

INSTITUTO FEDERAL DE EDUCAÇÃO, CIÊNCIA E TECNOLOGIA DO RIO
GRANDE DO NORTE
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO PROFISSIONAL - PPGE

NILTON XAVIER BEZERRA

**O NEABI IFRN: AMERICANIDADE E PRÁTICAS PEDAGÓGICAS
QUILOMBISTAS PARA UMA FORMAÇÃO HUMANA INTEGRAL NA
EDUCAÇÃO PROFISSIONAL E TECNOLÓGICA**

NATAL
2023

NILTON XAVIER BEZERRA

**O NEABI IFRN: AMEFRICANIDADE E PRÁTICAS PEDAGÓGICAS
QUILOMBISTAS PARA UMA FORMAÇÃO HUMANA INTEGRAL NA
EDUCAÇÃO PROFISSIONAL E TECNOLÓGICA**

Tese apresentada ao Programa de Pós- Graduação em Educação Profissional do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Rio Grande do Norte como requisito parcial para a obtenção do título de Doutor em Educação.

Orientadora: Profa. Dra. Ilane Ferreira Cavalcante
Co-orientador: Prof. Doutor Carlos Benedito Rodrigues da Silva

NATAL
2023

Bezerra, Nilton Xavier.

B574n O NEABI IFRN : amefricanidade e práticas pedagógicas quilombistas para uma formação humana integral na educação profissional e tecnológica / Nilton Xavier Bezerra. – 2023.
241 f. : il. color.

Tese (doutorado) – Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Rio Grande do Norte, Natal, 2023.

Orientadora: Ilane Ferreira Cavalcante.

Coorientador: Carlos Benedito Rodrigues da Silva.

1. Práticas pedagógicas - Núcleo de Estudos Afro-Brasileiros e indígenas. 2. Quilombolismo. 3. Formação humana integral. 4. Educação profissional. I. Título.

CDU 37(=1:81=013)

NILTON XAVIER BEZERRA

**O NEABI IFRN: AMEFRICANIDADE E PRÁTICAS PEDAGÓGICAS
QUILOMBISTAS PARA UMA FORMAÇÃO HUMANA INTEGRAL NA EDUCAÇÃO
PROFISSIONAL E TECNOLÓGICA**

Tese apresentada ao Programa de Pós- Graduação em Educação Profissional do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Rio Grande do Norte como requisito parcial para a obtenção do título de Doutor em Educação.

Aprovada em: 26/06/2023

BANCA EXAMINADORA



Profa. Dra. ILANE FERREIRA CAVALCANTE (Orientadora)
Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Rio Grande do Norte



Prof. Dr. CARLOS BENEDITO RODRIGUES DA SILVA (Coorientador)
Universidade Federal do Maranhão (UFMA)



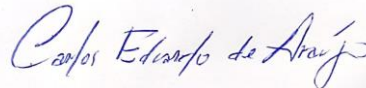
Prof. Dr. AVELINO ALDO DE LIMA NETO (Membro Titular Interno)
Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Rio Grande do Norte



Profa. Dra. ANA LÚCIA SARMENTO HENRIQUE (Membro Titular Interno)
Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Rio Grande do Norte



Profa. Dra. IRANEIDE SOARES DA SILVA (Membro Titular Externo)
Universidade Estadual do Piauí (UESPI)



Prof. Dr. CARLOS EDUARDO DE ARAÚJO (Membro Titular Externo)
Universidade Federal do Rio Grande do Norte



Profa. Dra. ELIZAMA DAS CHAGAS LEMOS (Membro Suplente Externo)
Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Rio Grande do Norte

Dedico esse trabalho ao NEABI/IFRN por ser resistência quilombista e por ativar a palavra amefricana, na criação de encantamentos pedagógicos combativos do racismo.

Há centenas de narrativas de povos que estão vivos, contam histórias, cantam, viajam, conversam e nos ensinam mais do que aprendemos nessa humanidade. Nós não somos as únicas pessoas interessantes no mundo, somos parte do todo. Isso talvez tire um pouco da vaidade dessa humanidade que nós pensamos ser, além de diminuir a falta de reverência que temos o tempo todo com as outras companhias que fazem essa viagem cósmica com a gente.

Ailton Krenak, 2020 p. 30-31

AGRADECIMENTOS

A Deus, aos orixás e Encantados que autorizaram a realização deste estudo e sustentaram minha saúde, fé e entusiasmo nos momentos em que as limitações humanas provocavam desalento.

Aos meus pais, José (*in memorian*) e Lisete, pelo amor e pelos exemplos de vida fundamentados em experiências advindas dos contextos rural, operário e periférico.

À minha família, em especial à minha irmã Neuza, por oportunizar meus deslocamentos profissionais e dividir comigo as atenções e cuidados cotidianos com uma vida parkinsoniana.

À minha orientadora, Ilane Ferreira Cavalcante, por apoiar o projeto que motivou o desenvolvimento desta pesquisa. Por contornar, de mãos dadas comigo, os reveses que apresavam nossos movimentos pelas encruzilhadas desta tese e por equilibrar densidade acadêmica com elegância, generosidade e leveza. Ao meu coorientador, Carlos Benedito Rodrigues da Silva, pelo aceite na coorientação, por ser inspiração e motivação, pelo olhar atencioso e pelos aportes justos, dignos de um filho de Xangô.

Às professoras, professores e estudantes do Programa de Pós-Graduação em Educação Profissional – PPGEP/IFRN, por otimizarem com a experiência colaborativa das aulas e, em particular, dos seminários de pesquisa, o chão para firmarmos nossos primeiros passos.

Ao grupo de estudos Culturas Populares da Universidade Federal do Rio Grande do Norte, por despertar em mim as motivações iniciais pelo universo amefricano.

Ao grupo de pesquisa Observatório da Diversidade, quilombo potente, fundamental por acolher as subjetividades e demandas da diversidade, encruzando seus conhecimentos e saberes no contexto da Educação Profissional, Científica e Tecnológica.

Ao meu aquilombamento afetivo, formado pelas amigadas entrincheiradas no coração. Gratidão pelos afetos, mensagens de incentivo, encontros, partilhas, dicas profissionais, informações e sugestões de leituras.

À turma Floquinhos da Igualdade, rede de apoio emocional que suavizou nossas dores no período da pandemia de COVID-19.

Ao IFRN *Campus* Canguaretama, por permitir meu afastamento docente para a realização deste doutoramento com a necessária tranquilidade.

RESUMO

A promulgação das leis federais nº. 10.639/03 e nº 11.645/08 modificou a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, nº 9.394/1996, determinando a obrigatoriedade do ensino de história e cultura africana, afro-brasileira e indígena na educação ofertada pelas redes pública e privada. Na tentativa de consolidá-las, o Ministério da Educação (MEC) estimulou a organização de Núcleos de Estudos Afro-Brasileiros e Indígenas que acompanhassem, ampliassem e promovessem a educação para as relações étnico-raciais (ERER) e as políticas públicas de ações afirmativas em instituições de Ensino Superior, incluindo a Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica (RFEPCT). A pesquisa tem por objetivo geral analisar as práticas pedagógicas desenvolvidas pelo Núcleo de Estudos Afro-Brasileiros e Indígenas (NEABI) do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Rio Grande do Norte (IFRN) como potencializadoras da ERER e da formação humana integral. Presumimos essas práticas como ações antirracistas que fortalecem a formação humana integral e nos indagamos: as práticas pedagógicas do NEABI/IFRN são percebidas pela comunidade escolar como ações que valorizam a concepção de formação humana integral? A tese que orientou esta pesquisa é de que as práticas pedagógicas elaboradas por esse Núcleo são indispensáveis para efetivarmos, no âmbito da educação profissional e tecnológica (EPT), a ERER e a formação humana integral pautada nas referências culturais dos sujeitos. Nos fundamentamos nos estudos de Nascimento (2019), Gonzalez (1988), Rufino (2019), Santos, (2020), Fanon (2020), Gomes (2017), Quijano (2005), Munduruku (2012), Gadotti (1998) e Freire (2019) entre outros. A pesquisa caracteriza-se como qualitativa, seguimos o percurso metodológico dispondo das pesquisas bibliográfica, documental e de campo, realizamos entrevistas com membros do NEABI (docentes, discentes e ativistas de movimentos sociais). Para apreensão dos fatos e discursos, utilizamos a Análise Textual Discursiva, de Moraes e Galiazzi (2016). Como resultados observamos, a partir das falas neabianas, a relevância do NEABI como agente mobilizador de práticas pedagógicas antirracistas no contexto institucional, embora a colonialidade, expressada por um segmento da comunidade escolar, interfira negativamente como um padrão de poder que contradiz o posicionamento pedagógico do IFRN. A pesquisa também acende um alerta sobre a dificuldade de alguns professores em abordar o tema étnico-racial por entenderem suas contribuições como dispensáveis, argumentando “falta de familiaridade”, a preocupação em cumprir os conteúdos específicos de suas áreas,

delegando a professores negros essa responsabilidade ou realizando ações intermitentes apenas para justificar o atendimento à legislação vigente.

Palavras-chave: Núcleo de Estudos Afro-Brasileiros e Indígenas; quilombismo; práticas pedagógicas; formação humana integral; Educação Profissional

ABSTRACT

The enactment of Federal Laws 10.639/03 and 11.645/08 modified the Law of Guidelines and Bases of National Education, N° 9.394/1996, determining the mandatory teaching of African, Afro-Brazilian and indigenous history and culture in the education offered by public and private schools. In an attempt to consolidate them, the Ministry of Education (MEC) encouraged the organization of Centers for Afro-Brazilian and Indigenous Studies to monitor, expand and promote education for ethnic-racial relations (ERER/EERR) and public policies of affirmative action in higher education institutions, including the Federal Network of Professional, Scientific and Technological Education (RFEPCT/FNPSTE). The general objective of the research is to analyze the pedagogical practices developed by the Nucleus of Afro-Brazilian and Indigenous Studies (NEABI) of the Federal Institute of Education, Science and Technology of Rio Grande do Norte (IFRN) as potentializers of ERER/EERR and integral human formation. We assume these practices as anti-racist actions that strengthen integral human formation and ask ourselves: are the pedagogical practices of NEABI/IFRN perceived by the school community as actions that value the conception of integral human formation? The thesis that guided this research is that the pedagogical practices elaborated by this Nucleus are essential for us to carry out, in the scope of professional and technological education (EPT/PTE), the EERR and the integral human formation based on the cultural references of the subjects. We are based on the studies of Nascimento (2019), Gonzalez (1988), Rufino (2019), Santos, (2020), Fanon (2020), Gomes (2017), Quijano (2005), Munduruku (2012), Gadotti (1998) and Freire (2019) among others. The research is characterized as qualitative, we follow the methodological path, making use of bibliographical, documentary and field research, we conduct interviews with members of NEABI (teachers, students and activists of social movements). To apprehend the facts and speeches, we used the Discursive Textual Analysis, of Moraes and Galiazzi (2016). As a result, we observe, from Neabian speeches, the relevance of NEABI as a mobilizing agent of anti-racist pedagogical practices in the institutional context, although coloniality, expressed by a segment of the school community, interferes negatively as a power pattern that contradicts the pedagogical position of the IFRN. The research also raises an alarm about the difficulty some teachers have in addressing the ethnic-racial issue because they see their contributions as dispensable, arguing "lack of familiarity", the concern to comply with the specific content

of their areas, delegating this responsibility to black teachers or carrying out intermittent actions just to justify compliance with current legislation.

Keywords: Center for Afro-Brazilian and Indigenous Studies; quilombism; pedagogical practices; integral human formation; Professional Education.

RÉSUMÉ

La promulgation des lois fédérales 10.639/03 et 11.645/08 a modifié la loi des directives et les bases de l'éducation nationale, n° 9.394/1996, qui détermine l'enseignement obligatoire de l'histoire et de la culture africaine, afro-brésilienne et indigène dans l'enseignement dispensé par les écoles publiques et privés. Dans une tentative de les consolider, le ministère de l'Éducation (MEC) a encouragé l'organisation de Centres d'Études Afro-Brésiennes et Indigènes pour surveiller, étendre et promouvoir l'Éducation aux Relations Ethnico-raciales (ERER) et les politiques publiques d'actions assertives dans les établissements d'enseignement supérieur, y compris le Réseau Fédéral de l'Enseignement Professionnel, Scientifique et Technologique (RFEPCT). L'objectif général de la recherche est d'analyser les pratiques pédagogiques développées par le Centre d'études afro-brésiennes et indigènes (NEABI) de l'Institut Fédéral d'Éducation, de Science et de Technologie du Rio Grande do Norte (IFRN) en tant qu'amplificateur de l'ERER et de la formation humaine intégrale. Nous considérons ces pratiques comme des actions antiracistes qui renforcent la formation humaine intégrale et, sur cette base, nous nous demandons: les pratiques pédagogiques du NEABI/IFRN sont-elles perçues par la communauté scolaire comme des actions qui valorisent le concept de formation humaine intégrale? La thèse qui a guidé cette recherche est que les pratiques pédagogiques développées par ce Centre d'Études sont indispensables pour que nous puissions réaliser, dans le cadre de l'Enseignement Professionnel et Technologique (EPT), l'ERER et la formation humaine intégrale basée sur les références culturelles des sujets. Nous nous appuyons sur les études de Nascimento (2019), Gonzalez (1988), Rufino (2019), Santos, (2020), Fanon (2020), Gomes (2017), Quijano (2005), Munduruku (2012), Gadotti (1998) et Freire (2019) entre autres. La recherche suit une approche qualitative, suivant un parcours méthodologique qui comporte des recherches bibliographiques, documentaires et de terrain, menant des entretiens avec des membres du NEABI (enseignants, étudiants et militants de mouvements sociaux). Pour appréhender les faits et analyser les discours, nous avons utilisé l'Analyse Textuelle Discursive (ATD), de Moraes et Galiazzi (2016). A partir des discours « neabians », on a pu observer la pertinence du NEABI comme agent mobilisateur des pratiques pédagogiques antiracistes dans le contexte institutionnel, bien que la colonialité, exprimée par une fraction de la communauté scolaire, interfère négativement comme un modèle de pouvoir qui contredit le positionnement pédagogique de l'IFRN. La recherche alerte

également sur la difficulté de certains enseignants à aborder la thématique ethno-raciale car ils appréhendent leurs apports comme consommables, arguant du « manque de familiarité », le souci de remplir les contenus spécifiques de leurs domaines, déléguant cette responsabilité aux noirs enseignants ou effectuer des actions intermittentes simplement pour justifier le respect de la législation en vigueur.

Mots-clés: Centre d'Études Afro-Brésiliennes et Indigènes; quilombisme; pratiques pédagogiques; formation humaine intégrale; Formation Professionnelle.

LISTA DE FIGURAS

Figura 1 – Exu	53
Figura 2 – A Redenção de Cam	85
Figura 3 – Folder do I Seminário sobre Diversidade Étnico-Racial: Estudos Afro-Brasileiros e Indígenas	98
Figura 4 - Logomarca NEABI/IFRN	99
Figura 5 – Folder do II Encontro Sistêmico do NEABI/IFRN	101
Figura 6 – Mapa <i>Campi</i> do IFRN	103
Figura 7 – Mapa comunidades quilombolas do RN	104
Figura 8 – Mapa comunidades indígenas do RN	106-107
Figura 9 – Xangô	112
Figura 10 – Cartaz VII Semana da Consciência Negra – NEABI	133
Figura 11 – Cartaz Abril Indígena – IFRN Canguaretama	134
Figura 12 – Cartaz Julho das Pretas – IFRN São Gonçalo do Amarante	135
Figura 13 – Tupã	137
Figura 14 – Altar de Anastácia, Salvador/BA	141
Figura 15 – Toré na aldeia Catu dos Eleotérios	146
Figura 16 – Encantado da Linha de Oxóssi	166
Figura 17 – Mapa do RN apresentando o contexto da pesquisa	174
Figura 18 – Sala NEABI – IFRN Apodi	175
Figura 19 – Sala NEABI/NAPNE – IFRN São Paulo do Potengi	176
Figura 20 – Sala do Observatório da Diversidade – IFRN Canguaretama	177
Figura 21 - Símbolo gráfico Adinkra	212

LISTA DE GRÁFICOS

Gráfico 1 – Perfil étnico racial do(a)s estudantes, <i>Campus</i> Apodi	41
Gráfico 2 – Perfil étnico racial do(a)s estudantes do <i>Campus</i> Canguaretama	42
Gráfico 3 - Perfil étnico racial do(a)s estudantes do <i>Campus</i> São Paulo do Potengi	43

LISTA DE QUADROS

Quadro 1 – Trabalhos acadêmicos encontrados no Catálogo de Teses e Dissertações da CAPES	89/90
Quadro 2 – Comunidades remanescentes de quilombos certificadas no RN pela Fundação Cultural Palmares	105/106
Quadro 3 – Dados gerais sobre os participantes da pesquisa	169/170
Quadro 4 – Categorias (a priori e emergentes) e unidades de significado	172
Quadro 5 – Categorias (a priori e emergentes) e metatextos	172

LISTA DE SIGLAS

ABPN - Associação Brasileira de Pesquisadores Negros
APIRN - Articulação dos Povos Indígenas do Rio Grande do Norte
APOIMNE - Articulação dos Povos e Organizações Indígenas do NE, MG e ES
CADARA - Comissão Técnica Nacional de Diversidade para Assuntos Relacionados à Educação dos Afro-brasileiros
CADIS - Comissão de Acesso Discente – CADIS
CIMI - Conselho Indigenista Missionário
CODEM - Coordenadoria de Defesa das Minorias
COEN – Comitê de Ensino
CNBB – Conferência Nacional dos Bispos do Brasil
CONNEABs - Consórcio Nacional dos NEABs, NEABI e Grupos Correlatos
CONEN – Coordenação Nacional de Entidades Negras
CONSEPEX - Conselho de Ensino, Pesquisa e Extensão
CONSUP – Conselho Superior
DIGEP - Diretoria de Gestão de Pessoas
DIPED - Diretoria Pedagógica
EPT - Educação Profissional e Tecnológica
ERER – Educação para as Relações Étnico-Raciais
IBGE – Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística.
IFRN – Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Rio Grande do Norte
INCRA - Instituto Nacional de Colonização e Reforma Agrária
LGBTQIAPN+ - Lésbicas, gays, bissexuais, transgêneros, queer, intersexuais, assexuais, pansexuais, não-binários, + abarca todas as demais identidades que envolvem o grupo.
MEC – Ministério da Educação
MIB – Movimento Indígena Brasileiro
MNU – Movimento Negro Unificado
NAPNE – Núcleo de Apoio às Pessoas com Necessidades Educacionais Específicas
NEAB – Núcleo de Estudos Afro-Brasileiros
NEABI - Núcleo de Estudos Afro-Brasileiros e Indígenas
PDI - Plano de Desenvolvimento Institucional
PPP – Projeto Político Pedagógico
PROEN – Pró-Reitoria de Ensino
PROPI – Pró-Reitoria de Pesquisa e Inovação
RFEPCT – Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica
SECAD - Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade
SECADI - Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão
SPM - Secretaria Especial de Políticas para as Mulheres
SEPPIR - Secretaria de Políticas de Promoção da Igualdade Racial
SETEC - Secretaria de Educação Profissional e Tecnológica
UNI – União Nacional dos Povos Indígenas

SUMÁRIO

1 INTRODUÇÃO - UM CHÃO PARA FIRMAR NOSSOS PRIMEIROS PASSOS	18
1.1 SINALIZAÇÃO PARA AS ROTAS DA DIVERSIDADE	18
1.2 VEREDAS METODOLÓGICAS	37
2 ABEIRAR-SE DAS ENCRUZILHADAS PARA ABRIR OS CAMINHOS	55
2.1 UMA ENCRUZILHADA PARA AQUILOMBAR A EDUCAÇÃO PROFISSIONAL E TECNOLÓGICA	56
2.2 ACESSO AO ESTADO DO CONHECIMENTO	87
2.3 PASSAGEM ENCURTADA PARA OS NÚCLEOS DE ESTUDOS AFRO- BRASILEIROS E INDÍGENAS	95
3 POR UMA JUSTIÇA DE XANGÔ NA REDE FEDERAL DE EDUCAÇÃO PROFISSIONAL, CIENTÍFICA E TECNOLÓGICA	113
3.1 O REI PLEITEIA A DESSACRALIZAÇÃO DOS CURRÍCULOS	115
3.2 UM RAIOS PARA ILUMINAR SITUAÇÕES DE DESCUMPRIMENTO LEGAL	119
3.3 XANGÔ EXTRAPOLA AS NORMAS PARA RESTABELEECER O(S) DIREITO(S)	123
4 TUPÃ NOS ENSINA A RESSOAR A PALAVRA CORAÇÃO	138
4.1 EQUILIBRAR A PALAVRA PARA TUPÃ RENASCER NO CORAÇÃO DO ESTRANGEIRO	139
4.2 UM GRITO ONDE O RACISMO SILENCIA	153
4.3 NOS AQUILOMBAMENTOS NEABIANOS RESSOAM AS VOZES ANCESTRAIS DA RESISTÊNCIA	161
5 NO AQUILOMBAMENTO DO NEABI IFRN A MANUTENÇÃO DA RESISTÊNCIA ENTRE ENCANTADOS, AVANÇOS E INCONSTÂNCIAS	168
5.1 CRUZOS E DECOLONIALIDADE PARA UMA FORMAÇÃO HUMANA INTEGRAL ANTIRRACISTA	173

5.2 PRÁTICAS DE ENCANTAMENTO NO ENSINO, PESQUISA E EXTENSÃO POTENCIALIZAM A FORMAÇÃO HUMANA INTEGRAL	184
5.3 “COISAS DE NEGRO”, OUTROS ENTRAVES E AS ESTRATÉGIAS DE RESISTÊNCIA AO RACISMO INSTITUCIONAL	199
5.4 SE AQUILOMBAR PARA PROSSEGUIR – O NEABI PELO(A)S NEABIANO(A)S – EXPERIÊNCIAS E SENTIDOS	206
6 CONSIDERAÇÕES FINAIS - NO ENSEJO DE CONCLUIR, O MOVIMENTO PARA RECOMEÇAR	212
REFERÊNCIAS	219
APÊNDICE A – ROTEIRO PARA ENTREVISTA SEMI-ESTRUTURADA	237
ANEXO A – CARTA ABERTA AOS NEABIs DO BRASIL	241

1 INTRODUÇÃO – UM CHÃO PARA FIRMAR NOSSOS PRIMEIROS PASSOS

1.1 SINALIZAÇÃO PARA AS ROTAS DA DIVERSIDADE

Eu sonhava mesmo era ir para a Escola Técnica Federal do Rio Grande do Norte cursar eletro-eletrônico e depois ser engenheira. Mas, logo ouvia minha tia – que era professora “formada” – dizer que aquele lugar não era para mim, que eu deveria seguir a carreira do magistério, pois “é mais fácil conseguir trabalho”. De fato, a escola técnica não parecia palpável diante da minha realidade e lá vai o sonho para uma velha gaveta. (SILVA, 2011, p. 33).

A temática deste estudo compreende a educação para as relações étnico-raciais (ERER) no Brasil e sua efetivação a partir dos Núcleos de Estudos Afro-Brasileiros e Indígenas – NEABIs –, existentes no contexto dos Institutos Federais e, de modo específico, as práticas pedagógicas no ensino, pesquisa e extensão, desenvolvidas pelo NEABI do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Rio Grande do Norte – IFRN –.

Compreendemos como práticas pedagógicas processos educativos que extrapolam a prática docente restrita à transmissão automatizada de teorias, técnicas didáticas, informações e conteúdos ajustados à conservação de projetos políticos e sociais hegemônicos. São passíveis de mudanças, diversas do ponto de vista das metodologias e aproximadas ao conceito de práxis; adquirem sentido pedagógico quando dialógicas, coletivas, intencionadas com o aprendizado crítico-reflexivo dos sujeitos sobre a realidade sócio-histórica por eles vivenciada, tendo em mente mudanças sociais. (ARAÚJO; FRIGOTTO, 2015; FRANCO, 2016; CANDAU, 2013; GOMES, 2012; NASCIMENTO, 2019).

Além disso, quando potencializadas como antirracistas, incorporam a valorização dos repertórios históricos e culturais negros e indígenas, a igualdade de justiça, direitos sociais, civis, culturais e econômicos, estimulando mudanças que positivam os discursos, posturas, modos de pensar e tratar as pessoas negras e indígenas. Verificamos como práticas pedagógicas existentes nos *campi* selecionados para a pesquisa, a partir da coleta de dados, discussões sobre racismo e ERER em sala de aula, pautas de reuniões pedagógicas com momentos formativos, programações de eventos institucionais, mostras culturais e conteúdos de projetos de pesquisa e extensão.

Como consequência da atuação política dos movimentos sociais Negro e Indígena, a referida temática, pouco, tardiamente discutida ou mesmo “ausente” durante séculos

dos currículos escolares de todos os níveis de ensino, despertou o interesse de pesquisadore(a)s nos últimos anos e ganhou projeção sobretudo a partir da promulgação das leis federais nº 10.639 em 9 de janeiro de 2003 e nº 11.645 em 10 de março de 2008, sancionadas pelo presidente Luís Inácio Lula da Silva, que alteraram a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB) nº. 9.394/1996 e instituíram, respectivamente, a obrigatoriedade na educação ofertada pelas redes pública e privada, da história e cultura africana, afro-brasileira e indígena.

A lei nº 10.639/03, destaca no Artigo 26-A quais conteúdos devem ser contemplados no âmbito de todo currículo escolar, bem como, as primeiras áreas de conhecimento a ministrá-los. A lei nº 11.645/08 altera o referido Artigo para permitir a inclusão da temática indígena, passando o texto a apresentar desde então a seguinte atualização:

Art. 26-A. Nos estabelecimentos de ensino fundamental e de ensino médio, públicos e privados, torna-se obrigatório o estudo da história e cultura afro-brasileira e indígena.

§ 1º O conteúdo programático a que se refere este artigo incluirá diversos aspectos da história e da cultura que caracterizam a formação da população brasileira, a partir desses dois grupos étnicos, tais como o estudo da história da África e dos africanos, a luta dos negros e dos povos indígenas no Brasil, a cultura negra e indígena brasileira e o negro e o índio na formação da sociedade nacional, resgatando as suas contribuições nas áreas social, econômica e política, pertinentes à história do Brasil.

§ 2º Os conteúdos referentes à história e cultura afro-brasileira e dos povos indígenas brasileiros serão ministrados no âmbito de todo o currículo escolar, em especial nas áreas de educação artística e de literatura e história brasileiras (BRASIL, 2008).

Com a legislação, abriu-se um caminho significativo para a reconfiguração de trajetórias e práticas educativas que ressaltassem a importância dos sujeitos negros e indígenas como referências incontestes e positivas para a formação do povo brasileiro. Foram propostos novos parâmetros educacionais, da educação básica à superior, visando questionar a exclusividade epistemológica da ciência, de modo a comportar novas vozes e pontos de vista, a partir da perspectiva daqueles silenciados e invisibilizados pelo privilégio dado às contribuições eurocêntricas, entendidas como “universais”.

Esse fato simbólico, reparou uma lacuna histórica e tensionou uma educação estabelecida de modo prioritário com referências europeias ao reconhecer as contribuições dos povos milenares que aqui já viviam para a construção do país em suas dimensões econômica, demográfica e cultural, além daqueles que aportaram de maneira

involuntária, vindos de diferentes regiões e etnias africanas, escravizados, apartados e dispersados numa terra até então desconhecida. Assumir esse posicionamento pedagógico, ainda que tardiamente, reacendeu a consciência de que vivemos em um país racista, onde a democracia racial é uma falácia e a realidade exhibe profundas desigualdades sociais que insistem em se perpetuar, aspecto que Aníbal Quijano (2005) e Walter Mignolo (2017) nomearam de colonialidade, ou padrão colonial de poder.

O processo histórico conhecido como colonialismo ancora-se no contexto da modernidade, é caracterizado pela expansão dos Estados-Nação europeus com a criação de colônias em territórios além-mar como as Américas, África e Oriente; pelo desenvolvimento do capitalismo estabelecendo formas de controle e exploração do trabalho, de apropriação e comércio de mercadorias; pela padronização sistemática e específica do conhecimento e do modo de produzir cognição eurocentrada, legitimando-a como “universal” e utilizando-a, sobretudo, para justificar a classificação racial das populações humanas gerando um padrão de poder hegemônico que extrapola temporalidades metamorfoseando-se como “colonialidade”.

A colonialidade como “padrão colonial de poder” forjou de modo genérico novas identidades históricas baseadas na diversidade dos fenótipos humanos (índios, negros, mestiços, amarelos, azeitonados ou “oliváceos”) e conferiu para o branco um lugar social de direito. Por conseguinte, hierarquizou as relações sociais, naturalizando distinções, privilégios e desvantagens entre conquistados (não-europeu) e conquistadores. Como uma das estratégias de dominação mais recorrentes, engendrou forte, violenta e contínua repressão à cultura dos colonizados. Ricos acervos de conhecimentos, experiências, tecnologias, símbolos, formas de expressão, crenças religiosas e subjetividades foram repetidas vezes subjugados. (QUIJANO, 2005).

Nossa aproximação com os estudos decoloniais ou pós-coloniais latino-americanos é justificada por nos apresentarem a decolonialidade¹ como um posicionamento crítico e político que não reconhece o monopólio eurocentrado das formas de pensar, fazer e viver. Ressaltamos o eurocentrismo como não correspondente à totalidade dos conhecimentos produzidos pela Europa, mas, como uma perspectiva específica de conhecimento que se institui mundialmente sobrepondo-se como hegemônica a todas as demais. (QUIJANO, 2005).

¹ Emprestaremos sentido equivalente aos termos decolonialidade e descolonização reconhecendo-os como exercício para a superação da colonialidade.

Apesar do reconhecimento popular do Brasil como um país diverso em ecossistemas, territórios e culturas, intercambiando, em seu processo de formação, características socioculturais de povos americanos, europeus, africanos e asiáticos e permitindo o surgimento de uma ampla diversidade cultural expressada nas línguas, nos sotaques, nos gestos, nos corpos, nas artes, na alimentação, nos credos, ofícios e saberes, há quem não reconheça essa pluralidade como algo positivo, uma fonte de riqueza e, em oposição, procure criar barreiras. Não à toa, em 09 de janeiro de 2023, completamos exatos 20 anos de aprovação da Lei nº 10.639/03 contabilizando lamentavelmente casos regulares de seu descumprimento por escolas espalhadas pelo país, um alerta que reforça a necessidade diária de lutarmos pela erradicação do racismo, transpondo essa realidade para que, de fato, o ensino sobre história e cultura africana, afro-brasileira e indígena se consolide nas salas de aula. (CORTELLA, 2021; BENEDICTO, 2022).

O espaço escolar interditou intencionalmente o acesso igualitário a esses componentes históricos, étnicos e culturais ao privilegiar de maneira assimétrica um discurso monocultural. Segundo Muller e Coelho:

Durante boa parte de nossa história, o Estado percebeu o sistema educacional como um instrumento de homogeneização, que resultaria na diminuição das diferenças existentes entre sujeitos, mas numa perspectiva, de negação do racismo e da diversidade étnico racial da sociedade brasileira. O objetivo final proposto pelo sistema era a constituição do cidadão brasileiro a partir de paradigmas eurocêntricos hegemônicos. (MULLER; COELHO; 2014, p.16)

De acordo com Frigotto (2016), as relações sociais expressam interesses antagônicos, cuja produção do conhecimento, dos valores e símbolos buscam afirmar e reproduzir ideologicamente a estrutura social dominante. Apesar de o Brasil ter o reconhecimento da Organização das Nações Unidas para a Educação, Ciência e Cultura (UNESCO) como um dos países mais ricos em termos culturais justamente pela diversidade étnico-racial, desde os primórdios da dominação colonial até os dias atuais, negros e indígenas, infelizmente, ainda são vistos de forma estereotipada, subalternizada e representam minorias políticas em contínuo processo de luta e resistência cultural contra injustiças e discriminações (MULLER, 2014).

Por relações étnico-raciais compreendemos aquelas estabelecidas e construídas historicamente em contextos sociais, políticos, econômicos e culturais, nos quais a categoria sociológica “raça” é interpretada como uma forma de classificação social, a partir da demarcação de diferenças físicas e identitárias. Nossa compreensão sobre a Educação para as Relações Étnico-Raciais – EREER –, fundamenta-se em ações como a divulgação e produção de conhecimentos, atitudes, posturas e valores identitários que

esclareçam aos cidadãos a importância da pluralidade étnico-racial, fazendo-os interagir e agenciar, de maneira democrática, objetivos e direitos comuns. Requer, portanto, mudanças efetivas no modo como nos dirigimos às pessoas, superando preconceitos e sentimentos hierárquicos de superioridade e inferioridade fundamentados em desigualdades raciais e sociais. (BRASIL, 2004; SILVA, 2007).

Diferente do significado de raça, o termo etnia diz respeito às características culturais de uma coletividade que se diferencia por compartilhar afinidades como a língua, o território, a religião, as tradições, sentimentos e maneiras de agir. As sociedades são caracterizadas justamente pelas diferenças, perpassadas pela heterogeneidade social, ou seja, pelas diversas identidades ou modos de representação social consideradas fluidas e relacionais. As identidades étnicas são entendidas como formas culturais para marcar distinções (ASSUNÇÃO, 2009; GALHARDO, 2011; HALL, 2005).

Na contramão das interações culturais positivas, manifestações de ódio, cerceamentos e desvalorização direcionados a pessoas que possuam pertencimento racial observável por características fenotípicas configura-se como racismo. Apesar da Lei nº 7.716/89 e Lei nº 9.459/97, em vigor no país, respectivamente, desde 5 de janeiro de 1989 e 13 de maio de 1997, conhecidas como Lei Caó (em homenagem ao seu autor, Carlos Alberto de Oliveira) e Lei de injúria racial², responsáveis por punir como inafiançáveis situações de preconceito de raça, cor, etnia, religião ou procedência nacional, ainda se constata crimes de racismo na sociedade, dentro e fora das comunidades escolares, sinalizando haver um longo caminho a percorrer em busca de sua superação e apontando para a necessidade de ampliarmos o debate sobre as relações étnico-raciais no país.

A leitura do Capítulo I da Constituição Federal de 1988, sobre direitos e deveres individuais e coletivos, define no Artigo 5º: “Todos são iguais perante a lei, sem distinção de qualquer natureza, garantindo-se aos brasileiros e aos estrangeiros residentes no País a inviolabilidade do direito à vida, à liberdade, à igualdade, à segurança e à propriedade” (BRASIL, 1988). Infelizmente o teor da legislação parece soar utópico e discrepante quando observamos o distanciamento de sua aplicação à realidade cotidiana.

² Conforme o site www.jusbrasil.com.br, a injúria racial significa ofender a honra de alguém valendo-se de elementos referentes à raça, cor, etnia, religião ou origem, enquanto o crime de racismo afeta uma coletividade indeterminada de indivíduos, discriminando toda a integralidade de uma raça. Ao contrário da injúria racial, o crime de racismo é inafiançável e imprescritível.

Desde 11 de janeiro de 2023, a Lei 14.532 alterou a Lei nº 7.716, de 5 de janeiro de 1989 (Lei do Crime Racial), e o Decreto-Lei nº 2.848, de 7 de dezembro de 1940 (Código Penal), passando a tipificar como crime de racismo a injúria racial.

A existência do racismo na sociedade nacional como uma construção sócio-histórica e ideológica elaborada ao longo de séculos assinala relações de poder, exclusão social, dominação e hierarquização humanas. Conforme Silvio Almeida (2019), sumariamente, manifesta-se de modo individualista, concebido como uma “anormalidade” de caráter individual ou atribuído a grupos específicos; institucional, quando o funcionamento das instituições sustenta desvantagens ou privilégios raciais e, por fim, como estrutural, quando se reproduz entranhado nas relações cotidianas legitimadas socialmente.

Todavia, ao longo da história brasileira, verificamos a organização de grupos interessados em construir quilombamentos como locais fomentadores de resistência contra o racismo. O termo, origina-se da palavra quilombar, que quer dizer reunir-se em quilombo, dar aspecto de quilombo, estrutura originária do sistema social banto. Sua conotação fundamenta-se no modelo quilombola, contra-hegemônico e plurirracial de sociedade, restabelecido no Brasil colonial pelas relações de convivência arquitetadas entre africanos, indígenas e brancos pobres. Para Beatriz Nascimento (2021), o conceito de quilombo foi atualizado adquirindo outros significados, é espaço de memória, história e ancestralidade, “é o lugar que ocupamos.” (NASCIMENTO, 2021, p. 241).

A experiência dos quilombos na América Latina, sobretudo o simbolismo e o histórico anticolonial de resistência de Palmares, difundido como território viável de esperança, liberdade e democracia, influenciará Abdias Nascimento (2019) a conceber o quilombismo. O conceito, baseado na mobilização política e na organização plurirracial e colaborativa dos quilombolas, foi pensado como movimento nacional, modelo de país, de educação afrocentrada e de “*práxis* afro-brasileira”, termo assimilado como prática consciente de libertação, de restituição da memória e da autonomia do povo negro e como possibilidade de superação do panorama de violências, exploração econômica, silenciamentos e desigualdades. (NASCIMENTO, 2029, p. 282).

A compreensão sobre o quilombismo foi apresentada por Abdias Nascimento, professor/escritor/dramaturgo/poeta e artista visual, no II Congresso de Cultura Negra das Américas, realizado no Panamá em 1980, mesmo ano no qual publicará a primeira versão pela Editora Vozes, de *O quilombismo – documentos de uma militância pan-africanista*³,

³ O termo pan-africanismo originalmente se refere ao sentimento de solidariedade e consciência entre os negros caribenhos e norte-americanos envolvidos nas lutas contra a segregação racial. No Brasil, Abdias Nascimento expandirá sua abrangência incluindo a resistência ancestral nos demais países de fala espanhola e portuguesa da América Central e do Sul (Fundação Cultural Palmares, 2013; NASCIMENTO, 2019)

obra que reúne 10 ensaios que ele nomeará de Documentos, um deles, o Documento 7, intitula-se O Quilombismo. O pensamento desse intelectual brasileiro permanece atual pois, há 43 anos, propunha com essa publicação, o debate sobre temas que se estendem nas pautas contemporâneas como ações afirmativas, desigualdades sociais, resistência política e cultural, antirracismo, educação multicultural, democrática, além da inclusão de história africana e afro-brasileira nos currículos escolares das redes de ensino básico, médio e superior.

O autor descreve o quilombismo como um conceito científico histórico-social, nascido das experiências de resistência do povo negro, avesso ao aparato ideológico respaldado por uma teorização científica eurocêntrica, implicada em preservar a imagem de inferioridade e supressão biossocial dos povos africanos e afro-brasileiros. A prática quilombista também consiste num método de análise e de compreensão de uma realidade concreta por meio da cultura e da *práxis* da coletividade negra. (NASCIMENTO, 2002).

A categoria política cultural de “amefricanidade”, concebida por Lélia Gonzalez (1988) e utilizada para se referir às experiências históricas de resistência cultural dos povos africanos em diáspora e dos povos originários, em contraposição ao sistema de dominação acobertado pelo colonialismo no contexto da América Latina, se entrelaça ao quilombismo como proposta epistêmica e afrocentrada. As palavras da autora atestam essa relação:

[...] a América, enquanto sistema etnogeográfico de referência, é uma criação nossa e de nossos antepassados no continente em que vivemos, inspirados em modelos africanos. Por conseguinte, o termo amefricanas/americanos designa toda uma descendência: não só dos africanos trazidos pelo tráfico negreiro, como a daqueles que chegaram a América muito antes de Colombo. (GONZALEZ, 1988, p. 77).

[...] Daí a minha insistência com relação à categoria de Amefricanidade, que floresceu e se estruturou no decorrer dos séculos que marcam a nossa presença no continente. Já na época escravista, ela se manifestava nas revoltas, na elaboração de estratégias de resistência cultural, no desenvolvimento de formas de organização social livre, cuja expressão concreta se encontra nos quilombos. (GONZALEZ, 1988, p.79).

Incorporar o ponto de vista amefricano em adição justifica-se por significar uma proposta afrocentrada, isto é, referenciada em modelos africanos; panafricanista, por visibilizar a expressiva presença negra na construção cultural de todo o continente americano, ademais, agrega potência para rechaçar o discurso racista sobre a formação histórica e cultural brasileira, ideologicamente anunciada como um monopólio branco e europeu. Outras convergências entre ambos os conceitos são a abordagem decolonial de valorização dos saberes negros e indígenas suprimidos do ponto de vista ocidental de

mundo pelos conhecimentos eurocêntricos; além da materialização de formas de pensar antirracistas, sob a ótica dos subalternos e marginalizados, se esquivando, com esse movimento, das estruturas de poder hegemônicas ou do “carrego colonial”, conforme Rufino (2019).

A perspectiva amefricana também é apresentada por Lélia Gonzalez em seu aspecto metodológico como um sistema etnogeográfico de referência para refletir sobre as diferenças culturais entre sociedades do continente americano; a presença do racismo como um traço comum de dominação nas diversas instituições existentes nessas sociedades e as experiências correlatas de resistência antirracista, transmitidas pelas ancestralidades negra e indígena, incluindo nesse processo a participação das mulheres negras e indígenas como protagonistas e sujeitos históricos. (CARDOSO, 2014; GONZALEZ, 2020).

Como legado da resistência antirracista, a amefricanidade e o quilombismo extrapolaram a linearidade histórica sobrevivendo em organizações contemporâneas como terreiros da religiosidade de matriz africana, afoxés, escolas de samba e gafieiras, achegadas pela perspectiva da “ideia-força”, política de resistência física e simbólica dos valores, conhecimentos e tradições afro-brasileiras. Movido pelas ponderações de Abdias Nascimento, Ricardo Benedicto (2022), apresenta textualmente a proposta de uma educação quilombista (afrocentrada):

Assim como os quilombos se constituíram como espaços de construção da identidade afro-brasileira e de resistência à aculturação europeia, a educação quilombista, hoje, deve ser concebida como um processo de formação do amefricano do Brasil e de resistência ao historicamente constituído modelo eugênico e eurocêntrico de educação com vistas à construção da sociedade intercultural quilombista. (BENEDICTO, 2022, p. 310).

Em *Desafios para uma educação quilombista no Brasil*, o autor adianta-se em elucidar interpretações equivocadas sobre a educação quilombista como circunscrita ao ensino específico de conhecimentos africanos e afro-brasileiros e avessa ao diálogo com outros conhecimentos procedentes de outras culturas. Efetivamente, essa abordagem, caracterizada como um processo de formação amefricana, fundamenta-se em dois aspectos centrais: a superação do eurocentrismo e a construção de diálogos interculturais, ampliando de modo mais igualitário a participação afro-brasileira e indígena nos processos educacionais, de modo a garantir que as respectivas culturas sejam preservadas, transmitidas e revigoradas. (BENEDICTO, 2022, p. 319).

Isto posto, se toda linguagem é epistêmica, relacionar esse posicionamento às ações e práticas pedagógicas do NEABI/IFRN nos impulsionou a reconhecê-las firmadas na defesa do direito à equidade da palavra, já marcada por influências culturais, segundo Lélia Gonzalez, pela africanização do português ou “pretoguês” (GONZALEZ, 1988, p.70). Em consonância com a autora, a chamaremos de agora em diante de palavra amefricana, análoga à energia vital do axé, como poder e força. Entendemos, que em contextos nos quais ela não é pronunciada de modo equilibrado, sofre interdições, é enfraquecida ou se ausenta, o racismo é robustecido. De maneira oposta, quando é internalizada e circula livremente, restitui o justo equilíbrio das relações sociais, é amparo que nos liberta dos seus malefícios (GONZALEZ, 1988; SANTOS; PEIXOTO, 2020).

Compreendemos os NEABs/NEABIs⁴ como possibilidades de aquilombamentos para repercussão de vozes que incentivem a produção e a circulação de palavras e falas amefricanas, conexas às lutas dos movimentos sociais, comprometidas em ressignificar a educação nacional e defender a integração democrática de seus saberes e conhecimentos aos currículos escolares. A ressalva em afirmar de forma genérica esses Núcleos como aquilombamentos advém de contextos nos quais apesar da conquista política de figurarem nos organogramas institucionais, somente esse ato em si, não assegura que na realidade todos consigam atuar de modo categórico como resistência cultural. No IFRN, por exemplo, já vivenciamos históricos de Núcleos inativos.

Promover essa mudança exige ousadia, é um ato desafiador pois nos coloca diante de uma encruzilhada epistêmica, implica descolonizar currículos e práticas pedagógicas imobilizadas em padrões eurocêntricos, supõe adentrar territórios instáveis em permanente disputa, por isso, nossos primeiros passos foram guiados pela pedagogia das encruzilhadas como dimensão teórico-metodológica. De acordo com essa abordagem, Exu, o deus iorubano que rege as encruzilhadas, é invocado simbolicamente como potência para praticarmos uma “pedagogia da descolonização” (RUFINO, 2019, p. 19).

Sendo o NEABI também um espaço de acolhimento da voz indígena no IFRN, apoiados na pedagogia das encruzilhadas e na concepção de uma educação quilombista, recorreremos do mesmo modo a Tupã, divindade que reparte com Exu a qualidade de intercessor da comunicação, atravessaremos com a palavra amefricana as fronteiras dos

⁴ A distinção na nomenclatura desses grupos difere de maneira geral pela inclusão ou não da temática indígena em suas ações, reforçada pela aprovação da Lei nº 11.645, de 10 de março de 2008, que torna obrigatório no ensino brasileiro, além dos conteúdos sobre história afro-brasileira e africana, as contribuições das culturas dos povos indígenas na formação da sociedade nacional.

conhecimentos hegemônicos, buscando encruzá-los com a pluralidade de outros saberes coexistentes no mundo. No contexto da EPT assumida pelo IFRN, reconhecemos com a criação e desempenho desse Núcleo, haver zonas fronteiriças nas quais encontros e atravessamentos interculturais são correlacionados modificando conhecimentos legitimados como “universais”. Conforme essa perspectiva que Luiz Rufino nomeará de *cruzo*, reinventam-se os contornos sobre a produção do conhecimento ressaltando-o como dinâmico, múltiplo e inacabado; não é sugerida a subversão, mas o acréscimo de experiências. (RUFINO, 2019).

Destacamos ainda como aquilombamentos, a Sociedade dos Artistas Mecânicos e Liberais em Recife/PE (1841)⁵, a Frente Negra Brasileira (1931), O Teatro Experimental do Negro (1944), o Movimento Indígena Brasileiro (1974), o Movimento Negro Unificado (1978), a Coordenação Nacional de Entidades Negras – CONEN – (1991) e, no contexto atual, a Associação dos Pesquisadores e Pesquisadoras Negros e Negras – ABPN – (2000) e a Rede Nacional de NEABs ou Consórcio de NEABs – CONNEABs (2004), acrescento os encontros nacionais dos NEABs e NEABIs – ENNEABI –, organizados desde 2017, por servidores e estudantes da RFEPCCT, entidades unificadas pelo interesse comum em construir ações reais de democratização racial da renda, do prestígio social e do poder, portanto, distantes da farsa do “mito da democracia racial” produzida pelas elites nacionais e amplamente denunciada por Florestan Fernandes (2007). Sobre isso, vejamos o que diz o autor:

[...] a ideia da “democracia racial” acabou sendo um expediente inicial (para não se enfrentar os problemas decorrentes da destituição do escravo e da espoliação final de que foi vítima o antigo agente de trabalho) e uma forma de acomodação a uma dura realidade (que se mostrou com as “populações de cor” nas cidades em que elas se concentraram, vivendo nas piores condições de desemprego disfarçado, miséria sistemática e desorganização social permanente). O “negro” teve a oportunidade de ser livre; se não conseguiu igualar-se ao “branco”, o problema era dele – não do “branco”. Sob a égide de democracia racial justificou-se, pois, a mais extrema indiferença e falta de

⁵ Referência importante para a história da educação profissional no Brasil, foi fundada em Recife por mestres de ofícios pardos, pretos e livres, parte deles pertencentes à Irmandade de São José de Ribamar, respeitável entidade católica e leiga que reunia além de trabalhadores que desenvolviam funções administrativas, pedreiros, carpinteiros, tanoeiros (fabricantes de barris e tonéis) e calafates (profissionais especializados em construção naval) altamente qualificados. A Sociedade dos Artistas Mecânicos e Liberais tinha como objetivo central auxiliar e formar profissionalmente descendentes de africanos excluídos pelo racismo dos canteiros de obras, num contexto em que não havia oferta similar pelo governo pernambucano. Além dos conhecimentos técnicos, a Sociedade promovia após a jornada de trabalho, aulas noturnas para desenvolvimento da leitura, da escrita e de aptidões matemáticas. (MAC CORD, 2017)

solidariedade para com um setor da coletividade que não possuía condições próprias para enfrentar as mudanças acarretadas pela universalização do trabalho livre e da competição. (FERNANDES; 2007, p. 46-47)

Como mito da democracia racial, entendemos um conceito ideológico originário do contexto pós-abolição, fundamentado na negação do racismo e na defesa de uma suposta democratização de oportunidades para a ascensão social no Brasil, firmadas em relações raciais pacíficas, harmoniosas e personificadas pela figura do mulato ou mestiço. Essa afirmação foi desconstruída sistematicamente pela observância da ausência de qualquer processo de integração social do negro num período historicamente coincidente com a universalização do trabalho, com a vinda de imigrantes europeus e com as teorias eugenistas de branqueamento da população, dificultando sua adaptação às condições econômicas, jurídicas e políticas vigentes, notadamente favoráveis às classes dominantes e destinando aos recém libertos do sistema escravocrata atividades de subsistência e uma vida de privações.

Como consequência das lutas antecedentes, durante a década de 2000, o Ministério da Educação – MEC –, instituiu as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana⁶ com orientações destinadas a acompanhar, ampliar e promover estudos sobre a educação para as relações étnico-raciais e sobre as políticas públicas de ações afirmativas. Esses documentos, somados como apêndices à publicação *Implementação das diretrizes curriculares para a educação das relações étnico-raciais e o ensino da história e cultura afro-brasileira e africana na educação profissional e tecnológica* (2008), organizada pela Secretaria de Educação Profissional e Tecnológica - SETEC/MEC -, atestam a implicação das instituições integrantes da Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica – RFEPCT – e reivindicam a reformulação dos currículos para a inclusão de questões relativas à diversidade étnico-racial. Desde então, a EPT foi provocada a aprofundar de maneira mais sistemática o recorte étnico-racial abordado de modo superficial como elemento da diversidade.

Outra conquista relevante foi a publicação da Portaria N° 4.542, de 28 de dezembro de 2005, criando a Comissão Técnica Nacional de Diversidade para Assuntos Relacionados à Educação dos Afro-Brasileiros – CADARA – com o objetivo de elaborar

⁶ Ver o Parecer CNE/CP n° 003, de 10 de março de 2004, a Resolução CNE/CP 01/2004, de 17 de junho de 2004. Disponíveis em: [cneq_003.pdf \(mec.gov.br\)](http://cneq.cnpq.br/cneq/003.pdf) e [Microsoft Word - CP 01-04.doc \(mec.gov.br\)](http://cneq.cnpq.br/cneq/01-04.doc)

e administrar políticas públicas educacionais voltadas para o cumprimento da Lei 10.639/03, além de incentivar a valorização e o respeito à diversidade e à igualdade étnico-racial no âmbito do Ministério da Educação – MEC -. O coletivo formado pelos membros da CADARA, abrangeu representantes da Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade – SECAD/MEC –; da Secretaria de Políticas de Promoção da Igualdade Racial – SEPPIR –; da Secretaria Especial de Direitos Humanos – Conselho Nacional de Combate à Discriminação; da Secretaria Especial de Políticas para as Mulheres – SPM e de Núcleos de Estudos Afro-brasileiros – NEABs –.

A organização dos NEABs (e posteriormente dos NEABIs) passa a ser estimulada nos estabelecimentos de ensino superior como espaços de apoio favoráveis ao mapeamento e divulgação de experiências pedagógicas, bem como, à elucidação de dúvidas e dificuldades de professores referentes à temática étnico-racial. Outras ações associadas aos Núcleos incidiam em articulações entre escolas, grupos de pesquisa, comunidades e movimentos sociais objetivando a formação docente; assim como, a troca de experiências para planos institucionais, projetos de ensino, seleção de referências, conteúdos e práticas pedagógicas envolvendo cultura africana, afro-brasileira e indígena.

Isto posto, ao analisar o contexto do IFRN, verificamos no Projeto Político Pedagógico (PPP), documento norteador do planejamento, dos fundamentos teórico-filosóficos e das ações institucionais, que a proposta de uma formação crítico-reflexiva e emancipatória da classe trabalhadora abre interlocuções com as contribuições históricas de negros e indígenas nas áreas social, econômica, cultural e política. Nosso argumento ancora-se na defesa da articulação entre pesquisa, trabalho, interdisciplinaridade e, sobretudo, diversidade e pluralidade cultural como princípios educativos da instituição, orientadores para o desenvolvimento de práticas pedagógicas condizentes com a concepção de currículo integrado, caracterizado basilarmente, pela busca em integrar conhecimentos de formação geral com conhecimentos específicos de modo a assegurar às/aos estudantes maiores chances de evolução acadêmica, social e profissional (IFRN, 2012, p. 71-72; SILVA, 2020).

No PPP, a pesquisa é destacada como um ato educativo, político, reflexivo e formativo. Salientamos sua pertinência para essa tese e a relação que estabelece com o desenvolvimento de práticas pedagógicas:

É preciso desenvolver e estimular práticas de pesquisa capazes de problematizar as questões suscitadas no contexto acadêmico e na particularidade das práticas pedagógicas, criando oportunidades para que os envolvidos, crítica e cientificamente, questionem, investiguem, verifiquem,

coletem, comparem, analisem, examinem, hipotetizem, descubram, compreendam, sintetizem, organizem e interpretem. (IFRN, 2012, p. 69).

Miguel Arroyo (2014) destaca as lutas dos movimentos sociais pelo direito à educação e constata o ingresso de sujeitos advindos desses coletivos se afirmando politicamente nas escolas (dentre os quais, negros e indígenas) e interrogando políticas públicas e pedagogias que persistem em marginalizá-los e ignoram o olhar positivo sobre suas identidades e experiências de resistência por emancipação. Outro aspecto importante expressado pelo sociólogo é a visibilidade reservada à cultura, entendida também como um princípio educativo e não tão-somente um produto ordinário do trabalho. Para Arroyo, a cultura é um universo simbólico gerador de conhecimentos e valores que está articulada de maneira indissociável ao trabalho sendo parte significativa do processo de formação humana. “Todo trabalho é atividade cultural, e a cultura, é ela mesma atividade produtora.” (ARROYO, 2014, p. 101).

Grupos sociais, raciais, étnicos não desvinculam suas identidades da produção da vida material e do trabalho, assumem-se também como trabalhadores nos centros urbanos, nos campos e florestas. A influência mútua entre trabalho e cultura se faz notória nos processos de produção da vida material, pois não se restringem ao domínio exclusivo de técnicas e tecnologias, mas, ao mesmo tempo, abrangem repertórios simbólicos muito diversos. Assim sendo, pedagogias que restrinjam a potência educativa da cultura à simples exibição de bens culturais, mesmo que estejam relacionados à produção indígena, negra, do campo ou periférica, permanecem empobrecidas quando os apreendem dissociados da produção de suas existências. Essa situação é notada especialmente nos currículos onde a cultura é colocada como apêndice, tema transversal ou lembrada apenas de modo pontual em ocasiões festivas previstas nos calendários letivos, desprezando esse ensinamento precioso trazido como contribuição política pelos movimentos sociais para os espaços acadêmicos (ARROYO, 2014).

Por conseguinte, ao assumir um posicionamento político, social favorável à diversidade, visando à formação humana integral de pessoas que irão atuar profissionalmente, o IFRN cresce em potência ao fortalecer no cotidiano escolar e na sociedade em geral, as presenças de sujeitos que afirmam positivamente suas diferenças de classe, étnicas, raciais e de gênero e contestam padrões desiguais de poder. Soma-se

a isso, o incentivo para uma compreensão crítica sobre o mundo do trabalho⁷, desvendando suas correlações com diferentes culturas e visões de mundo. O texto de Marise Ramos (2007) é, em especial, ilustrativo desse modo de pensar:

Visamos a uma sociedade que exclui, que discrimina, que fragmenta os sujeitos e que nega direitos; ou visamos a uma sociedade que inclui, que reconhece a diversidade, que valoriza os sujeitos e sua capacidade de produção da vida, assegurando direitos sociais plenos? Nós nos colocamos, na segunda posição que, em síntese, persegue a construção de uma sociedade justa e integradora. (RAMOS, 2007, p. 1).

A partir desse posicionamento, definimos que o objeto deste estudo são as práticas pedagógicas (no âmbito do ensino, da pesquisa e da extensão) desenvolvidas pelo Núcleo de Estudos Afro-Brasileiros e Indígenas do IFRN em prol de uma formação humana integral e antirracista. Constituem essas práticas pedagógicas, processos educativos diversos, abrangendo atividades de ensino comprometidas com mudanças curriculares para a inclusão de conteúdos sobre a história e cultura afro-brasileira e indígena; estratégias para a efetivação da EREER no cotidiano escolar; momentos formativos para docentes nas reuniões pedagógicas; a organização de ações de capacitação, eventos institucionais e mostras culturais demandados em parceria com comunidades negras e indígenas; a realização de projetos de pesquisa e extensão que reforçam aspectos étnico-raciais.

O problema de investigação refere-se às práticas pedagógicas promovidas pelo Núcleo e sua problemática está relacionada à obrigatoriedade da EREER na educação básica e superior, em particular, na EPT. Pressupomos que essas práticas como ações antirracistas fortalecem a formação humana integral. Como questão norteadora, interessamos saber: como as práticas pedagógicas do NEABI/IFRN contribuem para potencializar a concepção de formação humana integral?

Nossa tese é de que as práticas pedagógicas elaboradas pelo NEABI IFRN são indispensáveis para efetivar a EREER na EPT e enriquecer a concepção de formação humana integral pautada nas referências culturais dos sujeitos. Reconhecemos, com isto, a relevância do NEABI como núcleo articulador de conhecimentos e saberes igualmente significativos para a ampliação do olhar sobre o contexto no qual estamos inseridos. Em concordância com o Parecer CNE/CP 03/2004, entendemos que a necessidade de estudar as relações étnico-raciais consiste numa ação afirmativa contínua, não restrita somente ao

⁷ O termo é utilizado para se referir ao dinâmico e complexo conjunto de fatores alusivos ao desenvolvimento do trabalho humano. Compreende os contextos, normas, prescrições, produtos, técnicas, tecnologias, discursos, culturas, identidades, subjetividades e relações. (FIGARO, 2008)

interesse de grupos constituídos por pessoas negras e indígenas, pois conhecermos as contribuições de povos distintos na formação da sociedade brasileira, seus saberes, fazeres e visões de mundo nos permite ampliar conhecimentos, combater o racismo, superar preconceitos e construir uma cultura fundamentada na promoção da diversidade, da igualdade de direitos e na justiça social. Abordar o tema das relações étnico-raciais no ambiente escolar exige persistência na ação e no diálogo, equivalente à metáfora do movimento da água mole sobre a pedra dura.

O estudo tem por objetivo geral analisar as práticas pedagógicas no ensino, pesquisa e extensão, desenvolvidas pelo NEABI/IFRN, como potencializadoras da EREER e da formação humana integral no contexto da EPT. Propomos como objetivos específicos: compreender as mudanças na educação brasileira promovidas pela aprovação das Leis nº 10.639/03 e nº 11.645/08 e sua influência nas atividades pedagógicas desenvolvidas pelo NEABI IFRN; refletir sobre a importância de um currículo descolonizado que acolha outras epistemologias e compreenda os saberes culturais sem hierarquizações e em diálogo com os movimentos sociais; revelar como práticas pedagógicas antirracistas e emancipatórias desbancam o silenciamento imposto pelo racismo estrutural, pelo mito da democracia racial e pela branquitude na escola; investigar como as práticas pedagógicas no NEABI IFRN ao ressaltarem a circulação da palavra amefricana, fortalecem a formação humana integral e a EREER no IFRN.

Consideramos para a escolha desse objeto, dois aspectos centrais, primeiro, destacamos a nossa atuação desde 2010 como professor de artes visuais do IFRN em *campi* situados no interior do Estado, nos quais desde então nos integramos ao NEABI, acompanhando a importância da realização de atividades pedagógicas em diálogo com representantes de comunidades indígenas, quilombolas e do Movimento Negro, trazendo à tona conhecimentos específicos que historicamente foram eliminados das salas de aulas. Esse momento foi crucial, pois nos despertou da inércia suscitada pela colonialidade, avivando inquietações relativas à presença do racismo na educação nacional e nos fazendo refletir sobre a realidade apresentada pelo IFRN. O fato instigou a emergência da discussão institucional sobre a EREER, gerando o desejo de incorporarmos ao nosso cotidiano, práticas antirracistas que problematizassem e interditassem o desequilíbrio entre lugares sociais marcados factualmente pela sustentação de privilégios e desvantagens.

A respeito disso, um entendimento pertinente sobre a percepção social do “Outro” fundamenta-se na perspectiva iorubá apresentada pela professora e pesquisadora

nigeriana Oyèrónké Oyěwùmí (2002), segundo a qual, o Ocidente centraliza na visualidade do corpo físico e metafórico sua compreensão sobre as diferenças e as relações sociais, enquanto para os povos iorubás⁸, não são os corpos, mas é na dinamicidade das relações sociais em si que ocorre a apreensão da realidade através de diferentes sentidos. De acordo com essa lógica, considerar outros sentidos expandiria nossa compreensão para além do que se oferece num primeiro momento disponível aos olhos, motivo pelo qual a audição é evidenciada para complementar e atingir níveis mais complexos de compreensão. Para os iorubás, é através dos sons, da fala, do diálogo, das narrativas orais, da palavra proferida que a comunicação de fato se estabelece e interliga a sociedade. Tal apreensão é partilhada por outras sociedades africanas (e indígenas) que concebem o mundo de forma holística no qual todas as coisas estão correlacionadas.

Nas mitologias indígenas e africanas a palavra é tão preciosa que se converte em sagrada, passando a existir no mundo terreno graças à intervenção das divindades. Exu, o orixá que abre e governa os caminhos, estabeleceu a comunicação entre as pessoas e os seres divinos, condição que o popularizou como doador da fala. De modo semelhante, Tupã se faz mediador da linguagem abrigando em si a palavra indígena dotada de alma para só depois permitir que ressurja transformada nos corações humanos (indígenas e não indígenas). Essa brevíssima referência aos mitos possibilita distinguirmos o NEABI como *locus* de enaltecimento das vozes e das palavras amefricanas, refletidas em iniciativas acadêmicas que assegurem a realização de políticas engajadas com a eliminação do racismo e da discriminação.

O outro aspecto decisivo para o desenvolvimento da pesquisa foi o destaque dado à dimensão da cultura como um dos aspectos estruturantes e conexo às concepções de ser humano, sociedade, ciência, tecnologia, trabalho e educação, fundamentais para a formação humana integral defendida pelo IFRN. O acordo pedagógico com uma formação humana integral, caracteriza-se de modo geral pelo aprendizado simultâneo de conhecimentos científicos, tecnológicos, históricos e culturais. A concepção de cultura presente no PPP é apresentada do ponto de vista antropológico como uma construção humana, social e histórica, sujeita a mudanças e atenta à diversidade cultural dos sujeitos

⁸ Os iorubás, representam um dos maiores e mais antigos grupos étnico-linguísticos africanos. Habitam principalmente o sudoeste da Nigéria, parte do Togo e da República do Benin (antiga Daomé). No contexto da diáspora africana, dentre outras etnias, um número expressivo de pessoas iorubás foram escravizadas e trazidas para o Brasil durante a colonização. Herdamos diversas contribuições socioculturais iorubanas na sociedade brasileira como o culto aos orixás nos candomblés, a música de base rítmica-percussiva e palavras como axé, abadá e acarajé. Ver Ronilda Ribeiro (1996).

(IFRN, 2012, p.39). Destacamos alguns pontos a ela associados e que julgamos significativos para construirmos reflexões, ressaltando o IFRN como uma instituição educativa com função social relevante, o PPP orienta que se:

[...] deve estimular a exploração de temas/conhecimentos que possibilitem maior consciência sobre a diversidade cultural, as desigualdades e as injustiças sociais. Deve ensinar o respeito pelas outras culturas, a preservação das raízes culturais e a valorização da identidade. Deve, sobretudo, possibilitar o acesso a produções culturais do campo científico, artístico e tecnológico que ampliem a maneira de ver e estar no mundo. (IFRN, 2012, p.45).

Salientamos, com base no texto institucional, que a percepção de cultura é entendida como ampla, dinâmica, plural e inclusiva, demarcando um posicionamento político para refletirmos sobre os processos formadores do povo brasileiro. Esse aspecto nos direcionou a considerá-la como crucial para buscarmos interconexões entre a EPT e a ERER promovidas pelo NEABI IFRN, por colaborar na superação de um modelo de educação segmentada a partir das relações desiguais de poder, de trabalho e das distinções socioeconômicas e culturais de classes.

A EPT assumida institucionalmente fundamenta-se na concepção de politecnia, devendo superar a dualidade entre trabalho manual e intelectual e favorecer processos formativos omnilaterais⁹ que permitam aos sujeitos o desenvolvimento integral de todas as potencialidades humanas, dotando o(a) futuro(a) trabalhador(a) de conhecimentos que extrapolem os limites das operações meramente técnicas e contribuam para sua emancipação a partir de uma percepção crítico-reflexiva sobre o mundo do trabalho. Sob esse viés, o trabalho é compreendido como um princípio educativo e alcança um sentido ontológico ao configurar-se como um ato consciente pelo qual podemos gerar e transformar a vida em sociedade. Ponto de vista similar é encontrado na escola unitária gramsciana em relação à discordância sobre a dualidade escolar que destina para classes sociais distintas formação geral e preparação técnica e profissional, portanto, oposta à democratização do ensino e de uma formação humana integral. (NOSELLA, 2015).

Extrapolar pedagogicamente os limites do ensino técnico/tecnológico e acrescer a esse processo a conscientização coletiva sobre as dimensões ética e política subentendidas na produção material, cultural e simbólica, significa defender uma formação humana integral. Conforme o Documento Base Educação Profissional Técnica de Nível Médio integrada ao Ensino Médio, publicado pela Secretaria de Educação Profissional e Tecnológica – SETEC – (BRASIL, 2007), na história da EPT no Brasil a relação com a

⁹ Referente à omnilateralidade, conceito alusivo ao total desenvolvimento humano, multilateral, em todos os sentidos. (MANACORDA, 1991).

temática da diversidade emerge implícita em sua gênese quando no decorrer do século XIX são criadas instituições com viés assistencialista, destinadas a recolher e capacitar profissionalmente crianças pobres, órfãs ou abandonadas, genericamente identificadas como “desvalidas da sorte”. A expressão utilizada para marcar o vínculo com as classes mais periféricas e subalternizadas, as diferenciam econômica e sócio-culturalmente do modelo de educação e do lugar de prestígio destinado aos descendentes das elites nacionais.

Para a historiadora Mary Del Priore (2012, p. 238), em seus estudos sobre a criança negra no Brasil, o perfil apresenta além da desigualdade social um recorte racial “as negras eram maioria”. O aprendizado prático para os ofícios manuais coincidirá à época com as restrições no acesso igualitário a direitos essenciais, dentre os quais à educação formal, para esse segmento da população. Um exemplo envolvia crianças libertas pela Lei do Ventre Livre, assinada em 28 de setembro de 1871, que costumavam ser encaminhadas para o ensino profissionalizante com o objetivo de discipliná-las como cidadãos “úteis e produtivos”. Nesse mesmo contexto, o direcionamento de menores carentes para o trabalho também convergia para o interesse das classes dominantes em interditar a circulação de seus corpos marginalizados, descritos como “desgraçados, sem teto, sem lar, sem educação, sem instrução e sem ordem” pelas ruas dos grandes centros urbanos. (PRIORE, 2012, p. 237-238).

Sob a perspectiva da formação integrada, o mencionado Documento Base para a EPT de 2007 sugere que a concepção de cultura em particular deve ser compreendida “no sentido mais ampliado possível”, como um processo histórico e dinâmico permeado pela produção de símbolos, representações e comportamentos constituintes do modo de vida de uma determinada população. Sua relevância para uma formação integrada consiste na ampliação do acesso a conhecimentos científicos, possibilitando uma reflexão crítica sobre os padrões culturais que determinam formas de conduta, referências, concepções e apropriações estéticas assimilados socialmente. Com base nesse raciocínio, subtende-se que o pensamento monocultural torna-se questionável e fragilizado diante da constatação e admissão da diversidade de repertórios culturais elaborados pela humanidade (BRASIL, 2007).

O Conselho Nacional das Instituições da RFEPCT – CONIF –, no documento nomeado “Análise da Resolução Nº 01/2021/CNE e Diretrizes para o Fortalecimento da

EPT na Rede Federal de Educação Profissional e Tecnológica”¹⁰, publicado em abril de 2021, reafirma como uma das ações a serem resguardadas pela rede, além dos conceitos basilares para a EPT (trabalho, ciência, tecnologia e cultura), “o respeito aos direitos humanos, à diversidade e à realidade dos sujeitos e suas culturas como direitos universais” (CONIF, 2021,p.14). Aspecto adjacente à articulação de saberes com o contexto histórico, econômico, social, científico, ambiental, cultural local e do mundo do trabalho, prescritos para a elaboração de projetos políticos e pedagógicos e planos de curso institucionais.

De acordo com a concepção de currículo integrado adotada pelo IFRN, a educação profissional almeja a formação humana integral dos educandos na qual a apreciação crítico-reflexiva sobre as relações sociais, os modelos de educação e cultura não estejam dissociados dos conhecimentos técnicos necessários aos processos do trabalho produtivo. Como princípios educativos do currículo integrado, são ressaltados “[...] o respeito à pluralidade de valores, de universos culturais e a inclusão social, respeitando-se a diversidade quanto às condições físicas, intelectuais, culturais e socioeconômicas dos sujeitos.” (IFRN, 2012, p. 57).

Até agora, apresentamos as sinalizações que guiaram nossas andanças pela pesquisa em busca dos caminhos favoráveis vislumbrados pelo NEABI para a EPT, portanto, não foi em vão que mencionamos o quilombismo e a pedagogia das encruzilhadas como componentes dos nossos referenciais teórico-metodológicos. Utilizamos a simbologia das encruzilhadas sem o peso do entrave, mas como possibilidade para visualizarmos no cruzamento de tantas vias, perspectivas acadêmicas fronteiriças ou convergentes que, motivadas por esse atravessamento, dialoguem e renasçam transformadas nos auxiliando a fortalecer a concretização de práticas pedagógicas antirracistas no IFRN. Avancemos na direção das veredas metodológicas que complementaram nosso caminhar.

¹⁰ A controversa Resolução N° 01/2021 CNE/CP, publicada pelo Conselho Nacional de Educação – MEC –, apresentando as Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais para a Educação Profissional e Tecnológica, apesar de mencionar no inciso XIII do Artigo 3º. como um dos princípios da Educação Profissional e Tecnológica, o reconhecimento das identidades de gênero e étnico-raciais, dos povos indígenas, quilombolas, populações do campo, imigrantes e itinerantes, mantendo nesse aspecto em particular, a interpretação ampliada do conceito de cultura, foi questionada por gerar divergências ao mesclar intencionalmente em seu conteúdo, conceitos validados pela Educação Profissional e Tecnológica com outros que fragilizam ou se opõem frontalmente à concepção da formação humana integral. O documento induz por exemplo à aceitação da pedagogia das competências, ao empreendedorismo, à fragmentação dos currículos, à redução da carga horária, à formação técnica, aligeirada e direcionada para o mercado de trabalho, aspectos alinhados com o modelo de educação neoliberal, capitalista e hegemônico.

1.2 VEREDAS METODOLÓGICAS

Dentre vários significados, as veredas são descritas como atalhos, caminhos alternativos pelos quais podemos acessar de maneira mais rápida determinado local. Sublinhamos esse sentido para avançarmos pelo itinerário metodológico que guiou nossa busca pelas encruzilhadas que interligam percursos conexos às práticas pedagógicas desenvolvidas pelo NEABI/IFRN. Como *loci* da pesquisa selecionamos os Núcleos locais situados nos campi Apodi, São Paulo do Potengi e Canguaretama e como critérios de seleção, optamos por escolher aqueles localizados em diferentes regiões do Estado e nos quais existissem parcerias estabelecidas com membros externos do NEABI pertencentes a comunidades indígenas, quilombolas e ao Movimento Negro. Compreendemos a participação desses membros como um diferencial para a organização do Núcleo e de suma importância por replicarem no âmbito do IFRN as vozes africanas oriundas dos movimentos sociais, visibilizarem suas demandas e reivindicarem uma educação antirracista.

A pesquisa foi a primeira a ser aprovada pelo Comitê de Ética em Pesquisa com Seres Humanos do IFRN, vinculado à Plataforma Brasil – Conselho Nacional de Saúde, com parecer Nº 5.277.996 emitido em 8 de março de 2022. Todos os nove participantes do estudo são integrantes do NEABI/IFRN, sendo quatro docentes, dos quais, três assumiam na ocasião da pesquisa a coordenação dos referidos Núcleos, duas são mulheres (33 e 48 anos) e dois são homens (47 e 36 anos); uma é estudante da Licenciatura em Educação do Campo no 7º. período (52 anos); outra é estudante do Curso Técnico Integrado em Edificações (19 anos); uma é antropóloga e ativista do Movimento Negro (37 anos) e duas são lideranças indígenas do Rio Grande do Norte, sendo uma feminina (62 anos) e outra masculina (46 anos). Privilegiamos a abordagem qualitativa por direcionarmos à pesquisa notadamente para a análise e interpretação de práticas pedagógicas antirracistas promovidas pelo NEABI/IFRN, refletindo sobre seus efeitos na produção de novos significados, valores e atitudes no cotidiano das salas de aula e da comunidade escolar, dados não condicionados ao perímetro das quantificações (MINAYO, 2001).

Em razão de adotarmos epistemologias distintas que se avizinham ou se unem em algum ponto no posicionamento contrário à perspectiva hegemônica de educação, instituída ideologicamente como voz unilateral que emudece vozes negras e indígenas integradas pela concepção da educação quilombista, nos aproximamos da hermenêutica

diatópica concebida por Boaventura de Souza Santos (1997). A hermenêutica diatópica defende a construção coletiva, intersubjetiva e participativa do conhecimento pela possibilidade de estabelecermos diálogos interculturais sobre uma realidade socialmente compartilhada, porém, apreendida a partir de universos culturais distintos, mediante diálogos sedimentados pelas trocas entre diferentes saberes e diferentes culturas.

Para Santos, esse conceito fundamenta-se na ideia de que as culturas possuem *topoi* (palavra de origem grega traduzida como lugares comuns, pontos de partida comuns, pontos comuns de argumentação). Como um exemplo apresentado pelo autor, os *topoi*, podem ilustrar compreensões correlacionadas sobre direitos humanos que, entretanto, diferem entre as culturas ocidental e oriental. Por mais fortes que sejam no âmbito de cada cultura, quando analisados em conjunto, sem hierarquizações, revelam um espaço plausível de incompletude oportuno ao encorajamento de interlocuções culturais. A hermenêutica diatópica considera problemático compreender determinada cultura a partir dos *topoi* de outra e não propõe a ideia de completude por julgá-la inverossímil, contudo, busca ampliar a conscientização sobre essa incompletude mútua através de diálogos interculturais que se multiplicam “com um pé numa cultura e outro noutra”, residindo nesse aspecto seu caráter diatópico, ou seja, baseado nas diferenças culturais. (SANTOS, 1997, p.23)

Vale salientar sua conotação emancipatória por não se ater às divergências e estimular o reconhecimento do outro indicando aproximações, dificuldades, consensos e diferentes resoluções em torno de preocupações comuns. Dessa forma, por entendermos que a hermenêutica diatópica contribui para ampliarmos o debate sobre a diversidade cultural existente na sociedade, ao visibilizar nesse aspecto as colaborações do outro, dela dispomos metodologicamente como procedimento auxiliar para a leitura e interpretação dos dados.

Para Guedin e Franco (2011), a perspectiva hermenêutica em educação promove a contínua reflexão e interpretação sobre o conhecimento produzido e divulgado coletivamente, desde que esteja associado ao contexto sociopolítico, econômico, cultural e vital dos sujeitos. Compreende a realidade educativa como dinâmica, assinalada por diferentes visões de mundo e por relações de poder atravessadas por discursos compostos por textos, falas, palavras, significados e sentidos diversos. A depender do contexto, tais discursos podem atuar como instrumentos de alienação ou libertação, elementos de dominação e de resistência política e cultural. Basta ver as contribuições dos movimentos sociais que fortalecem a produção de saberes estruturados por grupos não hegemônicos.

Desenvolvemos pesquisa bibliográfica para verificação preliminar de temas, dados e categorias abordados anteriormente por outro(a)s pesquisadore(a)s. Correlacionado à pesquisa bibliográfica, utilizamos o estado de conhecimento para identificação, registro e reflexão sobre a produção científica brasileira disponível em teses e dissertações que considerassem os NEABs/NEABIs como tema central ou associado às pesquisas (apresentaremos na seção seguinte um tópico específico com os resultados). Prosseguimos com a pesquisa documental em materiais impressos e digitais, com ênfase em documentos legais e institucionais correspondentes às responsabilidades do NEABI/IFRN e aprimoramos nossa investigação com a pesquisa de campo, conforme já subentendida no primeiro parágrafo, com o objetivo de examinarmos diretamente os contextos pré-selecionados nos quais desenvolvemos descrição, levantamento e análise de dados. A coleta dos dados ocorreu por meio de entrevista semi-estruturada e como metodologia de análise utilizamos a Análise Textual Discursiva – ATD – (SEVERINO, 2016; MORAES; GALIAZZI, 2016; MOROSINI; FERNANDES, 2014).

No que tange à entrevista semi-estruturada, Triviños (1987, p. 146) nos lembra que ela tem como característica questionamentos básicos que são apoiados em teorias e hipóteses que se relacionam ao tema da pesquisa. Essa definição corresponde a nossa busca para conhecermos mais proximamente como se posicionam os integrantes do NEABI em relação às atividades que realizam, em especial, devido ao fato de esse tipo de entrevista propiciar liberdade ao pesquisador para acrescentar questionamentos que se façam necessários no momento de sua realização. Todas as entrevistas foram gravadas com *smartphone*, mesmo recurso empregado para a produção de imagens fotográficas.

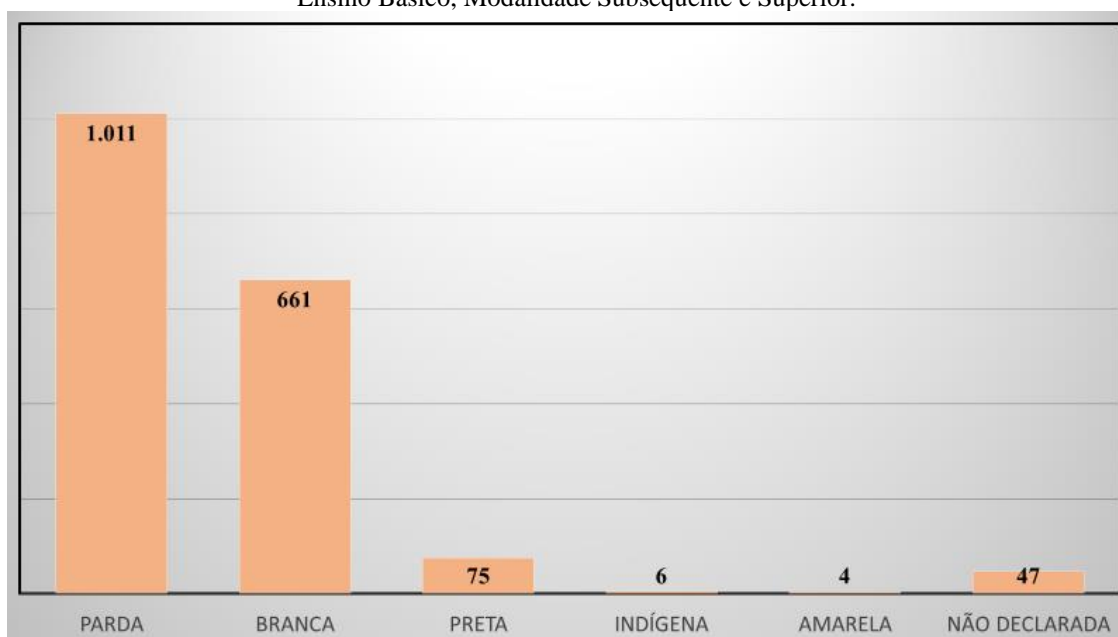
Por apresentar-se como um processo criativo/produtivo que se constitui pela interlocução do pesquisador com outras vozes, promovendo assim “espaços de ordem e caos”, uma “construção/desconstrução” da compreensão de ciência e de sua produção, além da compreensão da pesquisa e do objeto pelo pesquisador, utilizamos a análise textual discursiva – ATD –. Genericamente, essa metodologia (termo adotado pelos autores), compreende a fase de unitarização dos textos pelo pesquisador, que os reconfigura em unidades de significado, os interpreta a partir de significados gerados pelo autor e por seus interlocutores, se consolida com a articulação de dados identificados como semelhantes noutra fase chamada de categorização e culmina com a produção de metatextos, processo de construção, reconstrução e produção de conhecimentos que apresenta os resultados da investigação a partir da interpretação do pesquisador. (MORAES; GALIAZZI, 2016, p. 163).

Para comprovarmos a diversidade étnico-racial entre o(a)s estudantes do IFRN e assim corroborarmos a importância do NEABI como espaço privilegiado para a geração de práticas pedagógicas condizentes com esse recorte, solicitamos às Secretarias Acadêmicas dos *campi* selecionados para a pesquisa, dados parciais ilustrativos dessa realidade. São informações fundamentadas no sistema de classificação racial adotado pelo Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística – IBGE – para a realização de pesquisas sobre as características étnico-raciais da população brasileira, tomando como critério as variações das cores das peles como indicativas das categorias branca, preta, amarela e parda, acrescida da categoria indígena incluída de modo tardio somente em 1991 para especificar o pertencimento étnico, além da categoria institucional de não declarados. (IBGE, 2013).

Nos referidos *campi*, abrangendo o período de 2014 a 2022, foram contemplados estudantes matriculados(a)s nos cursos técnicos integrados de nível médio (Eventos, Informática, Eletromecânica, Agropecuária, Biocombustíveis, Edificações e Meio Ambiente); cursos técnicos na forma subsequente (Mecânica, Eventos, Química. Manutenção e Suporte em Informática, Meio Ambiente); cursos de Especialização em Educação de Jovens e Adultos no Contexto da Diversidade, Ensino de Ciências Naturais e Matemática; cursos de graduação de Tecnologia em Gestão de Turismo, Tecnologia em Sistemas para Internet; Licenciaturas em Educação do Campo (Ciências Humanas e Sociais/Matemática), Química e Matemática; Programa Nacional Mulheres Mil; Ação Saberes Indígenas na Escola.

A sequência de gráficos a seguir, apresenta o perfil étnico-racial do(a)s estudantes matriculados nos *campi*, reiteramos que são informações gerais e parciais por não retratarem a totalidade das matrículas compreendidas no recorte temporal mencionado e pelo considerável percentual de “não declarados”. Não se restringem somente aos autodeclarados pretos, pardos e indígenas (PPI), estudantes com renda inferior a 1,5 salário-mínimo e pessoas com deficiência contemplados pela Lei nº 12. 711, de 29 de agosto de 2012, conhecida popularmente como “Lei de Cotas”. Abrangem igualmente estudantes que ingressaram via processos seletivos por ampla concorrência e não estão restritos aos resultados dos processos das bancas de heteroidentificação, apesar de sabermos que no método utilizado pelo IBGE, que ampara a classificação racial realizada pelo IFRN, são empregados simultaneamente a autoatribuição (cada pessoa escolhe o seu grupo) e a heteroatribuição (outra pessoa define o grupo do sujeito).

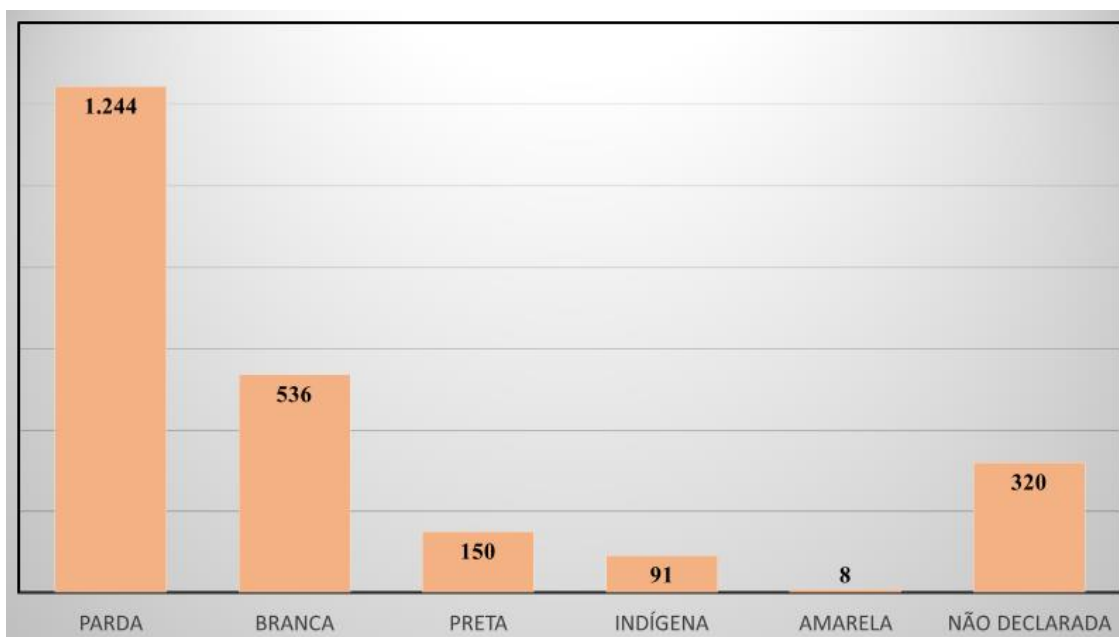
Gráfico 1 – Dados parciais sobre o perfil étnico racial do(a)s estudantes do *Campus Apodi* Ensino Básico, Modalidade Subsequente e Superior.



Fonte: Secretaria Acadêmica – *Campus Apodi*, 2022.

O grupo de “não declarados”, categoria incluída nas listas de estudantes pelo IFRN, varia de 3 a 14%, revela um número bastante expressivo, traduzindo a princípio uma dificuldade por parte do(a)s discentes para se classificarem racial e etnicamente, porém, esse aspecto requer uma investigação mais aprofundada sobre os motivos dessa “não escolha”. Seria interessante indagarmos as causas que motivaram essas pessoas a se colocarem nessa posição de “neutralidade”, não se reconhecendo como sujeitos socialmente ativos, significaria um reflexo do racismo estrutural? Outro dado relevante é a presença no *Campus Canguaretama* de 4% dos estudantes autodeclarados indígenas, hipoteticamente justificada por sua proximidade com três comunidades indígenas da etnia potiguara situadas em sua área de abrangência (Catu dos Eleotérios, Sagi-Trabanda e Jacu).

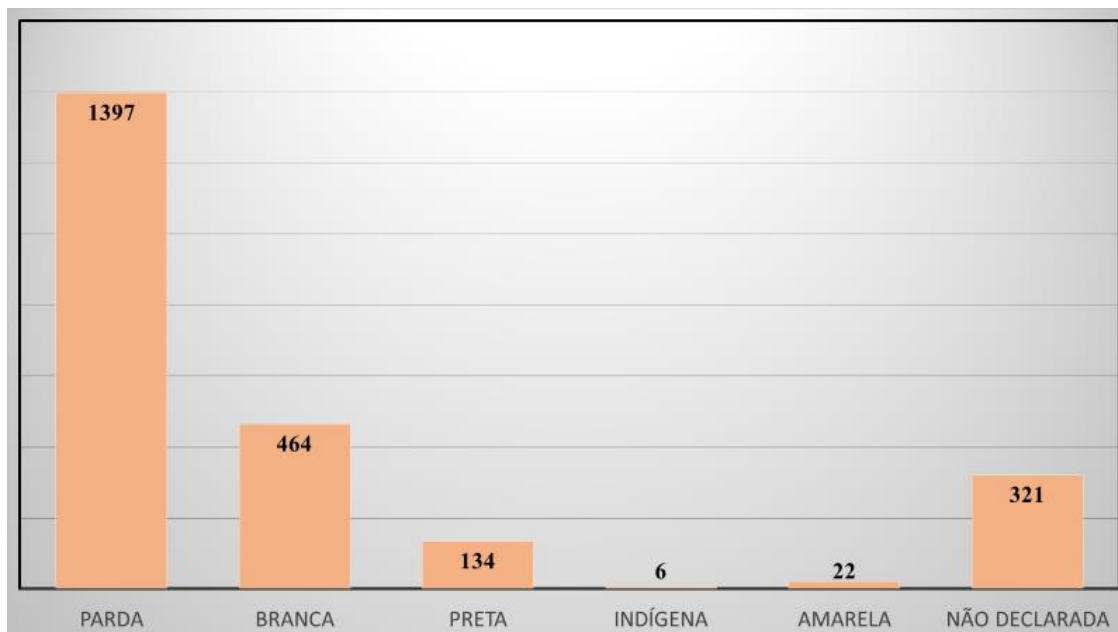
Gráfico 2 – Dados parciais sobre o perfil étnico racial do(a)s estudantes do *Campus Canguaretama* Ensino Básico, Modalidade Subsequente e Superior.



Fonte: Secretaria Acadêmica – *Campus* Canguaretama, 2022

Além disso, desde 2016, o referido *Campus*, com participação do NEABI local, coordena no Rio Grande do Norte a ação Saberes Indígenas na Escola, iniciativa do MEC, com o objetivo de realizar formação continuada de professores indígenas para atuarem com educação escolar indígena nas suas comunidades. Participaram diretamente dessa ação integrantes das aldeias Catu dos Eleotérios (Canguaretama/Goianinha), Sagi-Trabanda (Baía Formosa), Amarelão, Assentamento Santa Teresinha e Serrote de São Bento (João Câmara), Caboclos do Assú (Assú), Tapará (Macafba) e Rio dos Índios (Ceará Mirim), pertencentes às etnias Potiguara e Tapuia.

Gráfico 3 – Dados parciais sobre o perfil étnico racial do(a)s estudantes do *Campus* São Paulo do Potengi Ensino Básico, Modalidade Subsequente e Superior.



Fonte: Secretaria Acadêmica – *Campus São Paulo do Potengi*, 2022.

Os gráficos destacam uma predominância da categoria parda revelando um quantitativo superior a 50% entre o(a)s estudantes, seguida pelos que se autodeclararam branco(a)s (20 a 37%) e preto(a)s (4 a 6%). Entendendo que a identidade étnica e racial é historicamente construída e, portanto, suscetível a mudanças, o termo “pardo” não é consensual, comporta ambiguidades e polêmicas, grosso modo, relaciona-se à condição da pessoa miscigenada, podendo significar todo(a)s que não se consideram branco(a)s, preto(a)s, amarelo(a)s e indígenas; implica um elemento marcado pelos mecanismos de embranquecimento disposto a renegar seu pertencimento étnico-racial em favor de um suposto reconhecimento social.

A depender da região brasileira, a categoria parda assimila ainda outras denominações como caboclos, mulatos e/ou morenos, razão que a torna dúbia; por exemplo, no Rio Grande do Norte, as pessoas pretas costumam ser identificadas como “moreno(a)s”. Pretos e pardos podem aparecer reunidos num único grupo (negros), justificando o sujeito pardo como fruto das relações entre pretos e brancos, situação prevalente no Sul e Sudeste, argumento sustentado em razão de não se reconhecerem nem como brancas, nem como amarelas e pela identidade indígena independer de características fenotípicas como a cor da pele, ainda que na região Norte “pardo(a)s” costumem ser percebido(a)s como descendentes de indígenas. Fabiana Marcelino (2018), em *A criação dos Institutos federais e o acesso de quilombolas no IFRN: análise da Lei 12.711/2012*, investiga a política de acesso de estudantes quilombolas ao Ensino Médio

Integrado ofertado pelo IFRN, entre 2013 e 2016. Parte dos resultados indicam que aquele(a)s que ingressaram mediante a reserva de vagas para pretos, pardos e indígenas, se autodeclararam majoritariamente pardo(a)s.

Guardadas as peculiaridades locais, percebemos que essa realidade se manifesta em outros *campi* situados noutras regiões norte-rio-grandenses, imersos em contextos que guardam similaridades, enfatizando dessa forma a necessidade de aprofundarmos estudos sobre essa temática. A observância desses dados iniciais justifica a necessidade de potencializarmos institucionalmente a ERER, mediante práticas pedagógicas que possibilitem a integralidade entre conhecimentos técnicos e gerais e, ao mesmo tempo, positivem a diversidade étnica e racial, questionem a construção de privilégios e desvantagens sociais, favoreçam o respeito à pluralidade cultural e combatam ideias preconceituosas que apareçam no cotidiano escolar originadas pelo convívio com as diferenças.

Em concordância com o ideal quilombista, o estudo se justifica como resistência acadêmica, ao atualizar e robustecer a inclusão e a produção do conhecimento científico interconectado às culturas africana, afro-brasileira e indígena no contexto norte-rio-grandense. Neste aspecto, agrega-se a outras pesquisas¹¹ desenvolvidas em terras potiguares direcionadas para conteúdos análogos, investigações precursoras que abriram caminhos liberando hoje em dia nosso deslocamento mais ameno pelas encruzilhadas que articulam o pensamento decolonial. Com relação ao IFRN, trata-se do primeiro trabalho acadêmico *stricto sensu* sobre o NEABI/IFRN capilarizado em 22 *campi* distribuídos por todas as regiões potiguares. Estima-se sua produção como contributo para a geração de conhecimentos que objetivem mitigar uma notória lacuna sobre a atuação do coletivo de profissionais integrantes do Núcleo. Além disso, pretende-se, com o alcance das práticas pedagógicas por ele evidenciadas, o desenvolvimento de ações afirmativas que assegurem a efetivação da ERER no contexto da EPT, campo epistêmico carente de dados acadêmicos recentes que deem conta dessa temática.

O NEABI/IFRN é constituído por uma coordenação sistêmica vinculada à Diretoria Pedagógica – DIPED, da Pró-Reitoria de Ensino - PROEN - e por Núcleos

¹¹ Destacamos as pesquisas *Soledade: cachimbo, rede e rosário (mudanças sociais, memórias e tradições*, de Maria Rita de Cássia Oliveira, 2001. *Políticas públicas x diversidade étnica cultural: um estudo da comunidade negra rural de Capoeiras – Macaíba/RN*, de Elisabeth Lima da Silva, 2003. “*Em busca da realidade. A experiência da etnicidade dos Eleotérios (Catu/RN)*”, de Cláudia Maria Moreira da Silva, 2007. *O zambê é nossa cultura: o coco de zambê e a emergência étnica em Sibauíma, Tibau do Sul-RN*, de Cyro Holando de Almeida Lins, 2009. “*É a luta da gente!*”: juventude e etnicidade na comunidade quilombola de Capoeiras (RN), de Maíra Samara de Lima Freire, 2012.

locais distribuídos nos *campi*, cada um deles apresenta trajetórias particulares diretamente ligadas à regularidade ou impermanências de suas ações. Razão pela qual, reforçamos nosso interesse por desenvolver a pesquisa de campo em regiões potiguares diversas, com Núcleos ativos e com históricos de parcerias com comunidades situadas em suas áreas de abrangência. Dessa forma, chegamos aos referidos contextos: Sertão do Apodi – Apodi (Tapuias Paiacús); Potengi – São Paulo do Potengi (Gameleiras); e Canguaretama (Catu dos Eleotérios, Sagi Trabanda e Sibaúma).

Nossa formação profissional em Artes Visuais e Antropologia Social foi determinante para trazermos à tona essa realidade no âmbito de uma instituição de educação profissional, científica e tecnológica. As experiências com pesquisas sobre ofícios tradicionais no campo da arte popular em comunidades norte-rio-grandenses; acrescida à vivência no IFRN *Campus* Canguaretama, agente mobilizador de ações educativas coparticipadas com comunidades indígenas e quilombolas, afetadas diretamente pelo agronegócio financiador da monocultura de cana de açúcar e pelo avanço do turismo massivo (economias marcadas pela exploração do trabalho de grupos subalternizados) também motivaram nosso estudo.

Diante de estruturas assimétricas de dominação e poder, negros e indígenas foram escravizados, invisibilizados como sujeitos históricos, envoltos em processos de desprestígio, eliminação ou apagamento de suas subjetividades e representações culturais. Apesar disso, se organizaram social e politicamente, desenvolveram estratégias de resistência, não deixaram de afirmar suas identidades, lutar por igualdade de direitos e acessar os espaços de educação, trazendo a diversidade de seus corpos, seus conhecimentos e suas estéticas, solicitando práticas educativas que valorizem as diferenças. Fato que contribuiu para questionar a educação estabilizada na padronização como uma astúcia para não lidar com a pluralidade e romper com o silêncio imposto às desigualdades camufladas nas relações étnico-raciais. Por conseguinte, a escola passa a ser pensada como um espaço mais democrático, um complexo de “cruzamento de culturas, fluido e atravessado por tensões e conflitos”. (CANDAU, 2008, p. 15).

Para Vera Candau (2008), educação e cultura estão bastante entrelaçadas e uma problemática essencial consiste justamente em analisar e romper com o caráter homogeneizador da educação ou “cultura escolar”, sobretudo quando percebemos o Brasil, alicerçado em notórias bases multiculturais, porém, apresentando relações étnico-raciais construídas mediante um sucessivo histórico de violências contra negros,

indígenas e quilombolas. Reconhecer o espaço acadêmico como multicultural e diverso, acolhedor de diferentes universos simbólicos se constitui no desafio a ser superado.

Nesse sentido, o pensamento multiculturalista originado nas lutas dos grupos sociais nos aponta um caminho promissor, com a ressalva de um multiculturalismo que não esteja restrito à simples constatação sobre a diversidade cultural existente nas sociedades atuais, mas, configurado como uma estratégia política eficaz para atuar na mudança das relações culturais de uma determinada sociedade, pautado numa perspectiva intercultural implicada com uma educação para o reconhecimento do “outro” e no diálogo entre diferentes grupos sociais e culturais. Esse termo precisa ser compreendido com especial atenção, pois expressa as relações construídas entre as categorias “nós” e os “outros” ambiguidades e estereótipos. De modo genérico, compreendemos como “nós” pessoas e grupos sociais com os quais reconhecemos e compartilhamos valores e visões de mundo. Enquanto os “outros” são percebidos como aqueles que apresentam classes sociais, etnias, religiões, valores e tradições culturais que se contrapõem a estas maneiras de nos situar no mundo. No espaço escolar é necessária a reflexão sobre ambas as categorias: quem são os outros? Como caracterizamos cada um desses grupos? Outras vezes os “outros” estão perto ou mesmo dentro de “nós”, porém, não são vistos, escutados, reconhecidos, valorizados, nem são admitidos em espaços onde possam interagir de modo igualitário. (CANDAUI, 2008).

A percepção sobre os outros é aprofundada por Miguel Arroyo (2012), situando-os como componentes dos coletivos sociais (de gênero, etnia, raça, camponeses, quilombolas e trabalhadores empobrecidos) existentes no campo e nas cidades, que se afirmam politicamente como sujeitos históricos, exigindo igualdade de direitos e resistindo por intermédio de ações afirmativas às políticas segregacionistas. O acesso desses “outros sujeitos” e de seus descendentes aos espaços escolares, segundo Arroyo, simbolizam “presenças incômodas” pois interrogam a conservação de teorias e práticas pedagógicas desalinhadas com as concepções e epistemologias apresentadas por esses grupos (ARROYO, 2012, p. 11).

O reconhecimento de seus conhecimentos, valores, memórias, culturas e identidades coletivas, construídas em contextos marcadamente permeados por relações desiguais de poder, requer mudanças reais nos conteúdos, currículos e processos de aprendizagem, a inclusão de práticas emancipatórias que contemplem a diversidade cultural, sobretudo quando constatamos, a partir da colonização, sucessivos processos de destruição e marginalização desses sujeitos, o intencional ocultamento de suas

contribuições para a história intelectual e cultural do país e sua limitante percepção como meros receptores de pedagogias hegemônicas. Nesse sentido, a abordagem multicultural incita a elaboração de práticas pedagógicas que questionem os conhecimentos legitimados como “universais” e evidenciem o caráter histórico dos conhecimentos escolares e suas relações com os contextos sociais em que são produzidos.

Quando nos reportamos às relações entre a temática étnico-racial e a diversidade na EPT consideramos a realidade do currículo integrado adotado pelo IFRN, tendo em vista que este amplia a compreensão das relações entre trabalho e educação ao considerar a cultura como uma dimensão significativa para a formação escolar de sujeitos crítico/reflexivos, em diálogo com outros aspectos como trabalho, ciência e tecnologia. Dessa forma, promove uma formação profissional que possibilita a transformação social (TAVARES *et al.*, 2016).

A compreensão de currículo integrado surge no contexto da EPT alicerçada nos conceitos de trabalho e politecnia, aproximados ao sentido de práxis segundo o pensamento marxista. O trabalho é entendido como categoria fundante, dialeticamente imprescindível à vida do ser humano como um ser social, adquire sentido ontológico por gerir continuamente a manutenção de sua existência ao possibilitar a superação das determinações biológicas. O desenvolvimento histórico e cultural é consequente das interações sociais, dos diferentes modos como a humanidade elaborou de maneira coletiva os seus saberes e fazeres.

A politecnia expressa uma concepção educativa associada ao desenvolvimento integral dos sujeitos em suas dimensões científica, intelectual, física e cultural. Presume a superação da dicotomia entre trabalho manual e trabalho intelectual, entre instrução profissional e geral. A oposição entre o pensar e o fazer se estabeleceu como uma das bases do pensamento capitalista que alimenta as desigualdades, tal constatação se manifesta na separação abissal entre as classes detentoras dos meios de produção e aquelas que sobrevivem tão-somente da oferta da sua força de trabalho. No campo educacional, sabemos que os espaços educativos não são neutros e o acesso à educação também não é igualitário, a depender dos contextos, são subalternizados seres e saberes (SAVIANI, 2003).

De início ausente das práticas sociais prevalentes ao mundo do trabalho, “a escola foi concebida para atender aos interesses de uma determinada classe, a dos dirigentes.” (MOURA; FILHO; SILVA, 2015, p. 1059). Como estratégia para a alteração dessa realidade pela classe trabalhadora, bem como, para a compreensão crítica dos modos de

produção, o currículo integrado acolhe e entrecruza no processo de qualificação profissional, diálogos interdisciplinares entre diferentes aprendizagens e metodologias, componentes de uma totalidade social. Nesse sentido, demarca outro percurso, incorpora sujeitos omnilaterais, discorda dos discursos hegemônicos alinhados aos interesses capitalistas que almejam unicamente preparar o trabalhador para o mercado.

Ao mencionarmos a realização de estudos étnico-raciais vinculados ao NEABI, compreendemos “raça” como uma construção histórica, social, política e cultural, uma categoria acionada para assinalar relações de poder, exclusão e dominação a partir das características morfológicas dos sujeitos, dentre as quais, as cores das peles e as texturas dos cabelos representam um exemplo. Portanto, distingue-se da conotação das ciências biológicas que já desconstruíram a ideia da existência de “raças puras” a partir de pesquisas genéticas, moleculares e bioquímicas que provaram termos uma origem comum. A categoria sociológica “raça” vincula-se ao processo de expansão do ideário filosófico iluminista a partir do século XVII, sob o pretexto de instituir a liberdade e livrar o mundo de concepções “atrasadas” e “primitivas. À custa de classificações e comparações fundamentadas na imposição do pensamento eurocentrado e hierarquizante, grupos humanos foram diferenciados entre “civilizados” e “selvagens”. Pautava-se a reorganização planejada do mundo em torno de uma concepção “universal” de homem, razão e direito, justificativa prontamente adotada para expandi-la mundo afora em territórios ocupados por aqueles que a desconheciam por intermédio do colonialismo (MUNANGA, 2014; 2016; ALMEIDA, 2019).

O filósofo e psiquiatra martinicano Frantz Fanon (2020) tornou-se um crítico mordaz do colonialismo denunciando sua relação direta com o racismo e suas formas de exploração. Para Fanon, o fenômeno da linguagem é potente, possibilita assumir uma cultura e adquire um sentido ontológico. Em sua obra *Pele negra, máscaras brancas* (2020) revela que os povos colonizados, quando confrontados com a imposição da linguagem “civilizadora”, tendem a desenvolver um complexo de inferioridade estimulado pelo progressivo abandono da cultura local, a diversidade nesse contexto passa a ser menosprezada em favor do discurso hegemônico. A consequência mais danosa desse processo culmina no apagamento cultural dessas populações, silenciadas como protagonistas de suas próprias histórias.

As reflexões apresentadas por Fanon (2020), revelando a linguagem como um espaço de poder, foram desafiadoras e determinantes do ponto de vista teórico e metodológico para pensarmos o desenvolvimento da pesquisa sob um olhar coletivo e

mais inclusivo. Nosso primeiro movimento consistiu em descolonizar nossa perspectiva ao encruzar as referências, priorizando a fundamentação em autore(a)s negro(a)s, indígenas e decoloniais com obras de autore(a)s que especificamente discutem a EPT no Brasil. Soaria contraditório pensarmos o NEABI como um aquilombamento ou almejarmos visibilizar práticas pedagógicas comprometidas com a temática étnico-racial, sem dialogarmos com pessoas negras e indígenas ou que em algum aspecto não questionassem a compreensão unilateral e eurocêntrica do mundo.

O conceito de diversidade, interpretado como uma construção histórica, cultural e social firma no espaço escolar um posicionamento político para refletirmos sobre os conhecimentos produzidos por diferentes culturas em oposição àqueles historicamente entendidos como “universais”, utilizados como forma de dominação por serem privilegiados, hierarquizantes, excludentes e desconsiderarem outros saberes. A diversidade possui relevância na organização curricular ao reconhecer que o processo educativo envolve diversos aspectos (étnicos, raciais e culturais, dentre eles) e também abarca a valorização de conhecimentos produzidos por diferentes culturas como uma possibilidade de superação de saberes hegemônicos ou “oficiais”, ante outros produzidos por grupos “minoritários”, em contextos não escolares e noutras concepções de Educação como a educação do campo, étnico-racial, educação indígena e quilombola. No âmbito do IFRN, considerando a oferta da EPT a partir da perspectiva da politecnia, o respeito à diversidade é apresentado como um dos princípios orientadores da prática pedagógica no PPP. Além disso, esse documento evidencia o respeito à diversidade como princípio fundamental da concepção de currículo integrado (BLOSS, 2013; BRASIL, 2008; IFRN, 2012).

Num país onde hierarquizações culturais foram empregadas para reforçar e manter privilégios herdados do regime colonial, compreendemos o conceito de ações afirmativas como políticas públicas de enfrentamento ao racismo e à discriminação racial, criadas como um conjunto de estratégias para reparar reais danos históricos provocados em grupos socialmente excluídos e discriminados, visando oportunizar condições igualitárias de inserção e desenvolvimento social (MUNANGA; GOMES, 2016; SOARES, 2011).

Utilizamos o termo resistência cultural no sentido político da disposição e interesse de grupos sociais em resguardar seus traços culturais distintivos, articulando nesse processo, estratégias variadas que permitam assegurar suas histórias internas inseridas em contextos históricos e subjetivos. Compreende iniciativas, lutas e movimentos contra-hegemônicos de combate à exclusão social, econômica, cultural,

política e epistemológica, originadas por relações desiguais de poder. Tais ações fundamentam-se na busca pela justa redistribuição de bens sociais, culturais, materiais e simbólicos e pelo reconhecimento simultâneo da igualdade de direitos e das diferenças culturais. Ao identificarmos o NEABI como aquilombamento, o situamos em consonância com a concepção de quilombismo, apropriada simbolicamente como “ideia-força”, ou conjunto consciente e articulado de ações de resistência da cultura afro-brasileira (e indígena) para o combate ao racismo e às desigualdades sociais (NASCIMENTO, 2019; SANTOS, 2007; SILVA, 2013).

O texto da tese está subdividido em cinco seções, na Introdução composta pelos textos “Sinalização para as rotas da diversidade” e “Veredas metodológicas”, apresentamos as bases teórico-metodológicas que fundamentam o trabalho, a temática, o objeto selecionado e parte da nossa trajetória profissional, seguidos dos elementos estruturantes da pesquisa (problema, questões, objetivos, justificativa, metodologia e a tese).

Nas seções subsequentes, aludimos às divindades africanas e ameríndias como metáforas, com especial estima às cosmovisões¹² formuladas pelas culturas afro-brasileira e indígena. Nos limitaremos às suas dimensões míticas e não aos aspectos sagrados vivenciados no interior das tradições religiosas. Nossa escolha justifica-se por representarem narrativas distintas da visão prevalente e eurocentrada de mundo, de acordo com as culturas africanas e indígenas, o conhecimento é pensado noutra ordem, oposta ao modelo histórico e linear construído pelo Ocidente. Para ambas, o tempo é circular, possibilitando conexões simbólicas entre o passado e o presente (GOMES, 2017; MUNDURUKU, 2012; PRANDI, 2001).

Na segunda seção, “Abeirar-se das encruzilhadas para abrir os caminhos”, apresentamos Exu, o orixá mensageiro, como representação simbólica dos conhecimentos originários dos grupos socialmente oprimidos e das mudanças em curso na educação brasileira, consequentes da aprovação das Leis nº 10.639/03 e nº 11.645/08. As encruzilhadas, territórios por ele comandados, são interpretadas como espaços que nos permitem acessar outras epistemologias, favorecendo o cruzamento entre conhecimentos distintos e plurais e questionando a prevalência dos saberes hegemônicos. Em “Acesso

¹² Cosmovisões como modos particulares de ser, viver, se relacionar e perceber o mundo. Refletem formas de pensar e agir firmadas em dinâmicas que se desenvolvem a partir de saberes coletivos, situados em temporalidades que comungam a realidade imediata com conhecimentos ancestrais (BARBOSA; GOMES, 2013).

ao estado do conhecimento”, apresentamos os resultados no tocante a pesquisas nacionais relativas aos NEABs e NEABIs. A seção “Passagem encurtada para os Núcleos de Estudos Afro-Brasileiros e Indígenas” reúne um breve histórico sobre esses Núcleos, destacando-os como aquilombamentos contemporâneos, novos espaços de resistência cultural.

A figura de Xangô, representação africana da Justiça, é utilizada na terceira seção “Por uma justiça de Xangô na Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica” para questionarmos a recorrência dos casos de descumprimento em instituições de ensino após a aprovação das supracitadas leis, a rigidez dos currículos e conteúdos refratários à inclusão da temática da diversidade e da ERER e também os avanços conquistados pelo IFRN decorrentes de mudanças mobilizadas pelas práticas pedagógicas do NEABI.

Na quarta seção, “Tupã nos ensina a ressoar a palavra coração”, a divindade indígena que preside os raios, os trovões e o fluxo das águas doces, nos ajuda a refletirmos sobre o racismo estrutural, o mito da democracia racial e a branquitude como aspectos que convergem para reforçar o silenciamento sobre a realidade étnico-racial na escola, inclusive no contexto da EPT. A voz/trovão de Tupã é invocada como potência para romper ou fissurar o discurso dominante através de práticas pedagógicas antirracistas.

Na quinta seção, “O NEABI IFRN como aquilombamento – manutenção da resistência entre Encantados, avanços e impermanências”, a menção aos Encantados simboliza o encontro entre as ancestralidades amefricanas como estímulo à resistência cultural. Apresentamos as práticas pedagógicas desenvolvidas pelo NEABI, a influência das lideranças sociais partícipes do Núcleo, e com base no aporte teórico, documentos institucionais e dados obtidos durante a pesquisa de campo, analisamos as relações em torno da efetivação dessas práticas para o fortalecimento da formação humana integral e da ERER ofertadas pelo IFRN.

Estamos cansados de saber que nem na escola, nem nos livros onde mandam a gente estudar, não se fala da efetiva contribuição das classes populares, da mulher, do negro, do índio na nossa formação histórica e cultural. Na verdade, o que se faz é folclorizar todos eles. E o que é que fica? A impressão de que só os homens, os homens brancos, social e economicamente privilegiados, foram os únicos a construir esse país. A essa mentira tripla, dá-se o nome de sexismo, racismo e elitismo.

Lélia Gonzalez, 2013



Figura 1 – Nilton Xavier, Exu, acrílica sobre papel, 2021.

2 ABEIRAR-SE DAS ENCRUZILHADAS PARA ABRIR OS CAMINHOS

Exu
 tu que és o senhor dos
 caminhos da libertação do teu povo
 sabes daqueles que empunharam
 teus ferros em brasa
 contra a injustiça e a opressão
 Zumbi Luiza Mahin Luiz Gama
 Cosme Isidoro João Cândido
 sabes que em cada coração de negro
 há um quilombo pulsando
 em cada barraco
 outro Palmares crepita
 os fogos de Xangô iluminando nossa luta
 atual e passada.

Abdias Nascimento (1981)

No fragmento do texto *Padê de Exu Libertador*, Abdias Nascimento reaviva poeticamente o histórico das muitas lutas empreendidas contra o racismo no Brasil como um processo atemporal e contínuo, principiado pelos ancestrais insubmissos às situações de injustiça e opressão e em ativa permanência nos corpos e corações contemporâneos por ele atravessados. Uma luta coletiva, impulsionada pela resistência cultural estruturada nos quilombos, nos movimentos sociais e conduzida pela fé nos orixás africanos. Exu¹³ em pleno movimento abre os caminhos, apontando rotas alternativas para a consolidação das transformações sociais, ao lado de Xangô, divindade que clarifica com o fogo sagrado as desigualdades estruturais para restabelecer o sentido de equilíbrio entre as oportunidades e a equidade social.

Nessa seção, apresentamos o orixá Exu como ímpeto benéfico que nos entusiasma a agir, a sair do lugar-comum ampliando nossos pontos de vista sobre as formas de ser e

¹³ O antropólogo Marcos Queiroz (2013) elucida as distinções entre Exu como orixá (Exu do Santo), divindade presente no imaginário religioso afro-brasileiro do Candomblé e os exus (povo da rua), categoria espiritual presente na Umbanda, referente aos espíritos de pessoas que sofreram experiências traumáticas em vida (homens, crianças e pombagiras - versão feminina do exu) mortos em contextos marcados por desigualdades sociais, marginalidade, fome e violência e que “voltam” ao mundo como entidades para “trabalhar ou demandar”, visando espiarem suas faltas passadas ou continuarem a praticar seus desejos “criminosos” auxiliando a quem os invoca na resolução de diversos conflitos cotidianos. Ambas as categorias convivem no cotidiano das religiões afro-brasileiras, Exu e os exus são invocados no início dos rituais com a missão de zelar pelo bom desenvolvimento dos trabalhos.

estar no mundo, nos livrando das rotas costumeiras ou que nos imobilizam, apontando caminhos alternativos junto ao NEABI que permitam fortalecer coletivamente uma educação decolonial e antirracista. Evidenciamos na alegoria das encruzilhadas a viabilidade para articulações quilombistas pautadas em diálogos e correlações epistemológicas mais potentes e inclusivas.

Com as alterações instigadas pelas Leis nº 10.639/03 e nº 11.645/08 na LDB nº 9.394/96, abrem-se os caminhos para tensionar e desconstruir uma educação que secularmente impossibilitou a valorização de conhecimentos gestados por identidades socialmente invisibilizadas. Exu, como portador da comunicação, nos coloca diante de uma encruzilhada epistêmica para reelaborarmos currículos e práticas educativas que incluam conteúdos de história e cultura africana, afro-brasileira e indígena na educação básica e superior. Abeirar-se dessa encruzilhada significa desassociá-la da conotação popular ligada às dificuldades ou divergências para compreendê-la positivamente como lugar de confluência entre conhecimentos comprometidos com uma educação quilombista, contra-hegemônica, emancipatória e antirracista.

O babalorixá e professor Linconly Pereira (2021) propõe metaforicamente que Exu esteja assentado na “porteira” de cada escola brasileira para que conhecimentos e saberes ancestrais dos povos originários e comunidades tradicionais possam adentrar as salas de aula sem entraves e preconceitos. Seu posicionamento aqui se distancia do âmbito do ensino religioso, apresentando Exu como agente de uma educação em processo de refazimento, desprendida do viés colonialista e ampliada para acolher outras epistemologias.

Seguindo esse pensamento, o autor sugere enxergarmos as salas de aula também como encruzilhadas, potenciais pontos de reflexões e convergências firmadas com a ruptura do ensino desatento às diversidades. Para isso, à semelhança da dinâmica de construção/desconstrução associada ao orixá mensageiro, ao transgredirem referenciais didático-metodológicos e assumirem ações cotidianas capazes de ensinar a ler e interpretar o mundo de forma mais diversa e ampliada, questionando os limites da percepção unilateral e eurocêntrica, professore(a)s se transformariam em Exus, agentes condutores de outros caminhos para a educação, mais assentados com a luta antirracista.

No contexto da EPT, os NEABs/NEABIs surgem impulsionando essa perspectiva de renovação dos currículos, conteúdos e práticas educativas. Suas existências nos institutos federais se configuram numa realidade, atuando como espaços dialógicos e colaborativos, de resistência cultural e irradiação de práticas pedagógicas fortemente

implicadas com a ERER. Entretanto, como veremos adiante, referências que apresentem as contribuições desses Núcleos de modo específico nesse campo epistêmico são escassas, é diante dessa encruzilhada desafiadora que pedimos licença a Exu para abrir os nossos caminhos, nos guiando por interfaces seguras que facilitem o acesso a uma educação mais democrática e inclusiva, Laroyê, Exu!¹⁴

2.1 UMA ENCRUZILHADA PARA AQUILOMBAR A EDUCAÇÃO PROFISSIONAL, CIENTÍFICA E TECNOLÓGICA

As encruzilhadas são espaços simbólicos revestidos de muitos significados, interpretadas como lugares ambíguos, de cruzamentos, passagens, finalizações e recomeços, nelas, se intercalam vias de comunicação. Encruzilhadas são vistas igualmente como pontos de encontro, de tomada de decisões, de escolhas sobre quais caminhos seguir, são locais para pensar em estratégias na construção de novas relações entre conhecimentos distintos, em confluências. Por isso, são os lugares privilegiados das oferendas para Exu, o Hermes/Mercúrio¹⁵ africano, o “homem das ruas”, a figura mítica do orixá iorubano erroneamente identificada por missionários e viajantes europeus (fundamentados na cultura cristã) como o diabo, entidade sexualizada e símbolo de extrema maldade, referência etnocêntrica acionada para desqualificar suas características e condutas como maléficas. Vale ressaltar, conceito ocidental que pensa o mundo apartado entre o bem e o mal, noção inexistente entre os iorubás, conforme assinala Reginaldo Prandi:

O sincretismo representa a captura da religião dos orixás dentro de um modelo que pressupõe, antes de mais nada, a existência de dois pólos antagônicos que presidem todas as ações humanas: o bem e o mal; de um lado a virtude, do outro o pecado. Essa concepção, que é judaico-cristã, não existia na África. (PRANDI, 2001, p. 51).

Exu, em sua dinamicidade, é o transportador do axé (força mágica sagrada), que necessita estar em constante movimento para garantir a existência do universo. Ele é o

¹⁴ Saudação a Exu que exalta sua eloquência e sua capacidade de gerar debates, ala=dono, senhor; àroyé=debate, discursão, controvérsia. (SANTOS; PEIXOTO, 2020)

¹⁵ Filho de Zeus e da ninfa Maia, o deus grego Hermes guarda fortes semelhanças com Exu, porém, sob influência do racismo, sobreviveu ao avanço do Cristianismo sem passar pelo crivo da demonização. Sincretizado como Mercúrio (apropriação romana) e Tot (deus egípcio do conhecimento e da música), comumente é descrito como mensageiro dos deuses, mediador que transitava livremente entre humanos e imortais. De caráter ambíguo, sua excepcional destreza com as palavras o tornou protetor dos escritores, oradores, acadêmicos e diplomatas; por assegurar a circulação de bens pelos caminhos terrestres, comerciantes, viajantes e ladrões o reverenciavam nas encruzilhadas com pedras encontradas pelas estradas ou com grandes falos líticos. Sua personalidade é caracterizada como brilhante, astuta, irreverente, persuasiva e engenhosa, sua associação à sabedoria teria originado o termo “hermenêutica” como estudo dos princípios da interpretação. Foi ainda celebrado como condutor das almas, deus da fertilidade, da linguagem e da abundância. (SEGAL, 2016; TORINO, 2015).

mensageiro que circula livremente intercambiando informações entre mundos integrados por humanos e divindades. Sua natureza transgressora e ambígua assenta-se numa concepção africana de mundo, caracterizado num contínuo processo dialético de relações de forças (positivas e negativas) estabelecidas e restituídas entre ações de equilíbrio e desequilíbrio; visão oposta à compreensão ocidental, que concebe o mundo como uma engrenagem em perfeito funcionamento onde qualquer “falha” é prejudicial e gera a “desordem” (QUEIROZ, 2013).

Desse modo, Exu percorre todos os domínios, oferecendo novos pontos de vista, mobilizando conhecimentos originados de grupos sociais historicamente injustiçados e oprimidos, ao modo das ações abraçadas pelos NEABIs, sobre as quais falaremos mais adiante. Em *Pedagogia das Encruzilhadas*, Luiz Rufino (2019) invoca poeticamente Exu, o “dono das encruzilhadas”, de caráter atrevido, como potência mobilizadora para praticarmos uma “pedagogia da descolonização”, combativa do racismo, capaz de afrontar conhecimentos, processos e práticas monoculturais desfavoráveis à diversidade.

Sem declinar das produções do pensamento ocidental ou intencionar a substituição de concepções europeias por africanas ou indígenas, fundamentam a pedagogia das encruzilhadas os conceitos de cruzo, ebó e rolê epistemológico. A ideia de cruzo é apresentada como dimensão teórico-metodológica, sugere uma nova epistemologia que interroga e transgrida as determinações, fragilidades e limites dos conhecimentos hegemônicos de base eurocêntrica, instituídos como “universais”, para entrecruzá-los com a pluralidade de outros conhecimentos coexistentes no mundo, abrindo os caminhos, recriando assim novas possibilidades. O ebó¹⁶ epistemológico como um saber que opera no alargamento da noção de conhecimento, extrapolando o paradigma científico ocidental e acolhendo outras formas de saber; e o rolê epistemológico como um movimento consciente de escape dos modos de saber instaurados como “únicos”.

Menciono aqui a simbologia das encruzilhadas descolada do sentido negativo e limitante de um obstáculo que nos colocaria em situação difícil, por elas circulam as informações e a figura de Exu, portador da dinamicidade, por isso, as consideramos particularmente representativas para refletirmos sobre os espaços de inserção e visibilidade das referências culturais africanas, afro-brasileiras e indígenas na esfera da EPT, instigada em sua história para escolher outras vias e assumir um movimento

¹⁶ Originário da filosofia iorubá, o conceito de ebó significa sacrifício e filia-se à ideia de renascimento, no contexto apresentado por Rufino, envolve o processo de ressignificação do conhecimento ante outras perspectivas.

irreversível de transformação. Esse movimento torna-se inevitável especialmente em consequência da divulgação de publicações sobre ações afirmativas que envolvem essa modalidade de ensino, ampliando a inclusão dos sujeitos da diversidade e de suas pautas nessas instituições.

Além da *Pedagogia das Encruzilhadas* de Luiz Rufino (2019), abeiram-se dessa encruzilhada epistêmica, pedagogias convergentes caracterizadas como contra-hegemônicas e emancipatórias, que além de considerarem as lutas de classes entre capitalistas e trabalhadores, reconhecem a heterogeneidade da classe trabalhadora e acentuam as discussões sobre a diversidade étnico-racial no contexto educacional. Avançamos nosso caminhar por essa encruzilhada trilhando a *pedagogia da práxis*, a partir da perspectiva de Moacir Gadotti (1998). Firmada primeiramente no referencial marxista de práxis como conscientização crítica dos sujeitos sobre os lugares socialmente ocupados e na união dialética entre reflexão teórica e ação transformadora das relações sociais de poder, almejando uma sociedade mais justa. Em Marx, o sentido de práxis é sublinhado como revolucionário em sua dimensão política e social, consequente da ação humana sobre si e sobre suas condições de existência (SILVA, 2017).

A teoria pedagógica de Gadotti (1998) também apresenta similaridades com o pensamento de Paulo Freire (2011). O autor reconhece a educação como um processo dialógico, político e emancipatório, entretanto, valoriza as diferenças e ressalta o conflito como elementos indissociáveis ao diálogo. Para ele, o diálogo implícito na ação educadora não concebe a escola desconectada dos contextos sociais nos quais ela está inserida, o conteúdo crítico expressa um posicionamento político que não comporta neutralidades, sobretudo numa sociedade em que visualizamos relações sociais conflitantes. Dessa maneira, o diálogo não significa uma harmoniosa troca de ideias justamente por ansiar a superação dessa realidade transformando-a; nesse sentido, o conflito não anula o diálogo, dele emerge para que as divergências sejam abordadas, debatidas e ressignificadas. De acordo com as palavras do autor, a escola potencializaria reflexões sobre as entrelinhas entre poder e educação:

Num mundo em que os conflitos sociais, étnicos e culturais são cada vez mais perceptíveis, a escola não pode ficar imune. A educação passou a ser o lugar da denúncia da própria educação e a escola tornou-se uma instituição em conflito como qualquer outra. Os poderes instituídos temem a escola, principalmente a universidade, pelo seu potencial crítico e pela capacidade de mobilização social. Esse conflito é hoje visível no momento em que a escola, organizada como aparelho de reprodução, repensa a sociedade, unindo lutas pedagógicas e lutas sociais. (GADOTTI, 1998, p. 22-23).

O capítulo 12 do livro *Pedagogia da Práxis* (1998), intitulado “Diversidade sociocultural e educação para todos”, aborda temas como identidade étnico-raciais, respeito às diferenças, racismo, diversidade cultural, multiculturalismo, currículos monoculturais e a organização de movimentos “minoritários” no questionamento à hegemonia nas escolas de um tipo de conhecimento centrado no pensamento “branco, masculino, ocidental e cristão” (GADOTTI, 1998, p. 284). Além disso, por destacar à época a ideia de uma educação multicultural em desenvolvimento, vista como uma concepção emergente e pouco difundida e, sobretudo, por refletir sobre aspectos correlativos às demais referências que serão apresentadas a seguir, encontramos nessa abordagem um chão para firmar nossos primeiros passos encruzilhada adentro. Ademais, por personificar uma energia que desestabiliza, reconstrói e transverte realidades, pensamos Exu como um agente favorável à práxis educativa, a citação a seguir é particularmente ilustrativa:

Se a modernidade ocidental, em sua face de motor desenvolvimentista do capitalismo no mundo, destituiu a existência de milhares de seres ao longo de séculos de violência, o que restou desses seres deve ser agora encarnado pela potência ancestral, resiliente e transgressiva de Yangí (Exu), força reconstrutora dos cacos despedaçados que vêm formar novos seres. (RUFINO, 2019, p.24-25)

Na obra de Gadotti (1998), resumidamente, observamos críticas às práticas pedagógicas e currículos pautados na uniformização cultural que invisibilizam as diferenças étnico-raciais. O reconhecimento às diferenças é colocado como condição primordial para alcançarmos a equidade em educação, entendida como semelhança de oportunidades para que todos possam desenvolver suas potencialidades. Nesse contexto, a educação multicultural é apresentada como uma possibilidade para a escola dirimir hierarquizações culturais e superar o desafio de equilibrar o diálogo entre as singularidades dos conhecimentos expressados pelas “minorias” e o conjunto geral de conhecimentos legitimados como “universais”.

Assimilar a educação multicultural favoreceria a comunidade escolar “abrir os horizontes para a compreensão de outras culturas e modos de pensar”, sublinhando a diversidade como uma riqueza da humanidade (GADOTTI, 1998, p. 281). Para o autor, essa abordagem foi interpretada de duas maneiras: como um movimento em defesa da igualdade de oportunidades educacionais, justiça social e combate contra toda sorte de preconceito e discriminação; como uma abordagem curricular reivindicando mudanças concretas para a inclusão de outros legados no currículo (indígenas, africanos,

LGBTQIAPN+, feminismo, etc.), rompendo não apenas com a hegemonia de um tipo de conhecimento unilateral, mas desocultando conflitos encobertos por uma fictícia unidade sociocultural. Mudanças efetivas no sistema educacional recuperam a dimensão educadora do diálogo/conflito, supõem um ato de desobediência à manutenção do *status quo*, um processo de desconstrução/reconstrução simbolizado pela figura de Exu transportando o seu axé pelas encruzilhadas.

Outros caminhos se interligam e nos conduzem por essa encruzilhada sinalizada por Boaventura de Souza Santos (2020) – epistemologias do Sul, sociologia das ausências e das emergências; Paulo Freire (2011) – pedagogia do oprimido; Nilma Lino Gomes (2017) – pedagogia da diversidade; Abdias Nascimento (2019) – quilombismo; Daniel Munduruku (2012) – o caráter educativo do Movimento Indígena brasileiro. São passagens que tensionam conhecimentos unilaterais, se conectam no propósito da descolonização dos currículos e sinalizam percursos que nos conduzem à democratização do conhecimento motivado pelo diálogo com base no reconhecimento da diversidade, no pensamento multicultural e na interculturalidade.

Em *O fim do império cognitivo: a afirmação das epistemologias do Sul* (2020), Santos utiliza a expressão para se referir à produção e anuência de conhecimentos (além daqueles convencionados e validados pela ciência moderna) entendidos como indissociáveis das experiências de resistência e luta de todos os grupos sociais sistematicamente violentados e silenciados pelo capitalismo, colonialismo e patriarcado. A referência à cartografia é alusiva a um Sul epistemológico e não geográfico, originalmente indicativo da realidade de países periféricos que foram sujeitos ao colonialismo histórico praticado pelo norte geográfico (Europa e América do Norte). Hoje em dia essas “fronteiras” foram redimensionadas para admitir iniciativas que, independentemente do hemisfério onde se manifestem, estejam comprometidas com a crítica ao modo hegemônico de gerar, legitimar e disseminar conhecimentos.

Em sua apreciação, o autor corrobora que o fim do colonialismo histórico não resultou no encerramento de seus efeitos causadores de desigualdades e discriminação sociais, metamorfoseando-se como colonialidade do conhecimento, categoria ilustrativa de uma forma de sociabilidade baseada na inferioridade étnico-racial do “outro”, servindo assim para conservar e reforçar as opressões geradas pelo capitalismo, colonialismo e patriarcado. De maneira antagônica, em epistemologias do Sul objetiva-se identificar e valorizar saberes e conhecimentos “inexistentes” que nem sequer são considerados pelas epistemologias dominantes, porém, são suscitados e vividos em práticas sociais

concretas, com o objetivo de permitir que os grupos oprimidos representem o mundo à sua maneira, utilizando seus próprios termos e representações e assim, mobilizados politicamente, sejam capazes de transformá-lo.

As epistemologias do Sul se organizam, grosso modo, em torno do reconhecimento e superação da existência do pensamento ou linha abissal, assim chamada por demarcar a impossibilidade de coexistência entre realidades socioculturais distintas (visíveis e invisíveis), mediante a monopolização do conhecimento científico moderno e ocidental “deste lado da linha”, concomitantemente com a apropriação, indiferença e eliminação de conhecimentos alternativos, saberes, subjetividades e experiências humanas oriundas de grupos historicamente subalternizados “do outro lado da linha”, não ajustáveis à hegemonia dos critérios científicos. (SANTOS, 2020).

Como estratégia de resistência política, epistemológica e contra-hegemônica, Boaventura Santos defende o desenvolvimento de um pensamento pós-abissal fundamentado no reconhecimento da diversidade epistemológica do mundo, processo ainda em construção. Diante dessa encruzilhada, o autor nos aponta outras passagens, começando pela sociologia das ausências, desenvolvida por intermédio de diálogos com sujeitos coletivos historicamente “ausentes” dos processos de construção do conhecimento, reconhecendo-os como significativos para identificação e validação de informações que possam cooperar para reinventar processos emancipatórios e libertação sociais. Tal ação é complementada pela sociologia das emergências, identificada como uma sinalização simbólica de tendências que indiquem o surgimento político de outros povos e outras formas de pensar e transformar o mundo, advindas de um conjunto de iniciativas mobilizadas por organizações e movimentos sociais no enfrentamento contra a exclusão econômica, política, social e cultural gerada pelo capitalismo global e pelo neoliberalismo.

Os passos seguintes para o cumprimento dessa trilha são direcionados para a ecologia de saberes e a tradução intercultural, o termo ecologia aqui é ressignificado por se basear no reconhecimento da pluralidade de conhecimentos heterogêneos (além do conhecimento científico) firmada em diálogos interculturais sustentáveis e dinâmicos que consigam promover reflexões, identificar alternativas, reciprocidades, limites e complementaridades, enriquecendo conhecimentos, de modo a desestabilizar ou atravessar as linhas abissais. A tradução intercultural seria uma ferramenta acionada para reconhecer diferenças e oportunizar consensos que favoreçam, entre os grupos sociais,

articulações e o compartilhamento mútuo das lutas contra o capitalismo, o colonialismo e o patriarcado, tríade diversas vezes referida por Santos (2020).

A artesanaria das práticas representa o ponto de chegada, o estágio de culminância das epistemologias do Sul, pois consiste na validação das práticas de luta e resistência. A referência ao ofício do artesão alude a uma produção não padronizada e construída de maneira diversa, guardando semelhanças com as alianças políticas construídas a depender dos contextos em que se manifestam (local, nacional, internacional) e da avaliação de outros aspectos como diferenças culturais e a intensidade dos graus de violência, repressão e sofrimento provocados pela exclusão social. Vale salientar que o autor destaca nos últimos quarenta anos as contribuições dos povos indígenas, africanos e da Oceania nesse processo, por ele apresentados como os mais invisibilizados e tornados descartáveis pelo pensamento político eurocêntrico (SANTOS, 2020, p. 28).

Seguindo a metáfora das rotas que se enviesam em cada encruzilhada, permitindo ponderarmos opções, fluxos e trajetórias, Boaventura Santos aponta a Pedagogia do Oprimido, sistematizada por Paulo Freire, como uma das referências decisivas para a formulação das epistemologias do Sul, um exemplo concreto do pensamento pós-abissal. Sua concepção de educação popular desenvolvida no final dos anos 1960 para alfabetização de adultos residentes no campo e nas periferias urbanas baseava-se na teologia da libertação e no marxismo e propunha um renovo na produção e aquisição de conhecimentos cocriados a partir do diálogo e da observância crítica das reais condições de vida dos proletários e marginais.

Na obra de Freire, a conscientização política sobre as desigualdades das estruturas sociais, alicerçadas pela dominação e violência, objetivava a emancipação de homens e mulheres como agentes transformadores de uma realidade até então mantida por um modelo de educação unilateral, ajustado abertamente aos interesses das classes dominantes e sustentado por um conhecimento acadêmico incompatível com as lutas e as organizações sociais. Nesse contexto, apresentar uma mudança de paradigma significou, por parte de Freire, instaurar um ato de afrontamento análogo às qualidades de Exu.

No PPP IFRN (2012), o percurso formativo comprometido com uma formação humana integral acolhe a pedagogia freireana crítico/reflexiva e emancipatória, perspectiva de ensino que libera o(a) trabalhador(a) das amarras da concepção “bancária” de educação, alicerçada no discurso monológico do educador e na memorização mecânica dos educandos. Pensar a educação como prática da liberdade e transformação social, requer a dialogicidade como condição basilar para a compreensão consciente de mundo,

por esse ângulo, torna-se oportuna a observação atenciosa sobre como as relações sociais se organizam no país. Para Walter D. Mignolo (2017), pensar a decolonialidade requer um pensamento que transite pelas fronteiras entre o moderno/colonial e uma “desobediência epistêmica” no sentido de valorizarmos referências e narrativas locais, problematizando os projetos “globais”. Encontramos aqui uma convergência com a compreensão de cultura achegada à formação humana integral e à pedagogia crítico-reflexiva e emancipatória (IFRN, 2012; MIGNOLO, 2017; FREIRE, 2019).

Camila Penna (2014) identifica outros pontos de convergência entre a pedagogia do oprimido de Paulo Freire e o pensamento decolonial. As propostas dialogam ao destacarem um deslocamento do lugar de fala a partir da perspectiva e do protagonismo de sujeitos históricos oprimidos e marginalizados; ambas propõem a desconstrução de configurações sociais opressoras (capitalismo e eurocentrismo); compartilham um espaço geo-cultural comum (América Latina); buscam conscientizar politicamente oprimidos e colonizados sobre como atuam as estruturas geradoras das diferenças sociais; expõem vinculações entre o recorte racial e os mecanismos de controle do trabalho (escravidão, trabalho assalariado); propõem processos emancipatórios como formas de libertação dos mitos forjados pelas classes dominantes para justificarem lugares de privilégio à custa da oposição à democratização das relações sociais.

Nilma Lino Gomes (2017), em *O Movimento Negro educador: saberes construídos nas lutas por emancipação*, fundamenta-se igualmente nas epistemologias do Sul, com ênfase na sociologia das ausências, das emergências e na ecologia de saberes, para apresentar os saberes desenvolvidos e sistematizados pelo Movimento Negro Brasileiro e pelo Movimento de Mulheres Negras como emancipatórios e integrantes de uma pedagogia da diversidade. Considerando sua vasta experiência como integrante ativa das lutas formuladas pelo Movimento Negro no país e pensando na efetivação de práticas pedagógicas que realmente contemplem a diversidade étnico-racial na escola, a autora nos adverte sobre a importância da superação da dicotomia que tende a hierarquizar “conhecimento” e “saber”¹⁷, como categorias que não se relacionam e propõe a assimilação nos currículos do conjunto constituído por conhecimentos/saberes criados pela humanidade.

¹⁷ Sumariamente, conhecimento entendido como aquele formalizado, reconhecido cientificamente, enquanto saber como um conhecimento consequente das experiências da vida cotidiana. No caso específico do Movimento Negro, saberes produzidos enquanto formas de conhecer o mundo pela vivência da raça numa sociedade marcadamente racializada. (GOMES, 2017)

Como vimos anteriormente, a relação entre conhecimento, diversidade cultural e currículo é evidenciada no Projeto Político Pedagógico do IFRN (IFRN, 2012, p. 71) e, à semelhança da abordagem apontada por Gomes (2017), a busca pela superação da hegemonia dos saberes oficiais, ancora-se na valorização institucional dos conhecimentos produzidos por diferentes culturas, “minorias”, inclusive em contextos não escolares. Ressaltamos esse aspecto, pois saberes referentes à história e cultura afro-brasileira, africana e indígena registrados na LDB nº 9.394/96, continuam a ser desprestigiados como conhecimentos válidos pelo campo científico. Como saberes elaborados historicamente pelos negros no Brasil, a professora Nilma os destaca num conjunto interligado e organizado como identitários, políticos e estético-corpóreos, cada um deles representando transformações sociais e simbólicas de grande relevância para a promoção da igualdade racial no país.

Os saberes identitários, no contexto das ações afirmativas, notadamente a partir dos anos 2000, abarcam a crescente visibilização dos debates sobre raça, racismo, autodeclaração racial, violência contra a mulher negra e extermínio da juventude negra. Partindo da ressignificação sócio/política do conceito de raça, os saberes políticos envolvem o desenvolvimento de pesquisas e políticas públicas nos campos da Educação, do Direito, da Antropologia, da Saúde, da Sociologia e da História vinculadas à diversidade e justiça social. Dentre outras conquistas, são consequentes desses saberes, a organização de Núcleos de Estudos Afro-Brasileiros (e posteriormente Indígenas) nas universidades e institutos federais; formação de professores e a criação de disciplinas optativas e obrigatórias sobre História da África, Relações Étnico-Raciais, Diversidade e Gênero; a aprovação das Leis nº 12.288/10 (Estatuto da Igualdade Racial) e nº 12.711/12 (Lei das Cotas Sociorraciais nas Instituições de Ensino Superior); a fundação da Associação Brasileira de Pesquisadores Negros (ABPN).

Visando assegurar o cumprimento da legislação e das ações afirmativas, admitindo uma “ignorância” da sociedade nacional sobre os referidos conhecimentos, gestores, intelectuais e pesquisadores reconhecem ativistas do Movimento Negro como sujeitos políticos com *expertise* para dialogarem e contribuir para a elaboração e implementação de políticas públicas. Daniel Munduruku (2012) igualmente irá descrever as ações do Movimento Indígena Brasileiro - MIB - como educativas para uma sociedade que até meados da década de 1980 generalizava a figura do “índio” e desconhecia completamente a realidade dos povos originários.

Os saberes estético-corpóreos integram questões da corporeidade e estética negras, são exemplos as ações de superação da visão exótica e erótica sobre o corpo negro e sobre sua ocupação em lugares sociais diversos (mídia, mercado, consumo e espaços acadêmicos); a atitude da juventude negra em positivar a identidade, a beleza, a cultura periférica e em criar coletivos de estudantes para discutir a ditadura da estética eurocentrada, a diversidade cultural, o feminismo negro, além de estimular a leitura de autoras e autores negro(a)s; e a criação do Dia Nacional de Tereza de Benguela e da Mulher Negra em 25 de julho, pela Lei 12.987/14 é evidenciada pela autora como consequência do somatório desses aprendizados político-identitários-corpóreos.

Perspectiva similar ancora-se na estratégia de resistência dos quilombolas no Brasil, a partir de um modelo de organização social fundamentada no auxílio mútuo e redefinida por Abdias Nascimento (2019) no conceito de quilombismo como ideia-força ou como práxis afro-brasileira. Um conjunto consciente e articulado de ações de resistência da cultura afro-brasileira para o combate ao racismo, à exploração, à opressão e às desigualdades sociais geradas por raça, cor, religião ou ideologia. De acordo com Silva (2013), o quilombismo extrapola a temporalidade histórica e a noção de espaço geográfico sendo compreendido, além disso, como estratégia de sobrevivência física e mental comprometida com o privilégio da experiência histórica dos africanos e afrodescendentes.

Afirma Nascimento (2019) que, a despeito da realidade histórica que, por séculos, fez prosperar a partir das mãos e do suor do povo negro a economia gerada pelos canaviais, minas e cafezais, os segmentos minoritários brancos nunca reconheceram os africanos e seus descendentes como iguais, excluindo-os de maneira proposital do sistema de trabalho, principalmente no período pós-abolição, substituindo-os por imigrantes pobres vindos da Europa. A população negra foi destinada aos subempregos e às áreas de moradia localizadas nas periferias dos centros urbanos. São alguns exemplos as favelas, alagados, invasões, mocambos, conjuntos populares ou “residenciais”. Procedentes em sua maioria dessas zonas periféricas, emergiram os “quilombos” contemporâneos como uma nova rede de resistência:

Genuínos focos de resistência física e cultural. Objetivamente, essa rede de associações, irmandades, confrarias, clubes, grêmios, terreiros, centros, tendas, afoxés, escolas de samba, gafieiras foram e são os quilombos legalizados pela sociedade dominante; do outro lado da lei, erguem-se os quilombos revelados que conhecemos. Porém tanto os permitidos quanto os “ilegais” formam uma unidade, uma única afirmação humana, étnica e cultural, a um tempo integrando uma prática de libertação e assumindo o comando da própria história. (NASCIMENTO, 2019, p. 281-82).

O quilombismo encontra na sistematização e interpretação das experiências de resistência vivenciadas pelo povo negro, uma estratégia de visibilização de conhecimentos e práticas mais condizentes aos interesses da população negra. O reconhecimento da diversidade epistemológica do mundo nasce do desejo de reinterpretar permanentemente os paradigmas dominantes em favor de alternativas que concorram para renovar ou complementar conhecimentos baseados em diferentes repertórios, desconsiderando a prevalência de uma racionalidade “universal” para compreendermos o mundo com mais justiça social. Nesse sentido, recupera-se aqui a metáfora das encruzilhadas que interligam os caminhos e favorecem as astúcias de Exu como potencializador de novas abordagens e interpretações.

Abdias Nascimento (2019, p. 284) sustenta ainda uma inflexível solidariedade “com todos os povos em luta contra a exploração, a opressão, o racismo e as desigualdades geradas por raça, cor, religião ou ideologia” e tece críticas ao processo de expansão industrial/capitalista no Brasil, ancorado pela desigualdade de uma classe operária subdividida entre trabalhadores negros, marginalizados socialmente, preteridos pela indústria e trabalhadores imigrantes europeus, beneficiados pelo racismo. (NASCIMENTO, 2019).

Daniel Munduruku (2012), em sua tese *O caráter educativo do Movimento Indígena brasileiro (1970-1990)*, traz para a nossa encruzilhada as contribuições da organização política dos povos indígenas para pensarmos a educação brasileira. O autor menciona nesse processo de “alfabetização” da sociedade nacional, o reconhecimento à diversidade étnica e cultural dessas populações como uma primeira e expressiva mudança, superando a categoria genérica do “índio”, estereótipo que por vários anos prevaleceu sobretudo nas escolas de Ensino Básico e nos livros didáticos.

Unificar as culturas indígenas fez parte da política indigenista oficial defendida pelo governo durante a ditadura militar no Brasil, posta em prática como uma das primeiras ações da Fundação Nacional do Índio – FUNAI – criada em 1967. Essa política, fortemente comprometida com interesses econômicos na exploração das terras indígenas e financiada pelo capital estrangeiro, era justificada como indispensável ao “progresso” do país. A estratégia etnocêntrica de dominação dissimulada como um “benefício”, incitava o aniquilamento dos povos indígenas, vistos como impeditivos ao “desenvolvimento”, e “presenças incômodas”, conforme alertou Miguel Arroyo.

Para isso, era almejada sua completa incorporação à sociedade como “cidadãos brasileiros”, na realidade, um modelo civilizatório excludente de “país desenvolvido” em que não haveria espaço para a diferença e existência de povos julgados como “primitivos” e “atrasados”. O MIB foi criado como uma reação de enfrentamento dessas comunidades para barrar essa campanha. A base para a organização do Movimento nasceu da necessidade de as lideranças indígenas se apoderarem de mecanismos e conceitos teóricos da cultura ocidental para atuarem politicamente com mais equidade, informações coletivizadas pela influência da escola e por organizações religiosas cristãs em atuação nas aldeias.

Munduruku (2012) elenca como conquistas educativas do Movimento, o sentimento de consciência étnica e valorização das culturas indígenas entre a juventude; a ressignificação do termo “índio” pelas lideranças como categoria política indígena em favor do protagonismo dos povos originários na condução da sua própria história, enquanto entidades e apoiadores passam pouco a pouco a ocupar a posição de assessoria; a discussão e desenvolvimento de projetos sobre gênero, crianças, mulheres, viúvas e idosos; a defesa por entidades indígenas de temas como educação, saúde, propriedade intelectual, tecnologia, cultura, entre outros; o incentivo à produção literária indígena; a aprovação do Artigo 231 na Constituição da República Federativa do Brasil de 1988, que assegura aos povos indígenas o direito às terras tradicionalmente ocupadas e o reconhecimento à sua organização social, costumes, línguas, crenças e tradições, restando à União demarcá-las e protegê-las; o acréscimo da Lei nº 11.645/08 na LDB para inclusão obrigatória na rede federal de ensino da temática História e Cultura Afro-Brasileira e Indígena.

Recuperando o conceito de cruzo proposto por Luiz Rufino (2019) como uma abertura para novo caminho construído a partir da indagação às fragilidades dos conhecimentos hegemônicos e da valorização de outros conhecimentos coexistentes no mundo, diante do atual contexto em que o modelo capitalista falha ao conceber uma sociedade devotada ao consumo ilimitado, alimentado pela exaustão dos bens naturais, ressalto a consciência ambiental indígena como um dos contributos mais notáveis para reconfigurarmos as práticas educativas.

Ailton Krenak (2020) critica a concepção de mundo “civilizado”, dependente das indústrias, regulado por mecanismos de controle e dominação, centrado na associação ilusória entre progresso, acúmulo de poder e riquezas. Krenak denuncia a ênfase dada à economia que acentua as desigualdades ao privilegiar uma minoria enquanto aterroriza a

multidão dos excluídos desse processo e considera gravíssimo as escolas naturalizarem o modo de vida ocidental como uma totalidade e o mundo refém das mercadorias.

Os indígenas concebem a Terra como um organismo vivo e a vida no planeta de maneira holística, encimada num parentesco ancestral estabelecido entre humanos e os demais seres viventes (além de entes sobrenaturais como os Encantados¹⁸) que o cohabitam. Novamente é Ailton Krenak que nos auxilia a compreendermos esse ponto de vista:

As diferentes narrativas indígenas sobre a origem da vida e nossa transformação aqui na Terra são memórias de quando éramos, por exemplo, peixes. Porque tem gente que era peixe, tem gente que era árvore antes de se imaginar humano. Todos nós já fomos alguma coisa antes de sermos pessoas – essa mensagem atravessa narrativas de nossos parentes Ainu que vivem no norte do Japão e da Rússia, dos Guarani, dos Yanomami, dos parentes que vivem no Canadá e nos Estados Unidos. (KRENAK, 2020, p. 51).

A lógica proposta por Krenak é de aproximação, de imanização dos seres, a lógica capitalista se estrutura, pelo contrário, numa desconexão entre as pessoas, os outros organismos e a Terra, por efeito, admite-se a fantasia de habitar um mundo imune às nossas ações predatórias, onde os recursos são inesgotáveis e promove-se o extermínio da biodiversidade; o latifundiário, a monocultura e a propriedade privada; a liberação irresponsável de agrotóxicos; o descarte incorreto do lixo; os desmatamentos e a mineração ilegais; a grilagem de terra; a invasão de terras indígenas; as distinções sociais que alimentam a fome, os conflitos e a violência.

De acordo com Daniel Munduruku (2012), a concepção da vida indígena fundamenta-se no tempo presente herdado de um passado memorial legado pelos ancestrais, o futuro como um tempo não consolidado não existe, seria uma abstração inimaginável, o ocidente forjou um tempo que se desdobra para o futuro e nos descola da vida cotidiana. O processo educativo parte da ideia de que os corpos são sagrados, porém, apresentam vazios que necessitam ser preenchidos de sentidos, o processo de aprendizagem significa num primeiro momento conhecer todas as coisas que possam preencher as ausências do corpo.

Os vazios preenchidos durante a infância asseguram a sobrevivência física, ocorrem pelo aprendizado com os pais, a vida comunitária e pela sofisticada familiaridade conquistada pelo corpo em convívio íntimo com a natureza. Da adolescência para a vida adulta são os vazios da mente e do espírito que devem ser observados, esse processo

¹⁸ Os Encantados, de modo genérico, são entidades espirituais reverenciadas pelas culturas afro-brasileira e indígena, serão apresentados em sua dimensão simbólica na quinta seção deste trabalho.

acontece pela internalização do rico acervo de histórias preservadas e narradas pelos anciãos, guardiãs e guardiões da memória viva e ancestral dos povos indígenas e por essa razão digno(a)s de plena reverência. Ouvir os mais velhos significa preencher o corpo com a memória que interliga o tempo presente ao mundo dos antepassados.

A educação é complementada pelo sonho que liberta o corpo de seus limites físicos e estabelece uma comunhão simbólica entre a humanidade, todos os seres vivos e o mundo dos espíritos criadores. Acredita-se que todas as formas de vida possuam almas, motivo pelo qual tornam-se parentes de todas as pessoas. Reconhecer essa conexão justifica intervenções sustentáveis e a convivência harmoniosa com a natureza, acompanhadas por rituais e agradecimentos direcionados aos ancestrais. Ainda nesse sentido, o pensamento indígena não admite a exploração de uma área destinada à agricultura para além do necessário, fato que desperta estranheza ao modo de produção capitalista.

Outro exemplo foi compartilhado conosco por uma liderança da aldeia Catu dos Eleotérios (situada nas proximidades do IFRN Canguaretama), que se apresentava como “artesão florestal” por trabalhar produzindo artesanato com fibras vegetais coletadas nas matas da região. Segundo a cultura potiguara, as fases da lua e um determinado posicionamento do sol influenciariam no corte de cipós nativos para a confecção de cestarias, a não observância dos astros concorreria para fragilizar ou mesmo perder a matéria-prima. Após o corte, o próximo só poderia acontecer no mesmo local após um ano para que a planta pudesse se regenerar inteiramente, garantindo a sua sobrevivência e a permanência da atividade.

Validar saberes e práticas de resistências ancestrais similares a essas na escola significa um primeiro passo para ultrapassarmos a linha abissal descrita por Santos (2020). Nos diálogos firmados com sujeitos “ausentes” dos processos de produção de conhecimentos nos aproximamos da sociologia das ausências; no reconhecimento da pluralidade de conhecimentos heterogêneos (além do conhecimento científico) concretizamos a ecologia dos saberes e a artesanaria das práticas. Dentre muitas possibilidades, acessamos uma das vias convergentes para o desafio de uma encruzilhada mais conciliatória e menos conflituosa.

Recordo que o conceito de epistemologias do Sul emerge sob influência direta da pedagogia do oprimido de Paulo Freire, que, por sua vez, abraça o conceito de práxis como uma ação libertadora para superação da dicotomia entre grupos marginalizados e oprimidos pelas classes dominantes. Jean Tible (2019), em *Marx Selvagem*, propõe um

encontro inusitado entre Marx, a América indígena e suas lutas, a partir das análises do antropólogo francês Pierre Clastres, que concebia o marxismo não restrito a uma descrição de um sistema social particular (o capitalismo industrial), mas como uma teoria da História e da mudança social.

O autor problematiza o eurocentrismo como um dos desafios atuais para o marxismo, sugerindo incorporar às suas discussões as diferenças étnico-raciais como um potencial positivo, assimilando a esse diálogo as resistências, mitos e elaborações teóricas ameríndias como outras formas de ver e estar no mundo. Interessante, nessa abordagem, é que o autor expõe uma mudança do pensamento de Marx e Engels, observável sobretudo nas produções de 1848-9, período por ele evidenciado como um momento de abertura ao “outro”, da expansão dos seus olhares para além da Europa Ocidental quando começam a se interessar e escrever sobre as violências coloniais.

A percepção crítica sobre os efeitos da colonização aparece também na voz do líder Yanomami Davi Kopenawa:

Foi com estas palavras de mercadoria que os brancos começaram a cortar todas as árvores, a maltratar a terra e a sujar as águas, começando em suas próprias terras que não têm mais florestas nem água do rio para beber; é por isso que eles parecem refazer a mesma coisa por aqui. (KOPENAWA; ALBERT, 2015, p. 432)

No capitalismo contemporâneo, as relações sociais e seu poder de interferir nos modos de vida das populações, até as mais resistentes como os povos indígenas, se acentuaram, foi nesse diálogo entre mundos que Tible (2015) visualizou um “Marx selvagem”.

No prefácio de *Mulheres negras e marxismo*, Letícia Parks (2021) menciona a escravidão como uma marca indelével do capitalismo e o racismo baseado em características fenotípicas como prática suscitada pela modernidade, abertamente apoiada pelos regimes capitalistas. Sobre as origens do sistema capitalista, indica que não se sustentou somente na oferta da força de trabalho pelo trabalhador livre, a economia gerada pela captura e venda de pessoas negras escravizadas para o trabalho forçado foi determinante para que os comerciantes acumulassem riquezas e em tempos posteriores constituíssem as primeiras fábricas.

A autora destaca a influência da teoria marxista na obra de intelectuais como Cyril Lionel Robert James, Assata Shakur, Frantz Fanon e Ângela Davis e o antirracismo como uma marca do movimento proletário comunista, reconhece em Marx uma perspectiva

antirracista e anticolonialista, considerando seu reconhecimento às lutas do povo negro, por exemplo, pela emancipação do trabalho escravo durante a guerra civil estadunidense como uma conquista internacional da classe trabalhadora, vejamos:

Marx elaborou o que foi possível se desenvolver através das experiências da Comuna de Paris, da guerra civil estadunidense, das lutas anticolonialistas, e nesse marco, deixou demarcado o que se poderia entender como um guia para orientar a atuação revolucionária. O antirracismo se constrói como uma marca do movimento proletário comunista; o anticolonialismo como uma premissa do internacionalismo proletário. É por isso que neste prefácio também é preciso separar o nosso marxismo de todas as teorias que, falando em nome da tradição, rasgam e pisoteiam esses fundamentos tão preciosos. (PARKS; 2021, p. 21).

Antes do que ressaltar as divergências, interessa-nos com esse trabalho muito mais sinalizar as possíveis interseções dessa encruzilhada por onde convergem e circulam as referidas perspectivas teóricas num bem-vindo diálogo epistêmico, capaz de ampliar nossos pontos de vista para além das passagens costumeiras. Com base nesses atravessamentos, reconhecemos a noção política de práxis emancipatória como uma ação humana reflexiva e transformadora do mundo, acrescida da perspectiva quilombista defensora da igualdade de justiça, direitos sociais, civis, culturais e econômicos para negros e indígenas, uma estratégia educativa relevante para potencializarmos a concepção de formação humana integral na EPT.

Reforçamos nosso ponto de vista com Marise Ramos (2014) que afirma a cultura como uma categoria indissociável à formação humana “compreendida no seu sentido mais ampliado possível”, além de destacar a formação integrada, como promotora do acesso a conhecimentos científicos e da “reflexão crítica sobre os padrões culturais que se constituem normas de conduta de um grupo social”. (RAMOS, 2014, p. 89-90).

Seguindo esse itinerário, observamos convergências entre as referidas concepções teóricas, aproximadas pelas reflexões críticas sobre as desigualdades ativadas por conhecimentos implicados com a falta de equidade entre as classes sociais, bem como pelo compromisso em propor estratégias que objetivem a conscientização e modificação dessa realidade ao evidenciar os aspectos culturais (em sua diversidade) entrelaçados à justiça social, ao questionamento às relações de poder e à luta por igualdade étnico-racial como contribuintes incontestes para o cumprimento de uma educação quilombista. Parto do princípio de que vivemos num país racista, com desigualdades sociais profundamente assimétricas e que parece se esforçar para nutrir as infelicidades herdadas de um modelo

colonial que insiste em se perpetuar em nossa realidade, daí a necessidade de incorporarmos continuamente ao cotidiano escolar conhecimentos e práticas antirracistas.

Quando recuperamos o conceito de ecologia dos saberes formulado por Boaventura Santos (2020) e vinculado às epistemologias do Sul, mesmo se reportando ao conjunto de conhecimentos emergentes de grupos sociais historicamente oprimidos, percebemos que ela se organiza em torno da identificação das complementaridades, plataformas comuns, perspectivas alternativas, contradições e articulações entre grupos e lutas sociais. Ao prefaciar *Pedagogia da indignação; cartas pedagógicas e outros escritos*, de Paulo Freire (2021), o professor Balduino Andreola concebe a obra freireana como “pedagogia das grandes convergências”, uma “engenharia epistemológica de pontes através das quais podemos ir e vir” (FREIRE, 2021, p. 26-27), pensamento assemelhado ao referencial teórico ora mencionado, reunido pela simbologia das encruzilhadas, territórios controlados pela dinamicidade de Exu.

Esse vai e vem no caminhar nos conduziu para uma parte da história da educação profissional no Brasil, a fim de percebermos suas vinculações com o perfil étnico-racial do(a)s estudantes. Em *A criança negra no Brasil e Sobre o autoritarismo brasileiro*, Mary Del Priore (2012) e Lilia Schwarcz (2019), respectivamente, nos apresentam algumas pistas. No início da colonização, crianças indígenas foram catequizadas e, sob tais circunstâncias, tiveram acesso às escolas jesuítas, no entanto, o ensino público só foi instituído na segunda metade do século XVIII e até o século XIX as desigualdades sociais e raciais interditaram oficialmente o acesso para crianças negras, filhas de escravizado(a)s à educação pública. Pretos e pardos, em número mínimo, só poderiam ultrapassar tais proibições caso fossem avaliados como portadores de “acentuada distinção e capacidade” (DEL PRIORE, 2012, p. 237).

Embora, nesse contexto, a história confirme a ação de mecanismos de poder operando para desestimular o acesso de pessoas negras à educação formal no Brasil, vale ressaltarmos algumas personalidades da cultura nacional que conseguiram superar essa barreira, conquistando lugares de prestígio originalmente convencionados pela branquitude. São nomes como o do escultor Antônio Francisco Lisboa (1738-1814), do pintor Arthur Thimóteo da Costa (1882-1922), do escritor Joaquim Maria Machado de Assis (1839-1908), do advogado Luiz Gonzaga Pinto da Gama (1830-1882), da professora e romancista Maria Firmina dos Reis (1825-1917), dos arquitetos André Pinto Rebouças (1838-1898) e Antônio Pereira Rebouças Filho (1839-1874), do jornalista Afonso Henriques de Lima Barreto (1881-1922), do poeta João da Cruz e Souza (1861-

1898), do farmacêutico José do Patrocínio (1853-1905) e do político e ex-presidente da República Nilo Procópio Peçanha (1867-1924), criador das Escolas de Aprendizes e Artífices (1909) e declarado patrono da EPT, conforme a Lei nº 12.417, de 9 de junho de 2011.

Diferenças no acesso à educação formal marcaram uma evidente divisão social no país, o Regulamento para a Reforma do Ensino Primário e Secundário do Município da Corte, publicado em 1854, estabelecia que:

Pessoas livres, entre cinco e quinze anos deveriam tomar parte do ensino obrigatório, sob pena de multa de até cem réis aos pais, tutores, curadores e “protetores”. Meninos de doze anos, “em tal estado de pobreza que, além da falta de roupa decente para frequentarem as escolas, viv(essem) em mendicidade” e que fossem encontradas vagando pelas ruas das cidades, seriam recolhidos em casas de asilo e enviados a oficinas particulares, mediante contrato com o Estado, para que aprendessem ofícios e assim estivessem aptos ao trabalho. (SCHWARCZ, 2019, p. 134).

O texto diz respeito aos meninos e suprime a situação das meninas pobres, enquanto o ensino primário era obrigatório e ajustado às classes populares, os ensinos secundários e o superior eram livres, mais conceituados e ocupados tradicionalmente pelos filhos das elites, que ainda podiam dispor da tutoria de professores particulares, os demais deveriam ser preparados como cidadãos úteis e produtivos se especializando em trabalhos manuais.

O ensino profissionalizante foi priorizado para crianças pobres, alforriadas a partir da Lei do Ventre Livre, 28 de setembro de 1871, e para menores que circulavam pelas ruas das cidades, adjetivadas negativamente pelo olhar dominante. Vale salientar que esse período se localiza entre fins do século XIX e as primeiras décadas do século XX e coincide com a aprovação da Lei Áurea (1888), decretando o fim da escravidão no Brasil, porém, totalmente esvaziada de políticas de inserção social destinadas às famílias de ex-escravizado(a)s, sabotadas em nome da liberdade do acesso a outros direitos essenciais como moradia, trabalho, saúde, segurança e educação.

A primeira República (1889-1930) traz o avanço do capitalismo, incremento do processo de industrialização e consequente decadência do sistema escravocrata no mundo. Contexto assinalado pelo fortalecimento da resistência negra na forma de insurreições, aquilombamentos, fugas e pelo ápice da aceitação social de teorias pseudocientíficas e racistas que defendiam como “necessário” o gradual branqueamento da população brasileira através do estímulo a uniões interraciais e à vinda de imigrantes europeus. O Estado brasileiro disseminava à época a crença de uma hipotética superioridade racial branca diante de pessoas negras, pardas e indígenas vistas como

“atrasadas”, “degeneradas”, ocupantes de estágios inferiores de desenvolvimento humano, obstáculos indesejáveis ao “progresso” do país.

Esse é o cenário no qual inicialmente se estabelecem instituições privadas de origem religiosa para recolher das ruas crianças “pobres, desvalidas ou libertas”, assumindo a dupla missão de discipliná-las para o mundo do trabalho através do ensino de ofícios manuais, além de capacitá-las minimamente para o aprendizado da leitura, escrita e aritmética.

Com a promulgação da Constituição Federal de 1891, o Artigo 35 assenta como responsabilidade do Congresso a criação de instituições de ensino superior e secundário nos Estados. Segundo Lilia Schwarcz (2019), na realidade, coube à União controlar o ensino superior e secundário e aos Estados administrarem as escolas primárias e profissionalizantes, reservando as escolas normais para as mulheres e as escolas técnicas para os homens. Ampliar a oferta da educação, como um projeto de inclusão social, colaborou, mesmo de modo tímido, para democratizar o acesso de pessoas negras a instituições e espaços originalmente marcados pela exclusão.

No século XX, em 23 de setembro de 1909 foi publicado o Decreto nº 7.566, criando nas capitais dos Estados brasileiros as Escolas de Aprendizes Artífices para o ensino profissional e gratuito no país, orientadas para habilitar os filhos dos “desfavorecidos da fortuna” e transmutar o preconceito laboral e étnico-racial com os ofícios manuais, originalmente desprestigiados como uma atividade relacionada sobretudo aos escravizados (indígenas e africanos).

As mudanças mais profundas ainda estão em processo e as orientações para a abordagem da ERE, de modo específico no contexto da EPT no Brasil são historicamente recentes. O Plano Nacional das Diretrizes Curriculares Nacionais para Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana (BRASIL, 2009), apresenta no capítulo “Modalidades de Ensino”, as principais ações para a Educação Tecnológica e Formação Profissional, sobre as quais visualizamos orientações para a construção de políticas de acesso, em especial para afrodescendentes.

Salienta-se o estímulo à constituição de Núcleos destinados ao acompanhamento, estudo e desenvolvimento da ERE e Políticas de Ações Afirmativas; seguida da inclusão da referida temática nas ações pedagógicas direcionadas para o Ensino Médio e Ensino Superior; do diálogo permanente entre Fóruns de Educação e Diversidade e as Redes de Educação Profissional e Tecnológica; aos Institutos Federais e Fundações Estaduais de

Educação Profissional e instituições afins recomenda-se o incentivo a programas de pós-graduação e formação continuada em EREER para servidores e educadores situados nas regiões de sua abrangência, por fim, aos Institutos Federais recomenda-se a elaboração de materiais didáticos para professores e alunos.

Constatamos a menção do que se constituía à época num resultado dos primeiros debates sobre a melhoria da qualidade de ensino e do compromisso com a promoção da igualdade racial, discussões iniciais que progressivamente se consolidavam no âmbito da RFEPCT. A referência à Lei Federal nº 10.639/03, citada nos trabalhos, aparece evidenciada como um reforço para a construção de políticas públicas mais igualitárias ampliando o acesso às oportunidades educacionais e ao mundo do trabalho para as camadas historicamente relegadas, suprimidas ou carentes de representatividade cultural nos currículos escolares.

Outro ponto a ser destacado era a defesa de um currículo que construísse articulações entre uma formação humanística e a dimensão técnica/tecnológica, reportando-se mais uma vez à referida Lei como contributo para uma formação humana integral na EPT. Todavia, subentende-se naquele período não haver consenso no campo da EPT sobre sua aplicabilidade. Por um lado, alguns discursos questionavam se seu alcance de fato poderia abarcar o contexto dessa modalidade de Educação, sublinhado pela ausência de publicações específicas, por outro lado, demandas internas da RFEPCT, articuladas por professores e gestores, procuravam estratégias para legitimar a temática étnico-racial nesse formato de ensino.

Quais argumentos mobilizavam tais discussões? Considerando a Implementação das Diretrizes Curriculares para a Educação das Relações Étnico-Raciais e o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana na Educação Profissional e Tecnológica (BRASIL, 2008), que reúne uma série de artigos elaborados por profissionais da área de Educação, convidados pelo MEC para composição de um grupo de trabalho, os conteúdos são abrangentes, porém, sinalizam para duas passagens iniciais, a primeira nos conduz ao exercício de uma abordagem crítica e questionadora diante de concepções que contemplem conhecimentos dominantes tidos como “universais”, seguidos dos primeiros relatos de experiências desenvolvidas pelos até então Centros Federais de Educação Tecnológica (CEFETs). Lembrando que o período coincide com a reconfiguração da RFEPCT com a mudança dos CEFETs para Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia a partir da promulgação da Lei nº 11.892/08.

Temas como desigualdades raciais na educação; negros, educação e mercado de trabalho; educação das relações étnico raciais e o currículo da EPT sistematizados em documentos gerados pelo MEC, solicitavam que as instituições saíssem de suas zonas de conforto para, no mínimo, debaterem coletivamente sobre o tratamento da temática étnico-racial e a reformulação de seus projetos de ensino.

Sobre a necessidade de incluirmos a referida temática na educação nacional, tendo, por conseguinte, uma eficaz reelaboração dos currículos e práticas pedagógicas, consideramos pertinente apresentarmos um brevíssimo histórico que revela as desigualdades tramadas pelo racismo no Brasil. São atitudes que colaboraram ao longo de séculos para validar relações sociais injustas, alicerçadas em violências, preconceitos, silenciamentos, privilégios e exclusão. Em compensação, instigaram a organização de aquilombamentos, revoltas e movimentos de resistência antirracista desencadeados desde o passado escravocrata à contemporaneidade, contrariando um hipotético imaginário de passividade e conformismo negro e indígena.

Realçamos tal menção pelo vexatório legado estatístico que nos coloca na desonrosa posição de maior destino nas Américas de pessoas escravizadas vindas da África (cerca de 4 milhões); de último país a proibir o tráfico negreiro (4 de setembro de 1850) e a extinguir a escravidão (13 de maio de 1888). Some-se a isso, o fato de parte da sociedade padecer de uma espécie de “amnésia” social, dissimulada no propositado apagamento dessa realidade, conforme ironizou Lilia Schwarcz (2018) ao se referir à incoerência contida na letra do Hino da Proclamação da República¹⁹, escrita somente um ano após a abolição. (ALBUQUERQUE; FILHO, 2006; CARNEIRO, 2018)

Motivados pela imediata apropriação do território invadido, os primeiros colonizadores europeus o anunciaram como “descoberta” considerando a iminente oportunidade de exploração dos recursos naturais existentes, vistos como alvos cobiçados que subsidiariam disputas e, sobretudo, a concentração de grandes riquezas. Tal campanha foi arquitetada à custa de um progressivo sistema de dominação política, científica, estética e religiosa, justificada pela inferiorização daqueles que se distinguiam física e culturalmente dos padrões convencionados pela Europa.

¹⁹ Na obra criada em 1890, composição em parceria do jornalista e escritor Medeiros e Albuquerque com o compositor e maestro Leopoldo Miguez, após o refrão no qual se lê “Liberdade! Liberdade! Abre as asas sobre nós!” destacam-se no início da segunda estrofe os seguintes dizeres: “Nós nem cremos que escravos outrora tenham havido em tão nobre País...”

A começar pelas populações nativas generalizadas com o nome coletivo de “índios”, foram julgadas como “selvagens”, “animalescas”, “atrasadas”, “sem religião”, “irracionais” e “desalmadas”. As adjetivações negativas com a notória intenção de reprimir e desqualificar as pessoas pela distinção de suas características morfológicas e culturais, são instituídas logo após os primeiros contatos como estratégias para o desenvolvimento de um projeto “civilizatório” que objetivava, dentre outras ações, favorecer a “aquisição de ciência e tecnologia” e a “integração na boa religião”, de modo a substituir as culturas, a religião e visão de mundo dos povos indígenas por outras consideradas “melhores e superiores”. (MUNANGA; GOMES, 2016, p. 12-13 e 15).

Não tardou para que a ocupação progressiva dos territórios indígenas pela presença estrangeira resultasse em intensos conflitos, acirrados pela exploração econômica das matérias primas vegetais e minerais. Em seguida, à custa de imposições violentas, o modo de produção escravocrata buscou contornar a insuficiência de mão de obra especializada e gratuita, além de reunir força de trabalho, para isso, destituíram as populações indígenas de todos os seus direitos essenciais e da posse sobre suas terras originárias. Ainda segundo Munanga e Gomes (2016), os atos de resistência indígena ao processo de escravização repercutiram em duas consequências importantes: o aniquilamento massivo de grande parte dessas populações, exterminadas por armas de fogo ou por epidemias transmitidas pelos europeus e o estímulo à prática do tráfico negreiro, através do qual milhões de pessoas vindas de diferentes regiões do continente africano foram escravizadas para exercerem forçosamente o trabalho necessário ao desenvolvimento colonial. Se os indígenas tiveram seus corpos e conhecimentos menosprezados para concretizar a imposição de uma ideologia racista e autoritária, o olhar sobre as pessoas negras não foi diferente.

Classificadas como “sem história, sem cultura, sem identidade e mergulhadas na bestialidade”, em conformidade com a lógica colonial concebida pelo Estado e com a anuência da Igreja Católica, negros representavam seres desviantes desse princípio e, portanto, igualmente sujeitos à subalternização e todas as formas de repressão e arrasamento envolvendo o silenciamento de seus corpos, de seus saberes e de suas memórias. Malgrado a escravidão afro-americana ter contribuído durante séculos para o desenvolvimento do sistema capitalista mundial, provendo o monopólio econômico das classes sociais dominantes, as relações entre escravagistas e escravizados, em núcleos urbanos e campensinos, sempre foram desmedidas e tensas, assinaladas pelo olhar colonialista que desfrutava da hierarquização racial como um alibi para desumanizar e

comercializar seus corpos como “mercadorias” ou ‘instrumentos de trabalho”, além de negar direitos fundamentais aos/às trabalhadore(a)s, objetificados como “máquinas animais”. (MONTES, 2000, p. 65; MUNANGA; GOMES, 2016, p. 16 - 33 e 98)

Atualmente o artigo 7º, inciso XIII, da Constituição Federal de 1988 restringe a duração do trabalho diário em até 8h, contudo, ao observarmos o contexto no qual a força do trabalho escravo era obrigatória e não remunerada, a depender da função, eram cumpridas jornadas exaustivas, em condições degradantes e que comumente excediam as 13h por dia. Nessas circunstâncias, vale salientar que as reivindicações feitas pelos escravizados, consistiam em “um ritmo de trabalho próprio ao grupo, a diminuição dos castigos corporais, no direito à folga semanal, alimentação, vestiário e alguma remuneração pelo trabalho que realizavam.” (MUNANGA; GOMES, 2016, p. 100; SCHWARCZ; GOMES, 2018, p. 131; ALMEIDA; OLIVEIRA, 2019, p. 38)

Analisando o movimento de ir e vir como característico das encruzilhadas, regressemos novamente ao ponto de partida e busquemos dessa vez caminhar por uma via contrária na qual possamos pensar essa resumida narrativa sob o ponto de vista “dos outros”. Todas as atrocidades implícitas na estrutura política e econômica escravocrata fracassaram repetidamente na tentativa de impor às suas vítimas uma absoluta passividade ou acomodação diante desse sistema, reações de resistência e luta pela liberdade foram exercitadas sendo a organização de quilombos ou mocambos seu exemplo mais conhecido.

No sentido de reiterar a regularidade desses eventos ocorridos em diversas regiões do país e, de acordo com Wlamyra Albuquerque e Walter Filho (2006) não foram poucos²⁰, mencionamos a seguir fatos históricos por si satisfatórios para desmascarar o fictício “altruísmo” contido no gesto da Princesa Isabel ao assinar a Lei Áurea em 13 de maio de 1888. Na Bahia, a Conjuração Baiana ou Revolta dos Alfaiates (1798) e a Revolta dos Malês (1835), no Maranhão, a Balaiada (1838-1841). As motivações que mobilizaram essas lutas persistem ao longo do tempo pois revelaram que além do fim da escravidão, reivindicava-se igualdade de direitos, a liberdade de crença religiosa (islã, voduns, orixás), o controle sobre os excessos dos governantes, melhores condições de trabalho, a diminuição da pobreza.

Os historiadores Beatriz Nascimento (2021) e Joel Rufino Santos (2015) explicam que os termos “mocambo” e “quilombo” são vocábulos de origem quimbundo e foram

²⁰ Segundo os autores, apenas na Bahia, entre 1814 e 1835, teriam ocorrido cerca de trinta revoltas (ALBUQUERQUE; FILHO, 2006, p.136)

adotados como sinônimos pelas autoridades portuguesas e pelo vocabulário jurídico colonial brasileiro para designar “toda habitação de negros fugidos que passem de cinco, em parte desprovida, ainda que não tenham ranchos levantados nem se achem pilões neles” ou “reunião no mato ou em lugar oculto de mais de três escravos”. Entretanto, não significou uma experiência excepcional, passiva e localizada, ocorrendo na América e até mesmo em territórios africanos como Zanzibar e São Tomé. (NASCIMENTO, 2021, p.122)

Não obstante possuir diversos significados, os quilombos foram habitualmente descritos pela historiografia oficial como “refúgios de negros escravos fugitivos” e como espaços de luta e de resistência do povo negro. Munanga e Gomes (2016) relatam ainda que, em África, o termo referia-se a “uma associação de homens aberta a todos”. Vale salientar que em território nacional, conforme o professor Joel Rufino Santos (2015), nunca uma comunidade negra se autodesignou dessa maneira sendo mais usual os termos *mocambo*, *cerca ou terra de pretos*, Angola Janga é como se chamava Palmares. (MUNANGA; GOMES, 2016, p. 71)

No Brasil, interpretações igualmente recorrentes sobre o significado dos quilombos os descrevem como uma experiência coletiva de reação à escravidão, sobressaindo Palmares, nas terras alagoanas onde viveu Zumbi²¹, como espaço simbólico mais popularizado dessas estruturas, formado na realidade não por um único lugar, mas por um conjunto de comunidades majoritariamente negras e avizinhas²². Em suas análises, os referidos historiadores, sem desconsiderar a dimensão de resistência militar, vão além das leituras que os evidenciam somente nos episódios dos conflitos armados dos quilombolas contra a ordem oficial vigente e nos apresentam outros aspectos “esquecidos” pela literatura, sobretudo, como sistemas sociais alternativos, dotados de

²¹ Líder da República Negra dos Palmares, comunidade quilombola existente na Serra da Barriga em Alagoas, entre 1595 e 1695. Morto no dia 20 de novembro de 1695, é homenageado pelo povo brasileiro no Dia Nacional da Consciência Negra como exemplo de resistência e luta contra a escravidão.

²² O historiador e ativista quilombola Antônio Bispo dos Santos, também conhecido como Nêgo Bispo, identifica Palmares e outras comunidades subsequentes como contracolonizadoras, casos de Caldeirões no Ceará (1889); Canudos na Bahia (1874) e Pau de Colher na divisa do Piauí com a Bahia (1930). Segundo Santos (2016), essas comunidades desenvolveram organizações sociais coletivas fundamentadas nos quilombos e comunidades indígenas. Não primavam pela acumulação individual de riquezas, com a ocupação de seus territórios, organizaram estruturas agrárias, repartiam alimentos, conquistaram autonomia religiosa e econômica, preservação ambiental, cultural e a emancipação do controle colonialista, aspectos que despertaram sucessivas reações de proprietários rurais e do Estado brasileiro. Aporofobia, racismo, xenofobia e a disputa de terras concorreram para criminalizá-las como ameaças à República, seus habitantes foram acusados de fanatismo, de serem improdutivos, de não terem religião, cultura, disciplina, moral, “bons costumes” e, por representarem um “impedimento” ao progresso do país. Findaram física e simbolicamente chacinadas.

estrutura e organização internas, alternatividade que ao abrigar “as sobras humanas do sistema mundial”, como comunidades camponesas, confrontavam abertamente no plano político a formação social e o modo de produção colonial:

Alternatividade consiste em que? Sumariamente: fartura no quilombo x penúria na formação social colonial; policultura x monocultura; produção voltada para dentro x economia de exportação; trabalho coletivo x trabalho escravo; acordo ecológico x predadorismo; apropriação coletiva da terra x apropriação monopolística; convivência racial x segregação racial e assim por diante. Não admira, de nenhuma forma, que o colonialismo português (espanhol entre 1580 e 1640; e holandês, de 1630 a 1654) não desse quartel aos quilombos: percebia-os como antagonicos, tanto quanto podem sê-lo dois estados no mesmo território. (SANTOS, 2015, p. 97-98).

Presume-se o surgimento da gênese da organização quilombola em grupos menores já existentes no interior de grandes grupos de escravizados, constituídos a partir do reconhecimento coletivo e hierárquico de lideranças políticas, religiosas ou conhecedoras de ofícios específicos originários da África, situação de difícil percepção pelo olhar escravocrata.

Beatriz Nascimento (2021) contesta ainda a fuga dos maus tratos da escravidão como justificativa exclusiva para a constituição de uma vida paralela e comunitária, pois relatos sobre suicídios, assassinatos e abortos também representaram atos decisivos de reação contra a opressão. Nesse sentido, antes de significar uma forma negativa de luta, muito menos um gesto espontâneo e caótico, a fuga seria uma etapa para empreender a luta decorrente de um processo de reorganização. Ordenadamente, somente os homens empreendiam as primeiras fugas, seguidos depois pelas mulheres e por fim por seus descendentes, prevendo as áreas de localização dos novos núcleos sociais e melhores condições de enfrentamento à repressão. Do mesmo modo, a vida nos quilombos se estabelecia oposta ao imaginário de permanente belicosidade, ociosidade e liberdade romantizada em meio à natureza ou eterna nostalgia da terra natal.

A existência dos quilombos no país abrange períodos de longa duração, uma dimensão notadamente enfocada pela autora e, em sua opinião, ocultada pela historiografia, o que ela nomeia de “a paz quilombola”, observável nos momentos de interstício entre os episódios de conflitos e repressão, manifestada pelas relações sociais e econômicas intrínsecas e extrínsecas ao quilombo, conforme podemos observar em suas palavras:

[...] há referências outras dos vizinhos dos quilombos, de que lá se encontram roças onde se cultivam uma variedade de produtos, os quais são trocados com alguns outros vizinhos, inclusive fazendas; há criação de animais domésticos,

há o fabrico de ferramentas que também vão se tornar produto (meio de produção) de relações econômicas com os vizinhos. (NASCIMENTO, 2021, p. 133)

Em concordância com o quilombismo propagado por Abdias Nascimento, os historiadores salientam ainda nos modelos dos quilombos a absorção, existência, integração e comprometimento de indivíduos de outras raças, tanto branca, quanto principalmente indígena, agregando os oprimidos da sociedade colonial em torno de uma nova estrutura econômica e sociocultural. Como exemplo de convivência racial democrática, a sociedade plurirracial quilombola igualmente divergia do modelo colonial escravista-exportador, gerador do racismo brasileiro. Do mesmo modo, assinala que os quilombos não se extinguem com a abolição e perduram ressignificados como lugares de resistência e enfrentamento das desigualdades instituídas pela sociedade hegemônica, ocupando áreas periféricas, nas quais prevalecem a marginalização racial e social, como exemplo, menciona áreas geográficas da cidade do Rio de Janeiro ocupadas por antigos quilombos e transformadas atualmente em favelas. Esse mesmo entendimento é compartilhado por Joel Rufino dos Santos ao destacar, em especial, as casas religiosas de matriz africana:

Quilombo contemporâneo é expressão que cobre, por extensão, roças de candomblé e terreiros de xangô – já não fossem as congregações religiosas, em si, fenômenos comunitários. Candomblés e xangôs constituem famílias rituais, representam certo padrão de distribuição de renda, contraposto ao da sociedade global. Reelaboram sem cessar, em suma, o que se convencionou chamar *estratégias de sobrevivência*, conjunto de maneiras adaptativas às situações socioeconômicas desfavoráveis. Da mesma forma, os aglomerados urbanos negros permanentes. (SANTOS, 2015, p. 104)

A percepção sobre os quilombos contemporâneos foi recentemente recuperada pela professora Suély Souza (2021), do IFRN, *Campus* Natal Central, ao publicar sua tese de doutorado sobre a comunidade quilombola da Boa Vista dos Negros, situada no município de Parelhas/RN, confirmando sua atualidade. Apesar do quilombo ser ressignificado pelos moradores como um lugar de afirmação da liberdade, a autora constata a indesejável continuidade do racismo na sociedade brasileira, sem omitir sua existência no ambiente escolar. Na Boa Vista, manifesta-se no fechamento da escola local em 2000 com o argumento de não haver demanda suficiente; na indiferença dos docentes que alegam falta de formação para lidar com a temática étnico-racial e naturalizam atitudes racistas direcionadas aos quilombolas; na folclorização da cultura negra; no apagamento da própria história do quilombo dos currículos; no descumprimento das

demais orientações prescritas nas Leis 10.639/03 e 11.645/08; no silenciamento diante dos relatos de discriminação feitos pelos estudantes. Resquícios de uma educação embranquecida e excludente.

O período pós-abolição coincidirá com o processo de modernização do país, introduzindo um novo modelo econômico vigente que migrará do rural agrário para o industrial urbano. Nesse contexto, entre o final do século XIX e as primeiras décadas do século XX, garantidas pelo Estado, serão implementadas políticas eugênicas²³ de mestiçagem ancoradas no branqueamento da população brasileira, estratégia abalizada pela conexão entre pseudoteorias científicas racistas com a medicina, a educação e a jurisprudência, comprometidas em subalternizar e privar de direitos pessoas negras e indígenas. Propagava-se o discurso ideológico sobre as relações inter-raciais ambicionando o “melhoramento” genético da nação em virtude de uma hipotética “supremacia” racial branca, apta para erradicar progressivamente o “coeficiente de sangue inferior” herdado das ancestralidades negra e indígena. (HERNÁNDEZ, 2017, p. 58)

Vale reforçar, o momento pós-abolição no Brasil foi caracterizado por apresentar uma população majoritariamente negra e indígena, entretanto, num contexto demasiado racista, pela inexistência de políticas públicas que garantissem a integração econômica dos recém-libertos e de seus descendentes ou de legislações que punissem a segregação racial, a adesão à eugenia pelas elites nacionais não tardou. O projeto de branqueamento da população, dissimulado pelo verniz de uma indispensável modernização do país, foi então arquitetado como solução conveniente para se eximirem dessa responsabilidade social enquanto perpetuavam seus privilégios materiais e simbólicos.

Nesse ínterim, a branquitude passa a ser enaltecida como ideal para gerir lugares de poder e liderança, ao passo que estereótipos e termos depreciativos são repetidas vezes atribuídos aos corpos indígenas ou afrodescendentes, visando demarcar sua suposta condição de inferioridade racial, utilizada como justificativa para destiná-los à ocupação

²³ A palavra eugenia, originária do grego e significando “bem nascido”, foi popularizada no final do século XX pelo inglês Francis Galton (1822-1911) para nomear seus estudos “científicos” sobre a degeneração biológica ou racial das classes mais altas e de raça branca. Concebida na Europa, essa ideologia se espalhou rapidamente por outros continentes, pregava a proteção da superioridade racial dos brancos ameaçada pelo “perigo” da miscigenação com pessoas consideradas inadequadas ou inferiores (emigrantes, negros, indígenas, pobres, doentes mentais, judeus, ciganos e homossexuais). De forte teor evolucionista e segregacionista, a teoria eugênica defendia que além das características físicas, o comportamento e as aptidões humanas também seriam hereditários e influenciariam notadamente na melhoria das futuras gerações. Como práticas voltadas para eliminar a indesejável transmissão biológica de genes considerados inaptos, a eugenia estimulou a esterilização em massa e a “higienização racial” das sociedades. (TEIXEIRA; SILVA, 2017).

somente de atividades braçais, funções subalternas, precarizadas e menos remuneradas. Em *Subordinação racial no Brasil e na América Latina – o papel do Estado, o Direito costumeiro e a nova resposta dos direitos civis*, a professora de Direito Tanya Katerí Hernández (2017), menciona exemplos de termos racistas direcionados às pessoas negras e indígenas percebidas pelo imaginário social como “criminosas”, “intelectualmente inferiores”, “excessivamente sexuais”, “animalescas” e “indolentes”. (HERNÁNDEZ, 2017, p. 18-54)

Na realidade brasileira, as práticas eugenistas são legitimadas em diversas áreas, compreendendo desde a proibição da imigração de africanos simultânea ao amplo estímulo à imigração europeia (e posteriormente japonesa); a criação das “brigadas da saúde” para inspecionar os hábitos de higiene da população negra; além da criminalização dos centros religiosos de matriz africana. Em relação à educação e ao mercado de trabalho especificamente, foram ofertadas formações em teorias culturais para professores e gestores explicando as “fraquezas raciais”; estudantes negros eram apartados em salas específicas mediante seleção prévia em testes de QI racializados e avaliação do “estado de saúde” com regular submissão a orientações de higiene pessoal, motivos que dificultavam o acesso à escola e geravam constrangimentos e evasão. Nos livros didáticos oficiais, afirmava-se que “a raça branca é a mais inteligente de todas e a raça negra a mais atrasada”. Docentes negro(a)s também eram desencorajados, pois além de se submeterem a cursos preparatórios pagos e severos testes psicológicos, havia a exigência de seus corpos corresponderem ao padrão estético europeu. Para ingresso no mercado de trabalho, a preferência pela cor da pele branca passou a ser requisito de admissão para o exercício de diversas funções, sobretudo, de cargos que conferissem maior visibilidade social ou envolvessem contato direto com o público, o racismo era subentendido tanto na observação dos traços físicos implícitos em expressões eufemísticas como “boa aparência”, “boa higiene” ou “boa imagem”, quanto na análise das “condições socioeconômicas e região de residência”, aspectos que convergiam para a exclusão social e econômica. (HERNÁNDEZ, 2017, 62-65 e 66; OLIVEIRA; PIMENTA, 2016, p. 3-8 REZENDE; ANDRADE, 2022, p.1-10)

Nas artes visuais, a eugenia foi exemplificada pela pintura *A Redenção de Cam*, de autoria do pintor espanhol Modesto Brocos, datada de 1895 e presente no acervo do Museu Nacional de Belas Artes do Rio de Janeiro. A obra tornou-se icônica justamente por ilustrar as polêmicas teorias raciais de progressivo embranquecimento da população brasileira no final do século XIX. Pintada de maneira naturalista, a imagem retrata uma

família inter-racial em detalhes, da esquerda para a direita, o cenário ocupado pelos personagens apresenta a fachada de uma casa popular com parede de reboco desgastado em tons de amarelo ocre, à sua frente, uma palmeira conflui a linha diagonal que divide o chão de terra e as pedras que ensaiam uma calçada.

Em primeiro plano, as posturas e gestos das personagens simbolizam de modo subliminar uma narrativa: uma senhora em pé, de pele escura, está descalça e direciona o rosto e os braços para o céu, seu gesto contido insinua um agradecimento. Centralizando a composição temos a mãe, uma mulher jovem de pele “parda”, sentada com uma criança de pele branca em seu colo, sua mão esquerda conduz o olhar infantil para a avó à sua frente, o neto se mostra atento erguendo a mão direita enquanto a outra segura uma laranja. Mais ao fundo, sentado na soleira da porta, quase de costas, o pai, um homem branco, apenas observa a cena e sorri discretamente.

Figura 2 – BROCOS, Modesto. **A Redenção de Cam**, 1895, óleo sobre tela, 1,99 cm x 1,66, Museu Nacional de Belas Artes



Fonte: <https://artsandculture.google.com>, 2022.

O título remete a uma passagem bíblica do livro de Gênesis 9, segundo a qual, Noé, após ter se embriagado com vinho, aparece despido em sua tenda e tem sua nudez intencionalmente exposta por seu filho Cam aos irmãos Sem e Jafet. Recuperado da embriaguez e ciente do ocorrido, o patriarca impõe a Canaã, filho de Cam e à sua descendência, a punição de servirem aos tios como escravos. Tal condenação teria supostamente enegrecido a pele da família de Cam, estabelecendo uma associação entre escravidão e a pele negra. No contexto expressado pela pintura, comunica-se que a redenção desse “castigo” seria obtida pelo gradativo embranquecimento da pele.

De teor fortemente criticado como discriminatório e preconceituoso, porém, admissível à época pelo governo brasileiro, a imagem sublinha o branqueamento intergeracional, tornando a imagem alegórica de uma ação planejada de apagamento racial da população negra no Brasil. Um episódio emblemático que definitivamente corrobora a relação da pintura com teorias racistas foi sua exposição em 1911, em Londres, durante o “I Congresso Internacional das Raças” para explicar a tese defendida pelo médico, antropólogo e diretor do Museu Nacional, João Batista de Lacerda, de que a mestiçagem brasileira seria possível, “transitória e benéfica”, estimando que três gerações seriam suficientes para o país conseguir o completo branqueamento da raça negra. (LOTIERZO, 2013, p. 24).

A eugenia, enquanto “carrego colonial”, expressão usada por Luíz Rufino (2019) para se referir aos resquícios nocivos do colonialismo atualmente, continua a agir para desqualificar pessoas e impossibilitar o acesso, a permanência e a ascensão profissional, principalmente de mulheres negras, ao mercado de trabalho. Os pesquisadores Ana Flávia Rezende e Luíz Fernando Andrade (2022) constataram em 285 anúncios de emprego disponíveis em sites nacionais durante o ano de 2022, a permanência do uso direto ou sutil de expressões racistas e sexistas como “brasileira branca”, “possuir boa aparência”, “cabelos compridos” ou “higiene pessoal zelando pela imagem da empresa”. (REZENDE; ANDRADE, 2022, p. 10-12).

Recobrando a relevância da EREER no contexto da EPT, torna-se fundamental pensarmos sobre práticas pedagógicas que abranjam a formação profissional e, além disso, superem os padrões do colonialismo, ampliando nossa compreensão de mundo por intermédio de conhecimentos interligados ao longo de vias plurais. Em concordância com Abdias Nascimento (2019), consideramos a perspectiva quilombista como uma possibilidade, pois admitimos que o papel histórico do quilombismo não se exauriu no passado e, após constatarmos que as lutas atuais de negros e indígenas por igualdade de direitos continuam em vigor, reconhecemos os NEABs e NEABIs, também como quilombos contemporâneos, além dos demais grupos correlatos²⁴ em atuação nas universidades brasileiras e nos institutos federais. Os distinguimos como espaços colaborativos, constituintes de redes de apoio e geradores de práticas pedagógicas decoloniais que defendem o diálogo entre diferentes epistemologias.

²⁴ No IFRN, sediado no campus Natal Central, temos como grupo correlato o Núcleo de Estudos e Pesquisas em Educação, Gênero e Diversidade – NEGEDI criado em 2013.

Suas presenças na comunidade escolar, à exemplo das artimanhas do orixá andarilho das encruzilhadas, admite desconfiarmos da exclusividade dos modelos educacionais dominantes e questionarmos suas fragilidades, de modo a conectá-los a caminhos culturalmente diversos. Para isso, é fundamental compreendermos as relações sociais entranhadas nos alicerces da sociedade brasileira e como repercutem no âmbito da EPT. Apresentamos o estado do conhecimento sobre pesquisas que abordam especificamente os NEABs/NEABIs, algumas realizadas no contexto da EPT, com a intenção de ressaltarmos temas centrais e as possíveis lacunas na produção científica alusivas a essa temática especificamente.

2.3 ACESSO AO ESTADO DO CONHECIMENTO

Visando favorecer um caminhar mais seguro que nos indique com maior exatidão as vias mais achegadas a uma produção científica particular sobre as experiências e desempenhos dos NEABs/NEABIs em instituições de Educação Profissional, utilizamos como metodologia de pesquisa o estado do conhecimento, caracterizado por Morosini e Fernandes (2014, p. 155) pela:

[...] identificação, registro, categorização que levem à reflexão e síntese sobre a produção científica de uma determinada área, em um determinado espaço de tempo, congregando periódicos, teses, dissertações e livros sobre uma temática específica.

Conforme Muller (2015), a importância desse procedimento está na possibilidade de obtermos uma visão geral do que foi ou vem sendo produzido academicamente sobre determinada temática. Além de ordenar o progresso das pesquisas e de temas emergentes e priorizados em períodos distintos, permite identificar as contribuições e avanços encontrados pelas/os autoras/es e favorecer uma maior visibilidade pela divulgação das produções existentes. Essa autora identifica as pesquisas sobre estado do conhecimento como “pesquisas bibliográficas que visam “mapear e discutir certa área de produção acadêmica em diferentes campos do conhecimento” (MULLER, 2015, p. 166).

Para esse estado do conhecimento, consultamos como fontes de busca a Biblioteca Brasileira Digital de Teses e Dissertações (BDTD) do Instituto Brasileiro de Informação em Ciência e Tecnologia – IBICT – e o Catálogo de Teses e Dissertações da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES). Como descritores empregamos entre aspas: “Neabs e Neabis”, “Neabs, Neabis e Educação Profissional”,

“Neabs, Neabis, Educação Profissional e Diversidade”, “Neabs, Neabis e Ações Afirmativas”. Utilizamos como filtro o recorte temporal formado por trabalhos realizados após 2004. O ano de 2004 justifica-se por ter sido o ano de aprovação da Resolução nº 1, de 17 de junho do Conselho Nacional de Educação/MEC, que orienta as instituições de ensino a estabelecerem contatos com o Movimento Negro e os Núcleos de Estudos Afro-Brasileiros no sentido de buscar subsídios e trocar experiências para planos institucionais e pedagógicos, além de projetos de ensino. Como lócus, priorizamos instituições que ofertassem Educação Profissional e Tecnológica à semelhança do IFRN.

Durante a realização inicial da pesquisa, a partir da digitação dos referidos descritores, em ambas as fontes de busca, não encontramos nenhuma tese ou dissertação mencionando de forma direta os NEABs/NEABIs em seus títulos. Diante da insuficiência de exemplos, precisamos reconsiderar a proposta de centralizarmos nossa atenção apenas em instituições de Educação Profissional e Tecnológica, após verificarmos a predominância dos Núcleos em universidades. Isto posto, influenciados pelas astúcias de Exu, necessitamos desvendar outras rotas, refinando os descritores, utilizando-os sem e entre aspas, em seguida, repetimos a busca utilizando letras maiúsculas, por fim, digitamos “Núcleo de Estudos Afro-Brasileiros” por extenso. Operando dessa forma, chegamos a 48 trabalhos na Biblioteca Digital de Teses e Dissertações, dos quais selecionamos 12 desse total, e 09 trabalhos no Catálogo de Teses e Dissertações da CAPES.

Essa pré-seleção foi estabelecida após a eliminação de publicações não autorizadas ou indisponíveis e de repetições existentes nas referidas fontes de busca, seguida da análise das associações dos títulos dos trabalhos com os descritores. Após a realização das leituras dos resumos, das palavras-chave e sumários, depuramos ainda mais os resultados utilizando como critério de escolha as produções nas quais citações aos Núcleos de Estudos Afro-Brasileiros emergissem de modo mais relevante, por exemplo, intitulado capítulos específicos descrevendo percursos formativos ou práticas associadas diretamente à atuação dos Núcleos nas instituições de ensino.

Dentre as produções selecionadas, à exceção de uma tese apresentada numa universidade federal, todas são dissertações, 1 desenvolvida pelo Colégio Pedro II, 5 por universidades federais, 1 por universidade estadual e 1 em universidade privada, revelando as universidades como lócus dessas pesquisas e apontando para a necessidade da realização de mais teses de doutorado. Em nossa pré-seleção, encontramos apenas 4 teses, das quais apenas uma delas se reportava de maneira representativa aos Núcleos de

Estudos Afro-Brasileiros e Indígenas. A região Sul reúne a maioria dos trabalhos: 4; seguida pelo Sudeste com 3 e pelo Nordeste com 2.

Mesmo cientes de sua importância simbólica, optamos intencionalmente por desconsiderar nesse momento a investigação sobre grupos correlatos e temáticas semelhantes que estivessem vinculadas aos NEABs/NEABIs apenas de forma indireta, como trabalhos produzidos por integrantes dos Núcleos apresentando assuntos diferentes, indicações de sujeitos para pesquisas, parcerias e apoios a projetos ou que estivessem limitados somente à seção de agradecimentos. Priorizamos ao final um total de 09 trabalhos disponíveis apenas no Catálogo de Teses e Dissertações da CAPES, apresentados em ordem cronológica no Quadro 01:

Quadro 1 – resumo dos trabalhos acadêmicos encontrados no Catálogo de Teses e Dissertações da CAPES

No.	Título	Tipo / Ano	Autor(a)	Área	Local
1.	Diversidade étnico cultural no currículo: ações para formação de professores realizada por dois núcleos de estudos afro brasileiros paulistas (2003 -2013)	Dissertação (2015)	CAMARGO, Rosana Maria de	Educação	Pontifícia Universidade Católica de São Paulo
2.	Cabeçalhos de Assunto para Estudos Africanos e Afro Brasileiros para o NEAB – EDUSC	Dissertação (2016)	LIMA, Graziela dos Santos	Gestão da Informação	Universidade do Estado de Santa Catarina
3.	O velho novo Pedro II: a Lei 10.639 e os documentos da Área de Português e Literatura.	Dissertação (2016)	BRASIL, Natasha Fernandes Mendes	Relações Étnico Raciais	Centro Federal de Educação Tecnológica Celso Suckow da Fonseca – RJ
4.	Uma década da Lei 10.639/2003 nos cursos de História das instituições públicas de ensino superior na Paraíba: Formação, Pesquisa e Ensino.	Dissertação (2016)	ALVES, Márcia de Albuquerque	História	Universidade Federal da Paraíba

5.	A Instituição de Educação Superior como agente de política de promoção da Igualdade racial: Estudo de caso no Núcleo de Estudos Afro-Brasileiros Indígenas e Africanos (NEAB) ou correlato da UFRGS	Dissertação (2017)	ALVES, Marta Mariano	Educação	Universidade Federal do Rio Grande do Sul
6.	Análise da Formação Continuada de professoras e professores do Núcleo de estudos Afro Brasileiros na Universidade Federal do Paraná.	Dissertação (2017)	GHIGGI, Gioconda	Educação	Universidade Federal do Paraná
7.	A permanência de estudantes negro(a)s na Universidade Federal do Paraná: aspectos material e simbólico.	Dissertação (2017)	LIMA, Silvia Maria Amorim.	Educação	Universidade Federal do Paraná
8.	Com a palavra, a/o mestra/e: a afrodescendência e a Educação Profissional Tecnológica em tempos de educação para as relações raciais	Tese (2018)	PORTO, Leudjane Michelle Viegas Diniz	Educação	Universidade Federal do Piauí
9	Pedagogia da diversidade: a contribuição do Núcleo de Estudos Afro-Brasileiros (NEAB) da Universidade Federal do ABC (UFABC) para a formação continuada do(as) professores (as) no contexto de uma educação antirracista.	Dissertação (2020)	OLIVEIRA, Daniela Pinheiro de	Educação	Universidade Federal do ABC – São Paulo

Fonte: elaboração própria a partir dos dados da pesquisa.

Para justificarmos a pesquisa como representativa do estado do conhecimento sobre os NEABIs em instituições de ensino nacionais, sintetizaremos cada trabalho baseados nas informações de suas autoras, pois as obras selecionadas resultam integralmente do trabalho de mulheres pesquisadoras, para isso, obedeceremos a mesma sequência apresentada no quadro anterior.

O trabalho de Camargo (2015) investiga as ações e a elaboração de materiais didáticos para a formação de professores de dois Núcleos de Estudos Afro-Brasileiros paulistas (NEAB da Universidade Federal de São Carlos e Núcleo de Estudos Interdisciplinares sobre o Negro Brasileiro da Universidade de São Paulo), no período de 2003 a 2013, em articulação com a Lei nº 10.639/03. Tendo por objetivo identificar as

tendências (temáticas/conceituais/metodológicas) que nortearam as produções de materiais didáticos realizadas por esses Núcleos. O trabalho reconhece que as ações/produções dos referidos Núcleos impulsionaram as políticas de promoção da igualdade racial entre professore(a)s, estimulando uma reflexão crítica sobre a dimensão histórica, política e cultural do ensino desta temática.

A pesquisa de Lima (2016) teve como objetivo construir um Cabeçalho de Assuntos para o Campo dos Estudos Africanos e Afro-Brasileiros para o NEAB da Universidade do Estado de Santa Catarina (UDESC). O texto conta com um capítulo específico detalhando registros que nortearam a organização interna das principais ações do Núcleo, incluindo a seleção de temáticas, fontes de estudo, projetos de pesquisa, ensino e extensão, elaboração de disciplinas, revisão curricular e composição de uma biblioteca com acervo especializado.

O estudo de Brasil (2016) tem como objetivo verificar de que modo a lei 10.639/03, que aborda a obrigatoriedade do ensino de História e Cultura Afro-Brasileira nas escolas, vem sendo aplicada no Colégio Pedro II. A dissertação apresenta relevância por ter sido a única a apresentar capítulo específico sobre a atuação do NEAB numa tradicional instituição de ensino público federal criada em 1837 e integrante da RFEPCCT desde 2012. A autora analisa no Projeto Político-Pedagógico (2001), os conteúdos programáticos e provas em concurso para professor, em 2014, especificamente no que se refere às disciplinas de Português e Literatura. O Núcleo, criado em 2013, funciona como um difusor institucional das culturas africana e afro-brasileira, desenvolvendo várias ações pedagógicas como mostras e palestras.

O trabalho de Alves (2016) investigou como a aplicação da Lei nº 10.639/2003, que tornou obrigatório o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira na Educação Básica na sua primeira década de existência, de 2003 a 2013, se refletiu no espaço formativo do professor de história, nos Cursos de História das Instituições Públicas de Ensino Superior na Paraíba. Um dos dois trabalhos destacados nessa seleção como representante da região Nordeste e no qual as experiências de dois Núcleos, um pertencente à Universidade Federal da Paraíba (NEABI-UFPB) e outro à Universidade Estadual da Paraíba (NEABI/UEPB) são mencionados como NEABIs, salientando na nomenclatura a inclusão da temática indígena, em suas ações, eventos, minicursos, rodas de diálogos, mesas-redondas, encontros, cursos de extensão, constituindo-se em espaços de discussões e construção de conhecimento, em momentos formativos para os professores da Educação Básica.

Sobre o trabalho de Marta Mariano Alves (2017), *Negro(a)s e a luta por reconhecimento na Universidade: O Núcleo de Estudos Afro-Brasileiros, Indígenas e Africanos (NEAB) da UFRGS*, se apresenta como um estudo de caso, com a pretensão de descrever a atuação do Núcleo de Estudos Afro-Brasileiros, Indígenas e Africanos (NEAB) da Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS). A pesquisa buscou analisar a atuação do Núcleo e as lutas de seus atores por reconhecimento na UFRGS, no processo de efetivação de suas atribuições. Apesar de ser apresentado como um “*locus de luta*” e reflexões, no contexto em que está inserido, segundo a autora, apresentava lacunas na efetivação das orientações previstas nos documentos normativos como o Plano Nacional de Implementação das Diretrizes Curriculares Nacionais para Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-brasileira e Africana (2009) e carecia de reconhecimento no espaço social de disputas pela referida universidade, repercutindo numa posição institucional periférica ocupada pelo NEAB.

A dissertação de Ghiggi (2017) objetiva analisar o papel do NEAB-UFPR na formação continuada, no período de 2004 a 2015. A pesquisa buscou responder se o NEAB-UFPR realizou as ações previstas no Parecer CNE/CP nº 03/2004 e no Plano Nacional de Implementação das Diretrizes Curriculares Nacionais para Educação das Relações Étnico-Raciais (2009) com respeito à formação docente, quais estratégias foram utilizadas e como foi a participação do NEAB-UFPR nos programas do MEC relacionados com a formação continuada em ERER. O trabalho evidencia o aspecto formativo dos NEABs e destaca o Núcleo analisado como importante referência, dentro e fora da universidade, pela realização de ações antirracistas e por difundir a história afro-brasileira.

O trabalho de Lima (2017) aborda a política afirmativa de permanência para estudantes negros que ingressaram na UFPR por meio do sistema de cotas. Por reconhecer os NEABs como fomentadores de ações afirmativas na Educação, num dos capítulos, a autora elabora um histórico no qual relaciona o processo de criação em 2004 do sistema de cotas na universidade como consequência direta da atuação de integrantes do NEAB-UFPR, constituído à mesma época. Além de valorizar o Núcleo como referência na articulação e promoção de ações de ensino, pesquisa e extensão, vinculadas ao campo de estudos afro-brasileiros, é significativa a menção ao espaço como promotor de intercâmbios com a comunidade local, característica acentuada por exemplo na condução do NEABI/ IFRN.

A tese de Leudjane Porto (2018) busca compreender como o Instituto Federal de Educação do Maranhão (IFMA) lida com as exigências da educação para as relações raciais mediante a análise dos documentos legais e institucionais referentes à EPT. A 6ª seção dedica um tópico específico ao NEABI. O Núcleo é percebido como um espaço estratégico de fortalecimento de práticas antirracistas que visa elaborar atividades no âmbito do ensino, da pesquisa e da extensão, além de problematizar as questões raciais em suas dimensões sociocultural, política, bem como, seus efeitos com base nas relações sociais. Outras ações relacionadas ao Núcleo são a observância ao cumprimento das Leis nº 10.639/03 e nº 11.645/08, o questionamento às epistemologias que desvalorizam as demandas e a produção acadêmica afrodescendente e o desenvolvimento de linhas de pesquisa sobre história africana, afro-brasileira e indígena; comunidades quilombolas e indígenas; políticas públicas para as populações afro-indígenas; religiões de matriz africana e religiosidade popular.

Em paralelo, são destacados outros aspectos que concorrem para atrapalhar o desenvolvimento e a execução das ações planejadas pelo NEABI no IFMA, começando pela impermanência de servidores integrantes dos Núcleos nos *campi* ocasionada pelos editais de remanejamento internos. Além disso, a autora ressalta a ausência de orçamento específico, a falta de entendimento de docentes e gestores sobre as ações do Núcleo como educativas; entraves burocráticos para a emissão de portarias; a resistência e dificuldade de docentes, discentes, técnicos administrativos e gestore(a)s em participarem das atividades promovidas pelo NEABI, descredibilizando de modo simbólico seu caráter educativo. São situações trazidas à tona para avaliarmos porque, a despeito da existência, atuação e comprometimento dos membros do referido Núcleo, nos domínios de um instituto federal, o fortalecimento de práticas pedagógicas antirracistas e a vigilância sobre as consequências do pensamento colonialista e dos racismos institucional e estrutural necessitam ser cotidianas e ininterruptas.

A dissertação de Daniela de Oliveira (2020) analisa a formação continuada de docentes promovida pelo Núcleo de Estudos Afro-Brasileiros da Universidade Federal do ABC – UFABC) -. Motivada pela preocupação com a dificuldade apresentada por professore(a)s ao lidarem com conhecimentos, discursos e práticas correspondentes à história e cultura afro-brasileiras e, partindo como pressuposto, da falta de acesso à EREER durante o processo de formação inicial do(a)s docentes, a pesquisa revelou a importância do NEAB em favorecer, entre os cursistas, a conscientização contínua sobre a elaboração de estratégias pedagógicas que combatam as desigualdades sociais, situações de racismo

e preconceito nas escolas. Além disso, de acordo com a legislação correlata em vigor, problematiza os limites da hegemonia eurocêntrica nas salas de aula e suas consequências para a fragilização de uma educação antirracista.

As autorias das produções são integralmente femininas, concentradas na segunda década dos anos 2000, sendo 1 de 2015 e, subsequentemente, temos 2016 e 2017 com 3 obras cada e 2018 e 2020 com 1. Apesar de não ser foco da nossa pesquisa, nos chamou atenção a prevalência de pesquisadoras. Por que essas pesquisas são em sua grande maioria femininas? Seriam suas autoras mulheres negras ou indígenas? Temos 6 na área de Educação, 1 de História, 1 de Gestão da Comunicação e 1 de Relações Étnico Raciais. De maneira geral, agregando todas elas, observamos o reconhecimento positivo à experiência dos NEABs/NEABIS, percebidos como “*locus* de luta”, referências na articulação e promoção de variadas ações de ensino, pesquisa e extensão nas respectivas instituições de ensino.

O estado do conhecimento permitiu percorrermos vias entrecruzadas procurando alargar nossa percepção sobre itinerários comuns e outros menos conhecidos, até nos conduzir aos territórios institucionais nos quais se avistam interligados os aquilombamentos neabianos, potencializadores de conhecimentos procedentes de base africana, afro-brasileira e indígena. Confirmamos nesse percurso a insuficiência de trabalhos que tenham os NEABs/NEABIS como objetos centrais das pesquisas realizadas no país, principalmente os que estejam vinculados à RFEPC, do qual fazem parte o Colégio Pedro II e o Instituto Federal do Maranhão.

Os Núcleos são salientados nos trabalhos analisados como espaços formativos para professores da Educação Básica, promovendo reflexões e impulsionando as políticas de promoção da igualdade racial. Outras ações compreendem a produção de materiais didáticos, intercâmbios com as comunidades locais e movimentos sociais, a realização de ações antirracistas, indicações de fontes de estudos e o protagonismo na organização de eventos, minicursos, rodas de diálogos, mesas-redondas, encontros, cursos de extensão, mostras, palestras, elaboração de disciplinas, revisões curriculares e na composição de bibliotecas com acervos especializados. Se as rotas planejadas pelos NEABIs se apresentam desejáveis por atender as demandas sociais e incentivar a inclusão, em alguns contextos eles parecem ocupar ainda uma posição periférica, carente de maior reconhecimento no espaço das prioridades institucionais.

Nesta tese, analisar as práticas pedagógicas do NEABI, mencionando as divindades africanas e indígenas como metáforas, significa no contexto acadêmico da

EPT, reforçar a importância da palavra coletiva amefricana pautada nos ensinamentos das múltiplas vozes que a compõe e, com elas, refletirmos sobre a urgência de questionarmos os conteúdos e currículos eurocentrados e rompermos com o silenciamento imposto pelo racismo que sustenta desigualdades e privilégios sociais. Sendo assim, destacamos a necessidade de interligarmos novos acessos às vias curriculares já existentes, de modo que a pluralidade das experiências culturais seja revigorada de modo contínuo, salientando atividades que apresentem referências positivas, recuperem a autoestima e os valores culturais de negros e indígenas no cotidiano escolar. Que as múltiplas possibilidades inerentes a Exu e os fogos de Xangô iluminem essa nova busca!

2.2 PASSAGEM ENCURTADA PARA OS NÚCLEOS DE ESTUDOS AFRO-BRASILEIROS E INDÍGENAS

Principiar um novo caminho requer o desfazimento dos roteiros previamente banalizados e mais achegados, sugere nos colocarmos em fluxo, à disposição para novas aprendizagens e trocas de conhecimentos. Para conhecermos os NEABs e NEABIs como espaços simbólicos do quilombismo, atalhemos por seu trajeto mais conhecido. Conforme Marques e Silva (2016), os Núcleos são criados a partir das décadas de 1980 e 1990, como coletivos formados em colaboração direta com Movimento Negro Unificado²⁵ e várias entidades e organizações negras que o antecederam e/ou dele são historicamente contemporâneas pela incontestante contribuição no permanente combate ao racismo no Brasil.

São exemplos, a Frente Negra Brasileira (1931); Teatro Experimental de Negros (1944); ainda na década de 1940: a Associação do Negro Brasileiro; Frente Negra Trabalhista; Centro de Cultura Luís Gama – SP –; União dos Homens de Cor e Centro Literário de Estudos Afro-Brasileiros – RS –. Turma Auriverde e Grêmio Literário Cruz e Souza – MG –; Centro de Estudos Afro Orientais – CEAO – (1959); Centro de Estudos Afro-Brasileiros da UFAL (1981), rebatizado como Núcleo de Estudos Afro-Brasileiros NEAB (1983); Instituto de Pesquisas e Estudos Afro-Brasileiros – IPEAFRO –; NEABs

²⁵ O Movimento Negro Unificado (MNU) é uma organização brasileira, criada no dia 18 de junho e tornada pública em 7 de julho de 1978, num evento histórico ocorrido nas escadarias do Teatro Municipal de São Paulo durante o regime militar. Sua atuação é fundamental nas lutas contra a discriminação racial e na construção e defesa das pautas defendidas pelo povo negro no país.

UFS-SE (1984) e UFMA – MA – (1985); Núcleo de Estudos Negros – NEN – (1986), organizado pelo Movimento Negro de Santa Catarina; UFES – ES – (1988). Conselho Estadual de Participação e Desenvolvimento da Comunidade Negra de São Paulo (CPDCN) – (1984); NEAB/UFSCar (1991); Programa de Educação sobre Negros e Indígenas na Sociedade Brasileira – PENESBI/UFF – (1995); Núcleo Negro para Pesquisa e Extensão Universitária – NUPE/ UNESP – (2002); Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade (SECAD) – 2004; Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão (SECADI/MEC) – 02 de março de 2012; Comissão Técnica Nacional de Diversidade para Assuntos Relacionados à Educação dos Afro-Brasileiros (CADARA)- (2005); Associação dos Pesquisadores e Pesquisadoras Negros e Negras – ABPN – (2000); Congressos Brasileiros de Pesquisadores/as Negros/as – COPENES. – (2000 -2018).

A criação dos NEABs/NEABIs, como fruto de conquistas políticas em diálogo com o Estado brasileiro, é impulsionada a partir dos anos 2000, apresentando um desenvolvimento expressivo na organização desses núcleos no âmbito das universidades e institutos federais. Vale mencionar nesse contexto a criação, em 2005, do Consórcio Nacional de Núcleos de Estudos Afro-Brasileiros – CONNEAB –, vinculado à Associação Brasileira de Pesquisadore(a)s Negro(a)s – ABPN –²⁶. Atualmente o catálogo do CONNEAB possui registrados mais de 200 núcleos distribuídos em todas as regiões do país. Também é importante frisar, no cenário internacional, a realização da III Conferência Mundial de Combate ao Racismo, Discriminação Racial, Xenofobia e Intolerância Correlata, na cidade de Durban, África do Sul, organizada pela UNESCO entre 31 de agosto e 08 de setembro de 2001 que contou com a participação de 173 países. (FERREIRA; COELHO, 2019).

Posteriormente à realização desse importante evento, considerado um marco histórico, foi elaborado um documento conhecido no Brasil como “Declaração de Durban”, com orientações consensuadas para a organização de políticas públicas regionais e internacionais de valorização dos Direitos Humanos e combate ao racismo, incluindo suas implicações na Educação. Na realidade brasileira, observaremos como resultados diretos a criação do Estatuto da Igualdade Racial e um reforço no desenvolvimento de ações afirmativas em parceria com o Ministério da Educação – MEC

²⁶ A ABPN é uma associação civil, sem fins lucrativos, filantrópica, assistencial, cultural, científica e independente, tendo por finalidade o ensino, pesquisa e extensão acadêmico-científica sobre temas de interesse das populações negras do Brasil.

–. Salientamos ainda, pela proximidade temporal, a aprovação da Lei nº 10.639, de 09 de janeiro de 2003 e as orientações do MEC que comprovam a importância dos Neabs, registradas no Parecer CNE/CP nº 003/2004, na Resolução CNE/CP nº 01 de 2004, e no Plano Nacional de Implementação das Diretrizes Curriculares Nacionais para EREER e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira.

Os NEABIs são estruturados como espaços imprescindíveis por motivos diversos, possuem importante papel na formação de seus membros e integrantes das comunidades acadêmicas nas quais estão inseridos, favorecem debates regulares sobre a EREER, contestam atitudes preconceituosas, discriminatórias e racistas nos ambientes escolares. Atuam como grupos de estudos e de trabalho, responsáveis por fomentar variadas ações no âmbito do ensino, da pesquisa e da extensão e, além disso, conservam o compromisso político de manter a vigilância contínua sobre o cumprimento efetivo das ações afirmativas²⁷ com especial atenção sobre as Leis nº. 10.639/2003 e nº 11.645/2008 e 12.711/2012 Esta última, assegura a reserva de vagas para estudantes autodeclarados pretos, pardos e indígenas permitindo ingressarem nas universidades e instituições federais de ensino técnico de nível médio.

Ao final dessa passagem, mesmo de maneira aligeirada, quisemos contextualizar os NEABs/NEABIs como locais significativos e estratégicos para realinhar conhecimentos, práticas sócio-históricas-culturais e pedagógicas visando reconhecer positivamente nossas raízes africanas, afro-brasileiras e indígenas. Para isso, destacamos do referido Plano Nacional, um parágrafo alusivo aos NEABs que julgamos pertinente, mencionado como orientação geral para as instituições de ensino:

Os sistemas e os estabelecimentos de ensino poderão estabelecer canais de comunicação com grupos do Movimento Negro, grupos culturais negros, instituições formadoras de professores, núcleos de estudos e pesquisas, como Núcleos de Estudos Afro-Brasileiros, com a finalidade de buscar subsídios e trocar experiências para planos pedagógicos, planos e projetos de ensino. (BRASIL, 2009, p. 100).

A história do NEABI é oficializada no IFRN a partir da Portaria Nº 1539/2010, de 23 de novembro de 2010, na qual o reitor em exercício, Wyllys Abel Farkatt Tabosa designa a organização de uma comissão de servidore(a)s para a implantação do Núcleo com a missão de “desenvolver estudos para inclusão da temática “História e Cultura Afro-

²⁷ De acordo com o PARECER n.º: CNE/CP 003/2004 - MEC, trata-se de políticas de Estado ou “conjuntos de ações políticas dirigidas à correção de desigualdades raciais e sociais, orientadas para oferta de tratamento diferenciado com vistas a corrigir desvantagens e marginalização criadas e mantidas por estrutura social excludente e discriminatória”.

Brasileira e Indígena” no currículo da Instituição”. Um ano após, em 25 de novembro de 2011, o Conselho de Ensino, Pesquisa e Extensão do IFRN (CONSEPEX) emite a Deliberação N° 17/2011, aprovando o primeiro Regimento Interno do NEABI.

No entanto, a atuação do Núcleo transcorre institucionalmente mais fortalecida ao longo de 2014 a 2020, momentos posteriores à realização dos dois únicos encontros sistêmicos realizados até então pelo NEABI IFRN, nos quais foram discutidos temas geradores de práticas pedagógicas coletivas. O primeiro evento foi realizado entre os dias 11 e 12 de agosto de 2014 com o título “I Seminário sobre Diversidade Étnico Racial: estudos Afro Brasileiros e Indígenas”, no auditório principal do *Campus* Natal Central para um público diverso que lotou o espaço e no qual marcaram presença lideranças indígenas, quilombolas, representantes do Movimento Negro, de povos de terreiro, grupos de capoeira e de coco de roda, além de convidados representantes da Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão (SECADI), do Instituto Nacional de Colonização e Reforma Agrária (INCRA), da Fundação Nacional do Índio (FUNAI) e da Universidade Federal do Rio Grande do Norte (UFRN).

Figura 3 – Folder do I Seminário sobre Diversidade Étnico-Racial: Estudos Afro-Brasileiros e Indígenas

12 de agosto/14

08h Mesa-Redonda
 “Questão indígena no RN em perspectiva”
 Palestrantes: Martinho Andrade (FUNAI/CTL Natal); Prof. José Glebson (DAN-UFRN); Jussara Galhardo (Grupo Paraupaba)
 Coordenação: Rejane Barros (PROEN – IFRN)

09h15 Debate

9h45 Intervalo

10h Painel Dialogado
 “Perspectivas e desafios do NEABI nas dimensões Ensino, Pesquisa e Extensão”
 Palestrante(s):
 Prof. Márcio Azevedo (*Campus* Canguaretama - PPGEP - IFRN);
 Prof. Antônio Novaes (NEABI – UFPB)
 Coordenação: Prof. Nilton Xavier Bezerra (*Campus* Apodi – IFRN)

11h Debate

11h30 Intervalo para almoço

13h Oficina:
 Planejamento das políticas e ações do NEABI no IFRN
 Coordenação:
 Nadja Costa (PROEN – IFRN);
 Rejane Barros (PROEN – IFRN);
 Rosane Félix (*Campus* Pau dos Ferros – IFRN);
 Márcia Dantas (*Campus* Caicó – IFRN);
 Camila Bessa (*Campus* Apodi – IFRN);
 Profa. Franczy Izanny (PROEN – IFRN)

15h30 Vivência com os grupos:
 Egbé Capoeira Angola – Natal/RN
 Centro Cultural Corpo Livre – Mestre Fora do Ar

16h Encerramento

COMISSÃO ORGANIZADORA:
 Flávio Rodrigo Freire Ferreira (*Campus* Canguaretama/IFRN)
 José Roberto Oliveira dos Santos (*Campus* Caicó/IFRN)
 Márcia Maria Avelino Dantas (*Campus* Caicó/IFRN)
 Nadja Maria de Lima Costa (Pró-reitoria de Ensino/IFRN)
 Nilton Xavier Bezerra (*Campus* Apodi/IFRN)
 Rejane Bezerra Barros (Pró-reitoria de Ensino/IFRN)
 Rosane Félix Ferreira (*Campus* Pau dos Ferros/IFRN)
 Sarah Campello Cruz Góis (*Campus* Apodi/IFRN)
 Suely Gleide Pereira de Souza (*Campus* Natal Central/IFRN)
 Zoélia Camila Moura Bessa (*Campus* Apodi/IFRN)
 Bruna Rafaela de Lima (*Campus* Nova Cruz/IFRN)
 Francisco Veríssimo de Sousa Neto (*Campus* Apodi/IFRN)
 Robson Araújo Batista (*Campus* Parnamirim/IFRN)
 João Pedro Varelo de Araújo (*Campus* Santa Cruz/IFRN)

COORDENAÇÃO GERAL:
 Nadja Maria de Lima Costa (Pró-reitoria de Ensino/IFRN)
 Rejane Bezerra Barros (Pró-reitoria de Ensino/IFRN)

I SEMINÁRIO SOBRE DIVERSIDADE ÉTNICO RACIAL: ESTUDOS AFRO-BRASILEIROS E INDÍGENAS

NEABI/IFRN

CULTURA AFRO BRASILEIRA e INDÍGENA

11 e 12 de Agosto de 2014

**Local: Auditório Pedro Silveira e Sá Leitão
 Campus Natal Central**

Realização:
 INSTITUTO FEDERAL DE EDUCAÇÃO, CIÊNCIA E TECNOLOGIA
 RIO GRANDE DO NORTE
 Reitoria

Fonte: acervo próprio

Desse primeiro momento, no qual o NEABI oficialmente se constituía e ensaiava os seus primeiros passos, destaco a participação do professor Antônio Baruty Novaes,

representando e compartilhando as experiências do NEABI da Universidade Federal da Paraíba (UFPB), à época já constituído e com notória produção acadêmica, dividindo com o professor Márcio Adriano de Azevedo, do Programa de Pós-Graduação em Educação Profissional do IFRN (PPGEP) o painel dialogado “Perspectivas e desafios do NEABI nas dimensões Ensino, Pesquisa e Extensão”.

Dentre os principais objetivos do evento, almejava-se consolidar a formação dos núcleos locais em todos os *campi* e promover a realização de ações afirmativas no campo institucional em diálogo permanente com comunidades tradicionais, especialmente indígenas e quilombolas, situadas em diferentes regiões do RN. O fortalecimento de atividades vinculadas às temáticas abordadas pelo NEABI no âmbito do ensino, da pesquisa e da extensão igualmente pautou as discussões à época, salientando-se sua relação com temas como diversidade cultural e direitos humanos.

Em seguida à realização desse evento, por intermédio do Edital N° 39/2014 - DG/NC/IFRN foi escolhida pelos membros do NEABI a logomarca do Núcleo, criação artística de Niwanderson Barbosa da Silva, à época estudante do *Campus* Nova Cruz. que concorreu com outros estudantes dos *campi* São Paulo do Potengi e Caicó. A divulgação como logomarca institucional ocorreu em setembro de 2015.

Figura 4– Logomarca do NEABI/IFRN, 2015



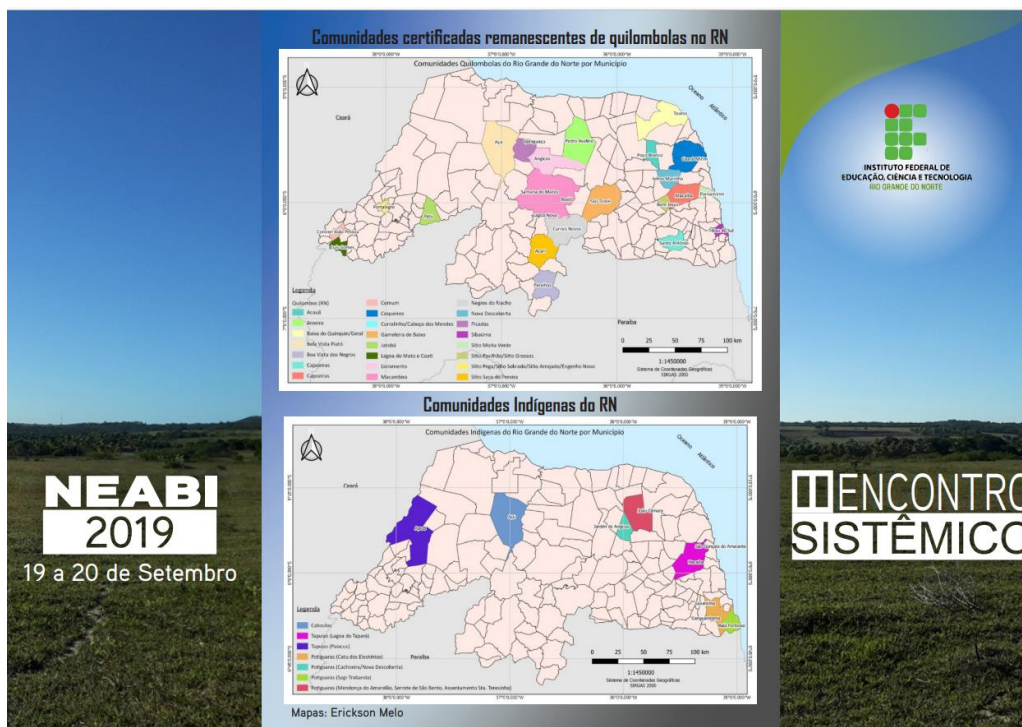
Fonte: disponível em: [Núcleo de Estudos Afro-Brasileiros e Indígenas do IFRN tem nova logo criada por aluno do Campus Nova Cruz — IFRN - Instituto Federal do Rio Grande do Norte](#)

O segundo evento, nomeado de II Encontro Sistêmico do NEABI IFRN, foi realizado de 19 a 20 de setembro de 2019, no *Campus* Canguaretama e foram priorizados servidores integrantes dos Núcleos presentes em todos os *campi*, com participações de representantes da Pró-Reitoria de Ensino (PROEN), de comunidades indígenas e quilombolas do Rio Grande do Norte, da Fundação Cultural Palmares (FCP), da Fundação Nacional do Índio (FUNAI), de professores das Universidades Federais da Paraíba e do Rio Grande do Norte, além da participação de estudantes de diversos cursos do *Campus* Canguaretama. Sua realização pretendeu retificar uma lacuna temporal de quase cinco anos desde a realização do primeiro evento; revitalizar a formação e atuação dos núcleos locais, bem como, construir coletivamente ações sistêmicas que garantissem minimamente a sustentabilidade das atividades pedagógicas e sociais norteadas pelo NEABI e que pautaram a programação desse encontro.

Durante o evento, após discussões coletivas, foi consensuada que a sustentabilidade da composição e atuação sistêmica dos núcleos locais não ocorreu de maneira progressiva, pois, na medida em que ações individuais foram capitaneadas com certa regularidade por alguns *campi*, como por exemplo a realização de eventos alusivos ao Dia da Consciência Negra, identificamos simultaneamente, situações passíveis de posterior investigação, dentre as quais, a existência de núcleos inativos existindo somente através da emissão de portarias; assim como, o desinteresse de docentes em abordar a EREER em sala de aula ou estimular parcerias com as comunidades tradicionais. Queixas pelo trabalho não somar positivamente à carga horária, ausência de planejamento, falta de um cronograma anual de reuniões, dificuldades com a gestão, remanejamento de servidores sem resguardar a continuidade das ações, inexistência de espaços físicos adequados para o funcionamento dos núcleos, foram outros temas mencionados e debatidos.

Tais questões começaram a ser visibilizadas a partir de um olhar panorâmico consequente do nosso envolvimento com a coordenação sistêmica do NEABI IFRN, mediante a publicação da Portaria nº 684, de 29 de maio de 2019. Assumir a coordenação sistêmica foi uma proposição do *Campus* Canguaretama onde atuamos com a intenção de auxiliarmos provisoriamente a alta demanda de atividades administradas pela DIPED na Pró-Reitoria de Ensino (PROEN) à qual o NEABI está subordinado.

Figura 4 – Folder do II Encontro Sistemico do NEABI/IFRN



Fonte: acervo próprio

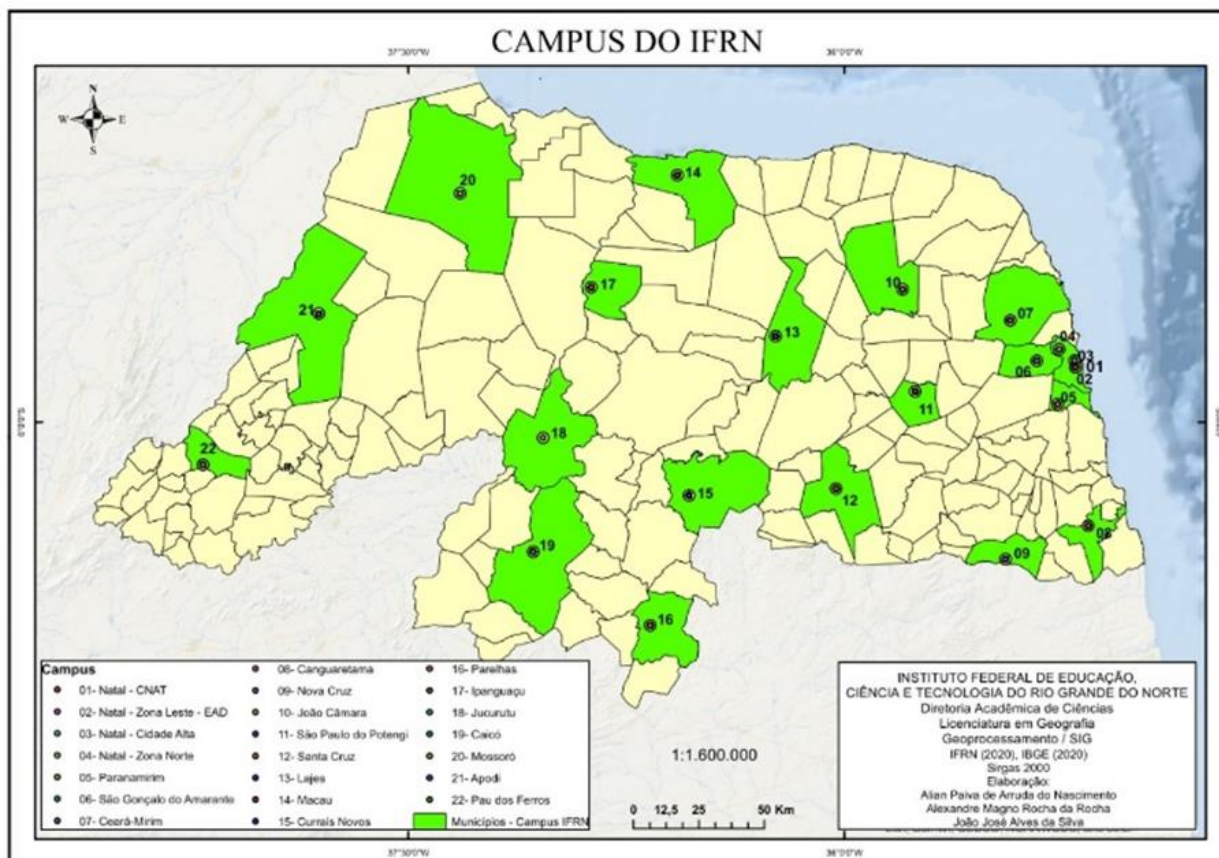
Concorreu para essa escolha a regularidade das atividades mantidas pelo Núcleo local de Canguaretama, construindo parcerias estáveis com a comunidade quilombola de Sibáuma e com as aldeias indígenas Catu dos Eleotérios e Sagi Trabanda situadas respectivamente nos municípios de Tibau do Sul, Canguaretama/Goianinha e Baía Formosa, atendidos pelo *Campus*. Como consequências mais expressivas do segundo evento sistêmico, tivemos a iniciativa para a formação de comissões responsáveis pela revisão do Regimento Interno do NEABI e pela elaboração do Regulamento de Ações Afirmativas sobre os processos de Heteroidentificação Étnico-Raciais no IFRN, documentos significativos para a história da instituição e do NEABI, aprovados de forma consecutiva pelas Resoluções nº 38/2021 e nº 70/2021 pelo Conselho Superior - CONSUP/IFRN -, em 03 de setembro e 13 de dezembro de 2021.

Constituído como um grupo de trabalho responsável por fomentar ações de natureza sistêmica que assegurem o cumprimento das supracitadas leis nº 10.639/03 e 11.645/08, no âmbito do ensino, pesquisa e extensão, compõem o coletivo neabiano servidores docentes, gestores e técnicos administrativos, estudantes e ativistas de movimentos sociais (representantes de grupos ou comunidades externas) com destaque para integrantes dos movimentos sociais Negro, Indígena e Quilombola. Ressalto essa característica do NEABI IFRN como relevante, pois, nos espaços acadêmicos são essas

vozes, fundamentadas em suas experiências de resistência, que justificam a existência da formação desses Núcleos nas universidades e institutos federais e, em diálogo com servidores e estudantes, geram demandas específicas, sugerem mudanças nos conteúdos, nas práticas pedagógicas e nos currículos.

O NEABI foi implementado num contexto imediato à segunda e terceira etapas da expansão da RFEPECT no Rio Grande do Norte (2009 a 2013), nas quais foram inauguradas unidades de ensino do IFRN nos municípios de Apodi, Pau dos Ferros, Macau, João Câmara, Santa Cruz, Caicó, Nova Cruz, Parnamirim, São Gonçalo do Amarante, Ceará-Mirim, Canguaretama, São Paulo do Potengi e em Natal – o então *Campus* EAD (atual Zona Leste) – e Cidade Alta.

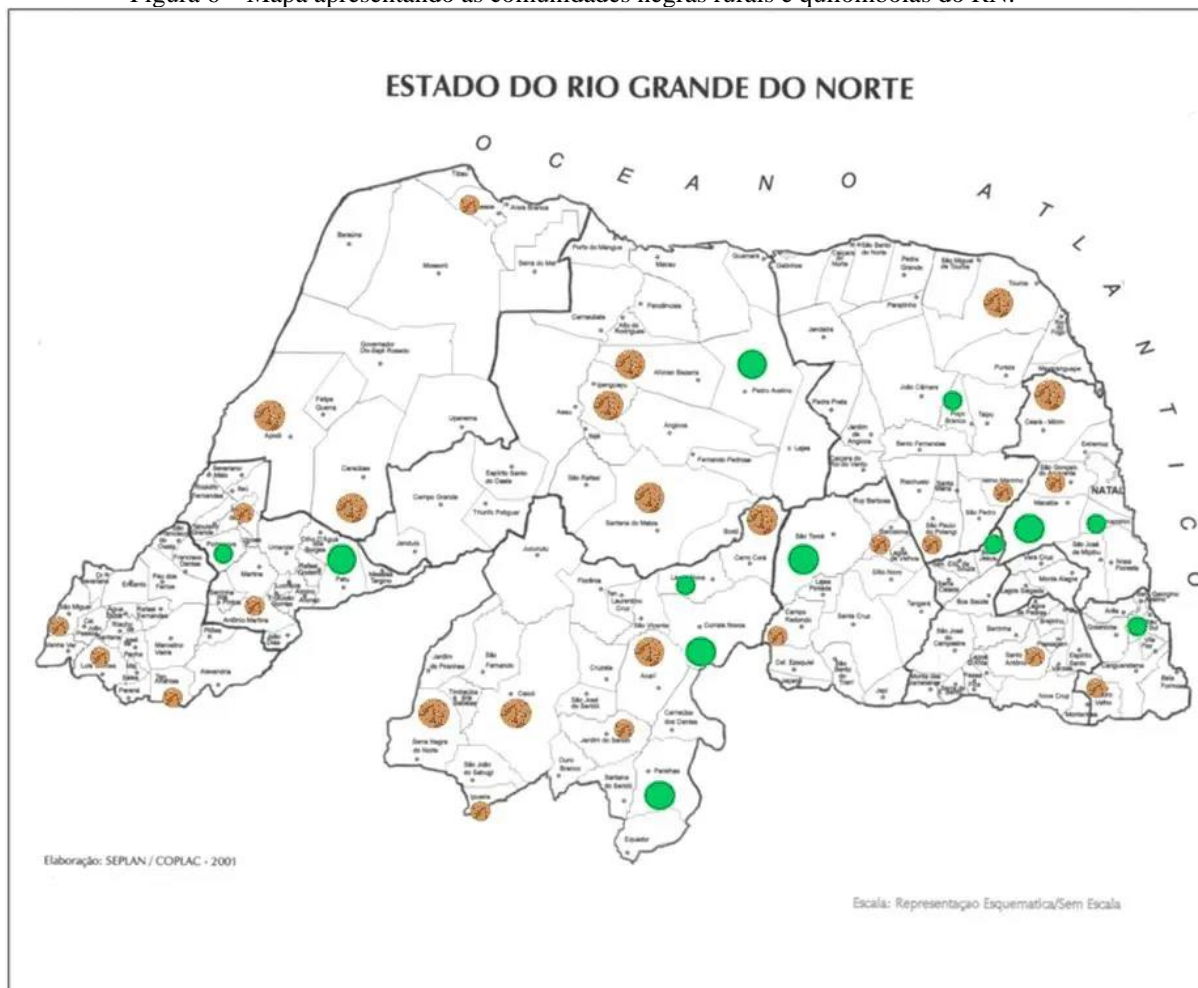
O mapa abaixo ilustra o processo de interiorização, ação que possibilitou o acesso significativo de estudantes em áreas onde anteriormente precisavam se deslocar para a capital ou outras cidades e estados em busca de uma formação acadêmica e profissional de qualidade. Além disso, a presença do IFRN, alcançando todas as regiões norte-riograndenses, também permitiu uma aproximação geográfica e social com comunidades indígenas e quilombolas, algumas delas até então “desconhecidas” pelos servidores. Ressaltamos que, anterior à organização do NEABI, compunham as comunidades escolares discentes, familiares, servidores (docentes e técnicos administrativos) e prestadores de serviços. Sujeitos com o direito de se posicionarem, valorizarem suas culturas, discutirem conhecimentos e combaterem atitudes racistas e discriminatórias, em especial, no ambiente acadêmico. Quando consideramos que, em nosso país, as oportunidades de acesso à educação de qualidade e ao mundo do trabalho não são igualitárias, uma instituição de ensino público na qual a diversidade cultural seja vivenciada e discutida pode significar um passo seguro no caminho de uma transformação da realidade social. (SANTIAGO, 2010).

Figura 5 – Disposição geográfica e área de abrangência dos *campi* do IFRN

Fonte: Diretoria Acadêmica de Ciência – Licenciatura em Geografia IFRN, 2020.

De acordo com a Fundação Cultural Palmares, temos 33 comunidades quilombolas reconhecidas no Rio Grande do Norte, situadas em 26 municípios e, atualmente, de acordo com informações divulgadas pelo Departamento de Antropologia da Universidade Federal do Rio Grande do Norte, povos indígenas pertencentes a quatro etnias (Potiguaras, Tapuias Tarairiú, Tapuias Paiacus e Caboclos), que se distribuem em 18 comunidades situadas entre 11 municípios.

Figura 6 – Mapa apresentando as comunidades negras rurais e quilombolas do RN.



Fonte: Comunidades negras rurais e quilombolas do RN – Coordenadoria de Políticas de Promoção da Igualdade Racial do Rio Grande do Norte – COEPPIR RN (wordpress.com) - 2001

Ao compararmos o mapa (Figura 6) com os dados elencados no Quadro 2, percebemos uma desconexão em relação ao número de comunidades quilombolas certificadas pela Fundação Cultural Palmares no Rio Grande do Norte. Essa diferença justifica-se pelo ano de elaboração do mapa disponível no site da Coordenadoria de Políticas de Promoção da Igualdade Racial do Rio Grande do Norte – COEPPIR– (2001) e as datas das últimas portarias emitidas e registradas na sétima coluna da tabela elaborada pela referida fundação (31/12/2019). O recorte apresenta portarias apenas a partir de 2004, sugerindo um longo histórico de lutas travadas pelos movimentos sociais e pelo reconhecimento de suas comunidades para assegurar legalmente o direito à terra. Outro fator relevante é o grande número de reconhecimentos entre 2004 e 2010 e a sua posterior diminuição entre 2017 e 2019, com nenhum reconhecimento após essa data. O período coincide com os governos do presidente Luíz Inácio Lula da Silva (2003 a 2007; 2007 a

2011)²⁸ e com o golpe de estado que destituiu, em 2016, a presidenta Dilma Rouseff, eleita pelo voto popular, paralisando notoriamente as conquistas sociais.

Para melhor visualização das informações sobre os nomes das comunidades quilombolas e dos municípios potiguares onde se situam, foram suprimidos da tabela original (disponível integralmente no endereço indicado na fonte) os números dos processos no Instituto Nacional de Colonização e Reforma Agrária – INCRA – e os dados sobre as etapas de titulação.

Quadro 2 – Comunidades remanescentes de quilombos certificadas no RN pela Fundação Cultural Palmares

UF	MUNICÍPIO	COMUNIDADE	DATA DA PORTARIA NO DOU
RN	PARELHAS	BOA VISTA DOS NEGROS	04/06/2004
RN	POÇO BRANCO	ACAUÃ	10/12/2004
RN	TIBAU DO SUL	SIBAÚMA	08/06/2005
RN	BODÓ / LAGOA NOVA / SANTANA DO MATOS	MACAMBIRA	19/08/2005
RN	PARNAMIRIM	SÍTIO MOITA VERDE	12/05/2006
RN	CURRAIS NOVOS	NEGROS DO RIACHO	07/06/2006
RN	PEDRO AVELINO	AROEIRA	13/12/2006
RN	PATU	JATOBÁ	13/12/2006
RN	BOM JESUS	SÍTIO GROSSOS	13/12/2006
RN	BOM JESUS	SÍTIO PAVILHÃO	13/12/2006
RN	PORTALEGRE	SÍTIO PEGA	07/02/2007
RN	PORTALEGRE	SÍTIO LAJES	07/02/2007
RN	PORTALEGRE	SÍTIO ARROJADO/ENGENHO NOVO	07/02/2007
RN	PORTALEGRE	SÍTIO SOBRADO	07/02/2007
RN	MACAÍBA	CAPOEIRAS	13/03/2007
RN	SÃO TOMÉ	GAMELEIRA DE BAIXO	05/05/2009
RN	IELMO MARINHO	NOVA DESCOBERTA	19/11/2009
RN	IPANGUAÇU	PICADAS	04/11/2010
RN	TOUROS	BAIXA DO QUINQUIM	04/11/2010
RN	TOUROS	GERAL	04/11/2010
RN	AÇU	BELA VISTA PIATÓ	15/05/2011
RN	SANTO ANTÔNIO	CAJAZEIRAS	25/10/2013
RN	CEARÁ-MIRIM	COQUEIROS	14/02/2017
RN	AFONSO BEZERRA	CABEÇO DOS MENDES	25/10/2017
RN	AFONSO BEZERRA	CURRALINHO	01/03/2018
RN	LUÍS GOMES	LAGOA DO MATO COATÍ	26/04/2018

²⁸ O governo federal assumiu à época junto à Fundação Cultural Palmares o compromisso de apoiar e conferir o direito constitucional previsto pelo Artigo 68, da Constituição Federal de 1988, a titulação definitiva das terras ocupadas por remanescentes de quilombos. (BENNET, 2008)

RIO GRANDE DO NORTE (Coordenadas geográficas)		
ALDEIAS	CIDADE	Latitude (S)
Tapuia Paiacu	Apodi	S 05°40'07,00"
Caboclos (Caboclos)	Assú	S 05°73'26,72"
Sagi (Potiguara)	Baía Formosa	S 06°27'35,36"
Sagi Trabanda (Potiguara)	Baía Formosa	S 06°27'34,00"
Jacu (Potiguara)	Baía Formosa	S 06°28'5,86"
Catu (Potiguara do Catu)	Canguaretama/Goianinha	S 06°21'20,20"
Rio dos Índios (Potiguara Ibirapi)	Ceará-Mirim	S 05°58'43,3'
Cachoeira/Nova Descoberta (Potiguara Mendonça)	Jardim de Angicos	S 05°32,056'
Amarelão (Potiguara Mendonça)	João Câmara	S 05°30,839'
Marajó (Potiguara Mendonça)	João Câmara	S 05°27,963'
Açucena (Potiguara Mendonça)	João Câmara	S 05°28,575'
Serrote de São Bento (Potiguara Mendonça)	João Câmara	S 05°29,593'
Santa Terezinha (Potiguara Mendonça)	João Câmara	S 05°31,675'
Lagoa do Mato (Tapuia Tarairiú)	Macaíba	S 05°50,720'
Ladeira Grande (Tapuia Tarairiú)	Macaíba/São Gonçalo do Amarante	S 05°46,723'
Lagoa de Tapará (Tapuia Tarairiú)	Macaíba/São Gonçalo do Amarante	S 05°46,723'
Amarelão Novo (Potiguara)	Natal	S

Fonte: [Geolocalização das Aldeias \(ufrn.br\)](#). Departamento de Antropologia – CCHLA – UFRN / 2020

Na Figura 7, acima, ao compararmos o quantitativo de aldeias identificadas no Rio Grande do Norte com as áreas destacadas pelo mapa, o sinal gráfico utilizado para localizá-las no mapa aparece sobreposto em algumas áreas gerando dúvida, contudo, a comprovação da presença indígena em diferentes regiões do Estado é confirmada. Como consequência do processo de interiorização dos *campi*, inevitáveis foram os contatos com estudantes e famílias residentes nessas comunidades através dos processos de admissão para os cursos ofertados pelo IFRN em diferentes modalidades de ensino e, também, pelo estabelecimento de parcerias construídas, sobretudo, mediante ações de pesquisa e extensão.

No PPP/IFRN, o NEABI é mencionado no capítulo “Princípios norteadores da prática pedagógica”, no subtítulo 3.4.3 – o respeito à diversidade. Na página 71, a começar pelo conceito de diversidade, igualmente exposto como uma construção histórica, cultural e social, chamamos a atenção para uma citação a Gomes (2007) contida no documento: “falar sobre diversidade e diferença implica posicionar-se contra processos de colonização e dominação.” No mesmo local, a relação entre diversidade cultural e currículo é evidenciada, apresentando a escola como um espaço social multicultural, integrador e sistematizador de conhecimentos produzidos pela humanidade, estando a diversidade ligada ao currículo, pela inserção de aspectos étnicos, culturais, raciais, entre outros, “que interferem diretamente na formação humana. (IFRN, 2012, p. 71)”.

O documento apresenta ainda diretrizes para as implicações da diversidade cultural no currículo integrado, do qual destacamos a primeira:

a) a relação entre diversidade e conhecimento (valorização de conhecimentos produzidos por diferentes culturas, na busca da superação da hegemonia dos saberes considerados oficiais em detrimento dos saberes produzidos pelas minorias e em contextos não escolares, como por exemplo, a educação do campo, a educação de jovens e adultos, a educação indígena, a educação ambiental, a educação étnico-racial e a educação dos quilombolas). (IFRN, 2012, p. 71).

Nas páginas subsequentes, a diversidade é salientada como um dos princípios fundamentais da concepção de currículo integrado que embasam a prática pedagógica do IFRN, entretanto, no terceiro parágrafo adverte-se que sua relação com o currículo dependerá “do olhar sensível dos educadores, na busca de um sistema educacional inclusivo e democrático e deve ser implementado no cotidiano escolar.” (IFRN, 2012, p. 73).

Finalmente o NEABI é citado como um dos espaços institucionais de atendimento às diversidades, constituído por pesquisadores de diferentes áreas do conhecimento, focados em investigar as relações étnico-raciais, “especialmente na sociedade norte-riograndense” (IFRN, 2012, p. 66) e priorizar ações que visem superar as desigualdades sociais em diferentes campos de atuação dentre os quais “identidades e territórios; educação básica, ensino superior e ações afirmativas; direitos humanos, violência e movimentos sociais, gênero, corpo; saúde da população negra, história, literaturas e narrativas negras e indígenas e estudos sobre a África e a diáspora africana”. (IFRN, 2012, p.66)

No Plano de Desenvolvimento Institucional (PDI) do IFRN – 2019/2026, o NEABI é mencionado uma única vez e de maneira muito superficial na página 197, juntamente com o Núcleo de Apoio às Pessoas com Necessidades Educacionais Específicas – NAPNE –, no quadro 56, nomeado “Perspectiva: Estudantes e Sociedade”, ilustrativo do Painel de Desempenho Estratégico e referente ao objetivo estratégico “Fortalecer as políticas inclusivas e afirmativas”. Registra-se, de modo geral, o entendimento sobre ações afirmativas, todavia, ao citar a Lei Brasileira de Inclusão (Lei 13.146/2015) e o atendimento a pessoas com deficiência, o texto prioriza as ações do NAPNE e silencia sobre qualquer ação voltada para o desenvolvimento de estratégias específicas para a ERER.

Na página 203 do PDI, o quadro 57, “Perspectiva: processos acadêmicos”, com o objetivo estratégico de fortalecer a assistência estudantil e servir de suporte à inclusão de estudantes em vulnerabilidade socioeconômica, apresenta um perfil discente caracterizado como alunos afrodescendentes, indígenas, quilombolas juntamente com

NEEs (Necessidades Educativas Especiais) e transtornos funcionais específicos. Quando pensamos na importância do referido documento institucional como norteador do planejamento geral e acompanhamento estratégico do IFRN, inclusive do Projeto Político Pedagógico, visando a concretização de metas num período de oito anos, visualizamos a carência da temática étnico-racial como uma fragilidade.

Pensarmos na defesa e assiduidade das temáticas abarcadas pelo NEABI no IFRN, em especial, no contexto de realização da pesquisa, adquire uma dimensão simbólica de resistência cultural diante do cenário político brasileiro insólito e cruel, no qual o governo de extrema direita de Jair Messias Bolsonaro (2018-2022) expunha abertamente, diante de meios massivos de comunicação, posturas racistas e seu “mal estar” causado pela inviabilidade da exploração econômica dos recursos naturais situados em terras indígenas, ignorando o direito constitucional de propriedade às terras tradicionalmente ocupadas.

Sua rejeição em demarcar terras indígenas ou quilombolas potencializou instabilidades, fragilizou políticas ambientais, “autorizou” sucessivas invasões por parte de latifundiários, madeireiros e garimpeiros ilegais, favoreceu conflitos, desmatamentos, situações de violência e de ameaça direta à vida dessas populações. Em janeiro de 2023, um exemplo emblemático decorrente da necropolítica²⁹, termo criado por Achille Mbembe (2018) e adequado à forma de governar do ex-presidente da República, ocupou o noticiário mundial com a divulgação da crise humanitária que atingiu o povo Yanomami no Estado de Roraima. Imagens chocantes de corpos de crianças e idosos desfigurados pela fome e por enfermidades denunciavam as consequências do desmatamento e da contaminação da água dos rios com mercúrio, atividades causadas pelo favorecimento e avanço do garimpo ilegal em terras indígenas.

Soma-se a isso seu apoio extensivo a ações que debilitaram políticas na área da Educação, comprometidas com a inclusão e a diversidade sociocultural, lembremos aqui a extinção da Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão (SECADI), em 2 de janeiro de 2019, o “contingenciamento” de recursos divulgado pelo Ministério da Educação para manutenção das Universidades e Institutos Federais, em 29 de março de 2019, o esvaziamento e desqualificação da FUNAI e da Fundação Palmares, interpretados como gestos que pecaram pela falta de equidade, sobretudo em relação aos

²⁹ Para Achille Mbembe (2018), o termo fundamenta-se na noção foucaultiana de biopoder, é referente ao poder político, colonialista, dominante e racista empregado para gerar a aceitação de discursos que incorrem no controle sobre a sobrevivência e a morte de determinados grupos.

grupos afetados diretamente pelas consequências de decisões pouco ou nada dialogadas. Tais posicionamentos inibiram a concepção de uma estrutura social igualitária e recuperaram uma indesejável e obsoleta imagem de país “monocultural”, quando sabemos que o Brasil nasceu do encontro entre culturas diversas.

Ao visualizarmos os NEABIs como aquilombamentos, sobretudo diante desse contexto impregnado por discursos racistas de ódio e de morte direcionados frontalmente àquel(a)s que se opõem às desigualdades sociais, à exploração econômica dos recursos naturais e à extinção de todas as formas de vida na Terra, reconhecemos a educação quilombista como estratégia propícia para potencializar uma formação humana mais conscienciosa. É fato que “grande parte dos professores que se encontram em salas de aula não teve a oportunidade de refletir, ainda que minimamente, a respeito da participação ativa dos povos negros na formação de nossa cultura, a não ser por uma perspectiva europeizante³⁰”. (BORGES, 2015, p.53). Além do mais, num estado onde nos identificamos como “potiguares” e onde foi arbitrariamente estabelecido por parte da intelectualidade norte-rio-grandense o extermínio total das populações indígenas, acrescentaríamos também a lacuna na discussão sobre os saberes indígenas enquanto elemento igualmente relevante para as formações oportunizadas por meio desse Núcleo.

O reconhecimento sobre a diversidade cultural brasileira é mencionado no PPP/IFRN, aparece na concepção de cultura, um dos elementos estruturantes do currículo e das práticas institucionais que abrangem a ação educativa, juntamente com as concepções de ser humano, sociedade, ciência, tecnologia e educação. Vejamos a seguinte orientação:

Em decorrência, o IFRN, como uma instituição educativa que vem exercendo, no decurso da história, uma função social pública de caráter relevante, deve, num contexto de expansão, dispor de referências culturais que permitam aos sujeitos se situarem no mundo. Nesse sentido, deve estimular a exploração de temas/conhecimentos que possibilitem maior consciência sobre a diversidade cultural, as desigualdades e raízes culturais e a valorização da identidade. Deve-se, sobretudo, possibilitar o acesso a produções culturais do campo científico, artístico e tecnológico que ampliem a maneira de ver e de estar no mundo. (IFRN, 2012, p. 45)

³⁰ Termo utilizado originalmente pelo autor da citação, entendemos com o sentido de “perspectiva eurocentrada”.

No mesmo documento, em relação à política de educação inclusiva, percebemos menções aos indígenas, afrodescendentes e quilombolas como categorias contempladas:

Ao se abordar a inclusão, tem-se, inicialmente, a percepção limitada de que se trata apenas do acesso de pessoas com necessidades especiais à educação e aos demais espaços sociais. Entretanto, a inclusão social é muito mais abrangente. Incluir é assegurar o que a Constituição Brasileira já prevê desde 1988. É a garantia dos direitos de todos os cidadãos, indistintamente: pessoas de formações culturais distintas, de gêneros e orientações sexuais diversos. Incluem-se, nesse rol, os povos indígenas, os afro-descendentes; os camponeses, os quilombolas, as pessoas das grandes e das pequenas cidades, dos distritos e das vilas. (IFRN, 2012, p. 189)

Nesta seção, verificamos que embora sejam constituídos a partir da luta e da resistência cultural de negros e indígenas e articularem o desenvolvimento de ações acadêmicas voltadas para a superação de práticas racistas e discriminatórias, publicações científicas que visibilizem os NEABIs como objeto central ainda são raras, mais recorrentes são estudos nos quais predominam temas correlatos como relações étnico raciais, africanidades, direitos humanos, cultura e história afro-brasileira e indígena, dentre outros. Ciente de que agora o(a) companheiro(a) caminhante já dispõe minimamente das pistas necessárias para acessar com mais tranquilidade nossa próxima trilha, sigamos circulando a palavra amefricana por nossa encruzilhada na direção de outras paragens.



Figura 8 - Nilton Xavier, Xangô, acrílica sobre papel, 2022.

3 POR UMA JUSTIÇA DE XANGÔ NA REDE FEDERAL DE EDUCAÇÃO PROFISSIONAL, CIENTÍFICA E TECNOLÓGICA DOS IFS.

Xangô é reconhecido como o orixá da justiça

Xangô e seus homens lutavam com um inimigo implacável.
 Os guerreiros de Xangô, capturados pelo inimigo,
 Eram mutilados e torturados até a morte, sem piedade ou compaixão.
 As atrocidades já não tinham limites.
 O inimigo estava desesperado e enfurecido.
 Xangô subiu no alto de uma pedreira perto do acampamento
 E dali consultou Orunmilá sobre o que fazer.
 Xangô pediu ajuda a Orunmilá.
 Xangô estava irado e começou a bater nas pedras com o oxé,
 Bater com seu machado duplo.
 O machado arrancava das pedras faíscas,
 Que acendiam no ar famintas línguas de fogo,
 Que devoravam os soldados inimigos.
 A guerra perdida foi se transformando em vitória.

Xangô ganhou a guerra.
 Os chefes inimigos que haviam ordenado
 O massacre dos soldados de Xangô
 Foram dizimados por um raio que Xangô disparou no auge da fúria,
 Mas os soldados inimigos que sobreviveram
 Foram poupados por Xangô.
 A partir daí, o senso de justiça de Xangô
 Foi admirado e cantado por todos.
 Através dos séculos,
 Os orixás e os homens têm recorrido a Xangô
 para resolver todo tipo de pendência,
 julgar as discordâncias e administrar justiça.

Itan ou mito registrado por Reginaldo Prandi

Por mais de uma década, o antropólogo Reginaldo Prandi (2001) pesquisou mitos associados aos orixás no Brasil, na África e em Cuba, são narrativas orais também conhecidas como itans³¹ que só passaram a ser registradas na linguagem escrita de maneira mais sistemática a partir da década de 1990. Para os iorubás, homens e mulheres descendem dos orixás e compartilham com eles em menor grau seus desejos e aptidões. Conta um desses mitos que Exu, munido do objetivo de solucionar as adversidades terrenas e sobrenaturais, foi incumbido de ouvir todas as histórias experienciadas pelos seres humanos, pelas divindades, pelos animais e outros seres viventes na Terra e, simultaneamente, todos os procedimentos e oferendas destinadas aos deuses para obter vitórias perante cada desafio.

³¹ Itã ou itan em iorubá são mitos existentes na tradição oral iorubá, exemplos de um rico patrimônio cultural africano e afro-brasileiro, compreendem narrativas sobre os orixás, homens comuns, animais e elementos da natureza. (PRANDI, 2001; HOSHINO, 2018)

A exigente empreitada se mostrou exitosa e resultou em conhecimentos valiosos sobre a origem do mundo, sobre os destinos, escolhas e lutas da vida cotidiana. Esse conjunto de conhecimentos foi confiado a um adivinho chamado Orunmilá ou Ifá, que por sua vez os transmitiu aos seus seguidores, sacerdotes denominados babalaôs. De acordo com os babalaôs, as narrativas primordiais compreendem fatos ocorridos no passado que se repetem na vida contemporânea, por conseguinte, conhecer essas histórias permite identificar os problemas e especialmente as suas soluções. Para os iorubás, essa conexão é viabilizada pelos jogos oraculares de búzios ou de obis³², fundamentos utilizados para acessar e conhecer esse passado mítico, estabelecer vinculações com o presente, identificar os problemas, decifrá-los e resolvê-los, servindo de amparo, aconselhamento ou orientação ante as adversidades da vida.

Os temas dos itans são diversos, abrangem histórias de triunfos, insucessos, sofrimentos, superações, lutas, mortes, doenças, curas e relações sociais. Cada orixá protagoniza um conjunto de mitos específicos, os itans devotados a Xangô o descrevem como majestade da cidade de Oyó, enaltecem seu comando sobre o fogo, as pedreiras, raios e trovões e, sobretudo, valorizam seu apurado senso de justiça. Não à toa, o itan acima foi selecionado para destacá-lo como “julgador das discordâncias”, potência para identificar os contextos, mobilizar reflexões e principiar transformações diante das irregularidades que insistem em descumprir decisões judiciais que asseguram a inclusão da temática africana, afro-brasileira e indígena na Educação brasileira.

Nesta seção, Xangô é invocado como autoridade que rompe uma evidente contradição entre o teor dos documentos legais e a realidade desobediente das instituições de ensino arredias ao reconhecimento da diversidade étnica e racial em seus conteúdos, currículos e práticas pedagógicas. Sua energia é ativada como força capaz de restituir o equilíbrio justo entre conhecimentos gerados por diferentes grupos culturais, dissipar privilégios e/ou interditos advindos das interações sociais e refletidos no contexto escolar. No IFRN, Xangô, mobilizado pelo NEABI, exerce a justiça legitimando documentos institucionais que revigoram a atuação do Núcleo e inclui no calendário acadêmico oficial espaços para a discussão coletiva sobre saberes ocultados pelo racismo estrutural.

³² Obi, ubi ou orôbo, é o fruto de uma árvore africana conhecida popularmente como noz de cola. Possui propriedades medicinais, é considerado sagrado nos rituais do candomblé sendo utilizado no jogo divinatório para consultas, esclarecimentos e confirmações na comunicação com os orixás (BASTIDE, 1961).

3. 1 O REI PLEITEIA A DESSACRALIZAÇÃO DOS CURRÍCULOS

Na mitologia iorubá, Xangô é o orixá responsável pela justiça e simbolicamente a personifica, sua justiça é indissociável da verdade, por essa razão, abomina a mentira. Seus filhos ou iniciados, portanto, devem ser pessoas verdadeiras, corretas, que evitem as mentiras e injustiças a qualquer custo. A justiça de Xangô não significa vingança, mas a restituição da equidade, da ordem e do necessário equilíbrio das relações e oportunidades. É o orixá da resolução das polaridades, portador do *oxê*, seu machado com dois lados e duplo corte, símbolo de poder, equivalente africano da balança da Justiça (popularizada pela imagem da deusa grega Thêmis), materializa o equilíbrio entre forças antagônicas. Rei da cidade e do império de Oyo, na Nigéria, teve como missão ensinar ao seu povo os conceitos de justiça, vitória, defesa, poder, força, sucesso, riqueza, coragem, segurança e autoestima (PARIZI, 2020).

Além do notório senso de justiça, é descrito como dono de extraordinária força física, combativo, corajoso e viril, qualidades associadas à solidez das rochas monumentais e das grandes pedreiras. É também conhecido como o senhor do Fogo, elemento de seu domínio, tão poderoso que liquefaz as pedras e alude à purificação, utilizado para combater o mal e que, em conformidade com outros relatos míticos, saía de sua boca enquanto respirava ou falava. Pela capacidade de domar o fogo, Xangô preside ainda os raios, relâmpagos e trovões, por isso, outros símbolos sagrados especialmente devotados a esse orixá são as “pedras de raio” ou coriscos, atingidas por descargas elétricas procedentes desse fenômeno e os meteoritos, fragmentos rochosos que provém do espaço, unificando no encontro com a superfície terrestre a matéria mineral e o fogo vindo dos céus. (VERGER 1997).

Na mitologia conformada pela diáspora africana³³, a figura de Xangô é ressignificada no contexto político e social de opressão da escravidão no Brasil sofrendo uma inversão simbólica, do general soberano dos iorubás para o rei dos africanos e descendentes injustiçados pela imposição forçada a uma nova concepção de mundo e de justiça, fundamentada na experiência de dominação colonial. Enquanto sujeitos coletivos organizados em torno de seus repertórios subjetivos, políticos e religiosos, os africanos

³³ Termo referente ao fenômeno caracterizado pela migração forçada de africanos durante o tráfico transatlântico de pessoas escravizadas, nesses fluxos de opressão, seres humanos compartilharam modos de vida, práticas culturais, religiosas e formas de organização política que influenciaram na formação das sociedades destinadas a essas populações. Estima-se que apenas no Brasil aportaram quase 5 milhões de africanos (BRASIL, 2021).

oprimidos visualizaram no culto aos orixás uma estratégia mobilizadora de ações de resistência e libertação, nesse sentido, Xangô simbolizaria uma justiça mítica afro-brasileira assentada na perspectiva dos excluídos, mobilizada para contestar os valores jurídicos oficiais. Hipoteticamente, seria essa uma das razões para a sua imensa popularidade no Brasil, outra característica associada a esse orixá é o seu pavor da morte e o imenso amor à vida, atitudes inteiramente opostas às situações de exploração geradoras de punições, tortura e morte, razão pela qual seus devotos costumam invocá-lo como proteção espiritual para as lutas cotidianas, sempre que se sentem injustiçados ou ameaçados, na intenção de superar os medos e melhorar a autoconfiança. (HOSHINO, 2018; PRANDI, 2001).

Xangô provavelmente é o orixá mais solicitado pelo povo de santo³⁴, a palavra Xangô em Pernambuco, lugar onde houve forte influência iorubá, é polissêmica, utilizada amplamente para identificar as religiões afro-brasileiras (candomblé, umbanda e jurema) caracterizadas pelo culto aos orixás (Xangô nesse caso representaria uma espécie de patrono), além de nomear o orixá (ancestral ou divindade na concepção africana), e o local onde ocorre o próprio culto, denominado de terreiro, no qual acontecem as festas litúrgicas. (LIRA, 2017).

Por que invocar simbolicamente a energia de Xangô e sua autoridade como justiça mítica afro-brasileira no contexto educacional? Pela necessidade de adotarmos uma postura mais ética e democrática diante da diversidade étnico-racial presente na escola. Essa diversidade expressada nas salas de aula vem resistindo há muito tempo, desequilibrada num dos pratos da balança, diante do peso recorrente do racismo entranhado nas estruturas sociais e subjacente aos currículos nos quais ainda prevalecem notoriamente conhecimentos eurocêntricos.

Para Sacristán (2013), o currículo é uma construção, caracteriza-se em geral como um instrumento regulador dos conteúdos e práticas envolvidas no processo de ensino e aprendizagem, contudo, seu significado se expande quando observamos seu caráter político e histórico, não é algo neutro, universal e imóvel, por isso, constitui um espaço complexo, controverso e conflituoso no qual ocorrem seleções e tomadas de decisão, no entanto, flexibiliza-se para comportar revisões e modificações. Miguel Arroyo (2013) também reconhece os currículos como “territórios em disputa” e, à semelhança das metáforas que aqui utilizamos para, numa “ousadia criativa”, refletirmos sobre a

³⁴ Qualquer pessoa pertencente a alguma modalidade religiosa afro-brasileira. O santo corresponde aos orixás (QUEIROZ, 2013).

importância da inclusão de conhecimentos “desescolarizados” na educação brasileira, neles, o autor ressalta uma dimensão concernente ao “sagrado”. Porém, tal sacralização é citada para evidenciar o aspecto político e intocável de uma educação estruturada em conhecimentos legitimados, segregadores e que aprendemos no contexto escolar a cultuar como inquestionáveis, livres de crítica ou de qualquer outro tipo de “profanação” que os afetem, desconstruí-los ou reordená-los seria, portanto, nesse sentido, uma heresia.

Porém, os currículos comportam outros aspectos nada virtuosos, constituindo mecanismos de poder, controle e exclusão social, sobretudo, quando as instituições de ensino se submetem sem resistência a replicarem práticas docentes e conteúdos subordinados às crenças hegemônicas reforçadas por outros componentes da vida em sociedade como o trabalho, a economia e a cultura.

Segundo Arroyo (2013), a reiterada priorização de determinados conteúdos tende a hierarquizar conhecimentos. Ao reconhecer que o campo do conhecimento sempre foi tenso, mas também dinâmico, o autor identifica entre movimentos docentes, escolas e redes de ensino, iniciativas que buscam superar essa percepção limitante de currículo, acolhendo novos conhecimentos vivos e advindos da diversidade e das dinâmicas sociais.

É significativo que nas escolas e salas de aula onde chegam os(as) filhos(as) dos coletivos sociais, étnicos, raciais, das periferias e dos campos tenham lugar especial as inovações criativas dos docentes-educadores traduzidas em práticas e projetos; das formas indignas de viver que os educandos carregam venham indagações ao campo do conhecimento que obriguem seus profissionais a serem criativos para descartar conhecimento morto e incorporar indagações e conhecimento e significados vivos, instigantes para a docência. Os docentes dessas escolas, em convívio com os alunos populares, são levados a duvidar da visão sagrada, messiânica das ciências e tecnologias que são obrigados a ensinar. (ARROYO, 2013, p. 39).

As demandas trazidas para a escola pelos coletivos sociais tensionam as disputas no campo do currículo por envolverem diretamente docentes e educandos outrora tratados como “inferiores”, que não se reconhecem mais num modelo unitário de conhecimento, racionalidade e cultura e reivindicam o direito a uma autoimagem positiva e às suas heranças intelectuais, estéticas, artísticas, culturais e éticas. Adotam com essa riqueza afirmativa uma postura crítica e vigilante, atenta aos materiais didáticos e à literatura que reproduzem inferiorizações e estereótipos racistas e sexistas envolvendo por exemplo negros, povos indígenas, quilombolas, homossexuais, sujeitos das periferias e do campo.

Ainda sobre a relação entre currículo e diversidade cultural, Nilma Lino Gomes (2007) reconhece seu aspecto desafiador para todos os níveis de ensino, abrangendo a educação profissional; assinala a diversidade como um “acontecer humano”, componente

biológico e cultural intrínseco à humanidade que nos torna semelhantes enquanto gênero humano, porém, muito diferentes do ponto de vista histórico e cultural. A diversidade não é um modismo contemporâneo, aparece implícita na produção de práticas, saberes, valores, linguagens, técnicas artísticas, científicas, representações do mundo, experiências de sociabilidade, aprendizagens e manifesta-se no cotidiano escolar por meio de servidore(a)s e estudantes de diferentes pertencimentos étnico-raciais, idades e culturas.

A autora nos apresenta a necessidade de discutirmos sobre o lugar ocupado pela diversidade no cotidiano escolar como um primeiro passo para analisarmos essa relação e nos provoca a sair de um olhar romantizado que a compreende de maneira essencialmente abstrata como diferença ou multiplicidade, sem avaliar como os diferentes contextos históricos, culturais e sociais lidam com o diverso. Esse aspecto é particularmente relevante, pois mesmo adotando a diversidade como constitutiva do processo de humanização, podemos observar nas interações sociais opiniões etnocêntricas capazes de privilegiar determinados valores e estranhar ou rejeitar as diferenças, revelando situações de poder e dominação nas quais a forma de tratar a diversidade pode motivar práticas racistas ou xenófobas.

Destacamos com esse exemplo a relação aproximada entre diversidade e identidade pois ambas não acontecem de maneira isolada na medida que as ideias que os indivíduos constroem sobre si é intermediada pelo reconhecimento obtido dos outros. Pensar que os currículos também se constituem a partir da produção de conhecimentos legitimados por relações sociais, nos possibilita interrogar a sacralização de determinados saberes e pensar na inclusão da diversidade não como um tema específico, mas perpassando as diferentes áreas de conhecimento e os diferentes processos de produção e seleção do conhecimento escolar. Nessa perspectiva, a reorganização de currículos e práticas pedagógicas que expressem nossa imensa diversidade sociocultural solicitam ações. Alguns questionamentos formulados por Nilma Lino Gomes nos encorajam:

Podemos indagar que histórias as narrativas do currículo têm contado sobre as relações raciais, os movimentos do campo, o movimento indígena, o movimento das pessoas com deficiência, a luta dos povos da floresta, as trajetórias dos jovens da periferia, as vivências da infância (principalmente a popular) e a luta das mulheres? São narrativas que fixam os sujeitos e os movimentos sociais em noções estereotipadas ou realizam uma interpretação emancipatória dessas lutas e grupos sociais? Que grupos sociais têm o poder de se representar e quais podem apenas ser representados nos currículos? Que grupos sociais e étnico/raciais têm sido historicamente representados de forma estereotipada e distorcida? (GOMES, p. 24-25).

Recuperando a imagem da balança de dois pratos pendente de uma das mãos da Justiça ou o oxê de dois gumes de Xangô, torna-se aqui oportuna uma reflexão sobre em que medida estamos distribuindo esses pesos sendo verdadeiramente justos com os nossos semelhantes, se de fato buscamos a vigilância sobre o ponto de equilíbrio entre equidades e privilégios, além disso, o orixá nos adverte: se estamos trilhando um caminho para conquistarmos tal merecimento, não devemos esquecer que também seremos julgados em nossas atitudes.

3.2 UM RAIOS PARA ILUMINAR SITUAÇÕES DE DESCUMPRIMENTO LEGAL

Diferentes itãs ou mitos descrevem a ampla relação de proximidade de Xangô com o elemento fogo. Desde menino, brincava com as brasas porque gostava de ver como elas brilhavam e não lhe causavam nenhum dano. Quando adulto, ensinou ao homem como fazer fogo para cozinhar os alimentos, dizimou monstros e inimigos disparando seus raios ou lançando chamas, faíscas e labaredas pela boca, até a ocasião em que incendiou acidentalmente o seu reino. Como elemento luminoso, o fogo clareia intensamente o que está oculto na escuridão, quando resultante de uma descarga elétrica de grande intensidade, precede os trovões e se propaga no espaço com extraordinária velocidade permitindo que a realidade seja conhecida e revelada rapidamente, ademais, Xangô é avesso às coisas encobertas. (PRANDI, 2001; VERGER, 1997)

Uma notícia publicada pela jornalista Paula Bittar sobre uma audiência pública da Comissão de Legislação Participativa na Câmara dos Deputados em Brasília, realizada em **09/07/2021**, para cobrar que escolas ensinem sobre história indígena e afro-brasileira, soou como um trovão e trouxe a claridade de um raio focalizando sua luz para nos alertar sobre recorrentes situações de descumprimento das Leis nº 10.639/03 e nº 11.645/08 no país. Relembramos que as referidas Leis foram criadas com o objetivo justamente de desocultar para as escolas, conteúdos negligenciados historicamente como o estudo da África e dos africanos, a luta dos negros e dos povos indígenas no Brasil, a cultura afro-brasileira e indígena, o negro na formação da sociedade nacional, incluindo no calendário escolar, pela representatividade, o dia 20 de novembro, Dia Nacional da Consciência Negra, valorizando em conjunto as contribuições dos povos negro e indígena nas áreas social, econômica e política relacionadas à história do Brasil.

A matéria destacava em seus pontos principais que ainda hoje, após duas décadas da legislação em vigor, há um significativo déficit no seu cumprimento pelas escolas,

observa-se ao mesmo tempo um aumento de casos de intolerância aos praticantes de religiões de matriz africana e a permanência de um olhar estereotipado e folclorizante sobre a cultura africana e afro-brasileira, lembrada eventualmente no mês de novembro por ocasião das celebrações ao Dia da Consciência Negra. O texto ainda menciona a tramitação do projeto de lei nº 490/07, de autoria do ex-deputado federal Homero Pereira (PR/MT), com o apoio da bancada ruralista, prevendo alterações constitucionais de modo a dificultar a demarcação de terras indígenas por reconhecer como marco temporal somente a posse desses povos até a data da promulgação da Constituição Federal em 05 de outubro de 1988, exigindo a comprovação da propriedade e abrindo espaço para uma série de ilegalidades que vão desde a tomada dessas terras pela União, caso exista “interesse público”, até a invasão por garimpeiros. São situações que se apresentam no mínimo contraditórias quando consideramos a educação como imprescindível ao enfrentamento do racismo no nosso país, alimentado em grande parte pela ausência de práticas pedagógicas antirracistas.

Outra publicação, datada de 17 de abril de 2018, assinada por Vitória Régia da Silva e divulgada pelo site da Gênero e Número, primeira organização de mídia no Brasil orientada por dados para qualificar o debate sobre equidade de gênero, intitulada “Organizações recorrem à Justiça para efetivar lei de ensino de história e cultura afro-brasileira”, compartilhava conteúdo similar, reportando-se especialmente ao descumprimento das referidas leis por estabelecimentos de ensino em todo o país, o que levou organizações da sociedade civil a moverem ações judiciais para fiscalizar e garantir sua efetivação. O texto destacava uma sentença favorável concedida ao Instituto de Pesquisa e Estudos Afro-Brasileiros – IPEAFRO – (fundado por Abdias Nascimento) - e ao Instituto de Advocacia Racial e Ambiental – IARA - para que pudessem verificar as causas para o descumprimento das leis no município fluminense de Duque de Caxias. A ação civil referia-se às unidades de ensino das redes municipal, estadual e privada permitindo o acesso aos conteúdos e currículos e, à época da publicação, ainda se encontrava passível de recurso.

A reportagem mencionava que já em 2005, mais de quinze entidades vinculadas ao Movimento Negro haviam acionado o Ministério Público a partir de denúncias de descumprimento feitas em todo o país. Entre 2009 e 2011, o doutor Humberto Adami Santos Júnior, que atuou como ouvidor da Secretaria Nacional de Políticas de Promoção da Igualdade Racial (SEPPIR), relata ter enviado em sua gestão 1.200 ofícios cobrando que universidades públicas e privadas oferecessem formação sobre cultura e história afro-

brasileiras, a maioria desses documentos foi arquivada. Uma proposta da Promotoria de Defesa da Criança e do Adolescente de Uberlândia solicitou em sentença que o estado de Minas Gerais e o município de Uberlândia promovessem capacitação para que os professores pudessem ensinar os referidos conteúdos nas redes municipal e estadual até o ano de 2018, sob o risco de pagamento de multas diárias.

A matéria é completada com a informação de que questão análoga havia chegado até o Supremo Tribunal Federal, em 2013, sob a responsabilidade da ministra Rosa Weber, estando no período da publicação paralisada e sem prazo para julgamento, responsabilizando a Presidência da República e 44 universidades federais por não fiscalizarem, nem exigirem a criação de disciplinas sobre o tema. O racismo e a falta de vontade política são apontados no texto como geradores potenciais da não efetivação das leis.

Recuperamos aqui, a partir dos exemplos elencados, o conceito de racismo estrutural como uma relação de poder que ultrapassa a esfera das ações individuais e a dimensão das instituições que se organizam a partir da imposição de regras e procedimentos racistas a outros grupos, se configurando na mesma ordem ou estrutura social na qual se assentam. Como o tema em questão refere-se ao universo do Direito, considero pertinente apelarmos às palavras de Silvio Almeida (2019), advogado, filósofo, professor e ministro dos Direitos Humanos e da Cidadania, para destacarmos a relação entre racismo, instituições e sociedade, bem como, a importância de ações que objetivem o seu enfrentamento:

Em uma sociedade em que o racismo está presente na vida cotidiana, as instituições que não tratem de maneira ativa e como um problema a desigualdade racial irão facilmente reproduzir as práticas racistas já tidas como “normais” em toda sociedade. É o que geralmente acontece nos governos, empresas e escolas onde não há espaços ou mecanismos institucionais para tratar de conflitos raciais e sexuais. Nesse caso, as relações do cotidiano no interior das instituições vão reproduzir as práticas sociais corriqueiras, dentre as quais o racismo, na forma de violência explícita ou de microagressões – piadas, silenciamentos, isolamento etc. Enfim, sem nada fazer, toda instituição irá se tornar uma correia de transmissão de privilégios e violências racistas e sexistas. De tal modo que, se o racismo é inerente a uma ordem social, a única forma de uma instituição combatê-lo é por meio da implementação de práticas antirracistas efetivas. É dever de uma instituição que realmente se preocupe com a questão racial investir na adoção de políticas internas que visem: a) promover a igualdade e a diversidade em suas relações internas e com o público externo – por exemplo, na publicidade; b) remover obstáculos para a ascensão de minorias em posições de direção e de prestígio na instituição; c) manter espaços permanentes para debates e eventual revisão de práticas institucionais; d) promover o acolhimento e possível composição de conflitos raciais e de gênero. (ALMEIDA, 2019, p.32).

Os casos noticiados não se tratam, portanto, de situações isoladas, Eugênia Marques (2015) argumenta que, embora as referidas leis façam parte do ordenamento jurídico brasileiro, sendo compatíveis e fundamentadas nos preceitos que fundamentam a Constituição Federal de 1988, o cumprimento delas tem sido sistematicamente ignorado pelas redes de ensino e, conseqüentemente, por algumas unidades escolares do Brasil. Sua análise fundamenta-se em pesquisa desenvolvida em 25 escolas municipais sul-matogrossenses, das quais, onze situadas no município de Dourados e quatorze na capital Campo Grande, abrangendo professores do ensino fundamental (do primeiro ao nono ano), gestores escolares, coordenadores pedagógicos, bibliotecários e auxiliares. Os primeiros dados refletem o resultado de uma investigação sobre três questões principais: o conhecimento sobre as leis; se nas escolas havia relatos sobre preconceito e discriminação; e quais dificuldades foram apontadas para sua implementação nas escolas de um modo geral.

Os depoimentos revelaram situações que nos ajudam a discernir sobre a implementação das leis, aclarando limites e mudanças emergentes na política educacional brasileira. Foi ressaltada a presença do preconceito e da discriminação racial pelo despreparo de professores e gestores para lidar com essa realidade, admitindo atitudes alternadas entre a indiferença, a descontinuidade ou a omissão no combate ao racismo, naturalizando estereótipos implícitos em “piadas, brincadeiras e conflitos”, ignorando esses episódios como racistas e se desobrigando para evitar que eles se repetissem. Por outro lado, foi ressaltada uma percepção afirmativa dos docentes para assumirem no cotidiano escolar uma pedagogia da diversidade, diferente das abordagens homogeneizadoras do conhecimento, demonstrando haver um processo de mudança em curso, porém, ainda a passos lentos. Nas vozes dos gestores, especificamente a desigualdade social surge como uma das causas do preconceito e discriminação, somada à resistência em valorizar as culturas das minorias étnicas na escola, replicando padrões discriminatórios e excludentes da sociedade.

Em pesquisa direcionada para docentes e gestores, desenvolvida pela professora Iraneide Soares (2011) no período de março a junho de 2008, com o propósito de investigar a aplicação da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, com enfoque na Lei nº 10.639/03 e nas Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana nas escolas técnicas e tecnológicas, dentre as quais os Institutos Federais, causou estranheza para a

pesquisadora o baixo retorno das respostas enviadas a 110 escolas que trabalham com o ensino técnico e tecnológico no país. Apenas 12 retornaram com respostas, número correspondente a cerca de 10%. Em sua opinião, os dados sugeriam que na Educação Tecnológica a trajetória histórica das ações afirmativas, naquele contexto, ainda se revelava muito tímida, pouco tematizada e problematizada.

Se a potência do disparo de um raio, numa fração de segundos consegue liberar uma carga elétrica capaz de afetar as energias de um lugar e até transformar materialidades, é interessante percebermos no contexto evidenciado pela pesquisa um avanço, a possibilidade de extrapolarmos a estagnação, visualizando um delineamento de equilíbrio, onde são contrabalançadas as dificuldades apontadas para a não implementação das leis como a falta de formação docente, silenciamentos ou uma notória resistência para abordar as diferenças, o desinteresse dos governos municipal, estadual e federal no sentido de fiscalizarem a execução das Leis, com as estratégias de superação apontadas pela autora. Por conseguinte, são propostas sugestões de mudanças nos programas das Licenciaturas; na formação inicial e continuada de professores; no planejamento e descolonização dos currículos; no desenvolvimento de materiais que contemplem a diversidade étnico-racial; na análise e revisão crítica das práticas pedagógicas; no reconhecimento do direito às diferenças e às epistemologias dos povos subalternizados.

3.3 XANGÔ EXTRAPOLA AS NORMAS PARA RESTABELEECER O(S) DIREITO(S).

Vimos que o oxê ou machado de dois gumes é o emblema de Xangô, arma e símbolo de poder feito com as pedras sagradas, ativado nos momentos de lutas para espalhar a potência da sua energia sob a forma de raios e trovões. A simetria primorosa do seu feitio alude ao sutil equilíbrio do mundo e das relações, à estabilização dos conflitos, à ordenação das práticas legitimadas e daquelas ainda em desacordo com as leis, especialmente quando pensamos nesse universo tão ambíguo e complexo como é o caso do Direito, abancado num conjunto de normas e variáveis conceitos jurídicos. Vale salientar aqui que existem distinções subjetivas entre a perspectiva do direito na sociedade moderna ocidental baseada num sujeito “universal” e representado por um Estado “neutro” que interpreta as diferenças como um problema, enquanto nas sociedades africanas e ameríndias a lógica social é entendida como uma pluralidade de unidades

diferentes e complementares, portanto, posição oposta ao olhar uniformizante e que implica na observância da diversidade, de cada um dos dois lados, para que enfim a justiça prevaleça. Essa seria a justiça de Xangô. Pensar esse aspecto é pertinente à organização dos NEABIs nos institutos federais, criados para entre outras funções, efetivarem o cumprimento das supracitadas leis no cotidiano escolar da RFEPCCT.

À etimologia da palavra Justiça, originada do latim *justitia*, associam-se os sentidos de equidade, justeza, exatidão, bondade, benignidade. Porém, como dissemos anteriormente, o direito comporta ambiguidades que logo nos livram das idealizações. Sua compreensão é histórica e heterogênea, podendo ser interpretado como um valor contido na ideia de justiça; como algo que extrapola os limites das normas jurídicas; como um conjunto de normas impostas pelo Estado; como poder estruturado em relações sociais e econômicas não circunscritas aos textos legais e que determinam a formação das normas jurídicas; como uma tecnologia de controle social. Na estrutura dessas relações, estaria localizada a relação indissociável entre o racismo e o direito, sinalizada em duas visões: como a forma mais eficiente de combate ao racismo, culpando criminal e civilmente sujeitos racistas, estruturando políticas públicas de promoção da igualdade racial e sendo parte da mesma estrutura social que reproduz o racismo enquanto prática política e ideológica, ainda que consiga promover mudanças na condição de grupos minoritários. (ALMEIDA, 2019; HOUAISS, 2001).

Embora haja situações de desobediência em sua implementação pelas redes de ensino no Brasil, no texto jurídico, a submissão às suas determinações em nível federal é enfatizada pela força contida na palavra “obrigatoriedade”, conforme podemos observar a seguir, de início na Lei nº 10.639/03 e, em subsequência, na Lei nº 11.645/08:

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. (BRASIL, 2003).

Altera a Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, modificada pela Lei nº 10.639, de 9 de janeiro de 2003, 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 Indígena”. (BRASIL, 2008).

O conceito de obrigatoriedade sugere um ato arbitrário, uma atitude impositiva que nos lembra a expressão “a força da lei”. Sobre isso, Fábio Beltrami (2010) explica que o filósofo francês Michel de Montaigne defendia haver um “fundamento místico de

autoridade”, dizendo que as leis se mantêm em crédito não por serem justas, mas por simplesmente serem leis, porque têm autoridade, nós é que fornecemos crédito às leis porque têm autoridade. Ao questionar a origem dessa autoridade, Jacques Derrida desenvolverá, a partir de Montaigne, uma distinção entre direito e Justiça, ao deduzir que o direito se originou em si e nesse momento de gênese, de “violência performativa”, fazer as leis não significou algo justo e nem injusto, exatamente por não haver nenhum direito prévio que pudesse contradizê-las ou invalidá-las, e dessa forma, portanto, não estaria fundado em questões de justiça, abrindo margem para a possibilidade de sua desconstrução, essa desconstrução seria a justiça. (BELTRAMI, 2010, p. 197-198)

Essa informação assemelhada a um itã, por estimar uma dimensão mística vinculada à história do direito, nos lembrou de outros dois mitos nos quais Xangô, com autoridade, se apodera do seu trono rompendo ou desconstruindo estruturas de poder.

Kawo Kabiyesi le!

Xangô voltou por pouco tempo a Kossô,
 Seguindo depois, com seus súditos, para o reino de Oyó,
 O reino fundado, antigamente, por seu pai Oranian.
 O trono estava ocupado por um meio-irmão de Xangô, mais velho que ele,
 Chamdo Dadá-Ajaká, um rei pacífico, que amava a beleza e a arte.
 Xangô instalou-se em Oyó, num novo bairro que chamou de Kossô,
 E conservou, assim, seu título de Obá Kossô – “Rei de Kossô.”
 Xangô guerreava para seu irmão Dadá.
 O reino de Oyó expandia-se para os quatro cantos do mundo.
 Ele se estendeu para o Norte.
 Ele se estendeu para o Sul.
 Ele se estendeu para o Leste e
 Ele se estendeu para o Oeste.
 Xangô, então, destronou seu irmão Dadá-Ajaká e fez-se rei em seu lugar (VERGER, 1997)

Xangô seduz o povo e usurpa o trono de Ogum

Nanã, a avó de todos os orixás
 Tinha uma cesta de costura e fazia renda e roupas para bonecas.
 Um dia Xangô procurou Nanã.
 Queria ir a uma festa importante e não tinha roupa adequada.
 Nanã tinha feito a roupa de todos os orixás
 E tinha muitas sobras de pano nos baús.
 Com as sobras de pano, fez uma roupa de festa para Xangô.
 Xangô foi à festa vestido com seu saiote multicolor.
 Ele ficou tão bonito que a todos conquistou.
 Assim, todos o aclamaram e o escolheram rei,
 Só por causa de sua formosura, seu encanto.
 Sentou-se com muita graça e beleza na cadeira de Ogum.
 Ganhou o trono sem ter o direito de primogenitura,
 Ludibriando todo mundo com seu charme.
 Xangô sentou-se no trono que pertencia a Ogum
 E ninguém nunca mais teve coragem de tirá-lo de lá. (PRANDI, 2001)

Ambas as narrativas mencionam a atitude ousada do orixá em romper de maneira revolucionária as normas cristalizadas de um contexto habitual. A divindade do fogo e das pedreiras as desconstrói exercendo com essa ruptura um ato de justiça, segundo o qual realizá-la não significa necessariamente seguir regras, mas superá-las. Trazendo para a nossa realidade, a simbologia contida nesse gesto de insubordinação traduz uma oposição política ao pensamento colonialista, por representar a restituição dos direitos negados aos sujeitos historicamente discriminados e que compõem a diversidade étnico-racial brasileira.

Pensamento análogo é desenvolvido por Vera Candau (2003) quando afirma que a escola está sendo desafiada hoje em dia em sua zona de conforto para lidar com a pluralidade de culturas, reconhecer os diferentes sujeitos socioculturais presentes em seu contexto, abrir espaços para a manifestação e valorização das diferenças após um extenso período de acomodação monocultural, encimada na homogeneização e padronização dos currículos. Para driblar esse desconforto, a escola optou por privilegiar silenciamentos e uma falsa neutralidade, porém, os tempos mudaram e vimos que diante da mentira, Xangô brande o seu oxê!

Legislações com recorte racial figuram nos acervos dos sistemas judiciários internacional e brasileiro, representando importantes momentos de lutas, rupturas e conquistas sociais diante de situações de opressão. Se considerarmos apenas o cenário nacional e a educação em particular, não esqueçamos que como instituição integrada a uma estrutura social alicerçada em bases racistas, instituições ou redes de ensino que se apresentem refratárias ao reconhecimento da desigualdade e das diferenças são mantenedoras do racismo.

A Constituição de 1824 previa a educação primária gratuita a todos os cidadãos, à exceção das pessoas escravizadas, com uma ressalva que autorizava o acesso da população negra liberta às instituições. Nesse período, a escola objetivava “civilizar” os grupos vistos pelas elites como impeditivos ao progresso do país (pobres, mestiços e negros), pois as crianças das famílias ricas, brancas, eram educadas geralmente com professores particulares e aulas realizadas em suas residências.

A primeira lei nacional sobre educação pública publicada em 15 de outubro de 1827 não mencionava em nenhum artigo a educação escolar de negros. Em agosto de 1834, por meio de um Ato Adicional que alterava a Carta Constitucional, designou-se a competência das Assembleias Provinciais para legislar a “instrução elementar”, utilizando a partir de 1835, formas de fiscalização do trabalho escolar com a

obrigatoriedade de frequência escolar, acompanhada por “mecanismos de punição às famílias” que descumprissem essa determinação. Observamos ao longo do século XIX que a educação escolar passou progressivamente a estreitar seus laços com as estruturas do poder estatal. Em 17 de fevereiro de 1854, o Decreto nº 1.331 aprovou medidas de regulamentação do ensino primário e secundário e em 1878, o Decreto 7.031 permitiu a matrícula de negros libertos maiores de quatorze anos nos cursos noturnos, no ano seguinte, na reforma do Ensino Primário e Secundário de Leôncio Carvalho³⁵ foi instituída a obrigatoriedade do ensino dos sete aos quatorze anos e caiu o veto que proibia a frequência dos escravos nas escolas públicas (ALMEIDA; SANCHES, 2016; FERREIRA, 2020).

Cientes de que as lutas contra o racismo antecedem ao século XX e permanecem no contexto contemporâneo, basta lembramos da perspectiva quilombista ao longo dessa trajetória, salienta-se a influência direta das organizações e movimentos sociais formados por intelectuais comprometidos com a educação, servindo para gerar práticas políticas e pedagógicas adversárias ao racismo.

Nesse contexto, destaca-se o trabalho da Frente Negra Brasileira (FNB), criada em 16 de setembro de 1931, com sede na Rua da Liberdade, em São Paulo, e que possuía como lema “congregar, educar, orientar”. Sua criação é particularmente representativa, pois as três primeiras décadas do século XX, coincidem com um momento no qual as condições de trabalho e sobrevivência da população negra eram especialmente desfavoráveis, afastada do mercado de trabalho em emergente processo de industrialização, vivia de atividades temporárias e subempregos, moravam em cortiços em péssimas condições de saúde, apresentava alta taxa de analfabetismo e provinha em sua maioria da zona rural. A Frente conseguiu reunir 30 mil membros efetivos e ambicionava reunir as associações afro-brasileiras num movimento em massa, visando retirar a população negra da situação de exclusão social em que se encontrava priorizando o acesso à educação. Encaminhava mulheres para o trabalho, ofertava cursos e produzia materiais didáticos, possuía jornal próprio “A Voz da Raça”, mas foi fechada pelo Estado Novo em 10 de novembro de 1937.

Outra organização que buscou na educação melhorias para a população negra no país foi O Teatro Experimental de Negros fundado em 13 de outubro de 1944, por Abdias Nascimento, visando ao resgate específico da cultura negra de raiz africana, também

³⁵ Menção ao Ministro que defendia a adoção da educação de adultos, dos cursos noturnos, e da autorização de frequência à escola pelos escravos.

possuía jornal próprio, “O Quilombo”; promovia concursos de beleza para mulheres negras e possibilitou pela primeira vez a visibilidade de atores e atrizes negros no campo das artes cênicas. Ofertava cursos de alfabetização e de conhecimentos gerais e culturais aos seus participantes, sua atuação reunia artes cênicas, cultura, educação e política, objetivando recuperar uma população negra alijada do sistema de ensino e que também padecia uma inferiorização cultural dos bens simbólicos africanos. (BRAGA, 2020).

Possibilidades de expansão e descolonização dos currículos para torná-los progressivamente mais inclusivos dialogam com as ações citadas anteriormente, são ilustrativas de mudanças no ensino e sugerem a continuidade dos processos para uma educação mais inclusiva conforme podemos observar numa publicação do I Fórum sobre o ensino da História das Civilizações Africanas na Escola Pública realizado na UERJ em 1991:

É antiga a preocupação dos movimentos negros com a integração dos assuntos africanos e afro brasileiros ao currículo escolar; suas razões já foram expostas em outras ocasiões. Talvez a mais contundente dessas razões esteja nas consequências psicológicas para a criança afro-brasileira de um processo pedagógico que não reflete a sua face e de sua família, com sua história e cultura próprias, impedindo-a de se identificar com o processo educativo. Erroneamente, seus antepassados são retratados apenas como “escravos” que nada contribuíram ao processo histórico e civilizatório “universal” do ser humano.

Trazendo para a atualidade, percebemos que a proposta de uma educação intercultural esbarra nos currículos que permanecem racializados e monoculturais, reproduzindo o conhecimento ensimesmado numa cultura eurocêntrica, situação confirmada por Suély Souza (2021), refletindo na morosidade temporal uma visível resistência para tentar romper uma mentalidade social internalizada e construída ao longo dos séculos:

[...] os currículos das escolas ainda mantêm uma base ideológica europeia. Essas matrizes norteadoras dos conhecimentos a serem trabalhados nas escolas, continuam a privilegiar o capital cultural europeu, deixando de lado as outras culturas formadoras desta nação. Embora haja um discurso conhecedor da presença de diversos povos na formação cultural do país, tende-se a priorizar e/ou hierarquizar um grupo cultural em detrimento de outro, ou seja, mantêm-se nos programas educacionais os temas já consagrados de uma cultura hegemônica. As práticas educativas que envolvam os aspectos culturais dos povos africanos, suas crenças, produções artísticas, expressividades verbais e não verbais, religiosidade, por exemplo, ainda estão longe de serem evidenciadas de forma significativa dentro da escola. (SOUZA, 2021, p. 179-180)

Como vimos, o racismo perpassa todas as diversas esferas sociais, nos espaços formais de educação, os currículos eurocêntricos repetem a violência epistêmica contra os saberes não hegemônicos decompondo diferenças étnicas e raciais em desigualdades. A RFEPT e os Institutos Federais, apesar de sua filosofia progressista e comprometida com a emancipação da classe trabalhadora e com a promoção de relações mais justas, por integrar o sistema nacional de ensino, não está imune aos seus efeitos. Entretanto, no histórico de criação das escolas profissionais, a partir do Decreto 7.556, de 1909, destinadas para habilitar “os filhos dos desfavorecidos da fortuna” é preciso destacar que além de objetivarem a formação de um mercado interno de mão de obra qualificada por meio da instrução dos filhos de trabalhadores, as Escolas de Aprendizes e Artífices possibilitaram a escolarização de negros, cujo progresso intelectual contribuiu posteriormente para fortalecer as bases para as reivindicações sociais dos grupos negros, capazes de difundir suas ideias e conquistar visibilidade política mediante demonstrações públicas de conscientização, protesto, união e integração social (ALMEIDA; SANCHEZ, 2016, p. 239; BARBOSA; KOKKONEN; SOUZA, 2021).

No âmbito da EPT e, em particular no IFRN, essa referência histórica não pode passar despercebida em sua importância, sobretudo, quando investigamos as transformações institucionais (em curso) irradiadas pelo aquilombamento representado pelo NEABI. Soma-se a esse aspecto, um interessante potencial externado pelo compromisso político e pedagógico do IFRN no desenvolvimento de uma educação que almeja ser crítica, inclusiva e libertadora, que expande a percepção sobre o mundo do trabalho para além de uma visão tecnicista e instrumental em favor de uma formação humana que busca reconhecer os sujeitos em sua integralidade, distinguindo a pluralidade dos universos culturais como um dos princípios educativos de um currículo diferenciado que integra formação básica e profissional.

O Currículo Integrado é uma tentativa de possibilitar aos estudantes o acesso aos conhecimentos científicos e culturais da humanidade, para que possam ter acesso a espaços para o desenvolvimento da experimentação e das práticas de estudo e investigação. Neste contexto, precisa de uma atitude docente diferenciada que passa necessariamente pelo processo de formação inicial e continuada que deve estar subjacente à Política Pública de Educação Profissional. Daí se afirmar que um ensino que pretende formar um profissional crítico, que seja capaz de refletir sobre sua condição social e participar das lutas em favor dos interesses da coletividade, característica plena do que resulta um Currículo Integrado, seja o seu diferencial em relação aos projetos vinculados aos interesses de mercado. (AZEVEDO, M. A.; SILVA, C. D.; MEDEIROS, D. L. M., 2015, p. 8)

Se a(s) cultura(s) será(ão) reavaliada(s) nesse processo despertado por uma justiça de ruptura e desconstrução de uma cultura escolar já consolidada e monocultural, cabe mais uma vez aqui o auxílio de Vera Candau, para refletirmos a esse respeito:

Que entendemos por produções culturais significativas? Quem define os aspectos da cultura, das diferentes culturas que devem fazer parte dos conteúdos escolares? Como se têm dado as mudanças e transformações nessas seleções? Quais os aspectos que têm exercido maior influência nesses processos? Como se configuram em cada contexto concreto? (CANDAU, 2003, p.6)

Alguns desafios institucionais já foram sinalizados como pontos de fragilidade na RFEPT mediante pesquisa bibliográfica-documental, a partir das orientações previstas na Lei 10.639, de 9 de janeiro de 2003, na Resolução n. 1, de 17 de junho de 2004, que instituiu as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana, e na Lei 11.645/08. Sua apreciação nos fornece algumas pistas:

1- Não há uma política consequente de educação para as relações étnico-raciais, estando essa limitada aos espaços das disciplinas de História, Artes, Língua Portuguesa e Literatura; 2- Não há um programa de fomento para pesquisas e publicações na área; 3- Não há ações continuadas de formação em serviço para o trato do tema no espaço escolar; 4- Baixos investimentos de recursos nos núcleos que abordam a questão: NEABI, NEDET, NAPNE; 5- Falta de integração em rede das ações desenvolvidas; 6- Não há uma metodologia de acompanhamento e de apoio para o cumprimento das diretrizes nacionais para a educação das relações étnico-culturais e para o ensino de História e Cultura Afro-Brasileira, Africana e Indígena, assim como em relação às leis 10.639/2003 e 11.645/08, o que faz como a discricionariedade se sobreponha às políticas afirmativas.(BARBOSA; KOKKONEN; SOUZA, 2021, p.17)

No IFRN, como dados demandados pelo NEABI a serem estimados nesse processo, embora atendidos tardiamente, aferimos como atos de justiça mudanças legítimas nas ações e documentos institucionais. Significaram conquistas importantes a aprovação pelo CONSUP/IFRN da atualização do Regimento Interno do Núcleo; do Regulamento das Ações Afirmativas sobre os Processos de Heteroidentificação Étnico-Raciais, além da inclusão pelo Comitê de Ensino – COEN – do Dia Nacional da Consciência Negra e dos eventos Abril Indígena e Julho das Pretas no calendário acadêmico oficial.

A aprovação do Regimento Interno do NEABI, resultou do esforço coletivo da comissão constituída por integrantes do Núcleo e da DIPED, em reuniões virtuais realizadas entre março e julho de 2020, por ocasião das restrições sanitárias impostas pela pandemia de COVID -19, nas quais foi efetivada a revisão do conteúdo da Deliberação No. 04/2017 do CONSEPEX, documento que continha até o momento a versão mais

atualizada. O documento final encontra-se disponibilizado como anexo na Resolução 38/2021 - CONSUP/IFRN, de **23 de julho de 2021**.

Salientamos que o IFRN foi uma das primeiras instituições no país a regulamentar as cotas para ingresso discente, a partir de 1994, destinou a reserva de 50% de suas vagas em Cursos Técnicos de Nível Médio na Forma Integrada para estudantes oriundos da rede pública, condição que garantiu após 2004, a reserva de metade dessas vagas também para interessados em acessar os Cursos Técnicos na Forma Subsequente e os Cursos de Graduação condizentes com esse perfil. Porém, somente a partir de 2012, visando o cumprimento da Portaria Normativa Nº 18, emitida pelo MEC em 11 de outubro de 2018, de acordo com a Lei Nº 12.711, de 29 de agosto de 2012, e o Decreto no 7.824, de 11 de outubro de 2012, passou a abranger estudantes autodeclarados pretos, pardos e indígenas, com renda familiar igual ou inferior a 1,5 salário-mínimo e pessoas com deficiência.

A elaboração do Regulamento das Ações Afirmativas sobre os Processos de Heteroidentificação Étnico-Raciais no IFRN foi motivada originalmente por estudantes preocupados com a divulgação nacional de situações de fraudes recorrentes ao Artigo 3º, da Lei 12.711/2012, alusivo ao direito de acesso às vagas pelo sistema de cotas para ingresso nas universidades e instituições de ensino federais por pessoas autodeclaradas pretas, pardas e indígenas.

A demanda trazida pelo(a)s aluno(a)s, foi apresentada na ocasião do II Encontro Sistemático do NEABI IFRN, realizado de 19 a 20 de setembro de 2019, no *Campus Canguaretama*, foi contemplada em sequência, exigindo, da mesma forma, a organização de comissão de trabalho específica, atuante entre dezembro de 2019 e agosto de 2020. Em condições similares à comissão responsável pela atualização do Regimento Interno foi constituída por neabiano(a)s; integrantes da DIPED; da Comissão de Acesso Discente – CADIS; da Diretoria de Gestão de Pessoas – DIGEP; além de membros externos como uma liderança feminina indígena da etnia potiguara vinculada à APIRN (Articulação dos Povos Indígenas do Rio Grande do Norte) e APOIMNE (Articulação dos Povos e Organizações Indígenas do NE, MG e ES); do Movimento Negro e da Coordenação e Estadual de Políticas de Promoção da Igualdade Racial - COEPPIR/RN e da Organização de Mulheres Negras do Rio Grande do Norte.

O documento resultante desse processo foi aprovado pela Resolução 70/2021 – CONSUP/IFRN³⁶, em **13 de dezembro de 2021**. Em conformidade com o inciso II, do

³⁶ Disponível em: [Conteúdo do Documento \(ifrn.edu.br\)](https://www.ifrn.edu.br)

Artigo 8º, contido no capítulo “Da composição da comissão institucional de Heteroidentificação”, o IFRN tem o dever de qualificar os integrantes da comissão para atuarem nas bancas de heteroidentificação:

II - Será responsabilidade do IFRN, através da Pró-Reitoria de Ensino/Diretoria de Gestão de Pessoas, promover a melhoria da qualificação dos membros da Comissão Institucional de Heteroidentificação através do fomento à participação destes em cursos, palestras, oficinas e outras ações formativas, ofertadas tanto pelo IFRN como por outras instituições engajadas no desenvolvimento de ações afirmativas para a promoção da igualdade racial. (IFRN, 2021)

Com base nessa orientação institucional, foi promovido pela coordenação sistêmica do NEABI, em 11 encontros ocorridos de maio a outubro de 2022, o “I Ciclo Formativo – consolidação para as bancas de heteroidentificação: implicações sobre o bicentenário da independência nos dez anos da “Lei de cotas”. Nesses encontros, dentre outros assuntos, além de informações gerais sobre bancas de heteroidentificação e o regulamento sobre as cotas, foram discutidos temas como colorismo, o mito da democracia racial, os desafios na implementação das Leis 10.639/03 e 11.645/08, suas relações com as ações afirmativas e o impacto da entrada de negros, indígenas e quilombolas nas instituições federais. Conforme veremos adiante, a relevância desse evento foi mencionada pelo(a)s entrevistado(a)s durante a pesquisa, pois a necessidade de reunir pessoas para formarem as bancas de heteroidentificação, impôs como critério a comprovação de conhecimentos essenciais sobre as relações étnico-raciais, fato que concorreu para visibilizar institucionalmente o NEABI como um *locus* privilegiado nesse sentido.

Figura 9 - Cartaz de divulgação da VII Semana da Consciência Negra, organizado de maneira colaborativa pelo NEABI/IFRN, Núcleos Pau dos Ferros, Apodi, Mossoró e Ipanguassu, 2021 .



Fonte: [VII Semana da Consciência Negra acontece de 16 a 19/11 — IFRN - Instituto Federal do Rio Grande do Norte](#)

Outra ação correlata, aparentemente simples, tornou-se significativa por envolver a gestão do IFRN na disseminação e fortalecimento das palavras amefricanas. Palavras subentendidas nas temáticas abordadas pelo NEABI, mobilizadoras de momentos formativos. Nos referimos à inclusão no calendário acadêmico institucional dos eventos novembro negro (originalmente Semana da Consciência Negra), menção ao Dia Nacional de Zumbi e da Consciência Negra, (instituído nacionalmente pela Lei Nº 12.519, de 10 de novembro de 2011); do Abril Indígena e do Julho das Pretas, mediante aprovação no Comitê de Ensino – COEN, conforme registrado na Ata nº 6/2022 - PROEN/RE/IFRN, de **15 de agosto de 2022**.

Desde 2011, o NEABI realiza no IFRN programações alusivas ao 20 de novembro, Dia Nacional da Consciência Negra, a princípio de modo intermitente em alguns *campi* e a partir de 2019 de forma sistêmica, com Núcleos locais se articulando e planejando conjuntamente por afinidade temática ou por regiões, ricas programações enaltecendo a negritude. Compreendem, dentre outras atividades, a realização de palestras, oficinas, mesas-redondas, conferências, rodas de conversa, exibição de filmes, exposições e apresentações artísticas, com neabiano(a)s e convidado(a)s externos, direcionadas à comunidade escolar e abertas à sociedade em geral.

Figura 10: Cartaz de divulgação do Abril Indígena, NEABI *Campus Canguaretama*, 2023.



Fonte: [Neabi promove "Abril Indígena 2023" — IFRN - Instituto Federal do Rio Grande do Norte](#)

O Abril Indígena e o Julho das Pretas são eventos mais recentes, porém, igualmente significativos contribuindo para atualizarmos os debates, os desafios e as conquistas sobre a EREER. O mês de abril comporta o simbolismo do dia 19 ressignificado de “Dia do Índio” (instituído pelo Decreto-Lei nº 5.540, de 2 de junho de 1943) para o Dia dos Povos Indígenas, (conforme a Lei Nº 14.402, de 8 de julho de 2022). As programações construídas preferencialmente em diálogos com lideranças indígenas do Rio Grande do Norte, versam sobre educação escolar indígena, agricultura familiar, demarcação de terras, direitos humanos, festas, economia solidária, saúde, arte, literatura, religiosidade, etnoturismo, além de processos de luta e resistência, vale ressaltar, num estado que havia decretado o total extermínio das populações indígenas. O momento contribui ainda para estabelecermos relações com o dia 7 de fevereiro, Dia Nacional de Luta dos Povos Indígenas (Lei 11.696, de 12 de junho de 2008) e com o dia 9 de agosto Dia Internacional dos Povos Indígenas (criado pela Organização Nacional das Nações Unidas – ONU, em 9 de agosto de 1995).

Figura 11: Cartaz de divulgação do Julho das Pretas, NEABI *Campus* São Gonçalo do Amarante, 2023.



Fonte: [Neabi promove o Julho das Pretas — IFRN - Instituto Federal do Rio Grande do Norte](#)

O Julho das Pretas costuma priorizar as discussões sobre raça, gênero, visibilidade da mulher negra, violência, mercado de trabalho e o acesso à saúde tendo como culminância o dia 25 de julho, no qual é celebrado o Dia Nacional de Tereza de Benguela e da Mulher Negra, instituído pela Lei 12.987/14, de 2 de junho de 2014, sancionada à época pela presidenta Dilma Rousseff. Nessa mesma data, desde 1992, foi estabelecido o Dia Internacional de Luta da Mulher Negra Latino Americana e Caribenha, evento consequente do I Encontro de Mulheres Afro-latino-americanas e Afro-caribenhas, realizado em Santo Domingo, na República Dominicana e da criação por mulheres negras de 32 países da Rede de Mulheres Afro-latino-americanas e Afro-caribenhas. Símbolo nacional de resistência da mulher negra, Tereza de Benguela ou Teresa de Quariterê, foi uma mulher quilombola, conhecida por liderar no século XVIII a estrutura social e econômica do quilombo de Quariterê situado nos arredores da Vila Bela da Santíssima Trindade, primeira capital do Mato Grosso, hoje em dia pertencente à Rondônia (PEREIRA, 2018; ÉBOLI; TEIXEIRA; MASSOPUST, 2019)

A informação sobre os referidos eventos, antes ocultada no calendário acadêmico oficial e, por esse motivo, interpretada por parte do(a)s servidore(a)s como de interesse específico do(a)s neabiano(a)s e pessoas atendidas pelo NEABI, ao ser legitimada institucionalmente, traz luz às reflexões e planejamentos sobre as práticas pedagógicas em torno de cada um deles, sinalizando que o combate ao racismo também é encargo do IFRN e compromisso de toda comunidade escolar. Dito isso, lembremos mais uma vez do momento em que Xangô se impõe para ocupar o seu trono e permitir o nascimento de uma nova ordem social, ele o faz desestabilizando uma realidade constituída para exercer a justiça, não envolve um gesto tranquilo.

Então, nesse sentido, pensar a justiça de Xangô supõe um ato de coragem e ousadia, uma motivação para romper o que está posto, implica no questionamento do que se apresenta como ordinário, solicita um olhar sobre si, sobre a diversidade cultural e sobre como ela foi (ou está sendo) abordada, no reconhecimento das experiências e conhecimentos “ausentes” no contexto escolar, na visão analítica sobre como acontecem as interações socioculturais entre os diferentes grupos, na percepção das lacunas, dos silenciamentos e do que carece ser debatido e aprofundado.

Para combatermos o racismo estrutural é necessário que saíamos do estado de estagnação, a leitura panorâmica dos textos legais ou o conhecimento geral sobre ações afirmativas nacionais ou institucionais, limitado à sua dimensão teórica são insuficientes, a única forma de enfrentá-lo implica na adoção de uma mudança social que só acontece por meio de posturas e práticas antirracistas efetivas. Sendo assim, vislumbramos no amparo da palavra amefricana e na concepção de currículo integrado, reais possibilidades de mudança em direção à pluralidade cultural, visibilizando as experiências, contribuições e perspectivas das populações negra e indígena. Se os olhos da deusa Thêmis são vendados para ressaltar sua imparcialidade, os olhos de Xangô, ao contrário, enxergam muito bem e estão atentos às injustiças decorrentes das situações de desequilíbrio no mundo, pensarmos a justiça de Xangô nos direciona para novas rotas, significa admitirmos outras narrativas, ressignificarmos as noções de direito e de justiça, nos quais valores como equidade e ancestralidade também estejam presentes.



Figura 12 - Nilton Xavier, Tupã, acrílica sobre papel, 2022.

4 TUPÃ NOS ENSINA A RESSOAR A PALAVRA CORAÇÃO

Apesar da intolerância, a luta continua. A busca deve ser incessante em torno da voz indígena, do ser indígena protagonista de sua própria história. Meu intuito com este trabalho foi e é ainda mostrar aos não indígenas o que os nossos sábios intuem desde sempre: que nossa palavra indígena sempre existiu; existirá sempre.

Graça Graúna

Ressaltamos as palavras de resistência da professora e escritora indígena Graça Graúna, como a voz da coletividade potiguara que habita o Rio Grande do Norte e desde os primeiros contatos com o colonizador, luta junto com outras etnias brasileiras pelo direito ao reconhecimento às suas subjetividades para recontar, sob a perspectiva dos silenciados pela narrativa dominante, a história da formação do povo brasileiro.

O sentimento de intolerância em torno ou imputado à voz indígena se apresenta como uma censura, uma proibição a algo que deveria ser pronunciado, contudo, foi interdito por ser compreendido como transgressor ou indesejável. Essa condição de asfixiar o “não-dito” se alarga às outras vozes oprimidas, afetadas pela padronização de uma voz monocultural, coligada à manutenção de espaços sociais de poder abertamente desfavoráveis ao diálogo com os sujeitos da diversidade. Se os lugares de fala comportam todas as vozes, por que somente algumas estão autorizadas a falar? Qual é o espaço imputado às vozes amefricanas?

De acordo com Eni Orlandi (2007), a censura é um silêncio imposto por um grupo dominante, possui caráter ideológico, atua para evitar o fortalecimento das identidades, interfere na produção de sentidos e nega aos sujeitos subalternizados o direito de ocuparem certos lugares ou posições discursivas. Ao mesmo tempo, a autora sinaliza que a história é movente e onde há censura, em contrapartida, emergem movimentos sociais de resistência que conseguem driblar os impedimentos, resignificando expressões e palavras originadas de contextos hegemônicos, contribuindo por intermédio desses deslocamentos para que transformações aconteçam.

Nesta seção, a voz ancestral e potente do deus Tupã, materializada na sonoridade de um trovão, simboliza a resistência das vozes provenientes das lutas sociais, uma energia que suplanta o silenciamento imposto pelo racismo e denuncia seus mecanismos de sustentação. O conteúdo de uma profecia guarani prevendo o renascimento da palavra indígena originada no coração de Tupã e ressoada no coração do estrangeiro, acrescida

do desejo de um xamã Yanomami em expandir o alcance dessa voz para além dos limites da floresta habitada por seu povo, nos remeteu às lutas do Movimento Indígena para a aprovação da Lei nº 11.645/08, pela inclusão da história e cultura dos povos indígenas brasileiros no currículo escolar.

Ainda que tardiamente, quando pensamos no histórico de apagamento cultural principiado durante a colonização, a Lei nº 11.645/08 significou a restituição dos indígenas como sujeitos históricos, o reconhecimento ao seu inegável legado na formação da sociedade nacional em diversos aspectos e possibilitou, mesmo indiretamente e a passos lentos, a atualização sobre a imagem contemporânea do indígena na escola. Favorecer espaços dialógicos para que vozes indígenas também pudessem se manifestar com equidade, estimulou um progressivo questionamento sobre a visão hegemônica, estereotipada, preconceituosa, folclorizante e genérica do “índio”, reproduzida por décadas, sobretudo nos corpos infantis e somente no dia 19 de abril, data ressignificada pelo Movimento Indígena como Dia dos Povos Indígenas. Que a voz de Tupã diga sempre ao seu povo que avance!

4.1 EQUILIBRAR A PALAVRA PARA TUPÃ RENASCER NO CORAÇÃO DO ESTRANGEIRO

Vimos anteriormente, com as representações dos orixás iorubanos Exu e Xangô, que o rompimento da supremacia eurocêntrica nas salas de aulas exige a descolonização do pensamento hegemônico que ao longo da historiografia amordaçou vozes silenciadas por um padrão hierarquizante e parcial de ciência, legitimado ideologicamente como “superior” e eternizado como dominante por desprestigiar outras experiências do conhecimento. O convite para principiarmos uma experiência transgressora e permanente de desfazimento do tendencioso modelo colonialista, internalizado como “universal”, significa um atalho para o ressurgimento de uma pedagogia mais democrática, justa e equilibrada, acolhedora da diversidade epistemológica fundamentada na inclusão dos conhecimentos dos povos indígenas, africanos e afro-brasileiros.

Da mesma maneira, percebemos que a apreciação crítica nos serve de guia para superarmos as muralhas dos currículos e conteúdos racializados que ignoram as desigualdades étnico-raciais existentes no Brasil e que os documentos legais que atualmente norteiam as discussões sobre a referida temática se constituem simultaneamente em avanço e ponto de partida. Mesmo assim, as situações recorrentes

de descumprimento da legislação em vigor evidenciam gestos intencionais de omissão, como se os espaços acadêmicos sufocassem as discussões sobre a inclusão da EREER na escola. Para a garantia da manutenção de saberes hegemônicos, a polifonia derivada dos povos originários e da diáspora africana é abafada ou tão diluída na massa afônica dos conteúdos e currículos inflexíveis que só com muita persistência parecem desbloquear essa barreira. Lembremos ainda da afirmação feita por Frantz Fanon (2020) sobre o uso da linguagem como um espaço de poder: “Um homem que possui a linguagem possui, por conseguinte, o mundo expresso por essa linguagem e implicado por ela” (FANON, 2020, p. 31).

A professora, filósofa e feminista Djamila Ribeiro em *O que é lugar de fala?* (2017) nos apresenta ponderações feitas pelas escritoras Grada Kilomba (2019) e Conceição Evaristo (2014) em torno da imagem de Anastácia³⁷, mulher negra escravizada, retratada com uma máscara metálica sobre a boca (instrumento de castigo que a impedia física e simbolicamente de falar) para evidenciar questionamentos importantes e reveladores da existência do racismo estrutural em nossa sociedade, responsável por autorizar um discurso universalizante e impor o silêncio às vozes subalternizadas.

Figura 13 – Imagem do altar de Anastácia, Igreja de Nossa Senhora do Rosário dos Pretos, Salvador/BA, 2018.

³⁷ “Anastácia” (não se conhece seu nome africano) nascida em 12 de maio de 1740, é descrita como filha de Delminda, escravizada que aportou no Rio de Janeiro procedente da região do Congo, estuprada por um homem branco. Fruto dessa violência, Anastácia, nasceu dona de beleza incomum (supostamente teria olhos azuis), cedo despertou o desejo dos senhores e a ira de suas mulheres, sua resistência a sucessivos assédios e abusos sexuais transformou-a em símbolo de fé, resistência e luta das mulheres negras. Foi sentenciada a usar uma máscara de metal pelo resto da sua vida, retirando-a somente para se alimentar. Santificada pela crença popular, à Anastácia são atribuídos diversos milagres, seus devotos a celebram em 12 de maio, dia de seu nascimento.



Fonte: acervo próprio

Ao se referir à palavra discurso, a autora não o interpreta como uma sequência de palavras e frases, mas como um sistema que estrutura em determinado imaginário social espaços de poder e controle, nesse sentido, propõe abrir caminhos para a reflexão e o diálogo sobre a desigualdade dos lugares ocupados socialmente pelos grupos privilegiados e pelos sujeitos impossibilitados de verbalizarem suas experiências. Ela se fundamenta na percepção de sociedade entendida por Lélia Gonzalez, estruturada em bases capitalistas que dão sustentação a uma categoria social dominante possuidora de um monopólio epistêmico branco, heteronormativo, patriarcal e eurocristão.

Seguem as referidas ponderações: quem pode falar? O que acontece quando nós falamos? Sobre o que nos é permitido falar? Dentro do projeto de colonização, quem foram os sujeitos autorizados a falar? E, se falamos, podemos falar sobre tudo? Existe o mesmo espaço e legitimidade? O medo imposto por aqueles que construíram as máscaras do silêncio serve para impor limites aos que foram silenciados? A escritora pós-colonial indiana Gayatri Spivak (2010) em *Pode o subalterno falar?* Observa que o discurso dominante do sujeito masculino e ocidental é assimétrico, pois tende a invisibilizar, em

suas palavras, tornar “transparente” as experiências e as vozes do “Outro” oprimido, sobretudo as mulheres. Conforme a autora, em sistemas sociais assinalados pelo patriarcado, pela ideologia neocolonial e por uma visão unilateral da cultura, a repressão aos subalternos se materializa no silenciamento e na determinação da sua “inexistência”, reforçando nas entrelinhas que a respeito desses sujeitos historicamente emudecidos, nada de significativo merece ser observado, aludido ou considerado.

Por esse ângulo, outro aspecto consiste no modo como esse sujeito subalterno é construído e enxergado, no contexto do trabalho capitalista, costuma-se ressaltar as inter-relações entre classes sociais, enquanto “especificidades” como raça e gênero ao mesmo tempo carecem de relevância. O pensamento de Spivak é inclusivo por admitir e ressoar as vozes subalternas entrelaçadas nessas relações, por conseguinte, evidencia as desigualdades como uma violência epistêmica e contribui para que estejamos atentos ao analisar as narrativas hegemônicas para além das aparências, identificando nos hiatos as motivações que ajudam a autorizar os não ditos. Problematizar esse princípio da “ausência” ou de um hipotético “desaparecimento” dos sujeitos da diversidade nas relações sociais pressupõe questionarmos politicamente posições etnocêntricas favoráveis à lógica que persiste em ocultar e calar diferentes cosmovisões.

Autora de *Memórias da plantação – episódios de racismo cotidiano*, Grada Kilomba (2019), descreve a máscara como um símbolo concreto do colonialismo, originalmente usada pelos senhores brancos para evitar que africano(a)s escravizado(a)s que trabalhavam nas plantações pudessem comer cacau e cana de açúcar, simbolizava o controle, a política de conquista e dominação, serviu para implementar o senso de mudez e o medo, interditava o diálogo, protegia o sujeito branco de reconhecer os conhecimentos do(a)s outro(a)s. A escritora e artista portuguesa aprofunda a análise da alegoria da máscara, suscitando a importância de encontrarmos fissuras na fala monolíngue da colonialidade no sentido de gerarmos discussões entre as vozes que sempre foram autorizadas a falar e aquelas que historicamente foram silenciadas, justificando que o ato de “não ouvir” ou simplesmente “desconhecer” existências e repertórios culturais diferentes perpetua um comodismo confortável para que a branquitude³⁸ não altere a realidade e mantenha o regime do silenciamento.

³⁸ Numa sociedade racista onde ser “branco(a)”, estabelece hegemonicamente uma situação de privilégio social, o termo branquitude é definido como uma consciência silenciada que não admite participação em conflitos sociais e resiste em se posicionar e se relacionar com as experiências de quem é afetado pelos preconceitos. Nesse contexto, questiona-se a incapacidade de compreender a experiência do “outro”. (ROSSATO; GESSER, 2001).

A máscara, portanto, suscita muitas questões: por que a boca do sujeito negro deve ser presa? Por que ela ou ele deve ser silenciado? O que poderia dizer o sujeito negro se sua boca não fosse selada? E o que o sujeito branco deveria ouvir? Há um medo apreensivo de que, se o sujeito colonial falar, o colonizador terá que escutar. Ele/ela seria forçado a um confronto desconfortável com as verdades dos “Outros”. Verdades que foram negadas, reprimidas e mantidas em silêncio, como segredos. (KILOMBA, 2012, p. 20).

Da mesma forma, a leitura de Conceição Evaristo aponta para a necessidade de ultrapassarmos os referidos silenciamentos encontrando alternativas para que vozes diversas também reverberem suas “escrivências”³⁹ e compartilhem suas visões de mundo. Outro ponto implícito em sua fala é o protagonismo político das vozes que não se sujeitam passivamente à doutrina arbitrária do silêncio:

[...] aquela imagem da escrava Anastácia, eu tenho dito muito que a gente sabe falar pelos orifícios da máscara e às vezes a gente fala com tanta potência que a máscara é estilhaçada. E eu acho que o estilhaçamento é um símbolo nosso, porque nossa fala força a máscara. (RIBEIRO, 2017, p.43).

Djamila Ribeiro (2017) nos diz que a origem do termo “lugar de fala”, aproximado da expressão *feminist standpoint*, como lugar social, é imprecisa, todavia, percebemos que ganha fôlego ao repercutir nas vozes de escritoras e feministas negras que reivindicaram o direito de existirem politicamente, inquietas com a postura de invisibilidade e silenciamento diante de suas existências e narrativas, inclusive no interior do Movimento Feminista, protestar pelo ato de falar significou humanamente existir. Tais vozes passaram a questionar a estrutura do pensamento colonial que hierarquizou identidades demarcando-as em espaços sociais de opressão ou privilégio, inclusive do ponto de vista epistêmico. Resignificar identidades (de classe, raça e gênero) seria então uma premissa para criar lugares de fala propícios às vozes anteriormente asfixiadas pela norma hegemônica.

As discussões sobre lugares de fala não se limitam às narrativas individuais de opressão e se ampliam para a percepção sobre como os lugares de cidadania se assentam socialmente, acessíveis ou interditados, amparando vantagens ou desigualdades. A expressão também não se restringe ao lugar do oprimido e nem é sinônima de representatividade, pois, sendo um lugar social, fica implícito que todas as pessoas

³⁹ Conceito criado e desenvolvido por Conceição Evaristo para se referir à possibilidade de se reescrever a própria história, (pessoal ou coletiva) trazendo à tona experiências vivenciadas pelos sujeitos, restituindo por vezes lacunas históricas referentes a situações intencionalmente silenciadas ou ocultas.

possuem lugares de fala, o cerne da questão passa pelo ato dialógico de reconhecimento, problematização e mudança da narrativa dominante alicerçada na perpetuação de um *locus* privilegiado que invalida outros saberes e instaura o silêncio aos subalternizados.

Se invocamos Exu para abrir os caminhos, reconhecendo as encruzilhadas como vias favoráveis para convergências entre saberes diversos e apelamos a Xangô para equilibrarmos com justiça o acesso à palavra amefricana e aos conhecimentos procedentes das principais culturas formadoras da nossa sociedade, Tupã, o Ser Trovão, divindade da mitologia Tupi Guarani, será nosso símbolo de resistência às situações que buscam impor o silêncio como estratégia para desequilibrar ou reprimir iniciativas que favoreçam uma educação antirracista.

De início, reconhecemos que a mitologia indígena é diversa, compreende diferentes narrativas e que cada sociedade possui um repertório mitológico e apresenta cosmovisões específicas, rememoradas para explicar a criação do Universo, do mundo e da humanidade, incluindo-se nesse conjunto suas diferentes formas de organização social. Por esse motivo, na referida menção a Tupã, não o destacamos como uma “divindade principal” ou única às crenças indígenas brasileiras. O antropólogo Júlio Melatti (2014) esclarece sua existência como ser sobrenatural somente entre indígenas do tronco linguístico tupi-guarani⁴⁰, à semelhança com Xangô, é citado como ente controlador dos raios e trovões, distingue-se, portanto, de *Nyanderuvusú*, ser supremo criador da terra e do universo.

A unificação de Tupã como a “principal divindade indígena” justifica-se como um erro de interpretação dos primeiros missionários que durante o século XVI mantiveram contato com os indígenas e apressadamente visualizaram em Tupã uma correspondência indígena ao conceito cristão de Deus, fato que ainda perdura no senso comum. Essa versão sobre a atuação dos jesuítas entre os séculos XVI e XVII é reforçada em *A fala sagrada – mitos e cantos sagrados dos índios guaranis*, de Pierre Clastres (1990), conforme o autor, missionários interpretaram o termo mborayu para comunicar a ideia

⁴⁰ O termo “tupi” compreende de modo geral o nome da língua falada pelos indígenas do litoral quando chegaram os europeus, agrega-se ao nome “guarani” para denominar uma família linguística, a tupi-guarani, da qual faz parte a citada língua litorânea e o termo tupi ainda se refere ao tronco linguístico que inclui a família tupi-guarani, além de outras. O tronco tupi-guarani engloba, além da família tupi-guarani, outras famílias como mundurucu, juruna, maué e aueti. A família tupi-guarani reúne o maior número de línguas e se dispersa por maior extensão demográfica. No Rio Grande do Norte, os potiguaras, habitantes do litoral, falavam uma língua do tronco tupi-guarani, outras etnias como panatis, janduís, caboclos, paiacus, paiacus-açu e curemas ocupavam os sertões e foram generalizadas pelos europeus como tapuias por pertencerem à família linguística de matriz Gê, o tarairiú. (MELATTI, 2014; CAVIGNAC; ALVEAL, 2019).

cristã de amor, e o nome de Tupã, senhor da tempestade e do trovão, para dizer o nome de Deus.” (CLASTRES, 1990).

Efetivamente, é preciso lembrar que, tanto entre os tupi brasileiros a partir do fim do século XVI, quanto entre os guarani do século XVII, os missionários jesuítas, para nomear em guarani o Deus que queriam ensinar aos índios, adotaram o nome do deus autóctone Tupã. De modo que, para os guarani contemporâneos, existem dois Tupã: o seu, mestre das tormentas e do frescor, e o dos brancos (CLASTRES, 1990, p. 138).

Além de governar a força das tempestades e controlar os raios e trovões, Tupã aparece associado ao mundo aquático, com a aptidão menos impetuosa e mais serena de prover a água corrente dos rios e riachos para oferecer “frescor à terra”. Expressão simbólica de equilíbrio, autodomínio, calma e solidariedade, uma notória advertência ao predomínio dos sentimentos mais “quentes” e intensos de desarmonia, abusos e excessos que dificultariam a ordem social e a vida comunitária.

Ao analisar registros escritos sobre o canto guarani, o antropólogo e etnólogo francês traduz a figura do Criador como *Ñamandu*. “*Ñamandu* pai verdadeiro primeiro! É sobre sua terra que *Ñamandu* Grande Coração divino espelho do saber das coisas, se anima.”; “Nosso pai o último, nosso pai o primeiro”; “No início é o deus. Ele aparece e dilata-se, desdobra-se como uma flor que se abre à luz do sol. Mas *Ñamandu* é para si mesmo seu próprio sol, é ao mesmo tempo o sol e a flor.” (CLASTRES, 1990, p. 5-20 e 21).

Outro importante aspecto abordado na cosmogonia⁴¹ guarani, além do aparecimento do deus, é a extensão sagrada da palavra (*ayvu*), fundamentada no ato da criação, quando *Ñamandu* reconhece a linguagem humana nascida de seu coração divino e distingue nesse aspecto o ser humano das demais criaturas do mundo. Se a palavra se origina síncrona de um coração sagrado e humano, pressupomos que ela necessite pulsar implicada de vida e livre de interdições. Para os guaranis, a palavra seria essência divina corporificada na dimensão humana, reconhecerem essa conexão os define enquanto coletividade (CLASTRES, 1990).

Sou Tupã, sou Tupã, Sou Potiguara.
Sou Potiguara nesta terra de Tupã
Tenho arara, craúna e xexéu, todos os pássaros do céu
Quem me deu foi Tupã, foi Tupã, sou Potiguara.

⁴¹ Conjunto de doutrinas, princípios (religiosos, míticos ou científicos) que se ocupa em explicar a origem, o princípio do universo.

(LIMA; SILVA, 2016, p. 10)

Numa das letras da música do Toré potiguara praticado entre indígenas da Paraíba e do Rio Grande do Norte, Tupã aparece associado ao espaço celestial, um de seus elementos sagrados, onde raios e trovões se propagam, as aves descortinam seus voos e as vozes ascendem em ondas sonoras. Outra conotação o relaciona à autoafirmação étnica, esse aspecto merece especial atenção, por isso, faremos uma breve pausa na descrição das qualidades do deus indígena.

Figura 14 – Toré realizado na Festa da Batata de 2016, aldeia Catu dos Eleotérios, Canguaretama /RN.



Fonte: acervo próprio

O Toré é uma dança ritual praticada pela maioria dos povos indígenas do Nordeste brasileiro, sua dinâmica desenvolve-se em círculos, conduzida por um mestre de canto e por uma assistência que responde ao ser chamada. O acompanhamento sonoro costuma ocorrer ao som das maracas (ou maracás), tambores e gaitas. Representa um momento de conexão dos sentimentos indígenas no qual celebra-se a natureza, as divindades e os espíritos dos ancestrais. A ausência de narrativas coloniais a seu respeito concorreu para que o termo e sua origem fossem imprecisos. Embora apresente relações com ritos de origem africana, tornou-se símbolo de pertencimento étnico indígena, sobretudo a partir do século XX. Ainda que seja um ritual sagrado, flexibiliza-se em atividade lúdica e foi

assimilado pelo movimento indígena como forma de expressão, mobilização política, união e resistência cultural (LÉLIS, 2019).

Torna-se relevante entendermos os potiguaras como os únicos dentre os povos indígenas do Brasil a habitarem o mesmo lugar desde o início do processo de colonização há mais de 5 séculos, circunstância que os colocam dentre os grupos que não falam mais a língua originária, além de compor junto com outras comunidades indígenas, situadas na região Nordeste, notadamente a partir dos anos de 1970, o processo conhecido como “etnogênese ou emergência étnica” (VALLE; PEREIRA; MOREIRA, 2006; GALHARDO, 2011).

Tal fenômeno caracteriza-se como um processo de reorganização sociocultural, um levante das vozes dessas comunidades diante de uma hibridação étnica forjada por sucessivas prescrições políticas e econômicas, que reprimiram fortemente a diversidade dos legados culturais dos povos indígenas em nome de uma ambicionada homogeneização da cultura nacional. Interessava ao discurso conveniente das elites políticas e econômicas a “assimilação” do indígena ao mundo moderno e “civilizado” como argumento jurídico favorável à apropriação fundiária e aos interesses regionais. Para isso, era oportuno localizá-los no passado, reforçando a ideia do seu total “extermínio” nos conflitos coloniais, além disso, diluir a diferenciação étnica-cultural com base nos processos de mestiçagem e não descuidar afinal de manter o silêncio inviolável da cumplicidade diante da narrativa dominante.

O crescimento do Movimento Indígena Brasileiro – MIB –, originado nos anos 1970, veio desestabilizar essa mudez abrindo espaços para que vozes marginalizadas clamassem pelos direitos ao reconhecimento étnico, à demarcação de suas terras e à memória indígena, ausente dos registros oficiais. A criação do MIB resulta de uma ação coletiva, na conjuntura da realização de assembleias organizadas por lideranças indígenas a partir de 1984, período coincidente com o processo de redemocratização no Brasil. O MIB propõe uma atuação em rede, mobilizando a luta dos povos indígenas na busca da superação das resistências nas relações entre o Estado e as identidades étnicas, por reconhecimento histórico, jurídico e social. Compartilha com outros movimentos sociais o combate às situações de opressão, discriminação e exclusão, porém, legitima-se de maneira autônoma pela defesa da diversidade étnica o que inviabiliza sua percepção como um movimento de classe pelas relações capitalistas de produção. (BICALHO, 2010)

Em afinidade à organização do MIB, foi criada em 2019 a União Nacional dos Povos Indígenas – UNI – ⁴², por jovens lideranças de aproximadamente trinta etnias indígenas brasileiras, ação política com o propósito de desconstruírem estereótipos ilegítimos construídos pela supremacia branca, de maneira a garantirem na contemporaneidade a valorização e reafirmação de suas culturas e visões de mundo.

Os esforços colonialistas para silenciar as línguas originárias significavam a negação da voz e da identidade étnica, razão pela qual, acompanhando esse processo de ressurgência identitária, dentre outras manifestações culturais, observamos o progressivo interesse das populações indígenas contemporâneas em restituir seus lugares de fala a partir do aprendizado da língua materna. No Rio Grande do Norte, esse fato torna-se especialmente significativo considerando que a estratégia do silenciamento foi acionada pela historiografia oficial para decretar o completo “desaparecimento” da presença indígena em seu território conhecido como “potiguar”, com base na Lei nº 601, de 18 de setembro/outubro de 1850, do Ministério do Império, documentando o sumiço dos indígenas dos censos oficiais e declarando suas terras como devolutas, sendo posteriormente partilhadas entre as autoridades locais. (SANTOS JÚNIOR, 2008).

A voz poética de Meyriane Oliveira (2021, p.13), potiguara residente na aldeia Catu dos Eleotérios, assume-se coletiva para contradizer a narrativa hegemônica:

Potiguara sou eu

Uma história importante vou lhe contar
Tem índio no Rio Grande do Norte,
Este caso tenho que anunciar.
Eu te digo caro amigo

Somos gente do Brasil
Meu endereço?
É a mata potiguara que o homem branco já partiu!
Nosso povo une a voz para chamar atenção
De quem renega sua raiz, anda muito sem direção.
Sim, num grito de um guerreiro num só som se ouvirá,
No bradar da língua mãe já se escuta o seu cantar.
Abaá-eté! Porque somos um, abá-eté,
Um por todos, não apenas um!
Por Tupã fui soprado, da terra vermelha retirado,
Pra lutar sou guardião,
Guardador desta nação!

A visibilidade social sobre a existência de grupos indígenas no Rio Grande do Norte é recente, se consolida somente a partir dos anos 2000, tendo como um dos eventos

⁴² Ver: [nossa história – União Nacional Indígena \(uniaoindigena.org\)](http://nossa.historia-uni.org)

mais simbólicos a realização de uma audiência pública em 15 de junho de 2005, na Assembleia Legislativa de Natal, ocasião na qual, representantes da Universidade Federal do Rio Grande do Norte (UFRN), da Coordenadoria de Defesa das Minorias (CODEM) e do Partido dos Trabalhadores (PT) uniram suas vozes às lideranças das comunidades Catu dos Eleotérios, Mendonça do Amarelão e Caboclos de Assú, para reivindicarem mediante abaixo-assinados o direito à comprovação de suas existências e de seu autorreconhecimento étnico (GALHARDO, 2011).

Se a voz potente de Tupã se propaga pelo espaço como um trovão lembrando que o nosso país emergiu de encontros multiculturais, inevitável não recordar de outra situação igualmente ilustrativa de como a tática colonialista do silenciamento tornou-se atemporal. A situação foi vivenciada pelo professor e antropólogo Kabengele Munanga (2014), também em solo potiguar e dentro de um consagrado espaço acadêmico, o seu relato se reportava originalmente às reações negativas das pessoas que questionavam logo após a promulgação da Lei nº 10.639/03, a generalização do ensino obrigatório da história da África e do negro brasileiro em estados e municípios onde os negros são vistos como uma parcela minoritária da população, vejamos:

Essas reações me fizeram lembrar de uma história de 26 anos atrás, quando comecei a dar aulas na Universidade Federal do Rio Grande do Norte, em Natal, em 1979, e tentei formar um núcleo de estudos do negro naquela universidade. Alguns colegas me criticaram por tentar criar falsos problemas ao inaugurar um tema de pesquisa sobre uma realidade que não existia no estado do Rio Grande do Norte. Com efeito, não existiam, segundo eles, nem negros, nem preconceito racial que pudessem justificar a criação de uma área de pesquisa remetendo ao assunto por mim proposto.

Lembro-me de ter respondido a eles que não precisava da presença física do negro no território do Rio Grande do Norte para estudar os problemas e as realidades do negro, porque os institutos e centros de estudos africanos pululam nas universidades dos países ocidentais, onde há menos negros do que no Brasil, e dei o exemplo patente da Universidade de Osaka, no Japão, que tem um grande Museu de arte africana e especialistas em assuntos africanos. (MUNANGA, 2014, p. 22-23)

Ao expor e questionar abertamente a fragilidade do discurso hegemônico, franzino diante da evidência incontestável dos povos originários e afro-brasileiros no Rio Grande do Norte, as palavras de Meyriane Oliveira e do professor Kabengele Munanga, se constituem como antirracistas e ressoam potentes como trovões, contradizendo a narrativa instaurada para produzir a anuência sobre a invisibilidade histórica de negros e indígenas no Estado.

Retomamos com as palavras do escritor, ambientalista e pesquisador indígena da etnia Tapuia Kaká Werá Jecupé (2001), a menção às peculiaridades de Tupã. O autor faz uma distinção muito sutil entre *Ñande Ru Tenondé* (Nosso Pai Primeiro) sinônimo da Suprema Consciência e *Tupã Tenondé* (O Grande Som Primeiro), a ambos estão associados o som ou a “Eterna-Música” como uma representação simbólica da criação. Kaká Werá Jecupé menciona ainda que se materializa na realidade física, a presença espiritual de Tupã como um mensageiro divino, na delicada e ágil imagem de um colibri ou beija-flor, representação sagrada da essência divina para os guaranis e que habita a morada do coração, território de Tupã. (JECUPÉ, 2001, p. 35).

Uma profecia Guarani, do clã Jeguakawa, narrada por Pablo Werá, destacou-se entre raros depoimentos manuscritos colhidos no início do século XX e registrados num livro chamado *Aspectos fundamentais da cultura guarani* e em fragmentos xerografados de *Os fundamentos da linguagem humana*, de autoria dos pesquisadores Egon Schaden (1974) e León Cadogan (1959), respectivamente. O segundo texto divulgado somente após Cadogan, um etnólogo paraguaio e não indígena, ser autorizado pelo povo Guarani, dizia o seguinte:

Depois de fundir-se o espaço e amanhecer um novo tempo,
Eu hei de fazer que circule a palavra-alma novamente
Pelos ossos de quem se põe de pé,
E que voltem a encarnar-se as almas,
Disse o Pai Primeiro.

Quando isso acontecer
Tupã renascerá no coração do estrangeiro;
E os primeiros adornados novamente
Se erguerão na morada terrena por toda a sua extensão.

(JECUPÉ, 2001, p.11)

Por palavras-almas, palavras-formosas ou ainda palavras belas entendamos aquelas baseadas em ensinamentos ancestrais sagrados da tradição oral Guarani, transmitidas especialmente pelos pajés ou xamãs, lideranças espirituais. Conforme Pierre Clastres (1990), são palavras utilizadas para se dirigirem aos deuses, belas justamente por se constituírem agradáveis e dignas de serem ouvidas por eles. Palavras-almas assentam-se numa dimensão divina e se constituem em valorosas orientações para a vida comunitária, em harmonia com o universo e com a natureza, podem significar também o ser humano, um nome, o nascer de uma criança, que corresponde a “Dar assento a uma palavra-alma”. Os guaranis são descritos como detentores de uma religiosidade

fortemente alicerçada, introspectivos e calados em suas atividades cotidianas, apesar disso, abandonam o silêncio peculiar para celebrarem seus ritos cantando.

Por isso, conquistar o direito de transmitir a voz coletiva de uma comunidade exigiu de León Cadogan (1959) renascer numa cerimônia Guarani noutra identidade, condição imprescindível para “acordar o coração” e celebrar a palavra-alma. Só assim, renascido como *Tupã Kuchuvi Veve*, ele poderia finalmente aprender e transcrever as primeiras palavras formosas, publicadas no Paraguai no final da década de 1940 e no Brasil somente a partir do início da década de 1950.

Kaká Werá Jacupé recupera, em 2001, essa narrativa no livro *Tupã Tenondé – a criação do universo, da terra e do homem segundo a tradição oral Guarani*, destacando que o povo Jeguaká Tenondé, pertencente a um clã Guarani, procurou esquivar-se das missões jesuítas e das influências portuguesas e espanholas, mantendo-se fiel aos seus valores religiosos, sendo por esse motivo marginalizado pela sociedade paraguaia.

Circular a palavra alma no coração do estrangeiro implica a necessidade de preservarmos os conhecimentos indígenas para que estes não sejam silenciados e simultaneamente nos convida a refletirmos sobre uma compreensão diferente de vida, de mundo e de sociedade no qual a racionalidade humana se manifesta muito próxima de sua dimensão cultural, sagrada, afetiva e ambiental. Se a força da palavra indígena possui uma alma capaz de gerar uma nova existência insuflada por um som que desperta os corações e os torna valorosos, desejamos que essa vida conteste os silêncios que não sejam optativos.

O escritor, xamã e líder yanomami Davi Kopenawa, em *A queda do céu* (2015), obra feita em colaboração com o antropólogo francês Bruce Albert, descreve, no capítulo 17, designado *Falar aos brancos*, sua alongada experiência pessoal para aprender a se expressar potencialmente “na fala dos brancos”, objetivando ser melhor entendido para comunicar ao mundo, de maneira enfática e com maior abrangência, a devastação ambiental e o sucessivo histórico de violências sofridas pelos Yanomamis, causadas pelo desejo irreprimível do “povo das mercadorias”⁴³ em acumular riquezas mediante invasões, conflitos, apropriações e tentativas de expulsão das populações indígenas de

⁴³ O termo cunhado por Davi Kopenawa sinaliza sua crítica ao pensamento capitalista como um saber branco (não indígena) e revela sua preocupação com um modelo de sociedade desigual, subdividida em classes sociais, centrada na produção, consumo e acumulação de mercadorias. Perspectiva distinta da cosmovisão indígena, desprendida de valores econômicos, pautada em sociedades sustentadas pela posse coletiva da terra, pela partilha dos recursos e conhecimentos e pelo interesse na harmonia da vida comunitária. (BARBOSA; GOMES, 2013; TIBLE, 2017).

seus territórios de origem. Para denunciar essa prática colonialista ainda em pleno vigor no Brasil, Kopenawa propõe que ouçamos a voz indígena com atenção e sem filtros: “Antigamente, os brancos falavam de nós à nossa revelia e nossas verdadeiras palavras permaneciam escondidas na floresta. Ninguém além de nós podia escutá-las” (KOPENAWA; ALBERT, 2015, p. 389).

Mais adiante, à semelhança do interesse de Kaká Werá Jacupé em difundir a profecia Guarani, o porta-voz Yanomami justifica seu desejo de nos ensinar com palavras sublinhadas pela sabedoria ancestral, a intenção de que elas igualmente acordem o maior número possível de corações e, assim, a partir de relações dialógicas, possam nos ajudar a construirmos um mundo no qual o direito basilar à vida seja consensuado:

Então comecei a viajar para que as pessoas das cidades por sua vez as ouvissem. Onde podia, espalhei-as por suas orelhas, em suas peles de papel e nas imagens de sua televisão. Elas se propagaram para muito longe de nós e, ainda que acabemos desaparecendo mesmo, continuarão existindo longe da floresta. Ninguém poderá apagá-las. Muitos brancos agora as conhecem. Ao ouvi-las, começaram a pensar: “Foi um filho dos antigos habitantes da floresta que nos falou. Ele viu com seus próprios olhos os seus parentes arderem em febre e seus rios se transformarem em lamaçais! É verdade! (KOPENAWA; ALBERT, 2015, p. 389).

“Acordar o coração” também evoca a implicação política freireana para uma educação emancipatória estruturada no ato amoroso firmado na dialogicidade com sujeitos historicamente marginalizados e oprimidos pelas classes dominantes. Nas palavras de Paulo Freire: “Onde quer que estejam estes, oprimidos, o ato de amor está em comprometer-se com sua causa. A causa de sua libertação. Mas este compromisso, porque é amoroso, é dialógico”. (FREIRE, 2011, p.111).

Analisando que os povos indígenas e africanos estruturaram majoritariamente a transmissão de seus conhecimentos fundamentados na linguagem oral e em suas tradições, Tupã Tenondé, é celebrado como “Ser-Trovão”, “Espírito Música” e como a “Eterna Música”. Compreendemos “circular a palavra” como um processo no qual a oralidade torna-se então imprescindível e aparece indissociada da palavra escrita, condição comparável à palavra amefricana que necessita ser pronunciada, anotada e, por fim, internalizada em nossos corações. Supõe um diálogo que objetiva modificar uma realidade para acolher democraticamente nos corações (indígenas e não indígenas) o direito comum de todos se pronunciarem, sem o risco de serem impedidos.

Em *Pedagogia do Oprimido* (2011), Paulo Freire nos ensina que a existência humana não pode ser muda, silenciosa, existir humanamente é pronunciar o mundo. A afirmação é utilizada para ilustrar a dialogicidade como base para a prática de uma educação libertadora. À semelhança do conceito de palavras belas ou formosas, apresentada pelos guaranis como revestidas de sentidos valiosos para essa etnia, Freire faz uma distinção entre a “palavra verdadeira” e a “palavra inautêntica”. A primeira traduz o sentido de práxis, compreende simultaneamente ação e reflexão, dimensões capazes de transformar o mundo. Em oposição, a segunda é nomeada de “falsa” ou “oca” por esvaziar justamente uma dessas dimensões a partir de uma visão dicotômica entre ação e reflexão tornando-se alienante por impossibilitar o diálogo. O autor reforça que as palavras verdadeiras são intercambiadas entre sujeitos pronunciantes mediatizados pelo mundo.

Vale salientar ainda que o patrono da educação brasileira defende que dizer a palavra não pode ser privilégio somente de alguns, mas um direito de todos. “Não é no silêncio que os homens se fazem, mas na palavra, no trabalho e na ação-reflexão” (FREIRE, 2011, p. 108). Sendo assim, a palavra verdadeira não se manifesta sozinha, roubar forçosamente dos outros o direito de dizer a palavra impossibilita o diálogo, configura-se num ato desumanizante, por esse motivo, estimular a reconquista da palavra interdita para vozes historicamente emudecidas é essencial.

Nesse sentido, promover a EREER na escola implica em romper através do diálogo, da palavra amefricana compartilhada, um incômodo silêncio que ainda persiste dentro das instituições de educação sobre a questão étnico-racial, decorrência da permanência de paradigmas racistas que desautorizam as diversas vozes e identidades nelas existentes a se posicionarem de maneira igualitária.

4.2 UM GRITO ONDE O RACISMO SILENCIA

Se a palavra dita, gestada no coração da divindade indígena, pode renascer nos corações humanos motivando-os a transformar realidades, cumprindo como Tupã a missão de refrescar os ambientes ressequidos por um silêncio opressor que reforça a ausência de diálogos sobre a EREER, por que ainda observamos ocorrências que insistem em amordaçá-la, desencorajá-la ou silenciá-la? Se para construirmos uma perspectiva pedagógica antirracista, mobilizada pela atuação dos NEABIs, devemos estar atento(a)s

às demandas trazidas por essas vozes, faz-se primordial lançarmos um sonoro grito que interrompa esse silêncio atemporal, ideologicamente concebido para negar a existência e a perpetuação do racismo em diversos espaços sociais, dentre os quais a escola.

Estamos tratando de um momento da educação brasileira em que, a despeito de identificarmos posturas racistas replicadas no contexto escolar, nele também se constituem espaços de enfrentamento e resistência que reformulam narrativas históricas e questionam a predileção ao conhecimento eurocentrado. Ao acolher no âmbito escolar sujeitos com culturas diversas, instituições de ensino, ao menos teoricamente, se comprometem a ouvi-los, principiar diálogos, quebrar o silêncio sobre questões por eles demandadas, dando lugar à pluralidade das vozes historicamente marginalizadas e representadas nesse ambiente. Enquanto sujeitos sociais, somos todos possuidores do direito a uma educação antirracista comprometida com a erradicação do preconceito, das discriminações e de tratamentos diferenciados que estimulem estereótipos e ideias preconceituosas. (CAVALLEIRO, 2001)

O fato de vivermos em uma sociedade estruturalmente racista faz com que a temática das relações étnico-raciais atravesse nosso cotidiano independentemente do nosso pertencimento, sem isenção dos sistemas educacionais, portanto, trazer à tona essa discussão se faz imprescindível, o elemento identitário é ativado para a constituição da consciência política da diversidade, empregado no questionamento de lugares de privilégios e na reflexão acerca sobre como as relações são estabelecidas socialmente.

Ao observarmos produções acadêmicas que abordam em algum momento a temática do silenciamento sobre as relações étnico-raciais no Brasil, destacamos três aspectos recorrentes e relacionais que convergem para que o debate em torno dessas questões simplesmente seja emudecido, gerando omissões, concorrendo para a sustentação de um silêncio constrangedor. Com a intenção de contribuirmos para essa reflexão, retornaremos às discussões sobre o racismo estrutural, o mito da democracia racial e examinaremos as implicações da branquitude.

De acordo com Silvio Almeida (2019), a noção de raça é um fenômeno da modernidade que remonta a meados do século XVI, se trata de um conceito relacional e histórico permeado por contingências, conflitos e relações de poder. O contexto da expansão comercial burguesa e da cultura renascentista contribuiu para a edificação do moderno ideário filosófico que transformaria o europeu em referência de “homem universal” e, em contrapartida, classificaria todos os outros povos e culturas “periféricas” ao olhar dos sistemas culturais europeus, desumanizando-as como versões “menos

evoluídas” da humanidade, origem da dicotomia entre “civilizados” e “selvagens” ou “primitivos”.

A construção social da “raça”, apoiada por abordagens pseudocientíficas e religiosas validadas até o início do século XX, se apropriou das diferenças físicas, biológicas, geográficas e culturais como mecanismo político/ideológico de legitimação das formas de opressão e exploração dos países dominantes na relação com os povos dominados. Para distingui-lo de uma interpretação negativa e racista, o termo raça foi ressignificado pelo Movimento Negro no Brasil, rejeitando o sentido biológico para justificar qualquer ideia de supremacia racial sobre outros grupos, atribuindo-lhe um sentido social e político de reconhecimento da diferença entre grupos humanos com base nas suas identidades e origens ancestrais, sem atribuições positivas ou negativas. Esse uso é direcionado para a compreensão da história e da presença negra em nossa sociedade. Percepção condizente com a fala da professora Nilma Lino Gomes: “Ao falar em raça, considero os diversos grupos étnicos e raciais que formam o nosso país.” (GOMES, 2005, p.113).

A classificação de seres humanos alicerçou o projeto “civilizatório” denominado colonialismo, cultivando um discurso pautado na missão de “integrar” populações originárias das Américas, da África, da Ásia e da Oceania ao mundo “civilizado”, em nome da razão e à custa de sucessivos silenciamentos diante do extermínio e da pilhagem dessas populações. Importante ressaltar que esse processo não foi consensual e houve resistências, pois, aqueles vistos como “irracionais” não quiseram aceitar essa “benevolência” capaz de instantaneamente metamorfoseá-los para figurar no consagrado patamar da humanidade, conforme atesta Ailton Krenak:

A civilização chamava aquela gente de bárbaros e imprimiu uma guerra sem fim contra eles, com o objetivo de transformá-los em civilizados que poderiam integrar o clube da humanidade. Muitas dessas pessoas não são indivíduos, mas “pessoas coletivas”, células que conseguem transmitir através do tempo suas visões sobre o mundo. [...] Eles não se renderam porque o programa proposto era um erro: “A gente não quer essa roubada”. E os caras: “Não, toma essa roubada. Toma a Bíblia, toma a cruz, toma o colégio, toma a universidade, toma a estrada, toma a ferrovia, toma a mineradora, toma a porrada”. Ao que os povos responderam: “O que é isso? Que programa esquisito! Não tem outro, não?” (KRENAK, 2009, p. 28, 29 e 30).

Se, no passado, o racismo serviu de base ideológica para a opressão colonial, ele não se enquadrou como um elemento temporal, chegando aos dias atuais como uma forma

sistemática de discriminação⁴⁴ baseada numa concepção “naturalizada” de “inferioridade” racial que enlaça características físicas como a cor da pele por exemplo e étnico-culturais, em que a identidade será associada à origem geográfica, à religião, à língua ou outros costumes. Em sua dimensão estrutural, o racismo sobrevive entranhado nas estruturas sociais, sendo reproduzido pelas instituições que a compõem (a escola seria uma delas), sua prática resulta em notórias desvantagens ou privilégios para indivíduos, a depender do grupo racial ao qual pertençam. Em razão disso, para extirpá-lo, problematizar seus pilares e suas consequências é de suma importância, oportunizar que educadore(a)s criem situações em que o respeito às diferenças e que isso seja efetivamente executado na escola, conforme examina Silvio Almeida:

Em uma sociedade em que o racismo está presente na vida cotidiana, as instituições que não tratarem de maneira ativa e como um problema a desigualdade racial irão facilmente reproduzir as práticas racistas já tidas como “normais” em toda a sociedade. É o que geralmente acontece nos governos, empresas e escolas em que não há espaços ou mecanismos institucionais para tratar de conflitos raciais e sexuais. Nesse caso, as relações do cotidiano no interior das instituições vão reproduzir as práticas sociais corriqueiras, dentre as quais o racismo, na forma de violência explícita ou de microagressões – piadas, silenciamento, isolamento etc. Enfim, sem nada fazer, toda instituição irá se tornar uma correia de transmissão de privilégios e violências racistas e sexistas. De tal modo que, se o racismo é inerente à ordem social, a única forma de uma instituição combatê-lo é por meio da implementação de práticas antirracistas efetivas (ALMEIDA, 2019, p. 32.)

Reconhecer que vivemos em uma sociedade racista, em que o racismo se alastra pelos campos individual, institucional e estrutural, representa um primeiro ato de resistência. Paulo Freire nos adverte sobre a necessidade de abandonarmos a posição “confortável” da neutralidade para assumirmos abertamente um posicionamento político, contrário ao silêncio cúmplice do racismo que oprime. Sua fala se refere à nossa posição de engajamento e atuação como educadores:

Se os seres humanos não tivessem virado capazes, por causa, entre outras coisas, da invenção da linguagem conceitual, de optar, de decidir, de romper, de projetar, de refazer-se ao refazer o mundo, de sonhar; se não tivessem tornado capazes de valorar, dedicar-se até ao sacrifício do sonho que lutam, de cantar e decantar o mundo, de admirar a boniteza, não havia por que falar da impossibilidade da neutralidade na educação. (FREIRE, 2020, p. 81)

⁴⁴ A discriminação racial significa o tratamento diferenciado a membros de grupos racialmente identificados, enquanto o preconceito racial é o juízo baseado em estereótipos acerca de indivíduos que pertençam a um determinado grupo racializado, e que pode ou não resultar em práticas discriminatórias (ALMEIDA, 2019)

E para não deixar nenhuma dúvida sobre suas escolhas e sobre como estimava a possibilidade de transformação da realidade vivida, escreveu:

Agora bem, a impossibilidade total de ser neutros em face ao mundo, do futuro – que eu não entendo como um tempo inexorável, um dado dado, mas como um tempo a ser feito através da transformação do presente com que se vão encarnando os sonhos –, nos coloca necessariamente o direito e o dever de não nos omitir. O direito e o dever de viver a prática educativa em coerência com nossa opção política. (FREIRE, 2020, p. 82)

Ainda que notícias sobre casos de racismo no Brasil ocupem a cada semana, de maneira muito expressiva, as manchetes dos principais veículos de comunicação e seja uma prática hedionda, criminalizada e passível de penalidades, há quem assegure sua inexistência no país, utilizando-se desse pretexto para não se reconhecer como racista. Há outra crença que minimiza as discussões sobre o racismo como algo secundário, desnecessário pela ausência em nosso país de intensos conflitos raciais. Tais argumentos sustentam-se numa ideologia⁴⁵ constituída para ocultar a hierarquização das relações sociais e localiza o racismo como componente estruturante nas relações sociais permeando as dimensões econômicas, política, social e cultural. (CORREIA, 2018)

Lélia Gonzalez atribuirá esse aspecto ao racismo praticado na América Latina e que ela nomeará de “racismo por denegação”, operando, ideologicamente, para gerar o desejo do branqueamento entre negros e indígenas, segmentos no interior das classes mais exploradas. Sua ação nociva perpetua a crença da superioridade e dos valores do Ocidente branco como “únicos” e “universais”, fomentando a fragmentação da identidade racial, a negação da cultura e o desejo de embranquecer para “limpar o sangue”. (GONZALEZ, 1988, p. 73)

A negação do racismo reflete-se também na escola colaborando para a sua persistência e dificultando a implantação de políticas curriculares voltadas para as questões étnico-raciais, situação observada por Santos (2014):

Esse certamente se constitui um dos maiores entraves para uma educação antirracista. Se os educadores não identificam, ou ainda, não acreditam na existência do racismo, de que maneira eles poderiam atuar em suas práticas cotidianas numa perspectiva pedagógica antirracista? Esse silêncio da escola e dos professores e a omissão diante dos flagrantes de violência racial contribuem para que essas práticas discriminatórias se perpetuem na escola. (SANTOS, 2014, p. 2)

⁴⁵ Ideologia como um ideário histórico, social e político que oculta a realidade, estratégia acionada para garantir a exploração econômica, a desigualdade social e a dominação política (CHAUÍ, 2004).

Conforme Lilia Schwarcz (2019), cada sociedade elabora seus marcadores de diferença, transformando características físicas em estereótipos sociais, em geral de inferioridade, gerando situações de preconceito, discriminação e violência. Nesse caso, a diferença desprovida de um sentido positivo sobre a diversidade humana, utilizada para desqualificar o “outro”. Na contramão de um aumento bem-vindo na percepção social da igualdade desse “outro” como sujeito político, fato que colabora para sua inclusão e reconhecimento, insatisfações são observadas em setores da sociedade que tendem a considerá-lo menos legítimo do direito a uma cidadania em função da diferença que assumem. Todavia, essas diferenças interculturais existem conforme constatou Paulo Freire (2020) em suas *Anotações sobre unidade na diversidade*, que se apresentam em recortes de classe, raça, gênero ou de nações em sua forma mais ampliada, gerando ideologias discriminatórias ou de resistência, com a ressalva de que não é a cultura discriminada que gera a ideologia discriminatória, mas a cultura hegemônica que o faz.

Recuperando o diálogo com autores que apontassem situações que concorreriam para a manutenção dos silenciamentos sobre as relações étnico-raciais na educação brasileira, nos chamou a atenção uma observação feita pela pesquisadora Aline Correia (2018), autora de uma dissertação nomeada *Determinantes do silenciamento da questão étnico-racial no serviço social brasileiro*, segundo a qual, constata-se o fato de que na área do Serviço Social, sob a influência do racismo estrutural e da persistência do mito da democracia racial, as literaturas não situam o/a branco/a como protagonista das desigualdades sociais e raciais. Aspecto que a autora vincula “ao silêncio sobre a discriminação e opressão vivida pelos/as negros/as e a transferência da responsabilidade de tais desigualdades para os/as estigmatizados/as” (CORREIA, 2018, p. 108)

Esse dado presume que pessoas brancas não se veem como brancas, mas sim como pessoas. A branquitude é imaginada como a condição humana. No entanto, é justamente esta compreensão que lhe garante ser uma identidade que marca outras, permanecendo não marcada, equivalente à norma e a normalidade. Define-se essa identidade localizada num lugar protegido em que sujeitas/os brancas/os veem as/os outras/os e a si próprias/os numa posição de poder tão confortável que os permite atribuir à/ao outra/o aquilo que não se atribui a si mesmo: a raça.

Esse posicionamento nos fez lembrar do teor de alguns comentários que ouvimos nos *campi* em que atuamos, feitos por servidores do IFRN para justificar suas ausências em atividades promovidas pelo NEABI: “não sou preto, nem sou índio”. Discordamos

desse ponto de vista por compreendermos que a criação dos NEABs, NEABIs e de Grupos Correlatos em instituições educativas objetivam debater a respeito de uma educação antirracista. Além disso, apesar das ações afirmativas se constituírem como políticas voltadas ao atendimento prioritário a grupos sociais discriminados em uma sociedade, concordamos com Nascimento e Santos (2016, p. 216) quando argumentam:

Sabemos que a luta contra o racismo não é uma tarefa só dos negros. Brancos e demais pessoas, de qualquer tonalidade de pele, precisam ser parceiras nesse combate. Antes de qualquer coisa, lutar contra o racismo é uma exigência para que a democracia e os Direitos Humanos se efetivem numa determinada sociedade, pois o racismo é, sobretudo, um crime hediondo que patrocinou escravização de seres humanos e guerras mundiais.

Menções ao protagonismo branco sempre aparecem associadas à construção do racismo ocupando um lugar de privilégio. Florestan Fernandes (2007) descreve que a nossa história se fundamenta num modelo de sociedade colonial montada para privilegiar um segmento branco e dominante, é “uma história do branco privilegiado para o branco privilegiado”, um mundo criado para direcionar a concentração de renda, o poder e o prestígio social em benefício do branco. Nesse sentido, as hierarquizações serviram e servem à opressão e à exploração, à assimilação de uma pretensa “superioridade” branca e europeia sobreposta à preconceituosa condição de “subalternidade” indígena e negra construiu a simbologia do “ser branco” como um padrão de referência para todas as dimensões da vida social, identificadas como socialmente hegemônicas (FERNANDES, 2007, p. 33).

Segundo César Rossato e Verônica Gesser (2001), no contexto colonial, as marcas da identidade dominante seriam representadas pela ordem, racionalidade e autocontrole, enquanto os demais grupos raciais seriam vistos como indicadores do caos, irracionalidade e vandalismo. Vale salientar que ideologias de dominação são concebidas justamente para desqualificar as potencialidades, as tradições e a organização política dos/as oprimidos/as, compactuam com a construção das hierarquias sociais na perspectiva da reprodução e manutenção da riqueza nas mãos de uma “classe dominante”, preservando lugares privilegiados que protegem seus interesses, situação que auxilia sua permanência como tendência de pensamento.

Reavendo a perspectiva freireana, defensora da palavra dialogada que não pode se configurar como privilégio somente de alguns, compartilho com Djamila Ribeiro (2017) a necessidade de fissurarmos o monopólio da narrativa hegemônica que

invisibiliza e silencia outros pontos de vista. Nessa disputa de narrativas, a persistência do mito da democracia racial nas relações sociais contemporâneas reitera o silenciamento que naturaliza as diferenças raciais entre os/as brancos/as e os não brancos/as.

Vimos com Florestan Fernandes (2007) que o mito da democracia racial é um conceito fundamentado num modelo falseado de democracia étnica que nega o racismo e as lutas contra a discriminação e exploração racial no Brasil. Ancora-se no processo de mestiçagem que supostamente defendeu a integração, ascensão social e igualdade racial para negros e indígenas. A obra *Casa Grande e Senzala*, de Gilberto Freyre (1900 – 1987), publicada em 1933, tornou-se emblemática para a divulgação desse pensamento para o mundo, mostrando a realidade brasileira como um caso excepcional, exemplo a ser seguido por outras nações como uma sociedade desprovida de preconceito racial, pela convivência ideal e pacífica entre “três raças”.

No contexto de mudança do sistema escravagista para a universalização do trabalho livre, no intuito de organizar as relações sociais e silenciar as diferenças raciais, especialmente a população negra foi influenciada a assimilar valores associados à ordem social vigente, de modo a evitar disputas interraciais por espaços econômicos e políticos, criou-se a imagem do “negro de alma branca” para fixar no imaginário social o “bom exemplo” a ser seguido, imitado e igualado, demonstrando que o domínio do negro pelo branco seria ansiado e “benéfico”. O desfazimento desse mito comprovou que a equidade nas estruturas social, econômica, jurídica e política para negros e indígenas não se consolidou significativa. O modelo prevaleceu excludente, timidamente alterado e ajustado aos interesses hegemônicos, sugerindo que o mito permanece operante.

Para Nilma Lino Gomes, a escola muitas vezes desconhece a realidade étnico-racial por ainda estar assentada numa ideologia racial em torno do sujeito “universal e essencial” em que se privilegia um padrão de ensino, de professor e de aluno a ser seguido. Um paradigma de sujeito social caracterizado como branco, masculino, heterossexual e jovem, enraizado no pensamento pedagógico e na prática escolar. O comentário a seguir é ilustrativo:

[...] o padrão branco torna-se sinônimo de pureza artística, nobreza estética, majestade moral, sabedoria científica, a ideia da razão. A paz, o belo, o bem, o justo e o verdadeiro são brancos. A violência, a feiúra, a injustiça, as contendas são negras. Ao branco atribui-se a cultura confundida como ilustração. Ao negro, atribui-se a cultura confundida como exotismo e/ou primitividade. (GOMES, 2011, p. 93)

Reconhecendo ser o Brasil um país marcado pela diversidade cultural e racial e que suas características principais não se reduzem às desigualdades socioeconômicas, não podemos menosprezar a interferência das relações étnico-raciais na formação do povo brasileiro. O Artigo 3º. Da Resolução 01/2004, do Conselho Nacional de Educação, citado no Plano Nacional de Implementação das Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-brasileira e Africana (2009), estimula aos sistemas de ensino pesquisas sobre processos educativos orientados por valores, visões de mundo, conhecimentos afro-brasileiros, ao lado de pesquisas de mesma natureza junto aos povos indígenas, como atribuição dos NEABs/NEABIs e Grupos Correlatos, ressaltando as demandas sociais vinculadas à ERER não apenas como desejáveis, mas como essenciais. Sendo assim, abre-se um espaço para que vozes amefricanas dissonantes consigam romper o silêncio instituído com a potência sonora da voz trovão de Tupã.

4.3 NOS AQUILOMBAMENTOS NEABIANOS RESSOAM AS VOZES ANCESTRAIS DA RESISTÊNCIA

Para a maioria dos povos indígenas brasileiros, o som emanado pelo toque dos maracás (ou “maracas” como chamam os potiguaras do Rio Grande do Norte) rompe o silêncio e principia a pluralidade dos rituais, representa uma voz coletiva que ressoa junto às vozes dos espíritos e divindades da natureza, estabelecendo uma almejada conexão com a ancestralidade, é instrumento sagrado utilizado em cerimônias religiosas, guerreiras, em ritos xamânicos, sendo estimado por esse motivo, como objeto de poder e adoração. O maracá reveste-se de sentidos que extrapolam sua materialidade como instrumento musical idiofônico empregado para marcar ritmos, danças e cantos (CARDOSO, 2011).

A professora e escritora indígena Meyriane Costa, conhecida como Guayumi Potiguara, residente na aldeia Catu dos Eleotérios, graduada no curso de Licenciatura em Educação do Campo pelo IFRN Canguaretama e mestrandia em Antropologia Social na Universidade Federal do Rio Grande do Norte, nos apresentou o maracá como um recurso pedagógico para chamar a atenção das crianças durante suas aulas, além de uma narrativa poética sobre o instrumento: “A cabaça é como se fosse a Terra e dentro dela tá as sementes né? que é a gente. E o cabo é uma ligação como se fosse um cordão umbilical,

entendeu? Nossa ligação, essa relação que o ser humano deveria pelo menos ter com a Mãe Terra, com a natureza.” No Toré é utilizada como um chamamento, ela chama as pessoas e ela chama os Encantados também (Informação verbal, 2021).

Evocamos aqui o som sagrado do maracá para anunciar o NEABI/IFRN como espaço coletivo de resistência das vozes e conhecimentos amefricanos, gerador de práticas pedagógicas antirracistas debatidas com lideranças indígenas, quilombolas ou ativistas do Movimento Negro. Nos encontros dos Núcleos (Central e Locais) são estabelecidos diálogos que norteiam temáticas, iniciativas e experiências que passam a figurar nos planejamentos anuais dos *campi* onde se localizam. Dentre as quinze finalidades do NEABI registradas em seu regimento, a temática da EREER aparece evidenciada em nove metas que abrangem uma grande diversidade de ações. Desde o estímulo à produção de materiais didáticos, ao compartilhamento de referências específicas, atividades de formação inicial e continuada, o estabelecimento de programas de pós-graduação, discussões nos espaço acadêmicos, assessoria para a gestão em ações de pesquisa e na aquisição de materiais didáticos, indicações para composição dos acervos das bibliotecas dos *campi*, a inclusão da temática nas reuniões, fóruns e colegiados acadêmicos, a inclusão da temática nos documentos de avaliação institucional e nos diálogos com as comunidades interna e externa.

Como trabalhos com a referida temática no campo da EPT, envolvendo especificamente a atuação dos NEABIs ainda não são pródigos, justifico a inclusão de referências advindas de outros contextos. Compartilho a seguir experiências desenvolvidas no Brasil, apresentando inquietações sobre casos de silenciamentos envolvendo a temática étnico-racial em espaços educativos e práticas pedagógicas antirracistas que ressoam como sugestões para ultrapassarmos essa mudez nas instituições de ensino.

A professora Eliane Cavalleiro (2001), partindo da constatação sobre a ausência de uma democracia racial no Brasil, observa que, em muitas escolas, a temática da diversidade racial aparece diluída no cotidiano escolar como um aspecto irrelevante para a formação dos estudantes, situação acentuada nas escolas privadas pelo número mínimo de aluno(a)s negro(a)s. A autora apresenta a educação antirracista como recurso para mudança desse cenário, reconhecendo a escola como um espaço privilegiado para um trabalho que promova o conhecimento respeitoso das diferenças raciais e dos indivíduos pertencentes a grupos socialmente discriminados.

Nesse processo, o questionamento crítico a respeito das desigualdades sociais e aos problemas relacionados ao preconceito e à discriminação é apontado como meio para transformar a sociedade que aparta muitos indivíduos do direito pleno à cidadania. Como um primeiro exercício para romper o silêncio em torno das desigualdades na educação é sugerida a observação minuciosa do dia a dia das escolas, compreendendo as atitudes, comportamentos e práticas docentes, bem como dos demais agentes que compõem o cotidiano escolar.

Na relação entre docentes e discentes, recomenda prestarmos atenção ao que falamos direta ou indiretamente, escutarmos as vozes de pais e aluno(a)s que vivenciam experiências com o problema racial, percebendo que também no espaço escolar são reforçadas hierarquias sociais, muitas vezes verbalizadas em falas depreciativas, que disseminam posicionamentos racistas, bem como, através da linguagem não verbal. A necessidade de “ouvirmos” esses discursos e refletirmos sobre o conteúdo da linguagem utilizada, reitera nossa atenção para as sutilezas, para situações que a princípio passariam despercebidas. Outro aspecto sublinhado seria a realização de “falas explícitas” positivas a respeito da família, da cultura e do grupo racial ao qual pertence o (a) estudante, despertando o sentimento de afetividade e pertencimento ao espaço escolar, manifestando o direito de se sentirem respeitado(a)s. Subentendemos aqui a importância de decodificarmos as vozes, os silêncios, os silenciamentos e as práticas discriminatórias dentro da escola.

A socióloga Ana Lúcia Souza (2001) ressalta o uso da palavra oral pelo estudante que se sente discriminado como um instrumento que o possibilita olhar a si próprio e aos outros como portadores de cultura, de valores e de saberes. Atribuir importância à voz de estudantes, independentemente de seu pertencimento étnico-racial, oportuniza que tomem a palavra como algo vivo, fazendo-a renascer para questionarem e problematizarem os valores da sociedade em que vivem. Concepção aproximada da percepção indígena sobre a palavra viva e renascida nos corações.

Num contexto em que a historiografia brasileira impôs o silêncio sobre as culturas negras e indígenas, uma pedagogia que permita a todas as vozes da diversidade apropriar-se das próprias palavras é defendida pela educadora Isabel dos Santos. Da mesma forma, ela interroga os currículos que insistem em exibir a produção cultural científica eurocêntrica como o único conhecimento válido e questiona a lacuna destinada às contribuições negras e indígenas “Quais culturas? Quais saberes e fazeres se produziram

nas relações entre as diferentes culturas elaboradas por índios, negros e brancos?” (SANTOS, 2001, p. 106).

Na EPT, o silenciamento sobre as questões raciais também se manifesta, trazendo como em outros domínios a marca do racismo. Nesse âmbito, trabalhos que abordem as questões raciais são escassos, revelando uma lacuna que precisa ser superada mediante elaboração de pesquisas que levem em consideração essa temática no contexto educacional. As pesquisadoras Caliane Conceição e Luíza Mota (2021), ao investigarem a atuação de pesquisadoras negras no Instituto Federal da Bahia, atuantes nas áreas de Matemática, Física e Química, observaram uma carência de debates e práticas que interseccionem as questões de gênero e raça com o mundo do trabalho.

Num universo onde são priorizados conhecimentos cognitivos e técnicos para a formação profissional, os debates sobre inclusão, direitos humanos e diversidades emergem enfraquecidos nos currículos, sinalizando uma lacuna na discussão sobre equidade no mundo do trabalho. Diante das demandas do capitalismo que estão subjacentes no currículo dos cursos, desconsidera-se o elemento racial que atravessa as trajetórias dos sujeitos.

A referida pesquisa observou ainda que embora atuassem no contexto da EPT, as pesquisadoras apareciam eclipsadas ou submetidas a estereótipos que as desqualificavam pelo padrão de cientista que vigora no imaginário acadêmico e que se reflete no contexto social. Uma situação relatada por uma delas, durante o processo seletivo de um concurso para admissão profissional, envolveu um constrangimento provocado por um componente da banca que a infantilizou, duvidando de sua capacidade profissional. Grada Kilomba (2019) descreve a infantilização como uma das formas pela qual o sujeito negro é percebido como a/o Outra/o, destituído de sua subjetividade e estereotipado pelo sujeito branco.

Emudecer-se diante de atos discriminatórios ou “lavar as mãos” diante de relações de poder injustas é “reforçar o poder dos poderosos”, da mesma forma, trabalhar para a superação da realidade injusta é tarefa primordial da pedagogia crítica, segundo nos ensinou Paulo Freire (2021). Há 25 anos, o educador pernambucano escreveu uma carta externando sua indignação diante de um caso emblemático de violência que comoveu o país, esse documento, registrou suas últimas palavras, sublinhando a coerência ética/política com o exemplo de educação que defendeu ao longo de toda sua vida, relembremos o triste episódio (FREIRE, 2021, p. 55).

Após participar com outros parentes de protestos no dia 19 de abril de 1997 em Brasília, numa crítica ao preconceituoso “Dia do Índio”, o cacique Galdino Jesus dos Santos, indígena da etnia Pataxó, foi morto enquanto dormia num ponto de ônibus após ter 95% de seu corpo queimado por cinco jovens residentes num bairro nobre da capital federal. O grupo voltava de uma festa num carro e no meio do caminho resolveu estacionar o veículo para “brincar”. A “brincadeira” consistia em atear fogo numa pessoa indefesa, jogando álcool e acendendo fósforos “apenas para dar um susto”, à época, ainda tentaram justificar para a polícia a ação hedionda imaginando que a vítima fosse apenas “um mendigo”.

A escrita de Freire, nomeada “Terceira Carta – Do assassinato de Galdino Jesus dos Santos – Índio Pataxó”, manuscrita originalmente em duas páginas e meia, foi publicada em *Pedagogia da Indignação* (2021), potencializa aspectos importantes para refletirmos sobre práticas pedagógicas comprometidas com a diversidade. De início, é compartilhada conosco a perplexidade do autor ante a crueldade da morte imposta ao corpo inferiorizado como inumano e incômodo, destituído do direito à vida para satisfazer um desejo mórbido e efêmero de felicidade. A vontade de matar como uma simples diversão sugere uma absoluta falta de ética para a convivência social, o corpo indígena naquele contexto passa a simbolizar outros corpos “insignificantes” como o corpo feminino, negro, operário, homossexual, camponês ou pobre, afinal, na imaginação doentia, o ato estaria justificado caso fosse de um mendigo.

Imaginando quais experiências (domésticas, de classe e escolares) teriam motivado a mentalidade assassina, Freire desconfia do conhecimento que teriam aprendido sobre o indígena na escola, da dificuldade em lidar com as diferenças, da anuência de um autoritarismo impune “que tudo pode”, do valor humano mensurado em bens materiais e posição social, do desprezo à vida em todas as formas. Movido pelo impacto da tragédia, ele nos convoca à resistência, a lutar por práticas educativas críticas e libertadoras, norteadas por princípios éticos essenciais que nos desafiam a abandonar o comodismo e nos aproximam da amorosidade originada no coração indígena, “do respeito à vida dos seres humanos, à vida dos outros animais, à vida de pássaros, à vida dos rios e das florestas.” (FREIRE, 2021, p.77).

Iniciamos esse texto desejosos de que Tupã, entre a grandiosidade dos raios e trovões e a delicadeza do voo etéreo de um beija-flor, nos ensinasse a ressoar palavras belas, renascidas como amefricanas em nossos corações estrangeiros. Não interpretamos essa empreitada como uma impossibilidade, dividimos com Ailton Krenak (2022), ao

lembrar a ecologia dos saberes sistematizada por Boaventura Santos (2020), que existem caminhos e alternativas de resistência que podem ser construídos e compartilhados com as lutas sociais sem dissolver identidades e, sobretudo, sem silenciar as diferenças.



Figura 15 - Nilton Xavier, Encantado da Linha de Oxóssi, lápis de cor sobre papel, 2017.

As histórias importam. Muitas histórias importam. As histórias foram usadas para espoliar e caluniar, mas também podem ser usadas para empoderar e humanizar. Elas podem despedaçar a dignidade de um povo, mas também podem reparar essa dignidade despedaçada.

Chimamanda Ngozi Adichie, 2019

5 NO AQUILOMBAMENTO DO NEABI IFRN – A MANUTENÇÃO DA RESISTÊNCIA ENTRE ENCANTADOS, AVANÇOS E INCONSTÂNCIAS

Analisar as práticas pedagógicas (no ensino, pesquisa e extensão) desenvolvidas pelo NEABI IFRN e suas afinidades com a EREER e a formação humana integral, nos direcionou para a retomada da escuta, do diálogo e da partilha com vozes advindas dos nossos aportes teóricos e do contexto institucional atravessado pelo encontro de falas acadêmicas e periféricas. A pesquisa de campo foi realizada no período de 29 de abril a 19 de maio de 2022 tendo como *loci* os Núcleos do NEABI situados nos *campi* Apodi, São Paulo do Potengi e Canguaretama. De acordo com os critérios previamente apresentados na introdução desta tese, foram feitas nove entrevistas semiestruturadas com seis mulheres e três homens integrantes do NEABI/IFRN, subdivididas em três por *campi*, envolvendo coordenadore(a)s dos Núcleos, docentes, discentes (Curso Técnico Integrado em Edificações e Licenciatura em Educação do Campo) e representantes externos, dos quais, duas importantes lideranças indígenas e uma ativista do Movimento Negro do RN.

Nesta seção, a simbologia dos Encantados interconecta as culturas amefricanas difundidas pelo NEABI, espaço simbólico de potencial resistência no IFRN. À semelhança da provocação feita em *Flecha no Tempo*, por Luiz Antônio Simas e Luiz Rufino (2019): “viremos caboclos!” Renomeamos o(a)s neabiano(a)s como Encantados combativos das amarras da colonialidade, entendida pelos autores como criadora incessante de desencantamentos nutridos por situações de desigualdades e injustiças sociais. Compartilhamos com ambos a perspectiva da educação quilombista entrelaçada com a amefricanidade para sobrepujar esse panorama de desencanto, uma educação aperfeiçoada pelo encantamento convertido em resistência, esperança e axé, questionadora do poder das histórias únicas⁴⁶. (ADICHIE, 2019; SIMAS; RUFINO, p.9).

De modo genérico, Encantados são entidades reverenciadas tanto no universo das religiões afro-brasileiras quanto indígenas. O termo é polissêmico e dinâmico, refere-se aos espíritos de homens, mulheres e animais que se transfiguraram de corpo e alma para um mundo mítico sem conhecerem a experiência da passagem da morte física, sem haver

⁴⁶ A escritora e feminista nigeriana Chimamanda Ngozi Adichie (2019), em *O perigo de uma história única*, defende a importância de questionarmos o poder das narrativas dominantes que constroem estereótipos, hierarquizam experiências, limita, suprime ou marginaliza o acesso ao conhecimento sobre outras versões da História.

o “desencarne”, adquirindo noutras realidades novas formas de vida, são, portanto, espíritos que se “encantaram”, diferenciando-se nesse aspecto dos espíritos dos mortos. A depender do contexto, como no caso do tambor-de-mina, não é o espírito humano que perdeu seu corpo físico, podendo significar seres que se transfiguraram em outras formas de vida como uma planta, um animal, vento ou até mesmo um acidente geográfico (PRANDI, 2011).

O termo encantaria, conforme Reginaldo Prandi (2011), abrange a realidade mágico-religiosa constituída por diferentes práticas, com mitos e rituais específicos, aproximadas pelo culto aos Encantados. São exemplos a umbanda, o tambor de mina, o candomblé de caboclo, o terecô, o catimbó, a jurema, o xamanismo amazônico, a pajelança rural ou cabocla. Caboclos, mestres, mestras e outros entes como o boto simbolizam atravessamentos entre as culturas indígena, africana e europeia, mesclando crenças advindas do catolicismo, do culto aos orixás, voduns e inquices, da religiosidade indígena e do espiritismo kardecista. Os devotos reconhecem os Encantados como forças da natureza que possuem a aptidão de curar e prover benefícios, são invocados para “trabalhar” auxiliando na cura de doenças (naturais ou espirituais), prestar caridade, dar conselhos, retirar feitiços, consolar, propiciar alívio.

Para melhor compreensão sobre o perfil do(a)s o(a)s entrevistados, recuperamos seus dados no quadro abaixo, acrescidos dos respectivos pseudônimos para garantia do anonimato. Ao longo do texto, sempre que forem mencionado(a)s, seus nomes próprios serão substituídos por outros alusivos a entidades cultuadas na encantaria brasileira.

Quadro 3 – Dados gerais sobre os participantes da pesquisa.

Pseudônimo	Função	Idade	<i>Campus</i>
Cabocla Jacira	liderança indígena (Membro externo)	62 anos	Apodi
Cabocla Tapuia	docente	48 anos	Apodi
Cabocla Jurema	docente	33 anos	Apodi
Dona Rosalina	antropóloga e ativista do	37 anos	São Paulo do Potengi

	Movimento Negro (Membro externo)		
Boiadeiro	docente	36 anos	São Paulo do Potengi
Cabocla Menina	estudante do Curso Técnico Integrado em Edificações	19 anos	São Paulo do Potengi
Comadre Florzinha	estudante da Licenciatura em Educação do Campo (7º. Período)	52 anos	Canguaretama
Boto	docente	47 anos	Canguaretama
Caboclo Sete Flechas	liderança indígena (Membro externo)	46 anos	Canguaretama

Fonte: elaboração própria, 2023.

Pela valorização de diferentes aspectos subjacentes ao processo de análise qualitativa, dentre os quais, o diálogo com as vozes e pontos de vista dos sujeitos investigados, o *corpus* ou conjunto de documentos, composto pelo conteúdo das entrevistas, foi submetido à Análise Textual Discursiva (ATD). Sua escolha justifica-se pela percepção das diferenças, pelo questionamento à ideia de uma visão unilateral de mundo, pelo sentido de incompletude sublinhado pela necessidade de uma crítica permanente em relação à produção textual e discursiva. Como metodologia, a ATD estrutura-se na desmontagem dos textos (unitarização), no estabelecimento de relações (categorização) e na compreensão, reconstrução e produção de novos conhecimentos emergentes dos processos anteriores (metatexto) (MORAES; GALIAZZI, 2016).

O uso bem-vindo de metáforas como recurso criativo para descrever cada um desses estágios, propondo simbolicamente a formação de uma tempestade, a fim de criar intencionalmente o caos e a desordem, desafiando o pesquisador a trilhar um caminho

pontuado por sucessivas idas e vindas aos materiais textuais para em seguida clarificar e romper, com a potência luminosa de um raio, paradigmas corroborados pela linguagem e pelos discursos sociais, visando reconstruí-los, dotá-los de uma nova ordem e de novos significados, apontou fortes semelhanças com os mitos das divindades utilizados nas seções precedentes. Narrativas africanas e indígenas foram acessadas para simbolizar nossa compreensão sobre o processo de mudança na educação brasileira, desencadeado pela alteração da LDB nº 9.394/96, a perspectiva da educação quilombista e o conceito de amefricanidade.

A metáfora do mosaico ou quebra-cabeça é utilizada na ATD para imaginarmos o processo de categorização das unidades de análise (ou unidades de significado) concernentes à pesquisa e suas prováveis relações. Visando analisar os discursos dos participantes, partimos para o processo de unitarização, desconstruímos os textos (*corpus*) observando o teor das entrevistas e as conexões com os registros dos planejamentos dos Núcleos para o triênio 2019, 2020 e 2021 (disponibilizados pelo(a)s coordenadore(a)s), além das orientações contidas no Capítulo I – Da Natureza e das Finalidades, do Regimento Interno do NEABI/IFRN, no qual estão caracterizadas suas práticas pedagógicas. Dessa forma, construímos unidades de significado, agregadas para a elaboração do conjunto de categorias (*a priori* e emergentes)⁴⁷ e posterior reconstrução renovada do material empírico (metatexto).

Sob influência do aporte teórico, identificamos como categorias: cruzos, decolonialidade e formação humana integral antirracista e educação para justificar as relações étnico-raciais. Em correlação, construídas a partir de dados obtidos durante a pesquisa, despontaram como categorias emergentes: “coisas de negro” e outros entraves; potencialidades neabianas. O quadro 4, a seguir, explicita em conjunto as referidas categorias e suas conexões com as unidades de significado.

⁴⁷ De acordo com Roque Moraes e Maria do Carmo Galiazzi (2016), categorizar significa, de modo genérico, reunir conjuntos de informações que possuam algo em comum, as categorias podem ser classificadas como “*a priori*” quando trazidas para a pesquisa antes da análise do material empírico, ou emergentes, quando construídas a partir da obtenção dos dados.

Quadro 4 – Categorias (a priori e emergentes) e unidades de significado.

Categorias a priori	Unidades de significado
Cruzos, decolonialidade e formação humana integral antirracista	Práticas pedagógicas quilombistas e amefricanas
Educação para justiça as relações étnico-raciais	Diversidade, representatividade, visibilidade, empoderamento
Categorias emergentes	
Coisas de negro e outros entraves	Situações de racismo institucional
Potencialidades neabianas	Experiências e sentidos do(a)s neabiano(a)s

Fonte: elaboração própria a partir dos dados da pesquisa, 2022.

Subsequente à organização das categorias de análise, procedemos com a elaboração de metatextos analíticos embasados em descrições e interpretações decorrentes do *corpus* da pesquisa, em diálogo com o referencial teórico. Os metatextos se interconectam, apresentando em síntese novos sentidos e perspectivas pertinentes às práticas pedagógicas planejadas, defendidas e irradiadas pelo(a)s integrantes do NEABI no IFRN. O quadro 3 apresenta o conjunto de categorias e metatextos adotados para a análise.

Quadro 5 – Conjunto de categorias e metatextos

Categorias	Metatextos
Práticas pedagógicas quilombistas e amefricanas	Cruzos e decolonialidade para uma formação humana integral antirracista
Educação para justiça as relações étnico-raciais	Práticas de encantamento no ensino, pesquisa e extensão potencializam a formação humana integral
“Coisas de negro” e outros entraves	“Coisas de negro”, outros entraves e as estratégias de resistência ao racismo institucional
Potencialidades neabianas	Se aquilombar para prosseguir, O NEABI pelos neabianos – experiências e sentidos

Fonte: elaboração própria a partir dos dados da pesquisa

Antes de evidenciarmos o conteúdo de cada metatexto, pontuando avanços e inconstâncias em torno da atuação do NEABI/IFRN, salientamos que o período para

realização da pesquisa coincidiu com a excepcionalidade de uma pandemia de coronavírus ou COVID-19, exigindo mudanças reais e significativas no cotidiano pessoal, profissional e coletivo da população. Sem aviso prévio, nos vimos imersos num contexto marcado pela tomada imediata de decisões, buscando atalhos mais seguros que nos auxiliassem a transpor novos obstáculos que dificultaram o fluxo habitual pelas encruzilhadas da vida. Tais circunstâncias concorreram para reconsiderarmos o percurso metodológico como o redirecionamento da pesquisa de campo.

5.1 CRUZOS E DECOLONIALIDADE PARA UMA FORMAÇÃO HUMANA INTEGRAL ANTIRRACISTA

Reforçamos que a pesquisa de campo foi realizada no período de 29 de abril a 19 de maio de 2022, as entrevistas não ocorreram no contexto das reuniões organizadas pelo Núcleo, em virtude desse período coincidir com a retomada das atividades presenciais e com o ajuste dos planejamentos feitos pelo NEABI, conforme relatado de antemão. Aconteceram individualmente, em dias alternados, de acordo com a disponibilidade de cada neabiano(a). Além das entrevistas, tivemos acesso aos planejamentos das atividades pensadas pelos Núcleos locais para o triênio 2019, 2020 e 2021, complementamos nossos registros acompanhando o(a)s entrevistado(a)s em conversas informais, nos intervalos das aulas, horários para alimentação e em situações específicas como a visita à nova sede do Museu do Índio Luíza Cantofa, em Apodi. Em São Paulo do Potengi, pudemos acompanhar parte de uma reunião híbrida com seus integrantes dialogando de modo simultâneo na forma presencial e virtual, porém, com pauta exclusiva para discussão de momentos formativos e de um projeto de pesquisa em parceria com o NEABI local proposto pela representação externa.

Figura 16 – Mapa do Rio Grande do Norte indicando o campo empírico da pesquisa.



Fonte: elaboração própria.

A distância geográfica dos campi em relação à capital determinou que principiássemos nossa averiguação pela Microrregião da Chapada do Apodi, situada no oeste potiguar, em seguida nos encaminhamos para as Microrregiões do Agreste Potiguar e Litoral Sul. A cidade de Apodi (340 km de distância em relação à capital), está localizada no sertão norte-rio-grandense; São Paulo do Potengi (80 km em relação à capital), no agreste potiguar, zona de transição entre o interior e o litoral; e na paisagem do litoral sul potiguar, a cidade de Canguaretama (78 km em relação à capital) onde está situado o campus no qual atuamos profissionalmente.

Quando adentramos de fato à realidade dos *campi*, talvez em razão da nossa atuação na área de artes visuais, o primeiro movimento foi tentar visualizarmos a imagem

dos espaços físicos ocupados pelo NEABI como lugares onde, por suposição, teríamos contato com os seus integrantes em dias distintos, para a realização das entrevistas. Apesar de sabermos que cada *Campus* individualmente compõe a estrutura macro do IFRN e apresenta singularidades locais, as impressões iniciais variaram entre estranhamento, esperança e preocupação.

No *Campus* Apodi, uma sala espaçosa, identificada visualmente e bem estruturada do Núcleo de Atendimento às Pessoas com Necessidades Educacionais Específicas – NAPNE, outro importante Núcleo institucional de acolhimento à diversidade, gerou de imediato o interesse em encontrar nas suas imediações a sala do NEABI com uma estrutura similar em seu entorno. Porém, sua real localização nos direcionou para um espaço distante, menor, sem identificação, adaptado num camarim utilizado anteriormente para guardar instrumentos musicais, aspecto que dificultava sua localização. Um banner, uma lousa, uma mesa com duas cadeiras, um armário de duas portas e cerca de cinco cadeiras plásticas empilhadas compunham o mobiliário.

Figura 17 – Imagens da sala do NEABI, IFRN *Campus* Apodi.



Fonte: o autor, 2022.

Em São Paulo do Potengi, a sala do NEABI é compartilhada com o NAPNE, possui identificação, é mais ampla, equipada e bem localizada. O mobiliário composto

por quatro mesas, seis cadeiras para escritório, dois computadores e um armário vertical representa uma estrutura recente e mais organizada, montada a partir das orientações institucionais para o retorno gradual das atividades pedagógicas presenciais após o período mais restritivo da pandemia de COVID-19. De início, sua ocupação ocorreu pelo NAPNE e algumas semanas após pelo NEABI.

Figura 18 – Imagens da sala do NAPNE/NEABI, IFRN *Campus* São Paulo do Potengi.



Fonte: o autor, 2022.

No *Campus* Canguaretama, o NEABI e o Núcleo de Arte (NUARTE)⁴⁸ desenvolvem suas atividades na sala do grupo de pesquisa Observatório da Diversidade, localizada no primeiro andar do prédio principal, o ambiente dispõe de uma mesa grande para reuniões com dez cadeiras plásticas, armário vertical (atualmente abriga provisoriamente, a pedido da comunidade potiguará Catu dos Eleotérios, parte do acervo do Museu Indígena Manoel Soares Filho); estante para livros com publicações específicas nas áreas da Antropologia, Arte e ERER; duas mesas e duas cadeiras para escritório, um computador, uma televisão, objetos etnográficos procedentes de comunidades indígenas e quilombolas do Rio Grande do Norte e de outras localidades próximas ao campus; distribuída entre mesas e paredes, avista-se uma pequena coleção composta por obras de

⁴⁸ No IFRN, a organização de Núcleos de Arte nos campi possui como objetivo geral contribuir para a formação artística, cultural e crítica de estudantes que integram a Educação Profissional e Tecnológica, além de promover, discutir e ampliar o acesso às ações artístico-culturais junto à comunidade escolar.

arte que representam pessoas e tradições de matriz africana e indígena. Trabalhos produzidos por estudantes com a temática étnico-racial no momento da pesquisa somavam-se de maneira improvisada ao acervo institucional aguardando posterior organização.

Figura 19 – Imagens da sala do Grupo de Estudos Observatório da Diversidade que abriga o NEABI e o



Fonte: o autor, 2022.

Embora a pesquisa tenha considerado como aquilombamentos a realidade de Núcleos nos quais verificamos históricos de atuação desenvolvidos em parceria com seus membros externos e não abranja a totalidade dos Núcleos do NEABI nos 22 *campi* do IFRN, bem como, o exemplo de Canguaretama ser, das três unidades de ensino observadas, o que dispunha da sala mais estruturada, a ausência de identificação visual do NEABI, como integrante do Observatório da Diversidade, num olhar mais panorâmico, sugere que as estruturas físicas destinadas para abrigar as ações específicas do Núcleo ainda se encontram em processo de consolidação. Todavia, as diferenças entre os ambientes e a ausência do nome NEABI em placas de identificação similares às de outras das salas provocaram certo incômodo reativando uma lembrança sobre uma fala da artista visual Rosana Paulino (2021) a respeito do poder de comunicação contido nas imagens.

Referindo-se em particular à memória visual sobre os povos negros no Brasil, temática largamente analisada pela artista, ela nos adverte que as imagens sempre foram utilizadas como instrumentos de poder, referências de uma linguagem eficiente que nos permite comunicar informações, por vezes, sutis e até mesmo ausentes nas produções textuais, rememorando que imagens também tecem narrativas. Um dos aspectos mais prejudiciais não estaria restrito à indesejável recorrência de representações negativas, mas, além disso, à ausência de imagens convergindo para uma espécie de “não dito”, de completo apagamento na construção do imaginário social. Entretanto, como forma de reverter episódios a princípio não percebidos ou notoriamente carregados de sentidos pejorativos, a artista propõe “curar imagens com outras imagens” ou dispor de “fogo contra fogo”, ou seja, partir dessas mesmas imagens ou da ausência delas para visibilizá-las atribuindo-lhes novos sentidos.

Sobre isso, a preocupação em simbolicamente tornar visível a existência e as atividades do NEABI é pertinente sobretudo devido ao histórico de inatividade do Núcleo num dos *campi*, com um hiato temporal compreendido de 2013 a 2019, revertido somente após a chegada de suas atuais integrantes. Essa morosidade, que a princípio foi justificada pela instabilidade promovida pelos editais internos de remanejamento docente e de afastamentos para capacitação, solicita outro ponto de vista por gerar incertezas após sabermos que durante esse intervalo nenhum(a) servidor(a) se disponibilizou para ocupar esse importante espaço institucional. Soma-se a isso, a histórica presença indígena no território atualmente ocupado pelo município de Apodi, tão significativa que motivou a

criação do primeiro museu indígena⁴⁹ do Rio Grande do Norte por uma liderança local da etnia Tapuia Paiacu. A situação é mencionada a seguir pelas vozes neabianas:

Primeiramente quando eu cheguei aqui (Campus Apodi), o diretor geral me provocou a ter essa curiosidade por saber o que era o NEABI, a gente tem aqui um Núcleo muito necessário, muito bacana, mas que está inativo desde a saída do pessoal anterior, desde a composição anterior, alguns foram remanejados outros se afastaram pra estudos e temos aí esse Núcleo, se chama NEABI e eu vou enviar pra você, e ele me enviou o regimento de 2017. Minha identificação como pessoa preta, como mulher preta e também a necessidade da demanda local, da necessidade de trabalhar isso, de ver essas raízes aqui da cidade então eu aceitei o desafio, até rápido! (Q1Cabocla Jurema, 2022)

Quando eu ingressei no IFRN foi a primeira coisa depois de me apresentar ao diretor do campus, a perguntar: tem NEABI? Aí ele disse ah! Está desativado, pois eu quero estar, então vamos reativar! O meu interesse é poder contribuir enquanto cidadã, enquanto mulher preta, enquanto pedagoga, enquanto pesquisadora, é fazer minha parte no local que eu estou, já fazia isso antes de ter essa percepção de negritude e agora mais ainda, então o interesse é poder colaborar com aquilo que eu sou, com aquilo que eu pesquiso, com aquilo que eu descubro e juntar gente pra gente fazer zoadá! (Q1Cabocla Tapuia, 2022)

As falas atualizam além da necessária reativação do Núcleo, sobre a importância da coexistência de identidades culturais diversas na educação, alinhadas com formas de pensar antirracistas, mais inclusivas e que não demarquem, sustentem ou naturalizem espaços de privilégio. Salientamos o fato de que duas professoras negras se disponibilizaram a reativar um dos núcleos locais do NEABI logo após suas entradas no IFRN *Campus Apodi*. O conceito de negritude criado pelo poeta martinicano Aimé Césaire (2022), como reabilitação positivada da identidade, dos valores, da história e da cultura negra, transparece especificamente no pensamento dos “Encantados”.

Porque no nosso fazer e aí eu falo como mulher negra, no nosso fazer acadêmico, político, profissional, sobretudo quando a gente está trabalhando em espaços de valorização da nossa cultura e das nossas comunidades né? Populações negras, enfim, o nosso fazer não é instrumentalizado, a gente não tá ali pra fazer simplesmente, pra cumprir uma carga horária e resolver uma questão prática, precisamos mudar uma realidade porque ela está nos afetando cotidianamente. (Q3, Dona Rosalina, 2022)

A identidade cultural negra (pessoa preta, mulher preta, mulher negra) é mencionada como um posicionamento político para afirmar coletivamente o direito ao reconhecimento das diferenças. Outro aspecto permeado pela negritude, entendida também como uma práxis emancipatória do imaginário social desfavorável e universalista propagado pelo colonialismo, é verbalizado pelo desejo de agir para transformar realidades. As palavras do próprio Césaire, reforçam essa interpretação:

⁴⁹ Museu do Índio Luíza Cantofa, criado em 07 de fevereiro de 2013.

A negritude foi tudo isto: busca de nossa identidade, afirmação de nosso direito à diferença, intimação feita a todos para o reconhecimento desse direito e para o respeito à nossa personalidade comunitária (CESAIRE, 2022)

Do mesmo modo, percebemos que históricos de experiências pessoais envolvendo racismo determinaram na vida de alguns Encantados neabianos, a reconfiguração de suas identidades sociais e o engajamento com movimentos sociais, aspectos que fortaleceram o compromisso com as lutas antirracistas e com a ERER.

Inicialmente até mesmo antes do empoderamento do Movimento Indígena do Rio Grande do Norte, dessa retomada de conquistas dos seus direitos. Antes mesmo o povo Catu sofria esse racismo direto, tanto na escola quanto fora dela. Fora dela nós já éramos chamados “catuzeiros” ao ir ao caminho da escola, né? A gente tentava estudar inclusive no município de Canguaretama, pra gente chegar na escola tinha que enfrentar uma barreira enorme e ouvir gritos de pessoas nos chamando de catuzeiros à toda hora. Catuzeiro para os munícipes de Canguaretama e Goianinha era como um matuto, um zé ninguém, um “outro” diferente do da cidade, era assim que eles nos tinham especificamente, se quisessem nos xingar, a palavra era catuzeiro. Hoje a gente sabe que a gente deu ressignificado a essa palavra com a luta do Movimento Indígena, né? Hoje inclusive tem um grupo de forró de indígenas na aldeia que eles botaram Catuzeiros do Forró, então, isso mostra o tamanho dessa ressignificação, mas, antes era uma forma muito agressiva de nos tornar diferentes deles e nos inferiorizar, mas era uma diferença pra inferiorizar, quer dizer que a gente não tinha capacidade de ser igual às pessoas da cidade, então, isso eu passei durante muito tempo da minha vida escolar (Q1, Caboclo Sete Flechas, 2022)

Ressignificar o termo “catuzeiro” gerou entre os potiguaras da aldeia Catu dos Eleotérios, além da mudança do sentido pejorativo da palavra, o estímulo para, mediante ações de organização e resistência defendidas pelo Movimento Indígena, superarem obstáculos e preconceitos, redesenhando positivamente o lugar social atribuído a esses sujeitos. O depoimento a seguir sublinha o despertar da consciência sobre a identidade étnico-racial. Ativado sob a influência das lutas encampadas pelos movimentos sociais, concorre para suplantando a violência que oprime, expondo seus mecanismos, questionando suas bases de sustentação e propondo ações de enfrentamento.

[...]no ensino médio principalmente, eu só vim ter consciência depois que eu me descobri negra, que eu comecei a compreender o que era o racismo e as suas manifestações, então, esse foi o meu primeiro despertar, foi de reviver as situações que eram desconfortáveis pra mim e que eu não sabia o quê que era e eu acho que é uma coisa importante a gente dar nome: racismo, não sabia! Então eu me sentia desconfortável porque sendo uma mulher preta, uma adolescente preta, uma jovem preta, havia muito essa coisa do perder a identidade, eu era “aquela neguinha”. E no campo profissional, né? É... tem sempre aquela história, depois que a gente se identifica e que a gente começa a trazer à tona esses conteúdos, tem aquela coisa de ser “coisa do negro”, então não é só uma coisa daqui agora do IFRN, mas é uma coisa que me acompanha, um comportamento que me acompanha a vida toda desde que eu encampei essa luta. (Q3, Cabocla Tapuia, 2022).

Para o sociólogo Stuart Hall (2005), a organização do modelo de Estado-nação fez com que o mundo moderno forjasse a ideia fantasiosa da existência de uma cultura “única”, homogênea, divulgada em favor das classes dominantes, um discurso avesso à diversidade, segundo o qual as diferenças culturais deveriam estar subordinadas e ser gradualmente unificadas em torno de uma cultura e de uma identidade “nacionais”. O autor evidencia seu uso como mecanismo para legitimar espaços de poder e o questiona ao nos advertir sobre a inexistência na Europa Ocidental de qualquer nação composta exclusivamente por um único povo, cultura ou etnia, destacando que todas construíram suas histórias à custa de hibridismos culturais, muitas vezes, consequentes de conquistas violentas, seguidas de sucessivas tentativas de invisibilização e/ou eliminação das culturas locais.

Porém, apesar da permanência de relações desiguais de poder cultural entre o Ocidente e as sociedades percebidas como “periféricas”, observa-se na pós-modernidade um processo de deslocamento da unificação cultural dominante ativado pela globalização⁵⁰, interpretada não como uma completa homogeneização do pensamento “local” pelo “global”, mas como uma nova articulação entre ambos. À medida em que a globalização entrecruza as fronteiras de espaço-tempo acelerando contatos e intercâmbios entre o eixo colonial e o perímetro colonizado, observa-se como uma de suas consequências o fortalecimento ou a ressurgência de identidades locais “minoritárias” como forma de resistência ao racismo cultural. Tal conjuntura fez com que as pessoas aprendessem a transitar por regiões fronteiriças entre as influências ocidentais, sem abdicar das diferentes tradições, linguagens e histórias que as comunidades originárias carregam em si. Ação achegada à perspectiva intercultural e dialógica da ecologia de saberes, apresentada por Boaventura Santos (2020).

Conforme Tomaz Silva (2000), os conceitos de identidade e diferença são correlativos, resultantes de processos simbólicos e discursivos criados no contexto das relações sociais e culturais, como elementos da cultura, não são cristalizados, sendo constantemente criados e recriados. Estão sujeitos às relações de poder, em razão disso, são impostos e encontram-se em disputa entre grupos sociais desigualmente situados. Vejamos o que nos diz o autor.

⁵⁰ Se refere a um complexo de mudanças atuantes numa escala global que extrapolam as fronteiras nacionais e buscam interconectar comunidades em novas estruturas de espaço-tempo que impactam e reconfiguram as identidades culturais (HALL, 2005).

Na disputa pela identidade está envolvida uma disputa mais ampla por outros recursos simbólicos e materiais da sociedade. A afirmação da identidade e a enunciação da diferença traduzem o desejo dos diferentes grupos sociais, assimetricamente situados, de garantir o acesso privilegiado aos bens sociais. A identidade e a diferença estão, pois, em estreita conexão com relações de poder. O poder de definir a identidade e de marcar a diferença não pode ser separado das relações mais amplas de poder. A identidade e a diferença não são, nunca, inocentes. (SILVA, 2000, p. 81).

Trazendo mais especificamente para o campo da educação, o autor questiona o modo como as relações entre diferentes culturas são abordadas pela escola, numa sociedade caracterizada pela heterogeneidade e pela desarmonia envolvendo a ocupação de espaços de poder, a preocupação com práticas pedagógicas e uma organização curricular mais inclusivas não se encerram no estímulo superficial ao “respeito à diversidade” e ao contato com diferentes grupos culturais. A convivência com o “outro cultural”, (o corpo “diferente” em gênero, cor, etnia, sexualidade, raça ou nacionalidade) no cotidiano escolar torna-se inevitável, gera novas demandas e suscita a formulação de estratégias pedagógicas que problematizem e ressignifiquem as estruturas e instituições historicamente envolvidas na criação e demarcação das identidades culturais. Mudanças de abordagem não passam despercebidas e impactam nas relações entre atores partícipes da comunidade escolar, o relato a seguir foi feito por uma importante liderança indígena do Rio Grande do Norte, membro do NEABI Canguaretama.

Pela primeira vez a gente se sentiu parte de uma ação quando os diretores aqui do instituto *Campus* Canguaretama nos chamavam pra participar de solenidades, nos chamavam pra participar de eventos que o IF tava desenvolvendo e nos colocava numa posição de equidade, entre os que ali estavam seja ele o reitor, o pró-reitor, a gente sentava no mesmo espaço, da mesma forma, não ficava como público, no final da cadeira, foi chamado só pra olhar, só pra assistir ou pra fazer número ou pra dizer que estávamos ali, mas como pessoas com direito à voz e isso é importante! (Q5, Caboclo Sete Flechas, 2022).

Quando mencionamos contribuições, trocas de experiências e aprendizagens entre pessoas com diferentes pertencimentos étnico-raciais, em concordância com Petronilha Beatriz Silva (2007), queremos salientar como princípio basilar desse processo educativo, a necessária mudança no modo como nos dirigimos uns aos “outros”, buscando romper sentimentos de superioridade/inferioridade, arraigados pela manutenção de posicionamentos preconceituosos, hierarquizantes e desiguais. Somos frutos de uma educação que legitimou a herança cultural embranquecida e europeia como “clássica”, depreciando os conhecimentos de povos não europeus a ponto de ocultá-los propositalmente dos currículos escolares. Explorar a contradição de uma sociedade constituída em bases multiculturais que se mostra hostil à diversidade, além de

problematizar a normalização da branquitude nas relações sociais, tornam-se ações imprescindíveis se intencionamos desencadear práticas pedagógicas emancipatórias que despertem a conscientização crítica sobre espaços, relações de poder e justiça social. O relato a seguir nos auxilia a refletir sobre a descolonização do ensino.

A partir do momento que o NEABI acolhe estudantes indígenas dessas comunidades, insere eles no espaço do instituto federal, oportuniza a eles a desenvolverem ações junto à sua comunidade pra que eles também se formem, sejam profissionais, que tudo que eles conseguirem de empoderamento profissional, eles possam usar também pra garantir o bem viver na sua comunidade. Quando o IFRN Canguaretama chegou aqui, a gente fazia timidamente uma ação de etnoturismo dentro da aldeia, o NEABI, teve um olhar de perceber que aquilo ali deveria ser fomentado, que aquilo ali deveria ser ampliado. E dois estudantes indígenas que vieram estudar no campus e fizeram Gestão de Turismo, eles participaram diretamente de algumas ações lá, como revitalização de uma trilha que nós tínhamos criado há anos atrás, há décadas atrás e o IFRN criou projeto de extensão, realizou apoio, sinalização dessas trilhas, permitiu que mais pessoas chegassem na aldeia, que mais pessoas participassem daquela ação e permitiu também que esses estudantes indígenas da própria aldeia percebessem que ali era um espaço que dava pra atuar também, que dava pra criar ações que eles pudessem desenvolver. Hoje eles têm duas empresas né? Diretamente desenvolvendo, agenciando turismo indígena dentro da aldeia Catu. (Q7, Caboclo Sete Flechas, 2022).

Em *Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa*, Paulo Freire (1989) reconhece a identidade cultural interligada em suas dimensões individual e de classe, como um aspecto que não pode ser negligenciado na prática educativa crítica. Para ele, assumir a identidade cultural significa “assumir-se como um ser social, histórico, pensante e comunicante”, atitude que não resvala na exclusão dos “outros”. No aquilombamento neabiano, verificamos nas primeiras interações com os nossos Encantados que o fortalecimento dessas identidades, tensiona discussões sobre como a realidade escolar se organiza e, em concordância com a sociologia das ausências, motiva a integração de práticas que atuam sobre como pode vir a ser transformada pelo diálogo multicultural. Recuperando a simbologia dos encantados como entes que curam e proveem benefícios, o NEABI representa esse espaço privilegiado para curar de modo sistêmico situações que fragilizem o diálogo sobre conhecimentos, saberes, práticas e sujeitos “ausentes” das narrativas dominantes. A seguir, compartilhamos parte das experiências do Núcleo abrangendo atividades firmadas pelos encantados na tríade ensino, pesquisa e extensão (FREIRE, 1989, p. 21; SANTOS, 2020).

5.2 PRÁTICAS DE ENCANTAMENTO NO ENSINO, PESQUISA E EXTENSÃO POTENCIALIZAM A FORMAÇÃO HUMANA INTEGRAL

Curar, abrir caminhos, afastar malefícios configuram ações atribuídas à força dos Encantados, nesse tópico, apresentamos práticas pedagógicas desenvolvidas pelos encantados neabianos no ensino, pesquisa e extensão, encruzando a EREER com a formação humana integral. São atividades que chamaremos de práticas de encantamento por comungarem a descolonização do conhecimento e favorecerem a inclusão, o respeito e a promoção da diversidade cultural como parte do processo de emancipação social. Uma educação que pretenda assegurar uma formação humana integral não pode se abster do enfrentamento ao racismo e do respeito à diversidade cultural, porém, é preciso avançar em práticas pedagógicas que não a considerem de modo protocolar e possibilitem questionar as relações de poder que normatizam as diferenças, sobretudo quando seu propósito intenciona a emancipação dos sujeitos e a transformação de relações sociais injustas e desiguais.

Nessa circunstância, gerar encantamentos significa suplantar as barreiras da colonialidade mantenedora de desencantos racistas em todas as suas nuances, contestar o reducionismo do pensamento monocultural, estimular espaços dialógicos propícios à validação da coexistência de diferentes epistemologias. Sob esse viés, é interessante percebermos no PPP do IFRN considerações sobre os princípios orientadores das práticas pedagógicas.

O convite à reflexão sobre a prática pedagógica implica compreender que o processo de construção/reconstrução e ampliação do conhecimento pedagógico se dá dentro e fora da sala de aula, em um movimento de encontros e desencontros, de negação, contestação e aceitação de saberes; de possibilidades e limitações; de encantos e desencantos; de interação e mediação. (PPP IFRN, 2012, p. 66).

Subentende-se que os paradigmas e processos educativos não são imutáveis, admitem uma dinâmica resultante das demandas provocadas pelas sociedades, contribuindo assim para reparar históricos de marginalização. Conforme Luiz Simas e Luiz Rufino (2019) a educação e as experiências sociais se constituem como fenômenos plurais, portanto, viabilizar experiências que compreendam abordagens multiculturais, necessita a identificação, crítica e o combate às formas blindadas pelos moldes da lógica dominante.

O Regimento Interno do NEABI IFRN apresenta no Capítulo I – Da Natureza e Finalidades, em seu Artigo 1º, sua função institucional e a abrangência de sua atuação nos seguintes termos:

[...] um grupo de trabalho e estudo permanente responsável pelo fortalecimento das ações afirmativas e por fomentar ações, de natureza sistêmica, propositiva e consultiva, no âmbito do ensino, da pesquisa e da extensão, visando a promover o cumprimento efetivo das leis nº 10.639/2003 e nº 11.645/2008 e dos demais instrumentos legais correlatos, com o intuito de orientar uma educação pautada na diversidade cultural nos cursos de Educação Básica, Técnica de Nível Médio e da Educação Tecnológica de Nível Superior e das Licenciaturas do IFRN (IFRN, 2021, p.1).

Salientamos o teor do documento institucional para evidenciarmos a inerência do recorte étnico-racial em processos educativos implicados como antirracistas, sua especificidade dissolvida na “luta de classes” contra as desigualdades econômicas revigora a percepção humana universalista numa perspectiva distinta daquela pensada por Aimé Cesaire, que concebe o universal “enriquecido do particular, de todos os particulares, aprofundamento e coexistência de todos os particulares”. (CESAIRE, 2010, p. 30).

Compreensão similar é compartilhada por outros autores como Luiz Simas e Luiz Rufino, ao defenderem o acesso a aprendizagens plurais advindas de contextos negados e subalternizados pelo universalismo moderno-ocidental: “não é a substituição de determinadas formas por outras, mas a capacidade de estabelecer coexistência, diálogo e inteligibilidade mútua.” O próprio conceito de *cruzo*, apresentado por Rufino, em particular na pedagogia das encruzilhadas, com o objetivo de questionar o domínio epistemológico ocidental, não propõe sua substituição, mas seu atravessamento, admitindo a diversidade de saberes existentes no mundo, ressaltando a potência do conhecimento advindo dessas zonas fronteiriças. (CESAIRE, 2010; SIMAS; RUFINO, 2019; RUFINO, 2019, p. 33).

Posicionamento correspondente é reafirmado no PPP do IFRN, na concepção de currículo integrado, propondo a complementaridade dos conhecimentos específicos exigidos pelo mundo do trabalho articulados àqueles validados como propedêuticos. Em favor de uma formação humana integral ou omnilateral que supere a dualidade histórica entre o fazer e o pensar, estima-se a “busca do diálogo entre conhecimentos e experiências que viabilizem a compreensão crítica e reflexiva da realidade” [tendo como um de seus princípios] o “respeito à pluralidade de valores e universos culturais” (IFRN, 2012, p. 55-

56). Partimos dessas bases para apresentarmos temas de estudos e práticas pedagógicas alinhadas à EREER, desenvolvidas pelo NEABI.

Os temas selecionados coletivamente pelos Núcleos para o desenvolvimento de práticas pedagógicas são diversos, porém, unificados em torno das relações étnico-raciais, história e cultura afro-brasileira, africana e indígena. No contexto da pesquisa realizada nos *campi* citados, os temas eram variados e versavam sobre a autoestima da mulher preta; raça e gênero; estética; afetividade; literatura africana e afro-brasileira; as temáticas afro e indígena nas áreas do conhecimento; interculturalidade; festa da batata⁵¹; abril indígena; consciência negra; patrimônio cultural da população afro-brasileira; movimentos de resistência à escravização; presença indígena e negra no Rio Grande do Norte; racismo estrutural; racismo, preconceito e discriminação; compreensão das Leis 10.639 e 11.645; bancas de heteroidentificação; museus indígenas; a cultura de matriz africana no território do Potengi.

Seguiremos o fluxo das ações do NEABI envolvendo ensino, pesquisa e extensão. Como ações voltadas para o ensino, verificamos em Apodi a busca pela inserção regular de pautas específicas do Núcleo no cronograma das reuniões pedagógicas, cerca de duas ou três por semestre, momentos voltados para a discussão de temas correlatos e formação docente.

A primeira coisa que nós procuramos foi cavar, arranjar um espaço dentro das reuniões pedagógicas, parece pouco, mas isso é extremamente importante, a nossa diretoria acadêmica ela é muito aberta a esse tipo de discussão, reconhece a importância, porém, não era algo com que os docentes estivessem, estavam familiarizados, né? Então, quando na nossa primeira reunião, que eu disse a pauta ia ser do NEABI ficou um pouco assim aquele estranhamento como se não tivéssemos nada a acrescentar a essa prática docente, principalmente dos, dos colegas de outras áreas ou das áreas técnicas. (Q4, Cabocla Jurema, 2022).

Um segundo relato complementa essa experiência sinalizando situações associadas à branquitude como o “estranhamento” e o desinteresse manifestado pelos docentes, questão que será discutida mais adiante.

No campo de ensino dos demais, a gente tem trabalhado junto às RPs, às reuniões pedagógicas solicitando espaço para as formações, então a gente pede pra que trabalhem a Lei 10.639, a gente tem feito isso. Na perspectiva de micro formações por que a gente não tem um espaço tão grande né? A gente tem uma RP semestral inteira, toda nossa, a gente que monta toda a programação e para fora dessa reunião semestral inteira, a gente tem outros espaços onde a gente faz essas apresentações e micro formações, trazendo a realidade da necessidade

⁵¹ Festa indígena potiguar da aldeia Catu dos Eleotérios para celebração do cultivo e consumo da batata-doce, organizada pela comunidade e com participação de indígenas procedentes de outras aldeias).

da inclusão da Lei, né? A gente trabalha a questão de chamar os professores pra práticas pedagógicas que sejam inclusivas, a gente os chama pra inserção nas suas ementas, nos seus planos de ensino. Infelizmente a gente não vê um movimento ainda, mas a gente tá lá fazendo esse trabalho. (Q4, Cabocla Tapuia, 2022)

Outra ação pontuada em Apodi foi a necessidade da revisão das ementas das disciplinas dos cursos para a inclusão da temática étnico-racial num cenário em que a abordagem sobre a diversidade ocorre de maneira muito genérica, esvaziando o debate sobre como se estruturam as relações sociais no país.

No campo dos currículos né? É a pressão de conversar com os gestores, de conversar com coordenadores de curso, pra gente... como é que eu posso dizer? Para gente atualizar, digamos assim, atualizar as ementas, as disciplinas do curso porque na realidade que eu vivo do IFRN *Campus X* não tem uma disciplina específica. O que a gente tem mais próximo é Educação para a diversidade, não deixa de contemplar, mas é muito amplo e a Lei pede que a agente faça mais pontual. E também quando analiso as ementas, a gente tem essas questões diluídas né? É lá em Psicologia né? Trabalhar os arranjos familiares... temos apenas pinceladas, e a gente precisa de um trabalho, então, é um trabalho de formiguinha, mas que a gente tem colocado. (Q4, Cabocla Tapuia, 2022)

Incluso somente em 2022 no calendário oficial de eventos sistêmicos do IFRN, pela força da representatividade e resistência histórica, política e cultural do povo negro, atividades alusivas ao Dia da Consciência Negra⁵², “semana da Consciência Negra” ou ao “novembro negro”, foram citadas pelos Encantados nos três *campi* para despertarem reflexões sobre a EREER e abrangerem importantes ações de ensino e de extensão. Todavia, o(a)s neabiano(a)s fazem uma ressalva, pois parte da comunidade escolar costuma interpretar esses eventos pontuais como satisfatórios para o cumprimento das orientações legais sobre como atuar com educação antirracista sem, no entanto, inclui-las no cotidiano.

São eventos que contam com significativa participação de estudantes, servidores e convidados externos, apresentando, discutindo e compartilhando experiências relativas à temática étnico-racial. Em decorrência das restrições impostas pela pandemia de COVID-19, a programação em 2020 e 2021 do NEABI foi sistêmica. O Núcleo de Apodi atuou em 2020 de forma colaborativa com o de Canguaretama e em 2021 com os *campi* Ipinguassu e Mossoró, sendo ambos realizados de forma remota, não presencial.

⁵² O Ministério da Educação justifica a escolha do dia 20 de novembro como referente ao dia da morte de Zumbi, líder do Quilombo dos Palmares, no ano de 1695, em Alagoas. O Dia Nacional de Zumbi e da Consciência Negra foi estabelecido pela Lei nº 12.519, de 10 de novembro de 2011, a data é representativa da resistência da cultura africana no Brasil e das lutas históricas contra a violência e o racismo.

Percebemos que a atuação coletiva do NEABI IFRN, mesmo quando comparada ao ofício silencioso e humilde das formigas para simbolizar a vastidão dos desafios ante às fronteiras demarcadas por uma cultura escolar secularmente respaldada no pensamento moderno-ocidental, já dispõe de experiências concretas e exitosas resultantes de atravessamentos entre conhecimentos plurais. Compartilhamos a seguir dois exemplos produzidos em Apodi, o primeiro, motivado pelo estudo dos contos da escritora nigeriana Chimamanda Ngozi Adichie, envolveu professores de Língua Portuguesa e Inglesa, objetivando a construção de parcerias com instituições e pesquisadores estrangeiros para participações em aulas e eventos.

Entre línguas, é um *podcast* educativo e um dos convidados, que é um *podcast* que pensa a internacionalização das relações, um dos convidados foi um amigo meu da Guiné Bissau e ele é pró-reitor de uma universidade de lá, a Uni Piaget, nós participamos de um projeto com ele primeiramente em 2019, 2020, eu, A.C. e S., pra pensar diálogos entre Brasil, África e Estados Unidos, tendo como ponto de partida os contos de Chimamanda, e aí, S. tinha umas convidadas, professoras de inglês brasileiras que ensinam inglês nos EUA e eu trouxe o William, como uma pessoa que estudou aqui na UFRN, ele fez seus estudos de graduação, especialização e mestrado aqui no RN. E nós o trouxemos pra ser entrevistado pelos alunos e posteriormente agora fizemos uma entrevista sobre questões de intercâmbio, sobre interculturalidade, sobre essa experiência de estudar em outro país e as intercorrências linguísticas (Q10, Cabocla Jurema, 2022).

O segundo exemplo se estabeleceu como uma prática diferenciada de encantamento, pela excepcionalidade e por ser consequente da participação direta dos estudantes do Ensino Médio dos cursos técnicos integrados (Agropecuária e Biocombustíveis), partiu do estudo do livro *Quem tem medo do feminismo negro?*, publicado por Djamila Ribeiro e utilizado nas aulas da disciplina de História. Uma ação principiada no contexto do ensino se desdobrou a ponto de se transformar numa atividade de extensão que atendeu ao interesse de outras pessoas residentes nas comunidades do oeste potiguar e ainda resultou em doações de obras para enriquecimento do acervo da biblioteca do *Campus*. O relato a seguir descreve esse momento destacando-o como um enriquecimento da prática pedagógica.

Ah! Isso foi a professora F., professora de História, tava trabalhando com a turma dela o livro da Djamila *Quem tem medo do feminismo negro?* E, nessa época, soube-se que ela vinha pra Mossoró, pra alguma palestra e tal e aí os alunos começaram a... F. disse ai, os alunos podiam trazer, mas ela ficou meio...assim não, mas os alunos começaram lá né? Mas ela mandou um email e os alunos ficaram no Instagram de Djamila: “Djamila responda à professora F., Djamila responda à professora F.”, numa *hashtag!* E até que ela respondeu e foi super solícita, disse “É eu estarei em Mossoró, se houver o transporte eu vou!” Nós enlouquecemos aqui! Meu Deus! Agora tem transporte? Claro que

tem! Tem que ter! Então montamos toda estrutura, o kit da fazenda escola pra ela, fizemos toda aquela acolhida, veio gente de várias cidades, gente de Mossoró também, o auditório ficou lotado, os alunos ficaram enlouquecidos e ela, maravilhosa né? Fez muitas sugestões de trabalhos, contribuiu com alguns livros, doou livros pra gente, então, foi uma... foi um tiro no escuro da professora F.! Que a gente de início pensa ah, não! Esse pessoal tão importante não vai responder ao e-mail de uma professora lá do sertão, do interior do RN! E em várias ocasiões ela menciona, não sei se você chegou a ver, no Roda Viva ela falou de Apodi! (Q4, Cabocla Jurema, 2022).

A atividade desenvolvida em solo apodiense dialoga com o que Miguel Arroyo (2013) chamou de “o direito a saber-se”, movimento que nas últimas décadas impulsionou docentes, educandos e coletivos populares a reivindicarem mudanças que restituam na escola o direito de serem reconhecidos como sujeitos históricos, a revelarem seus rostos, positivarem suas trajetórias e identidades, apagadas dos currículos aderidos a processos de ocultação e inferiorização. Apesar de ainda em trâmite, outra importante contribuição do NEABI em Apodi associada com o direito a saber-se, foi a inclusão da disciplina Letramento étnico-racial na proposta do curso de Especialização em Linguagem e Letramentos (em curso), otimizada pelo Núcleo de Linguagens e Códigos (NULIC), grupo de pesquisa que identificou uma demanda local para essa oferta.

Diferentemente de Apodi, a procura por mais visibilidade para questões associadas ao ensino em espaços institucionais tem em São Paulo do Potengi o seu enfoque deslocado das reuniões pedagógicas semanais realizadas ao longo de cada semestre, para as semanas pedagógicas, eventos que oficializam a abertura dos anos letivos ou dos semestres, assinalados pela participação geral do(a)s servidore(a)s (docentes e técnico(a)s administrativo(a)s) em programações compostas por falas da gestão, conferências, mesas-redondas, palestras, formações, orientações para os discentes, apresentações culturais e por planejamentos docentes subdivididos por áreas de ensino, cursos, disciplinas e pelos Núcleos. Nessas ocasiões, o NEABI local partilhou com a comunidade escolar informações sobre as Leis nº 10.639/03 e nº 11.645/08, a invisibilização de negros e indígenas no Rio Grande do Norte, sobre o sistema de cotas e as bancas de heteroidentificação.

Resultante desses processos ativados pelas semanas pedagógicas, o Núcleo realizou a exposição “Apagados por Isabel” objetivando produzir reflexões que questionassem o discurso hegemônico acerca da Lei Áurea e do 13 de maio.

A exposição “Apagados por Isabel” era sobre personagens negros e negras que atuaram na luta contra a escravidão e que são esquecidos por essa narrativa da

Lei Áurea que coloca a princesa Isabel como redentora, a gente espalhou cartazes pelo *Campus*. (Q4, Boiadeiro, 2022).

Outra ação particularmente importante trouxe a perspectiva do planejamento anual provocado pela representação externa do NEABI local, natural de São Paulo do Potengi, antropóloga, ativista, integrante do Coletivo Flor de Milho Quilombo de Artes, do Movimento Negro e responsável pela Casa Afro Poty, um *hub*⁵³ de empreendedorismo negro no campo da economia criativa do Rio Grande do Norte. A proposta suscitou a criação de um projeto de pesquisa pelo NEABI local, objetivando conferir visibilidade às pessoas, territórios e eventos de matriz africana da região de São Paulo do Potengi (do presente e do passado), promovendo reflexões sobre o conceito de memória coletiva pelo ponto de vista das “memórias subterrâneas”⁵⁴, num contexto marcado fortemente por uma narrativa oficial embranquecida e eurocêntrica (POLLAK, 1989). Como culminância, o projeto prevê a produção de um calendário afro-potiguar apresentando narrativas potiguares, como conteúdo a ser compartilhado por escolas e docentes, idealizado como recurso didático para contemplar a negritude e a EREER ao longo de todo ano letivo, além das datas simbólicas como o 20 de novembro.

Complementando as atividades anteriores, foi planejado um ciclo formativo com o tema “Educação e Diversidades” para acontecer em três momentos presenciais nos meses de março, junho e agosto de 2022, evento direcionado para atender às comunidades interna e externa ao Instituto Federal. No tocante a esse primeiro momento, destaca-se uma constatação recorrente sobre o processo de expansão do IFRN; em lugares onde anteriormente careciam de espaços voltados para a oferta de uma educação pública, gratuita e de qualidade, é visibilizada a importância social dos *campi* situados em diferentes regiões do interior do Estado.

Inclusive nesse primeiro ciclo formativo que houve em março, a gente conseguiu trazer muita gente das escolas da redondeza, professores que trouxeram... das cidades circunvizinhas inclusive, professores que trouxeram suas turmas. (Q4, Boiadeiro, 2022).

Contribuição na área de pesquisa vinculada ao NEABI de São Paulo do Potengi resultou na orientação de dois trabalhos para a conclusão do Curso Técnico Integrado em

⁵³ O termo corresponde a um espaço que reúne pessoas e empresas organizadas em redes e atuando de forma colaborativa, os exemplos dedicados ao empreendedorismo negro, desenvolvem capacitações, práticas, tendências e produtos com ativa participação negra, mudando a percepção cultural sobre essa população, erroneamente percebida apenas como consumidora.

⁵⁴ A expressão é utilizada por Michael Pollak (1989) para se referir à memória coletiva construída historicamente a partir das narrativas dos excluídos, marginalizados, culturas minoritárias e subalternizadas, silenciadas pela “memória oficial” ou “nacional”.

Meio Ambiente sobre a comunidade quilombola da Serra da Gameleira, sediada na zona rural de São Tomé, município atendido pelo *Campus*. A primeira atividade investigou a percepção ambiental dos moradores sobre a trilha do Olho D'água, fonte perene de água doce localizada numa região afetada pelas estiagens, lugar histórico relacionado às origens da comunidade e à descendência de um ancestral comum de nome Hermenegildo, apelidado “Gídeo Véio”. O segundo trabalho teve como objetivo analisar a compreensão dos quilombolas sobre ecoturismo, patrimônio cultural, memória e identidade locais a partir da organização do Museu Quilombola Gídeo Véio⁵⁵.

Em convergência com São Paulo do Potengi, Canguaretama destaca a importância dos planejamentos com participações efetivas dos membros externos no desenvolvimento de atividades compartilhadas pelo NEABI. Em Canguaretama houve a participação de habitantes da aldeia potiguara Catu dos Eleotérios (Canguaretama/Goianinha) e da comunidade quilombola de Sibaúma (Tibau do Sul), coletividades atendidas pelo *Campus*, interligadas geográfica e poeticamente pela nascente e pela foz do rio Catu. O histórico de parcerias firmadas entre o IFRN com lideranças locais, no caso do Catu, inclusive antecede a inauguração oficial do *Campus* em 18 de outubro de 2013.

[...] antes do *Campus* Canguaretama ser inaugurado, nós recebemos uma visita prévia né? Nós recebemos uma visita da direção do *Campus*, já nos falando de suas propostas com um olhar realmente para o respeito à nossa diversidade, à nossa cultura, isso foi muito importante e isso que nos chamou atenção. É e claro, isso já nos aproximou de querer entender o que o *Campus* Canguaretama tinha de proposta pra colaborar com o desenvolvimento da cultura indígena no Rio Grande do Norte, não só na aldeia Catu, mas aí a gente via aí uma fala que se estendia além do território potiguara Catu. E isso já foi um estreitamento, isso já nos trouxe em outros momentos pra dentro do *Campus*, a gente nunca tinha entrado dentro de um instituto federal né? De tecnologia de ensino, do IFRN então isso foi nos trazendo provocações a ponto da gente aceitar e compor esse Núcleo que forma o NEABI. (Q1, Caboclo Sete Flechas, 2022).

O contato com Sibaúma foi consolidado a partir de 2016, quando integrantes do grupo cultural Herdeiros de Zumbi chegaram ao *Campus* demandando apoio do NEABI para a colaboração institucional em eventos desenvolvidos pela comunidade antes do ano 2000, especialmente, a Noite dos Tambores e o Dia da Consciência Negra. Momentos públicos de celebração da cultura sibaumense e da arte de matriz africana, com ênfase na

⁵⁵ O Museu Quilombola Gídeo Véio foi criado em 2016 por Maria Lúcia Santos Nascimento Angelino, bisneta de Gídeo Véio, com o objetivo de preservar a memória e a cultura da comunidade quilombola da Serra da Gameleira. Foi reinaugurado em 15 de outubro de 2021 com o apoio do projeto de extensão “Museologia Social e instalação do Museu Comunitário Quilombola Gídeo Véio” proposto pelo NEABI do IFRN *Campus* Canguaretama, em parceria com a ONG potiguar Centro de Documentação e Comunicação Popular (CECOP) e com recursos financiados pela Lei Aldir Blanc.

capoeira e na preservação da dança do coco de zambê, exclusiva do Rio Grande do Norte e com maior ocorrência na zona canavieira do litoral sul potiguar.

Desde então, trocas de conhecimentos foram estabelecidas de maneira dialógica entre o *Campus* e representantes dessas comunidades tradicionais. Essas trocas vêm ajudando a materializar a EREER no cotidiano escolar e atrair o interesse de estudantes advindos desses lugares para ingressarem nos cursos oferecidos pelo IFRN. Esse fazer pedagógico atento à multiculturalidade étnica vem sendo cumprido na forma de aulas, rodas de conversa, mesas redondas, visitas técnicas destinadas às comunidades com estudantes das graduações e dos cursos técnicos integrados.

Além disso, atividades de pesquisa geraram a primeira publicação específica do NEABI IFRN *Artesanato potiguara: Catu dos Eleotérios e Sagi Trabanda*⁵⁶, em 2017, nas versões impressa e digital pela Editora do IFRN; experiência sucedida em 2018 pelo inédito registro sonoro da música do coco de zambê de Sibaúma com a gravação do CD contendo 21 cocos em parceria com a Escola de Música da Universidade Federal do Rio Grande do Norte (UFRN). Outro exemplo consistiu na aprovação do livro *Quilombo Sibaúma: a tradição do Coco de Zambê e os Herdeiros de Zumbi*⁵⁷ pelo Edital 26/2021-PROPI IFRN, na área Ciências Humanas, publicado no formato e-book pela Editora do IFRN em 2023.

[...] os nossos alunos sempre tão vivenciando isso, a gente sempre tá procurando levar isso pros eventos, traz os eventos para cá, então, essas comunidades que são parceiras, que fazem o NEABI também, que tem membros externos, membros dessas comunidades, eles sempre tão vindo aqui participar dos eventos, do dia a dia do *Campus*. (Q4, Boto, 2022)

O Curso Superior de Licenciatura em Educação do Campo mantém em Canguaretama forte relação de proximidade com o NEABI local em vários aspectos, a começar pelo reconhecimento de indígenas e quilombolas juntamente com ciganos, povos de terreiro, extrativistas, ribeirinhos e pescadores artesanais dentre os mais de 26 povos do campo ou comunidades tradicionais no Brasil. São grupos culturalmente diferenciados, reunidos nas lutas organizadas pelos movimentos sociais, em defesa do direito à terra e à manutenção de seus territórios e bens culturais. Comungam de um histórico de marginalização promovido pela colonialidade, são inferiorizados cultural e

⁵⁶ Obras disponíveis em versão e-book no repositório do IFRN: [Memoria \(ifrn.edu.br\)](http://ifrn.edu.br) Links de acesso específicos : [Artesanato potiguara: catu dos eleotérios e sagi trabanda \(ifrn.edu.br\)](http://ifrn.edu.br).

⁵⁷ [Quilombo Sibaúma: a tradição do coco de Zambê e os herdeiros de Zumbi \(ifrn.edu.br\)](http://ifrn.edu.br).

economicamente por produzirem suas condições de existência a partir do meio rural destoando dos padrões da vida citadina tomada como *lócus* privilegiado da modernidade eurocêntrica e capitalista. O NEABI em Canguaretama tem desenvolvido ações que buscam corrigir as desigualdades e colaborar com e a partir dos conhecimentos já construídos pela comunidade (FARIAS; FALEIRO, 2020).

Outro ponto de convergência é otimizado pela adoção da pedagogia da alternância, método abraçado pela Educação do Campo no país, ancorado em processos formativos que buscam propiciar uma formação integral, compondo-se de conhecimentos acadêmicos conciliados com outras epistemologias, identidades, saberes e territorialidades produzidas pelos povos do campo. De acordo com essa proposta, o processo educativo se alterna em atividades interrelacionadas entre o tempo-escola (determinado pelos projetos pedagógicos, cargas-horárias e componentes curriculares) e o tempo-comunidade (realizado nas comunidades de origem do(a)s estudantes). A repartição do estudo compreendido na alternância de espaços e temporalidades surgiu como forma de assegurar o direito constitucional das populações do campo à educação, um ajustamento para minimizar os impactos das influências socioculturais, climáticas e ambientais na dinâmica escolar dos sujeitos do campo. A articulação entre ensino, pesquisa e extensão, no âmbito do trabalho, da história e da cultura das comunidades envolvidas é sublinhada como um de seus princípios, ponto destacado por um dos Encantados.

[...] a questão do tempo-comunidade na Licenciatura em Educação do Campo, é muito presente né? No tempo-comunidade eu sempre procuro relacionar, inclusive, a primeira ação que nós tivemos do tempo-comunidade na Licenciatura em Educação do Campo, fui eu que levei um grupo pra gente fazer uma mostra do trabalho do tempo-comunidade lá em Sibaúma, mostrar o que é o tempo-comunidade né? Então quando a gente faz uma ação junto com uma comunidade tradicional dessas, a gente tá fazendo ensino, pesquisa e extensão. Por quê? Porque na pesquisa a gente tá produzindo conhecimento, na extensão, a gente tá estabelecendo relações, estabelecendo nossas raízes inclusive, também, não apenas a questão da comunidade, mas os servidores que vão, estão reconhecendo suas raízes enquanto potiguares também, então a extensão ela funciona não só pra comunidade externa, mas para gente também. E pro ensino também, por que isso sempre acaba na sala de aula, né? Os professores que fazem parte do NEABI sempre levam aquela experiência pra sala de aula. (Q4, Boto, 2022)

Discorrendo sobre práticas pedagógicas voltadas para uma formação humana integral, Ronaldo Araujo e Gaudêncio Frigotto (2015), fundamentados em bases marxistas, ocupam-se em caracterizá-las nos seguintes pontos: não estão circunscritas à modismos, contextos escolares ou à diversidade de conteúdos e técnicas de ensino, nem se enquadram num único método. Todavia, precisam assumir um posicionamento ético e

político que possibilite por intermédio de processos de ensino/aprendizagem uma transformação humana e social. Perspectiva emancipatória orientada pela pedagogia da *práxis*, materializada pela compreensão crítica da realidade, de modo que as pessoas consigam perceber as relações sociais em sua integralidade, se reconheçam como sujeitos históricos e assim modifiquem os contextos nos quais estão inseridas. Assumir o compromisso pedagógico com a emancipação social, implica identificar a escola e as escolhas curriculares atravessadas por disputas de poder entre grupos sociais dominantes e subalternizados.

Aulas expositivas, estudo do meio, jogos didáticos, visitas técnicas integradas, seminários, estudo dirigido, oficinas e várias outras estratégias de ensino e aprendizado podem servir tanto para projetos conservadores, tradicionais, conformadores das capacidades humanas, quanto para projetos libertários, comprometidos com a ampliação das capacidades humanas (ARAÚJO, FRIGOTTO, 2015, p. 76)

Como estratégias possíveis para refletir o quanto o fazer pedagógico pode oscilar entre interesses hegemônicos e outros socialmente mais justos, os autores sinalizam a problematização da realidade e dos conteúdos escolares vivenciados por discentes e docentes como sujeitos da prática pedagógica e a viabilidade da perspectiva interdisciplinar que se opõe à ideia da fragmentação do conhecimento. Para Marise Ramos (2007), juntamente com o trabalho e a ciência, a cultura é uma dimensão da vida que precisa estar integrada aos processos formativos. A autora ressalta que é a cultura que nos conforma como grupo social, sem omitir o fato de que “grupos sociais compartilham valores éticos, morais, simbólicos que organizam a sua ação e a produção estética, artística, etc.” (RAMOS, 2007, p. 4).

Sobre o respeito à dimensão da cultura, Moacir Gadotti (1998) aprofunda nossa compreensão ao questionar a educação aparelhada na padronização cultural que ignora a visibilidade das identidades étnico-culturais. Num cenário em que a escola ainda se encontra num movimento de inclusão da diversidade étnico-racial nos currículos, contemplando conhecimentos que sejam significativos para o(a)s estudantes, sobretudo aquele(a)s oriundo(a)s das camadas populares, a educação multicultural é apresentada como um caminho oportuno à conquista imparcial de oportunidades. Somam-se a isso, o efetivo apoio educacional dos movimentos sociais interrogando a supremacia do modelo científico eurocentrado, os dispositivos da colonialidade, provocando temáticas, flexibilizando conceitos e motivando a produção de novos conhecimentos (GOMES, 2017).

A teoria de uma educação multicultural, embora ainda em desenvolvimento e cheia de contradições, visa a responder adequadamente a questão da diversidade social e cultural dos alunos. A primeira regra dessa teoria da educação é o pluralismo e o respeito à cultura do aluno. Ela tem, portanto, como valor básico a democracia. Supõe que a tarefa da educação é contribuir para instaurar a equidade e o respeito mútuo, superando preconceitos de toda espécie, já que os excluídos da escola são principalmente negros e pobres. Sem esse princípio não se pode falar de uma educação para todos ou de melhoria na qualidade do ensino (GADOTTI, 1998, p. 280)

Em nossa tese, as práticas pedagógicas do NEABI potencializam a formação humana integral sendo indispensáveis ao IFRN para a ERER. Alçadas pela comprovação de nossas origens multiculturais, se concretizam como resultado das lutas emancipatórias dos movimentos sociais por uma realidade mais justa e menos desigual no país, inversa à lógica dominante, capitalista, antidemocrática e racista. Recuperamos aqui a abrangência implicada nessas atividades, ilustrada pela atenção neabiana aos servidores que expressam na efetivação desse processo a sensação de estarem “reconhecendo suas raízes enquanto potiguares também”. Acompanhem as narrativas do NEABI sobre a importância de se estreitar essa relação.

Em Apodi, o Núcleo é apreendido como espaço de acolhimento e visibilidade para as diversidades étnico-racial e sexual⁵⁸. Subjetividades silenciadas socialmente encontram apoio para acessarem conteúdos que revigoram suas identidades, além de orientações pela busca de conhecimentos que assegurem o direito pleno à cidadania, preparando as pessoas para lidarem com a diversidade e com desencantos como a discriminação e o racismo. A positivação da estética negra, longe de ser um tema superficial, é iniciativa evidenciada, vinculada à representatividade, ao processo de afirmação identitária dos corpos negros e ao questionamento de estereótipos.

A descoberta da pessoa preta, a pessoa que se percebe preta né? Temos muitos casos aqui de alunas que alisavam o cabelo, um dia, no início do semestre eu vi que elas estavam com o cabelinho assim igual ao meu, então, isso pra gente é muito, muito forte, não precisa nem dizer o que aconteceu ali, alguma coisa aconteceu, uma chavinha virou como aconteceu comigo, eu alisei meus cabelos por muitos anos, então, essa descoberta, essa identidade, essa identificação é um auto fortalecimento pra essas pessoas (Q7, Cabocla Jurema, 2022).

⁵⁸ Apesar do NEABI assumir no IFRN pautas que priorizam a ERER, pessoas LGBTQs encontram no Núcleo conforto e acolhimento para se posicionarem e contribuírem com atividades irradiadas pelo coletivo. Um exemplo a ser mencionado ocorreu em Apodi quando atuamos naquele campus, em 2010, e recebemos a primeira aluna trans, mulher preta e estudante do curso de Zootecnia na modalidade EJA. Seu corpo “incômodo”, citando Miguel Arroyo, motivou na comunidade escolar despreparada naquele contexto para lidar com pessoas trans, além de discussões iniciais sobre preconceito racial e de gênero, homofobia e uso do nome social.

Outro ponto central revela-se na preocupação sobre o perigo da “cultura única” advertida por Chimamanda Ngozi (2019) e responsável por subtrair dos currículos e processos formativos outras percepções de mundo, o relato a seguir expõe sem subterfúgios a existência desse discurso no âmbito institucional como uma fragilidade a ser vista, discutida e superada.

[...] essa cultura única, o perigo é tanto que a gente vivencia esse perigo no racismo, todos os dias e que não é de hoje, porque a gente não enxerga as outras contribuições, né? Dos povos... vamos usar ameríndios né? Dos africanos, dos africanos em diáspora que é o nosso caso né? Eles não estão, nós não estamos nos currículos, nós não estamos nos currículos, nós somos isso, nós somos essa diversidade, mas essa diversidade que nós somos não está no currículo, não está nas práticas de fato! O IFRN tem uma escrita potente em termos de documentos, mas ainda falta muita coisa porque essa educação que não é só de depósitos, aí falando como Freire, né? Que não é só de depósitos é algo para além disso, não se concretiza quando a gente não traz essas outras participações e o IFRN tá cheio de povo, tá cheio de povo, tá cheio da periferia e a periferia é diversa, a periferia é indígena, a periferia é negra, a periferia é cigana, é ribeirinha e a gente não vê isso. (Q6, Cabocla Tapuia, 2022).

São Paulo do Potengi evidencia a importância de estarmos em permanente vigilância às diferentes nuances do racismo presentes em nosso dia a dia, “naturalizadas” pelas estruturas sociais. A desatenção para organizar estratégias eficazes para suprimi-lo torna-se problemática sobretudo numa instituição que almeja a formação de cidadãos críticos e atuantes na sociedade. Dados estatísticos recentes sobre as desigualdades sociais por cor ou raça no Brasil, referentes ao triênio 2019, 2020 e 2021, disponibilizados pelo IBGE, nos dão conta de uma realidade que jamais pode ser entendida como “normal”. Comparativos entre pessoas autodeclaradas brancas, pretas e pardas revelam expressivo desequilíbrio no acesso a direitos essenciais como trabalho, educação, moradia e patrimônio, segurança e representação política. (IBGE, 2022)

Eu entendo assim, dentro de uma sociedade como a nossa, uma educação antirracista ela é essencial, ela é primordial, você não pode dentro de uma escola como essa, que tem por objetivo formar cidadãos, críticos, ativos diante da realidade social, naturalizar certas práticas de exclusão, práticas discriminatórias, de racismo (Q5, Boiadeiro, 2022)

Sobressai, entre os referidos dados, os índices da violência, que demonstram uma perturbadora taxa de homicídios; evidencia-se o extermínio de homens jovens entre 15 e 29 anos em 2020, na qual a diferença entre pardos (64,3%) e negros (41,4%) é quase o triplo em relação aos brancos (21,2%). Em entrevista cedida à Agência Pública de Jornalismo, a antropóloga Lúcia Helena Rangel, que coordenou o Conselho Indigenista Missionário (CIMI), vinculado à Confederação Nacional dos Bispos do Brasil - CNBB, revela um aumento de 60% de assassinatos de indígenas no Brasil durante o primeiro

semestre de 2020. Em relação ao trabalho, os números indicam que pessoas negras (mesmo tendo curso superior) possuem renda 50% menor do que pessoas brancas; cargos gerenciais são protagonizados 69% por brancos enquanto apenas 29,5% por pretos e pardos. Uma matéria publicada em 2020 no site da Central Única dos Trabalhadores – Brasil (CUT) revela ainda que os negros em sua maioria assumem trabalhos operacionais (47, 6%), lideram a informalidade (47,4%), as taxas de desemprego (17,8% entre pretos e 15,4% entre pardos, situação acentuada durante a pandemia de coronavírus) e que mulheres negras chegam a receber até 70% a menos do que mulheres brancas. (PAES, 2021).

Outra voz neabiana nos alerta sobre as relações entre trabalho e a herança racista consequente do histórico de violência que forjou a sociedade brasileira deixando marcas indelévels nos corpos e na memória de negros e indígenas. Até 1888, a realidade do trabalho nos moldes capitalistas no Brasil desenvolve-se pela arbitrariedade colonial da mão de obra escravizada (formada por negros e indígenas), o momento subsequente da pós-abolição foi marcado pela inexistência de direitos trabalhistas e pela ausência de políticas de inclusão para a parcela de ex-escravizados, interdita pela aristocracia de ascender a cargos superiores, sendo destinada a exercer funções precarizadas e mal remuneradas. Por que então os dados apresentados antes parecem interconectar a discriminação racial do passado aos dias atuais?

A gente faz parte de um lugar, de um país que foi fundado a partir de marcas de violência, as nossas instituições foram fundadas pra dar continuidade aos marcos de violência, incluindo a educação formal, onde o IFRN se encaixa. A gente é formado para o mercado de trabalho e aí, é... tudo isso tá atravessado pela questão da raça né? Nesse país, a gente sabe muito bem que as pessoas, as pessoas de matriz europeia perpetuam seus privilégios, inclusive as pessoas mestiças de fenótipo relacionado à matriz europeia, também fazem parte do grupo que tem acesso a esses privilégios. Nesse momento, a ERER ela é urgente né? Ela é urgente porque por exemplo, nesse momento a gente tá formando meninos para entrar no mercado de trabalho e o mercado de trabalho é racista. A gente tá formando estudantes de ponta né? Uma das melhores instituições de ensino do Rio Grande do Norte, do Brasil que é o IFRN, é um lugar de destaque, ainda mais nos interiores! Que quando um menino daquele que cresceu nas escolas públicas de São Paulo do Potengi, de Rui Barbosa e de Elói de Souza, entra no IFRN, com certeza nos primeiros dias ele tem dificuldade de chegar no banheiro porque ele se perde lá dentro. (Q6, Dona Rosalina, 2022)

O relato estimula a investigação das causas que alimentam as desigualdades implícitas nas discussões sobre o mundo e o mercado de trabalho, incorporando nessa abordagem o recorte étnico-racial, num contexto potencialmente favorável, reconhecido pela excelência na oferta da EPT e que acolhe pessoas oriundas das classes mais populares

em busca de qualificação e inserção em locais de trabalho. Vale salientar que no PPP do IFRN, o trabalho é apresentado em dois sentidos distintos, o primeiro como constitutivo do ser humano, no processo de humanização e o segundo como base para a produção de bens materiais que apoiam a perenização do sistema capitalista, reduzindo-o à categoria de “força de trabalho”. (IFRN, 2012)

Em Canguaretama, durante as aulas, os Encantados buscam conscientizar os estudantes positivando e estreitando a conexão entre diversidade cultural e formação humana integral, interpretada como resistência contra-hegemônica e parte do processo de emancipação social. O estímulo ao pensamento crítico reflexivo é acionado para valorizar a identidade cultural dos estudantes.

A gente tá fazendo uma coisa importante para a EPT, no âmbito do trabalho. Por que o mercado de trabalho ele exclui a diversidade né? Ele pega ali a força de trabalho, pronto! No momento em que o indivíduo ele se reconhece como um trabalhador que tem uma identidade ele fala: Não, pera aí! Vai levar um pouco da força de trabalho, mas, não vai levar minha identidade, não vai encobrir minha identidade, então isso daí é importante para a educação profissional contra-hegemônica. Isso é importantíssimo pra formação que a gente dá, pra formação humana integral dentro da educação profissional. (Q5, Boto, 2022)

Porque como a gente tá sendo formado não só pra área tecnológica, mas também pra vida, pra o lado humano, principalmente nós que vamos atuar como professores, é bastante válido, bastante interessante a gente ter essa formação, ter esse olhar, vamos dizer assim mais amplo. Não aquele olhar restrito só pra educação de sua prática, mas também pra tudo que tá ocorrendo na comunidade, no seu entorno, né? (Q6, Comadre Florzinha, 2022)

Outros aspectos destacados como bem-vindos à interação entre diversidade e formação humana integral estão revestidos pelo pensamento pedagógico freireano e indígena. Nos alertam sobre os riscos da educação “bancária” opressora, alienante, de base conteudista, baseada no ato “mecânico” da transferência de conhecimentos e na relação antidialógica entre educadores e educandos. Enfatizam o compromisso amoroso com os oprimidos assumindo suas causas “onde quer que estejam”, entrelaçam sensibilidade e sustentabilidade nos advertindo sobre a urgência para restabelecermos a conexão com outras pessoas e formas de vida na Terra, abandonando o pensamento monocultural e a lógica capitalista do mundo “refém das mercadorias” que concebe os recursos naturais como infinitos, se regenerando *ad aeternum* (FREIRE, 2019; KRENAK, 2020)

Olhe, quem se forma num instituto federal ele vai atuar em diversas áreas, não é? Desde a engenharia ou em tantas outras áreas que abrangem o mercado, se essas pessoas tiveram uma formação simplesmente mecânica, uma formação simplesmente tecnológica de competitividade, com o olhar de ser melhor, de fazer melhor, de não permitir nem aceitar erros no seu profissionalismo, elas não vão olhar para o mundo da sustentabilidade, um mundo de que, participar

de um projeto de uma hidrelétrica, não é esquecer que tem ribeirinhos, que tem quilombolas, que tem indígenas que estão ali utilizando aquele rio que a hidrelétrica vai suprimir, então, esse olhar ele precisa aparecer! É por isso que eu acho importante uma ação do NEABI que é inserir as comunidades indígenas dentro de suas ações, para que as pessoas que estão aqui se formando nas diversas tecnologias, elas saibam que tem povos ali do lado, que tem povos na beira dos rios, das nascentes e que nos seus projetos futuros elas lembrem de considerar isso, lembrem de respeitar essa diversidade, de lembrar que se aquele povo for retirado dali por um projeto que foi criado por um profissional que se formou no instituto, ela vai apagar uma história, uma cultura, vai apagar um povo, por isso eu acho importante isso ser considerado. (Q6, Caboclo Sete Flechas, 2022)

Na encantaria brasileira, os Encantados, como entidades mágico-religiosas, se comunicam com os seus devotos, atuando como mediadores e favorecendo a materialização dos anseios por eles demandados na vida cotidiana. Percebemos as práticas pedagógicas canalizadas pelos Encantados que transitam pelo NEABI-IFRN, como potência institucional para a superação do racismo respaldado pelo discurso perigoso da “cultura única”, são atividades que ampliam a percepção crítica sobre a realidade, alimentando o desejo institucional de possibilitar uma formação humana integral, alinhada a processos emancipatórios fundamentados na justiça social e na igualdade de direitos.

5.3 “COISAS DE NEGRO”, OUTROS ENTRAVES E AS ESTRATÉGIAS DE RESISTÊNCIA AO RACISMO INSTITUCIONAL

Coisa de preto todo mundo tem
Esse molejo, do seu jeito
Todo mundo tem

Sangue de preto tem seu pai, tem sua mãe
Tem o bonito e o bacana
Tem o feio e o fuleiro

Coisa de preto é um passado de sofrença
É um futuro de esperança
Que virou um samba enredo
Coisa de preto é o mundo inteiro
O tempo todo no chamego
O pensamento e o tempero
O cheiro, o lance no cabelo
O balanço e o canto triste
Dos porões de um negreiro

Eu vou fazer uma embolada
Um samba, um maracatu
Tudo bem envenenado
Bom pra mim e bom pra tu
Pra gente sair da lama e enfrentar os urubu

Coisa de Preto, composição de Khrystal Saraiva, 2007

A letra da canção presente no primeiro disco da cantora, compositora e atriz potiguar Khrystal Saraiva alude à ancestralidade, às lutas políticas do povo negro, aos intercâmbios culturais e às manifestações artísticas afro-brasileiras. A interpretação musical harmoniza o arranjo agradável com a voz e a energia marcantes de Khrystal, nos levando a compreender “coisa de preto” como algo positivo, um sentimento bom sobre a nossa herança africana. Entretanto, no âmbito do IFRN, a pesquisa nos revelou um sentido diverso que os nossos Encantados distinguiram e que identificamos como uma categoria emergente, nomeada “coisas de negro e outros entraves”, por representar a maior dificuldade enfrentada pelo NEABI para a efetivação de suas práticas pedagógicas. A expressão “coisa de negro” é verbalizada por uma parte da comunidade escolar para “justificar” genericamente a falta de envolvimento com as pautas e atividades promovidas pelo Núcleo.

Vimos anteriormente com Silvio Almeida (2019) que o racismo se constitui como uma construção histórica para legitimar relações de poder “justificadas” pela dominação racial, diferenciando pelos traços fenotípicos, europeus e não europeus em identidades associadas à lugares e papéis sociais assimétricos. Validado pela falaciosa “superioridade” racial branca em relação a outros grupos humanos subalternizados como “selvagens” ou “primitivos”, tornou-se ideia fundante do colonialismo, podendo manifestar-se de forma individual, institucional e estrutural. Em circunstâncias institucionais, atua na manutenção de privilégios e desvantagens raciais. Além de ser uma prática criminosa e passível de punições por constar no código penal brasileiro, desde 05 de janeiro de 1989 com a promulgação da Lei 7.716, o racismo é textualmente caracterizado nestas palavras: “Praticar, induzir ou incitar a discriminação ou preconceito de raça, cor, etnia, religião ou procedência nacional”. (BRASIL, 1989)

Assim sendo, mesmo cômicos de que a educação não se organiza dissociada de contextos sociais mais amplos, atravessados pelo racismo estrutural, atitudes racistas são incompatíveis com o ambiente acadêmico, sobretudo após a promulgação das leis nº 10.639/03 e nº 11.645/08 e, sobretudo, em instituições que abrigam NEABs, NEABIs e grupos correlatos.

A primeira reflexão sobre “coisas de negro”, nos reportou de imediato à discussão sobre os lugares de fala, desenvolvida por Djamila Ribeiro (2017) em que a autora os reconhece como lugares sociais, explicitando que todos possuímos e nos expressamos a partir desse *lôcus*, sendo necessário percebê-los para, através de interlocuções, mudarmos realidades profundamente encimadas na sustentação de discursos dominantes e

excludentes. Dito isso, nos chamou a atenção o fato de a expressão racista ser direcionada de modo específico para servidoras negras como se as discussões sobre racismo interessassem somente a quem por ele é diretamente atingido ou em particular aos membros do NEABI que trabalham com a temática, caracterizando uma intervenção da branquitude. Vejamos o primeiro depoimento. “Vou começar pelo que eu já falei: “é coisa de negro!” Então, se é coisa de negro não é pra todo mundo. Eu acho que, esse, é um dos maiores entraves.” (Q5, Cabocla Tapuia, 2022).

O relato da Cabocla Tapuia demonstra que, em geral, o ser "coisa de negro" é utilizado como um argumento para justificar o desinteresse pela temática e, portanto, a falta de envolvimento dos servidores não só com o NEABI, mas com ações que possam levar a reflexões sobre o racismo. Quando questionada sobre se esse termo era verbalizado, de fato, ela respondeu que sim, exemplificando:

É, é verbalizado sim e, assim, de forma muito... eu vou dizer “ingênuo” e “inocente” no sentido que a pessoa diz sem se tocar, sabe assim, tá tão naturalizado. Ai não, ah! Falou alguma coisa, ah! É coisa de negro? Então procura as Caboclas né? Então, mas isso pode ser uma coisa qualquer, ah! Você já ouviu falar da Lei 10.639? Ah! Procura as Caboclas, né? Tem senso, ah! Gente eu tô precisando saber o que é racismo, procura as Caboclas. Inclusive recentemente eu recebi uma “consulta”, digamos assim, sobre a diferença de injúria racial e de racismo, eu não tô criticando isso, porque eu acho válido, se você não sabe procura quem..., mas é a quem se procura? Quem busca? Tem um lado positivo de saber que você é uma referência, mas também tem um lado negativo de achar que compete a você essas explicações. (Q5, Cabocla Tapuia, 2022).

Conforme foi colocado de antemão, a branquitude é quem estabelece a classificação racial para “os outros”, criando hegemonicamente um lugar de privilégio social pela via da opressão. Se eximir das experiências de quem é afetado pelos preconceitos faz com que pessoas brancas convencionem seus modos de ser e estar no mundo como um modelo de vida exemplar, condição que explica o fato de “desperceberem” sua identidade social, não enxergarem suas prerrogativas e limitarem as discussões étnico-raciais à negritude. No *Pequeno manual antirracista*, Djamilia Ribeiro (2019) aborda o assunto, afirmando a importância de debater a branquitude para fortalecermos a luta antirracista.

Ocultar, minimizar ou desatender essa realidade contribui para a manutenção de um cenário inalterado de desigualdades, reconhecer o racismo como estrutural, significa compreendê-lo como um sistema que afeta a sociedade integralmente, portanto, todos, sem distinção, precisam se envolver em ações antirracistas efetivas. Por esse motivo, se

isentar ou assumir uma posição de neutralidade atribuindo aos “outros” uma solução para o problema, significa compactuar com uma realidade favorável ao racismo.

A primeira coisa, o discurso circulante que ah! Falou de negritude, semana da consciência negra, essas “coisas de negro”, é com as Caboclas, então já chegou a se ter esse tipo de fala aqui, ah! Não, essas “coisas de negro” é com as Caboclas como se não fosse uma demanda e uma necessidade contemporânea, então é geral gente! A gente não pode fugir! (Q7, Cabocla Jurema, 2022).

O maior entrave que e vejo é o da pessoa, é o do colega sabe? Que não se percebe parte do problema né? E muito menos parte da solução né? Perceber que a gente faz parte do problema pra mim também sinaliza que eu também posso fazer parte da solução, então para mim nem é problema dele, é problema “dos outros”! Que é aquela história dos outros, esses outros somos nós pretos, indígenas, mulheres, pra mim esse é o principal entrave, é achar que não faz parte do problema. (Q5, Cabocla Tapuia, 2022).

Ainda sobre a questão da branquitude, Djamila Ribeiro (2019) assinala o ato de percebê-la como transformadora, pois permite refinar o olhar sobre como os lugares sociais se organizam. Interrogarmos quem os acessa. Quais grupos são privilegiados e quais estão ausentes? Quem está autorizado ou sofre interdições? Em quais circunstâncias? Esse exercício nos auxilia a visibilizarmos vantagens, injustiças e responsabilidades motivadoras de processos pedagógicos e emancipatórios. Sobre as práticas antirracistas como experiências coletivas, a professora Petronilha Beatriz Gonçalves e Silva (2007, p. 502) acrescenta:

O tema aprender e ensinar em meio a relações étnico-raciais, portanto em contextos de sociedades multiculturais como a nossa, é amplo, vasto e permite muitas aproximações. A que aqui venho de apresentar é uma, feita a título de introdução à temática que deve ser tratada desde múltiplas perspectivas, coordenadas, encadeadas. No Brasil, temos de tratar juntos indígenas, afrodescendentes, descendentes de europeus e de asiáticos, sem medo das tensões, abertos a nossa diversidade, sem querer ninguém ser o melhor, o superior.

Perceber o comportamento dos colegas influenciados pelo olhar da branquitude foi somente um dos casos examinados durante a pesquisa, avaliados como entraves que dificultam o compromisso institucional do NEABI em estimular o cumprimento da legislação em vigor sobre a EREER. Em Apodi, um dos Encantados verificou ao investigar o Projeto Político Pedagógico dos Cursos de Licenciatura em Química do IFRN⁵⁹ que embora os documentos indiquem uma política de valorização da diversidade étnico-racial e mencionem a legislação correlata, essa posição não se concretiza na oferta de disciplinas obrigatórias ou optativas. Em parte delas, simplesmente inexistem e, em outras, as orientações para o estudo costumam enfatizar aspectos que pouco favorecem uma

⁵⁹ Ofertados nos campi Apodi, Currais Novos, Ianguassu e Pau dos Ferros. PPP disponível em: [Química — IFRN - Instituto Federal do Rio Grande do Norte](#)

reflexão mais aprofundada como se ali estivesse apenas para dar conta da obrigatoriedade imposta pela legislação. Ademais, a depender do perfil do professor, não há garantia se de fato será contemplada pois a preocupação em cumprir com os conteúdos prescritos em cada área, concorre para que seja invisibilizada.

Entendendo a organização curricular como um território em disputa e evitando generalizações, esse ponto sobre a falta de colaboração docente é delicado e solicita amplo debate, pois outros exemplos convergem para destacá-lo como recorrente, contribuindo para fragilizar a atuação do NEABI. Os Encantados perceberam uma comunicação mais fluida com professores das áreas de Linguagens e Ciências Humanas em relação aos que atuam com Matemática, Ciências da Natureza e disciplinas técnicas. Em razão disso, o NEABI realizou momentos formativos nas reuniões pedagógicas com orientações que pudessem auxiliá-los a fazer articulações entre a temática étnico-racial e suas áreas específicas. O espaço das reuniões foi igualmente compartilhado para a divulgação de eventos e atividades definidas com antecedência e conjuntamente pela comunidade escolar. Porém, ainda é preciso equiparar o que é decidido pelo coletivo nas reuniões com decisões particulares ou institucionais que desmotivam o NEABI na consolidação de suas práticas.

Do ponto de vista das ações individuais, foram observados, notadamente entre docentes, comportamentos que dificultam ou impedem a participação do(a)s estudantes em eventos promovidos pelo Núcleo. Nesse caso, há forte resistência, sobretudo quando as ações solicitam a saída do(a)s estudantes das salas de aula, ou então, havendo a liberação, optam por continuarem voluntariamente isolados na sala dos professores, gerando questionamentos entre o(a)s aluno(a)s. Os textos abaixo confirmam essa realidade, porém, o segundo relato não associa essa postura somente aos docentes, ampliando a percepção sobre as causas que alimentam tal desinteresse, ao problematizar também as decisões institucionais.

Parece até às vezes um boicote! Porque se está sabendo de uma programação que já foi... porque nosso primeiro passo foi: segundo semestre, na apresentação do calendário, dizer qual era o período, convidá-los para a reunião de definição do tema, que ainda era só local, um evento só daqui e, posteriormente, levamos a programação pra RP, pro momento de avisos, então todos sabiam! Foi divulgado em vários meios, presencialmente, no e-mail institucional, então... foi uma escolha, uma opção dessa pessoa de não participar e não permitir que seus alunos participassem. (Q6, Cabocla Jurema, 2022).

Então, existe essa resistência dos colegas professores de abrir mão desse momento das aulas, do momento de cumprir o cronograma oficial das disciplinas e por aí vai. Eu penso também que aí existe uma questão que é mais

institucional, da pouca valorização que a própria instituição dá historicamente às ações do Núcleo, então, na portaria antiga de carga horária, nós tínhamos 1 hora/aula para a coordenação ou para atuação como membro do Núcleo, então quando você coloca seu nome na portaria do NEABI eu entendo que muitos colegas nunca vão entender aquilo como prioridade, nunca vão entender por que você só tem 1 hora/aula, né? (Q4, Boiadeiro, 2022)

Vale ressaltar, a questão apresentada no segundo relato foi retificada pela Resolução 38/2021- CONSUP/IFRN, de 3 de setembro de 2021, sobre a atualização do Regimento Interno do NEABI. No Capítulo VI – Da carga horária dos membros servidores, nos parágrafos 1º e 2º, do Artigo 31, é descrito o máximo de 8 horas-aula distribuídas nas atividades semanais para o coordenador, enquanto para membros, esse quantitativo é de 4 horas-aula. Nas entrelinhas, neabiano(a)s também deixaram transparecer a existência do preocupante discurso da neutralidade, transmitido pelos docentes que se mostram mais refratários às ações do Núcleo, usado para justificar a falta de colaboração, com a ressalva de não ser interpretada como uma atitude racista, embora não seja condizente com um posicionamento antirracista. A voz de um Encantado tentou traduzir a mensagem implícita nessas falas:

[...] eu não sou racista, mas, esse assunto não entra na minha sala, não, eu não sou racista, mas, isso não tem nada a ver com a minha disciplina, ah! Eu não sou racista, mas, então tem sempre um “mas”. (Q5, Cabocla Tapuia, 2022).

No aquilombamento neabiano, a restrição imposta anteriormente pela baixa carga horária, também comprometia de forma negativa o desenvolvimento das ações planejadas internamente pelo Núcleo, incidindo no esforço das coordenações locais para conseguirem realizar suas reuniões com um percentual escasso de membros. Circunstância que concorreu para a comunidade escolar estabelecer uma associação imediata do NEABI com a imagem de seus/suas coordenadore(a)s, esvaziando sua apreensão como um grupo, um coletivo. Essa situação transparece no relato a seguir:

Então essa é uma outra dificuldade, os colegas do Núcleo se verem responsáveis por aquilo também, pelas ações do Núcleo também, eu percebo que no IFRN como um todo, isso não é só em São Paulo do Potengi, fica muito assim, o NEABI é o coordenador, né? (Q4, Boiadeiro, 2022).

Destacamos que a comunicação entre o NEABI e a reitoria do IFRN acontece sem impossibilitar mudanças, os diálogos promovidos entre a coordenação sistêmica, a DIPED e a PROEN à qual o NEABI resultaram na atualização do Regimento Interno, corrigindo a limitação da carga horária para um patamar mais realista e renovando as expectativas para uma atuação mais ativa do Núcleo.

E eu não atribuo só à má vontade do colega com a temática, eu atribuo também a esse aspecto maior que é de uma cultura institucional de pouca valorização

pra essas atividades, então, se eu tenho 1 hora/aula nisso e tenho outra reunião de grupo que me dá 2 horas/aula, eu vou pra qual reunião? Então antes de 2020, antes da pandemia, a gente tinha dificuldade até de juntar as pessoas pra fazer uma reunião, ter mais de quatro, cinco pessoas numa reunião, isso é um relato meu como coordenador mesmo, enfim...isso foi uma dificuldade que talvez agora com uma portaria de carga horária que entende que o que tá no regimento do NEABI, que são as 8 horas/aula pra coordenação e 4h pra membro, isso pode valorizar um pouco mais as ações do Núcleo, né?

A percepção do NEABI como um Núcleo que só atua institucionalmente com eventos, em meses e datas específicas a exemplo do 13 de maio e do 20 de novembro, somada ao estranhamento diante de outras propostas realizadas fora desses contextos, foi destacada como outra dificuldade a ser enfrentada e que gera um notório desconforto. Nesse discurso, transparece o entendimento de que as contribuições afro-brasileiras e indígenas são pontuais, de pouca relevância, como se sua destinação para momentos específicos, fossem suficientes para contemplá-las durante o ano letivo. No tocante ao 20 de novembro (Dia Nacional de Zumbi e da Consciência Negra), notamos nova menção às influências do contexto institucional em ações pleiteadas pelo Núcleo. Apesar de ser um momento pontual e do NEABI rejeitar de modo enfático a percepção sobre o trabalho que realiza como restrito às datas comemorativas, o(a)s neabiano(a)s não ignoram o simbolismo contido nesta ocasião, planejando em cada *Campus* programações potentes, diversificadas, voltadas para a educação das relações étnico-raciais.

Antes de constar oficialmente no calendário acadêmico do IFRN, reforçando seu teor simbólico, para que esses momentos acontecessem, eram necessárias negociações prévias com as direções acadêmicas, com as equipes técnico pedagógicas (ETEP) e demais setores institucionais, de modo a aproximar da forma mais democrática possível a comunidade escolar da pauta antirracista. Para o NEABI, após a referida alteração, a depender do contexto de cada *Campus*, os diálogos para a organização do 20 de novembro, hipoteticamente serão beneficiados de agora em diante.

Uma voz amefricana, atenta aos lugares e às astúcias por onde transitam as desigualdades, sugeriu maior atenção aos discursos e ações propagados por entidades que firmam parcerias com o IFRN e ocupam os espaços dos *campi*. Embora estejam previstas pelo regimento interno do NEABI relações interinstitucionais, comunitárias e entre os setores público, privado e não governamental, seria pertinente observarmos o que essas entidades pensam, comunicam e desenvolvem sobre ações afirmativas, inclusivas e de promoção da igualdade racial.

O NEABI dentro do *Campus* age com esse olhar da equidade, com esse olhar ao indígena, ao afrodescendente, eu acho que deveria haver também uma consulta a essas entidades que realizam atividades dentro do *Campus* se elas

estão respeitando esse povo, essas comunidades, se elas estão inserindo-os.
(Q5, Caboclo Sete Flechas, 2022)

Compartilhar experiências e narrativas que evidenciam inconstâncias, fragilidades e processos em curso na trajetória do NEABI não significa sublinhar as adversidades, aproxima-se da perspectiva de sua atuação como quilombamento, disposto a identificar, questionar e agir coletivamente em episódios desfavoráveis à valorização da diversidade cultural. Alude ao equilíbrio justiceiro de Xangô e à renovação do axé transportado por Exu, à voz trovão de Tupã rompendo silenciamentos e possibilitando enxergarmos a realidade sob novos pontos de vista, revigorando a resistência e as estratégias de atuação sobre a realidade. Sensibilizar a comunidade escolar e as coletividades parceiras do IFRN para o desenvolvimento de práticas pedagógicas comuns que promovam a ERER é uma das principais finalidades do NEABI. Efetivá-las constitui um caminho apropriado para fortalecer estratégias que assegurem mobilizações permanentes em benefício de uma educação antirracista, é postura que encoraja a resistência!

5.4 SE AQUILOMBAR PARA PROSSEGUIR – O NEABI PELO(A)S NEABIANO(A)S – EXPERIÊNCIAS E SENTIDOS.

[...] É tempo de ninguém se soltar de ninguém,
mas olhar fundo na palma aberta
a alma de quem lhe oferece o gesto.
O laçar de mãos não pode ser algema
e sim acertada tática, necessário esquema.

É tempo de formar novos quilombos,
em qualquer lugar que estejamos [...]

Fragmento do poema *É tempo de nos aquilombar*, Conceição Evaristo, 2019

Em 31 de dezembro de 2019, Conceição Evaristo publicou no Jornal O Globo, o poema *É tempo de nos aquilombar*. Suas palavras, como a chama de uma vela no breu da noite, reacendiam uma mensagem de resistência e esperança, trazendo luz para os nossos corações, ameaçados pelo avanço progressivo de um discurso de ódio proferido abertamente por um governo de extrema direita no Brasil. Projetava-se um futuro incerto, autoritário e sombrio, num contexto sublinhado por um mundo atônito diante do crescimento do número de mortes consequentes da pandemia de COVID-19.

Em 4 de dezembro de 2019, a comunidade acadêmica do IFRN elegeu democraticamente com mais de 48% dos votos válidos, o professor José Arnóbio de

Araújo Filho para ocupar a função de reitor da instituição, contudo, em 17 de abril de 2020 uma decisão antidemocrática via Portaria 405/2020 do MEC, desvalorizou a história do IFRN pela indicação de uma gestão *pró-tempore*, autorizada pelo Ministério da Educação, contrariando o resultado de uma eleição ocorrida sem irregularidades.

Até a Justiça intervir, anulando a arbitrariedade do MEC com o decreto presidencial de 24 de agosto de 2021 e reconduzindo ao cargo o reitor eleito por direito, o IFRN precisou reunir forças e se aquilombar para prosseguir, constituindo espaços dialógicos de reorganização coletiva e de luta contra a realidade opressora. Foi um tempo permeado por instabilidades políticas e sociais que contribuíram para nos fragilizar emocionalmente, porém, a sofisticada escrita de Conceição Evaristo ressaltou no aquilombamento a dimensão dos afetos e dos cuidados com o semelhante que divide conosco trajetórias e conhecimentos. Uma estratégia de sobrevivência marcada pelo acolhimento e pelo gesto que entrelaça mãos e experiências.

Quando voltamos o nosso olhar para o NEABI, percebemos que os documentos legais, institucionais e correlatos marcam sua atuação como espaço essencial, responsável pelo fortalecimento das ações afirmativas, da diversidade cultural e da educação inclusiva no IFRN. No entanto, as vozes neabianas apontam para uma realidade ainda em transformação. Apresentaremos a seguir relatos que mostram como os membros desse Núcleo interpretam sua existência e suas ações no contexto institucional. O primeiro deles destaca a importância do Núcleo como promotor incontestado da EREER, em concordância com a nossa tese, além de confirmar seu momento de adequação à estrutura institucional visando otimizar o alcance de suas ações.

Eu vou falar do lugar de uma pessoa interessada e apaixonada pelo NEABI mas que não tinha a consciência da potência que o NEABI é. Eu vim ter essa consciência do NEABI de fato quando eu comecei a ler os documentos do instituto e que é isso como eu já disse antes que deixa a gente um pouco chateado, que a gente ver uma potência imensa dentro de um documento, mas quando a gente vai pra prática como eu já falei a gente vê as quebras, a gente vê as resistências, a gente ver as dificuldades. Mas aí foi quando eu despertei, gente o NEABI não é uma coisinha qualquer, então o que eu quero deixar pontuado é isso, é a importância da subutilização dele enquanto potência, porque, infelizmente, ele ainda na minha percepção, não atua da forma que os documentos oficiais o colocam. Ele é subutilizado, ele é invisibilizado, ele é pontualizado. Ele é chamado pra aquelas ações mais pontuais quando vem a necessidade de especialistas obviamente porque se você quer localizar especialistas em negritude o NEABI é o foco obviamente né? Mas eu acho que o importante é a gente ter essa consciência da importância desse NEABI como esse balizador sabe? Como esse aglutinador de práticas, ele ainda não é, está a caminho! O NEABI é a chave pela qual a educação e o ensino das relações étnico raciais têm a possibilidade de se firmarem como deve ser, como estudo,

como percepção e como prática de que são relações étnico-raciais e a gente só tem uma e a gente precisa trazer essas outras. (Q11, Cabocla Tapuia, 2022).

No IFRN, o NEABI se diferencia por incluir entre seus membros, integrantes de comunidades correlacionadas às temáticas abordadas pelo Núcleo, participantes de movimentos sociais. Destaca-se nesse diálogo, a importância de ouvir e atuar “com” os membros externos, a ênfase dada à palavra *amefricana* é justificada para acentuar que se trata de uma relação em que as decisões são construídas conjuntamente e não de maneira unilateral. A experiência dialógica do encontro intercultural se concretiza nos deslocamentos até as comunidades, ao visibilizar suas presenças regularmente no contexto acadêmico e quando nos colocamos de forma alternada na condição de educadores/educandos em torno das demandas apresentadas. Trata-se de um aprendizado coletivo, com possibilidade real de enriquecimento de práticas pedagógicas adequadas à ERER, atestado pelo relato a seguir. (FREIRE, 2019; INGOLD, 2018).

Uma coisa que eu acho que pode se tornar potente como aprendizado é a instituição e o NEABI começarem a costurar de forma mais efetiva com a comunidade externa. Porque nós somos a Casa Afro Poty, nós não somos o IFRN né? E aí aprimorar as práticas de construção coletiva, discutida, das demandas que estão vindo de fora e do reconhecimento que as pessoas têm fora da potência que é o NEABI, porque se a gente não reconhecesse o NEABI como potência a gente não teria procurado ele né? Porque a gente tá querendo fortalecer o nosso projeto e a nossa ação e a capacidade de impactar a sociedade a partir da narrativa das negritudes, não é? Então eu acho uma coisa importante como aprendizado para o NEABI é a escuta da comunidade externa e o aprimoramento das metodologias de trabalho em coletivo, compreendendo que as pautas vêm de vários lugares e as formas de executar as ações também podem ser pautadas a partir de vários lugares, então eu acho que isso é um aprendizado importante para as relações étnico-raciais, sobretudo, quando as pessoas que estão nos recebendo, estão recebendo nós pessoas negras dentro do NEABI são pessoas brancas, sobretudo. A gente tá sendo recebido no NEABI por dois homens não negros dentro do projeto da construção do calendário afro potiguar, aí é um... parte de pressupostos muito diferentes, a Casa Afro Poty é formada por mulheres pretas e pessoas em dissidência de gênero e a gente pauta uma relação de parceria com uma instituição que está voltada pra questões étnico raciais, mas que não está sendo liderada por essas pessoas. (Q8, Dona Rosalina, 2022)

O relato acima ressalta a perspectiva da educação quilombista como uma experiência afrocentrada porém, aberta ao diálogo com outras culturas. As contribuições neabianas produzem conhecimentos achegados à pedagogia da diversidade, capazes de dissolver o desencanto da linha abissal, riscada pela colonialidade para delimitar o mundo dividido entre “nós”, sujeitos criados pela modernidade ocidental e “eles”, os excluídos, depostos da condição humana, invisibilizados pela sociologia das ausências. O olhar crítico e reflexivo contido no relato de duas estudantes integrantes do NEABI, percebe e

valoriza as diferenças de uma realidade que oculta essas identidades. (GOMES, 2017; SANTOS, 2020).

A gente vive num contexto branco, contexto branco e católico, então, muitas vezes as pessoas elas não sabem que existem tantas outras pessoas importantes pra nossa história, que não são vistas, que a gente não procura saber, às vezes, muita gente sabe que existem, mas ignora, agem como se fosse uma coisa assim errada, quando na verdade não é. Então, eu acho que esse contexto branco que a gente tem que mudar, tem que mostrar que existe o outro lado da história, um lado muito extenso da história. (Q8, Cabocla Menina, 2022).

O NEABI como eu falei foi um divisor de águas na minha leiga concepção. Por que o meu colega de turma disse né? Ele disse assim, que foi assim um trabalho belíssimo de resgate deles lá né? Porque nem eles mesmo se identificavam, porque a minha sogra é de lá, o meu marido é de lá, mas quando eu falo que ele é potiguara ele diz eu não! Eu não sou não! Eu digo, nossos filhos são, você é, eu sou também que eu sou daqui né? Quer dizer, a gente não se identifica, mas hoje a gente bate no peito e pode dizer: eu sou potiguara! Eu sou indígena né?! E hoje em dia não é motivo de vergonha, mas quem foi que deu esse olhar? Foi o NEABI, que deu essa visibilidade, que antes a gente não se identificava assim. (Q11, Comadre Florizinha, 2022).

A superação da dualidade entre conhecimentos gerais e técnicos é cara à EPT, quando ela é pensada na perspectiva da formação humana integral, significando uma posição política e contra hegemônica frente a um modelo de educação que historicamente privilegiou a descendência aristocrática e precarizou a qualidade do ensino destinado aos filhos da classe trabalhadora. Reconhecer na formação humana integral uma possibilidade de emancipação social, pensar os conhecimentos científicos e os saberes produzidos pelos movimentos sociais como categorias herméticas, isentas de contextos políticos e históricos produz nova dicotomia a ser superada. Atuando com a diversidade cultural, o NEABI se interessa pelos atravessamentos dos saberes/conhecimentos para potencializar suas atividades, acessando por vias interculturais, alternativas e epistemologias que auxiliem processos emancipatórios e enriqueçam a prática pedagógica. (GOMES, 2017; SANTOS, 2020).

Os relatos a seguir confirmam o potencial pedagógico dos diálogos amefricanos:

O que houve no Rio Grande do Norte com essas famílias? Por que se calaram? E aí esse povo vai entender pra acabar com esse negócio que quando se fala no Rio Grande do Norte, foram dizimados, foram calados! Eu acho que começar a contar isso aí, o que eles fizeram com essas famílias Paiacus? Taxaram de que eram ruins que era isso, aquilo e aquilo outro. Contar tudo o que aconteceu com esse povo, com essas famílias, aí vão começar a abrir, a esclarecer vão ver que o mundo é redondo, não se move só de um lado. Eu acho que isso aí é muito importante, botar nas escolas a história dessas famílias. (Q6, Cabocla Jacira, 2022)

Uma das ações que eu não esqueço e foi muito importante pra mim como empoderamento, busca dos direitos efetivos dos povos indígenas e em defesa que faz da educação que a gente faz na Escola João Lino, foi os cem anos de

Paulo Freire que aconteceu lá no Instituto Federal no IFRN Natal Central, eu fui levado pelo IFRN *Campus* Canguaretama, convidado pelo IFRN pra participar dessa ação, pra ser um dos palestrantes na ação. Aquilo nos trouxe um empoderamento, aquilo nos trouxe uma forma de buscar nossos direitos efetivos. Participei de outros momentos que a gente precisava falar dos nossos direitos, levar a nossa voz então isso também é uma ação de empoderamento de reivindicar os direitos. Só gostaria de reforçar a solicitação de continuidade dessa parceria, porque nós achamos extremamente importante, da necessidade de ampliar a participação de mais indígenas dentro dessa ação, eu acho que a gente tem feito uma boa ação coletiva, junto, a gente tem sido realmente consultado, eu como Cacique, tenho participado de várias ações, de palestras, seminários, simpósios em institutos federais aqui no Rio Grande do Norte, o NEABI proporcionou de me inserir dentro do espaço de direito e esse espaço de direito me levou a outros espaços. (Q5, Caboclo Sete Flechas, 2022)

Reconhecer o NEABI como quilombamento é praticar no dia a dia o sentido da “ideia-força” concebida por Abdias Nascimento (2019) para nortear o quilombismo como um conjunto articulado de ações de resistência cultural, combativas do racismo e das desigualdades sociais. Inseridos numa sociedade racista em que as questões raciais são menosprezadas, nos sentirmos parte de um coletivo que lida com essa temática atenua os momentos de fragilidade individual e nos estimula a agir com a segurança emanada pelo grupo. A sociabilidade significou um ponto de apoio afetivo para a manutenção das atividades do Núcleo, inclusive para aprender a lidar com as perdas de amigos e familiares decorrentes da pandemia de COVID-19. As falas seguintes são ilustrativas do entendimento do NEABI como espaço de coletividade.

Mas... eu acho que dentro da instituição existe um trabalho muito longo ainda desse Núcleo e aí passa muito por nós trabalharmos coletivamente né? Porque um vai dando energia ao outro, vai..., de ter visibilidade, de ocupar os espaços, eu acho que a instituição ela... assim, às vezes há uma cultura institucional que dificulta, mas também existe uma função nossa de ocupar os espaços, de contribuir pra dar visibilidade e de forçar a barra mesmo pra que o olhar da instituição para o Núcleo mude e por aí vai. Lógico, não é dizer que... que essas estruturas maiores que nós, elas são irrelevantes, elas são facilmente superáveis, não é isso, acho cabe a nós mesmos né? Aí enquanto coletivo. (Q10, Boiadeiro, 2022)

Aqui a gente não tem essa dificuldade né? Claro, tem a dificuldade da questão do horário das pessoas, mas a gente sempre tem gente predisposta a participar. Então quando você tá na coordenação sempre tem gente que segura a onda de algum evento né? Então a gente sempre tem essa participação coletiva. Tem as dificuldades? Tem! Mas eu acho que a gente tem pessoas que participam das demandas que surgem né? (Q 10, Boto, 2022)

No IFRN a existência do NEABI problematizou o acesso a conhecimentos comprometidos com a EREER, potencializando a reflexão crítica sobre a importância da cultura como um dos princípios fundamentais de uma pedagogia favorável à formação

humana integral no contexto da EPT. A aprovação das leis federais nº 10.639/03 e nº 11.645/08 visa descolonizar currículos e práticas pedagógicas, superando as desigualdades ativadas por conhecimentos implicados com a falta de equidade e despertando estratégias que objetivem a conscientização e modificação dessa realidade ao evidenciar positivamente as referências culturais (em sua diversidade).

A aproximação com o pensamento decolonial gerou uma possibilidade para principiarmos esse processo de reafirmação do NEABI, permitindo visibilizar conhecimentos emergentes de grupos sociais historicamente oprimidos, transitar por zonas fronteiriças aos padrões hegemônicos de poder e perceber como estes interferem abertamente em processos de legitimação ou exclusão cultural. Circulamos por uma encruzilhada na qual os autores e propostas aqui apresentados, à semelhança de Exu, abrem caminhos para novas formas de pensar a temática étnico-racial na EPT, gerando interseções, complementaridades, plataformas comuns, perspectivas alternativas, contradições e articulações entre grupos e lutas sociais.

Numa sociedade atravessada pelo racismo estrutural, as desigualdades raciais infelizmente tendem a ser naturalizadas, razão pela qual é fundamental que as instituições dentre as quais, as escolas, implementem e desenvolvam continuamente práticas antirracistas que consigam superar a blindagem dos privilégios e injustiças. Compreendemos as práticas pedagógicas do NEABI IFRN como indispensáveis para efetivar a EPT e enriquecer a concepção de formação humana integral pautada nas referências culturais dos sujeitos. No contexto institucional, elas colaboram para problematizar o pensamento eurocêntrico e monocultural, fortalecendo ações de enfrentamento ao racismo, ancoradas numa educação atenta à diversidade, construída de maneira dialógica, com identidades silenciadas e invisibilizadas pela colonialidade. ampliando a produção de conhecimentos que acolhem narrativas africanas, contribuindo para o desenvolvimento de processos emancipatórios.

6 CONSIDERAÇÕES FINAIS - NO ENSEJO DE CONCLUIR, O MOVIMENTO PARA

Exu matou um pássaro ontem, com a pedra que arremessou hoje

Ditado iorubá

A frase atribuída à Exu nos ensina a subverter a lógica do tempo linear, desorganiza o pensamento inflexível e nos convida a reinventá-lo. A completude desse movimento torna-se revolucionária, pois a reconexão com o passado nos permite a reparação dos erros e a reelaboração do presente, com vistas a transformá-lo, abrindo novos caminhos para repensarmos o futuro. Pensamento análogo, integra o sofisticado sistema de símbolos Adinkra, dentre os quais o princípio Sankofa, criado pelos Ashanti, povo situado na região de Gana, na África Ocidental. A figura de um pássaro com a cabeça e o pescoço voltados para trás, significa: “voltar e apanhar de novo aquilo que ficou pra trás”. Ou “nunca é tarde para apanhar o que ficou para trás ou mais sinteticamente, aprender com o passado para construir o futuro”. (OLIVEIRA, 2015; WALDMAN, 2017, p. 5).

Figura 20 – Símbolo gráfico Adinkra



Fonte: Ipeafro, 2023.

A dinâmica de revisitar o passado para ressignificar o presente e reformular o futuro, dialoga com a construção desta tese. Ao abordarmos a atuação atenta de um NEABI aquilombado num contexto acadêmico, não temos a opção de ocultar a chaga colonial das violências e desigualdades. Ademais, se quisermos assegurar uma educação na qual as contribuições de negros e indígenas nas áreas social, econômica, política e cultural sejam respeitadas, esquecê-la significaria desprestigiar o histórico de lutas e resistência dos ancestrais. Lembra-se a memória da dor para reforçar identidades e reconstruir o presente sob a narrativa dos que foram marginalizados, arremessando nossas pedras hoje para matarmos o racismo de ontem.

A circularidade do tempo, também está presente na cultura indígena, começamos essa pesquisa com a palavra originária de Ailton Krenak (2020) nos advertindo sobre a necessidade de enxergarmos o mundo de um ângulo mais abrangente e horizontal. Pressupomos em sua análise, a necessidade de uma ação concreta que modifique nosso caminhar habituado às rotas costumeiras e nos direcione para outros itinerários, integrados pelo propósito comum de ampliar o modo sobre como podemos pensar e construir a realidade sob o prisma da diversidade humana. A disposição para acessarmos vias distintas que em dado momento se avizinham ou são mutuamente atravessadas, nos remeteu às encruzilhadas, pontos de convergência dominados por Exu, a palavra mítica, africana e diaspórica, questionadora das perspectivas que escolhemos para sustentar ou transcender o nosso caminhar.

Como uma reação ao processo colonial de poder apoiado pela modernidade e devotado a assegurar a supremacia sistemática das palavras, da ciência e dos conhecimentos eurocentrados como “únicos e universais”, a experiência africana e colaborativa dos quilombos, reinventada no contexto plurirracial latino-americano, originou o quilombismo e a palavra divergente amefricana. Movimentos decoloniais de defesa das ancestralidades negra e indígena, frente às investidas do discurso ideológico usado para subjugar, escravizar, silenciar e exterminar pessoas classificadas como periféricas, “inferiores” e fenotipicamente incompatíveis.

Nilma Lino Gomes (2017) crê que a educação “deveria ser o campo por excelência a construir muitas entradas e saídas nas fronteiras que nos separam”, compartilhamos dessa ideia, então, munidos da EREER, da amefricanidade e do quilombismo como táticas combativas do racismo na escola, nos enveredamos por uma encruzilhada epistêmica para encruzarmos pedagogias entusiastas de currículos e práticas pedagógicas críticas da colonialidade enraizada nas instituições e nas relações sociais, sustentada por sentimentos de superioridade/subalternidade geradores de discriminações, preconceitos, abusos e injustiças (GOMES, 2017, p. 137).

Como escudo e lança, invocamos a figura justiceira de Xangô pelo fato de ainda hoje lidarmos com os resquícios de um legado histórico, no qual o Estado brasileiro dispunha da jurisprudência para racializar o ingresso à educação formal, privilegiar o conhecimento eurocentrado e suprimir das escolas o direito igualitário de valorização e acesso à pluralidade dos universos culturais nacionais como um princípio educativo, enfatizado pelo Artigo 215 da Constituição Federal de 1988.

Ao recuperarmos o nosso primeiro objetivo específico, alusivo às mudanças em curso na educação brasileira mediante a aprovação das Leis nº 10.639/03 e nº 11.645/08 e sua influência nas ações do NEABI, notamos a EPT ofertada pelo IFRN num movimento benéfico de transição, tendo suas bases originalmente conexas ao passado de criação das escolas profissionais orientadas para capacitar “os filhos dos desfavorecidos da fortuna” como mão de obra qualificada e remetida ao mercado de trabalho capitalista. No presente, assume o compromisso político e pedagógico de uma educação que almeja ser crítica, inclusiva e emancipatória, problematizando o mundo do trabalho para além das prescrições técnicas. Para isso, defende uma formação humana que reconheça os sujeitos em sua omnilateralidade, distinguindo a cultura como um dos princípios educativos de um currículo diferenciado que integra formação básica e profissional. A partir de 2010, mobilizado pela legislação federal correlata e pela criação do NEABI, elabora um futuro cômico do perigo das histórias únicas, ao ampliar a missão institucional de promover a educação humana integral, incluindo nesse processo, progressivas reflexões sobre a EREER, fato que contribuiu para democratizar a palavra amefricana.

Esta pesquisa teve por objetivo analisar as práticas pedagógicas no ensino, pesquisa e extensão, desenvolvidas pelo NEABI/IFRN, como potencializadoras da EREER e da formação humana integral no contexto da EPT. Como questão central que conduziu nossa investigação, buscamos saber: como as práticas pedagógicas do NEABI/IFRN contribuem para potencializar a concepção de formação humana integral?

Principiamos essa empreitada, na direção dos documentos institucionais como o Projeto Político Pedagógico – PPP; o Plano de Desenvolvimento Institucional – PDI (2019/2026); as Resoluções 38/2021 e 70/2021 – CONSUP/IFRN e a Ata 6/2022 - PROEN/RE/IFRN. As questões étnico-raciais transparecem de modo incontestado no PPP e no Regimento Interno do NEABI, mediador institucional no cumprimento efetivo das Leis nº 10.639/2003 e nº 11.645/2008 e instrumentos correlatos. No primeiro documento, são evidenciadas citações ao Núcleo como fomentador de ações sistêmicas, no âmbito do ensino, da pesquisa e da extensão. As orientações recomendam o desenvolvimento de práticas pedagógicas planejadas coletivamente com o objetivo de ampliar a visão de mundo, revelar caminhos e possibilidades justas e igualitárias ante o modelo social vigente. Prosseguem sugestões sobre debates, produção e divulgação de conhecimentos em temas como negritude, africanidade, indigenismo, relações étnico-raciais, políticas de ações afirmativas e igualdade racial (IFRN, 2012, p. 66).

No Regimento Interno do NEABI/IFRN, Capítulo I - Da Natureza e das Finalidades, em particular, no Artigo 4º, as práticas pedagógicas são concebidas como reflexivas, participativas, interdisciplinares e transdisciplinares, com a premissa de estarem ajustadas à EREER. Nesse aspecto, tal intencionalidade implica teoricamente uma flexibilização curricular que converse com outras epistemologias e reafirme um posicionamento antirracista e decolonial, equivalente à educação quilombista, caracterizada pelos diálogos interculturais e pela superação do eurocentrismo. No âmbito da EPT, entendemos que esse espaço alcançado pela palavra amefricana sinaliza um atalho que nos instiga a trilhar um caminho interessante no sentido de corroborar com a inclusão e valorização positiva dos repertórios culturais negros e indígenas no processo de formação humana integral (IFRN, 2021, p. 3).

São posturas antirracistas que simbolicamente, aludem à sonoridade potente da voz de Tupã trazendo existência à palavra profética a ser renascida em nossos corações estrangeiros. Parafraseando Miguel Arroyo (2014), materializam a tenacidade dos “Outros”, “presenças incômodas” operando para afrouxar as máscaras manipuladas pela colonialidade. Colaboram para debilitar as prerrogativas do discurso monológico, legitimado pelo paradigma da branquitude, interessado em silenciar as vozes amefricanas, impedi-las de verbalizarem suas demandas e repartirem suas experiências. Coletivizar experiências e estratégias combativas do racismo nos reconduz à análise das práticas pedagógicas do NEABI/IFRN, propósito desta pesquisa.

Nas entrevistas feitas com os Encantados neabianos (Apêndice A), coparticipes no refazimento da realidade escolar pelo ângulo decolonial, amefricano e quilombista, os indagamos sobre qual a importância das práticas antirracistas para a formação humana integral? Como contribuem para a EREER? Quais foram efetivadas no ensino, pesquisa e extensão? Geraram mudanças nos conteúdos e currículos? Quais foram decorrentes dos diálogos com os movimentos sociais?

A relação entre práticas pedagógicas antirracistas e formação humana integral, foi evidenciada como primordial para um contexto escolar que objetiva formar cidadãos críticos e ativos diante de uma realidade social racista, legada de um histórico de país no qual a educação e o mercado de trabalho estão atravessados pela questão racial. Sendo uma iniciativa do IFRN e não uma ação pontual de determinado *Campus*, fortalecer a educação em desenvolvimento integral, implica visibilizar as identidades negra e indígena, refletir sobre a descolonização dos currículos, estimar outras visões de mundo,

desnaturalizar privilégios, hierarquizações, sensibilizar para a diversidade, dirimir práticas discriminatórias.

Embora haja fluidez nos diálogos com a gestão do IFRN, no que diz respeito à ERER, os relatos recobram a narrativa do silenciamento que subtrai a voz dos sujeitos subalternizados e o direito de visibilizarem suas identidades convertendo-os em seres “transparentes”, pois as práticas do NEABI foram interpretadas como um agudo som amefricano incomodando os ouvidos obstruídos pela colonialidade. A ERER irradiada pelo Núcleo, contribuiria fazendo barulho, incomodando, chamando a atenção da comunidade escolar para desconstruir situações nas quais o silêncio institucional contradiz o burburinho das discussões que interrogam a visão estandardizada da história “oficial” que anula a diversidade. O NEABI é visto pelo(a)s neabiano(a)s como um provocador de mudanças, conscientizando estudantes, servidores e demais cidadãos sobre seus lugares de fala, de modo a refletirem sobre como enxergam e verbalizam a realidade (ORLANDI, 2007; SPIVAK, 2010).

No decorrer da pesquisa, constatamos haver um trabalho eminente sendo desenvolvido pelo NEABI nos três *campi* estudados, abrangendo diversas práticas pedagógicas antirracistas no âmbito do ensino, da pesquisa e da extensão, no decurso do ano letivo, de maneira colaborativa, regular e não pontual, com neabiano(a)s, estudantes e demais gestores e docentes que não estão designados como membros do Núcleo. Todavia, as discussões sobre racismo e ERER, compartilhadas em salas de aula, reuniões pedagógicas, momentos formativos, eventos institucionais, mostras culturais e projetos de pesquisa e extensão passam “despercebidas” por um segmento da comunidade escolar como ações que importam à sociedade brasileira e ao IFRN. São notadas como ações dos “Outros”, verbalizadas como “coisas de negro” ou “coisas de índio”, ou seja, exclusividade daqueles que se interessam pela temática, dos membros do NEABI ou de quem hipoteticamente é alvo de racismo, preconceito e discriminação.

Cabe reforçar a repetição desse discurso no âmbito do IFRN, um caso recente, ocorrido em **28 de abril de 2023**, no IFRN *Campus* Lajes, resultou na redação pelo Núcleo local de uma carta aberta direcionada aos NEABIs do Brasil (Anexo A), relatando falas racistas compartilhadas com estudantes e direcionadas por um servidor docente para desqualificar a palestra intitulada “Comunidades indígenas no Rio Grande do Norte contemporâneo” feita por uma professora da Universidade Estadual do Rio Grande do Norte – UERN –, convidada para contribuir com a programação do evento Abril Indígena promovido pelo NEABI/IFRN. Segue abaixo um recorte do documento:

Hoje tem um eventozinho sobre essa coisa de índio...vou mostrar um filme a vocês pra vocês verem que índio não é bonzinho". Em outro momento, complementa: "Fod@-\$e o lugar de fala, se você tem boca e pensa pode falar". Há ainda o relato de afirmar que os incas e maias matavam crianças e que a colonização, logo, foi positiva.

O conteúdo assinalado pelo documento demonstra a colonialidade operando como um padrão de poder hegemônico contrário ao posicionamento pedagógico institucional, a pesquisa já havia acendido um alerta sobre a dificuldade de alguns docentes se aproximarem da temática étnico-racial por entenderem suas contribuições como dispensáveis, argumentando para isso falta de familiaridade, a preocupação em não abrir mão das aulas destinadas aos conteúdos específicos de suas áreas, encarregando os docentes negros dessa responsabilidade ou desenvolvendo ações intermitentes apenas para justificar o atendimento à legislação em vigor. Se por um lado os dados representam um entrave e sugerem uma carência de informações e a necessidade dessas temáticas serem mais evidenciadas e trabalhadas no cotidiano do IFRN, eles revelam a potência do NEABI como proponente de práticas antirracistas que trazem à tona o desconhecimento em relação às pautas amefricanas e problematizam as relações étnico-raciais no âmbito da EPT.

No discurso subentendido nas falas e argumentos, verificamos o desenrolar da voz colonialista que desapoia a diversidade cultural, reporta a narrativa dominante, desprestigia saberes e subjetividades e se desobriga do diálogo ao resguardar para si um lugar de privilégio social estabelecendo simultaneamente o silêncio às vozes subalternizadas. Com base nessas constatações, confirmamos a tese deste estudo de que as práticas pedagógicas elaboradas pelo NEABI/IFRN se tornam indispensáveis para efetivar a EREER na EPT ao potencializar uma formação humana integral atenta às referências culturais dos sujeitos.

Nesse ponto onde nossas andanças pelas encruzilhadas nos instigam a trilhar novos caminhos, evidenciamos a importância deste estudo. Notamos que os obstáculos impostos pela colonialidade estão próximos, são reais e o racismo estrutural é seu fiel aliado. Porém, aprendemos com as experiências de resistência quilombistas e amefricanas que existem rotas alternativas pelas quais podemos quebrar o silêncio, unir esforços e produzir conhecimentos para superá-los favorecendo com a EREER no IFRN uma formação humana integral que também seja antirracista. São vias que interligam relações culturais mais equânimes, descolonizam privilégios, geram processos emancipatórios, justiça social e movimentam pedagogias adeptas à diversidade.

REFERÊNCIAS

Ações – Adinkra. **Ipeafro**, 2023. Disponível em: [Adinkra | Ipeafro](#) Acesso em: 12/05/2023.

ALBUQUERQUE, Wlamyra R. de; FILHO, Walter Fraga. **Uma história do negro no Brasil**. Salvador : Centro de Estudos Afro-Orientais; Brasília: Fundação Cultural Palmares, 2006.

ALMEIDA, Marco Antonio Bettine de, SANCHEZ, Livia. **Os negros na legislação educacional e educação formal no Brasil**. Revista Eletrônica de Educação, v. 10, n. 2, p. 234-246, 2016. Disponível em: [Os negros na legislação educacional e educação formal no Brasil | Almeida | Revista Eletrônica de Educação \(ufscar.br\)](#) Acesso em: 10/08/2021.

ALMEIDA, Silvio Luiz de. **Racismo estrutural**. São Paulo: Sueli Carneiro ; Editora Jandaíra, 2021.

ALMEIDA, Leandro de; OLIVEIRA, Milton César Neres de. **A influência do trabalho escravo nos engenhos e nas fazendas de cana de açúcar no estado de Mato Grosso no século (XVIII e XIX)**. UNIESP, Revista Campo do Saber, vol. 5, nº 2, jul-dez, 2019.

ALVES, Márcia de Albuquerque. **Uma década da Lei 10.639/2003 nos cursos de História das instituições públicas de ensino superior na Paraíba: Formação, Pesquisa e Ensino**. Universidade Federal da Paraíba, João Pessoa, 2016.

ALVES, Marta Mariano. **A Instituição de Educação Superior como agente de política de promoção da Igualdade racial: Estudo de caso no Núcleo de Estudos Afro-Brasileiros Indígenas e Africanos (NEAB) ou correlato da UFRGS**. Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2017.

ARAÚJO, Ronaldo Marcos de Lima. **Formação de docentes para a educação profissional e tecnológica: por uma pedagogia integradora da educação profissional**. Trabalho e Educação, vol. 17, maio/ago, 2008.

ARAÚJO, Ronaldo Marcos de Lima; FRIGOTTO, Gaudêncio Frigotto. **Práticas pedagógicas e ensino integrado**. Revista Educação em Questão, Natal, v. 52, n. 38, p. 61-80, maio/ago, 2015.

ARROYO, M. G. **Currículo, território em disputa**. Petrópolis, RJ ; Vozes, 2013.

ARROYO, M. G. **Indagações sobre currículo: educandos e educadores: seus direitos e o currículo**. Organização do documento Jeanete Beauchamp, Sandra Denise Pagel, Aricélia Ribeiro do Nascimento. Brasília : Ministério da Educação, Secretaria de Educação Básica, 2007.

ARROYO, M. G. **Outros sujeitos, outras pedagogias**. 2ª. ed. Petrópolis, RJ : Vozes, 2014.

Associação Brasileira de Pesquisadore(a)s Negro(a)s – ABPN. Disponível em: <https://www.abpn.org.br/>. Acesso em: 15/01/20121

ASSUNÇÃO, Luiz. **Jatobá: ancestralidade negra e identidade**. Natal : EDUFRN – Editora da UFRN, 2009.

AZEVEDO, M. A.; SILVA, C. D.; MEDEIROS, D. L. M. **Educação profissional e currículo integrado para o ensino médio: elementos necessários ao protagonismo juvenil** HOLOS, vol. 4, 2015, pp. 77-88 Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Rio Grande do Norte Natal, Brasil

BARBOSA, Xênia de Castro; KOKKONEN, Roselaine Luzitana Fracalossi; SOUSA Sândi Barros de. **“Eu não consigo respirar”**: racismo estrutural e os desafios da educação para as relações étnico-raciais na rede federal de educação profissional, científica e tecnológica – brasil. Educação Profissional e Tecnológica em Revista, v. 5, nº Especial: Saberes dos Povos e Comunidades Tradicionais na composição da EPT, 2021. Disponível em: [“Eu não consigo respirar”](https://www.ifes.edu.br/revista/5-especial-saberes-dos-povos-e-comunidades-tradicionais-na-composicao-da-ept): racismo estrutural e os desafios da educação para as relações étnico-raciais na rede federal de educação profissional, científica e tecnológica - Brasil | Educação Profissional e Tecnológica em Revista (ifes.edu.br). Acesso em: 02/08/2021.

BASTIDE, Roger. **O candomblé da Bahia (Rito Nagô)**. Companhia Editora Nacional : São Paulo, Brasileira, Volume 313, 1961.

BELTRAMI, Fábio. **DERRIDA, Jacques. Força de lei: o fundamento místico da autoridade - Resenha**. Conjectura: Filos. Educ., Caxias do Sul, v. 18, n. 3, p. 196-199, set./dez. 2013

BENEDICTO, Ricardo Matheus. **Desafios para uma educação quilombista no Brasil**. 1. Ed. Curitiba : Appris, 2022.

BENNET, Marcus. **Terra a quem de direito**. Revista Palmares – Cultura Afro-Brasileira, Ano IV, Número 4, outubro de 2008.

BICALHO, Poliene Soares dos Santos. **Protagonismo indígena no Brasil: movimento, cidadania e direitos (1970-2009)**. Universidade de Brasília, DF, 2010.

BITTAR, Paula. **Participantes de audiência cobram que escolas ensinem sobre história indígena e afro-brasileira**. Agência Câmara de Notícias, Brasília, 09/07/2021. Educação, Cultura e Esportes. Disponível em: [Participantes de audiência cobram que escolas ensinem sobre história indígena e afro-brasileira - Notícias - Portal da Câmara dos Deputados \(camara.leg.br\)](https://www.camara.gov.br/pt-br/noticias/participantes-de-audiencia-cobram-que-escolas-ensinem-sobre-historia-indigena-e-afro-brasileira). Acesso em: 03/08/2021.

BLOSS, Wladimir; PESSANHA, Fábio. **Diversidades e desigualdades na contemporaneidade**. Salvador : EDUFBA, 2013.

BORGES, Roberto Carlos da Silva. **CEFET/RJ combate ao racismo e produção de conhecimento: o mestrado em relações étnico raciais**. Educ.&Tecnol. | Belo Horizonte | v. 20 | n. 1 | p. 50-60 | jan./abr. 2015

BRAGA, Amanda Batista. **História da Beleza Negra no Brasil: discursos, corpos e práticas**. São Carlos : EduFSCar, 2020.

BRASIL, Natasha Fernandes Mendes. **O velho novo Pedro II: a Lei 10.639 e os documentos da Área de Português e Literatura**. Centro Federal de Educação Tecnológica Celso Suckow da Fonseca – CEFET/RJ, Rio de Janeiro, 2016.

BRASIL. **Educação Profissional e Tecnológica (EPT)**. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/educacao-profissional-e-tecnologica-ept>. Acesso em: 01/02/2021.

BRASIL. Ministério da Educação. **Diretrizes Curriculares da Pedagogia da Alternância na Educação Básica e na Educação Superior**. Brasília (DF) 8/12/2020.

BRASIL. **Constituição da República Federativa do Brasil**, 1988. Acessado em: 30/11/2019. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao.htm

BRASIL. **Decreto-Lei nº 2.848, de 07 de dezembro de 1940. Código Penal**. Diário Oficial da União, Rio de Janeiro, 31 dez.

BRASIL. **Decreto-Lei nº 5.540, de 2 de junho de 1943**. Diário Oficial da União - Seção 1 - 4/6/1943, Página 8705 (Publicação Original)

BRASIL. **Plano Nacional de Implementação das Diretrizes Curriculares Nacionais para Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro Brasileira e Africana**. Brasília (DF) 10 de março de 2004.

BRASIL. **Implementação das diretrizes curriculares para a educação das relações étnico raciais e o ensino de história e cultura afro-brasileira e africana na educação profissional e tecnológica**. Brasília : MEC, SETEC, 2008.

BRASIL. **Práticas pedagógicas de trabalho com relações étnico-raciais na escola na perspectiva da Lei nº 10.639/03**. Nilma Lino Gomes (org.) 1 ed. - Brasília : MEC, UNESCO, 2012

BRASIL. **Lei nº 7.716, de 05 de janeiro de 1989**. Define os crimes resultantes de preconceito de raça ou de cor. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/17716.htm. Acesso em: 19/01/2021.

BRASIL. **Lei nº 12.519, de 10 de novembro de 2011**. Institui o Dia Nacional de Zumbi e da Consciência Negra. Disponível em: [L12519 \(planalto.gov.br\)](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/2011/12/leis_12519.htm) Acesso em: 20/11/2022.

BRASIL. **Lei nº 9.459, de 13 de maio de 1997**. Altera os arts. 1º e 20 da Lei nº 7.716, de 5 de janeiro de 1989, que define os crimes resultantes de preconceito de raça ou de cor, e acrescenta parágrafo no art. 140 do Decreto-lei e 2.848, de 7 de dezembro de 1940. Disponível em: [L9459 \(planalto.gov.br\)](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/1997/05/leis_9459.htm) Acesso em: 19/01/2021.

BRASIL. **Lei nº 10.639 de 09 de janeiro de 2003.** 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. Brasília: Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil, Brasília, DF, 10 de janeiro 2003. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/2003/110.639.htm Acesso em: 19/01/2021.

BRASIL. **Lei nº 11.645 de 10 março de 2008.** Altera a Lei N. 9.394, de 20 de dezembro de 1996, modificada pela Lei n. 10.639, de 9 de janeiro de 2003, 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 Indígena”. Brasília: Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil, Brasília, DF, 11 de março de 2008. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/ato2007-2010/2008/lei/111645.htm Acesso em: 19/01/2021

BRASIL. **Lei nº 11.696, de 12 de junho de 2008.** Institui o Dia Nacional de Luta dos Povos Indígenas. Disponível em: [L11696 \(planalto.gov.br\)](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/ato2007-2010/2008/lei/11696.htm) Acesso em: 11/07/2022.

BRASIL. **Lei nº 12.288/10. Estatuto da Igualdade Racial.** Brasília, DF: Presidência da República, 2010.

BRASIL. **Lei nº 12.711 de 29 de agosto de 2012.** Dispõe sobre o ingresso nas universidades federais e nas instituições federais de ensino técnico de nível médio e dá outras providências. Brasília: Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil, Brasília, DF, 29 de agosto. 2012. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/ato2011-2014/2012/lei/112711.htm. Acesso em: 19/01/2021.

BRASIL. **Lei nº 14.402, de 8 de julho de 2022.** Institui o Dia dos Povos Indígenas e revoga o Decreto-Lei nº 5.540, de 2 de junho de 1943. Disponível em: [L14402 \(planalto.gov.br\)](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/ato2017-2018/2022/lei/14402.htm) Acesso em: 11/07/2022.

BRASIL. **Lei nº 12.987, DE 2 JUNHO DE 2014.** Dispõe sobre a criação do Dia Nacional de Tereza de Benguela e da Mulher Negra. Disponível em: [L12987 \(planalto.gov.br\)](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/ato2011-2014/2014/lei/12987.htm) Acesso em: 11/07/2022.

BRASIL. CNE/CP **Resolução 1/2004.** Diário Oficial da União, Brasília, 22 de junho de 2004, Seção 1, págs. 13 e 15. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/dmdocuments/cnecp_003.pdf. Acesso em: 19/01/2021.

CAMARGO, Rosana Maria de. **Diversidade étnico cultural no currículo: ações para formação de professores realizada por dois núcleos de estudos afro brasileiros paulistas (2003 -2013).** Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2015.

CARDOSO, Silmara de Fátima (Guajajara). O maracá na escola: instrumento mágico e ritualístico. Fundação Araporã. Disponível em: <http://fundacaoarapora.org.br>. Acesso em: 17/04/2021.

CARDOSO, Cláudia Pons. **Amefricanizando o feminismo: o pensamento de Lélia Gonzalez.** Estudos Feministas, Florianópolis, 22(3): 320, setembro-dezembro/2014.

CARNEIRO, Júlia Dias. Brasil viveu um processo de amnésia nacional sobre a escravidão, diz historiadora. **Portal Geledés.** 2018. Disponível em: [Brasil viveu um processo de amnésia nacional sobre a escravidão, diz historiadora \(geledes.org.br\)](http://geledes.org.br/brasil-viveu-um-processo-de-amenesia-nacional-sobre-a-escravidao-diz-historiadora). Acesso em: 05/04/2023.

CAVALLEIRO, Eliane (org.). **Racismo e anti-racismo na educação repensando nossa escola.** São Paulo : Selo Negro, 2001.

CAVIGNAC, Julie; ALVEAL, Carmem. **Guia Cultural Indígena do Rio Grande do Norte.** Natal : Flor de Sal, 2019.

CESAIRE, Aimé. **A tragédia do rei Christophe: discurso sobre o colonialismo: discurso sobre a negritude.** 1 ed. Rio de Janeiro : Cobogó, 2022.

CHAUÍ, Marilena. **O que é ideologia.** São Paulo : Brasiliense, 2004.

CLASTRES, Pierre. **A fala sagrada – mitos e cantos sagrados dos índios guarani.** Campinas, SP : Papyrus, 1990.

COELHO, Wilma de Nazaré Baía; COELHO, Mauro Cezar. **Trajetórias da diversidade na Educação formação, patrimônio e identidade.** São Paulo : Editora Livraria da Física, 2012.

CONCEIÇÃO, C. C. dos S.; MOTA, L. M. Cientistas Negras na Educação Profissional e Tecnológica: Um Estudo no IFBA. **Revista Brasileira da Educação Profissional e Tecnológica**, [S. l.], v. 2, n. 21, p. e12889, 2021. DOI: 10.15628/rbept.2021.12889. Disponível em: <https://www2.ifrn.edu.br/ojs/index.php/RBEPT/article/view/12889>. Acesso em: 11 jul. 2022.

Conselho Nacional da Rede Federal de Educação, Científica e Tecnológica – CONIF – **Análise da Resolução 01/2021/CNE e Diretrizes para o Fortalecimento da EPT na Rede Federal de Educação Profissional e Tecnológica.** Abril de 2021. Disponível em: [file \(ifpa.edu.br\)](http://ifpa.edu.br) Acesso em: 11/07/2022.

Conheça a diferença entre racismo e injúria racial. **Jusbrasil.** Disponível em: [Conheça a diferença entre racismo e injúria racial \(jusbrasil.com.br\)](http://jusbrasil.com.br) Acesso em: 11 jul. 2022.

Conheça palavras africanas que formam nossa cultura. **Portal Geledés.** Disponível em: [Conheça palavras africanas que formam nossa cultura \(geledes.org.br\)](http://geledes.org.br). Acesso em: 03/03/2023.

CORD, Marcelo Mac. **Sociedade dos Artistas Mecânicos e Liberais: um conjunto documental recifense.** n.7 / 2017-2 / pp. 01-14. Disponível em: <https://periodicos.unifesp>. Acesso em: 17/02/2020

CORTELLA, Mário Sérgio. **A diversidade: aprendendo a ser humano**. São Paulo: 3DEA Editora; Littera, 2020.

DANTAS, Ana Catharina da Costa; COSTA, Nadja Maria de Lima (Org.). **Projeto Político Pedagógico do IFRN; uma construção coletiva**. Natal: IFRN, 2012.

Declaração de Durban. Disponível em: http://www.unfpa.org.br/Arquivos/declaracao_durban.pdf Acesso em: 19/01/2021.

DEL PRIORE, M. **A criança negra no Brasil**. In JACÓ-VILELA, AM., and SATO, L., orgs. *Diálogos em psicologia social* [online]. Rio de Janeiro: Centro Edelstein de Pesquisas Sociais, 2012. p. 232- 253.

ÉBOLI, Gabrielle; TEIXEIRA, Meyre; MASSOPUST, Thayane. **“Por segregação ou por diluição no universal”**: as mulheres negras no sistema internacional. *O Cosmopolítico* - v. 6, n.2, dezembro. 2019

EVARISTO, Conceição. **É tempo de nos aquilombar**. *Jornal O Globo*, Rio de Janeiro, 31 de dezembro de 2019. Disponível em: [Em textos inéditos, escritores expressam desejos para 2020 - Jornal O Globo](#). Acesso em: 26/11/2022

FANON, Frantz. **Pele negra, máscaras brancas**. São Paulo: Ubu Editora, 2020.

FARIAS, Magno Nunes; FALEIRO, Wender. **Educação dos povos do campo no brasil: colonialidade/modernidade e urbanocentrismo**. *Educação em Revista*, Belo Horizonte, v. 36, 2020. Disponível em: [scielo - Brasil - educação dos povos do campo no brasil: colonialidade/modernidade e urbanocentrismo educação dos povos do campo no brasil: colonialidade/modernidade e urbanocentrismo](#) Acesso em: 21/11/2022

FERNANDES, Florestan. **O negro no mundo dos brancos**. 2ª. ed. São Paulo : Global, 2007

FERREIRA, Anne de Matos Souza; MULLER, Tânia Mara Pedrosa. **Ação dos Núcleos de Estudos Brasileiros (NEABS) Institucionalizados dos Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia (IFETs) no período de 2006 a 2017**. *Revista Exitus*, Santarém/PA, Vol. 9, N° 5, p. 215 - 242, Edição Especial 2019.

FERREIRA, Sulane Costa. **Apartheid digital em tempos de educação remota: atualizações do racismo brasileiro**. *Interfaces Científicas*, Aracaju, v.10 n°1, p. 11 – 24, Número Temático – 2020.

FIGARO, R. **O mundo do trabalho e as organizações: abordagens discursivas de diferentes significados**. *Organicom*, [S. l.], v. 5, n. 9, p. 90-100, 2008.

FRANCO, Maria Amélia do Rosário Santoro. **Prática pedagógica e docência: um olhar a partir da epistemologia do conceito**. *Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos*, Brasília, v. 97, n. 247, p. 534-551, set./dez. 2016.

- FREIRE, Paulo. **Pedagogia do oprimido**. Rio de Janeiro : Paz e Terra, 2011.
- FREIRE, Paulo. **Política e educação**. Rio de Janeiro/São Paulo : Paz e Terra, 2020
- FREIRE, Paulo. **Pedagogia da indignação**. São Paulo : Paz e Terra, 2021
- FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa**. – São Paulo: Paz e Terra, 1996. – (Coleção Leitura)
- FRIGOTTO, Gaudêncio. Dimensões teórico-metodológicas na produção do conhecimento na educação profissional. *In*: Dante Henrique (org.). **Educação Profissional** – desafios teórico-metodológicos e políticas públicas. Natal : IFRN, 2016.
- FRIGOTTO, Gaudêncio. **Concepções e mudanças no mundo do trabalho e o ensino médio**. Centro de Educação Tecnológica do Estado da Bahia – CETEB Áureo de Oliveira Filho, 2008. Disponível em: [Microsoft Word - Frigotto2008.doc \(ufrj.br\)](#). Acesso em: 06/02/2023.
- FUNDAÇÃO CULTURAL PALMARES. **Pan-africanismo: o conceito que mudou a história do negro no mundo contemporâneo**. 2013. Disponível em: [Pan-africanismo: o conceito que mudou a história do negro no mundo contemporâneo – Fundação Cultural Palmares](#) Acesso em: 21/05/2023.
- GADOTTI, Moacir. **Pedagogia da práxis**. São Paulo : Cortez : Instituto Paulo Freire, 1998.
- GALHARDO, Jussara. **Identidade indígena no Rio Grande do Norte: caminhos e descaminhos dos Mendonça do Amarelão**. Fortaleza : Editora IMEPH, 2011.
- GEDHIN, Evandro; FRANCO, Maria Amélia Santoro. **Questões de método na construção da pesquisa em educação**. 2ª ed. São Paulo : Cortez, 2011.
- GHIGGI, Gioconda. **Análise da formação continuada de professoras e professores do Núcleo de Estudos Afro Brasileiros na Universidade Federal do Paraná**. Universidade Federal do Paraná, Curitiba, 2017.
- GODOY, Arilda Schmidt. Pesquisa qualitativa – Tipos fundamentais. **RAE Artigos**. São Paulo, v. 35, n.3, p, 20-29 Mai./Jun. 1995. Disponível em: < <http://www.scielo.br/pdf/rae/v35n3/a04v35n3.pdf>>. Acessado em: 01/08/2019.
- GOMES, Nilma Lino. **Indagações sobre currículo: diversidade e currículo**. Organização do documento Jeanete Beauchamp, Sandra Denise Pagel, Aricélia Ribeiro do Nascimento. Brasília : Ministério da Educação, Secretaria de Educação Básica, 2007.
- GOMES, Nilma Lino. Educação Cidadã, etnia e raça *In*: **Pedagogia cidadã : Cadernos de formação : Ética e cidadania** / 3ª ed. / Aluisio Almeida Schumacher (org.). São Paulo: Unesp. Pró-Reitoria de Graduação, 2005.

GOMES, Nilma Lino (org.). **Práticas pedagógicas de trabalho com relações étnico-raciais na escola na perspectiva da Lei nº 10.639/0** 1. ed. - Brasília : MEC ; Unesco, 2012.

GOMES, Nilma Lino. **O Movimento Negro educador: saberes construídos nas lutas por emancipação**. Petrópolis, RJ : Vozes, 2017.

GONZALEZ, Lélia. **A categoria político-cultural de amefricanidade**. Tempo Brasileiro, Rio de Janeiro, Nº 92-93, 1988. p. 69-82.

GONZALEZ, Lélia. **Por um feminismo afro-latino-americano**. Organização Flávia Rios, Márcia Lima – 1ª. ed. Rio de Janeiro : Zahar, 2020.

GRAÚNA, Graça. **Contrapontos da literatura indígena contemporânea no Brasil**. Belo Horizonte : Mazza Edições, 2013.

HALL, Stuart. **A identidade cultural na pós-modernidade**. Rio de Janeiro : DP&A, 2005.

HERNÁNDEZ, Tanya Katerí. **Subordinação racial no Brasil e na América Latina: o papel do Estado, o Direito Costumey e a Nova Resposta dos Direitos Civis**. tradução Arivaldo Santos de Souza, Luciana Carvalho Fonseca. – Salvador: EDUFBA, 2017

Hino exalta a aspiração de liberdade e retrata um momento decisivo na política do Brasil. Ministério da Educação, 2016. Disponível em: [Hino exalta a aspiração de liberdade e retrata um momento decisivo na política do Brasil - MEC](#) Acesso em: 05/04/2023

HOSHINO, Tiago de Azevedo Pinheiro. **Direitos dos povos de terreiro**. Organizado por Bruno Barbosa Heim; Maurício Azevedo de Araújo e Thiago de Azevedo Pinheiro Hoshino. – Salvador: EDUNEB, 2018.

IBGE – Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística. PETRUCCELLI, José Luís; SABOYA, Ana Lucia (orgs). **Características étnico raciais da população – classificações e identidades**. Rio de Janeiro, RJ : IBGE, 2013

IBGE – Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística. **Desigualdades por cor e raça no Brasil**. Estudos e pesquisas – informação demográfica e socioeconômica, n. 47, 2022. Disponível em: [Desigualdades Sociais por Cor ou Raça no Brasil | IBGE](#). Acesso em: 22/11/2022.

INGOLD, Tim. **Antropologia: para que serve?** Petrópolis, RJ : Vozes, 2019 (Coleção Antropologia)

Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Rio Grande do Norte – IFRN. **Projeto político pedagógico do IFRN: uma construção coletiva: documento base/Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Rio Grande do Norte**. Natal: IFRN Ed., 2012.

Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Rio Grande do Norte – IFRN. **Resolução 38/2021- CONSUP/IFRN**. 03 de setembro de 2021. Disponível em: RESOLUÇÃO Nº 38/2021 — Portal IFRN. Acesso em: 06/12/2021.

Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Rio Grande do Norte – IFRN. PDI – **Plano de desenvolvimento institucional – IFRN 2019 -2026**. Disponível em: <https://portal.ifrn.edu.br>. Acesso em: 02/06/2022.

Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Rio Grande do Norte – IFRN. **Resolução 13/2022 - CONSUP/IFRN**. 21 de janeiro de 2022. Disponível em: RESOLUÇÃO Nº 13/2022 — Portal IFRN. Acesso em: 22/08/2022.

JECUPÉ, Kaká Werá. **Tupã Tenondé – a criação do universo, da terra e do homem segundo a tradição Guarani**. São Paulo: Peirópolis, 2001.

KILOMBA, Grada. **Memórias da plantação – episódios de racismo cotidiano**. Rio de Janeiro : Cobogó, 2019.

KOPENAWA, Davi; ALBERT, Bruce. **A queda do céu**. São Paulo : Companhia da Letras, 2015.

KRENAK, Ailton. **A vida não é útil**. São Paulo : Companhia da Letras, 2020.

KRENAK, Ailton. **Ideias para adiar o fim do mundo**. São Paulo : Companhia das Letras, 2020.

LEAL, Eneida. **Os orixás no Brasil**. Rio de Janeiro : Editora Spala, 1988.

LÉLIS, Creusa Ribeiro da Silva. **Katu: “uma escola com a nossa cara” e seus efeitos políticos na (re)organização de uma escola indígena**. Universidade Federal da Paraíba, João Pessoa, 2019. Disponível em: [Repositório Institucional da UFPB: Katu: “uma escola com a nossa cara” e seus efeitos políticos na \(re\)organização de uma escola indígena](#). Acesso em: 22/01/2023.

LDB - Lei nº 9394/96, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Brasília: MEC, 1996. BRASIL.

LIMA, Aline Almeida de; SILVA; José Romildo Araújo da. **O toré potiguara: dança, crença e tradição**. Universidade Vale do Acaraú, 2016. Disponível em: [\(30\) \(PDF\) O TORÉ POTIGUARA: DANÇA, CRENÇA, E TRADIÇÃO | Romildo Araujo - Academia.edu](#). Acesso em: 17/02/2020.

LIMA, Graziela dos Santos. **Cabeçalhos de Assunto para Estudos Africanos e Afro Brasileiros para o NEAB – EDUSC**. Universidade Estadual de Santa Catarina, Florianópolis, 2016.

LIMA, Sílvia Maria Amorim. **A permanência de estudantes negro(a)s na Universidade Federal do Paraná: aspectos material e simbólico**. Universidade Federal do Paraná, Curitiba, 2016.

MAC CORD, Marcelo. **Sociedade dos Artistas Mecânicos e Liberais: um conjunto documental recifense**. Universidade Federal de São Paulo, Revista de fontes, n. 07, 2017-2, p. 01 -14. Disponível em: [Vista do Sociedade dos Artistas Mecânicos e Liberais \(unifesp.br\)](http://unifesp.br). Acesso em: 17/02/2020.

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

MARCELINO, Fabiana Teixeira. **A criação dos Institutos Federais e o acesso de quilombolas no IFRN: análise da lei de nº 12.711/2012**. Natal: IFRN, 2018. 269 p.

MARQUES, Eugênia Portela Siqueira; SILVA, Wilker Solidade da (orgs.). **Educação, relações étnico-raciais e resistência: as experiências dos Núcleos de Estudos Afro Brasileiros e Indígenas no Brasil**. Assis: Triunfal Gráfica e Editora, 2016.

MARQUES, Eugênia Portela Siqueira. **Alguns apontamentos sobre a implementação da Lei 10.639 nas escolas públicas de Mato Grosso do Sul**. Grupo de Trabalho: Cultura, Currículo e Saberes. EDUCERE XII Congresso Nacional de Educação. PUCPR, 2015. Disponível em: [16343_8546.pdf \(bruc.com.br\)](http://bruc.com.br) Acesso em: 02/08/2021

MARQUES, Amanda Christinne Nascimento [et al.] **Lélia Gonzalez: relações étnico-raciais e lugares de (re) existência**. João Pessoa : Editora do CCTA, 2021.

MARX, Karl. **O Capital: crítica da Economia Política**. Livro 1. São Paulo: Boitempo, 2013.

MARX, Karl; ENGELS, Friedrich. **Manifesto Comunista**. São Paulo : Boitempo Editorial, 2005.

MBEMBE, Achille. **Necropolítica, biopoder, soberania, estado de exceção e política de morte**. Nº 1 edições, 2018.

MELATTI, Júlio César. **Índios do Brasil**. São Paulo: Editora da Universidade de São Paulo, 2014.

MESGRAVIS, Laima. **História do Brasil Colônia**. São Paulo: Contexto, 2015. Movimento Negro Unificado. Disponível em: <https://mnu.org.br/>. Acesso em: 19/01/2021.

MIGNOLO, Walter. **Desafios decoloniais hoje**. Revista Epistemologias do Sul, v. 1, n. 1, 2017.

MINAYO, Maria Cecília de Souza (org.). **Pesquisa Social. Teoria, método e criatividade**. 18 ed. Petrópolis: Vozes, 2001.

MONTES, Maria Lúcia. Olhar o corpo. In: **Mostra do Redescobrimto: negro de corpo e alma**. Nelson Aguilar (org.). Fundação Bial de São Paulo – São Paulo : Associação Brasil 500 Anos Artes Visuais, 2000, 560 p.

MOURA, Dante; LIMA FILHO, Domingos; SILVA, Ribeiro. Politecna e formação integrada: confrontos conceituais, projetos políticos e contradições históricas da educação brasileira. In: Revista Brasileira de Educação, v. 20, n. 63, out-dez, 2015.

MORAES, Roque; GALIAZZI, Maria do Carmo. **Análise textual discursiva**. Ijuí ; Ed. Unijuí, 2016, 264 p. (Coleção educação em ciências)

MOREIRA, Antonio Flavio Barbosa; CANDAU, Vera Maria. **Educação escolar e cultura(s): construindo caminhos**. Artigos - Rev. Bras. Educ. (23), Ago 2003. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/S1413-24782003000200012> Acesso em: 12/08/2021

MOREIRA, Antônio Flávio; CANDAU, Vera Maria (orgs). **Multiculturalismo – diferenças culturais e práticas pedagógicas**. Petrópolis, RJ, Editora Vozes Ltda, 2008.

MOREIRA, Cláudia; PEREIRA, Edmundo; VALLE, Carlos Guilherme do. **Os Eleotérios do Catu – índios do Rio Grande do Norte**. Galante, Scriptorium Candinha Bezerra; Fundação Hélio Galvão. No. 16, Volume 03, Outubro, 2006.

MOROSINI, Marília Costa; FERNANDES, Cleoni Maria Barboza. **Estado do Conhecimento: conceitos, finalidades e interlocuções**. Educação Por Escrito, Porto Alegre, v. 5, n. 2, p. 154-164, jul.-dez. 2014

MULLER, Tânia Mara Pedroso. **As pesquisas sobre o “estado do conhecimento” em relações étnico raciais**. Revista do Instituto de Estudos Brasileiros. n. 62, dez. 2015, p. 164-183.

MULLER, Tânia Mara Pedroso; COELHO, Wilma de Nazaré. **Relações étnico-raciais e diversidade**. Niterói : Editora da UFF, Alternativa, 2014.

MUNANGA; Kabengele; GOMES, Nilma Lino. **O negro no Brasil de hoje**. 2 ed.-São Paulo: Global, 2016

MUNANGA, Kabengele. **Educação e diversidade étnico-cultural: a importância da história do negro e da África no sistema educativo brasileiro**. In: MULLER, Tânia Mara Pedroso; COELHO, Wilma de Nazaré. Relações étnico-raciais e diversidade. Niterói : Editora da UFF, Alternativa, 2014

MUNDURUKU, Daniel. **O caráter educativo do Movimento Indígena brasileiro (1970-1990)**. São Paulo : Paulinas, 2012. (Coleção educação em foco. Série educação, história e cultura)

NASCIMENTO, Abdias. **O quilombismo**: documentos de uma militância pan-africanista. 2. ed. Brasília / Rio de Janeiro: Fundação Palmares / OR Editor Produtor, 2002, p. 269-274).

NASCIMENTO, Abdias. **O quilombismo**: documentos de uma militância pan-africanista. 3 ed. – São Paulo: Editora Perspectiva; Rio de Janeiro: Ipeafro, 2019.

NASCIMENTO, Abdias. “Padê de Exu libertador”. *In: Axés do Sangue e da Esperança (Oríkis)*. Rio de Janeiro : Achiamé e RioArte, 1983 (Poesia 109 págs.) Disponível em: [Axés do Sangue e da Esperança | Ipeafro](#). Acesso em: 07/09/2022.

NASCIMENTO, Beatriz. **Uma história feita por mãos negras**. Organização Alex Ratz – 1ª. ed. Rio de Janeiro : Zahar, 2021.

NAZARÉ, Maria Mota de Lima. **Escola plural**: a diversidade e cultura afro-brasileira e africana. São Paulo : Cortez; Brasília : UNICEF, 2012.

NOSELLA, Paolo. **Ensino médio: unitário ou multiforme?** Revista Brasileira de Educação, v. 20, n. 60, jan-mar, 2015

NUNES, Antônia Elisabeth da Silva Souza; OLIVEIRA, Elias Vieira de (organizadores) **Implementação das diretrizes curriculares para a educação das relações étnico raciais e o ensino de história e cultura afro brasileira e africana na educação profissional e tecnológica**. Brasília: MEC, SETEC, 2008. 182 p.

OLIVEIRA, Flávia. As voltas que o mundo dá: Tribunal encenado inocenta Tiradentes no 21 de abril. História reescrita remete ao mito de Exu, orixá que reinventa a memória. **Portal Geledés**, 2015. Disponível em: [As voltas que o mundo dá \(geledes.org.br\)](http://geledes.org.br). Acesso em: 03 abr. 2023.

OLIVEIRA, Meyriane Costa de. **Poesias de uma potiguara, a letra viva é aquela que fala**. Natal: Editora B35, 2021.

OLIVEIRA, Kelly Cristina de; PIMENTA, Sonia Maria de Oliveira. **O racismo nos anúncios de emprego do século XX**. Linguagem em (Dis)curso – LemD, Tubarão, SC, v. 16, n. 3, p. 381-399, set./dez. 2016.

ORLANDI, Eni Puccinelli. **As formas do silêncio: no movimento dos sentidos**. 6ª, ed. – Campinas, SP : Editora da Unicamp, 2007.

PAES, Caio de Freitas. **Assassinatos de indígenas aumentaram mais de 60% no primeiro ano da pandemia, aponta CIMI**. Agência Pública de Jornalismo, 28 de outubro de 2021. Disponível em: [Assassinatos de indígenas aumentaram mais de 60% no primeiro ano da pandemia, aponta CIMI - Agência Pública \(apublica.org\)](#) Acesso em: 21/11/2022

PARIZI, Vicente Galvão **O livro dos Orixás: África e Brasil**. Porto Alegre, RS: Editora Fi, 2020.

PARKS, Letícia; ASSIS, Odete; CACAU, Carolina. **Mulheres negras e marxismo**. São Paulo : Associação Operário Olavo Hansen, 2021.

PAULINO, Rosana. **“Somos muito ingênuos em relação ao poder da imagem”, afirma Rosana Paulino**. Jornal da Universidade da Universidade Federal do Rio Grande do Sul. Ana Ortega. 24 de junho de 2021. Acesso em: 18/08/2022. Disponível em: [“Somos muito ingênuos em relação ao poder da imagem”, afirma Rosana Paulino - \(ufrgs.br\)](https://www.ufrgs.br/portal/boletim/2021/06/24/somos-muito-ingenuos-em-relacao-ao-poder-da-imagem/)

PENNA, Camila. **Paulo Freire no pensamento decolonial: um olhar pedagógico sobre a teoria pós-colonial latino-americana**. Revista de Estudos & Pesquisas sobre as Américas, v. 8, n.2, 2014

PEREIRA, Cleyciane Cássia Moreira. **Necessidades informacionais das mulheres da Comunidade Quilombola de Itamatatuiua – Maranhão**. Universidade Federal da Bahia, Salvador, 2018.

PEREIRA, Linconly Jesus Alencar. **Exu nas escolas – uma proposta educacional antirracista**. 1. ed. Contagem, MG/Brasil: Editora Escola Cidadã, 2021.

POLLAK, Michael. **Memória, esquecimento, silêncio**. Estudos Históricos, Rio de Janeiro, vol. 2, n. 3, 1989, p. 3-15.

PORTO, Leudjane Michelle Viegas Diniz. **Com a palavra, a/o mestra/e a afrodescendência e a Educação Profissional Tecnológica em tempos de educação para: as relações raciais**. Universidade Federal do Piauí, 2018.

PRANDI, Reginaldo. **Mitologia dos orixás**. 1ª. ed. São Paulo: Companhia das Letras, 2001.

PRANDI, Reginaldo. **Exu, de mensageiro a diabo – sincretismo católico e demonização do orixá Exu**. REVISTA USP, São Paulo, n.50, p. 46-63, junho/agosto 2001.

PRANDI, Reginaldo (org.). **Encantaria brasileira: o livro dos mestres, caboclos e encantados**. Rio de Janeiro: Pallas, 2011.

Por um feminismo plural: o ativismo de Lélia Gonzalez no jornal Mulherio. **Portal Geledés**. 2013. Disponível em: [Por um feminismo plural: o ativismo de Lélia Gonzalez no jornal Mulherio \(geledes.org.br\)](https://www.geledes.org.br/por-um-feminismo-plural-o-ativismo-de-lelia-gonzalez-no-jornal-mulherio/) Acesso em: 19 jan. 2021.

QUEIROZ, Marcos. **Em casa de catiço: etnografia dos exus na jurema**. Natal, RN: EDUFRN, 2013.

QUIJANO, Aníbal. **Colonialidade do poder, Eurocentrismo e América Latina**. Buenos Aires: CLACSO, Consejo Latinoamericano de Ciencias Sociales, 2005.

RAMOS, Marise Nogueira. **História e política da educação profissional**. Curitiba: Instituto Federal do Paraná, 2014 (Coleção formação pedagógica; v. 5).

RAMOS, Marise Nogueira. **Concepção do ensino médio integrado**. In: Seminário sobre ensino médio, realizado pela Superintendência de Ensino Médio da Secretaria de Educação do Estado do Rio Grande do Norte, em Natal e Mossoró, 14 e 16 de agosto de 2007 Disponível em: CONCEPÇÃO DO ENSINO MÉDIO INTEGRADO. Marise Ramos - PDF Free Download (docplayer.com.br) . Acesso em: 24 set. 2022.

REZENDE, A. F.; ANDRADE, L. F. S. Racismo, sexismo e resquícios do escravismo em anúncios de empregos. **Cadernos EBAPE.BR**, Rio de Janeiro, RJ, 2022. Disponível em: <https://bibliotecadigital.fgv.br/ojs/index.php/cadernosebape/article/view/88363>. Acesso em: 12 abr. 2023.

RIBEIRO, Djamila. **O que é lugar de fala?** Belo Horizonte: Letramento, 2017.

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

RIBEIRO, Matilde (org.) **Políticas de igualdade racial: reflexões e perspectivas**. São Paulo : Editora Fundação Perseu Abramo, 2012.

RIBEIRO, Ronilda Yakemi. **Alma africana no Brasil – Os iorubás**. São Paulo : Editora Eduduwa, 1996.

ROSSATO, Cesar; GESSER, Verônica. A experiência da branquitude diante de conflitos raciais: estudos de realidades brasileiras e estadunidenses. In: CAVALLEIRO, Eliane (org.). **Racismo e anti-racismo na educação repensando nossa escola**. São Paulo : Selo Negro, 2001.

RUFINO, Luiz. **Pedagogia das encruzilhadas**. Rio de Janeiro: Mórula Editorial, 2019.

SACRISTÁN, José Gimeno (Org.). **Saberes e incertezas sobre o currículo**. Porto Alegre: Penso, 2013.

SAVIANI, Demerval. **O choque teórico da politécnica**. In Educação, trabalho e saúde. Rio de Janeiro: EPSJV/FIOCRUZ, vol. 1, 2003, p. 131-152.

SANTIAGO, Eliete; SILVA, Delma; SILVA, Claudilene (orgs). **Educação, escolarização e identidade negra: 10 anos de pesquisa sobre relações sociais no PPGE/UFPE**. Recife: Ed. Universitária da UFPE, 2010.

SANTOS, Antônio Bispo. **Colonização, quilombos, modos e significados**. Universidade de Brasília, Brasília, 2015.

SANTOS, Antônio Bispo. **Modos quilombolas**. PISEAGRAMA, Belo Horizonte, n. 9, p. 58-65, set, 2016.

SANTOS, Boaventura de Souza. **Por uma concepção multicultural de direitos humanos**. Revista Crítica de Ciências Sociais, Nº 48, junho, 1997.

SANTOS, Boaventura de Souza. **O fim do império cognitivo**: a afirmação das epistemologias do sul. 1ª ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2020.

SANTOS, Boaventura de Sousa. **Para além do pensamento abissal**: das linhas globais a uma ecologia de saberes. Novos estud. - CEBRAP, São Paulo, n. 79, p. 71-94, nov. 2007. Disponível em: http://www.scielo.br/scielo.php?pid=S0101-33002007000300004&script=sci_arttext. Acesso em: 14/10/2022.

SANTOS, Isabel Aparecida dos. A responsabilidade da escola na eliminação do preconceito racial: alguns caminhos. In: CAVALLEIRO, Eliane (org). **Racismo e anti-racismo na educação repensando nossa escola**. São Paulo: Selo Negro, 2001.

SANTOS, Maria Stella de Azevedo; PEIXOTO, Graziela Domini. **O que as folhas cantam**. Rio de Janeiro: Autorale, 2020.

SANTOS, Nádia Farias dos. **Entre saberes e fazeres docentes**: o ensino das relações étnico-raciais no cotidiano escolar. 1ª. ed. Curitiba : Appris, 2018.

SANTOS, Joel Rufino dos. **Saber do Negro**. 1ª. ed. Rio de Janeiro: Pallas, 2015

SARAIVA, Khrystal. Coisa de preto, Gravadora : Independente; Catálogo s/n, Ano: 2007. Disponível em: [Coisa de Preto - YouTube](#) Acesso em: 08/08/2022.

SEGAL, Robert A. **Mitologia - 50 conceitos e mitos fundamentais explicados de forma clara e rápida**. São Paulo: Publifolha, 2016.

SCHREIBER, Karla Priscila; PORCIÚNCULA, Mauren. **Estado do Conhecimento da produção acadêmica sobre a formação de professores para o ensino de estatística**. ReBECER, Cascavel, (PR), v.3, n.2, ago. 2019, p. 241-262.

SCHWARCZ, Lilia Moritz. Sobre o autoritarismo brasileiro. 1ª. ed. – São Paulo: Companhia das Letras, 2019.

SCHWARCZ, Lilia Moritz; GOMES, Flávio dos Santos (orgs.). **Dicionário da escravidão e liberdade – 50 textos críticos**. 1ª. ed. – São Paulo: Companhia das Letras, 2018.

SILVA, Danilo Santos da. História e protagonismo negro: Abdias Nascimento, um jacobino quilombista (1944-1978). In **Afroeducação**. João Pessoa: Editora da UFPB, 2013.

SILVA, Iraneide Soares. **Ações afirmativas, educação profissional e mundo do trabalho**. 1ª. ed. Curitiba: Honoris Causa, 2011.

SILVA, Renatho Andriolla da. **O conceito de práxis em Marx**. Universidade Federal do Rio Grande do Norte, 2017.

SILVA, Rose Márcia. **Currículo integrado: avanços e desafios na relação trabalho-educação**. Cuiabá-MT: EdUFMT Digital, 2020.

SILVA, Petronilha Beatriz Gonçalves e. **Aprender, ensinar e relações étnico-raciais no Brasil**. Porto Alegre, RS : Revista Educação Ano XXX, n. 3 (63), p. 489-506, set./dez. 2007.

SILVA, Tomaz Tadeu da. **Identidade e diferença: a perspectiva dos estudos culturais**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2000.

SILVA, Vitória Régia da. **Organizações recorrem à Justiça para efetivar lei de ensino de história e cultura afro-brasileira**. 17/04/2018. Disponível em: [Organizações recorrem à Justiça para efetivar lei de ensino de história e cultura afro-brasileira - Gênero e Número \(generonumero.media\)](#). Acesso em: 03/08/2021.

SOUZA, Suély Gleide Pereira de. **Quilombo da Boa Vista dos Negros: cultura, escola e cidadania**. Natal: Caravela Selo Cultural, 2021.

SOUZA, Ana Lúcia Silva. Negritude, letramento e uso social da oralidade. *In*: CAVALLEIRO, Eliane (org.). **Racismo e anti-racismo na educação repensando nossa escola**. São Paulo: Selo Negro, 2001.

SPIVAK, Gayatri Chakravorty. **Pode o subalterno falar?** Belo Horizonte: Editora UFMG, 2010.

TANABE, Gabriela. **A escravizada Anastácia: santa e heroína**. 12 de mai. de 2020. Disponível em: [A escravizada Anastácia: santa e heroína \(abayomijuristasnegras.com.br\)](#). Acesso em: 20/02/2022.

TAVARES et al. **Educação profissional e currículo integrado a partir de eixos estruturantes no ensino médio** *In*: Dante Henrique (org.). Educação Profissional – desafios teórico-metodológicos e políticas públicas. Natal: IFRN, 2016.

TEIXEIRA, Izabel Mello; SILVA, Edson Pereira. **História da eugenia e ensino de genética**. Revista História da Ciência e Ensino – construindo interfaces. Vol. 15, 2017, p. 63-80. Disponível em: [Sobre a Revista | História da Ciência e Ensino: construindo interfaces \(pucsp.br\)](#). Acesso em: 10/04/2023.

TIBLE, Jean. **Marx Selvagem**. São Paulo: Autonomia Literária, 2017.

TORINO, Isabel Halfen da Costa. **Mercúrio na torre do mercado: percurso e significado de um símbolo grego na memória e no patrimônio cultural de Pelotas, RS**. Pelotas: Universidade Federal de Pelotas, 2015. Documento eletrônico. Disponível em: [Repositório Institucional da UFPel - Guaiaca: Mercúrio na torre do mercado:](#)

percurso e significado de um símbolo grego na memória e no patrimônio cultural de Pelotas, RS. Acesso em: 09 mar. 2023.

TRIVIÑOS, A. N. S. **Introdução à pesquisa em ciências sociais: a pesquisa qualitativa em educação**. São Paulo: Atlas, 1987.

VERGER, Pierre Fatumbi. **Lendas africanas dos orixás**. Salvador: Corrupio, 1997.

WALDMAN, Maurício. **Reflexões sobre a sabedoria africana: romper, rever e repensar em Sankofa**. Série Africanidades n. 12. São Paulo (SP): Kotev, 2017.

APÊNDICE

APÊNDICE A – ROTEIRO PARA ENTREVISTA SEMI-ESTRUTURADA



ROTEIRO PARA ENTREVISTA SEMI-ESTRUTURADA

Dados de Identificação

Nome:

Data de Nascimento:

Campus ou comunidade com afinidade com a área temática do Núcleo:

Função: () docente/gestor(a). () técnico(a) administrativo(a)

() discente. () representante de comunidade externa.

Curso(s) no(s) qual(ais) atua:

Função no NEABI local: () coordenador(a) () membro

1. O que motivou seu interesse em participar do NEABI IFRN?
2. Há quanto tempo participa das atividades do Núcleo?
3. Você já vivenciou ou presenciou alguma situação de racismo na escola?
4. Quais são as principais ações desenvolvidas pelo NEABI nesta unidade de ensino para a implementação das Leis 10.639/03 e 11.645/08 nas áreas de ensino, pesquisa e extensão?

Ensino:

Pesquisa:

Extensão:

5. Quais são os principais problemas ou resistências enfrentados pelo NEABI IFRN para a implementação efetiva das referidas leis?
6. O IFRN defende uma concepção de educação geral que não se restringe somente à aquisição de conhecimentos técnicos. Em sua opinião, qual a importância das práticas antirracistas desenvolvidas no âmbito institucional para a concepção de formação humana integral?
7. Como as práticas pedagógicas do NEABI IFRN contribuem para a educação das relações étnico-raciais?
8. Quais ações do NEABI IFRN você identifica como pontuais e quais foram consolidadas como permanentes, gerando mudanças positivas nos conteúdos ou nos currículos?
9. Quais temas já foram discutidos no coletivo do Núcleo e que resultaram em práticas pedagógicas efetivas?
10. Quais práticas pedagógicas são desenvolvidas pelo campus, consequentes de diálogos estabelecidos com comunidades indígenas, quilombolas ou com o Movimento Negro no RN?
11. Alguma outra informação que ache pertinente e que queira acrescentar?

ANEXO

ANEXO A – CARTA ABERTA AOS NEABIs DO BRASIL



Lajes - RN, 28/04/2023

Carta aberta aos Neabi's do Brasil

Nós do Neabi do Instituto Federal de Educação Ciência e Tecnologia do Rio Grande do Norte Campus Lajes vimos por meio desta carta relatar acontecimentos do abril indígena na referida localidade. De antemão, vale reforçar a importância de eventos que desconstruam a visão quincentista dos povos indígenas no Brasil, atualizando toda a comunidade com referência nos estudos decoloniais e produções dos diversos campos do saber cujas abordagens permitem analisar os silêncios, as lacunas, os olhares enviesados e os estereótipos acerca dos povos originários, assim como os projetos políticos e econômicos que sustentaram genocídios e obliteraram nossos ancestrais indígenas.

Dito isto, contaremos aqui os atos lastimáveis do professor substituto de filosofia do campus Lajes, o qual, durante evento do Neabi, encontrou -se no chão, rodeado de um grupo de alunos, lançando dúvidas e desqualificações à fala da professora Jovelina Santos da Uern, que trouxe para o debate as *Comunidades indígenas no Rio Grande do Norte contemporâneo*, problematizando o mito do desaparecimento desses povos no Estado. Foram abordados na fala da professora o processo de múltiplas violências perpetradas contra os povos indígenas, da colonização aos dias atuais.

Ainda, em momento anterior, o mesmo professor proferiu as seguintes afirmações: "Hoje tem um eventozinho sobre essa coisa de índio...vou mostrar um filme a vocês pra vocês verem que índio não é bonzinho". Em outro momento, complementa: "Fod@-se o lugar de fala, se você tem boca e pensa pode falar". Há ainda o relato de afirmar que os incas e maias matavam crianças e que a colonização, logo, foi positiva.

Entendemos que tais falas vão de encontro à postura não apenas do Neabi, mas também à proposta educacional fundadora dos IF's, que preza pelo ensino da pluralidade e diversidade étnico-racial, além do respeito ao pensamento acadêmico-científico. Citamos ainda o artigo 231 da Constituição, que assegura a efetivação de igualdade civil e moral de minorias, tendo em vista o protocolo da integração comunitária, de que fazem parte os povos indígenas. Vale destacar também a lei 11.645/2008 que estabelece a obrigatoriedade do ensino sobre história e cultura afrobrasileira e indígena na educação básica.

Assim, munidos e amparados pela forma da lei, convocamos a comunidade escolar, os Neabi's de todo o Brasil e as entidades de ensino e pesquisa à reflexão e debate sobre o evento aqui ocorrido. Por fim, levantamos a responsabilidade de núcleos como o nosso em combater o pensamento colonialista, arcaico e elitista que fomenta a discriminação, o preconceito e a violência para com todas as minorias. Reafirmamos nosso compromisso com um projeto de educação que respeita a diversidade étnico-racial e apresentamos a defesa de uma sólida formação docente que se realiza em processo contínuo, na perspectiva de que os profissionais da educação sejam capazes de pensar criticamente sua prática e que compreendam as relações de força e poder presentes na formação social brasileira. Que a partir deste evento surreal possamos preencher de discursos reais, fatídicos e acadêmicos as lacunas de atitudes autoritárias e excludentes do nosso fazer e pensar pedagógico.

Atenciosamente,

NEABI - campus Lajes IFRN

Documento Digitalizado Público

Tese finalizada

Assunto: Tese finalizada
Assinado por: Ilane Cavalcante
Tipo do Documento: Documento de Oficialização de Demanda
Situação: Finalizado
Nível de Acesso: Público
Tipo do Conferência: Cópia Simples

Documento assinado eletronicamente por:

- **Ilane Ferreira Cavalcante, PROFESSOR ENS BASICO TECN TECNOLOGICO**, em 06/09/2023 12:51:37.

Este documento foi armazenado no SUAP em 06/09/2023. Para comprovar sua integridade, faça a leitura do QRCode ao lado ou acesse <https://suap.ifrn.edu.br/verificar-documento-externo/> e forneça os dados abaixo:

Código Verificador: 1533586

Código de Autenticação: 04667076a8

