



CORPOS NEGROS E INDÍGENAS NA ESCOLA E SUAS DEMANDAS POR PRÁTICAS PEDAGÓGICAS AMEFRICANAS E QUILOMBISTAS

Nilton Xavier Bezerra [*]; Ilane Ferreira Cavalcante [**]

RESUMO

Este artigo apresenta um recorte da pesquisa de doutorado O NEABI IFRN: amefricanidade e práticas pedagógicas quilombistas para uma formação humana integral na educação profissional e tecnológica (Programa de Pós-Graduação em Educação Profissional do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Rio Grande do Norte - IFRN) e tem por objetivo uma análise acerca das práticas pedagógicas do Núcleo de Estudos Afro-brasileiros e indígenas (NEABI) no IFRN. Nesse contexto, corpos invisibilizados por padrões hegemônicos se posicionam criticamente como plurais, símbolos de resistência cultural, discutem novas epistemologias, as inconsistências do conhecimento eurocentrado, valorizam seus conhecimentos, e subjetividades. Demandam a plasticidade dos currículos, a democratização das práticas pedagógicas e uma educação acolhedora da diversidade étnico-racial, na qual o protagonismo histórico de negros e indígenas na formação do povo brasileiro seja reconhecido. A metodologia compreendeu pesquisa bibliográfica, documental e de campo, o método para coleta dos dados consistiu em entrevistas semiestruturadas e como metodologia de análise utilizamos a Análise Textual Discursiva – ATD – (Moraes; Galiuzzi, 2016). Refletimos a partir das Leis 10.639/2003 e 11.645/2008, com base em autores como Gonzalez (2020), Munduruku (2012) e Nascimento (2019) sobre a educação antirracista, visibilizando a existência de corpos negros e indígenas por lugares prestigiados, factualmente refratários às suas presenças. Como resultado, verificamos que o coletivo do NEABI age no IFRN como um aquilombamento provocador de mudanças conscientizando seus membros, estudantes, servidores e comunidades a se posicionarem ativamente quanto às questões da diversidade, refletindo sobre os modos como enxergam, verbalizam e modificam a realidade.

Palavras-chave: NEABI. Práticas pedagógicas. Diversidade.

BLACK AND INDIGENOUS BODIES AT SCHOOL AND THEIR DEMANDS FOR AMEFRICAN AND QUILOMBIST PEDAGOGICAL PRACTICES

ABSTRACT

This article presents an excerpt from the doctoral research NEABI IFRN: Amefricanity and quilombola pedagogical practices for an integral human formation in professional and technological education (Postgraduate Program in Professional Education of the Federal Institute of Education, Science and Technology of Rio Grande do Norte - IFRN) and aims to analyze the pedagogical practices of the Center for Afro-Brazilian and Indigenous Studies (NEABI) at IFRN. In this context, bodies made invisible by hegemonic standards critically position themselves as plural, symbols of cultural resistance, discuss new epistemologies, the inconsistencies of Eurocentric knowledge, value their knowledge, and subjectivities. They demand the plasticity of



curricula, the democratization of pedagogical practices and an education that welcomes ethnic-racial diversity, in which the historical role of black and indigenous people in the formation of the Brazilian people is recognized. The methodology comprised bibliographic, documentary and field research, the data collection method consisted of semi-structured interviews and as an analysis methodology we used Discursive Textual Analysis – ATD – (Moraes; Galiuzzi, 2016). This study presents a discussion about the structural racism in Brazil and its implications for education, focusing on the work of the Afro-Brazilian and Indigenous Studies Centers (NEABI) at the Federal Institute of Education, Science and Technology of Rio Grande do Norte (IFRN) We reflect based on the Laws 10,639/2003 and 11,645/2008, on authors such as Gonzalez (2020) Munduruku (2012) and Nascimento (2019) and on anti-racist education, making visible the existence of black and indigenous bodies in prestigious places, factually refractory to their presence. As results, it verifies that the NEABI acts at IFRN as a change-provoking community, raising awareness among its members, students, employees and communities to actively position themselves on issues of diversity, reflecting on the ways in which they see, verbalize and modify reality.

Keywords: NEABI. Pedagogical practices. Diversity.

LOS CUERPOS NEGROS E INDÍGENAS EN LA ESCUELA Y SUS DEMANDAS DE PRÁCTICAS PEDAGÓGICAS AMÉFRICANAS Y QUILOMBISTAS

RESUMEN

Este artículo presenta un recorte de la investigación doctoral *O NEABI IFRN: amefricanidade e práticas pedagógicas quilombistas para uma formação humana integral na educação profissional e tecnológica* (Programa de Pós-graduação em Educação Profissional do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Rio Grande do Norte - IFRN) y tiene como objetivo analizar las prácticas pedagógicas del Núcleo de Estudos Afro-brasileiros e Indígenas (NEABI) de IFRN. En este contexto, cuerpos invisibilizados por patrones hegemónicos se posicionan críticamente como plurales, símbolos de resistencia cultural, discuten nuevas epistemologías, las inconsistencias del conocimiento eurocéntrico, valoran sus conocimientos y subjetividades. Exigen la plasticidad de los currículos, la democratización de las prácticas pedagógicas y una educación que acoja la diversidad étnico-racial, en la que se reconozca el papel histórico de los negros y los indígenas en la formación del pueblo brasileño. La metodología comprendió investigación bibliográfica, documental y de campo, el método de recolección de datos consistió en entrevistas semiestructuradas y como metodología de análisis utilizamos el Análisis Textual Discursivo – ATD – (Moraes; Galiuzzi, 2016). Reflexionamos sobre las Leyes 10.639/2003 y 11.645/2008, a partir de autores como Gonzalez (2020), Munduruku (2012) y Nascimento (2019) sobre la educación antirracista, visibilizando la existencia de cuerpos negros e indígenas en lugares prestigiosos, factualmente refractarios a sus presencias. Como resultado, constatamos que el colectivo NEABI actúa en IFRN como un “quilombamento” que provoca cambios, concientizando a sus miembros, estudiantes, funcionarios/as y comunidades para posicionarse activamente respecto a las cuestiones de diversidad, reflexionando sobre las formas en que perciben, verbalizan y modifican la realidad.

Palabras clave: NEABI. Prácticas pedagógicas. Diversidad



INTRODUÇÃO – Corpos “incômodos” interrogam a escola monocultural

A existência do racismo na sociedade brasileira como uma construção sócio-histórica e ideológica assinala relações de poder, exclusão social, dominação e hierarquização humanas. Conforme Silvio Almeida (2019), sumariamente, manifesta-se de modo individualista, concebido como uma “anormalidade” de caráter individual ou atribuído a grupos específicos; institucional, quando o funcionamento das instituições sustenta desvantagens ou privilégios raciais e, por fim, como estrutural, quando se reproduz entranhado nas relações cotidianas legitimadas socialmente. É fato que a ideologia racista legitimou para a branquitude¹ um lugar de superioridade para si e de subalternidade para outras existências, usando desse artifício para justificar situações de opressão e violência.

No Brasil, a Educação é factualmente marcada pela prevalência de um padrão eurocentrado, introjetado como “universal”, por isso, verificamos que os espaços escolares não foram receptivos aos corpos negros e indígenas. Contrariamente, o olhar colonialista a eles destinou interdições, discriminação e preconceito, de modo a invalidar suas contribuições históricas e culturais e demarcar a permanência de currículos e conteúdos racializados, circunstância que gerou a organização política dos movimentos sociais negros e indígenas em defesa de uma educação mais inclusiva e antirracista, atuação que culminou com a aprovação das Leis federais 10.639/03 e 11.645/08, como acréscimos da Lei 9.394/96 que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional (Schwarcz, 2019).

Pessoas negras e indígenas foram invisibilizadas como sujeitos históricos, envoltas em processos de desprestígio, eliminação ou apagamento de suas subjetividades e representações culturais. Ao mesmo tempo, nunca aceitaram esse lugar de passividade lutando pela igualdade de direitos e sendo insubmissas às situações de injustiças. Para isso, buscaram desenvolver estratégias de resistência e afirmação de suas identidades, dentre as quais, evidenciamos a organização coletiva dos quilombos, tanto como sistemas sociais alternativos e plurirraciais,

¹ A branquitude é imaginada como a condição humana. No entanto, é justamente esta compreensão que lhe garante ser uma identidade que marca outras, permanecendo não marcada, equivalente à norma e à normalidade. Define-se essa identidade localizada num lugar protegido em que sujeitas/os brancas/os veem as/os outras/os e a si próprias/os numa posição de poder tão confortável que os permite atribuir à/ao outra/o aquilo que não se atribui a si mesmo: a raça.



quanto como referência contemporânea para defendermos uma educação afrocentrada e intercultural (Nascimento, 2021; Santos, 2015).

Ao acessarem os espaços de educação, trazendo a diversidade de seus corpos, seus conhecimentos e suas estéticas, negros e indígenas, desencadeiam um movimento irreversível que provoca a escola a repensar suas práticas pedagógicas para refazê-las como acolhedoras das diferenças. Como práticas pedagógicas, entendemos os processos educativos que extrapolam a prática docente restrita à transmissão automatizada de teorias, técnicas didáticas, informações e conteúdos ajustados à conservação de projetos políticos e sociais hegemônicos. São passíveis de mudanças diversas do ponto de vista das metodologias e aproximadas ao conceito de práxis; adquirem sentido pedagógico quando dialógicas, coletivas, intencionadas com o aprendizado crítico-reflexivo dos sujeitos sobre a realidade sócio-histórica por eles vivenciada e com as mudanças sociais. (Araujo; Frigotto, 2015; Franco, 2016; Candau, 2008; Gomes, 2012; Nascimento, 2019).

Refletir sobre uma escola na qual todos possam acessar e usufruir das mesmas oportunidades, contribui para problematizar a educação estabilizada na padronização como uma astúcia para não lidar com a pluralidade rompendo com o silêncio imposto às desigualdades camufladas nas relações étnico-raciais. Por conseguinte, a escola passa a ser pensada como um espaço mais democrático, um complexo de “cruzamento de culturas, fluido e atravessado por tensões e conflitos” (Candau, 2008, p. 15).

A percepção sobre os outros é aprofundada por Miguel Arroyo, situando-os como componentes dos coletivos sociais (de gênero, etnia, raça - camponeses, quilombolas e trabalhadores empobrecidos) existentes no campo e nas cidades, que se afirmam politicamente como sujeitos históricos, exigindo igualdade de direitos e resistindo por intermédio de ações afirmativas às políticas segregacionistas. O acesso desses “outros sujeitos” e de seus descendentes aos espaços escolares, segundo Arroyo, simbolizam “presenças incômodas” pois interrogam a conservação de teorias e práticas pedagógicas desalinhadas com as concepções e epistemologias apresentadas por esses grupos (Arroyo, 2014).



Questionar privilégios materiais e simbólicos reservados à branquitude caracteriza-se como um ato contínuo de resistência, ajustado à perspectiva decolonial de educação. Nos referimos à resistência cultural no sentido político da disposição e interesse de grupos sociais em resguardar seus traços culturais distintivos, articulando nesse processo, estratégias variadas que permitam assegurar suas histórias internas inseridas em contextos históricos e subjetivos. Compreende iniciativas, lutas e movimentos contra hegemônicos de combate à exclusão social, econômica, cultural, política e epistemológica, originadas por relações desiguais de poder. Tais ações fundamentam-se na busca pela justa redistribuição de bens sociais, culturais, materiais e simbólicos e pelo reconhecimento simultâneo da igualdade de direitos e das diferenças culturais (Rufino, 2021).

Lembremos que o processo colonial transcende os limites temporais e se atualiza como colonialidade, perpetuando um padrão hegemônico de poder ativado para alimentar o racismo. Por consequência, a decolonialidade requer uma vigilância sobre o monopólio eurocentrado das formas de pensar, fazer e viver. Sermos resistência significa, portanto, estarmos atentos para combatermos os modos como a colonialidade opera em nosso cotidiano. Por esse motivo, citaremos alguns aspectos sociais e históricos para justificarmos como expressivas as demandas apresentadas pelos sujeitos da diversidade, intencionando uma educação multicultural e inclusiva.

Parte da sociedade brasileira ainda reproduz o discurso inverossímil do mito da democracia racial, usado para negar a existência do racismo no país e sugerir com os processos de mestiçagem, a realidade fantasiosa do acesso igualitário da população às condições básicas de trabalho, saúde e educação. Outro aspecto problemático, denunciado por Lélia Gonzalez, seria o racismo “por denegação”, gerador do desejo do branqueamento entre negros e indígenas, segmentos no interior das classes mais exploradas. Sua ação nociva perpetua a crença da superioridade e dos valores do Ocidente branco como “únicos” e “universais”, fomentando a fragmentação da identidade racial, a negação da cultura e o desejo de embranquecer para “limpar o sangue”. (Fernandes, 2007; Gonzalez, 1988; Gonzalez, 2020).



Para contemplar benefícios, oportunidades e a equidade de direitos a grupos sociais historicamente subalternizados, foram criadas ações afirmativas como políticas das esferas pública e privada. Nesse setor, estão circunscritos como temas transversais, as populações negra e indígena, mulheres, acesso à justiça, direitos humanos e educação. Os Núcleos de Estudos Afro-Brasileiros (NEABs) e os Núcleos de Estudos Afro-brasileiros e Indígenas (NEABIs) constituídos nas Universidades e Institutos Federais como frutos das ações afirmativas, são potenciais espaços de acolhimento para corpos marginalizados que coletivamente expressam a diversidade cultural e demandam a partir das pautas étnico-raciais a renovação dos currículos, conteúdos e práticas pedagógicas. (Brasil, 2023)

Corpos negros e indígenas como lugares de resistência e conhecimento

Consolidada no Brasil colonial, a lógica racista forjou para os corpos negros e indígenas lugares de não existência a partir das diferenças étnico-raciais, manipuladas para legitimar uma hipotética superioridade branca/europeia, convencionada como argumento indiscutível para resguardar à branquitude o privilégio do acesso a lugares de prestígio social. Discursos construídos para desumanizar as pessoas, animalizá-las, adjetivá-las negativamente, objetificá-las, criaram no imaginário popular uma percepção depreciativa sobre seus corpos rotulados como “exóticos”, exatamente por transgredirem o padrão hegemônico.

São decorrentes desse contexto as regulações sobre o corpo indígena como selvagem, preguiçoso, atrasado, irracional, indisciplinado, sem religião e sobre o corpo negro como desprovido de história, cultura, beleza e identidade. Corporeidades estereotipadas, esvaziadas de humanidade, pretexto para as inferiorizarem como violentas, promíscuas e subordinadas às ambições do sistema capitalista, rebaixadas à condição de mercadorias e instrumentos de trabalho físico não remunerado.

Embora as leituras racistas sobre os corpos dos “outros” carreguem uma lastimável ininterrupção que se alarga até os dias atuais, paralelamente, percebemos que ao se organizarem em coletivos escanteados como minorias, pessoas negras e indígenas se posicionaram como sujeitos históricos e políticos com o objetivo de visibilizarem suas



existências do ponto de vista material e simbólico, esses movimentos auxiliaram na divulgação de saberes/conhecimentos gerados por essas comunidades. Dessa forma, passaram a expressar suas culturas para reafirmarem positivamente suas identidades, ações derivadas de suas memórias, visões de mundo, experiências e da emancipação de seus corpos.

Assumir suas marcas identitárias, outrora apontadas como vergonhosas ou inadequadas, incentivaram esses corpos na atualidade a romperem as barreiras do silenciamento e se reconhecerem autônomos e protagonistas de suas histórias, livres dos entraves da opressão e da vigilância exacerbada sobre suas vidas. Nesse processo, a educação cumpre um papel essencial quando comprometida com perspectivas crítico/reflexivas que assegurem a aprendizagem sobre as contribuições de negros e indígenas para a formação cultural do povo brasileiro em diferentes áreas e quando desempenha políticas de acesso e permanência para estudantes e docentes negros e indígenas nas instituições de ensino do país.

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

Ainda sobre a relação entre currículo e diversidade cultural, Nilma Lino Gomes (2007) reconhece seu aspecto desafiador para todos os níveis de ensino, abrangendo a educação profissional; assinala a diversidade como um “acontecer humano”, componente biológico e cultural intrínseco à humanidade que nos torna semelhantes enquanto gênero humano, porém, muito diferentes do ponto de vista histórico e cultural. A diversidade não é um modismo contemporâneo, aparece implícita na produção de práticas, saberes, valores, linguagens, técnicas artísticas, científicas, representações do mundo, experiências de sociabilidade, aprendizagens e manifesta-se no cotidiano escolar por meio de servidore(a)s e estudantes com diferentes pertencimentos étnico-raciais, idades e culturas.



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

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

Podemos indagar que histórias as narrativas do currículo têm contado sobre as relações raciais, os movimentos do campo, o movimento indígena, o movimento das pessoas com deficiência, a luta dos povos da floresta, as trajetórias dos jovens da periferia, as vivências da infância (principalmente a popular) e a luta das mulheres? São narrativas que fixam os sujeitos e os movimentos sociais em noções estereotipadas ou realizam uma interpretação emancipatória dessas lutas e grupos sociais? Que grupos sociais têm o poder de se representar e quais podem apenas ser representados nos currículos? Que grupos sociais e étnico/raciais têm sido historicamente representados de forma estereotipada e distorcida? (Gomes, 2007, p. 24-25).

Pensando nas provocações feitas pela autora, vale pensar nos processos educacionais que, não obstante a alteração da Lei 9.394/96 de Diretrizes e Bases da Educação Nacional,



acrescida das Leis 10.639/03 e 11.645/08 ter significado um avanço, ainda apresentam dificuldades para lidar com a temática étnico-racial ao se deparar com a inflexibilidade de currículos que hierarquizam ou excluem conhecimentos. Desconstruí-los para reordená-los também representa um ato de resistência, conformar-se com sua invariabilidade é desprestigiar os sujeitos da diversidade para robustecer o racismo, comprometer os diálogos interculturais, a renovação e a preservação de conhecimentos procedentes de outras culturas.

Posicionamo-nos em contextos acadêmicos como resistência, levando em conta que a educação para as relações étnico-raciais nos coloca diante de encruzilhadas epistêmicas que indicam ou atravessam percursos diversos, atravessá-las, portanto, motiva escolhas, confronta a passividade, exige a nossa saída das conservadoras zonas de conforto para nos atrevermos por outros itinerários. Nessa empreitada, considerando que os corpos negros e indígenas são coletivamente afetados pelo racismo e pela discriminação, estarmos de mãos dadas com eles por essas encruzilhadas torna esses deslocamentos mais leves e menos arriscados.

Suas experiências de vida oferecem diferentes maneiras de enxergarmos a realidade, nos permitem sofisticar as leituras costumeiras sobre o mundo, identificar lacunas e fragilidades, sugerir novos assuntos, atitudes, reescrever trajetórias, apresentar outras epistemologias e, assim, poder contribuir para o refazimento de práticas pedagógicas. Em seguida, para exemplificarmos concretamente como essas ações se assentam na realidade nacional, mencionaremos fatos examinados a partir dos olhares negro, indígena e de sua influência na abordagem freireana.

Abdias Nascimento concebe o quilombismo baseado na mobilização política e na organização plurirracial e colaborativa dos quilombolas, como movimento nacional, modelo de país, de educação afrocentrada e de “*práxis* afro-brasileira”, termo assimilado como prática consciente de libertação, de restituição da memória e da autonomia do povo negro e como possibilidade de superação do panorama de violências, exploração econômica, silenciamentos e desigualdades (Nascimento, 2019, p. 282). O quilombismo é descrito ainda como um conceito científico histórico-social, nascido das experiências de resistência do povo negro, avesso ao aparato ideológico respaldado por uma teorização científica eurocêntrica, implicada



em preservar a imagem de inferioridade e supressão biossocial dos povos africanos e afro-brasileiros. (Nascimento, 2019).

Movido pelas ponderações de Abdias Nascimento, Ricardo Benedicto (2022) apresenta textualmente a proposta de uma educação quilombista (afrocentrada):

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

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

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

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

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



A ideia de cruzo é apresentada pela *Pedagogia das Encruzilhadas* (Rufino, 2019), como dimensão teórico-metodológica, sugere uma nova epistemologia que interroge e transgrida as determinações, fragilidades e limites dos conhecimentos hegemônicos de base eurocêntrica, instituídos como “universais”, para entrecruzá-los com a pluralidade de outros conhecimentos coexistentes no mundo.

Simboliza essa concepção, a figura de Exu, o orixá mensageiro, portador da comunicação e regente das encruzilhadas, aquele que abre e fecha os caminhos, potência que nos convoca a desconstruir/reelaborar currículos e práticas educativas para inclusão dos conteúdos de história e cultura africana, afro-brasileira e indígena na educação básica e superior. Adentrar essa encruzilhada requer desassociá-la das dificuldades ou divergências para compreendê-la positivamente como lugar de confluências entre conhecimentos comprometidos com uma educação contra hegemônica, emancipatória e antirracista.

Outras convergências entre as referidas concepções são a abordagem decolonial de valorização dos saberes negros e indígenas suprimidos do ponto de vista ocidental de mundo pelos conhecimentos eurocêntricos; além da materialização de formas de pensar antirracistas, sob a ótica dos subalternos e marginalizados, se esquivando, com esse movimento das estruturas de poder hegemônicas. A perspectiva amefricana e antirracista apresentada por Lélia Gonzalez também ressaltará as estratégias de resistência e luta das mulheres negras e indígenas como protagonistas e sujeitos históricos (Cardoso, 2014; Rufino 2019).

Em *O movimento negro educador: saberes construídos nas lutas por emancipação*, a professora Nilma Limo Gomes (2017) destaca as contribuições do Movimento Negro Unificado em três dimensões: os saberes identitários, políticos e estético-corpóreos. Este último, relacionado de modo específico às questões da corporeidade e estética negras, salienta as ações de superação da visão exótica e erótica sobre o corpo negro e sobre sua ocupação em lugares sociais diversos (mídia, mercado, consumo e espaços acadêmicos). Além da atitude da juventude negra em enaltecer a identidade, a beleza, a cultura periférica e em criar coletivos de estudantes para discutir a ditadura da estética eurocentrada, a diversidade cultural, o feminismo negro e o incentivo à leitura de autoras e autores negro(a)s. A criação do Dia



Nacional de Tereza de Benguela e da Mulher Negra em 25 de julho, pela Lei 12.987/14 é evidenciada pela autora como consequência do somatório desses aprendizados político-identitários-corpóreos.

Daniel Munduruku (2012), em *O caráter educativo do Movimento Indígena brasileiro (1970-1990)*, descreve as singularidades do processo educativo indígena, no qual sobressaem de modo poético, aspectos consideráveis como o respeito aos mais velhos e às outras formas de vida. A concepção da vida indígena fundamenta-se no tempo presente herdado de um passado memorial legado pelos ancestrais, o futuro como um tempo não consolidado não existe, seria uma abstração inimaginável, o ocidente forjou um tempo que se desdobra para o futuro e nos descola da vida cotidiana. O processo educativo parte da ideia de que os corpos são sagrados, porém, apresentam vazios que necessitam ser preenchidos de sentidos, o processo de aprendizagem significa num primeiro momento conhecer todas as coisas que possam preencher as ausências do corpo.

Os vazios preenchidos durante a infância asseguram a sobrevivência física, ocorrem pelo aprendizado com os pais, a vida comunitária e pela familiaridade conquistada pelo corpo em convívio íntimo com a natureza. Da adolescência para a vida adulta são os vazios da mente e do espírito que devem ser observados, esse processo acontece pela internalização do rico acervo de histórias preservadas e narradas pelos anciãos, guardiãs e guardiões da memória viva e ancestral dos povos indígenas e por essa razão digno(a)s de plena reverência. Ouvir os mais velhos significa preencher o corpo com a memória que interliga o tempo presente ao mundo dos antepassados.

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



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

O educador e ambientalista da etnia Tapuia Kaká Werá Jecupé (2001) e o antropólogo francês Pierre Clastres (1990), interessados pelos estudos da cultura do povo Guarani, acrescentam outro importante aspecto praticado na cultura indígena que nos faz refletir sobre o valor da palavra pronunciada e simbolizada como resistência. De acordo com a cosmogonia² guarani, o nascimento da linguagem é uma extensão sagrada da palavra divina materializada no estado humano. Fundamenta-se no ato da criação, quando *Ñamandu* (entidade primordial) reconhece a linguagem humana nascida de seu coração divino e distingue nesse aspecto o ser humano das demais criaturas do mundo. Se a palavra se origina síncrona de um coração sagrado e humano, pressupomos que ela necessite pulsar implicada de vida e livre de interdições. Para os guaranis, a palavra seria essência divina corporificada na dimensão humana, reconhecerem essa conexão os define enquanto coletividade.

Problematizar na escola as situações de desigualdades e estimular o tratamento respeitoso às diferenças étnico-raciais, significa avançarmos nessa caminhada simbólica pelas encruzilhadas que nos levam na direção de uma educação antirracista. Estarmos atentos às demandas apresentadas pelos movimentos sociais, enriquece a qualidade do ensino e nos sensibiliza. A narrativa freireana a seguir é ilustrativa. A escrita de Freire, nomeada “Terceira

² Conjunto de doutrinas, princípios (religiosos, míticos ou científicos) que se ocupa em explicar a origem, o princípio do universo.



Carta – Do assassinato de Galdino Jesus dos Santos – Índio Pataxó³”, manuscrita originalmente em duas páginas e meia, foi publicada em *Pedagogia da Indignação* (2021) e potencializa aspectos importantes para refletirmos sobre práticas pedagógicas comprometidas com a diversidade. De início, é compartilhada conosco a perplexidade do autor ante a crueldade da morte imposta ao corpo inferiorizado como inumano e incômodo, destituído do direito à vida para satisfazer um desejo mórbido e efêmero de felicidade. A vontade de matar como uma simples diversão sugere uma absoluta falta de ética para a convivência social, o corpo indígena naquele contexto passa a simbolizar outros corpos “insignificantes” como o corpo feminino, negro, operário, homossexual, camponês ou pobre, afinal, na imaginação doentia, o ato estaria justificado caso fosse de um mendigo.

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

Comparável ao relato freireano, tivemos no Rio Grande do Norte um caso recente de grande repercussão. Trata-se de mais uma ameaça de morte direcionada ao cacique potiguar Luiz Katu, liderança da aldeia Catu dos Eleotérios, situada na microrregião do litoral sul do estado, na divisa entre os municípios de Canguaretama e Goianinha e nas imediações do IFRN Campus Canguaretama. O fato foi divulgado pelo próprio cacique em suas redes sociais

³ Após participar com outros parentes de protestos no dia 19 de abril de 1997 em Brasília, numa crítica ao preconceituoso “Dia do Índio”, o cacique Galdino Jesus dos Santos, indígena da etnia Pataxó, foi morto enquanto dormia num ponto de ônibus após ter 95% de seu corpo queimado por cinco jovens residentes num bairro nobre da capital federal. O grupo voltava de uma festa num carro e no meio do caminho resolveu estacionar o veículo para “brincar”. A “brincadeira” consistia em atear fogo numa pessoa indefesa, jogando álcool e acendendo fósforos “apenas para dar um susto”, à época, ainda tentaram justificar para a polícia a ação hedionda imaginando que a vítima fosse apenas “um mendigo”.



no dia **09 de maio de 2024**, após denunciar o desmatamento e a extração de árvores nativas da Mata Atlântica, promovidos pela ação ilegal de usineiros da monocultura da cana de açúcar e de madeireiros. Vale lembrar que nenhuma comunidade indígena do Rio Grande do Norte possui até o momento suas terras demarcadas, situação que estimula disputas e episódios de violência.

Após esse caso, O Comitê de Educação Étnico-Racial do IFRN, constituído pelos Núcleos locais do NEABI e a Assessoria de Educação Étnico-Racial da Instituição, em conjunto com a Reitoria e o Colégio de Dirigentes – CODIR-, publicou no dia **14/05/2024**, uma Nota⁴ de apoio ao cacique Luiz Katu, se solidarizando. No texto da Nota, estão ressaltados o compromisso institucional com a promoção da diversidade, equidade e inclusão e o histórico de participações do cacique Luiz em diversas ações de ensino, pesquisa e extensão promovidas no IFRN. Ademais, ressaltamos a presença efetiva de Luiz Katu como membro externo do NEABI *Campus* Canguaretama, desde a sua consolidação em 2014. Reiteramos que no IFRN, o NEABI conta com a cooperação de docentes, técnicos administrativos, discentes, lideranças indígenas, quilombolas e do Movimento Negro do Rio Grande do Norte entre seus membros, fato que estimula a promoção de práticas pedagógicas implicadas com a diversidade étnico-racial. A seguir, ilustraremos esse fato com exemplos decorrentes da nossa pesquisa.

Práticas pedagógicas amefricanas e quilombistas para atravessar currículos e conteúdos

A pesquisa analisou em 2022, as práticas pedagógicas realizadas no âmbito do ensino, pesquisa e extensão pelo NEABI do IFRN e teve como campo empírico os Núcleos locais dos campi situados nos municípios de Apodi, Canguaretama e São Paulo do Potengi. Destacaremos algumas dessas práticas com o intuito de instigar novas propostas qualificadas como antirracistas em outros contextos e instituições. Os relatos ilustrativos das atividades, identificados por nomes fictícios, foram prestados em entrevistas semiestruturadas concedidas por membros do NEABI. Salientamos que a pesquisa foi a primeira a ser aprovada pelo

⁴ Texto integral disponível em: [Apoio_a_Luis_Katu.pdf\(ifrn.edu.br\)](https://repositorio.ufpb.br/bitstream/handle/2011-8/10000/1/Apoio_a_Luis_Katu.pdf). Acesso em: 01/06/2024.

Revista Temas em Educação, João Pessoa, Brasil, v. 34, n. 1, p. 1-26, e-rte341202519, 2025.



Comitê de Ética em Pesquisa com Seres Humanos do IFRN, vinculado à Plataforma Brasil – Conselho Nacional de Saúde, com parecer Nº 5.277.996 emitido em 8 de março de 2022.

Intencionando valorizar as vozes e pontos de vista dos sujeitos investigados, o corpus composto pelo conteúdo das entrevistas, foi submetido à Análise Textual Discursiva (ATD). Sua escolha justifica-se pela percepção das diferenças, pelo questionamento à ideia de uma visão unilateral de mundo, pelo sentido de incompletude sublinhado pela necessidade de uma crítica permanente em relação à produção textual e discursiva. A ATD possui como característica a desmontagem dos textos (unitarização), o estabelecimento de relações (categorização) e a compreensão, reconstrução e produção de novos conhecimentos emergentes dos processos anteriores (metatexto) (Moraes; Galiazzi, 2016).

É válido pontuar que o IFRN possui como missão propiciar à comunidade escolar, em especial ao corpo discente, formação humana, científica e profissional, pública e de qualidade, firmada pelo diálogo entre conhecimentos (científicos, tecnológicos, históricos e culturais) conexos a uma compreensão crítica e reflexiva sobre a realidade, com vistas a transformá-la. Cumprir com essa expectativa numa sociedade racista e, ao mesmo tempo, caracterizada pela pluralidade de valores e universos culturais, seria contraditório sem a inclusão de práticas pedagógicas que reconheçam a diversidade étnico-racial e questionem as desigualdades. Institucionalmente, esse processo encontra-se em andamento.

Isto posto, se toda linguagem é epistêmica, relacionar esse posicionamento às ações e práticas pedagógicas do NEABI/IFRN nos impulsionou a reconhecê-las firmadas na defesa do direito à equidade da palavra e da imagem que, em consonância com Lélia Gonzalez, chamaremos de amefricanas, palavra e imagem análogas à energia vital do axé, como poder e força. Entendemos que em contextos nos quais elas não são pronunciadas e visibilizadas de modo equilibrado, sofrem interdições, são enfraquecidas ou se ausentam, o racismo é robustecido. De maneira oposta, quando são internalizadas e circulam livremente, restituem o justo equilíbrio das relações sociais, são amparos que nos libertam dos seus malefícios (Gonzalez, 1988; Santos; Peixoto, 2020).

O contexto de realização da pesquisa nos referidos *campi*, coincidiu com a excepcionalidade de uma pandemia de coronavírus ou COVID-19. Por ocasião das restrições



sanitárias, deslocamentos e disponibilidade de horários das pessoas entrevistadas, o acesso à totalidade das práticas pedagógicas consequentes dos temas selecionados coletivamente pelos Núcleos foi inviabilizado. À época, versavam sobre a autoestima da mulher preta; raça e gênero; estética; afetividade; literatura africana e afro-brasileira; as temáticas afro e indígena nas áreas do conhecimento; interculturalidade; festa da batata⁵; abril indígena e consciência negra⁶; patrimônio cultural da população afro-brasileira; movimentos de resistência à escravidão; presença indígena e negra no Rio Grande do Norte; racismo estrutural; racismo, preconceito e discriminação; compreensão das Leis 10.639 e 11.645; bancas de heteroidentificação; museus indígenas; a cultura de matriz africana no território do Potengi

Compartilhamos a seguir dois exemplos produzidos em Apodi, o primeiro, motivado pelo estudo dos contos da escritora nigeriana Chimamanda Nigozi Adichie, envolveu professores de Língua Portuguesa e Inglesa, objetivando a construção de parcerias com instituições e pesquisadores estrangeiros para participações em aulas e eventos.

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

O segundo exemplo se estabeleceu como uma prática diferenciada por ser consequente da participação direta e imprevista dos estudantes do Ensino Médio dos cursos técnicos integrados (Agropecuária e Biocombustíveis). Partiu do estudo do livro *Quem tem medo do feminismo negro?*, publicado pela filósofa Djamila Ribeiro e utilizado nas aulas da disciplina de História. Uma ação principiada no contexto do ensino se desdobrou ao ponto de se transformar numa atividade de extensão que atendeu ao interesse de outras pessoas residentes

⁵ Festa indígena potiguara da aldeia Catu dos Eleotérios para celebração do cultivo e consumo da batata-doce, organizada pela comunidade e com participação de indígenas procedentes de outras aldeias.

⁶ Temas transformados em eventos sistêmicos no IFRN e inseridos no calendário acadêmico.



nas comunidades do oeste potiguar e ainda resultou em doações de obras para enriquecimento do acervo da biblioteca do campus. O relato a seguir descreve esse momento destacando-o como um enriquecimento da prática pedagógica.

Ah! Isso foi a professora F., professora de História, tava trabalhando com a turma dela o livro da Djamila *Quem tem medo do feminismo negro?* E, nessa época, soube-se que ela vinha pra Mossoró, pra alguma palestra e tal e aí os alunos começaram a... F. disse aí, os alunos podiam trazer, mas ela ficou meio... assim não, mas os alunos começaram lá né? Mas ela mandou um email e os alunos ficaram no Instagram de Djamila: “Djamila responda à professora F., Djamila responda à professora F.”, numa *hashtag*! E até que ela respondeu e foi super solícita, disse “É eu estarei em Mossoró, se houver o transporte eu vou!” Nós enlouquecemos aqui! Meu Deus! Agora tem transporte? Claro que tem! Tem que ter! Então montamos toda estrutura, o kit da fazenda escola pra ela, fizemos toda aquela acolhida, veio gente de várias cidades, gente de Mossoró também, o auditório ficou lotado, os alunos ficaram enlouquecidos e ela, maravilhosa né? Fez muitas sugestões de trabalhos, contribuiu com alguns livros, doou livros pra gente, então, foi uma... foi um tiro no escuro da professora F.! Que a gente de início pensa ah, não! Esse pessoal tão importante não vai responder ao e-mail de uma professora lá do sertão, do interior do RN! E em várias ocasiões ela menciona, não sei se você chegou a ver, no Roda Viva ela falou de Apodi! (Q4, Cabocla Jurema, 2022)

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

A procura por mais visibilidade para questões associadas ao ensino teve em São Paulo do Potengi o seu enfoque deslocado das reuniões pedagógicas semanais realizadas ao longo de cada semestre, para as semanas pedagógicas, eventos que oficializam a abertura dos anos letivos ou dos semestres, assinalados pela participação geral do(a)s servidore(a)s (docentes e técnico(a)s administrativo(a)s) em programações compostas por falas da gestão, conferências,



mesas-redondas, palestras, formações, orientações para os discentes, apresentações culturais e por planejamentos docentes subdivididos por áreas de ensino, cursos, disciplinas e pelos Núcleos. Nessas ocasiões, o NEABI local partilhou com a comunidade escolar informações sobre as Leis 10.639/03 e 11.645/08, a invisibilização de negros e indígenas no Rio Grande do Norte, sobre o sistema de cotas e as bancas de heteroidentificação.

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

A exposição “Apagados por Isabel” era sobre personagens negros e negras que atuaram na luta contra a escravidão e que são esquecidos por essa narrativa da Lei Áurea que coloca a princesa Isabel como redentora, a gente espalhou cartazes pelo campus (Q4, Boiadeiro, 2022)

Outra ação particularmente importante trouxe a perspectiva do planejamento anual provocado pela representação externa do NEABI local, natural de São Paulo do Potengi, antropóloga, ativista, integrante do Coletivo Flor de Milho Quilombo de Artes, do Movimento Negro e responsável pela Casa Afro Poty, um *hub*⁷ de empreendedorismo negro no campo da economia criativa do Rio Grande do Norte. A proposta suscitou a criação de um projeto de pesquisa pelo NEABI local, objetivando conferir visibilidade às pessoas, territórios e eventos de matriz africana da região de São Paulo do Potengi (do presente e do passado), promovendo reflexões sobre o conceito de memória coletiva pelo ponto de vista das “memórias subterrâneas”⁸, num contexto marcado fortemente por uma narrativa oficial embranquecida e eurocêntrica. Como culminância, o projeto previa a produção de um calendário afro-potiguar apresentando narrativas potiguares, como conteúdo a ser compartilhado por escolas e docentes, idealizado como recurso didático para contemplar a negritude e a Educação para as Relações Étnico-Raciais – ERER - ao longo de todo ano letivo, além das datas simbólicas como o 20 de novembro. (Pollak, 1989).

⁷ O termo corresponde a um espaço que reúne pessoas e empresas organizadas em redes e atuando de forma colaborativa, os exemplos dedicados ao empreendedorismo negro, desenvolvem capacitações, práticas, tendências e produtos com ativa participação negra, mudando a percepção cultural sobre essa população, erroneamente percebida apenas como consumidora.

⁸ A expressão é utilizada por Michael Pollak para se referir à memória coletiva construída historicamente a partir das narrativas dos excluídos, marginalizados, culturas minoritárias e subalternizadas, silenciadas pela “memória oficial” ou “nacional”.



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

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

O contato com Sibaúma foi consolidado a partir de 2016, quando integrantes do grupo cultural Herdeiros de Zumbi chegaram ao campus demandando apoio do NEABI para a colaboração institucional em eventos desenvolvidos pela comunidade antes do ano 2000, especialmente, a Noite dos Tambores e o Dia da Consciência Negra. Momentos públicos de celebração da cultura sibaumense e da arte de matriz africana, com ênfase na capoeira e na preservação da dança do coco de zambê, exclusiva do Rio Grande do Norte e com maior ocorrência na zona canavieira do litoral sul potiguar.

Desde então, trocas de conhecimentos foram estabelecidas de maneira dialógica entre o campus e representantes dessas comunidades tradicionais. Essas trocas vêm ajudando a materializar a ERER no cotidiano escolar e atrair o interesse de estudantes advindos desses lugares para ingressarem nos cursos oferecidos pelo IFRN. Esse fazer pedagógico atento à multiculturalidade étnica vem sendo cumprido na forma de aulas, rodas de conversa, mesas



redondas, visitas técnicas destinadas às comunidades com estudantes das graduações e dos cursos técnicos integrados.

Além disso, atividades de pesquisa geraram a primeira publicação específica do NEABI IFRN *Artesanato potiguara: Catu dos Eleotérios e Sagi Trabanda*⁹, em 2017, nas versões impressa e digital pela Editora do IFRN; experiência sucedida em 2018 pelo inédito registro sonoro da música do coco de zambê de Sibaúma com a gravação de um CD contendo 21 cocos em parceria com a Escola de Música da Universidade Federal do Rio Grande do Norte (UFRN). Outro exemplo consistiu na aprovação do livro *Quilombo Sibaúma: a tradição do Coco de Zambê e os Herdeiros de Zumbi* pelo Edital 26/2021-PROPI IFRN, na área Ciências Humanas, publicado no formato e-book pela Editora do IFRN em 2023.

Quando mencionamos contribuições, trocas de experiências e aprendizagens entre pessoas com diferentes pertencimentos étnico-raciais, em concordância com Petronilha Beatriz Silva (2007), queremos salientar como princípio basilar desse processo educativo, a necessária mudança no modo como nos dirigimos uns aos “outros”, buscando romper sentimentos de superioridade/inferioridade, arraigados pela manutenção de posicionamentos preconceituosos, hierarquizantes e desiguais.

Somos frutos de uma educação que legitimou a herança cultural embranquecida e europeia como “clássica”, menosprezando os conhecimentos de povos não europeus ao ponto de ocultá-los propositalmente dos currículos escolares. Explorar a contradição de uma sociedade constituída em bases multiculturais que se mostra hostil à diversidade, além de problematizar a normalização da branquitude nas relações sociais, tornam-se ações imprescindíveis se intencionamos desencadear práticas pedagógicas emancipatórias que despertem a conscientização crítica sobre espaços, relações de poder e justiça social. O relato a seguir nos auxilia a refletir sobre a descolonização do ensino.

A partir do momento que o NEABI acolhe estudantes indígenas dessas comunidades, insere eles no espaço do instituto federal, oportuniza a eles a desenvolverem ações junto à sua comunidade pra que eles também se formem, sejam profissionais, que tudo que eles conseguirem de empoderamento profissional, eles possam usar também pra garantir o bem viver na sua comunidade. Quando o

⁹ Obras disponíveis em versão e-book no repositório do IFRN: [Memoria \(ifrn.edu.br\)](https://ifrn.edu.br) Links de acesso específicos : [Artesanato potiguara: catu dos eleotérios e sagi trabanda \(ifrn.edu.br\)](https://ifrn.edu.br) e [Quilombo Sibaúma: a tradição do coco de Zambê e os herdeiros de Zumbi \(ifrn.edu.br\)](https://ifrn.edu.br).



IFRN Canguaretama chegou aqui, a gente fazia timidamente uma ação de etnoturismo dentro da aldeia, o NEABI, teve um olhar de perceber que aquilo ali deveria ser fomentado, que aquilo ali deveria ser ampliado. E dois estudantes indígenas que vieram estudar no campus e fizeram Gestão de Turismo, eles participaram diretamente de algumas ações lá, como revitalização de uma trilha que nós tínhamos criado há anos atrás, há décadas atrás e o IFRN criou projeto de extensão, realizou apoio, sinalização dessas trilhas, permitiu que mais pessoas chegassem na aldeia, que mais pessoas participassem daquela ação e permitiu também que esses estudantes indígenas da própria aldeia percebessem que ali era um espaço que dava pra atuar também, que dava pra criar ações que eles pudessem desenvolver. Hoje eles têm duas empresas né? Diretamente desenvolvendo, agenciando turismo indígena dentro da aldeia Catu. (Q7, Caboclo Sete Flechas, 2022)

Condizente com o relato acima, o NEABI tem desenvolvido ações que buscam abranger práticas quilombistas e amefricanas no cotidiano escolar, intencionando corrigir as desigualdades e colaborar com e a partir dos conhecimentos já construídos pelas comunidades, encruzados às orientações prescritas pelo Projeto Político Pedagógico do IFRN, documento norteador do planejamento, dos fundamentos teórico-filosóficos e das ações institucionais.

A proposta de uma formação crítico-reflexiva e emancipatória da classe trabalhadora abre interlocuções com as contribuições históricas de negros e indígenas nas áreas social, econômica, cultural e política. Nosso argumento ancora-se na defesa da articulação entre pesquisa, trabalho, interdisciplinaridade e, sobretudo, diversidade e pluralidade cultural como princípios educativos da instituição, orientadores para o desenvolvimento de práticas pedagógicas condizentes com a concepção de currículo integrado, caracterizado basilarmente, pela busca em integrar conhecimentos de formação geral com conhecimentos específicos de modo a assegurar às/aos estudantes maiores chances de evolução acadêmica, social e profissional (IFRN, 2012, p. 71-72; SILVA, 2020).

Conclusão – Positivar as encruzilhadas para apoiar a diversidade

Quando analisamos textos e discursos sobre as práticas pedagógicas mobilizadas pelo NEABI, nos conectamos à simbologia das encruzilhadas em seu aspecto positivo, sem o peso do entrave, mas, como possibilidade para visualizarmos no cruzamento de tantas vias, perspectivas acadêmicas fronteiriças ou convergentes que, motivadas por esse



atravessamento, dialoguem e renasçam transformadas, nos auxiliando a concretizar uma educação antirracista no IFRN. Para neabiano(a)s, as práticas pleiteadas pelo Núcleo são interpretadas como um agudo som amefricano incomodando os ouvidos obstruídos pela colonialidade.

A almejada relação entre essas práticas e a formação humana integral pelo IFRN torna-se primordial para um contexto escolar que objetiva formar cidadãos críticos e ativos diante de uma realidade social racista, legada de um histórico de país no qual a educação e o mercado de trabalho estão atravessados pela questão racial. Fortalecer a educação em desenvolvimento integral por esse viés, implica acolher os corpos amefricanos, suas demandas e identidades para, conjuntamente, refletir sobre a rigidez dos currículos, estimar outras visões de mundo, desnaturalizar privilégios, sensibilizar para a diversidade, dirimir práticas discriminatórias.

Ao protagonizar a perspectiva de uma educação quilombista e agregar em suas ações cotidianas a potência das palavras e imagens amefricanas, o coletivo do NEABI age no IFRN como um aquilombamento provocador de mudanças, conscientizando seus membros, estudantes, servidores e comunidades por ele contempladas a se posicionarem ativamente no atendimento às questões da diversidade, refletindo sobre os modos como enxergam, verbalizam e modificam a realidade. (Orlandi, 2007; Spivak, 2010).

REFERÊNCIAS

ALMEIDA, Silvio Luiz de. **Racismo estrutural**. São Paulo: Sueli Carneiro ; Editora Jandaíra, 2021.

ARAUJO, Ronaldo Marcos de Lima; FRIGOTTO, Gaudêncio Frigotto. **Práticas pedagógicas e ensino integrado**. Revista Educação em Questão, Natal, v. 52, n. 38, p. 61-80, maio/ago, 2015.

ARROYO, M. G. **Currículo, território em disputa**. Petrópolis, RJ ; Vozes, 2013.

ARROYO, M. G. **Outros sujeitos, outras pedagogias**. 2ª. ed. Petrópolis, RJ : Vozes, 2014.

BENEDICTO, Ricardo Matheus. **Desafios para uma educação quilombista no Brasil**. 1. Ed. Curitiba : Appris, 2022.

Revista Temas em Educação, João Pessoa, Brasil, v. 34, n. 1, p. 1-26, e-rte341202519, 2025.



BRASIL. **Lei N. 10.639 de 09 de janeiro de 2003.** Estabelece as Diretrizes e Bases da Educação Nacional, para incluir no currículo oficial da Rede de Ensino a obrigatoriedade da temática "História e Cultura Afro-Brasileira", e dá outras providências. Brasília: Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil, Brasília, DF, 10 de janeiro 2003. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/2003/110.639.htm Acesso em: 19/01/2021.

BRASIL. **Lei N. 11.645 de 10 março de 2008.** Altera a Lei N. 9.394, de 20 de dezembro de 1996, modificada pela Lei n. 10.639, de 9 de janeiro de 2003, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, para incluir no currículo oficial da rede de ensino a obrigatoriedade da temática "História e Cultura Afro-Brasileira e Indígena". Brasília: Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil, Brasília, DF, 11 de março de 2008. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2008/lei/111645.htm Acesso em: 19/01/2021

BRASIL. Relatório final do grupo de trabalho interministerial para elaboração do Programa Federal de Ações afirmativas. Novembro de 2023. Disponível em: <https://www.gov.br/igualdaderacial/ptbr/assuntos/acoesafirmativas/RelatorioPFAAFinal> .p Acesso em: 31/05/2024

CARDOSO, Cláudia Pons. **Amefricanizando o feminismo: o pensamento de Lélia Gonzalez.** Estudos Feministas, Florianópolis, 22(3): 320, setembro-dezembro/2014.

CLASTRES, Pierre. **A fala sagrada – mitos e cantos sagrados dos índios guarani.** Campinas, SP : Papirus, 1990.

FERNANDES, Florestan. **O negro no mundo dos brancos.** 2ª. ed. São Paulo : Global, 2007

FRANCO, Maria Amélia do Rosário Santoro. **Prática pedagógica e docência: um olhar a partir da epistemologia do conceito.** Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos, Brasília, v. 97, n. 247, p. 534-551, set./dez. 2016.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da indignação.** São Paulo : Paz e Terra, 2021

GOMES, Nilma Lino. **Indagações sobre currículo: diversidade e currículo.** Organização do documento Jeanete Beauchamp, Sandra Denise Pagel, Aricélia Ribeiro do Nascimento. Brasília : Ministério da Educação, Secretaria de Educação Básica, 2007.

GOMES, Nilma Lino (org.). **Práticas pedagógicas de trabalho com relações étnico-raciais na escola na perspectiva da Lei nº 10.639/0** 1. ed. - Brasília : MEC ; Unesco, 2012.

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



GONZALEZ, Lélia. **A categoria político-cultural de amefricanidade**. Tempo Brasileiro, Rio de Janeiro, Nº 92-93, 1988. p. 69-82.

GONZALEZ, Lélia. **Por um feminismo afro-latino-americano: ensaios, intervenções e diálogos**. Organização Flávia Rios, Márcia Lima. 1ª ed. Rio de Janeiro : Zahar, 2020.

Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Rio Grande do Norte – IFRN. **Projeto político pedagógico do IFRN: uma construção coletiva: documento base**/Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Rio Grande do Norte. Natal: IFRN Ed., 2012.

JECUPÉ, Kaká Werá. **Tupã Tenondé – a criação do universo, da terra e do homem segundo a tradição Guarani**. São Paulo: Peirópolis, 2001.

MORAES, Roque; GALIAZZI, Maria do Carmo. **Análise textual discursiva**. Ijuí ; Ed. Unijuí, 2016, 264 p. (Coleção educação em ciências)

MOREIRA, Antônio Flávio; CANDAU, Vera Maria (orgs). **Multiculturalismo – diferenças culturais e práticas pedagógicas**. Petrópolis, RJ, Editora Vozes Ltda, 2008.

MUNDURUKU, Daniel. **O caráter educativo do Movimento Indígena brasileiro (1970-1990)**. São Paulo : Paulinas, 2012. (Coleção educação em foco. Série educação, história e cultura)

NASCIMENTO, Abdias. **O quilombismo: documentos de uma militância pan-africanista**. 3 ed. – São Paulo: Editora Perspectiva; Rio de Janeiro: Ipeafro, 2019.

NASCIMENTO, Beatriz. **Uma história feita por mãos negras**. Organização Alex Ratz – 1ª. ed. Rio de Janeiro : Zahar, 2021.

ORLANDI, Eni Puccinelli. **As formas do silêncio: no movimento dos sentidos**. 6ª, ed. – Campinas, SP : Editora da Unicamp, 2007.

POLLAK, Michael. **Memória, esquecimento, silêncio**. Estudos Históricos, Rio de Janeiro, vol. 2, n. 3, 1989, p. 3-15

RUFINO, Luiz. **Vence-demanda: educação e descolonização**. 1ª ed. Rio de Janeiro : Mórula, 2021.

RUFINO, Luiz. **Pedagogia das encruzilhadas**. Rio de Janeiro: Mórula Editorial, 2019.

SANTOS, Joel Rufino dos. **Saber do Negro**. 1ª. ed. Rio de Janeiro : Pallas, 2015



SANTOS, Maria Stella de Azevedo; PEIXOTO, Graziela Domini. **O que as folhas cantam.** Rio de Janeiro : Autorale, 2020.

SCHWARCZ, Lilia Moritz. **Sobre o autoritarismo brasileiro.** 1ª. ed. – São Paulo : Companhia das Letras, 2019.

SILVA, Rose Márcia. **Currículo integrado: avanços e desafios na relação trabalho-educação.** Cuiabá-MT: EdUFMT Digital, 2020.

SILVA, Petronilha Beatriz Gonçalves e. **Aprender, ensinar e relações étnico-raciais no Brasil.** Porto Alegre, RS : Revista Educação Ano XXX, n. 3 (63), p. 489-506, set./dez. 2007.

SPIVAK, Gayatri Chakravorty. **Pode o subalterno falar?** Belo Horizonte : Editora UFMG, 2010.

SOBRE A AUTORIA:

[*] Doutor em Educação pelo Programa de Pós-graduação em Educação Profissional (IFRN). Professor de Artes Visuais do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Rio Grande do Norte, Campus Canguaretama – ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-9821-268X> - e-mail: nilton.xavier@ifrn.edu.br

[**] Pós-doutora em Ciência da Educação pela Universidade de Évora/PT. Doutora em Educação pela UFRN. Professora de Língua Portuguesa do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Rio Grande do Norte, Campus Zona Leste. ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-1783-9879> - e-mail: ilane.cavalcanti@ifrn.edu.br

Submetido em: 27 de Agosto de 2024.

Aprovado em: Novembro de 2024.

Publicado em: Fevereiro de 2025.