



INSTITUTO FEDERAL BAIANO – *CAMPUS* CATU
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO PROFISSIONAL E TECNOLÓGICA

Isis Emanoela do Amor Divino Borges

**E VÓS ESTUDANTES, AQUILOMBEM-SE! Narrativas, Vivências e Estratégias no
Núcleo de Estudos Afro-Brasileiros e Indígenas – NEABI do IFBA *campus* Jequié na
Construção de uma Educação Antirracista**

CATU- BA
2025

Isis Emanoela do Amor Divino Borges

**E VÓS ESTUDANTES, AQUILOMBEM-SE! Narrativas, Vivências e Estratégias no
Núcleo de Estudos Afro-Brasileiros e Indígenas – NEABI do IFBA *campus* Jequié na
Construção de uma Educação Antirracista**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-graduação em Educação Profissional e Tecnológica, ofertado pelo *campus* Catu do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia Baiano para obtenção do título de Mestre.

Orientador: Professor. Dr. Marcelo Souza Oliveira

CATU-BA

2025

B732v Borges, Isis Emanoela do Amor Divino
E vós estudantes, aquilombe-se!: narrativas, vivências e estratégias no Núcleo de Estudos Afro-Brasileiros e Indígenas - NEABI do IFBA campus Jequié na construção de uma educação antirracista/ Isis Emanoela do Amor Divino Borges.– Catu, BA, 2025.
82p.
Dissertação (Mestrado Profissional em Educação Profissional e Tecnológica) – Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia Baiano. Programa de Pós-Graduação em Educação Profissional e Tecnológica – ProfEPT, 2025.
Orientador: Prof. Dr. Marcelo Souza Oliveira.

1. Educação antirracista. 2. Aquilombamento estudantil. 3. NEABI. 4. Protagonismo discente. 5. Institutos Federais. I. Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia Baiano. II. Oliveira, Marcelo Souza (Orient.). III. Título. CDU 37.043.2-054

E VÓS ESTUDANTES, AQUILOMBEM-SE! Narrativas, Vivências e Estratégias no Núcleo de Estudos Afro-Brasileiros e Indígenas – NEABI do IFBA *campus* Jequié na Construção de uma Educação Antirracista.

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-graduação em Educação Profissional e Tecnológica, ofertado pelo *campus* Catu do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia Baiano para obtenção do título de Mestre.

Aprovada em 01 de outubro de 2025

BANCA EXAMINADORA:

Documento assinado digitalmente
 **MARCELO SOUZA OLIVEIRA**
Data: 18/12/2025 10:12:12-0300
Verifique em <https://validar.iti.gov.br>

Prof. Dr. Marcelo Souza Oliveira

Orientadora – IF Baiano

Documento assinado digitalmente
 **MARIANA FERNANDES DOS SANTOS**
Data: 18/12/2025 08:46:21-0300
Verifique em <https://validar.iti.gov.br>

Profa. Dra. Mariana Fernandes dos Santos

Membra interna – Instituto Federal da Bahia – IFBA

Documento assinado digitalmente
 **LEONARDO RANGEL DOS REIS**
Data: 18/12/2025 12:06:36-0300
Verifique em <https://validar.iti.gov.br>

Prof. Dr. Leonardo Rangel dos Reis

Membra interna – Instituto Federal da Bahia – IFBA

Documento assinado digitalmente
 **CELIO JOSE DOS SANTOS**
Data: 19/12/2025 06:47:53-0300
Verifique em <https://validar.iti.gov.br>

Prof. Dr. Célio José dos Santos

Membra externa / Instituto Federal Baiano – IF Baiano

AGRADECIMENTOS

Agradeço primeiramente a Deus, à espiritualidade, aos Orixás, aos seres encantados e às forças da natureza, por me guiarem, protegerem e fortalecerem em todos os momentos da minha vida.

À minha família, que é minha base e os amores da minha vida, registro minha gratidão mais profunda. Aos meus pais, Rachel e Manoel, que sempre me ensinaram, com palavras e exemplos, que a educação é um bem precioso, capaz de transformar vidas e abrir caminhos. Vocês me mostraram que dignidade e honestidade são valores inegociáveis e que, mesmo diante das dificuldades, a esperança deve ser cultivada. Tudo o que sou carrego como herança do amor de vocês.

Aos meus irmãos, Marcos e Manuela, que, junto com meus pais, são inspiração constante. Cada um, à sua maneira, me ensina sobre dedicação, profissionalismo e amor pelo que se faz. Vocês são meus espelhos de força e de resistência cotidiana, e tê-los ao meu lado é motivo de orgulho e de aprendizado contínuo.

Ao meu maridinho lindo, Cassiano, não há palavras suficientes para agradecer. Você ajustou sua vida e sua rotina de trabalho para que eu pudesse me dedicar a este projeto. Mais que parceiro, você foi sustentação, escuta e cuidado, dividindo comigo os fardos e celebrando cada conquista.

Às minhas cunhadas, Lidiane, Luciana e Tanísia, e aos meus sogros, Luiz e Rita, agradeço pelo carinho, pela paciência e pela compreensão ao longo deste percurso. Vocês me acolheram com amor e atenção que se fortalece nos gestos simples, mas cheios de significado.

Aos amigos e amigas do IFBA *campus* Jequié, pelo apoio, acolhida e companheirismo; e aos/as amigos/as do IF Baiano *campus* Uruçuca, que me apresentaram o NEABI e abriram caminhos para que eu pudesse trilhar esta pesquisa.

Ao meu orientador, Prof. Dr. Marcelo, por sua escuta, compreensão, conselhos e por aceitar caminhar comigo neste processo formativo. Aos colegas de turma, pelas parcerias, trocas, aprendizados e risadas que tornaram o percurso mais leve e significativo.

Aos integrantes do NEABI/IFBA Jequié, minha imensa gratidão: é uma honra e um privilégio compartilhar com vocês as conquistas e desafios desse nosso pequeno grande quilombo-aldeia, espaço de aquilombamento que me fortalece e me inspira diariamente.

Por fim, agradeço a todos e todas que, de alguma forma, direta ou indiretamente, seguraram a minha mão nesta jornada. A cada um e cada uma de vocês, dedico esta conquista com todo o meu carinho e gratidão.

RESUMO

A presente dissertação, intitulada “*E VÓS ESTUDANTES, AQUILOMBEM-SE! Narrativas, Vivências e Estratégias no Núcleo de Estudos Afro-Brasileiros e Indígenas – NEABI do IFBA campus Jequié na Construção de uma Educação Antirracista*”, mobiliza caminhos como as experiências coletivas no NEABI podem contribuir para o fortalecimento do protagonismo estudantil e para a consolidação de práticas educativas antirracistas no contexto da educação pública brasileira. O objetivo geral consiste em descrever as experiências vivenciadas pelos/as discentes integrantes de um projeto de intervenção desenvolvido no NEABI/IFBA Jequié, analisando como tais práticas favorecem processos de aquilombamento, pertencimento identitário e formação política. Ressalta-se que esta pesquisa foi submetida e aprovada pelo Comitê de Ética em Pesquisa com Seres Humanos (CEP) da Centro Universitário Estácio de Alagoínas¹, garantindo a observância dos princípios éticos que regem as investigações científicas envolvendo participantes humanos. Organizada em formato multipaper, a dissertação reúne três artigos científicos e um produto educacional. O **primeiro artigo** desenvolve uma análise bibliográfica e documental, ancorada no materialismo histórico-dialético, discutindo os fundamentos da educação omnilateral e antirracista, em diálogo com os marcos legais da área. O **segundo artigo** apresenta a construção do projeto de intervenção “E vós estudantes, aquilombem-se no NEABI do IFBA – Jequié, pois tudo que noiz tem é noiz!”, analisando a experiência a partir da observação participante e de grupos de discussão realizados nas reuniões do núcleo, com destaque para o protagonismo discente. O **terceiro artigo** analisa as narrativas dos/as estudantes, integrantes do projeto de intervenção, nos grupos de discussão, analisadas à luz do método documentário, revelando o NEABI como espaço de formação política, engajamento coletivo, vínculos afetivos e resistência ao racismo estrutural. Por fim, o **produto educacional** apresenta-se como um documento referencial destinado a subsidiar NEABIs e grupos correlatos em instituições de ensino, oferecendo estratégias de acolhimento e engajamento estudantil baseadas nas vivências e recomendações dos/as discentes. Os resultados evidenciam que o NEABI/Jequié se constitui como um espaço de pertencimento, formação crítica e produção de saberes contra-hegemônicos, permitindo aos/as estudantes não apenas reconhecer-se, mas também atuar coletivamente na reinvenção da escola como território de liberdade. A pesquisa pode contribuir, assim, para o fortalecimento de políticas educacionais antirracistas, destacando o papel central dos/as estudantes na consolidação de práticas pedagógicas que enfrentam as estruturas do racismo e afirmam a vida em sua potência coletiva.

Palavras-chave: Educação antirracista. Aquilombamento estudantil. NEABI. Protagonismo discente. Institutos Federais.

¹ Número do Parecer: 7.126.753.

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

CEAO — Centro de Estudos Afro-Orientais.

CNE/CEB — Conselho Nacional de Educação / Câmara de Educação Básica.

CNE/CP — Conselho Nacional de Educação / Conselho Pleno.

Consup — Conselho Superior (do IFBA).

DG.JEQ — Direção-Geral do *campus* Jequié (designação usada em portarias oficiais).

EPT — Educação Profissional e Tecnológica.

GT / GTs — Grupo(s) de Trabalho.

IF Baiano (IFBAIANO) — Instituto Federal Baiano.

IFBA — Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia da Bahia.

IFs — Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia.

LDB — Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (Lei nº 9.394/1996).

MN – Movimento Negro.

NEABI / NEABIs — Núcleo de Estudos Afro-Brasileiros e Indígenas.

PPI — Projeto Político Institucional.

REUNI — Programa de Apoio a Planos de Reestruturação e Expansão das Universidades Federais.

SECADI — Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão.

Seconji — Semana da Consciência Negra do IFBA Jequié.

SEPPIR — Secretaria de Políticas de Promoção da Igualdade Racial.

TAE / TAEs — Técnico-Administrativo em Educação.

UFBA — Universidade Federal da Bahia

SUMÁRIO

MINHA TRAJETÓRIA	9
INTRODUÇÃO	12
Artigo 01 – Educação Antirracista e Omnilateral: Fundamentos e Desafios no Contexto do NEABI/IFBA Jequié	16
1. Introdução	16
2. Referencial Teórico	17
2.1 Educação Antirracista: Fundamentos e Políticas Públicas.....	17
2.2 Educação Omnilateral: Concepções e Interseções com o Antirracismo	21
2.3 Movimentos Sociais, Educação e o NEABI no IFBA	25
3. Percurso metodológico.....	30
4. Resultados e discussões.....	31
5. Considerações Finais	34
Referências.....	35
Artigo 02 – O NEABI como espaço de quilombamento nos institutos Federais: Incentivando o protagonismo estudantil por meio de um projeto de intervenção	39
1. Introdução	40
2. Referencial Teórico	40
2.1 Educação Profissional e Tecnológica Federal e os Desafios para a Construção de Espaços Antirracistas	40
2.2 Quilombos Ontem e Hoje: O Aquilombamento como Estratégia de Afirmação Identitária	45
2.3 Protagonismo estudantil e aprendizagem colaborativa no projeto de intervenção do NEABI/IFBA Jequié	50
3. Percurso metodológico.....	52
4. Resultados e discussões.....	53
5. Considerações Finais	55
Referências.....	57
Artigo 03 – Vivências e Percepções: A Experiência dos Discentes de um Projeto de Intervenção no NEABI/IFBA <i>campus</i> Jequié	60
1. Introdução	60
2. Referencial Teórico	62
2.1 Pertencimento e Subjetividades em Construção no Espaço Educativo	62
2.2 Educação como Prática da Liberdade: Diálogo, Consciência Crítica e Afeto na Pedagogia Antirracista	65
2.3 O NEABI como Espaço de Formação Política e Engajamento Coletivo.....	68
3. Percurso metodológico	70
4. Resultados e discussões	71
5. Considerações Finais	76
Referências	77
CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	80
APÊNDICES.....	82
PRODUTO EDUCACIONAL	

Minha Trajetória até o Mestrado

Sou filha de uma professora, costureira e assistente social — formada aos 69 anos — e de um metalúrgico apaixonado por política, ex-integrante do Partido dos Trabalhadores (PT), lulista e leitor do sociólogo Jessé Souza. Da convivência com meus pais herdei não apenas o amor pelo trabalho, mas também a resistência e o compromisso com a coletividade. Foram eles que plantaram em mim as primeiras sementes do pensamento crítico e da formação humana que sigo cultivando.

Minha vida escolar começou aos cinco anos, na Escola Arco-Íris, onde permaneci apenas por um ano. Foi nesse espaço que vivi minha primeira experiência de racismo. Como lembra Joice Berth, citada por Djamila Ribeiro, “não me descobri negra, fui acusada de sê-la”. A lembrança também dialoga com o poema *Gritaram-me negra*, de Victória Santa Cruz, quando, ainda criança, ouviu aquilo que deveria ser motivo de orgulho ser lançado como ofensa. Eu, aos cinco anos, não compreendia a dimensão daquela acusação, mas a partir dali passei a nutrir um incômodo e uma rejeição em relação à minha própria aparência.

Na sequência, graças ao emprego de meu pai na Companhia de Ferro Ligas da Bahia — Ferbasa, eu e meu irmão conseguimos bolsas em uma das escolas filantrópicas mantidas pela empresa: a Escola Maria Carvalho. Ali permaneci por nove anos, em meio a um ambiente marcado por autoritarismo, despreparo docente e favoritismo voltado, sobretudo, a estudantes brancos/as e de famílias mais privilegiadas. Apesar de ser uma instituição filantrópica, era a preferida da “elite” local. Essas experiências impactaram diretamente minha autoestima e meu desempenho escolar, embora também tenham me deixado memórias de amizades sólidas com colegas que, assim como eu, partilhavam do mesmo pertencimento racial e socioeconômico.

No último ano do ensino fundamental, vivi um momento de virada. Durante uma aula, a professora de História criticou a postura do então presidente Fernando Henrique Cardoso, que defendia a construção de presídios em detrimento de escolas. Ela perguntou: “*Como um sociólogo defende a construção de mais presídios diante de um país tão desigual?*” Esse questionamento despertou minha curiosidade sobre a profissão de sociólogo — até então desconhecida para mim — e me levou a decidir que seguiria esse caminho. Desde então, o ex-presidente passou a representar, para mim, um exemplo de tudo o que eu não gostaria de ser como cientista social.

O ingresso no Colégio Técnico Fundação José Carvalho, da mesma rede filantrópica, foi um divisor de águas. Costumo dizer que, depois de anos vivendo em uma espécie de purgatório, finalmente encontrei o paraíso. A Fundação me ofereceu uma experiência marcada por relações mais justas e, em parte, acolhedoras, ainda que não isentas de desafios. Foi ali, na biblioteca, que encontrei o *Guia do Estudante* e descobri que apenas a Universidade Federal da Bahia (UFBA) ofertava o curso de Ciências Sociais no estado.

Karl Marx afirma que “os homens fazem sua própria história, mas não a fazem como querem; não a fazem sob circunstâncias de sua escolha, e sim sob aquelas com que se defrontam diretamente, legadas e transmitidas pelo passado.” As condições socioeconômicas da minha família tornavam a universidade pública não apenas uma opção, mas a única possibilidade. Assim, todos os caminhos me conduziram a São Lázaro, na Faculdade de Filosofia e Ciências Humanas da UFBA, onde cursei a licenciatura Ciências Sociais e o bacharelado em Ciência Política. Para além da formação acadêmica, a UFBA foi espaço de afirmação do meu pertencimento racial, de aceitação e amor-próprio. Ali compreendi, de forma mais estruturada, a presença constante do racismo em minha vida. Agradeço de modo especial ao professor Antônio Oliveira, orientador do meu TCC, cuja didática inspiradora marcou profundamente minha formação.

Após a graduação, busquei novos caminhos formativos. Fiz a Especialização em Estudos Culturais, História e Linguagens (Centro Universitário Jorge Amado), aprofundando reflexões sobre o trabalho doméstico. Em seguida, cursei a Especialização em Gestão de Políticas Públicas em Gênero e Raça (UFBA/UAB), experiência que foi um marco definitivo. Entrei no curso antirracista e, ao sair, descobri-me também feminista. Desde então, passei a dedicar minha trajetória profissional à construção de uma educação comprometida com as relações étnico-raciais e com o fortalecimento da autoestima de estudantes negros e negras.

Minha trajetória como professora teve início em 2012, no Colégio Estadual Bráulio Sampaio (Mata de São João-BA), lecionando Geografia. Em seguida, atuei como professora de História em uma escola rural de Pojuca. Em 2016, fui aprovada como professora substituta de Sociologia no IF Baiano – *campus* Catu, sendo posteriormente lotada em Uruçuca. Essa experiência foi marcante por ser minha primeira vez ensinando Sociologia e por me aproximar do Núcleo de Estudos Afro-Brasileiros e Indígenas (NEABI), espaço que transformou meu olhar sobre educação e militância.

Entre os anos de 2017 e 2020, lecionei no SESI Adonias Filho (Ilhéus-BA), e em 2018 fui aprovada em concurso público para o IFBA, sendo lotada no *campus* Jequié, onde permaneço até hoje. Desde a minha chegada, estive envolvida em todas as edições da Semana

da Consciência Negra (Seconji) e, em 2021, participei da fundação do NEABI/IFBA Jequié, núcleo que hoje coordeno. Também integro o Conselho Geral do NEABI, a Comissão de Heteroidentificação Racial Local e, desde 2023, coordeno a Coordenação de Atendimento a Pessoas com Necessidades Específicas (CAPNE).

Em muitos momentos, dentro e fora da sala de aula, quando o assunto são as relações étnico-raciais no Brasil, escuto relatos que ecoam as dores que vivi em minha infância e juventude. Esses testemunhos, em um eterno *déjà-vu*, me lembram que as feridas do racismo permanecem abertas, mas também me mostram a potência de transformar a dor em luta coletiva, em palavra e resistência.

Assim, minha trajetória até o mestrado é marcada por desafios e descobertas. Em cada etapa, aprendi a transformar marcas de exclusão em compromisso político e pedagógico. O ingresso no Mestrado em Educação Profissional e Tecnológica (ProfEPT/IF Baiano) representa a continuidade desse percurso — um caminho que não é apenas individual, mas coletivo, aquilombado e profundamente comprometido com a construção de uma educação antirracista.

No mestrado, tive a oportunidade de estreitar o contato com as obras de dois autores que se tornaram inspirações fundamentais: Paulo Freire e bell hooks. Em *Pedagogia da Autonomia*, Freire narra a lembrança de quando, na adolescência, recebeu de um professor um simples gesto de respeito e consideração: o balançar da cabeça, em silêncio, que lhe trouxe mais confiança do que a própria nota dez atribuída à sua redação. A melhor prova da importância daquele gesto, segundo ele, é que permaneceu vivo em sua memória. Essa reflexão me fez pensar no quanto, durante minha trajetória, senti na escola, a ausência de gestos de afeto que pudessem acolher e fortalecer.

De modo semelhante, a leitura de *Ensinando a Transgredir*, de bell hooks, foi profundamente inspiradora. Além de ressaltar a importância de Freire em sua prática, hooks compartilha memórias de suas experiências em escolas segregadas dos Estados Unidos, onde havia professores/as comprometidos/as com uma educação antirracista e com a afirmação racial de seus/suas alunos/as.

Essas leituras dialogaram diretamente com a escolha dos sujeitos de minha pesquisa, os/as estudantes do NEABI. Elas me fazem compreender que, como docente, não posso esquecer a estudante que fui — e que, hoje, aprendo diariamente com meus/minhas alunos/as, que também são meus/minhas professores/as, fontes de inspiração e de afeto. Compreendi ainda mais a importância do NEABI como espaço de aquilombamento, em que gestos de acolhimento e afeto se transformam em potência política.

1. INTRODUÇÃO

A luta por uma educação antirracista no Brasil se inicia nas mobilizações históricas dos movimentos negros e indígenas, que há séculos denunciam as desigualdades estruturais e afirmam a força de seus saberes, memórias e culturas. Ao longo da história, o silenciamento dessas vozes esteve atrelado a um projeto eurocêntrico de sociedade que, como apontam Munanga (2019), Almeida (2019) e Oliveira (2021), construiu o racismo como estrutura fundante da organização social, política e econômica do país. Nesse cenário, a escola sempre desempenhou papel ambíguo: de um lado, reprodutora da lógica colonial e capitalista; de outro, também espaço de insurgência, onde sujeitos coletivos buscaram inscrever suas histórias e reelaborar práticas pedagógicas contra-hegemônicas (Gomes, 2012).

A promulgação das Leis nº 10.639/2003 e nº 11.645/2008 representou um marco jurídico fundamental nesse processo, ao tornar obrigatória a inclusão da história e cultura afro-brasileira e indígena no currículo escolar. No entanto, como ressaltam Gomes (2017) (2012) e Lima (2008), a efetivação dessas legislações permanece como campo de disputas, marcada por resistências institucionais e pela persistência do racismo estrutural. Isso significa que sua implementação não se resume à adequação curricular, mas implica a criação de espaços institucionais capazes de desafiar a hegemonia eurocêntrica e fortalecer práticas emancipatórias.

É nesse contexto que se destacam os Núcleos de Estudos Afro-Brasileiros e Indígenas (NEABIs), espaços que articulam ensino, pesquisa e extensão a partir de uma perspectiva crítica, vinculada tanto à luta histórica do Movimento Negro quanto à construção de práticas pedagógicas antirracistas em diferentes instituições de ensino. No âmbito da Rede Federal de Educação Profissional e Tecnológica, por exemplo, esses núcleos têm se consolidado como instâncias de formação integral e como territórios de produção de saberes contra-hegemônicos, comprometidos com a equidade racial.

O NEABI do Instituto Federal da Bahia – *campus* Jequié, criado em 2021, está inserido nesse movimento de construção de uma escola, em que estudantes e profissionais da educação se articulam na defesa da vida, da memória e da dignidade dos povos negros e indígenas. Suas ações — como o Abril Indígena, a Semana da Consciência Negra (SECONJI) e o Julho das Amefricanas — materializam um projeto pedagógico que busca articular formação omnilateral (Marx, 2013; Gramsci, 2001; Manacorda, 2007), pertencimento

identitário e engajamento político, ao mesmo tempo em que tensiona as contradições institucionais de um espaço ainda marcado por silêncios, resistências e exclusões.

A relevância desta pesquisa reside justamente em compreender como tais experiências coletivas podem fortalecer a presença discente nesses núcleos, ampliar seu protagonismo e tensionar os limites institucionais que ainda restringem a efetividade de uma educação antirracista. Ao se debruçar sobre as experiências do NEABI do IFBA Jequié, a pesquisa assume um recorte localizado, porém revelador, oferecendo indícios importantes para compreender os desafios e as possibilidades de consolidar políticas públicas de enfrentamento ao racismo no âmbito das instituições educativas.

Nesse sentido, a dissertação se justifica por sua relevância acadêmica, pois, diz respeito à necessidade de dialogar criticamente com referenciais que problematizam a relação entre educação, raça, classe, gênero e omnilateralidade, situando os NEABIs como espaços de produção de saberes contra-hegemônicos (Gomes, 2012; 2017). Por sua relevância política, que emerge da compreensão de que a escola é território em disputa: como lembra Freire (1987), não existe neutralidade no ato educativo, mas escolhas que podem tanto reforçar quanto enfrentar as estruturas de opressão. Assim, pensar o NEABI como espaço de aquilombamento significa assumir a educação como prática de liberdade, no sentido proposto por bell hooks (2013), em que os sujeitos se reconhecem, se engajam e transformam sua realidade. Por fim, por sua relevância sociorracial que, se concretiza ao dar centralidade às vozes dos/as estudantes, frequentemente silenciadas nos espaços institucionais. Escutá-los/as é um gesto político e ético, que, como defende Azoilda Trindade (2006), envolve a afetividade como condição para uma educação verdadeiramente emancipatória.

Além disso, compreender as experiências vividas no NEABI/Jequié também contribui para problematizar o caráter ainda excludente de muitas práticas escolares, que insistem em reproduzir o que Almeida (2019) chama de racismo estrutural. Nesse quadro, os NEABIs se apresentam como brechas institucionais capazes de afirmar outras formas de convivência, memória e resistência, fundadas na coletividade e na ancestralidade. Dessa maneira, a pesquisa busca articular teoria e prática para trazer a tona uma questão central: como os/as estudantes, ao aquilombarem-se no NEABI, reinventam sua própria formação e ampliam os horizontes da educação antirracista dentro da escola pública brasileira.

É nesse cenário que se insere a presente dissertação, intitulada “*E VÓS ESTUDANTES, AQUILOMBEM-SE! Narrativas, Vivências e Estratégias no Núcleo de Estudos Afro-Brasileiros e Indígenas – NEABI do IFBA campus Jequié na Construção de uma Educação Antirracista*”. Seu objetivo geral é descrever as experiências vivenciadas

pelos sujeitos integrantes de um projeto de intervenção no NEABI/IFBA Jequié, buscando compreender como essas práticas contribuem para o aquilombamento discente e para a promoção de uma educação antirracista.

No que se refere às escolhas metodológicas, esta dissertação, organizada em formato *multipaper*, reúne três artigos que, embora distintos, se complementam. O primeiro artigo, fundamentado no materialismo histórico-dialético, realiza uma análise documental e bibliográfica sobre os fundamentos e marcos legais da educação antirracista e omnilateral. O segundo baseia-se na observação participante e em grupos de discussão, acompanhando a construção coletiva do projeto de intervenção. O terceiro utiliza o método documentário para interpretar as narrativas dos estudantes e os sentidos atribuídos às experiências vividas. Cada artigo adota um percurso próprio, mas todos convergem na valorização da voz estudantil e na compreensão do NEABI como espaço de formação, pertencimento e resistência.

A dissertação está organizada no formato *multipaper*, composta por três artigos científicos e um produto educacional, interconectados pela temática central da educação antirracista e do aquilombamento estudantil:

- **O Artigo 1 – “Educação Antirracista e Omnilateral: Fundamentos e Desafios no Contexto do NEABI/IFBA Jequié”** – apresenta o marco teórico e histórico do estudo, discutindo a interseção entre a luta antirracista e a concepção de formação omnilateral. A partir da análise de documentos legais (como as Diretrizes Curriculares para Educação das Relações Étnico-Raciais) e de autores como Marx (2013), Gramsci (2001), Gomes (2012, 2017), Almeida (2019) e Oliveira (2021), problematiza como os NEABIs se constituem como instrumentos de uma política pública contra-hegemônica nos Institutos Federais.
- **O Artigo 2 – “O NEABI como Espaço de Aquilombamento nos Institutos Federais: Incentivando o Protagonismo Estudantil por meio de um Projeto de Intervenção”** – centra-se na experiência do projeto coletivo desenvolvido no NEABI/Jequié. A análise evidencia como o protagonismo discente se configurou em prática antirracista e omnilateral, em diálogo com autores como Sousa et al. (2022) e Gomes (2017), além de recuperar críticas ao modelo anterior de organização do núcleo. O artigo destaca ainda as atividades concretizadas, o papel da observação participante e os desafios enfrentados para consolidar um espaço coletivo de engajamento político.
- **O Artigo 3 – “Vivências e Percepções: A Experiência dos Discentes no Projeto de Intervenção do NEABI/IFBA campus Jequié”** – explora as narrativas dos/as

estudantes como evidências do processo de construção de pertencimento, subjetividade e resistência. O estudo descreve como o NEABI se constitui como espaço formativo de vínculos afetivos e políticos, articulando vozes que, ao se reconhecerem, transformam-se em sujeitos históricos de sua própria aprendizagem. A escuta dos/as discentes é tratada como um gesto político que abre espaço para novas vozes, reconhecendo suas vivências como legítimas e fundamentais, e servindo ainda de base para a elaboração do produto educacional, construído a partir das recomendações e perspectivas trazidas pelos/as estudantes.

- **O Produto Educacional** consiste em um documento referencial destinado a subsidiar a atuação de NEABIs e grupos correlatos em instituições de ensino. Baseado nas narrativas e recomendações dos/as estudantes, o produto propõe caminhos para fortalecer a presença discente nesses espaços e contribuir para a efetividade das legislações antirracistas no contexto educacional brasileiro.

A escolha pelo formato multipaper se justifica pela possibilidade de aprofundar diferentes dimensões do objeto de estudo em textos autônomos, mas articulados, favorecendo tanto a disseminação científica em periódicos especializados quanto a sistematização crítica da experiência do NEABI/IFBA Jequié.

Assim, esta dissertação busca contribuir não apenas para a compreensão das práticas antirracistas em curso nos Institutos Federais, mas também para o fortalecimento de políticas educacionais contra-hegemônicas que façam da escola um território de aquilombamento: um espaço onde estudantes possam se reconhecer, se engajar e reinventar coletivamente os modos de ensinar, aprender e existir.

Artigo 01: Educação Antirracista e Omnilateral: Fundamentos e Desafios no Contexto do NEABI/IFBA Jequié

Antiracist and Omnilateral Education: Foundations and Challenges in the Context of NEABI/IFBA Jequié

Resumo: Este artigo examina os fundamentos e desafios da educação antirracista e omnilateral, com foco na atuação do Núcleo de Estudos Afro-Brasileiros e Indígenas (NEABI) do Instituto Federal da Bahia – *campus* Jequié. Partindo das lutas históricas do Movimento Negro e do marco legal das Leis 10.639/2003 e 11.645/2008, o estudo analisa como o NEABI promove uma educação crítica e emancipatória, alinhada ao Materialismo Histórico. A pesquisa adota uma abordagem qualitativa e dialética, com análise documental de leis, resoluções e portarias, além de revisão bibliográfica de autores como Marx (2013, 2017), Gramsci (2001), Gomes (2012, 2017), Almeida (2019) e Oliveira (2021). Os resultados mostram que o NEABI desenvolve ações como o "Abril Indígena" e o "Julho das Amefricanas", que valorizam culturas marginalizadas e enfrentam o racismo. No entanto, o núcleo enfrenta obstáculos como a falta de engajamento institucional, a ausência de um espaço físico dedicado e resistências à efetivação das políticas antirracistas. O estudo concluiu que a superação das desigualdades raciais na comunidade do IFBA Jequié exige não apenas políticas afirmativas, mas mudanças estruturais que fortaleçam o NEABI como espaço de resistência e transformação.

Palavras-chave: Educação Antirracista; Educação Omnilateral; NEABI; Movimento Negro; Racismo.

Abstract: This article examines the foundations and challenges of anti-racist and omnilateral education, focusing on the role of the Center for Afro-Brazilian and Indigenous Studies (NEABI) at the Federal Institute of Bahia – Jequié *campus*. Drawing from the historical struggles of the Black Movement and the legal framework of Laws 10,639/2003 and 11,645/2008, the study analyzes how NEABI promotes critical and emancipatory education aligned with Historical Materialism. The research adopts a qualitative and dialectical approach, including document analysis of laws, resolutions, and ordinances, as well as a bibliographic review of authors such as Marx (2013, 2017), Gramsci (2001), Gomes (2012, 2017), Almeida (2019), and Oliveira (2021). The results show that NEABI carries out initiatives such as "Abril Indígena" (Indigenous April) and "Julho das Amefricanas" (July of Amefrican Women), which valorize marginalized cultures and combat racism. However, the center faces obstacles such as a lack of institutional engagement, the absence of a dedicated physical space, and resistance to the implementation of anti-racist policies. The study concludes that overcoming racial inequalities in the IFBA Jequié community requires not only affirmative policies but also structural changes that strengthen NEABI as a space of resistance and transformation.

Keywords: Anti-Racist Education; Omnilateral Education; NEABI; Black Movement; Racism.

1. Introdução

A educação antirracista no Brasil é fruto das lutas históricas do Movimento Negro e dos povos indígenas pelo reconhecimento e valorização de suas culturas. A promulgação das Leis 10.639/03 e 11.645/08 representou um avanço nesse sentido, mas sua efetivação ainda enfrenta desafios estruturais, exigindo não apenas mudanças curriculares, mas também a criação de espaços institucionais que fortaleçam essa transformação. Nesse contexto, os Núcleos de Estudos Afro-Brasileiros e Indígenas (NEABIs) desempenham um papel fundamental na promoção de uma educação crítica e emancipatória.

Criado em 2021, o NEABI/IFBA Jequié desenvolve ações como o Abril Indígena, o Julho das Amefricanas e a Semana da consciência Negra do IFBA Jequié (Seconji), que buscam enfrentar o racismo e consolidar uma formação omnilateral, alinhada ao desenvolvimento integral dos sujeitos. Inspirada no pensamento marxiano, essa concepção educacional visa superar a alienação imposta pelo modelo capitalista e integrar trabalho, ciência, cultura e política. Assim, as atividades do NEABI promovem uma formação que vai além da qualificação profissional, incentivando a autonomia crítica e a transformação social.

Entretanto, sua implementação enfrenta desafios institucionais e estruturais, como resistência interna, falta de um espaço físico próprio e baixa adesão de docentes e técnicos-administrativos. Essas dificuldades refletem a persistência do racismo e a distância entre a legislação educacional e sua materialização no IFBA *campus* Jequié.

Diante desse cenário, este artigo analisa os desafios e potencialidades da educação antirracista e omnilateral, com foco na atuação do Núcleo de Estudos Afro-Brasileiros e Indígenas (NEABI) do Instituto Federal da Bahia – *campus* Jequié, partir do referencial teórico metodológico legado pelo Materialismo Histórico. Busca-se também compreender como e se essas práticas educativas contribuem para a promoção da equidade racial e do desenvolvimento integral dos discentes.

Além desta introdução, o artigo está estruturado em três seções: a primeira apresenta o referencial teórico, abordando a educação antirracista, a educação omnilateral e o papel dos NEABIs; a segunda discute o percurso metodológico adotado na pesquisa; e a terceira analisa os resultados obtidos, destacando as ações do NEABI/IFBA Jequié e os desafios enfrentados. Por fim, as considerações finais retomam as principais reflexões do estudo e indicam caminhos para futuras pesquisas.

2. Referencial Teórico

2.1 Educação Antirracista: Fundamentos e Políticas Públicas

Conforme dados da Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios (PNAD) Contínua, publicada pelo Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE) no ano de 2022, o quantitativo de pessoas negras, ou seja, que se autodeclaram pretas e pardas, constitui 56% do total da população brasileira. Apesar de maioria numérica, em termos de acesso a direitos básicos e ao exercício da cidadania, as pessoas negras estão em desvantagens.

De acordo com a Síntese de Indicadores Sociais do IBGE (2022), 70,3% dos brasileiros abaixo da linha de pobreza são negros, enquanto que 28,7% são brancos. Quando olhamos os números de extrema pobreza, a discrepância fica maior: 73% são negros e 26% brancos. Quando o assunto é acesso à educação a população negra está em desvantagem em todos os níveis ensino. Segundo a PNAD Contínua, enquanto 60,7% de pessoas brancas com pelo menos 25 anos haviam finalizado o ensino médio, entre as negras essa taxa foi de 47%.

O que está por trás desses dados é o racismo, historicamente constituído e naturalizado, que impede o pleno exercício da cidadania pelas populações negras. Almeida (2019) e Oliveira (2021) são enfáticos ao afirmar que o racismo é estrutural e estruturante das relações sociais, políticas e econômicas no Brasil.

Ao fazerem essa afirmação, esses intelectuais não estão dizendo que, por ser estrutural — e vir desde a escravidão —, não há “muito” o que fazer para enfrentá-lo. Para Oliveira (2021), essa forma de pensar o racismo o desloca da concepção estrutural para a estruturalista, na qual só resta ao sujeito afirmar que não é racista, quando, na verdade, é necessário ser antirracista, considerando tomadas de ação para tal.

Oliveira (2021) afirma que, abordar o racismo estrutural significa ir à raiz do problema, ou seja, à sua radicalidade, pois o racismo, como o conhecemos hoje, é parte de um projeto eurocêntrico implementado desde a colonização.

Esse projeto, apesar da resistência da população negra brasileira frente às inúmeras tentativas de apagamento, influenciou a formulação das políticas públicas educacionais deste país. Como resultado, observa-se a oferta de uma educação eurocentrada, que reforça os processos de inexistência da população negra e indígena na sociedade brasileira.

O debate sobre a educação no Brasil deve ser orientado por meio de uma análise crítica das condições históricas, sociais, culturais e raciais sob as quais, esta educação se desenvolveu. Já que, somente depois de um século do fim da escravização de pessoas, o Estado brasileiro reconhece publicamente o Brasil como um país racista. A demora deste reconhecimento pode ser entendida como fruto de uma decisão ideológica, pois como aponta

Oliveira (2001, p.66), “à medida que um sistema social necessita para o seu padrão de acumulação de riquezas construir hierarquias entre seres humanos, determinados temas que contrapõem a essa hierarquia estabelecida não são de interesse.” A oferta de uma educação eurocentrada não apenas gera racismo, mas é produto do mesmo. Ambos são produtos de uma estrutura social e econômica que privilegia a acumulação de capital e a exploração de raça, classe e gênero.

Gomes (2012) salienta que desde a década de 80, Gonçalves (1985), em sua dissertação de mestrado, já chamava a atenção, para o silêncio sobre a questão racial na escola. Com a retomada da democracia no Brasil, a mobilização para romper o silêncio sobre as questões raciais nas escolas ganhou força por meio das ações de enfrentamento promovidas pelos movimentos sociais. De acordo com Heilborn (2010), após a Marcha do Tricentenário da Morte de Zumbi em 1995 que levou um número bastante significativo de pessoas às ruas, foi assinado um decreto presidencial para a criação de um Grupo de Trabalho Interministerial (GTI) com objetivo de promover políticas para a valorização da população negra. Este decreto é uma resposta ao conjunto de reivindicações apresentadas em documento ao presidente Fernando Henrique Cardoso.

A Marcha impulsionou a realização de diversas ações, incluindo a formulação de políticas compensatórias para beneficiar a comunidade negra, a revisão do conteúdo de livros didáticos e a ampliação da participação de organizações negras em vários setores governamentais. Conforme afirma Lima (2008), essas medidas se diversificaram e intensificaram, especialmente após a III Conferência Mundial contra o Racismo em Durban, África do Sul, em 2001, na qual o Brasil comprometeu-se a adotar estratégias de enfrentamento ao racismo.

Esses compromissos assumidos pelo Brasil contribuíram diretamente para a formulação de marcos legais voltados à valorização da história e cultura dos povos historicamente marginalizados. Nesse contexto, destaca-se a criação de Leis nº 10.639/2003 e nº 11.645/2008.

A Lei nº 10.639/2003 alterou a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB) ao acrescentar os artigos 26-A e 79-B, tornando obrigatória a inclusão da temática "História e Cultura Afro-Brasileira" no currículo oficial e instituindo o dia 20 de novembro como o "Dia Nacional da Consciência Negra". Posteriormente, a Lei nº 11.645/2008 modificou o artigo 26-A para incluir também a temática indígena, mantendo, contudo, o artigo 79-B inalterado. (GOMES, 2012a).

Em decorrência da promulgação da Lei nº 10.639/2003, o Conselho Nacional de Educação cria por meio do Parecer CNE/CP nº 003/2004 e da Resolução CNE/CP nº 01/2004, as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino da História e Cultura Afro-Brasileira e Africana. Esse documento apresenta de forma clara as orientações relativas à aplicação da Lei nº 10.639/2003 e se constitui em um referencial fundamental para a abordagem das questões étnico-raciais na educação.

Com o objetivo de operacionalizar e monitorar a implementação dessas diretrizes, foi elaborado o Plano Nacional das Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana, cuja primeira versão foi publicada em 2009. A segunda versão, lançada em 2013, já contempla a temática indígena.

Além dessas políticas públicas, e como parte do compromisso com o enfrentamento ao racismo, foram elaborados também o Parecer CNE/CEB nº 16/2012, que fundamenta e justifica a criação das Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Escolar Quilombola, e a Resolução CNE/CEB nº 8/2012, que as oficializa como norma obrigatória no sistema educacional brasileiro.

A promulgação das Leis nº 10.639/2003 e nº 11.645/2008, durante gestões anteriores do presidente Luiz Inácio Lula da Silva, juntamente com os marcos legais delas decorrentes, contribuiu significativamente para a promoção de uma educação antirracista em todo o território nacional.

É o que afirma Gomes (2012), segundo ela a mudança estrutural proposta por estas leis e marcos legais abre caminho para a construção de uma educação antirracista, que vai além de simples mudanças no currículo escolar, mas que propõem uma ruptura epistemológica, ou seja, uma mudança na forma de entender e organizar o conhecimento. A inclusão da temática dessas leis não deve ser superficial, mas profundamente enraizada em um diálogo intercultural que seja emancipatório. Isso significa que o processo educativo deve reconhecer e valorizar o “outro” como participante ativo e concreto no diálogo, que fará emergir conflitos, tensões e divergências diante do encontro de diferentes perspectivas culturais e históricas.

Gomes (2012) propõe uma educação antirracista que seja uma prática crítica e transformadora, que enfrente e desconstrua as estruturas do racismo presentes em nossa sociedade, que questione currículos e narrativas históricas tendenciosas, buscando compreender e contextualizar as contribuições de diferentes povos, incluindo não apenas os

europeus, mas também indígenas, africanos/as e a população negra brasileira, que foram fundamentais na construção do país.

A materialização das Leis 10.639/2003 e 11.645/2008 devem produzir uma educação antirracista que não somente sensibilize os/as estudantes a respeito das injustiças e desigualdades raciais existentes, como os incentive a tornarem-se agentes de transformação desta realidade. Deve criar espaços seguros para discussões abertas e sinceras sobre racismo, discriminação e privilégios, fomentando a empatia e o entendimento mútuo.

A educação antirracista e a educação omnilateral se aproximam na luta pela superação das contradições estruturais de uma sociedade marcada por desigualdades raciais e sociais históricas. Ambas se articulam a partir de políticas públicas que buscam enfrentar essas desigualdades, como é o caso das Leis nº 10.639/03 e nº 11.645/08, e da própria criação da Rede Federal de Educação Profissional e Tecnológica por meio da Lei nº 11.892/2008. No âmbito dos Institutos Federais, essas políticas se materializam por meio de instrumentos institucionais como os NEABIs, que atuam como estratégias de enfrentamento ao racismo e de promoção de uma formação crítica, integral e emancipadora da classe trabalhadora. Assim, no próximo tópico, serão analisadas as concepções sobre a educação omnilateral, entendida como base teórico-metodológica fundamental para se pensar os Institutos Federais e os NEABIs enquanto expressões de uma política pública contra-hegemônica e comprometida com a transformação social.

2.2 Educação Omnilateral: Concepções e Interseções com o Antirracismo

O conceito de omnilateralidade está relacionado ao pensamento marxiano² e marxista³. Embora a educação não fosse o foco central de Marx e Engels, eles a consideravam essencial para a formação integral do ser humano, articulando dimensões científicas, políticas e estéticas. Esta educação seria capaz de emancipar o sujeito submetido ao domínio do capital.

Na busca por entender as contradições da sociedade capitalista, Marx e Engels elegeram o trabalho como tema central de seus estudos. Para Marx o trabalho como atividade exercida pelo ser humano, tinha caráter o humanizador. Segundo ele, “o trabalho é, antes de tudo, um processo entre o homem e a natureza, processo este em que o homem, porsua

² O termo marxiano refere-se diretamente ao pensamento de Karl Marx, isto é, às ideias, categorias e obras produzidas pelo próprio autor.

³ O termo marxista refere-se ao conjunto de teorias, correntes e interpretações que se inspiram ou derivam de Marx, mas que podem incluir leituras, desenvolvimentos e revisões posteriores feitas por outros autores (como Engels, Gramsci, etc.).

própria ação, medeia, regula e controla seu metabolismo com a natureza. [...] Agindo sobre a natureza externa e modificando-a por meio desse movimento, ele modifica, ao mesmo tempo, sua própria natureza.” (Marx, 2013. Pg. 326 – 327).

Para exemplificar a importância do trabalho como atividade humanizadora Marx (2013) afirma que:

Uma aranha executa operações semelhantes às do tecelão, e uma abelha envergonha muitos arquitetos com a estrutura de sua colmeia. Porém, o que desde o início distingue o pior arquiteto da melhor abelha é o fato de que o primeiro tem a colmeia em sua mente antes de construí-la com a cera. No final do processo de trabalho, chega-se a um resultado que já estava presente na representação do trabalhador no início do processo, portanto, um resultado que já existia idealmente. (MARX, 2013. Pg. 327)

Segundo Marx e Engels, o ser humano vai além do instinto, ele é capaz de se antecipar aos seus atos. Mais do que a produção de consciência, eles argumentam que a verdadeira diferença entre o ser humano e os demais animais, começa quando os humanos passam a produzir os recursos que precisam para sobreviver, como alimentos e ferramentas. Esse ato de produzir, que só é possível por causa das características físicas dos humanos, não apenas garante a sobrevivência, mas também cria as condições para o desenvolvimento da vida material das pessoas. (Marx e Engels, 2007)

Entretanto, no modo de produção capitalista, essa essência é perdida. A principal crítica feita por Marx e Engels e muitos outros marxistas, a este sistema, é justamente o seu caráter desumanizante. Segundo Marx (2010), em vez de ser uma atividade que uniria os seres humanos entre si e com a natureza, podendo ser a realização plena do ser humano como um ser completo e omnilateral, o trabalho, sob a ordem capitalista, força o trabalhador a viver de forma limitada e fragmentada. Isso ocorre por causa da divisão social do trabalho, da separação entre trabalho manual e intelectual, que gera alienação. Para Marx,

[...] quanto mais o trabalhador produz, menos tem para consumir; quanto mais valores cria, mais sem-valor e indigno ele se torna; quanto mais bem formado o seu produto, tanto mais deformado ele fica; quanto mais civilizado seu objeto, mais bárbaro o trabalhador; quanto mais poderoso o trabalho, mais impotente o trabalhador se torna (MARX, 2010, p. 82)

Por isso, o trabalho realizado no sistema capitalista, segundo Marx, torna-se cruel, já que transforma o próprio trabalhador em uma mercadoria. E, quanto mais valores ele gera, mais barato ele mesmo se torna.

Diante da desumanização e alienação imposta pelo capitalismo à classe trabalhadora, Marx defendia que a combinação entre educação e trabalho pode ser o elo para o nascimento de um novo ser humano consciente das suas potencialidades. Marx (2013) afirma que:

Do sistema fabril, conforme expõe pormenorizadamente Robert Owen, brotou o germe da educação do futuro que conjugará o trabalho produtivo de todos os meninos além de uma certa idade com o ensino e a ginástica, constituindo-se em método de elevar a produção social e de único meio de produzir seres humanos plenamente desenvolvidos. (MARX, 2013, p.678)

A concepção pedagógica de Marx fundamenta-se em estabelecer a ligação entre a prática e a teoria, “por ensino entendemos três coisas: ensino intelectual; físico; e tecnológico” (Manacorda, 2007). Esse modelo de educação omnilateral só seria possível com ascensão da classe trabalhadora ao poder. Marx (2013) acredita que, quando isso acontecer, o proletariado irá lutar para que as escolas também ofereçam ensino tecnológico, tanto na teoria quanto na prática. Isso significa preparar os trabalhadores para entenderem e usarem as tecnologias de forma mais completa, não apenas como operários, mas como pessoas com conhecimento sobre o trabalho e o mundo. Marx crê na superação da unilateralização do ser humano pela omnilateralização.

A concepção de educação marxiana, que tem o trabalho como princípio educativo, serviu de base para Gramsci desenvolver sua proposta de educação, a chamada escola unitária, que tinha como finalidade educação de seres humanos integrais através do trabalho.

Gramsci (2001) argumentava que as demandas da sociedade moderna fizeram nascer, a necessidade de escolas específicas para formar dirigentes e especialistas, fundamentadas no princípio de uma educação segregacionista, que discriminava os sujeitos conforme a classe social a qual pertenciam. De um lado as escolas humanistas supostamente “desinteressadas”, voltadas para a formação de intelectuais, os futuros dirigentes, tradicionalmente vinculados a classe dominante. E do outro lado, as escolas profissionais, voltada para a formação técnica e prática, destinada às classes trabalhadoras e instrumentais. Gramsci afirma que essa divisão foi originalmente um esquema "racional" que atendia às necessidades sociais e econômicas de épocas anteriores. No entanto, no início do séc. XX, o desenvolvimento industrial trouxe novos desafios. Para ele a solução para este descompasso,

deveria seguir esta linha: escola única inicial de cultura geral, humanista, formativa, que equilibre equanimemente o desenvolvimento da capacidade de trabalhar manualmente (tecnicamente, industrialmente) e o desenvolvimento das capacidades de trabalho intelectual. Deste tipo de escola única, através de repetidas experiências

de orientação profissional, passar-se-á a uma das escolas especializadas ou ao trabalho produtivo. (Gramsci, 2001, p.33-34)

A escola única idealizada por Gramsci é uma ferramenta de emancipação, que deve formar indivíduos autônomos e críticos livres das amarras da divisão de classe. Gramsci (2001) aponta que, diferente da perspectiva histórica dominante, partindo do trabalho como princípio educativo, é possível compreender a educação como um processo de humanização em suas diversas dimensões: a base produtiva, o trabalho, a técnica, o desenvolvimento intelectual, moral e ético, a socialização, a interação e a intervenção social, a atividade política, enfim, uma formação omnilateral.

O conceito de omnilateralidade, portanto está associado à ideia de uma educação que eduque por meio do trabalho. Segundo Manacorda (2007), a omnilateralidade representa a realização histórica do homem em sua plenitude de capacidades produtivas e de consumo, abrangendo tanto os prazeres materiais quanto, especialmente, os bens espirituais. Trata-se de uma condição da qual o trabalhador foi historicamente excluído devido à divisão do trabalho. A educação omnilateral tem como foco o desenvolvimento pleno do ser humano, um ser crítico e emancipado, capaz de compreender e transformar a sua realidade. Manacorda (2007) afirma que Marx idealiza um tipo de ser humano capaz de superar as limitações impostas por uma existência reduzida à repetição de atividades específicas e alienantes, típicas do trabalho manual sob o capitalismo.

O mundo ideal que pode ser criado por meio de uma educação baseada no princípio da plena realização humana ainda é utópico, mas, de acordo com Manacorda (2019), apenas o homem quebrou os laços da unilateralidade natural e criou a possibilidade de se tornar um ser humano melhor, inclusive omnilateral. Se esse ideal ainda não foi alcançado, isto não o torna inválido, pois a utopia, ao menos, nos faz olhar sempre para o futuro do presente, para o além do horizonte desejado. E no Brasil, constituir uma educação antirracista é parte essencial deste início possível.

A educação antirracista e a educação omnilateral, se interseccionam no enfrentamento as desigualdades sociorraciais, podem e devem somar forças na construção da oferta de uma alternativa contra-hegemônica.

Enquanto a educação omnilateral emergiu do enfrentamento ao caráter desumanizante imposto pelo capitalismo à classe trabalhadora, e a alienação provocada pela divisão social do trabalho, a educação antirracista surgiu da resistência da população negra e dos povos indígenas contra o caráter desumanizante imposto pelo racismo e confronta a invisibilização das contribuições históricas e culturais da população negra e indígena, promovendo uma visão

ampliada da história e das relações sociorraciais. Ambas defendem uma prática pedagógica que valoriza formação crítica e emancipatória, reconhecendo a importância dos saberes populares, das culturas marginalizadas e das histórias silenciadas.

Nesse contexto, esses sujeitos têm produzido saberes contra-hegemônicos que revelam as estruturas sociais, políticas, econômicas e educacionais de um Brasil marcado pelo racismo. Segundo Sousa *et al.* (2022), nesse processo emancipatório, ocorre uma teorização da prática, na qual esses saberes são sistematizados e organizados como ferramentas no enfrentamento ao racismo.

Essa teorização, entretanto, não surge do nada; ao contrário, é fruto das problemáticas concretas enfrentadas por negros(as) na sociedade brasileira, ou seja, nasce da materialidade da vida cotidiana, expressando-se como resistência. Sousa *et al.* (2022) destacam que a educação antirracista se concretiza na luta materialista e contra-hegemônica da população negra, sendo sistematizada e difundida pelo Movimento Negro Brasileiro.

Nesse sentido, a educação omnilateral, ao propor o desenvolvimento pleno do ser humano, exige o rompimento com práticas escolares que reduzem os/as estudantes à condição de receptores passivos do conhecimento. Trata-se de compreender os/as discentes como sujeitos históricos, capazes de intervir na realidade e de participar ativamente dos processos decisórios dentro da instituição. Essa perspectiva implica o reconhecimento do protagonismo estudantil como dimensão essencial da formação omnilateral — não apenas como beneficiários de ações pedagógicas, mas como partícipes e articuladores dessas ações, inclusive em espaços coletivos, como os Núcleos de Estudos Afro-Brasileiros e Indígenas (NEABIs). Fortalecer o protagonismo discente nesses espaços é, portanto, também fortalecer uma educação crítica, emancipatória e verdadeiramente omnilateral.

A interseção entre os princípios omnilaterais e antirracistas ganha materialidade por meio de ações concretas desenvolvidas por movimentos sociais, como o Movimento Negro, e espaços institucionais, como o Núcleo de Estudos Afro-Brasileiros e Indígenas (NEABI). A seguir, serão analisadas as contribuições dos movimentos sociais para a educação antirracista e o papel do NEABI no Instituto Federal da Bahia IFBA na construção de narrativas contra-hegemônicas e na promoção de uma formação que valorize a diversidade confronto as desigualdades raciais.

2.3 Movimentos Sociais, Educação e o NEABI no IFBA

Gomes (2017, p. 16) afirma que os movimentos sociais são “os produtores e articuladores dos saberes construídos pelos grupos não hegemônicos e contra-hegemônicos da nossa sociedade”. De acordo com Gomes (2017), o que conhecemos hoje no Brasil, seja sobre a diáspora negra, seja sobre o conhecimento produzido por pessoas negras — que fazem parte de importantes questões teóricas nas áreas do conhecimento das humanidades e das ciências sociais — é resultado da ação política, pedagógica, educacional e libertadora do Movimento Negro.

O Movimento Negro brasileiro, ao longo da história, tem sido protagonista na luta por direitos e inclusão da população negra, especialmente no que diz respeito ao acesso à educação. Após a abolição da escravidão, os/as negros/as buscaram afirmar sua cidadania por meio da criação de associações culturais, cívicas e beneficentes, que buscavam promover a valorização da identidade e a da cultura negra (Domingues, 2007).

A década de 1930 é marcada pela atuação da Frente Negra Brasileira (FNB), com unidades em diversos estados, tinha como principal objetivo a formação educacional e profissional da população negra como estratégia de inclusão na sociedade brasileira (Vaz, 2022). Entre as entidades que surgem nos anos 1940, destaca-se o Teatro Experimental do Negro (TEN), que liderado por Abdias do Nascimento, traz consigo uma nova perspectiva. Segundo Abdias, o TEN “propunha-se [...] a trabalhar pela valorização social do negro no Brasil, através da educação, da cultura e da arte” (Nascimento, 2004, p. 210).

Nos anos 1970, é criado o Movimento Unificado Contra a Discriminação Étnico-Racial (MUCDR), que mais tarde foi rebatizado de Movimento Negro Unificado (MNU). De acordo com Gomes, “essa organização elegeu o trabalho e a educação como duas de suas importantes pautas na luta contra o racismo” (Gomes, 2017, p. 32).

Gomes (2017) aponta que, a partir dos anos 1980, com a redemocratização, ativistas do movimento, passaram a ocupar espaços acadêmicos. Engajados esses intelectuais focaram suas pesquisas na análise do negro no mercado de trabalho e no racismo presente nas práticas e rituais escolares.

O final dos anos 80 e o início dos anos 90 foram períodos muito importantes para o Movimento Negro, pois, até então, o discurso sobre o acesso à educação possuía um caráter universal. No entanto, na perspectiva de Gomes (2017), no momento em que o movimento percebeu que as políticas públicas educacionais universalistas não contemplavam a população negra, o discurso mudou. Não bastava apenas ter acesso à educação; era fundamental que a história e a cultura da população negra fossem valorizadas e reconhecidas. Além disso, era urgente que nossas vozes fossem de fato ouvidas.

O resultado de quase um século de luta — para além das leis e dos marcos legais já mencionados na seção 2.1 deste artigo — produziu a criação do Estatuto da Igualdade Racial (2010), da Lei de Cotas (Lei nº 12.711/2012), que beneficia não apenas pessoas negras, mas também indígenas, quilombolas e pessoas com deficiência, da Lei de Cotas em Concurso Público (Lei nº 12.990/2014) e muitas outras conquistas.

Gomes destaca que as ações do Movimento Negro “têm como foco a população negra, mas não se restringem a ela. Visam à construção da sociedade e da educação como espaços/tempos mais igualitários, democráticos e justos para todos” (Gomes, 2017, p. 38). Sua luta obteve êxitos ao forçar o projeto excludente da burguesia capitalista brasileira a “atender” às demandas das chamadas minorias.

Os enfrentamentos travados pelo Movimento Negro para a construção de uma educação antirracista contribuíram para o surgimento dos Núcleos de Estudos Afro-Brasileiros (NEABs). De acordo com Oliveira e Costa (2019), os NEABs emergem do contexto e luta “reivindicações do Movimento Negro diante da necessidade do aprofundamento do debate sobre as questões raciais e da importância de ampliação dos espaços políticos, institucionais e acadêmicos para negros (as) descendentes de africanos escravizados no Brasil” (OLIVEIRA; COSTA, 2019, p. 1-2). Fernandes (2014) aponta que, os primeiros NEABs foram criados nas décadas de 1980 e 1990 por militantes do Movimento Negro que atuavam como docentes em universidades de diversas regiões do Brasil.

No cenário da Educação Profissional e Tecnológica (EPT), Martins e Souza (2021) afirmam que, em 2006, a Secretaria de Políticas de Promoção da Igualdade Racial (SEPPIR) passou a orientar as antigas escolas técnicas — hoje Instituições Federais de Ensino, fruto da aprovação da Lei nº 11.892/2008 — a instituírem esses núcleos em suas estruturas. Com a promulgação da Lei nº 11.645/2008, a SEPPIR e a Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão (SECADI), por meio do Plano Nacional de Implementação das Diretrizes Curriculares para a Educação das Relações Étnico-Raciais (BRASIL, 2013), reforçaram a necessidade de criação dos núcleos nas instituições que ainda não os possuíam.

A partir desse momento, os NEABs passaram a incorporar também a temática indígena, originando os Núcleos de Estudos Afro-Brasileiros e Indígenas (NEABIs). O plano reforça ainda o papel dos NEABIs na articulação entre ensino, pesquisa e extensão e no acompanhamento da implementação das Leis nº 10.639/2003 e nº 11.645/2008, visando uma educação técnica voltada à equidade racial e à justiça social.

Nesse contexto de reestruturação da Rede Federal e de fortalecimento das políticas de diversidade e inclusão, o Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia da Bahia – IFBA, com base em sua concepção curricular (IFBA, 2013), que tem como princípio, a igualdade, equidade, inclusão e democracia, almejando formar sujeitos omnilaterais, instituiu em 2018 a formação de grupos de trabalho (GTs) em seus *campi*, com o propósito de debater e planejar a implementação dos Núcleos de Estudos Afro-Brasileiros e Indígenas (NEABIs). Esses GTs foram responsáveis por elaborar a Resolução nº 31/2021⁴ aprovada pelo Conselho Superior (Consup) em 03 de novembro de 2021.

Conforme esse documento, o Núcleo de Estudos Afro-Brasileiros e Indígenas (NEABI) do IFBA é um órgão de natureza consultiva, propositiva e deliberativa. Sua missão é analisar, articular, promover, assessorar e acompanhar atividades de Ensino, Pesquisa, Extensão e Gestão relacionadas à temática História e Cultura Afro-Brasileira e Indígena, à Educação das Relações Étnico-Raciais e às Políticas Afirmativas de Promoção da Diversidade e Igualdade Étnico-Racial no Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia da Bahia - IFBA.

A institucionalização do NEABI no IFBA representa um passo significativo em direção à concretização de uma educação omnilateral e antirracista. No entanto, é crucial destacar que essa iniciativa chega com considerável atraso em comparação a outra instituição do estado, e de mesma natureza, o Instituto Federal Baiano (IF Baiano), que no ano de 2012, por ocasião da aprovação da Resolução nº 12/2012⁵ – Política de Diversidade e Inclusão – orientou todos os seus *Campi* a estabelecerem seus respectivos NEABIs.

O estado da Bahia, um dos principais estados brasileiros, possui uma história profundamente entrelaçada com a contribuição de povos africanos e indígenas. O fato de o maior *campus* do IFBA estar localizado em Salvador, a capital mais negra do Brasil, segundo dados do IBGE (2022), apenas reforça a constatação da institucionalização tardia do NEABI na rede IFBA.

Após a aprovação da Resolução nº 31/2021, o *campus* IFBA Jequié por meio da Portaria nº 70/2021/DG.JEQ⁶ criou o seu NEABI. Conforme Portaria nº 184/2024/DG.JEQ⁷, o

⁴Resolução nº 31/2021: <https://portal.ifba.edu.br/lauro-de-freitas/menu-institucional/Res.n31de03.11.2021AprovaoRegulamentodoNucleodeEstudosAfroBrasileiroseIndigenasNEABIdaRedeIFBA.pdf>

⁵ Resolução nº 12/2012: <https://napne.ifbaiano.edu.br/portal/?p=321/>
<https://www.ifbaiano.edu.br/unidades/guanambi/files/2016/12/POLITICA-DIV.-INCLUSAO.pdf>

⁶Portaria nº 70/2021/DG.JEQ: <https://portal.ifba.edu.br/jequie/institucional/portarias-conteudo/portarias-2021/portaria-70-2021-ifba-jequie/view>

⁷ Portaria nº 184/2024/DG.JEQ: https://sei.ifba.edu.br/sei/modulos/pesquisa/md_pesq_documento_consulta_externa.php?9LibXMqGnN7gSpLFOOgUQFziR

NEABI IFBA Jequié é composto por 25 membros/as, sendo duas servidoras técnico-administrativo em educação (TAE), cinco membros/as da comunidade externa, oito servidores(as) docentes e dez discentes.

Durante seus três anos de existência, o NEABI IFBA Jequié organizou eventos como o Abril Indígena e o Julho das Amefricanas, ambos em sua terceira edição, além de assumir a responsabilidade pela coordenação e execução da Semana da Consciência Negra do IFBA Jequié – Seconji, que está em sua décima edição, sendo as duas últimas supervisionadas pelo núcleo.

Nesse período, o núcleo vivenciou momentos marcantes, destacados por seus/suas membros/as, como o concurso da logomarca do núcleo; a produção do clipe *Garota de Pele Marrom*, protagonizado por estudantes do IFBA Jequié; e a exibição do documentário *Emme-Ki Mensageiros do Sol*, que explora a ancestralidade indígena em Jequié.

Além das iniciativas mencionadas, o NEABI tem participação ativa na Comissão Local de Heteroidentificação IFBA *campus* Jequié⁸, que, conforme a Resolução N° 24/2021⁹, deve ser encarregada de organizar e deliberar sobre os processos de heteroidentificação racial, complementares à autodeclaração de candidatos/as negros/as (pretos/as ou pardos/as) nos processos seletivos elencados no Art. 1º. O Art. 11º, que trata da composição da comissão, atribui ao NEABI a responsabilidade de auxiliar a Direção Geral no processo de composição e também de indicar um de seus membros para integrar a comissão.

Durante as reuniões ordinárias, os/as membros do NEABI destacaram como desafios atuais ampliar o quantitativo e o protagonismo dos/as discentes membros, a falta de engajamento dos demais servidores não membros, bem como a busca por um espaço físico dedicado para suas atividades administrativas e grupos de estudo.

As ações promovidas pelo NEABI têm despertado o interesse dos/as discentes, levando-os/as a buscar conhecer o núcleo e compreender o que é uma educação antirracista. Muitos relatam que, até então, desconheciam sua existência no *campus*. Após esse primeiro contato, alguns demonstram interesse em participar do núcleo. Mas na contramão do engajamento estudantil, as iniciativas promovidas pelo núcleo enfrentam certa resistência ou indiferença por parte dos servidores/as não membros, sejam docentes ou TAEs, com poucos

[ouBJ5VnVL5b7-UrE5Rt6bKz3iy_NhFJmIstCzXPr0ikg1JY_iKtQKNcGfGIXRMAUDgNURmdEJdpYCs77DD4P6-LxV2R876lTI-ogWSG](https://portal.ifba.edu.br/sei/modulos/pesquisa/md_pesq_documento_consulta_externa.php?9LibXMqGnN7gSpLFOOgUQFziRouBJ5VnVL5b7-UrE5Q8VZGPvweR8xNQhLqaykP9DH-4QjvAInFXQaZw-5A5gsk0taDvNDDNym0xH3V1Om3Sxz4dmfr6EXu9VaWkS1RY)

⁸ Portaria n°

28/2024/DG.JEQ: https://sei.ifba.edu.br/sei/modulos/pesquisa/md_pesq_documento_consulta_externa.php?9LibXMqGnN7gSpLFOOgUQFziRouBJ5VnVL5b7-UrE5Q8VZGPvweR8xNQhLqaykP9DH-4QjvAInFXQaZw-5A5gsk0taDvNDDNym0xH3V1Om3Sxz4dmfr6EXu9VaWkS1RY

⁹Resolução N° 24/2021: <https://portal.ifba.edu.br/institucional2/consup/resolucoes-2021/res-n-24-de-08-09-2021-aprovacao-da-politica-de-acoes-de-heteroidentificacao-complementar-a-autodeclaracao.pdf>

deles participando das atividades. Essa falta de engajamento é percebida até mesmo pelos/as estudantes que frequentam as atividades.

Quanto à ausência de espaço físico, em diálogo com a gestão do *campus*, o motivo alegado é a falta de disponibilidade de salas e a frequência das reuniões ordinárias e encontros do grupo, o que inviabilizaria a reserva de uma sala exclusiva para o NEABI. No momento, as atividades do Núcleo acontecem no Laboratório de Humanas do *campus*.

Com base nos fundamentos teóricos discutidos, que articulam a educação antirracista e omnilateral ao enfrentamento das desigualdades raciais e à valorização dos saberes produzidos pelos movimentos sociais, torna-se necessário compreender como essas concepções se materializam na prática institucional. Assim, a seguir, será apresentado o percurso metodológico adotado nesta pesquisa, que busca analisar criticamente as ações desenvolvidas pelo NEABI/IFBA *campus* Jequié à luz da abordagem qualitativa e dos princípios do materialismo histórico dialético.

3. Percurso metodológico

Este estudo possui caráter exploratório, com abordagem qualitativa, e fundamenta-se no materialismo histórico dialético. A escolha desse referencial teórico-metodológico está relacionada à compreensão da educação como prática social inserida em processos históricos e contraditórios. Segundo Triviños (1987), essa abordagem permite captar a essência dos fenômenos sociais, ao buscar compreender sua origem, transformações e consequências.

A análise baseia-se na concepção de que não há neutralidade na produção do conhecimento. Como afirma Paulo Netto (2011), toda escolha teórica e metodológica está diretamente vinculada à relação do pesquisador com seu objeto de estudo. A opção pelo materialismo histórico dialético, portanto, responde à necessidade de investigar a atuação do NEABI como expressão de lutas por reconhecimento, equidade racial e transformação social.

Segundo Frigotto (2010), romper com a lógica dominante é condição fundamental para implantar um método de investigação comprometido com a transformação da realidade. Essa perspectiva dialética orientou tanto a seleção dos dados quanto sua análise, ao considerar as contradições históricas e estruturais que atravessam o campo educacional, especialmente no que se refere ao enfrentamento do racismo.

A produção dos dados se deu por meio de levantamento bibliográfico e documental. Foram consultadas obras de autores como Silvio Almeida, Nilma Lino Gomes, Karl Marx e Antonio Gramsci, além de artigos acadêmicos localizados nas bases SciELO e Periódicos

CAPES, com foco nos descritores: Racismo Estrutural, Educação Antirracista, Educação Omnilateral, Movimento Negro, Políticas Afirmativas e NEABI.

Também foram analisados documentos legais e institucionais, como as Leis nº 10.639/2003 e nº 11.645/2008, as Resoluções nº 31/2021 e nº 24/2021 do IFBA, o Projeto Político Institucional (PPI), e portarias do *campus* Jequié. Essa triangulação permitiu observar como os marcos legais e normativos se articulam — ou não — às práticas efetivas de enfrentamento ao racismo institucional.

A análise dos dados seguiu os princípios do materialismo histórico dialético, tendo como categorias orientadoras: inclusão, hegemonia, resistência e racismo estrutural. O foco foi compreender como a atuação do NEABI/IFBA Jequié expressa, em sua prática cotidiana, a luta por uma educação crítica, omnilateral e antirracista.

4. Resultados e discussões

Neste tópico apresento uma análise crítica das práticas desenvolvidas pelo NEABI/IFBA – *campus* Jequié, explorando como suas ações contribuem para a promoção de uma educação antirracista e omnilateral, ao mesmo tempo em que enfrentam desafios estruturais e contradições inerentes ao contexto educacional e social brasileiro.

Os NEABIs conforme apontam Fernandes (2014) e (Oliveira e Costa, 2019), surgem em um contexto marcado por disputas históricas do Movimento Negro em defesa da democratização da educação e pela valorização das culturas afro-brasileira e indígena. Sua criação reflete as contradições e transformações sociais no Brasil, e evidencia os desafios impostos pelo racismo estrutural que, segundo Almeida (2019) e Oliveira (2021), não é apenas um comportamento individual e ou práticas institucionais isoladas, mas sim um conjunto de práticas que acontece no nível das estruturas que mantêm as hierarquias sociais, econômicas e políticas estáveis. O racismo estrutural organiza e mantém as desigualdades. Na concepção desses autores ele é uma construção histórica e material, vinculada à exploração de classe e à divisão social do trabalho.

No caso da rede IFBA, a institucionalização do NEABI em 2021 ocorreu de maneira tardia em comparação com outras instituições do mesmo estado, como o IF Baiano que institucionaliza em 2012, ou mesmo com a criação do Centro de Estudos Afro-Orientais – CEAO, nos anos 60, na Universidade Federal da Bahia – UFBA, que, segundo Alves (2020) e Teles (2004), é considerado um dos primeiros grupos correlatos aos NEABIs. Essa trajetória

evidencia tanto os avanços quanto os desafios enfrentados na consolidação de espaços de resistência e promoção da igualdade racial no âmbito educacional.

O Plano Nacional de Implementação das Diretrizes Curriculares para a Educação das Relações Étnico-Raciais (2013) reforça que os NEABIs, sobretudo em instituições de EPT, devem ser espaços estratégicos para a construção de uma política institucional de enfrentamento ao racismo. No IFBA *campus* Jequié, o núcleo foi criado em dezembro de 2021 e, desde então, desenvolve ações como o Abril Indígena, o Julho das Amefricanas e a Seconji, iniciativas que valorizam as culturas afro-brasileira e indígena, promovendo o reconhecimento das identidades historicamente marginalizadas.

Durante as edições do Abril Indígena¹⁰, o núcleo convidou lideranças indígenas para discutir temas como o direito à terra, a educação dos povos originários e o Marco Temporal. Também realiza atividades culturais, como a exibição do documentário *Emme-Ki: Mensageiros do Sol*, que aborda a ancestralidade indígena na cidade de Jequié. Ações como estas fortalecem a construção de uma memória coletiva contra-hegemônica, ao trazer à tona narrativas silenciadas pela história oficial.

Da mesma forma, no Julho das Amefricanas¹¹ e na Seconji¹², quando o núcleo convidou mulheres negras— reitoras, professoras e escritoras— para discutir sobre o feminismo negro, os desafios enfrentados por mulheres negras em cargos de poder, a interseccionalidade entre gênero, raça e classe, além de temas como os 10 anos da Lei de Cotas e os 20 anos da Lei 10.639/03. O NEABI está contribuindo para a criação de espaços de troca e construção de conhecimento.

Tais práticas fundamentadas na Resolução 31/2021, em especial nos Art. 5º e 6º que versam sobre os objetivos e competências do núcleo, representam formas de resistência ao apagamento histórico das contribuições dos povos negros e indígenas, enfrentando a narrativa eurocêntrica predominante. Como afirma Gomes (2012), essa abordagem propõe uma ruptura

¹⁰Publicações no site e nas redes sociais oficiais do IFBA Jequié sobre o Abril Indígena.

I Abril Indígena (2022): <https://portal.ifba.edu.br/jequie/noticias/2022/abril/palestra-no-campus-jequie-discute-os-direitos-a-terra-e-a-educacao-dos-povos-originais>

II Abril Indígena (2023):

https://www.instagram.com/p/CrBKNBzuB3E/?igsh=emhiN2I0Zmk2NmFt&img_index=1

III Abril Indígena (2024): <https://portal.ifba.edu.br/jequie/eventos/2024/neabi-do-ifba-jequie-realiza-evento-com-foco-na-forca-ancestral-e-resistencia-indigena>

¹¹Publicações no site e nas redes sociais oficiais do IFBA Jequié sobre o Julho das Amefricanas.

I Julho das Amefricanas (2022): https://www.instagram.com/p/Cgwk5v_wU/?igsh=OGVjankxa2lydzQ0

II Julho das Amefricanas (2023):

https://www.instagram.com/p/Cu9aTG5OIHA/?igsh=aXkxMnhnYzBuejVj&img_index=1

III Julho das Amefricanas (2024): <https://portal.ifba.edu.br/jequie/eventos/2024/neabi-do-ifba-jequie-realiza-evento-com-foco-na-forca-ancestral-e-resistencia-indigena>

¹²Publicações no site e nas redes sociais oficiais do IFBA Jequié sobre a Seconji.

XVIII Seconji (2022): <https://portal.ifba.edu.br/jequie/eventos/2022/viii-seconji/semana-da-consciencia-negra-do-campus-jequie-2022>

IX Seconji(2023): <https://portal.ifba.edu.br/jequie/eventos/2023/ix-seconji-2023>

epistemológica ao valorizar os saberes populares e as culturas marginalizadas. Trata-se de um projeto educativo emancipador que, segundo Manacorda (2007), aproxima-se da formação do ser humano integral proposto por Marx: um sujeito capaz de superar a alienação imposta pela divisão social do trabalho e de atuar de forma crítica e transformadora na sociedade.

Além disso, a participação do NEABI IFBA Jequié na composição da Comissão de Heteroidentificação Local do *campus*, em conformidade com Art. 11º da Resolução nº 24/2021 e com o Art. 3º da Resolução 31/2021, evidencia seu papel estratégico na defesa da efetividade e da implementação da Política de Cotas Raciais no IFBA, uma das Políticas Afirmativas de Promoção da Diversidade e Igualdade promovidas pela instituição. Essas ações revelam o compromisso do núcleo em confrontar o racismo institucional, que segundo Almeida (2019) é “o resultado do funcionamento das instituições, que passam a atuar em uma dinâmica que confere, ainda que indiretamente, desvantagens e privilégios com base na raça” (Almeida, 2019. p 37-38).

Apesar dos avanços na promoção da educação antirracista, o NEABI do IFBA *campus* Jequié ainda enfrenta obstáculos no âmbito institucional. Um deles diz respeito ao baixo engajamento institucional, a baixa participação de servidores não membros — com adesão praticamente nula entre os quase 40 técnicos-administrativos e menos de 10% entre os cerca de 60 docentes — evidencia uma limitação concreta à difusão de práticas antirracistas e omnilaterais no *campus*. Alguns docentes resistem em levar suas turmas para as atividades do Núcleo e, por vezes, autorizam a participação, mas não acompanham as turmas, desconsiderando que se trata também de um espaço formativo para os próprios docentes. Essa postura reflete o que Almeida (2019) define como racismo institucional: um sistema que, ao naturalizar a exclusão e a inércia diante das desigualdades, impede transformações estruturais em direção à equidade racial.

Outro desafio diz respeito à ausência de um espaço físico permanente para o funcionamento do NEABI, o que compromete sua organização e visibilidade. A justificativa apresentada pela gestão, de que não há salas disponíveis, deve ser compreendida à luz das relações de poder presentes na instituição. Quando tal decisão parte de um gestor homem branco, ela revela não apenas uma limitação material, mas também simbólica, reforçando a marginalização das pautas raciais. Ao não garantir um espaço concreto ao núcleo, perpetua-se a lógica que mantém os corpos negros e indígenas em lugares periféricos, inclusive no interior das instituições que se dizem comprometidas com a inclusão e a diversidade.

Estes desafios apontados até aqui, podem não ser os principais fatores, mas com toda certeza contribuem para outro desafio enfrentado pelo NEABI, aumentar a participação de

estudantes no núcleo. Muitos/as relatam que só tomaram conhecimento do NEABI após presenciarem alguma ação promovida por ele. Ainda que alguns demonstrem interesse em participar posteriormente, observa-se uma tímida participação discente na formulação das atividades.

Embora as Leis 10.639/03 e 11.645/08 sejam fundamentais para orientar as práticas do NEABI, a implementação destas ainda enfrenta obstáculos dentro da estrutura institucional do IFBA Jequié. Muitas vezes relegadas a uma posição secundária no ambiente escolar, essas normativas esbarram nas contradições do próprio sistema educacional. Segundo Almeida (2019), as políticas de ação afirmativa continuam sendo alvo de controvérsias e resistências, comprovando que instituições educacionais são espaço de conflitos, disputas e tensões ideológicas.

Diante desse cenário, é urgente fortalecer o NEABI IFBA Jequié como espaço de escuta, formação crítica e articulação política, alinhado as prerrogativas de uma educação antirracista e omnilateral. Suas ações devem ser entendidas como essenciais ao projeto político-pedagógico dos Institutos Federais. Para isso é necessário o reconhecimento institucional da importância do núcleo, a ampliação da participação de servidores e estudantes. Seu fortalecimento é condição necessária para uma educação pública mais justa, democrática e comprometida com a superação do racismo estrutural e da alienação imposta pelo capitalismo.

5. Considerações Finais

Enquanto mulher negra, professora, trabalhadora e integrante do NEABI/IFBA Jequié, reconheço que essa luta por uma educação antirracista e omnilateral não acontece só na teoria, mas no dia a dia, nos desafios enfrentados dentro da própria instituição. Estar no NEABI é também viver, sentir e resistir. É lidar com limitações, disputas e, ao mesmo tempo, construir caminhos junto com outras pessoas que acreditam na transformação da escola e da sociedade. Escrever este artigo é também um gesto político, que parte de uma vivência concreta, atravessada por tudo aquilo que nos move: o desejo de justiça, de pertencimento e de dignidade para os nossos.

Os fundamentos teóricos apresentados ao longo do texto reforçam a necessidade de uma formação crítica e emancipatória. Essa perspectiva tem orientado as ações do NEABI no IFBA *campus* Jequié, que vem se consolidando como espaço de resistência e produção de conhecimento antirracista.

No entanto, a existência de diretrizes legais e a formalização do NEABI, por si só, não garantem mudanças profundas na cultura institucional. Persistem entraves institucionais que limitam o pleno desenvolvimento do NEABI. Soma-se a isso a tímida participação dos/as estudantes nas decisões e na formulação das ações do núcleo, o que compromete o desenvolvimento do protagonismo discente e reforça uma dinâmica de participação limitada. Muitos/as discentes só tomam conhecimento do NEABI ao presenciarem alguma ação promovida, o que revela uma fragilidade na articulação institucional e na visibilidade do núcleo. Como aponta Almeida (2019), o racismo institucional não se dá apenas em atitudes explícitas, mas também em omissões e silenciamentos que mantêm o privilégio branco e a hierarquização dos sujeitos dentro da escola.

As atividades desenvolvidas pelo NEABI podem contribuir para que estudantes se reconheçam como sujeitos históricos, produtores de saberes e protagonistas da sua formação. Ainda assim, a sustentabilidade dessas ações depende de apoio político-institucional, financiamento e, sobretudo, do engajamento coletivo.

A intervenção que embasa este trabalho surge como uma resposta a essa realidade: visou não apenas dar visibilidade ao NEABI, mas criar condições para que os/as estudantes se reconheçam como parte ativa desse processo. Afinal, interessa a alguém a ausência de protagonismo estudantil no NEABI? Interessa a alguém o apagamento do próprio NEABI no IFBA Jequié?

Fortalecer os NEABIs é parte do compromisso com a transformação educacional. Isso inclui reconhecer que as práticas do núcleo não são “ativismo à parte”, mas parte essencial da missão educativa dos Institutos Federais. Em um país marcado pela colonialidade do poder, do saber e do ser, conforme discutem Quijano (2005), Mignolo (2005) e Maldonado-Torres (2022), construir outro projeto de educação é também construir outro projeto de sociedade.

Portanto, é urgente que a comunidade acadêmica como um todo — docentes, técnicos/as e estudantes — se comprometa com essa tarefa coletiva e histórica. Promover a equidade racial no IFBA Jequié não é responsabilidade apenas do NEABI, mas de toda a instituição. Somente a partir desse compromisso será possível avançar para além da denúncia e consolidar uma prática educativa verdadeiramente transformadora.

Referências

ALMEIDA, Silvio. **Racismo estrutural**. São Paulo: Pólen, 2019.

ALVES, A. O. **Atuação e possibilidades para o NEABI do IFAC - Campus Rio Branco.** *Revista EM FAVOR DE IGUALDADE RACIAL*, Rio Branco – Acre, v.3 n.2, p. 03-18, fev/jul 2020. Disponível em: <https://periodicos.ufac.br/index.php/RFIR/article/view/3254/2228> Acesso em: 15 de maio de 2025.

BRASIL. Lei 10.639/2003, de 09 de janeiro de 2003. **Altera a Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996.** Diário Oficial da União, Poder Executivo, Brasília. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/2003/L10.639.htm>. Acesso em: 25 de março de 2024.

_____. Lei 11.645, de 10 de Março de 2008. **Altera a Lei no 9.394, de 20 de dezembro de 1996, modificada pela Lei no 10.639, de 09 de janeiro de 2003.** Diário Oficial da União, Poder Executivo, Brasília. Disponível em: <https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2008/lei/111645.htm>. Acesso em: 25 de março de 2024.

_____. Lei 11.892, de 29 de Dezembro de 2008. **Institui a Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica, cria os Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia, e dá outras providências.** Diário Oficial da União, Poder Executivo, Brasília. Disponível em: <https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2008/lei/111892.htm>. Acesso em: 25 de março de 2024.

DOMINGUES, Petrônio. **Frentenegrinas: notas de um capítulo da participação feminina na história da luta anti-racista no Brasil.** Cadernos Pagu. Campinas, n. 28, jan. / jun. 2007, p. 345-374. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/cpa/a/BxK3GdGdpbRc8XCygctTGcx/?format=pdf&lang=pt>. Acesso em: 01 de março de 2025.

FERNANDES, O. **O Conceito de Hegemonia na Luta contra o Racismo no Brasil: a função dos NEABs.** Caderno do Centro de Estudos Sociais da Universidade do Estado do Rio de Janeiro [SYN]THESIS, Rio de Janeiro, Vol7,n.2, 2014, p.191-204. Disponível em: <https://www.e-publicacoes.uerj.br/synthesis/article/view/19669/14743>. Acesso em: 18 de março de 2024.

FRIGOTTO, Gaudêncio. **O enfoque da dialética materialista histórica na pesquisa educacional.** In FAZENDA, Ivani (Org.). Metodologia da pesquisa educacional. 12ª ed. São Paulo: Cortez, 2010.

GIL, A. C. **Como elaborar projetos de pesquisa.** 4. ed. São Paulo: Atlas, 2007.

GONÇALVES, Luiz Alberto Oliveira. **O silêncio: um ritual pedagógico a favor da discriminação racial: um estudo acerca da discriminação racial como fator de seletividade na escola pública de primeiro grau: 1º a 4º série.** 1985, 250 p. (Dissertação, mestrado em educação). Programa de pós-graduação em educação conhecimento e inclusão social. Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte, 1985.

GOMES, Nilma Lino. **O movimento negro educador. Saberes construídos na luta por emancipação.** Petrópolis, RJ: vozes, 2017.

_____, Nilma Lino (org.). **Práticas pedagógicas de trabalho com relações étnico-raciais na escola na perspectiva da Lei 10.639/2003.** Brasília: MEC; Unesco, 2012a.

_____, Nilma Lino. **Relações Étnico Raciais, educação e descolonização dos currículos.** Currículo sem Fronteiras, v.12, n.1, pp. 98-109, Jan/Abr 2012.

GRAMSCI, Antonio. **Cadernos do Cárcere, vol. 2: Os intelectuais. O princípio educativo. Jornalismo.** 9. ed. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2001.

HEILBORN, Maria Luiza; ARAÚJO, Leila; BARRETO, Andréia. (Org.) **Gestão de políticas públicas em gênero e raça/ GPP-GER: módulo III/** Rio de Janeiro: CEPESC; Brasília: Secretaria de Política para Mulheres, 140p.2010.

IBGE, Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística. **PNAD Contínua - Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios Contínua: características gerais dos domicílios e dos moradores,** 2022. Rio de Janeiro: IBGE, 2022.

IFBA, Resolução Nº 31, de 03 de novembro de 2021. **Dispõe sobre a aprovação do Regulamento do Núcleo de Estudos Afro-Brasileiros e Indígenas (NEABI) da Rede IFBA,** 2021. Disponível em: [file:///C:/Users/isise/Downloads/Res.%20n%C2%BA%2031,%20de%2003.11.2021%20%E2%80%93%20Aprova%20o%20Regulamento%20do%20N%C3%BAcleo%20de%20Estudos%20Afro-Brasileiros%20e%20Ind%C3%ADgenas%20NEABI%20da%20Rede%20IFBA%20\(2\).pdf](file:///C:/Users/isise/Downloads/Res.%20n%C2%BA%2031,%20de%2003.11.2021%20%E2%80%93%20Aprova%20o%20Regulamento%20do%20N%C3%BAcleo%20de%20Estudos%20Afro-Brasileiros%20e%20Ind%C3%ADgenas%20NEABI%20da%20Rede%20IFBA%20(2).pdf). Acesso em: 25 de março de 2024

_____. **Projeto Pedagógico Institucional do IFBA.** Salvador, 2013.

IFBAIANO. Resolução Nº 12, de 09 de outubro de 2012. **Dispõe sobre a Política de Diversidade e Inclusão do IFBAIANO,** 2012. Disponível em: <https://www.ifbaiano.edu.br/unidades/guanambi/files/2016/12/POLITICA-DIV.-INCLUSAO.pdf>> Acesso em: 25 de março de 2024.

LIMA, M. **Políticas públicas com perspectiva étnico-racial e seus desdobramentos no campo da pesquisa.** Consultoria para a Fundação FORD/ CEBRAP. (mimeo), 2008.

MALDONADO-TORRES, Nelson. **Sobre a colonialidade do ser: contribuições para o desenvolvimento de um conceito.** Rio de Janeiro: Via Verita, 2022.

MANACORDA, Mario Alighiero. **Marx e a pedagogia moderna.** Campinas, SP: Editora Alínea, 2007.

MANACORDA, Mário Alighiero. **O princípio educativo em Gramsci.** 3ª ed - Campinas, SP: Editora Alínea, 2019.

MARCHA Zumbi dos Palmares. Direção: Antonio Olavo. Produção: Ministério da Cultura. 1995 Disponível em: https://www.youtube.com/watch?v=K8IPjx_Z_wQ> Acesso em: 25 de março de 2024.

MARTINS, Luci Helena Silva; SOUZA, Alesca Rodrigues de. **O NEABI e a educação para as relações étnico-raciais.** RELACult –Revista Latino-Americana de Estudos em Cultura e Sociedade, [s. l.], v. 07, n. 1983, 18 mar. 2021.

MARX, K. **O Capital - Livro I – crítica da economia política: O processo de produção do capital**. Tradução Rubens Enderle. São Paulo: Boitempo, 2013.

_____, Karl. **Manuscritos econômico-filosóficos**. São Paulo: Boitempo, 2010.

_____, Karl; ENGELS, Friedrich. **A ideologia alemã**. São Paulo: Boitempo, 2007.

MIGNOLO, W. D. **A colonialidade de cabo a rabo: o hemisfério ocidental no horizonte conceitual da modernidade**. In: LANDER, E. (Org.). *A colonialidade do saber: eurocentrismo e ciências sociais - perspectivas latino-americanas*. Buenos Aires: Clacso, 2005, 33-49p.

NASCIMENTO, Abdias. **Teatro Experimental do Negro: trajetória e reflexões**. In.: Estudos Avançados. Vol. 18. N.º 50. São Paulo: 2005, pp. 209-224. Disponível em: < <http://enciclopedia.itaucultural.org.br/grupo399330/teatro-experimental-do-negro> > Acesso em: 03 de março 2025.

OLIVEIRA, Dennis. **Racismo Estrutural: uma perspectiva histórico-crítica**. São Paulo: Dandara Editora, 2021.

OLIVEIRA, O. F. de; COSTA, R. D. da. **Produção de conhecimentos, formação política e enfrentamento ao racismo na educação brasileira** (Dossiê LEAFRO 10 anos). In: Repecult - Revista Ensaios e Pesquisa em Educação e Cultura –II Dossiê, v. 4, n. 6, p. 01-14, 2019.

PAULO NETTO, J. **Introdução ao estudo do método de Marx**. São Paulo: Expressão Popular, 2011, 1. ed, 64p.

QUIJANO, A. **Colonialidade do poder, eurocentrismo e América Latina**. In: LANDER, E. (Org.). *A colonialidade do saber: eurocentrismo e ciências sociais - perspectivas latinoamericanas*. Buenos Aires: Clacso, 2005, 33-49p.

SOUSA, F. R. S; SOUSA, L. S; CARVALHO, H.S; SILVEIRA, F. M. **Formação docente na perspectiva da educação antirracista como prática social**. Práxis Educativa, Ponta Grossa, v. 17, e 19366, p. 1-16, 2022. Disponível em: <https://revistas.uepg.br/index.php/praxiseducativa/article/view/19366/209209216461>. Acesso em: 01 de março de 2025.

TELES, Jocélio. **Um centro dedicado à pesquisa do negro**. In: Estudos Avançados, São Paulo, v. 18, n.50, pág.141-145, abril de 2004

TRIVIÑOS, Augusto Nivaldo da Silva **Introdução à pesquisa em ciências sociais: a pesquisa qualitativa em educação**. São Paulo: Atlas, 1987.

VAZ, Livia Sant’Anna. **Cotas raciais**. São Paulo: Pólen, 2022.

Artigo 02: O NEABI como espaço de aquilombamento nos institutos Federais: Incentivando o protagonismo estudantil por meio de um projeto de intervenção.

The NEABI as a Space of Aquilombamento in Federal Institutes: Fostering Student Protagonism through an Intervention Project.

Resumo: Este artigo discute a experiência de construção colaborativa de um projeto de intervenção no Núcleo de Estudos Afro-Brasileiros e Indígenas (NEABI) do Instituto Federal da Bahia – *campus* Jequié, compreendendo o núcleo como um espaço de aquilombamento, resistência e valorização das identidades marginalizadas. A proposta, intitulada “E vós estudantes, aquilombem-se no NEABI do IFBA – Jequié, pois tudo que noiz tem é noiz!”, inspirada nos conceitos de quilombismo de Abdias do Nascimento (2002), quilombagem de Clóvis Moura (2001) e na noção de quilombo de Beatriz Nascimento (2021), buscou fortalecer o protagonismo estudantil e ampliar a participação discente nas ações antirracistas do núcleo. A metodologia baseou-se em uma abordagem qualitativa, com grupos de discussão realizados durante as reuniões ordinárias do NEABI. Por meio da escuta sensível e da observação participante, os/as estudantes e professores compartilharam vivências de racismo e propuseram atividades, como debates no auditório, que ressignificaram o espaço escolar como território de resistência. Os resultados evidenciam que o processo de construção do projeto potencializou o engajamento estudantil, criando um espaço de escuta, pertencimento e ação política. O estudo concluiu que a intervenção contribuiu para ressignificar o NEABI como lugar de memória, autonomia e construção de uma educação antirracista, apontando caminhos para a consolidação de uma Educação Profissional e Tecnológica (EPT) verdadeiramente inclusiva.

Palavras-chave: EPT; NEABI; Aquilombamento; Protagonismo Estudantil; Projeto de Intervenção.

Abstract: This article discusses the collaborative development experience of an intervention project at the Center for Afro-Brazilian and Indigenous Studies (NEABI) of the Federal Institute of Bahia – *campus* Jequié. It frames the center as a space of aquilombamento (maroon community formation), resistance, and valorization of marginalized identities. The proposal, titled “And you, students, form your maroon community (aquilombem-se) in NEABI at IFBA – Jequié, for everything we have is us!”, was inspired by the concepts of Quilombismo from Abdias do Nascimento (2002), Quilombagem from Clóvis Moura (2001), and the notion of Quilombo from Beatriz Nascimento (2021). It sought to strengthen student agency and increase student participation in the center's anti-racist initiatives. The methodology was based on a qualitative approach, with discussion groups held during NEABI's regular meetings. Through sensitive listening and participant observation, students and teachers shared experiences with racism and proposed activities, such as auditorium debates, which re-signified the school space as a territory of resistance. The results show that the project's development process enhanced student engagement, creating a space for listening, belonging, and political action. The study concluded that the intervention contributed to re-signifying NEABI as a place of memory, autonomy, and the construction of an anti-racist education, pointing towards pathways for consolidating a truly inclusive Professional and Technological Education (EPT).

Keywords: EPT (Vocational and Technological Education); NEABI; aquilombamento (maroon community formation); Student Leadership; Intervention Project

1. Introdução

A história da educação brasileira é marcada por processos de exclusão que negaram, por séculos, o acesso de pessoas pobres, negras e indígenas à escola pública. Mesmo após a abolição formal da escravidão, as instituições de ensino seguiram operando sob lógicas eurocentradas, voltadas para a manutenção das desigualdades raciais e sociais. A Educação Profissional e Tecnológica (EPT), desde sua origem, destinou-se majoritariamente à formação de trabalhadores subalternizados, em sua maioria pertencente às camadas populares e racializadas da população.

No contexto atual, os Institutos Federais surgem como uma possibilidade concreta de mudança desse cenário. No entanto, para que se consolidem como espaços verdadeiramente democráticos e inclusivos, é fundamental que enfrentem de forma intencional o racismo institucional ainda presente em suas estruturas. É nesse cenário que os Núcleos de Estudos Afro-brasileiros e Indígenas (NEABIs) devem assumir papel estratégico, como espaços de resistência, escuta, acolhimento e valorização das identidades negras e indígenas.

Este artigo tem como objetivo apresentar a construção conjunta do projeto de intervenção *“E vós estudantes, aquilombem-se no NEABI do IFBA – Jequié, pois tudo que noiz tem é noiz.”*, concebido a partir da escuta de estudantes, servidores/as e comunidade externa integrantes do núcleo. A proposta surge da necessidade de ampliar a participação discente no NEABI e fortalecer o protagonismo estudantil como prática educativa antirracista e omnilateral.

A metodologia adotada foi de abordagem qualitativa, com a realização de grupos de discussão durante as reuniões ordinárias do NEABI, permitindo que os sujeitos expressassem vivências, propostas e percepções coletivas construídas no espaço escolar.

Este artigo está estruturado da seguinte forma: no primeiro tópico, apresento o referencial teórico que sustenta a discussão; em seguida, descrevo o percurso metodológico; na terceira parte, discuto os resultados e discussões, analiso o processo de construção colaborativo da intervenção; por fim, apresentamos as considerações finais com base nas reflexões construídas ao longo do trabalho.

2. Referencial Teórico

2.1 Educação Profissional e Tecnológica Federal e os Desafios para a Construção de Espaços Antirracistas

Vaz (2022) nos apresenta uma lista de mais de vinte e oito decretos, entre atos normativos e leis provinciais, que restringiam ou proibiam o acesso de pessoas negras e ou escravizadas às instituições de ensino no Brasil do século XIX. Apenas em alguns poucos momentos em que o acesso foi permitido, era para a qualificação de mão de obra, como mostra a resolução nº 27 de 05 de novembro de 1836, citada por Vaz (2022). Nela é aprovado o estatuto para as aulas de Primeiras Letras do Rio Grande do Norte, no qual era proibido aos professores admitir alunos/as não livres em sala de aula, permitindo, contudo, receber pessoas escravizadas; para o fim apenas de lhes ensinar as prendas domésticas, ainda assim era mantida a proibição de incluir no livro de matrícula o registro como aluno/a. “Como se vê, a instrução pública, entre nós, nasce excludente e racista” (Silva, 2011, p. 22). Essa exclusão evidenciada por Vaz (2022) e Silva (2011) reforça a compreensão de que a educação pública brasileira, desde sua origem, foi planejada para manter estruturas de poder raciais e classistas.

Nesse contexto, iniciativas conduzidas pelo movimento negro que proporcionaram às populações excluídas, a educação, uma vez que as políticas públicas não lhes consideravam parte da sociedade. A presença de pessoas negras nas instituições públicas de ensino brasileiras foi conquistada a duras penas.

Ciavatta e Ramos (2011), apoiando-se nos estudos de Fonseca (1986), explicitam como a dualidade das classes sociais se consolidou no Brasil, destinando inicialmente aos escravizados e, posteriormente, aos trabalhadores livres, a aprendizagem de ofícios manuais, enquanto reservava-se aos filhos das elites o acesso às funções de mando e aos estudos superiores. Essa divisão histórica da educação nos ajuda a compreender por que, no Brasil, onde a maioria da classe trabalhadora é composta por pessoas negras, a sociedade racista e capitalista desenvolveu mecanismos para expropriar o conhecimento desse grupo, sistematizando-o e devolvendo-o de forma fragmentada. Como aponta Marx (2013), a riqueza que sustenta a burguesia é produzida pela classe trabalhadora, e, no caso brasileiro, historicamente racializada.

Esse histórico de exclusão educacional, marcado pelo racismo estrutural, nos ajuda a compreender não apenas as origens da EPT, mas também suas contradições estruturais até os dias atuais. Desde suas origens, com as Escolas de Aprendizes e Artífices criadas no início do século XX, a EPT foi pensada para atender aos chamados “desvalidos da sorte e

desfavorecidos de fortuna” — ou seja, filhos de ex-escravizados e trabalhadores pobres, destinados a ocupar funções subalternas no mercado de trabalho. Kuenzer (2007), afirmam que essas escolas, inseridas em um período de baixo desenvolvimento industrial tinham a finalidade moral de repressão: educar pelo trabalho, os órfãos, pobres, e desvalidos da sorte, retirando-os das ruas. O objetivo era fornecer qualificação de forma rápida e barata aos trabalhadores para a produção nas fábricas e na agricultura, atendendo às necessidades econômicas daquele período histórico.

Com o avanço da industrialização nos anos 30, a Lei n.º 378/1937¹³ transforma as Escolas de Aprendizes e Artífices nos Liceus Profissionais. Na década de 1940, com a Reforma Capanema, pelo Decreto-lei n.º 4.422¹⁴, os Liceus passaram a se chamar Escolas Industriais e Técnicas. Já em 1959, essas escolas passaram a ser denominadas Escolas Técnicas Federais (ETFs), e com o tempo, especialmente a partir da consolidação das ETFs como centros de excelência, começou-se a observar um novo fenômeno: o crescente interesse da classe média por essas instituições. A formação de qualidade, gratuita e com a possibilidade de acesso ao ensino superior fez dessas escolas uma via de ascensão acadêmica e social.

Nos anos 70 durante a Ditadura Militar, foi implementada a Lei nº 5.692/1971¹⁵, que fixou as Diretrizes e Bases para o ensino de 1º e 2º graus, atualmente ensino fundamental e médio respectivamente, e instituiu a obrigatoriedade da formação técnica profissional associada ao ensino médio. Essa foi uma tentativa de conter o interesse das camadas mais populares pela continuidade dos estudos no ensino superior, já que o objetivo com a oferta de formação técnica era atender às necessidades de mão de obra para mercado de trabalho. Também ocorreu a fase conhecida como a “Cefetização”, através da Lei nº 6.545/1978¹⁶, foi iniciado o processo de transformadas das escolas técnicas em Centros Federais de Educação Tecnológica (CEFETs).

Ciavatta (2014) afirma que enquanto proposta formativa, o Ensino Médio Integrado é discutido e elaborado no Brasil desde, pelo menos, os anos 1980. Conforme aponta Ciavatta e

¹³ Lei nº 378, de 13 de janeiro de 1937: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/1930-1949/1937.htm#:~:text=L0378&text=LEI%20No%20378%2C%20DE%2013%20DE%20JANEIRO%20DE%201937.&text=Art.,Ministerio%20da%20Educa%C3%A7%C3%A3o%20e%20Saude.

¹⁴ Decreto-lei n.º 4.422: [https://www2.camara.leg.br/legin/fed/declei/1940-1949/decreto-lei-4422-30-junho-1942-414527-publicacaooriginal-1-pe.html#:~:text=Documenta%C3%A7%C3%A3o%20\(S.D.\)%20.-,Art.Or%C3%A7amento%20e%20Servi%C3%A7o%20de%20Comunica%C3%A7%C3%B5es.&text=f\)%20Sec%C3%A7%C3%A3o%20de%20Mecanografia.,Independ%C3%Aancia%20e%2054%C2%BA%20da%20Rep%C3%ABlica.&text=Publica%C3%A7%C3%A3o](https://www2.camara.leg.br/legin/fed/declei/1940-1949/decreto-lei-4422-30-junho-1942-414527-publicacaooriginal-1-pe.html#:~:text=Documenta%C3%A7%C3%A3o%20(S.D.)%20.-,Art.Or%C3%A7amento%20e%20Servi%C3%A7o%20de%20Comunica%C3%A7%C3%B5es.&text=f)%20Sec%C3%A7%C3%A3o%20de%20Mecanografia.,Independ%C3%Aancia%20e%2054%C2%BA%20da%20Rep%C3%ABlica.&text=Publica%C3%A7%C3%A3o).

¹⁵ Lei nº 5.692, de 11 de agosto de 1971: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/15692.htm

¹⁶ Lei nº 6.545, de 30 de junho de 1978: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/16545.htm

Ramos (2011), a luta dos educadores comprometidos com a educação pública e a superação das desigualdades de classe, foi pela defesa da educação unitária, omnilateral e politécnica.

Apesar das movimentações políticas, econômicas e sociais no campo educacional, a escola continuou atendendo prioritariamente aos interesses da classe dominante, garantindo a essa minoria uma formação ampla, enquanto oferecia à maioria, pertencente à classe trabalhadora, uma educação limitada e voltada ao controle social. De acordo com Soares Cunha e Pimentel (2022), as mudanças dos anos 1990, marcadas pela influência do neoliberalismo e da globalização, reconfiguraram o mundo do trabalho e as relações entre Estado e sociedade, redirecionando as políticas públicas para atender ao consumo e à lógica do mercado, em vez de promover uma educação crítica, emancipatória e integral.

Em 1997, durante o governo de Fernando Henrique, foi emitido o Decreto nº 2.208/1997¹⁷ no qual a EPT não mais poderia ser ofertada integrada ao ensino médio, nos moldes neoliberais, (BRASIL, 1997) só poderiam ser ofertados cursos subsequentes e concomitantes de forma separada e com matrícula distinta.

Sobre as políticas neoliberais, Kuenzer (2005) aponta que eles promovem uma inclusão escolar que é, na prática, excludente: todos entram, mas poucos têm acesso a uma formação crítica, autônoma e capaz de questionar o sistema. A escola passa a reproduzir as desigualdades, enquanto os trabalhadores são empurrados para a informalidade ou para empregos precários, num processo de inclusão que, na verdade, os mantém à margem. Frigotto, Ciavatta e Ramos (2005), pontuam que os anos seguintes foram marcados pela luta a favor da revogação deste instrumento normativo.

O que esteve posto até aqui nas palavras de Noronha (2004) é o não rompimento do caráter assistencialista associado ao controle social dos desvalidos da sorte, a dualidade clássica formação para o trabalho versus formação geral, ainda permanecia. Como aponta Ramos (2014) a EPT “é resultado de disputas e tendências complexas ao longo da história do país, frente a uma correlação de forças entre as classes que disputam o poder e a direção econômica e política da sociedade” (Ramos, 2014, p. 8). Não é à toa que a virada de chave vem justamente quando representantes da classe trabalhadora ascendem ao poder.

A EPT voltou ao centro do debate educacional brasileiro durante o primeiro mandato do Presidente Lula (2003–2010), com a aprovação do Decreto nº 5.154/2004¹⁸ (BRASIL, 2004), que revogou o Decreto nº 2.208/1997 (BRASIL, 1997) e restabeleceu a possibilidade

¹⁷ Decreto nº 2.208/1997: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/decreto/d2208.htm

¹⁸ Decreto nº 5.154/2004: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2004-2006/2004/decreto/d5154.htm

de oferta da EPT de forma integrada ao ensino médio. Esse decreto representou uma mudança significativa nas políticas educacionais, criando um ambiente favorável ao fortalecimento e à expansão da EPT. Um dos marcos desse novo período foi a promulgação da Lei nº 11.892/2008¹⁹, em 29 de dezembro, que instituiu a Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica e criou os Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia, popularmente conhecidos como IFs.

Os IFs representam uma tentativa de mudança de paradigmas da Educação brasileira, de modo geral, buscando superar a lógica excludente e dicotômica entre a educação propedêutica, ofertada às classes dirigentes e a educação profissional, ofertada à classe trabalhadora. Nesse processo, políticas como a Lei de Cotas (Lei 12.711/2012)²⁰, o REUNI (Decreto nº 6.096/2007)²¹ e, especialmente no campo da Educação Profissional e Tecnológica, o Plano de Expansão da Rede Federal, iniciado em 2003, contribuíram para ampliar o acesso e consolidar novas diretrizes. Esse plano permitiu a criação de mais de 500 unidades, levando a EPT a diferentes regiões do país e fortalecendo seu papel na inclusão social.

Entre essas unidades está o Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia da Bahia (IFBA) - *campus* Jequié, que foi inaugurado em 2011, fruto da segunda fase do plano de expansão e interiorização dos institutos federais, e oferece uma variedade de cursos. Entre eles estão cursos técnicos em eletromecânica e informática, disponíveis nas modalidades integrada e subsequente.

Embora os IFs, entre eles o IFBA *campus* Jequié, representem um avanço significativo na direção de uma educação mais inclusiva, democrática e crítica, a consolidação desse projeto exige uma ação contínua e intencional de enfrentamento, capaz de romper com a lógica do racismo institucional que historicamente invisibiliza sujeitos negros/as e indígenas — que, em muitos casos, só conseguem acessar esses espaços graças às políticas de ações afirmativas, como a Lei de Cotas.

A EPT, por sua origem e trajetória, consolidou-se como um ambiente técnico, eurocentrado e historicamente alinhado aos interesses do capital, o que contribuiu para a reprodução de práticas excludentes e hierarquizantes. Diante desse cenário, é urgente a construção de práticas pedagógicas e institucionais inclusivas, plurais e antirracistas.

Nesse contexto, os Núcleos de Estudos Afro-brasileiros e Indígenas (NEABIs) têm papel estratégico na promoção de uma EPT comprometida com a justiça social, a equidade e a

¹⁹ Lei nº 11.892, de 29 de dezembro de 2008: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2008/lei/111892.htm

²⁰ Lei nº 12.711, de 29 de agosto de 2012: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2011-2014/2012/lei/112711.htm

²¹ REUNI (Decreto nº 6.096/2007): https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2007/decreto/d6096.htm

reparação histórica. Ao valorizar as identidades negras e indígenas, tensionar as estruturas excludentes da instituição e promover ações educativas transformadoras, os NEABIs se constituem como espaços fundamentais de resistência e mudança.

Partindo desse entendimento, e com o objetivo de contribuir para que o IFBA *campus* Jequié se consolide como um espaço verdadeiramente inclusivo, comprometido com uma educação omnilateral e antirracista, enquanto membria propus uma intervenção voltada ao fortalecimento do NEABI local. A proposta tem como foco a ampliação da participação discente, especialmente de estudantes negros/as, tanto na composição do núcleo quanto nas atividades por ele promovidas.

A execução dessa proposta pode colaborar para a construção de experiências contra-hegemônicas no âmbito da EPT. Trata-se de uma ação prática de resistência e aquilombamento, capaz de ressignificar a vivência escolar e abrir caminhos para uma educação mais crítica, emancipada e alinhada às demandas das populações historicamente marginalizadas.

Diante de tantos desafios e contradições da EPT, é importante destacar iniciativas que buscam transformar essa realidade. Uma dessas estratégias é o aquilombamento, que se apresenta como forma de resistência e construção de novos significados para a presença negra nas instituições de ensino. No próximo tópico, vamos discutir o conceito de aquilombamento a partir da sua história e das suas manifestações atuais, como nos NEABIs. Em seguida, no tópico 2.3, será apresentado o projeto de intervenção desenvolvido no IFBA *campus* Jequié, que tem o aquilombamento como base para a construção de experiências educativas mais inclusivas e antirracistas.

2.2 Quilombos Ontem e Hoje: O Aquilombamento como Estratégia de Afirmação Identitária.

Os Institutos Federais no Brasil desempenham um papel crucial na promoção de uma educação de qualidade, inclusiva e voltada para a formação integral dos/as sujeitos. A presença dos NEABIs nestes institutos é um fator agregador para a oferta desta educação. Suas ações contribuem para a formação do pensamento crítico de seus/suas membros/as e da comunidade acadêmica em geral.

Na rede IFBA, de acordo com a Resolução 31 de 2021²², os NEABIs devem concentrar seus esforços em desenvolver políticas e práticas de enfrentamento ao racismo e a discriminação, ao mesmo tempo em que criam condições propícias para a afirmação da identidade dos estudantes negros/as e indígenas. Esses núcleos não apenas desempenham um papel central na pesquisa, mas também atuam como agentes de transformação social, promovendo a inclusão, a equidade e o respeito à diversidade.

Os IF, como o IFBA – *campus* Jequié, tem como missão proporcionar uma educação de excelência alinhada às demandas sociais e econômicas do país. Nesse sentido, o NEABI do IFBA – *campus* Jequié emerge como um espaço estratégico para a discussão e promoção da diversidade étnico-racial, reconhecendo e valorizando as contribuições históricas, culturais e científicas dos povos africanos, da população negra brasileira e indígenas. Este núcleo pode desempenhar um papel fundamental na compreensão e fortalecimento da noção de quilombamento, especialmente entre os/as estudantes, uma vez que os classifico com os principais herdeiros do legado do NEABI.

Segundo Bezerra (2003), o termo quilombamento:

origina-se da palavra aquilombar, 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 (BEZERRA, 2023. p. 23).

Para entendermos a proposta de quilombamento na esfera do NEABI, são necessários o conceito de quilombagem de Clóvis Moura, de quilombismo de Abdias do Nascimento e a noção de quilombo de Beatriz Nascimento. A junção dessas abordagens teóricas converge em direção a uma educação antirracista, ou seja, uma visão crítica e transformadora das relações sociorraciais, incentivando a valorização da diversidade étnico-cultural e a luta contra as opressões estruturais impostas pelo racismo.

Clovis Moura (1993) afirma que por quilombo, a realeza portuguesa, entendia “toda habitação de negros fugidos que passem de cinco, em parte despovoada, ainda que não tenham ranchos levantados nem se achem pilões neles” (Moura, 1993. p. 11). Segundo Moura (1993), no Brasil, como em outras partes da América onde existiu o escravismo moderno, esses ajuntamentos proliferaram como sinal de protesto do negro escravizado às condições

²² Resolução nº 31/2021: <https://portal.ifba.edu.br/lauro-de-freitas/menu-institucional/Res.n31de03.11.2021AprovaoRegulamentodoNucleodeEstudosAfroBrasileiroseIndigenasNEABIdaRedeIFBA.pdf>

desumanas e alienadas a que estavam sujeitos. Os quilombos foram uma das formas mais importante de luta contra esse sistema escravagista.

Do entendimento de quilombos como comunidades autônomas formadas por ex-escravizados fugitivos que buscavam escapar da opressão e construir uma vida livre fora do domínio dos senhores de escravizados, Moura cria a expressão quilombagem. Ele argumentava que a quilombagem representava um processo social abrangente, caracterizado por estratégias de resistência cultural, econômicas e políticas adotadas pelos negros. Moura (2001) destacou a importância da quilombagem como um fenômeno complexo, indo além da simples fuga física dos escravizados.

Segundo Moura (2001), enquanto o quilombo foi um modelo de resistência radical ao sistema escravista, a quilombagem - o *continuum* dos quilombos ao longo da história da escravidão - foi um processo de desgaste constante do sistema. Moura não sugeriu uma articulação consciente por parte dos agentes sociais envolvidos, mas ressalta que a existência contínua e a permanência ao longo do tempo constituem um processo social. Atuando no cerne da contradição fundamental do sistema escravista, a quilombagem desarticulou sua estabilidade e minou o desempenho econômico do projeto.

Ao destacar a quilombagem como um conceito, Clóvis Moura contribuiu para ampliar a compreensão da resistência negra no Brasil, rompendo com a ideia simplista de que a resistência se resumia apenas à revolta armada ou à fuga individual. Ele enfatizou a importância de reconhecer as diversas formas de resistência que os/as negros/as desenvolveram para preservar sua identidade, cultura e humanidade diante das condições desumanas da escravização.

Assim como o termo quilombagem de Moura, o quilombismo de Abdias do Nascimento também faz referência aos quilombos. Para Nascimento, quilombismo vai além da visão tradicional do quilombo como uma mera comunidade física, pois “quilombo não significa escravo fugido. Quilombo quer dizer reunião fraterna e livre, solidariedade, convivência, comunhão existencial”. (Nascimento, 2002, p. 348)

Nascimento (2002) via o quilombismo como um projeto de emancipação que não apenas abordava as questões sociais e econômicas, mas também buscava a valorização da espiritualidade, da estética e da produção cultural africana e negra brasileira. Ele argumentava que a libertação do povo negro envolvia não apenas a conquista de direitos civis e políticos, mas também o reconhecimento e a celebração da rica contribuição cultural africana para a formação da sociedade brasileira. “A história da África, das culturas, das civilizações e das artes africanas terão um lugar eminente nos currículos escolares.” (2002, p. 370)

O quilombismo de Abdias do Nascimento (2002) propõe a construção de uma consciência coletiva entre os/as negros/as, incentivando a solidariedade e a união para superar os desafios impostos pelo racismo. A superação desses desafios, segundo Nascimento (2002) se daria pela educação na medida em que ela incorpora pressupostos do quilombismo. Além disso, Nascimento defendia a importância do protagonismo negro em todas as esferas da sociedade, desde a política até as artes e a educação.

Clóvis Moura e Abdias do Nascimento nos ajudam a entender os quilombos não só como lugares físicos, mas como formas de resistência coletiva contra o racismo e a exclusão social. Para pensar como essa resistência se deslocam para os espaços educativos de hoje, é importante olhar também para as ideias de Beatriz Nascimento e o que ela nos traz com o conceito de quilombo.

Beatriz Nascimento foi uma das principais intelectuais a redefinir o conceito de quilombo, deslocando-o da visão tradicional de mero refúgio de escravizados para uma perspectiva mais ampla, que o compreende como espaço político, social e cultural de construção de autonomia negra. No documentário “O negro da senzala ao soul”, Nascimento afirma que o quilombo são homens que procuram conscientemente organizar uma sociedade para si, onde ele possa viver de acordo com o seu passado histórico africano brasileiro, com os seus hábitos, com a sua cultura, com a sua forma de ser (Leandro 1977).

Para Nascimento o quilombo é um território de construção de identidade e preservação da cultura negra, onde se processam relações de solidariedade e liberdade frente à lógica escravista e racista que permeia a sociedade brasileira. Essa leitura amplia o entendimento de quilombo como um projeto coletivo de (re)existência, onde o tempo e o espaço são resignificados pelas populações negras.

A ideia de quilombo não se restringe a uma localização geográfica, mas representa um espaço simbólico de resistência, memória e ancestralidade. Para Ratts (2006) Nascimento se dedicou a demonstrar a continuidade histórica do quilombo, para além do período escravista, Nascimento afirma que:

[...] os homens e seus grupamentos, que formaram no passado o que se convencionou chamar “quilombos”, ainda podem e procuram fazê-los. Não se trata de, no meu entender, exatamente de sobrevivência ou de resistência cultural, embora venhamos a utilizar estes termos, algumas vezes como referência científica. O que procuramos neste artigo é a continuidade histórica (Ratts 2006, 57 *apud* Nascimento 1982).

O conceito de quilombo foi atualizado adquirindo outros significados, é espaço de memória, história e ancestralidade, “é o espaço que ocupamos.” (Nascimento, 2021, p. 235).

Nesse sentido, as contribuições de Clóvis Moura, Abdias do Nascimento e Beatriz Nascimento se conectam profundamente com a proposta de quilombamento no contexto educacional. Cada um, do seu modo, ampliou o entendimento do quilombo como muito mais do que uma experiência histórica de fuga ou resistência física. Moura nos mostra a quilombagem como processo social contínuo de resistência, Abdias propõe o quilombismo como projeto político e de emancipação coletiva, e Beatriz apresenta o quilombo como espaço de memória, ancestralidade e identidade. Esses autores ajudam a entender como os quilombos históricos continuam vivos nas práticas comunitárias e educativas de hoje, especialmente em espaços como os NEABIs.

O NEABI, ao atuar como espaço de escuta, valorização das identidades negras e indígenas e construção coletiva de saberes, realiza o que esses autores chamam de continuidade da luta quilombola. É um espaço que acolhe e fortalece estudantes historicamente marginalizados, garantindo não apenas o acesso à instituição, mas também a permanência com dignidade, reconhecimento e pertencimento. Ao assumir esse papel, o NEABI se torna um lugar onde o enfrentamento ao racismo se alia à valorização das raízes.

Assim, quando Beatriz Nascimento afirma que quilombo é "o lugar que ocupamos", ela aponta para esse território simbólico e real onde as memórias, as lutas e os saberes ancestrais se mantêm vivos. Quando penso o NEABI como esse lugar, entendo que ele não é apenas um espaço de ações pontuais, mas um verdadeiro quilombo pedagógico. É ali que se constroem sentimentos, que se afirma a identidade, que se resiste ao apagamento e onde se aprende a exercer a cidadania de forma crítica e coletiva. O quilombamento promovido pelo NEABI se transforma, então, em uma prática formativa que contribui para uma educação mais justa, plural, libertadora e comprometida com a transformação social.

Diante dessas reflexões, é possível perceber que o quilombamento, entendido como prática histórica e atual de resistência e construção coletiva, encontra no NEABI um espaço privilegiado para se materializar no contexto educacional. No próximo tópico, será apresentado o projeto de intervenção desenvolvido no NEABI IFBA – *campus* Jequié, que parte dessa concepção de quilombamento como base para ampliar a participação, promover o protagonismo estudantil e a formação crítica, por meio de ações construídas de forma dialógica e colaborativa com os/as estudantes.

2.3. Protagonismo estudantil e aprendizagem no projeto de intervenção do NEABI/IFBA Jequié

Diante do que foi discutido sobre o aquilombamento como prática de resistência e pertencimento, este tópico mostra como o projeto de intervenção do NEABI no IFBA Jequié foi pensado com foco na participação ativa dos/as estudantes. A ideia foi valorizar o protagonismo discente, permitindo que eles e elas estivessem envolvidos/as desde o início, opinando, sugerindo e ajudando a construir as ações. Ao invés de um projeto pronto e fechado, optamos por uma construção coletiva, feita com base na escuta e no diálogo. É sobre esse protagonismo que trataremos a seguir.

O protagonismo dos/as estudantes é essencial no processo de construção do conhecimento ao longo de sua formação. Segundo Silva (2009, p. 3), “[...] o protagonismo é uma relação dinâmica entre formação, conhecimento, participação, responsabilização e criatividade como mecanismo de fortalecimento da perspectiva de educar para a cidadania [...]”. A autora também destaca que o/a estudante protagonista está em constante desenvolvimento — algo fundamental para que ele/a atue de forma autônoma na sociedade.

Ouvir e considerar o que os/as estudantes pensam, dizem e fazem é um passo importante para fortalecer sua autonomia. Nessa linha, Costa e Vieira (2000, p. 139) afirmam que “as/os adolescentes, além de portadores de entusiasmo e de vitalidade para a ação, são dotados também de pensamento e de palavra”. Para os autores, o protagonismo juvenil tem como objetivo “[...] criar condições para que o educando possa exercitar, de forma criativa e crítica, essas faculdades na construção gradativa de sua autonomia [...]”.

Um/uma estudante autônomo é aquele que pensa, age, toma decisões e assume responsabilidades, consciente do seu papel como sujeito social. Como afirma Freire (2011, p. 40), “O respeito à autonomia e à dignidade de cada um é um imperativo ético e não um favor que podemos ou não conceder aos outros”.

A escola, nesse sentido, é um espaço de experimentação e descoberta, onde o/a jovem vai, aos poucos, exercitando sua autonomia diante do mundo adulto. Por isso, educar com foco no protagonismo estudantil é oferecer oportunidades para que ele/ela possa construir, com liberdade e consciência, o seu próprio caminho.

Partindo do entendimento da importância do protagonismo estudantil na construção da autonomia e reconhecendo a escola como espaço de experimentação e descoberta, surge a iniciativa de criar um projeto de intervenção que, baseado na concepção de aquilombamento,

tem como foco ampliar a participação discente tanto na composição do núcleo quanto nas ações por ele promovidas.

Um projeto de intervenção é uma proposta voltada à análise e enfrentamento de um problema ou situação específica em determinado contexto. Segundo Legrand (1993) *apud* Villas Boas (2010), uma intervenção requer o compromisso dos/as envolvidos/as, planejamento estruturado, definição clara de objetivos, atuação coletiva como moderadora, informadora e avaliadora, além de ter finalidade pedagógica e social, culminando na apresentação de um produto final.

Tendo em vista essas características, apresento o projeto “*E vós estudantes, aquilombem-se no NEABI do IFBA – Jequié, pois tudo que noiz tem é noiz!*”. Esta proposta foi pensada com o objetivo de contribuir para que o IFBA – *campus* Jequié se consolide como um espaço mais inclusivo e comprometido com uma educação omnilateral e antirracista. Sua construção se deu de forma coletiva, durante as reuniões ordinárias do NEABI nos meses de outubro e novembro de 2024, destinadas ao planejamento da 10ª edição da Semana da Consciência Negra do IFBA – Jequié (Seconji).

De acordo com a Resolução nº 31/2021, que regulamenta os NEABIs na rede IFBA, o núcleo realiza reuniões regulares voltadas à discussão e articulação de ações que atendam às competências definidas na própria resolução. Foi nesse espaço que os/as membros/as apontaram como desafio atual a necessidade de ampliar o número de estudantes no núcleo e fortalecer seu protagonismo.

As ações desenvolvidas pelo NEABI têm despertado o interesse dos/as discentes, motivando-os/as a conhecer o núcleo e a se aproximar da proposta de uma educação antirracista. No entanto, mesmo com o aumento desse interesse a cada atividade, muitos/as estudantes ainda relatam não saber da existência do NEABI no *campus*. Após esse primeiro contato, alguns/as demonstram vontade de participar do grupo.

Essa constatação foi tomada como ponto de partida para refletir sobre o problema e construir uma proposta interventiva que buscasse enfrentá-lo. Como já mencionado, as reuniões de outubro e novembro de 2024 foram fundamentais para a criação do projeto, que foi sendo moldado com base nas sugestões trazidas pelos/as participantes.

Para garantir a participação efetiva dos/as membros/as do núcleo na construção do projeto de intervenção, optei por realizar grupos de discussão, um método que permitiu ouvir com atenção as experiências, opiniões e propostas dos/as integrantes. Esses encontros aconteceram durante as reuniões ordinárias do NEABI e se mostraram um espaço importante de diálogo, acolhimento e construção coletiva. Participaram todos/as os/as integrantes que

puderam estar presentes nas reuniões, e foi ali que surgiram reflexões sobre como cada um/a percebia o núcleo, quais barreiras dificultavam a ampliar o quantitativo de discentes e o que gostariam de viver dentro de uma proposta de educação antirracista.

As falas trazidas nesses momentos foram fundamentais para moldar o projeto. Em uma das reuniões, após desabafo de docentes e discentes sobre situações de racismo vividas e também sobre experiências positivas em sala de aula, uma das participantes sugeriu levar essas vivências para o auditório, com os/as estudantes assumindo o protagonismo dessa ação. Com isso, a proposta deixou de ser apenas uma ação planejada, passando a ser vivência compartilhada, construída a muitas mãos, a partir das experiências de quem sente, pensa e transforma o espaço escolar todos os dias.

Em momento oportuno, os resultados dessa proposta serão apresentados. Aqui, o foco é mostrar que o projeto foi pensado como uma estratégia de afirmação identitária e de resistência no cotidiano escolar. Inspirado na concepção de quilombamento, o NEABI é compreendido como um lugar de acolhimento, pertencimento e valorização das identidades negras e indígenas. A intenção foi criar condições para que os/as estudantes se reconhecessem como sujeitos históricos, capazes de transformar a realidade que vivem, enfrentando o racismo institucional e fortalecendo os laços de solidariedade e consciência coletiva dentro da escola.

Dessa forma, o projeto *“E vós estudantes, quilombem-se no NEABI do IFBA – Jequié!”* se consolida como uma experiência construída com base no protagonismo estudantil, na escuta sensível e no compromisso com uma educação antirracista.

3. Percorso metodológico

Este artigo adota uma abordagem qualitativa fundamentada na observação participante e na escuta sensível durante as reuniões ordinárias do NEABI. Essa imersão permitiu captar não apenas discursos, mas também interações grupais e nuances não verbais do cotidiano do núcleo. Para a produção e análise dos dados, utilizou-se o método de grupos de discussão, que, conforme Weller (2013, p. 56), configura-se como método quando "os processos interativos, discursivos e coletivos [...] são metodologicamente reconhecidos e analisados à luz de um modelo teórico". As falas, registradas em diário de campo, foram submetidas à análise temática, articulando as vivências dos estudantes com os referenciais teóricos de quilombamento.

Os encontros ocorreram durante as reuniões ordinárias do NEABI/IFBA *campus* Jequié, espaço no qual os(as) participantes puderam expressar suas vivências, percepções e propostas relacionadas ao protagonismo discente, ao enfrentamento ao racismo e à afirmação identitária. A pesquisa foi submetida e aprovada pelo Comitê de Ética em Pesquisa com Seres Humanos (CEP) do Centro Universitário Estácio de Alagoinhas, garantindo o cumprimento dos princípios éticos que orientam as investigações científicas envolvendo participantes humanos. As discussões, portanto, não revelam apenas falas isoladas, mas sentimentos coletivos que se formam nas relações e no pertencimento construído entre os(as) participantes.

Como afirmam Mangold (1960 apud Weller, 2013, p. 56), “a opinião do grupo não é a soma de opiniões individuais, mas o produto de interações coletivas”, sendo que as posições assumidas ali expressam tanto conteúdos verbais quanto não-verbais partilhados no grupo. As falas foram registradas por meio de anotações, depois transcritas e analisadas com base na análise temática, relacionando o que foi dito com os referenciais teóricos de Clóvis Moura, Abdias do Nascimento, Beatriz Nascimento, Frigotto, Ciavatta e Ramos. As categorias analisadas surgiram tanto das falas quanto da teoria, considerando os sujeitos como produtores de conhecimento.

Weller (2006, p. 246) também aponta que os grupos revelam experiências coletivas marcadas por questões como raça, classe, gênero e geração. Por isso, essa metodologia está de acordo com a proposta do artigo, que entende o NEABI como espaço de escuta, acolhimento, resistência e transformação, em diálogo com uma educação crítica, antirracista e omnilateral.

4. Resultados e discussões

O processo de construção do projeto “*E vós estudantes, aquilombem-se no NEABI do IFBA – Jequié!*” constituiu-se como uma vivência formativa em si mesma, marcada pela escuta sensível, pelo diálogo horizontal e pelo protagonismo estudantil. Inserido no contexto da Educação Profissional e Tecnológica (EPT) brasileira — historicamente voltada à formação para o mercado e cúmplice na reprodução de desigualdades (Frigotto; Ciavatta; Ramos, 2005) —, o projeto emergiu como resposta aos desafios de inclusão efetiva de estudantes negros/as, indígenas e em situação de vulnerabilidade nos Institutos Federais.

Sua construção ocorreu de maneira orgânica e coletiva, o que não me surpreendeu, já que no NEABI todas as decisões são tomadas em conjunto — desde as mais simples, como o agendamento de reuniões, até as mais complexas, como o uso de recursos ou a resolução de

conflitos com o calendário acadêmico. Quem se manifesta tem sua voz respeitada, e nas votações não há distinção de peso entre as diferentes representações.

Ainda assim, algo me inquietava ao rememorar as reuniões que antecederam o projeto: embora fisicamente presentes, muitos/as estudantes permaneciam em silêncio, e poucos se arriscavam a propor algo. As intervenções partiam majoritariamente dos servidores, e a participação discente se limitava a respostas breves (“concordo/discordo”) ou a colocações pontuais.

Atualmente, ocupando a coordenação do núcleo e compreendendo o NEABI como espaço de aquilombamento, escuta, acolhimento e exercício de cidadania, não vislumbro outro caminho senão o da democracia — em todos os momentos possíveis, e até nos impossíveis. Afinal, como afirma Libâneo (2015, p. 02), “as formas de organização e de gestão são práticas educativas, elas educam e ensinam. O ambiente escolar, o que se faz e o que se diz na escola, influenciam poderosamente os processos de aprendizagem dos alunos e professores.”

Como observadora participante dos grupos de discussão, percebi que a construção do projeto revelou uma transformação que Paulo Freire chamaria de amadurecimento da autonomia dos sujeitos. No início, a participação discente era marcada pela escuta passiva e pela baixa iniciativa — aquilo que o autor identifica como um entrave à liberdade: “A autonomia, enquanto amadurecimento do ser para si, é processo, é vir a ser. Não ocorre em data marcada” (FREIRE, 2011, p. 72). Essa hesitação em ocupar espaços de fala e decisão pode ser lida à luz da relação tensa entre autoridade e liberdade, na qual “não se vive a eticidade sem liberdade e não se tem liberdade sem risco” (FREIRE, 2011, p. 63). Ao longo da intervenção, entretanto, a criação de espaços de partilha e escuta fez com que os/as estudantes passassem a assumir a palavra, protagonizando mudanças e ressignificando o NEABI como lugar de pertencimento ativo e criativo.

Foi nesse cenário que os dois encontros do NEABI, realizados em outubro e novembro de 2024, funcionaram como espaços de escuta, em que estudantes e servidores/as membros/as refletiram sobre o papel do núcleo, os desafios de ampliar a participação discente e a urgência de promover ações antirracistas na escola. Os relatos feitos por servidores e discentes foram marcados por experiências de racismo vividas dentro e fora da instituição, uma das docentes relatou ainda não se sentir parte do IFBA: “*Não me sinto acolhida pelo IFBA, nem pelos colegas, nem pelos alunos, me sinto discriminada racialmente*”, seu tom de voz ecoou a dor de muitos. Outro participante relatou que, um dos alunos líderes de turma, se queixa de nem sempre ser reconhecido pelos docentes como líder, afinal como ele um estudante negro

poderia ocupar tal função de prestígio? O Não reconhecimento é por ser negro? O relato do estudante desnudou o racismo velado que persiste mesmo nos espaços progressistas.

As falas e sentimentos acolhidos, não revelaram apenas opiniões individuais, mas significados compartilhados sobre pertencimento, exclusão e desejo de transformação.

Diante dessas vivências de exclusão, o grupo transformou a dor em ação. Um dos momentos decisivos ocorreu quando uma das participantes propôs: *“Poderíamos levar para o auditório a atividade desenvolvida em sala pelos estudantes sobre o racismo.”* Em seguida, sugeri que um dos estudantes negros integrantes do NEABI compartilhasse sua experiência durante sua bem-sucedida participação nas Olimpíadas de Filosofia (Edição 2024). A proposta era transformar o momento do auditório, durante a programação da Semana da Consciência Negra, em uma grande reunião do Núcleo — um espaço para compartilhar nossas histórias, nossas dores, mas também nossas conquistas.

As proposições foram aceitas pelo grupo e deram origem à principal atividade do projeto, centrada na partilha de vivências antirracistas conduzida pelos próprios/as estudantes. Iniciativas como essas contribuem para ressignificar o uso dos espaços institucionais da EPT, que muitas vezes funcionam de forma tecnicista.

O NEABI, nesse contexto, se apresentou como um espaço de quilombagem, nas palavras de Clóvis Moura (2001), ou seja, como prática contínua de resistência e construção coletiva. Cada reunião, fala e decisão foi tomada de forma democrática, expressando uma pedagogia da escuta, como propõe Freire (2011), e um modelo de gestão coletiva que educa, conforme destaca Libâneo (2015).

Para além do fortalecimento do núcleo, o projeto de intervenção representa uma tentativa concreta de disputar os rumos da EPT no interior do IFBA. Como aponta Ramos (2014), a educação profissional é campo de tensões e contradições, resultado da disputa entre diferentes projetos de sociedade. Nesse sentido, o NEABI assume papel central na construção de um projeto de EPT comprometido com a justiça racial, com a valorização das identidades historicamente marginalizadas e com a formação crítica e omnilateral dos/as estudantes.

O protagonismo discente, longe de ser apenas um conceito mobilizado no discurso, se concretizou na prática. Como afirmam Costa e Vieira (2000), quando os/as estudantes assumem o papel de sujeitos ativos do processo formativo, ocorre o exercício da cidadania.

Ao transformar o cotidiano escolar por meio do protagonismo discente e da valorização das vivências negras e indígenas, o projeto afirma que o espaço escolar pode e deve ser também um território de resistência, memória e reconstrução coletiva. O NEABI,

como quilombo pedagógico, rompe com o silenciamento institucional, acolhe os corpos e histórias excluídas e constrói outras formas de ensinar, aprender e existir na EPT.

5. Considerações finais

Este artigo buscou refletir sobre a potência transformadora dos NEABIs como espaços de aquilombamento nos IFs, com foco na experiência concreta vivenciada no IFBA - *campus* Jequié através do projeto de intervenção "*E vós estudantes, aquilombem-se!*". A proposta, construída coletivamente, não apenas buscou reafirmar o protagonismo estudantil como elemento central, mas demonstrar na prática como esse protagonismo pode ressignificar o espaço escolar, transformando-o de ambiente de reprodução de desigualdades em território de resistência, escuta e valorização das identidades historicamente marginalizadas.

Ao resgatar e articular os conceitos de quilombagem (Moura, 2001), quilombismo (Nascimento, 2002) e quilombo como espaço de memória (Nascimento, 2021), fica evidente que o NEABI se constitui como uma continuidade viva da resistência negra no contexto educacional. O projeto revelou como o aquilombamento assume um papel formativo essencial, permitindo que estudantes se reconheçam como sujeitos históricos - capazes não apenas de questionar estruturas racistas enraizadas na EPT, mas de propor e implementar transformações concretas.

A análise do processo de construção do projeto evidenciou uma mudança paradigmática: se inicialmente observávamos no NEABI silêncio colonizado, onde estudantes participavam de forma reativa e pouco propositiva, a metodologia baseada em grupos de discussão e escuta sensível permitiu romper com essa lógica. Relatos de experiências de racismo tornaram-se base para ações concretas. A decisão de levar para o auditório as vivências antirracistas trabalhadas em sala, protagonizada pelos próprios/as estudantes, exemplifica essa transformação - a escola passou a ser, efetivamente, espaço de construção colaborativa de conhecimento e ação política.

Os resultados demonstram que o aquilombamento no NEABI ultrapassa a dimensão simbólica: trata-se de uma prática pedagógica concreta que desafia as estruturas racistas da instituição. Quando estudantes passam a ocupar centralidade no planejamento e execução das ações, quando suas vozes e experiências se tornam o eixo norteador das atividades, estamos diante de uma pedagogia quilombista em ação - nos termos propostos por Abdias do Nascimento (2002).

Reconheço, contudo, que persistem desafios significativos. Ainda há resistências institucionais a serem enfrentadas, lacunas na formação antirracista de parte do corpo docente e necessidade de ampliar a participação para além dos/as já engajados/as.

Mais que resultados conclusivos, este estudo mostra um caminho em construção através da escuta e do compromisso com uma educação antirracista e omnilateral. O aquilombamento surge como estratégia pedagógica e horizonte para uma educação democrática. Que esta experiência inspire outras ações nos NEABIs brasileiros.

Referencias Bibliográfica

BEZERRA, Nilton Xavier. **O NEABI IFRN: amefricanidade e práticas pedagógicas quilombistas para uma formação humana integral na educação profissional e tecnológica**. 2023. 241 f. Tese (Doutorado em Educação Profissional e Tecnológica) – Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Rio Grande do Norte, Natal, 2023.

BRASIL. Ministério da Educação. **Decreto nº 2.208, de 17 de abril de 1997**. Revogado pelo Decreto nº 5.154, de 2004 Regulamenta o § 2º do art. 36 e os arts. 39 a 42 da Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/decreto/D2208.htm> Acesso em: 15 de junho de 2025.

BRASIL. Ministério da Educação. **Decreto nº 5.154, de 23 de julho de 2004**. Regulamenta o § 2º do art. 36 e os arts. 39 e 41 da Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, e dá outras providências. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2004-2006/2004/decreto/D5154.htm>. Acesso em: 15 de junho de 2025.

CIAVATTA, Maria. **O ensino integrado, a politecnia e a educação omnilateral. Por que lutamos?** In: Trabalho & Educação. Belo Horizonte, v.23, n.1, p. 187-205, jan-abr, 2014.

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

COSTA, A. C. G.; VIEIRA, M. A. **Protagonismo juvenil: adolescência, educação e participação democrática**. Salvador: Fundação Odebrecht, 2000.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa**. 43. ed. São Paulo: Paz e Terra, 2011.

FRIGOTTO, Gaudêncio, CIAVATTA, Maria & RAMOS, Marise Nogueira. **Ensino médio integrado: concepção e contradições**. São Paulo: Cortez, 2005.

LEANDRO, Paulo Roberto. 1977. **O negro da senzala ao soul**. São Paulo: Departamento de Jornalismo da TV Cultura. Disponível em: <<https://www.youtube.com/watch?v=5AVPrXwxh1A>>. Acesso em: 20 de junho de 2025

VILLAS BÔAS, B. M. F. **Projeto interventivo no Bloco Inicial de Alfabetização no Distrito Federal**. Revista Educação Pública, Rio de Janeiro, v. 10, n. 39, 2010. Disponível em: <https://www.periodicos.rc.biblioteca.unesp.br/index.php/educacao/article/view/4084/3292> Acesso em: 04 de agosto de 2025.

LIBÂNEO, José Carlos. **Organização e gestão da escola: teoria e prática**. Goiânia: Alternativa, 2015. Disponível em: <https://www.acervodigital.ufpr.br>. Acesso em: 22 jun. 2025.

KUENZER, A. Z. **Exclusão includente e inclusão excludente: a nova forma de dualidade estrutural que objetiva as novas relações entre educação e trabalho**. In: LOMBARDI, J. C.; SAVIANI, D.; SANFELICE, J. L. (Orgs.). Capitalismo, Trabalho e Educação. Campinas: Autores Associados: HISTEDBR, 2005. p. 77-95.

KUENZER, A. (org.). **Ensino médio: Construindo uma proposta para os que vivem do trabalho**. 5ª ed. S. Paulo: Cortez, 2007.

MARX, K. **O Capital - Livro I – crítica da economia política: O processo de produção do capital**. Tradução Rubens Enderle. São Paulo: Boitempo, 2013.

MOURA, Clóvis. **A quilombagem como expressão de protesto radical** in MOURA, Clóvis (orgs) **Os quilombos na dinâmica social do Brasil**. Maceió: Edufal, 2001.

_____, Clóvis. **Quilombos: resistência e escravidão**. São Paulo: Ática, 1993.

NASCIMENTO, Abdias do. **Quilombismo**. 2. ed. Rio de Janeiro: Fundação Palmares/OR Editor Produtor, 2002.

NASCIMENTO, Beatriz. **A luta dos quilombos: ontem, hoje e amanhã**. In: RATTS, Alex (Org.). Uma história feita por mãos negras. Rio de Janeiro: Zahar, 2021. p. 330-336.

NORONHA, Olinda Maria. **Ideologia, trabalho e educação**. Campinas: Editora Alínea, 2004.

RAMOS, Marise N. **História e política da educação profissional**. Coleção formação pedagógica. Curitiba: Instituto Federal do Paraná, v. 5. 2014. Disponível em: <https://ifpr.edu.br/curitiba/wp-content/uploads/sites/11/2016/05/Historia-e-politica-da-educacao-profissional.pdf> Acesso em: 10 de junho de 2025

RATTS A. **Eu sou Atlântica. Sobre a trajetória de vida de Beatriz Nascimento**. São Paulo: Imprensa Oficial; 2006.

SOARES CUNHA, Maria; PIMENTEL, Álamo. **Panorama histórico da educação profissional e tecnológica no Brasil. Vivências**, [S. l.], v. 18, n. 36, p. 25–45, 2022. DOI: 10.31512/vivencias.v18i36.702. Disponível em: <http://revistas.uri.br/index.php/vivencias/article/view/702>. Acesso em: 15 de junho de 2025.

VAZ, Livia Sant’Anna. **Cotas raciais**. São Paulo: Pólen, 2022.

SILVA, Petronilha Beatriz Gonçalves e. **Aprender, ensinar e relações étnico-raciais no Brasil**. FONSECA, Marcus Vinicius et.al. Relações étnico-raciais e educação no Brasil. Belo Horizonte: Mazza Edições, 2011. P 11 –37.

SILVA, T. G. **Protagonismo na adolescência: a escola como espaço e lugar de desenvolvimento humano**. 2009. 142 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Programa de Pós Graduação em Educação, Universidade Federal do Paraná, Curitiba, 2009.

WELLER, W. **Grupos de discussão na pesquisa com adolescentes e jovens: aportes teórico metodológicos e análise de uma experiência com o método**. Educação e Pesquisa, São Paulo, v.32, n.2, p. 241-260, maio/ago. 2006. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/ep/v32n2/a03v32n2.pdf>. Acesso: 28 de junho de 2018.

WELLER, W. **Grupos de discussão: aportes teóricos e metodológicos**. In: WELLER, W.; PFAFF. Metodologias da pesquisa qualitativa em educação: teoria e prática. 3.ed. Petrópolis/RJ: Vozes, 2013.

Artigo 03: Vivências e Percepções: A Experiência dos Discentes de um Projeto de Intervenção no NEABI/IFBA *campus* Jequié.

Experiences and Perceptions: The Journey of Students in an Intervention Project at NEABI/IFBA Jequié *campus*.

Resumo: Este artigo descrever as vivências de estudantes que participaram do projeto “E vós estudantes, aquilombem-se no NEABI do IFBA – Jequié, pois tudo que noiz tem é noiz!”. Desenvolvido no Núcleo de Estudos Afro-Brasileiros e Indígenas do IFBA – *campus* Jequié, o projeto teve como foco a construção coletiva de um espaço de escuta, pertencimento e protagonismo estudantil. A partir de uma abordagem qualitativa, fundamentada na observação participante e em grupos de discussão, buscou-se compreender as transformações subjetivas e políticas provocadas pelo engajamento dos discentes no núcleo. As análises, ancoradas em referenciais como Paulo Freire (1987, 2011), bell hooks (2017), Nilma Lino Gomes (2017) e Conceição Evaristo (2020), revelam que o NEABI se configura como um território de formação omnilateral, onde o afeto se converte em gesto político e a escuta em potência transformadora. Os relatos evidenciam a construção identitária, a tomada de consciência racial e a construção de vínculos coletivos que tensionam as lógicas escolares excludentes. O estudo reafirma a importância dos NEABIs como espaços de resistência, aprendizagem e reexistência no âmbito da Educação Profissional e Tecnológica.

Palavras Chaves: Pertencimento; Protagonismo Estudantil; Afeto; Escuta; NEABI;

Abstract: This article explores the experiences of students who participated in the project “*And you, students, come find refuge in NEABI at IFBA – Jequié, for all we have is each other!*” Developed by the Center for Afro-Brazilian and Indigenous Studies (NEABI) at IFBA – *campus* Jequié, the project focused on collectively building a space for listening, belonging, and student empowerment. Using a qualitative approach based on participant observation and discussion groups, the study sought to understand the subjective and political transformations sparked by student engagement in the center. The analysis, grounded in the works of Paulo Freire (1987, 2011), bell hooks (2017), Nilma Lino Gomes (2017), and Conceição Evaristo (2020), reveals that NEABI functions as a space for holistic education, where affection becomes a political act and listening transforms into a catalyst for change. Student testimonies highlight identity formation, racial consciousness-raising, and the creation of collective bonds that challenge exclusionary school structures. The study reaffirms the importance of NEABIs as spaces of resistance, learning, and *re-existence* within Professional and Technological Education.

Keywords: Belonging; Student Protagonism; Affection; Listening; NEABI

1. Introdução

“É tipo um quarto... você chega em casa e quer ir logo pro quarto, um lugar de conforto. É acolhedor. Eu acho que o NEABI é isso.” (Dandara dos Palmares)²³. No coração de uma instituição marcada por contradições e disputas, a imagem do NEABI como “quarto” — espaço íntimo, seguro e acolhedor — traduz mais do que uma sensação. É a expressão de um pertencimento construído coletivamente, onde afetos e resistências se misturam. Em um país onde as instituições historicamente silenciaram vozes negras e indígenas, resistir também é contar nossas histórias — com afeto, com coragem e com a consciência de que por muito tempo fomos ensinados a ficar calados. Este artigo nasce do desejo de registrar experiências que não cabem em boletins nem se resumem às avaliações formais. Nasce da escuta de estudantes que, ao se aquilombarem no NEABI do IFBA — *campus* Jequié, passaram a habitar a escola de outro modo: com dignidade, pertencimento e voz.

O projeto de extensão *“vós estudantes, aquilombem-se no NEABI do IFBA – Jequié, pois tudo que noiz tem é noiz!”* foi uma experiência coletiva de formação política, afetiva e identitária que, entre encontros, oficinas, rodas de conversa e eventos, permitiu que estudantes negras e negros se reconhecessem como sujeitos históricos. Ao ocuparem esse espaço com suas histórias, dores e sonhos, reinventaram o sentido de estar na escola — não mais como corpos invisíveis, mas como presenças legítimas, potentes e mobilizadoras.

Este artigo tem como objetivo descrever as vivências dos(as) estudantes participantes do projeto, por meio de suas narrativas, considerando os efeitos subjetivos, políticos e formativos dessa experiência. Para tanto, adotamos uma abordagem qualitativa, fundamentada na realização de grupos de discussão, espaços em que os sujeitos puderam compartilhar suas trajetórias, percepções e sentimentos construídos no NEABI. A análise do material empírico foi conduzida à luz do método documentário, que busca apreender não apenas os conteúdos explícitos das falas, mas também os sentidos coletivamente construídos pelos/as participantes, evidenciando visões de mundo e orientações de ação. Assim, a descrição foi orientada pela escuta sensível e pela articulação com referenciais teóricos sobre pertencimento, pedagogia do afeto, formação política e protagonismo estudantil.

O que se apresenta aqui é, antes de tudo, um exercício de escuta e de cuidado com as palavras que brotaram dos encontros dos grupos de discussão, dos silêncios rompidos e das partilhas emocionadas. Ao compreender o NEABI também como território de formação omnilateral — onde afeto, crítica e ancestralidade se entrelaçam —, buscamos refletir sobre as

²³ Nome fictício utilizado para garantir o anonimato dos participantes, assim como os demais adotados ao longo do texto: Tereza de Benguela, Dandara de Palmares, Milton Santos, Juliano Moreira, Ruth de Souza, Grande Otelo, Tia Ciata, Yvonne Lara, Jorge Lafond, Antonieta Barros, Maria Firmina dos Reis, Nise da Silveira, Chiquinha Gonzaga, Nego Bispo, Maria Tomásia e João Cândido.

mudanças subjetivas e coletivas vivenciadas pelos/as estudantes, suas tomadas de consciência e as práticas antirracistas que emergem nesses espaços de resistência e criação.

Inspiradas/os por Paulo Freire, bell hooks, Nilma Lino Gomes, e Conceição Evaristo, tecemos uma narrativa que reconhece os sujeitos da pesquisa como autores de suas próprias histórias. São vozes que, ao se fazerem ouvir, nos convocam a repensar a escola e a educação que queremos construir — uma educação que acolha, escute, politize e transforme.

2. Referencial Teórico

2.1 Pertencimento e Subjetividades em Construção no Espaço Educativo

A história da educação brasileira está profundamente marcada por uma lógica excludente, consolidada como ferramenta de reprodução das desigualdades raciais e de classe, estruturadas no período colonial e reatualizadas pelo projeto moderno de sociedade. O mito da democracia racial foi utilizado pela burguesia para construir, no imaginário social, a ilusão de que a população negra pertencia e integrava a sociedade brasileira, ao mesmo tempo que alimentava uma suposta “inferioridade” racial. Essa lógica operou na produção de uma subjetividade subalternizada, que apenas começa a ser rompida quando sujeitos negros e negras passam a se reconhecer coletivamente, politizando suas vivências e reivindicando o direito de existir com dignidade. É nesse contexto de resistência que a insurgência pedagógica promovida pelo Movimento Negro (MN), como destaca Santos (2023), emerge como força transformadora, contribuindo para a formação de uma identidade racial consciente, ressignificando a maneira como muitos negros/as se veem e se constroem enquanto sujeitos.

A ascensão dos MN, segundo Heringer (2002), é responsável por evidenciar que as profundas desigualdades socioeconômicas brasileiras têm raízes raciais, pressionando o Estado a reconhecer e enfrentar essa realidade. Ao adentrar no debate sobre ações afirmativas no campo educacional, o movimento proporciona aos seus integrantes um aprendizado que vai além da educação formal. A participação nesses espaços gera pedagogias alternativas, que ajudam no entendimento de si, do seu lugar no mundo e, consequentemente, no exercício de uma cidadania plena enquanto indivíduo negro.

Essa construção de identidade e pertencimento é ainda mais urgente em contextos educacionais marcados por desigualdades sociorraciais, como na Educação Profissional e Tecnológica EPT. Nesses ambientes, onde persiste a negação histórica de identidades marginalizadas, a criação de espaços de acolhimento torna-se uma prática política e

formativa. É nesse cenário que os NEABIs se constituem progressivamente como território de escuta, onde subjetividades são ressignificadas por meio de práticas dialógicas.

Para Gomes (2017), os NEABIs refletem a inserção do MN nos espaços acadêmicos, demonstrando que ali também ocorrem articulações políticas e a construção de novos saberes. Cada estudante membro/a do núcleo, assim como todos/as os/as outros/as, está de forma optativa, sem qualquer forma de coerção, o que amplia as possibilidades de troca e abre uma oportunidade para que se insira o conhecimento acerca do mundo que os cerca e as relações sociais existentes que os afetam diretamente no cotidiano.

Essa dinâmica, como aponta Santos (2023), se manifesta em uma construção coletiva horizontal em que:

[...] são direcionados os interesses do grupo e, assim, se levantam pautas de interesses que lhes são comuns, levando ainda a uma identificação recíproca entre os sujeitos. Dessa forma, percebe-se um ambiente construído a partir dos princípios de igualdade e justiça social, percepções essas que não são adquiridas de imediato por toda a população brasileira, em especial a população negra, fortalecendo, portanto, a sua própria percepção de cidadão em uma sociedade, por fim, democrática. (SANTOS, 2023. P. 39)

Conforme aponta Santos (2023), ao se vincularem a coletivos e núcleos voltados para a valorização das identidades negras, muitos estudantes iniciam um processo profundo de construção de suas subjetividades, no qual o reconhecimento racial deixa de ser experiência isolada para se tornar vivência partilhada. Trata-se de uma construção subjetiva que se apoia em vínculos afetivos e políticos, fortalecida no encontro com o outro. Esse movimento de aquilombamento rompe com o isolamento identitário alimentado pelo mito da democracia racial e dá início a modos de existência marcados pela afirmação, pela resistência e pela dignidade.

Essa pedagogia do acolhimento, ao se materializar nos coletivos e núcleos voltados para a valorização das identidades marginalizadas, desafia a rigidez dos espaços educacionais tradicionais. Como hooks (2017) enfatiza, a sala de aula como "lar em construção" exige disponibilidade para escutar e reinventar – princípio que orienta as práticas dialógicas dos núcleos antirracistas, transformando-os em comunidades de aprendizagem e resistência. Para a autora, “a sala de aula continua sendo o espaço que oferece as possibilidades mais radicais na academia” (hooks, 2017, p. 23), justamente por permitir que esse pertencimento político-afetivo se materialize. Ao trazer essa analogia para o contexto dos NEABIs, evidencia-se que esses núcleos se formam a partir de uma lógica de pertencimento: não acolhem por mera tolerância, mas por um desejo político verdadeiro de que o outro esteja presente.

É nesse sentido que a participação discente em núcleos como o NEABIs deve ser entendida não como mero envolvimento extracurricular, mas como processo de reinvenção subjetiva e de disputa por uma presença legítima no espaço educativo. Quando hooks (2017) defende que “ensinar é um ato de resistência” e que “o prazer de ensinar é um ato político”, ela nos lembra que o engajamento com o outro, sobretudo com aqueles historicamente silenciados, é condição para uma educação verdadeiramente libertadora.

A experiência do NEABI como espaço de pertencimento dialoga ainda com as "escrevivências" de Conceição Evaristo. A escrita dessa intelectual, que nasce do encontro entre memória, corpo e território, nos mostra que a construção da subjetividade negra não se dá só nas formas tradicionais da linguagem, mas também nas experiências vividas na luta e na resistência. Como ela afirma, “a nossa escrevivência não é para adormecer os da casa-grande, e sim acordá-los de seus sonos injustos” (Evaristo, 2020, p. 54). Essa escrita que rompe silêncios e confronta apagamentos, dialoga com o que acontece no NEABI, em que as histórias e o cotidiano dos/as estudantes passam a ser valorizados como fonte de conhecimento e transformação. Em vez de tratar a palavra como algo apenas bonito ou decorativo, ela passa a ser usada para denunciar injustiças e reconstruir significados, ajudando os sujeitos a se reconhecerem como parte ativa da história e da sociedade.

A experiência de ser, viver e contar a própria história a partir de lugares marcados pelo racismo, como propõe Evaristo, também é uma forma de afirmar a humanidade onde antes se tentou impor o silêncio. “Creio que conceber escrita e vivência, escrita e existência, é amalgamar vida e arte, Escrevivência” (Evaristo, 2020, p. 31). Essa forma de pensar rompe as barreiras entre o pessoal e o coletivo, entre aquilo que se vive e aquilo que se conta, permitindo que estudantes negras, negros e indígenas, ao compartilharem suas histórias no NEABI, se reconheçam com orgulho e força. Nesse sentido, contar e escutar histórias no núcleo não é apenas uma atividade de fala, mas sim um gesto de cuidado, que transforma dor em aprendizado e presença em resistência.

A prática da liberdade na educação - seja por meio da consciência crítica proposta por Freire, da pedagogia do afeto de hooks ou das escrevivências de Evaristo - exige coragem para transgredir estruturas arraigadas, escutar vozes silenciadas e reinventar possibilidades de existência. Nos NEABIs, essa construção coletiva se materializa no cotidiano das reuniões e ações, em que os silêncios são rompidos e novas narrativas emergem. Cada estudante que adentra esse espaço é convocado/as a se olhar de novo, a se reconhecer no/a outro/a, e, sobretudo, a afirmar sua existência como legítima e necessária.

Se o pertencimento nos NEABIs vira ação política, é porque esses núcleos operam em duas frentes que sustentam uma educação libertadora: a consciência crítica (Freire) e o afeto como ato político (hooks). É dessa combinação — entre denunciar o racismo e criar vínculos que libertam — que vamos falar a seguir, analisando como as práticas dos NEABIs na EPT dialogam com Freire e hooks.

2.2 Educação como Prática da Liberdade: Diálogo, Consciência Crítica e Afeto na Pedagogia Antirracista

A proposta de educação como prática da liberdade, desenvolvida por Paulo Freire, parte do reconhecimento de que os sujeitos são históricos, inacabados e capazes de transformar a realidade em que vivem. Ele afirma que “através de sua permanente ação transformadora da realidade objetiva, os homens, simultaneamente, criam a história e se fazem seres histórico-sociais” (Freire, 1987, p. 89). Isso exige uma prática pedagógica baseada na escuta ativa, na construção coletiva do conhecimento e na práxis — a articulação entre reflexão e ação que permite aos sujeitos se reconhecerem como agentes históricos e políticos da mudança social. Freire denuncia que, nesse modelo, “o educador é o que educa; os educandos, os que são educados. O educador é o que sabe; os educandos, os que não sabem” (Freire, 1987, p. 46).

O diálogo, portanto, não é apenas uma técnica, mas uma atitude radical de encontro entre sujeitos que compartilham, analisam e transformam o mundo juntos. Como afirma Freire, “o diálogo é o encontro amoroso dos homens que, mediatizados pelo mundo, o pronunciam, isto é, o transformam, e, transformando-o, o humanizam para a humanização de todos” (Freire, 1987). A consciência crítica nasce desse movimento: da capacidade de problematizar as situações vividas, compreender as estruturas que as sustentam e buscar caminhos para transformá-las. Essa articulação entre reflexão e ação — a práxis — é o que permite aos sujeitos se reconhecerem como agentes históricos e políticos da mudança social.

Em consonância com essa perspectiva bell hooks (2017) compreende o ato de educar como um gesto ético e político que precisa se apoiar no cuidado e na construção de comunidades de resistência. Para ela, a sala de aula deve ser um lugar de acolhimento e transformação, onde o amor é visto como prática política e como condição para que a aprendizagem possa florescer. Como destaca a autora, “ensinar de um jeito que respeite e proteja as almas de nossos alunos é essencial para criar as condições necessárias para que o aprendizado possa começar do modo mais profundo e mais íntimo” (hooks, 2017, p. 25).

Ensinar, nesse sentido, é também transgredir: romper com a lógica da indiferença, reconhecer os saberes marginalizados e criar vínculos capazes de sustentar a aprendizagem crítica.

Complementando esse horizonte teórico, Souza (2024) destaca que o afeto faz parte das práticas pedagógicas antirracistas e deve ser entendido como um posicionamento ético diante das marcas do deixadas pelo racismo. Em sua análise, o afeto não é algo neutro nem romântico, ele é uma resposta política e consciente às violências que atravessam os corpos negros na escola. O reconhecimento das vivências dos estudantes, muitas vezes marcadas pela exclusão e pelo silenciamento, exige práticas que validem essas experiências como saber. Assim, o afeto aparece como fundamento de uma pedagogia que humaniza e sustenta processos de reexistência e reconstrução identitária.

Essa compreensão está profundamente ligada à perspectiva de Trindade (2005), que defende a afetividade como um valor afro-civilizatório e um princípio estruturante de uma educação comprometida com a justiça racial. Para Trindade, escutar com sensibilidade, valorizar a ancestralidade e construir saberes de forma coletiva são práticas que confrontam diretamente o apagamento das identidades negras nas instituições escolares. Sua proposta amplia a noção de afeto para além do vínculo interpessoal, situando-o como parte de um projeto político.

De forma articulada às autoras citadas, Paulo Freire (2011) propõe a pedagogia da amorosidade como um caminho de se abrir para o outro, de estar atento às dores que ele carrega e de se predispor a um encontro verdadeiro. Ao afirmar que “ninguém liberta ninguém, ninguém se liberta sozinho: os homens se libertam em comunhão” (Freire, 1987, p. 29), Freire reafirma que a transformação só acontece quando existe um compromisso coletivo com a escuta. E pra essa escuta funcionar, tem que ter conexão – e essa conexão só se firma quando o afeto entra como mediação pedagógica essencial.

Essa perspectiva mostra que a pedagogia crítica não funciona sem afeto. Ele é a base que sustenta práticas pedagógicas que valorizam os/as estudantes como sujeitos de suas histórias e detentores de saberes próprios. O afeto, longe de enfraquecer o ensino, o fortalece: ele exige romper com lógicas desumanizadoras, questionar um currículo eurocentrado e enfrentar os silenciamentos da instituição escolar. É um afeto que provoca mudanças — que desafia a escola a repensar seu olhar e a redirecionar sua prática em busca de justiça e emancipação.

Dentro da proposta de formação omnilateral, inspirada em Freire, o afeto ganha ainda mais força. Ele não fica restrito às relações interpessoais, — ele influencia diretamente a forma como o ensino e a aprendizagem acontecem: na escuta, no compartilhamento, na

valorização do que cada um viveu. Razão e emoção quando caminham juntas, permitem uma aprendizagem que não se separa da vida. Ensinar, nesse sentido, é também reconhecer que diferentes vozes e experiências fazem parte do próprio conhecimento.

Por isso, a escuta ativa é fundamental. Escutar deve ser assumir um compromisso com o que se ouve, rompendo com aquela ideia de professor/a que tudo sabe e decide sozinho/a. Como lembra Freire (2011, p. 76), “ensinar exige saber escutar”, uma escuta que reconhece o outro como sujeito. Para ele, “escutar, no sentido aqui discutido, significa a disponibilidade permanente por parte do sujeito que escuta para a abertura à fala do outro, ao gesto do outro, às diferenças do outro” (Freire, 2011, p. 80). Essa escuta também carrega um gesto de reparação: reconhecer que muitos estudantes trazem feridas abertas por uma escola que os ignorou. Como reforça o autor, “sem certas qualidades ou virtudes como amorosidade, respeito aos outros, [...] não é possível a prática pedagógico-progressista” (Freire, 2011, p. 80). Escutar, nesse sentido, é também descolonizar os modos de ensinar e de aprender.

É nessa escuta comprometida que se constrói um pertencimento que seja potência de reinvenção coletiva. Como afirma hooks (2013), o pertencimento não é algo dado, mas algo que se constrói na tensão entre o desejo de existir plenamente e as pressões que fragmentam os sujeitos. A criação de vínculos, o reconhecimento das diferenças e a validação das histórias são caminhos possíveis para construir comunidades de aprendizagem realmente democráticas e transformadoras.

Ao assumir o afeto como princípio pedagógico, também se assume que não há neutralidade quando se trata de enfrentar o racismo. Fazer educação antirracista exige ruptura com a suposta imparcialidade das práticas escolares e coragem para repensar metodologias, reposicionar afetos e transformar relações. Como lembra Souza (2024), escolher o afeto é também fazer uma escolha política: é cuidar, escutar e agir com responsabilidade diante da dor histórica que atravessa os espaços educativos.

Nesse mesmo sentido, Trindade (2008) reforça que afetar e ser afetado é um gesto de reconhecimento da existência do outro como sujeito de direitos e de história. Educar para a liberdade, portanto, implica compromisso com vínculos verdadeiros, afetos compartilhados e uma escuta que acolhe sem apagar a voz do outro. Não por acaso, como resume Souza (2024), “a afetividade é, por si, uma prática antirracista”.

Compreender a educação como prática da liberdade, à luz dos/as intelectuais aqui mencionados/as, é também reconhecer que essa liberdade não se realiza de forma isolada, mas se constrói no encontro entre sujeitos, no cuidado partilhado e na luta coletiva contra as estruturas que produzem exclusão. A escuta, o afeto e o diálogo, enquanto base de uma

pedagogia crítica, apontam para uma educação realmente comprometida com a transformação. É nessa direção que se coloca a proposta do NEABI — não só como espaço de denúncia e resistência, mas como um lugar fértil para a formação política coletiva. No próximo tópico, veremos como esse núcleo se torna um território onde o silêncio dá lugar à ação, a escuta vira participação e a vivência compartilhada se transforma em protagonismo ético e antirracista.

2.3 O NEABI como Espaço de Formação Política e Engajamento Coletivo

A experiência educativa alcança seu maior potencial de transformação quando garante que pessoas historicamente silenciadas não só entrem nos espaços institucionais, mas também os recriem com base em seus próprios saberes e necessidades políticas. Como demonstra Araújo (2025, p. 21) em sua pesquisa, "os NEABIs constituem um ambiente com potencial para promover ações que vão além do enfrentamento de manifestações discriminatórias, mas também visam estimular reflexões críticas e transformadoras em prol do desenvolvimento de uma sociedade antirracista".

Esses núcleos se configuram como territórios pedagógicos insurgentes que, nos contextos escolares marcados por desigualdades estruturais e racismo institucional, operam uma dupla movimentação: de um lado, desestabilizam as lógicas eurocêtricas que organizam os currículos e as práticas educativas; de outro, criam alternativas concretas baseadas nos saberes afro-brasileiros e indígenas, criando condições para uma educação verdadeiramente emancipatória. "O Movimento Negro educador, ao tensionar a colonialidade do saber, aponta para a necessidade de deslocar o eurocentrismo e construir pedagogias antirracistas que reconheçam e valorizem os conhecimentos produzidos pelas populações negras e indígenas" (Gomes, 2017, p. 152).

A potência política dos NEABIs, no entanto, é constantemente desafiada pelo racismo institucional. Como alerta Araújo (2025, p. 129), "há um número reduzido de registros formais sobre as atividades desenvolvidas e a predominância de ações concentradas em momentos específicos, como datas comemorativas", fenômeno que mostra um padrão de violência epistêmica que busca reduzir essas iniciativas a eventos pontuais e despolitizados. Essa dinâmica de domesticação institucional — que Munanga (2019, p. 25) interpreta como sustentada pelos “fundamentos da ideologia racial elaborada [...] pela elite brasileira”, marcada pelo ideário do branqueamento — se manifesta ainda na precarização dos recursos

destinados aos núcleos e na resistência em incorporar suas proposições nos projetos pedagógicos institucionais.

Muitas vezes, o que se celebra como diversidade é apenas a encenação de uma inclusão simbólica, incapaz de confrontar as estruturas que produzem desigualdades raciais. Munanga (2019, p. 20), denuncia a mestiçagem vem sendo “cultivada e proclamada por décadas, como falácia da nossa ‘democracia racial’, reforçada pela ausência de conflitos entre brancos e negros”. A celebração da diferença, quando desvinculada do enfrentamento político do racismo, torna-se ferramenta de manutenção da hegemonia. Como afirma Gomes, “A incorporação da diversidade como retórica, sem alterar as estruturas de poder, mantém intacta a hierarquia racial do conhecimento” (Gomes, 2017, p. 112).

Em meio a essas dificuldades, os NEABIs mostram sua força de resistência de forma criativa, transformando obstáculos em chances de repensar a política e a educação. A atuação desses núcleos, é um contraponto radical à suposta neutralidade do espaço acadêmico, constituindo-se em verdadeiros laboratórios de práticas educativas antirracistas e decoloniais. Como fundamenta Lélia Gonzalez (2020, p. 87), “a amefricanidade não é um conceito acadêmico abstrato, mas a afirmação política de que nossas raízes negras e indígenas são o eixo para entender e transformar a realidade latino-americana”. Com essa perspectiva — que rompe com o eurocentrismo e valoriza os conhecimentos negros e indígenas como fundamentais para entender as Américas —, esses núcleos aplicam a interseccionalidade (Collins; Bilge, 2021) como um instrumento de transformação política.

Essa abordagem revela como raça, gênero e classe se entrelaçam na produção das desigualdades educacionais, criando espaços de fala e escuta que valorizam as experiências dos sujeitos racializados. Projetos como *“E vós estudantes, aquilombem-se...”* materializam esses princípios, articulando resistência cultural e ação pedagógica.

Como observa Bezerra (2023, p. 248), “os NEABIs potencializam a luta antirracista e a efetivação de uma educação para as relações étnico-raciais, fundamentada nos princípios da formação humana integral e nos saberes das culturas afro-brasileiras e indígenas”. Essa potência se mostra especialmente na formação política dos estudantes, criando espaços onde se aprende a ler o mundo de forma crítica e a agir coletivamente para transformá-lo.

A pedagogia que emerge desses núcleos é de enfrentamento e reinvenção, operando nos planos simbólico, político e epistemológico. Ao unir produção acadêmica e ativismo antirracista, os NEABIs não apenas denunciam as estruturas de opressão, mas criam alternativas concretas para reorganizar o espaço educativo. Suas ações formam um repertório vivo de resistência que ressignifica a própria ideia de educação, colocando no centro as

demandas e os saberes dos grupos historicamente marginalizados. Nesse sentido, os NEABIs não são peças decorativas das instituições, mas espaços centrais de um projeto educativo democrático e antirracista, cujo potencial transformador ainda está em pleno processo de expansão e consolidação no cenário educacional brasileiro.

3. Percurso metodológico

Este artigo adota uma abordagem qualitativa, fundamentada na observação participante e na escuta sensível durante os encontros dos grupos de discussão com os(as) estudantes membros do NEABI, integrantes do projeto de intervenção. Essa imersão permitiu captar não apenas discursos, mas também interações grupais e nuances não verbais dos encontros. A pesquisa foi submetida e aprovada pelo Comitê de Ética em Pesquisa com Seres Humanos (CEP) do Centro Universitário Estácio de Alagoinhas, assegurando o cumprimento dos princípios éticos que orientam investigações científicas com participantes humanos.

Para a produção de dados, utilizou-se o método de grupos de discussão, que, conforme Weller (2013, p. 56), configura-se como método quando "os processos interativos, discursivos e coletivos [...] são metodologicamente reconhecidos e analisados à luz de um modelo teórico".

Para a análise dos dados, adotou-se o método documentário, que possibilita uma interpretação multidimensional das narrativas. Inspirado em Mannheim (1952) e aplicado por Weller e Otte (2014, p. 328) em pesquisas biográficas, esse método articula três níveis de sentido: o objetivo (conteúdo explícito), o expressivo (contexto emocional e subjetivo) e o documentário (estruturas subjacentes que orientam as ações). Essa abordagem não apenas revela as experiências individuais dos participantes, mas também os quadros de referência coletivos que influenciam suas trajetórias, permitindo uma compreensão mais profunda das dinâmicas sociais em questão.

Os/as estudantes que decidiram participar do projeto foram organizados em dois grupos de discussão, sendo todos do ensino médio integrado, com idades entre 16 e 18 anos. O critério de divisão foi o tempo de participação no NEABI: o Grupo 01 reuniu seis estudantes que já integravam o núcleo antes da intervenção (três do gênero feminino, todas negras e três do gênero masculino, todos negro), enquanto o Grupo 02 foi composto por dez participantes que ingressaram durante a execução do projeto, iniciada em novembro de 2024 (sete do gênero feminino - cinco negras e duas brancas e três do masculino, todos negros).

A composição nominal dos grupos, com pseudônimos inspirados em personalidades da luta antirracista, foi a seguinte:

- **Grupo 01:** Tereza de Benguela, Dandara de Palmares, Milton Santos, Juliano Moreira, Ruth de Souza e Grande Otelo.
- **Grupo 02:** Tia Ciata, Yvonne Lara, Jorge Lafond, Antonieta Barros, Maria Firmina dos Reis, Nise da Silveira, Chiquinha Gonzaga, Nego Bispo, Maria Tomásia e João Cândido.

Essa estratégia de anonimato faz parte do compromisso ético da pesquisa, preservando identidades enquanto homenageia figuras históricas relevantes para a temática investigada.

As falas, registradas nos encontros, foram submetidas à análise temática e ao método documentário, articulando as vivências dos/as estudantes com os referenciais teóricos de pertencimento e subjetividades, pedagogia do afeto e escuta, educação antirracista como prática libertadora, protagonismo estudantil e formação política. Os encontros ocorreram em janeiro deste ano, na sala de reuniões do IFBA *campus* Jequié, espaço no qual os/as participantes puderam expressar suas vivências, percepções e propostas relacionadas ao protagonismo discente, ao enfrentamento ao racismo e ao fortalecimento identitário.

As discussões, portanto, não revelam apenas falas isoladas, mas sentimentos coletivos que se formam nas relações e no pertencimento construído entre os/as participantes. Como afirmam Mangold (1960 *apud* Weller, 2013, p. 56), "a opinião do grupo não é a soma de opiniões individuais, mas o produto de interações coletivas", sendo que as posições assumidas ali expressam tanto conteúdos verbais quanto não-verbais partilhados no grupo.

As falas foram registradas por meio de gravações de vídeo, depois transcritas e analisadas com base na análise temática e no método documentário, relacionando o que foi dito com os referenciais teóricos de Paulo Freire, bell hooks, Nilma Lino Gomes e Conceição Evaristo. As categorias analisadas surgiram tanto das falas quanto da teoria, considerando os sujeitos como produtores de conhecimento. Weller (2006, p. 246) também aponta que os grupos revelam experiências coletivas marcadas por questões como raça, classe, gênero e geração. Por isso, essa metodologia está de acordo com a proposta do artigo, que entende o NEABI como espaço de escuta, acolhimento, resistência e transformação, em diálogo com uma educação crítica, antirracista e omnilateral.

4. Resultados e discussões

A escuta dos/as estudantes participantes do projeto *“E vós estudantes, aquilombem-se no NEABI do IFBA – Jequié, pois tudo que noiz tem é noiz!”* revelou experiências marcadas por memórias de dor, descobertas de si e a construção coletiva de um pertencimento antes negado. As falas revelam que estar no NEABI é, antes de tudo, encontrar um espaço onde se pode ser. Não qualquer ser, mas aquele que foi historicamente rejeitado, calado ou ignorado. No núcleo, esse sujeito passa a ser acolhido não apenas em sua dor, mas em sua inteireza. E é nesse acolhimento que se inicia um processo de reinvenção — de si e do mundo ao redor.

Tereza de Benguela, em um dos momentos mais marcantes dos grupos de discussão, afirma com firmeza e emoção: *“Agora eu sei como me defender, como me impor, por que agora eu encontrei um lugar onde eu fui acolhida e aceita.”*

Essa experiência não é isolada, vários estudantes relataram que, antes do NEABI, viviam situações de racismo sem saber nomear, reagir ou mesmo compreender que aquilo era violência. A entrada no núcleo possibilitou o reconhecimento de que seus corpos, saberes e memórias importam — e que há um lugar legítimo para eles dentro da escola. Como afirma hooks (2017), a sala de aula — e aqui, o NEABI — pode ser vivida como um “lar em construção”, onde o pertencimento se faz gesto político e pedagógico. Nesse sentido, o aquilombamento se realiza como prática cotidiana, marcada pela escuta, pelo afeto e pela construção coletiva de significado.

Juliano Moreira destaca: *“Na minha antiga escola, apesar de falar sobre racismo e as questões raciais, nunca foi meio que diretamente abordado. Já aqui, com os eventos, a Seconji²⁴ e os demais eventos, eu pude me sensibilizar mais. [...] Esses eventos foram importantes para abrir o olho mesmo.”*

A construção do pertencimento racial aparece não como uma abstração, mas como algo que se sente no corpo, na memória e na forma de estar no mundo. Ruth de Souza compartilha que só após sua entrada no NEABI foi capaz de compreender que uma fala sofrida aos 12 anos, era um ato de racismo: *“Um conhecido da família falou que eu quase tinha me safado, que era pra eu encontrar alguém branco pra conseguir limpar. [...] Depois que eu entrei no NEABI, e com as aulas de sociologia também, que eu fui pensar e compreender que isso realmente foi um ato racista.”*

Esses relatos refletem o que Conceição Evaristo chama de *escrevivência*: saberes nascidos do cruzamento entre dor e dignidade, onde a narrativa deixa de ser apenas lembrança e passa a ser instrumento de existência. No NEABI, compartilhar as suas vivências é mais do

²⁴ Semana da Consciência Negra do IFBA – Campus Jequié.

que falar — é romper silêncios e afirmar sua humanidade diante de um mundo que tantas vezes tentou apagá-la. Como lembra a autora: “a nossa escrivência não é para adormecer os da casa-grande, e sim acordá-los de seus sonos injustos” (Evaristo, 2020, p. 54).

Para os/as estudantes integrantes do projeto, a experiência no NEABI marca o início de uma travessia: a saída do não saber nomear para a possibilidade de compreender o que sentem, vivem e observam. No núcleo, o processo formativo não se dá apenas pelo acúmulo de informações, mas pela escuta coletiva, pelo reconhecimento da própria história e pela construção de uma consciência crítica marcada pela afetividade. Trata-se de um espaço em que se aprende a identificar e confrontar o racismo, mas também a se orgulhar da própria identidade — negra, indígena, periférica — e a compreender sua inserção em uma história coletiva de luta e reexistência.

Grande Otelo, relata como a vivência no NEABI foi essencial para reconhecer situações de racismo que antes lhe pareciam banais: “[...] antes de vim aqui pro IFBA, eu via passar na televisão casos de racismo e tudo mais, e eu não ligava que aquilo era pra mim também. Eu vim abrir meus olhos e cair a ficha depois daqui do [...] NEABI, que foi quando eu comecei a entender, caramba, eu sou preto, eu também posso sofrer isso.”

Essa compreensão é ecoada por Jorge Lafond, que compartilha sua própria tomada de consciência racial: “Eu entendi que era negro depois dos eventos do NEABI. Eu achava que por ter a pele mais clara eu não era, mas hoje eu sei. E eu me orgulho disso.”

O reconhecimento de si como sujeito negro ou indígena não ocorre de forma isolada. Ele é tecido na convivência, na escuta, nas rodas de conversa em que os silêncios são acolhidos e as palavras ganham corpo. Como explica Paulo Freire (1987), a consciência crítica nasce do diálogo com o mundo e com os outros — e é no encontro entre sujeitos que ela se fortalece. No NEABI, os/as estudantes não apenas acessam saberes historicamente negados, mas aprendem a elaborar sua própria história, a partir de um lugar que lhes pertence.

Maria Firmina dos Reis, expressa esse reencontro com a ancestralidade e com a própria dignidade: “A sociedade não quer que a gente se veja. Mas o NEABI vem e mostra: você veio disso, você é assim. Isso é muito importante, mais do que a gente imagina.”

A pedagogia que se desenha nesses encontros é uma pedagogia do afeto e da dignidade, que permite ressignificar experiências dolorosas e transformá-las em força coletiva. Como destaca Antonieta Barros: “Aceitação é muito importante, principalmente para pessoas negras mesmo, é que é tanta coisa que acontece na vida...”

Essa aceitação não é passiva — ela se constrói na luta, no gesto de dizer “eu sou” em uma escola que muitas vezes insiste em silenciar. O NEABI tensiona essa lógica ao afirmar

que os saberes negros e indígenas são legítimos e necessários, e que há potência na escuta, na partilha e na ancestralidade.

Essa valorização do “nós” — dos corpos, das memórias, das narrativas negras e indígenas — é central na formação ética e política que o NEABI promove. Ela não se resume ao conteúdo, mas se expressa nos encontros que deslocam, emocionam e fortalecem. Como diz Milton Santos: *“Foi a partir do NEABI que eu vi que era uma pauta que podia e devia ser discutida. [...] Em relação ao que é ser uma pessoa negra, eu acho que é ter sempre uma postura de resistência perante os preconceitos.”*

A força do NEABI está justamente nesse coletivo que se reconhece, se forma e se transforma junto. Ao possibilitar que os estudantes elaborem criticamente suas experiências, o núcleo cumpre um papel formativo que é, ao mesmo tempo, educativo, afetivo e político. Uma educação antirracista que não se impõe, mas se constrói — na escuta, na partilha e no desejo de ser mais, como nos ensinou Freire.

Se aquilombar é também ocupar espaços e ressignificá-los, o protagonismo estudantil promovido pelo projeto aplicado no NEABI revelou-se uma dimensão central da experiência formativa. Ao participarem de atividades como monitorias e como palestrantes em rodas de conversa, os/as estudantes experimentaram um novo lugar na escola: não mais como receptores, mas como sujeitos ativos na construção do conhecimento e da luta antirracista.

Dandara dos Palmares, ao recordar sua trajetória, destaca com emoção: *“Eu já fui monitora, já fui palestrante também, [...] eu me sinto tão grata [...] por viver isso, [...] eu posso dizer pra qualquer pessoa que perguntar que foi uma experiência única e inesquecível, por que eu pude presenciar cada coisinha, cada conquista do NEABI.”*

Na mesma direção, Milton Santos expressa o significado de ter sido convidado a compartilhar sua história em um evento promovido pelo núcleo: *“Eu fiquei surpreso, né! Tipo, nos chamaram pra gente contar a nossa história? O meu lugar de fala importa? [...] A gente também faz parte das coisas que acontecem, a gente também é um agente de mudança.”*

Esse reconhecimento da própria voz como força transformadora ecoa também na fala de João Cândido, que passou de ouvinte curioso a integrante após participar como palestrante de uma das rodas promovidas pelo projeto, durante a Seconji (Semana da Consciência Negra do IFBA – Jequié): *“Aquilo ali me motivou demais a buscar... ‘eu quero entrar, quero fazer parte disso.’”*

Essas experiências encarnam o que bell hooks (2017) chama de ensinar como ato de liberdade: quando estudantes se percebem como agentes de transformação, ampliam sua

autoestima, sua consciência social e sua capacidade de intervenção no mundo. Ao protagonizarem ações antirracistas, eles não apenas aprendem — eles também ensinam, mobilizam e organizam.

Essas experiências geram mudanças importantes. Não é apenas executar uma tarefa, é usar a palavra como ato político, como forma de afirmar-se e criar novos significados dentro da escola. Como diz Paulo Freire, a prática educativa acontece de verdade quando o fazer caminha junto com a reflexão e quando a ação nasce de um compromisso ético com a transformação da sociedade.

Apesar dos avanços vividos no interior do NEABI, os relatos dos/as estudantes também evidenciam tensões com a estrutura institucional. Muitos/as relataram sentir que o núcleo ainda é tratado como espaço periférico, secundário, sendo valorizado apenas em datas comemorativas. Essa percepção revela os limites de uma escola de EPT que ainda resiste em legitimar plenamente práticas pedagógicas comprometidas com a equidade racial.

Essa lógica institucional de silenciamento e esvaziamento simbólico é frequentemente mencionada. Como aponta Munanga (2019), a diversidade é muitas vezes celebrada de forma superficial, sem comprometer as estruturas que sustentam o racismo institucional. Essa crítica aparece na fala de Chiquinha Gonzaga, há um abismo entre o tratamento dado aos eventos do NEABI e aos eventos considerados centrais pela instituição: *“Gente! Ninguém trata os eventos do NEABI como trata os eventos da Secitec²⁵. [...] A desvalorização vem de dentro da instituição também, não existe uma mobilização pra ter visibilidade. Acaba que alguns alunos se sentem desmotivados.”*

A crítica à superficialidade do apoio institucional aparece também na fala de Dandara dos Palmares, ao denunciar o acolhimento forçado por parte de alguns servidores: *“Eu acho que eles acolhem porque têm que acolher, é um acolhimento forçado.”*

A desvalorização do trabalho do NEABI por parte de servidores também foi apontada por Maria Tomásia, ao relatar um episódio durante um evento: *“No dia do evento mesmo, um servidor chegou e falou: ‘Ah, tá valendo ponto pra tá tão cheio?’. [...] Teve sala que não teve ponto, e lotou o auditório. Não é só por uma questão de ponto.”* E também por Ruth de Souza ao comenta que: *“[...] tem muitos professores que por não ser obrigatório participar dos eventos do NEABI, não comparecem, não fazem questão de estar lá, são poucos os professores que realmente estão lá[...].”*

²⁵ Semana de Educação, Ciência e Tecnologia (SECITEC) do IFBA Campus Jequié.

Esses relatos escancaram o quanto ainda é necessário disputar o sentido do próprio projeto educativo do IFBA. O NEABI, ao propor uma pedagogia antirracista, afetiva e politizada, desafia uma escola que muitas vezes ainda opera sob lógicas autoritárias, meritocráticas e eurocentradas. Mas, como reforça Milton Santos, a resistência estudantil segue apesar dos questionamentos: *“Quando tem esses eventos, a galera trata assim: ‘Pra que isso? Pra que ficar falando isso?’ Mas a gente tá aqui, a gente vai falar, vai continuar falando...”*

E é nesse enfrentamento cotidiano que emerge a força coletiva do NEABI como movimento político-pedagógico. Como expressa com firmeza Jorge Lafond: *“O NEABI tem grande potencial pra transformar isso [...] ‘FOGO NOS RACISTAS!’ Cansamos disso, e cada dia mais temos que lutar contra isso. CHEGA! O NEABI tem esse intuito de dizer CHEGA! Não queremos tratar mais como uma coisa cotidiana. Viemos pra falar mesmo: CHEGA DE RACISMO! CHEGA DE DESIGUALDADE!”*.

Essa luta por reconhecimento institucional não é apenas pela permanência do núcleo, mas pela afirmação de um projeto educativo comprometido com a vida, com a dignidade e com a transformação social. Como ensina bell hooks (2017), educar para a liberdade é também enfrentar o medo, o desconforto e a resistência daqueles que se beneficiam da ordem vigente. O NEABI, ao existir, desafia. E, ao desafiar, educa.

5. Considerações Finais

“Quando a gente conhece o amor de verdade, o respeito, a compreensão, a gente não aceita menos que isso.” A fala de Tereza de Benguela carrega uma força que vem da vivência e traduz, com simplicidade, algo que a teoria por vezes tenta explicar: a experiência de pertencimento transforma. E uma vez transformado, o sujeito não volta atrás. O NEABI, ao se firmar como espaço de escuta, afeto e formação política, abriu caminhos para que estudantes negras, negros e indígenas deixassem de apenas passar pela escola e passassem a ocupá-la com dignidade, com presença e com voz.

As histórias compartilhadas ao longo do projeto revelam que aquilombar-se vai além de estar junto: é criar vínculos, romper silêncios e se reconhecer no outro. O núcleo, como espaço de protagonismo estudantil, permitiu que esses jovens, talvez pela primeira vez, sentissem que tinham o direito de falar, de contar suas dores e de afirmar suas potências. O que antes era vivido em silêncio passou a ser nomeado em voz alta, virando denúncia, consciência crítica e desejo de mudança.

Com escuta atenta, partilha de experiências e ações coletivas, os/as estudantes descobriram que a escola pode, sim, ser lugar de acolhimento, de resistência e de reexistência. As práticas vividas no NEABI não seguiram roteiros prontos — foram nascendo do cotidiano, dos encontros, dos eventos e dos afetos que politizam e humanizam o processo de aprender. Como ensinou bell hooks, ensinar é um ato de liberdade — e, no NEABI, foi também um gesto de cuidado e reparação.

Contudo, as experiências relatadas também escancaram os desafios e limites impostos por uma estrutura escolar que, muitas vezes, marginaliza ou esvazia de significado as práticas antirracistas. A desvalorização institucional, as ausências de apoio e a invisibilidade imposta ao NEABI demonstram que a luta por uma educação comprometida com a justiça racial ainda é urgente e necessária.

Mesmo assim, os/as estudantes seguem. E seguiremos. Porque o que nos move não é o reconhecimento institucional, mas a certeza de que a educação só faz sentido se for coletiva, se tocar a vida de quem aprende e de quem ensina, o NEABI, nesse sentido, não é um instrumento simbólico para constar nos papéis do IFBA. É um quilombo em movimento, onde escutar é plantar sementes, onde a palavra vira ação e o afeto é ferramenta de mudança.

E como bem disse Tereza, quando a gente conhece o amor, o respeito e a compreensão de verdade, a gente não aceita menos que isso — nem na escola, nem na vida.

Referência Bibliográfica

ARAÚJO, Cleide Maria Fernandes de. **Atuação do NEABI do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Triângulo Mineiro – Campus Paracatu no âmbito do ensino, pesquisa e extensão.** 2025. 180 f. Dissertação (Mestrado Profissional em Ensino para a Educação Básica) – Instituto Federal Goiano, Campus Urutaí, Urutaí, 2025.

BEZERRA, Nilton Xavier. **O NEABI IFRN: amefricanidade e práticas pedagógicas quilombistas para uma formação humana integral na educação profissional e tecnológica.** 2023. 241 f. Tese (Doutorado em Educação Profissional e Tecnológica) – Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Rio Grande do Norte, Natal, 2023.

COLLINS, Patricia Hill; BILGE, Sirma. **Interseccionalidade.** Tradução de Rane Souza. 1. ed. São Paulo: Boitempo, 2021. Editora Boitempo.

DIAS, Érica Fernandes. **O NEABI como espaço de resistência e enfrentamento ao racismo: desafios e possibilidades no IFCE Campus Boa Viagem.** 2020. 117 f. Dissertação (Mestrado Profissional em Ensino) – Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Ceará, Campus Boa Viagem, Boa Viagem, 2020.

EVARISTO, Conceição. **A Escrivivência e seus subtextos**. In: DUARTE, Constância Lima; NUNES, Isabella Rosado (Org.). *Escrivivência: a escrita de nós – Reflexões sobre a obra de Conceição Evaristo*. Rio de Janeiro: Mina Comunicação e Arte, 2020. p. 27-46.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa**. 43. ed. São Paulo: Paz e Terra, 2011.

_____, Paulo. **Pedagogia do oprimido**. 17. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1987.

GOMES, Nilma Lino. **O movimento negro educador: saberes construídos nas lutas por emancipação**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2017.

GONZALEZ, Lélia. **Por um Feminismo Afro-Latino-Americano: Ensaios, Intervenções e Diálogos**. Rio de Janeiro: Zahar, 2020

HERINGER, Rosana. **Desigualdades raciais no Brasil: síntese de indicadores e desafios no campo das políticas públicas**. Cadernos de Saúde Pública, v. 18, p. 57-65, 2002.

HOOKS, B. **Ensinando a transgredir: a educação como prática da liberdade**. Tradução de Marcelo Brandão Cipolla. 2. ed. São Paulo: Editora WMF Martins Fontes, 2017.

MUNANGA, Kabengele. **Rediscutindo a mestiçagem no Brasil: identidade nacional versus identidade negra**. 5. ed. rev. amp. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2019

SANTOS, Claudio Fernando Lima dos. **Construção de subjetividades negras nos espaços acadêmicos: o estudo dos NEABs**. 2023. 89 f. Dissertação (Mestrado em Ciências Sociais) – Departamento de Ciências Sociais, Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2023.

SOUZA, Amanda Oliveira. **A afetividade na prática educativa de professoras negras comprometidas com uma educação antirracista**. 2024. Trabalho de Conclusão de Curso (Licenciatura em Pedagogia) – Universidade da Integração Internacional da Lusofonia Afro-Brasileira, Campus dos Malês, São Francisco do Conde, BA, 2024.

TRINDADE, Azoilda Loretto da. **Educação-diversidade-igualdade: num tempo de encanto pelas diferenças**. *Dossiê Fórum*, ano 2, v. 3, p. 9–18, jan./jun. 2008. Disponível em: <<https://periodicos.ufs.br/forumidentidades/article/view/1740>> Acesso em: 15 de julho de 2025.

_____, Azoilda Loretto da. **Valores civilizatórios afro-brasileiros na educação infantil**. In: SOUSA, Andréia Lisboa de (org.). *Valores afro-brasileiros na educação*. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade, 2005. p. 30-36. Disponível em: <<chrome-extension://efaidnbmnnnibpcajpcglclefindmkaj/https://culturamess.wordpress.com/wp-content/uploads/2012/01/valoresafrobrasileiros.pdf>> Acesso em: 15 de julho de 2025.

WELLER, W Wivian. **Grupos de discussão na pesquisa com adolescentes e jovens: aportes teórico metodológicos e análise de uma experiência com o método**. Educação e Pesquisa, São Paulo, v.32, n.2, p. 241-260, maio/ago. 2006. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/ep/v32n2/a03v32n2.pdf>. Acesso: 28 de junho de 2018.

_____, W Wivian. **Grupos de discussão: aportes teóricos e metodológicos.** In: WELLER, W.; PFAFF. Metodologias da pesquisa qualitativa em educação: teoria e prática. 3.ed. Petrópolis/RJ: Vozes, 2013.

WELLER, Wivian; OTTE, Janete. **Análise de narrativas segundo o método documentário: exemplificação a partir de um estudo com gestoras de instituições públicas.** *Civitas – Revista de Ciências Sociais*, Porto Alegre, v. 14, n. 2, p. 325-340, maio-ago. 2014.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A presente dissertação, estruturada no formato multipaper, buscou compreender como as experiências vivenciadas no Núcleo de Estudos Afro-Brasileiros e Indígenas (NEABI) do IFBA – *campus* Jequié o constitui como espaço de aquilombamento discente e de promoção da educação antirracista. O percurso investigativo, que articulou análise documental, bibliográfica, observação participante e grupos de discussão, permitiu apreender a riqueza de uma experiência coletiva marcada pelo enfrentamento, pelo afeto e pelo protagonismo estudantil.

O primeiro artigo evidenciou que a educação antirracista não pode ser entendida como mera adequação curricular às exigências legais, mas como projeto político-pedagógico que desafia a lógica eurocêntrica e capitalista ainda presente nas instituições de ensino. A análise dos marcos legais e das formulações teóricas demonstrou que a formação omnilateral, quando atravessada pelas dimensões étnico-raciais, constitui um horizonte emancipatório, capaz de articular trabalho, ciência, cultura e pertencimento identitário. Nesse sentido, os NEABIs se afirmam como políticas públicas contra-hegemônicas, capazes de tensionar as estruturas institucionais e propor outros modos de ensinar e aprender.

O segundo artigo revelou, a partir da construção do projeto de intervenção “*E vós estudantes, aquilombem-se no NEABI do IFBA – Jequié, pois tudo que noiz tem é noiz!*”, a potência do protagonismo estudantil. A experiência mostrou que, quando os/as discentes assumem papel central, a prática educativa ganha novos contornos: a afetividade se torna método, a escuta se converte em política, e o coletivo emerge como espaço formativo que ultrapassa os limites da sala de aula. Ao mesmo tempo, evidenciou-se que o processo de intervenção implicou críticas ao modelo anterior do núcleo, exigindo reinvenções para que o NEABI não se torne apenas instância burocrática, mas continue sendo território de acolhimento e resistência.

O terceiro artigo, ao analisar as narrativas dos/as estudantes que participaram do projeto de intervenção “*E vós estudantes, aquilombem-se...*”, confirmou que o NEABI é percebido como lugar de pertencimento, acolhimento e formação política. Suas falas revelaram que a experiência de estar no núcleo é marcada por afetos, vínculos e sentidos coletivos, permitindo que se constituam como sujeitos históricos de sua própria aprendizagem. O NEABI, nesse processo, não é apenas um espaço extracurricular, mas um quilombo contemporâneo: lugar em que se aprende a falar, a reivindicar e a sonhar.

O produto educacional amplia as fronteiras desta pesquisa ao propor um documento referencial destinado a NEABIs e grupos correlatos em diferentes instituições de ensino. Nele, as recomendações dos/as estudantes foram sistematizadas como pistas para fortalecer a presença discente, ampliar estratégias de acolhimento e contribuir para a efetividade das legislações antirracistas. Esse material busca ser ferramenta de luta, memória e continuidade, reconhecendo que cada NEABI precisa reinventar-se de acordo com sua realidade local, mas que há aprendizados comuns que podem ser compartilhados.

A relevância desta dissertação reside, portanto, em afirmar que os NEABIs são mais do que projetos institucionais: são práticas de reexistência que questionam os fundamentos da escola excludente e desenham horizontes de uma educação aquilombada. A centralidade dada às vozes estudantis mostrou que não há educação antirracista sem a participação ativa daqueles que a vivenciam. A afetividade, a coletividade e a resistência aparecem aqui não como dimensões acessórias, mas como fundamentos de uma pedagogia comprometida com a dignidade humana e com a justiça social.

É importante reconhecer, contudo, as limitações da pesquisa. Por concentrar-se no NEABI/Jequié, os achados não podem ser generalizados para todos os contextos, embora forneçam pistas significativas para outras realidades. Além disso, o tempo de execução do projeto de intervenção impôs recortes, deixando em aberto processos que ainda estão em desenvolvimento, como a continuidade das ações do projeto *“E vós estudantes, aquilombem-se...”*, a consolidação do protagonismo estudantil no núcleo, a avaliação de impactos de médio e longo prazo nas trajetórias discentes e a articulação mais consistente com outros NEABIs e movimentos sociais da região.

Como desdobramentos futuros, aponta-se a necessidade de ampliar estudos comparativos entre diferentes NEABIs do país, compreender o papel da formação docente na efetivação das práticas antirracistas e investigar os impactos de longo prazo da participação discente nesses espaços.

Por fim, esta dissertação reafirma que defender os NEABIs é defender a própria possibilidade de sonhar e construir uma escola outra: uma escola aquilombada, que acolha as diferenças, legitime as vozes silenciadas e reinvente, em coletivo, os sentidos de ensinar, aprender e existir. Se, como dizem Emicida²⁶, “tudo que noiz tem é noiz”, é justamente nesse reconhecimento da força coletiva que reside a potência transformadora da educação antirracista.

²⁶ Emicida: Nome artístico do rapper, cantor, compositor e apresentador brasileiro, Leandro Roque de Oliveira.

APÊNDICES