

Da Alienação à omnilateralidade: contradições e práxis antirracista na educação profissional e tecnológica

Anti-Racist and omnilateral education: praxis and contradictions in the context of VTE

Educación antirracista y omnilateral: praxis y contradicciones en el contexto de la EPT

Marcelo Souza Oliveira¹

Isis Emanoela do Amor Divino Borges²

DOI: <https://doi.org/10.20435/serie-estudos.v31i71.2141>

Resumo: Este artigo analisa a materialidade da educação antirracista na Educação Profissional e Tecnológica (EPT) sob a perspectiva da formação omnilateral. O objetivo é investigar como a atuação do Núcleo de Estudos Afro-Brasileiros e Indígenas (Neabi) do Instituto Federal da Bahia (IFBA) – Campus Jequié tensiona o racismo institucional em direção a uma práxis emancipatória. Ancorada no materialismo histórico-dialético, a pesquisa utiliza a análise documental e a revisão bibliográfica fundamentada em Marx, Manacorda e Nilma Lino Gomes. Os resultados revelam que o Neabi atua como polo de resistência e produção de saberes contra-hegemônicos; contudo, sua plena efetivação é obstaculizada pela precarização de espaços físicos e por resistências subjetivas do corpo funcional. Conclui-se que a educação antirracista, enquanto componente indissociável da omnilateralidade, exige a superação das barreiras materiais que fragmentam o projeto de formação humana integral na Rede Federal, transcendendo o mero reconhecimento cultural em busca da transformação estrutural.

Palavras-chave: educação antirracista; omnilateralidade; NEABI; materialismo histórico-dialético.

Abstract: This article analyzes the materiality of anti-racist education within Professional and Technological Education (PTE) through the lens of omnilateral formation. The objective is to investigate how the activities of the Center for Afro-Brazilian and Indigenous Studies (NEABI) at IFBA – Jequié Campus challenge institutional racism toward an emancipatory praxis. Anchored in historical-dialectical materialism, the research employs documentary analysis and a bibliographic review based on the works of Marx, Manacorda, and Nilma Lino Gomes. The results reveal that NEABI acts as a pole of resistance and a producer of counter-hegemonic knowledge; however, its full effectiveness is hindered by the precarization of physical spaces and subjective resistance from the staff. It is concluded that anti-racist education, as an inseparable component of omnilateralism,

¹ Instituto Federal Baiano (IF Baiano), Catu, Bahia, Brasil.

² Instituto Federal da Bahia (IFBA), Salvador, Bahia, Brasil.

requires overcoming the material barriers that fragment the project of integral human formation within the Federal Network, transcending mere cultural recognition in pursuit of structural transformation.

Keywords: anti-racist education; omnilaterality; NEABI; historical-dialectical materialism.

Resumen: Este artículo analiza la materialidad de la educación antirracista en la Educación Profesional y Tecnológica (EPT), bajo la perspectiva de la formación omnilateral. El objetivo es investigar cómo la actuación del Núcleo de Estudios Afrobrasileños e Indígenas (NEABI) del IFBA – Campus Jequié tensiona el racismo institucional hacia una praxis emancipadora. Anclada en el materialismo histórico-dialéctico, la investigación utiliza el análisis documental y la revisión bibliográfica fundamentada en Marx, Manacorda y Nilma Lino Gomes. Los resultados revelan que el NEABI actúa como un polo de resistencia y producción de saberes contrahegemónicos, pero su plena efectividad se ve obstaculizada por la precariedad de los espacios físicos y las resistencias subjetivas del cuerpo funcional. Se concluye que la educación antirracista, como componente de la omnilateralidad, exige la superación de las barreras materiales que fragmentan el proyecto de formación humana integral en la Red Federal, yendo más allá del mero reconocimiento cultural.

Palabras clave: educación antirracista; omnilateralidad; NEABI; materialismo histórico-dialéctico.

1 INTRODUÇÃO

A educação antirracista no Brasil é fruto das lutas históricas do Movimento Negro e dos povos indígenas, culminando em marcos legais como as leis nº 10.639/03 e nº 11.645/08. Contudo, sua efetivação enfrenta desafios estruturais que exigem, para além de alterações curriculares, a consolidação de espaços institucionais estratégicos. Nesse cenário, os Núcleos de Estudos Afro-Brasileiros e Indígenas (Neabis) configuram-se como dispositivos fundamentais para a promoção de uma educação crítica e emancipada na Rede Federal.

Instituído em 2021, o Neabi do Instituto Federal da Bahia (IFBA) – Campus Jequié desenvolve ações estruturantes, como o Abril Indígena, o Julho das Amefricanas e a Seconji, buscando tensionar o racismo e consolidar uma formação omnilateral. Inspirada no pensamento marxiano, essa concepção educacional visa superar a alienação imposta pelo modelo capitalista ao integrar trabalho, ciência, cultura e política. As atividades do núcleo promovem, assim, uma formação que transcende a mera qualificação técnica, incentivando a autonomia crítica e a transformação social dos sujeitos.

Apesar dos avanços, a implementação dessas práticas enfrenta barreiras institucionais significativas, como a resistência subjetiva de parte do corpo funcional, a ausência de infraestrutura física dedicada e a baixa adesão de servidores

não membros. Tais dificuldades evidenciam a materialidade do racismo institucional e a persistente lacuna entre a prescrição legal e sua execução cotidiana no contexto do campus.

Diante desse cenário, este artigo analisa as potencialidades e os limites da atuação do Neabi/IFBA – Campus Jequié sob a lente do materialismo histórico-dialético. A pesquisa busca compreender como essas práticas educativas contribuem para a promoção da equidade racial e do desenvolvimento humano integral, reafirmando a necessidade de transformar as estruturas institucionais para que a educação antirracista e omnilateral se torne, efetivamente, uma realidade concreta.

2 EDUCAÇÃO ANTIRRACISTA: FUNDAMENTOS E POLÍTICAS PÚBLICAS

O Brasil, conforme dados da PNAD Contínua (IBGE, 2023), é um país em que a população negra (pretos e pardos) constitui 56% do total, ou seja, a maioria numérica. Contudo, essa maioria vive em profunda desvantagem social e econômica, com a população negra respondendo por 70,3% das pessoas abaixo da linha da pobreza e por 73% na extrema pobreza. No campo educacional, a discrepância persiste: a taxa de conclusão do Ensino Médio é significativamente menor entre os negros (47%) do que entre os brancos (60,7%). O que está por trás desses dados é o racismo, historicamente constituído e naturalizado, que impede o pleno exercício da cidadania pelas populações negras, como argumentam Almeida (2019) e Oliveira (2021), ao afirmarem que o racismo é estrutural e estruturante das relações sociais, políticas e econômicas brasileiras.

Almeida (2019) e Oliveira (2021) ressaltam, no entanto, que afirmar o racismo como estrutural não implica fatalismo. Pelo contrário, essa compreensão exige uma ação antirracista radical que atinja a raiz do problema. O racismo, tal como se manifesta hoje, é um produto direto do projeto eurocêntrico de colonização que, apesar da resistência negra, influenciou e moldou as políticas públicas de educação no país. O resultado é a oferta de uma educação eurocentrada que reforça o apagamento das existências negras e indígenas. A educação, portanto, é ao mesmo tempo produto e geradora do racismo, ambos enraizados em uma estrutura social e econômica que prioriza a acumulação de capital e a exploração de raça, classe e gênero. A demora histórica do Estado brasileiro em reconhecer publicamente o país como racista é entendida como uma decisão ideológica,

motivada pela necessidade de manter uma hierarquia social que beneficia a acumulação de riquezas.

O silêncio sobre a questão racial nas escolas, notado por intelectuais como Gonçalves (1985) já na década de 1980, começou a ser rompido com a redemocratização e a crescente força dos movimentos sociais negros. A Marcha do Tricentenário da Morte de Zumbi, em 1995, é destacada como um ponto de inflexão que culminou na criação de um Grupo de Trabalho Interministerial (GTI) para promover políticas de valorização da população negra. Esse avanço foi intensificado após o compromisso internacional assumido pelo Brasil na III Conferência Mundial contra o Racismo, Discriminação Racial, Xenofobia e Intolerâncias Correlatas.

Tais mobilizações e compromissos contribuíram diretamente para a formulação de marcos legais voltados à valorização da história e da cultura dos povos historicamente marginalizados. Nesse contexto, destacam-se as 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, como evidencia Gomes (2012).

As leis nº 10.639/2003 e nº 11.645/2008, junto a seus marcos legais correlatos, representam uma mudança estrutural que vai muito além de meras alterações curriculares. Elas abrem caminho para a construção de uma educação antirracista ao proporem uma ruptura epistemológica, ou seja, uma mudança fundamental na forma como o conhecimento é compreendido e organizado na escola brasileira. A inclusão dessas temáticas não deve ocorrer de forma superficial, mas precisa estar profundamente enraizada em um diálogo intercultural emancipatório, que reconheça o “outro” — indígena, africano(a) e negro(a) brasileiro(a) — como participante ativo, gerando tensões e divergências inerentes ao encontro de diferentes narrativas históricas, como afirma Gomes (2012).

A educação antirracista, na visão de Gomes (2012), deve ser uma prática crítica e transformadora que desconstrua as estruturas do racismo, questione currículos tendenciosos e contextualize as contribuições de todos os povos na construção do país. A materialização dessas leis deve, portanto, ir além da

sensibilização sobre as injustiças raciais, incentivando os estudantes a se tornarem agentes de transformação da realidade e criando espaços seguros para o debate sincero sobre racismo, discriminação e privilégios.

Nesse sentido, é possível compreender que a educação antirracista e a educação omnilateral se aproximam na luta pela superação das contradições estruturais de uma sociedade historicamente desigual. Ambas se materializam por meio de políticas públicas contra-hegemônicas, como as leis nº 10.639/2003 e nº 11.645/2008, e se estendem até a própria criação da Rede Federal de Educação Profissional e Tecnológica (Brasil, 2003, 2008).

No âmbito dos Institutos Federais, essas políticas ganham corpo por meio de instrumentos institucionais como os Núcleos de Estudos Afro-Brasileiros e Indígenas (Neabis). Os Neabis são, assim, estratégias concretas para o enfrentamento ao racismo e para a promoção de uma formação crítica, integral e emancipadora da classe trabalhadora. A educação omnilateral é, portanto, apresentada como a base teórico-metodológica essencial para compreender os Institutos Federais e os Neabis como expressões de uma política pública comprometida com a transformação social — tema que será aprofundado no tópico seguinte.

3 EDUCAÇÃO OMNILATERAL: CONCEPÇÕES E INTERSEÇÕES COM O ANTIRRACISMO

O conceito de omnilateralidade está relacionado ao pensamento marxiano³ e marxista⁴. 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 humanizador. Segundo ele,

³ O termo marxiano se refere diretamente ao pensamento de Karl Marx, isto é, às ideias, categorias e obras produzidas pelo próprio autor.

⁴ O termo marxista se refere 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.).

[...] o trabalho é, antes de tudo, um processo entre o homem e a natureza, processo este em que o homem, por sua 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, p. 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, p. 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 de 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; Engels, 2007).

Entretanto, no modo de produção capitalista, essa essência é perdida. A principal crítica feita por Marx, 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 devido à divisão social do trabalho e à separação entre trabalho manual e intelectual, o 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 se torna.

Diante da desumanização e alienação impostas pelo capitalismo à classe trabalhadora, Marx defendia que a combinação entre educação e trabalho podia ser o elo para o nascimento de um novo ser humano consciente das suas potencialidades. O autor 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 se fundamenta 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 a 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 a 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 que pertenciam.

De um lado, as escolas humanistas supostamente “desinteressadas”, voltadas para a formação de intelectuais, futuros dirigentes, tradicionalmente vinculadas à classe dominante; de outro lado, as escolas profissionais, voltadas para a formação técnica e prática, destinadas 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 século 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, diferentemente 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.

A omnilateralidade, fundamentada na centralidade do trabalho e na plena realização das faculdades humanas, pressupõe a superação da existência alienada imposta pela divisão social do trabalho. Sob a ótica de Marx (2007) e Manacorda (2007), essa perspectiva visa à apropriação das capacidades produtivas e espirituais em sua totalidade, integrando o fazer manual ao desenvolvimento intelectual. Embora a formação humana integral figure como um horizonte utópico sob a égide do capital, sua busca constitui o eixo teleológico que orienta a práxis educativa. Nesse sentido, a consolidação de uma educação antirracista no Brasil se revela como um passo essencial e indissociável dessa jornada emancipatória, uma vez que não há integralidade humana possível sem o enfrentamento das hierarquias raciais que fragmentam e desumanizam os sujeitos.

Nesse cenário, estabelece-se uma intersecção necessária entre as educações antirracista e omnilateral como estratégia contra-hegemônica frente à desumanização capitalista e ao racismo estrutural. Enquanto a omnilateralidade responde à alienação da classe trabalhadora, a educação antirracista emerge da resistência de povos negros e indígenas contra o silenciamento de suas trajetórias. Ambas

as frentes convergem em uma prática pedagógica que valoriza saberes populares e culturas marginalizadas, transformando a vivência material e as problemáticas concretas da população negra em ferramentas teóricas de luta e de resistência organizada.

Por fim, a formação omnilateral exige o rompimento com a passividade escolar, reafirmando os discentes como sujeitos históricos e protagonistas de sua própria realidade. Esse desenvolvimento pleno requer espaços coletivos que fomentem a intervenção ativa e a articulação pedagógica, como os Neabis, onde o protagonismo estudantil se consolida. Assim, a união entre a formação crítica e o enfrentamento às desigualdades sociorraciais materializa uma educação que não apenas compreende as estruturas de poder, mas atua decididamente na construção de narrativas e práticas transformadoras.

4 MOVIMENTOS SOCIAIS, EDUCAÇÃO E O NEABI NO IFBA

Gomes (2017) caracteriza os movimentos sociais como sujeitos coletivos produtores de saberes contra-hegemônicos, conferindo ao Movimento Negro o protagonismo na elaboração de paradigmas sobre a diáspora e a intelectualidade negra no Brasil. Essa trajetória de resistência, cujas raízes remontam ao associativismo civil e cultural do pós-abolição, consolidou-se como uma práxis política e pedagógica de caráter libertador. Ao reivindicar a cidadania e a afirmação da identidade étnico-racial, o movimento logrou converter demandas sociais em categorias teóricas imprescindíveis para as Ciências Humanas, confrontando o silenciamento histórico e a invisibilidade epistemológica impostos pela hegemonia eurocêntrica.

A redemocratização nos anos 1980 marcou o ingresso de ativistas e intelectuais negros na academia, deslocando o debate educacional de uma perspectiva universalista para uma visão focada na equidade. A percepção de que as políticas universais não contemplavam as especificidades da população negra impulsionou a exigência de uma educação que não apenas garantisse o acesso, mas que promovesse o reconhecimento de vozes, histórias e culturas anteriormente silenciadas. Esse esforço resultou em conquistas legislativas estruturantes, como o Estatuto da Igualdade Racial e as Leis de Cotas (Brasil, 2012), que visam democratizar espaços de poder e de saber para grupos historicamente marginalizados.

Nesse processo de enfrentamento ao projeto excludente da burguesia capitalista, surgiram os Núcleos de Estudos Afro-Brasileiros (Neabs) como espaços estratégicos de resistência institucional. Emergindo entre as décadas de 1980 e 1990 por iniciativa de docentes militantes, esses núcleos responderam à necessidade de aprofundar o debate racial e ampliar a presença negra na universidade. Como aponta Fernandes (2014), os Neabs atuam como ferramentas de hegemonia e de articulação política, garantindo que as reivindicações do movimento social se materializem em práticas acadêmicas e institucionais concretas.

No âmbito da Educação Profissional e Tecnológica (EPT), a institucionalização desses espaços ganhou força a partir de 2006, com orientações da Secretaria de Políticas de Promoção da Igualdade Racial (Seppir) e a posterior criação da Rede Federal. Com a integração da temática indígena pela Lei nº 11.645 (Brasil, 2008), consolidaram-se os Neabis, que hoje desempenham um papel vital na tríade ensino, pesquisa e extensão. Estes núcleos são responsáveis por monitorar a implementação das diretrizes curriculares nacionais, assegurando que a formação técnica e tecnológica esteja alinhada aos princípios da equidade racial, da justiça social e da construção de uma sociedade efetivamente democrática.

Nesse contexto de reestruturação da Rede Federal e de fortalecimento das políticas de diversidade e inclusão, o IFBA, com base em sua concepção curricular (IFBA, 2013), que tem como princípio, a igualdade, a equidade, a inclusão e a 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 Neabis. Esses GTs foram responsáveis por elaborar a Resolução nº 31/2021 (IFBA, 2021b) aprovada pelo Conselho Superior (Consup) em 3 de novembro de 2021.

Conforme esse documento, o Neabi 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 da 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 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

à outra instituição do estado, e de mesma natureza, o Instituto Federal Baiano (IF Baiano), que, em 2012, por ocasião da aprovação da Resolução nº 12/2012 (IFBA, 2012) – Política de Diversidade e Inclusão – orientou todos os seus *campi* a estabelecerem seus respectivos Neabis.

A Bahia possui uma trajetória histórica intrinsecamente vinculada às contribuições dos povos africanos e indígenas, que moldaram a matriz social e cultural do estado. O fato de o principal campus do IFBA se situar em Salvador — reconhecida pelo IBGE (2022) como a capital com a maior concentração de população negra fora do continente africano — torna ainda mais evidente o paradoxo da institucionalização tardia do Neabi na rede. Essa lacuna temporal revela as tensões e as resistências no processo de implementação de políticas voltadas à educação sobre relações étnico-raciais em um território de ancestralidade tão marcada.

Formalizado a partir da Resolução nº 31 (IFBA, 2021b), o Neabi do IFBA – Campus Jequié se configura como um espaço de composição diversa, reunindo atualmente 25 membros, entre docentes, técnicos-administrativos, representantes da comunidade externa e, majoritariamente, discentes. Em seus três anos de atuação, o núcleo consolidou um calendário de ações estratégicas, como o Abril Indígena, o Julho das Amefricana e a Semana da Consciência Negra (Seconji), além de promover iniciativas culturais de forte impacto simbólico, como o clipe *Garota de Pele Marrom* e a exibição do documentário *Emme-Ki Mensageiros do Sol*.

Para além das dimensões extensionista e cultural, o núcleo exerce uma função institucional política ao colaborar com a Comissão Local de Heteroidentificação, auxiliando na composição e na deliberação dos processos seletivos. Essa atuação assegura que as políticas de cotas sejam acompanhadas de mecanismos de controle social e de rigor procedimental, fortalecendo a integridade das ações afirmativas no campus. Tal protagonismo demonstra que o Neabi não é apenas um executor de eventos, mas também um órgão articulador do marco legal antirracista na instituição federal.

Entretanto, o cotidiano do núcleo é marcado por contradições e desafios materiais. Embora desperte o crescente interesse discente pela educação antirracista, o Neabi enfrenta indiferença ou resistência por parte de servidores não membros, evidenciando um hiato no engajamento institucional coletivo. Soma-se a isso a ausência de um espaço físico exclusivo para suas atividades administrativas e grupos de estudo, restrição justificada pela gestão local devido à escassez

de salas, o que confina as ações do núcleo ao uso compartilhado do Laboratório de Humanas.

Diante dessas evidências, a análise da prática institucional revela a complexidade de materializar os princípios da omnilateralidade em um contexto de limitações estruturais. Para compreender como essas tensões moldam a política de diversidade do campus, o estudo prossegue com o detalhamento do percurso metodológico. Sob a lente do materialismo histórico-dialético, a pesquisa busca desvelar as contradições entre a teoria antirracista e as condições concretas de atuação do núcleo no IFBA Jequié.

5 PERCURSO METODOLÓGICO

Para aprimorar este trecho, foquei em conferir maior densidade epistemológica e precisão metodológica, reforçando o rigor com que o materialismo histórico-dialético é aplicado à sua pesquisa. O objetivo foi mostrar que o método não é apenas uma “moldura”, mas a ferramenta que permite revelar as tensões políticas do Neabi.

Este estudo, de natureza exploratória e abordagem qualitativa, ancora-se nas bases do materialismo histórico-dialético. A opção por esse referencial teórico-metodológico se justifica pela compreensão da educação como uma prática social indissociável das totalidades históricas e de suas contradições inerentes. Conforme postula Triviños (1987), essa perspectiva possibilita transcender a aparência dos fenômenos sociais para captar sua essência, desvelando suas gênese, transformações e repercussões estruturais.

A arquitetura desta análise pressupõe a inexistência de neutralidade axiológica na produção do conhecimento. Como adverte Paulo Netto (2011), qualquer escolha teórico-metodológica reflete o posicionamento do pesquisador diante de seu objeto. Nesse sentido, a adoção do materialismo histórico-dialético responde ao imperativo de investigar a atuação do Neabi não como um dado isolado, mas como uma expressão concreta das tensões de classe e das lutas por reconhecimento, equidade racial e transformação social.

Sob a ótica de Frigotto (2010), o rompimento com a lógica hegemônica é o pressuposto para um método de investigação comprometido com a práxis transformadora. Tal perspectiva dialética orientou tanto a prospecção quanto o tratamento dos dados, permitindo confrontar as contradições históricas que

atravessam o campo educacional — particularmente aquelas que sustentam o racismo estrutural e as possibilidades de seu enfrentamento.

A produção dos dados ocorreu 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 disponíveis nas bases SciELO e Periódicos Capes. Como resultado desse levantamento, foram selecionados cinco artigos que tratam especificamente da articulação entre o racismo estrutural e a EPT, além de seis documentos institucionais da Rede Federal e do IFBA, abrangendo o período de 2003 a 2024. A busca revelou predominância de produções que discutem a implementação da Lei nº 10.639/2003, mas evidenciou uma lacuna de estudos que relacionem a educação omnilateral ao papel prático dos Neabis na formação técnica.

Também foram analisados documentos legais e institucionais, como as leis nº 10.639/2003 e nº 11.645/2008, as resoluções nº 31 (Brasil, 2021b) e nº 24 (Brasil, 2021a) do IFBA, o Projeto Pedagógico 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 foi fundamentada nas premissas do materialismo histórico-dialético, estruturando-se a partir das seguintes categorias analíticas: hegemonia, resistência, racismo estrutural e emancipação. O objetivo central foi desvelar como a atuação do Neabi expressa, em sua materialidade cotidiana, as tensões e as potencialidades da luta por uma educação crítica, omnilateral e antirracista. Buscou-se compreender de que maneira as ações do núcleo tensionam a lógica hegemônica e contribuem para a construção de uma práxis educativa comprometida com a transformação social no contexto da Rede Federal.

6 RESULTADOS E DISCUSSÕES

Este tópico é dedicado à análise crítica das práticas desenvolvidas pelo Neabi/IFBA – Campus Jequié, investigando de que maneira suas ações fomentam uma educação antirracista e omnilateral. A reflexão proposta busca desvelar como o núcleo tensiona os desafios estruturais e as contradições inerentes à realidade educacional e social brasileira, consolidando-se como um espaço de resistência e de construção de novas racionalidades pedagógicas no âmbito da Educação Profissional e Tecnológica.

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 as transformações sociais no Brasil e evidencia os desafios impostos pelo racismo estrutural, que, segundo Almeida (2019) e Oliveira (2021), não se limita a comportamentos individuais ou a práticas institucionais isoladas. Pelo contrário, constitui um conjunto de práticas estruturantes que mantêm estáveis as hierarquias sociais, econômicas e políticas. Na concepção desses autores, o racismo é uma construção histórica e material, intrinsecamente 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 a outras instituições baianas, como o IF Baiano, que o institucionalizou em 2012, ou o Centro de Estudos Afro-Orientais (Ceao) da Universidade Federal da Bahia (UFBA), fundado na década de 1960. Este último é considerado, por Alves (2020) e Teles (2004), um dos precursores dos grupos correlatos aos Neabis. No campus Jequié, embora criado apenas em dezembro de 2021, o núcleo já consolidou ações estratégicas como o Abril Indígena, o Julho das Amefricanas e a Seconji, iniciativas que promovem o reconhecimento de identidades historicamente marginalizadas.

Essa trajetória, reforçada pelo Plano Nacional de Implementação das Diretrizes Curriculares para a Educação das Relações Étnico-Raciais (Brasil, 2013), evidencia que os Neabis, sobretudo em instituições de EPT, devem ser espaços estratégicos para a construção de uma política institucional permanente de enfrentamento ao racismo e de promoção da igualdade no âmbito educacional.

Durante as edições do Abril Indígena (IFBA Jequié, 2022a, 2023a⁵; Bezerra, 2024), o núcleo convidou lideranças indígenas para discutir temas como o direito à terra, a educação dos povos originários e o Marco Temporal. Também realizou atividades culturais, como a exibição do documentário *Emme-Ki: Mensageiros do Sol*, que aborda a ancestralidade indígena na cidade de Jequié. Ações como essas fortalecem a construção de uma memória coletiva contra-hegemônica, ao trazer à tona narrativas silenciadas pela história oficial.

⁵ Publicação no perfil da IFBA Jequié (@ifbajequeie) em 14 de abril de 2023. Disponível em: https://www.instagram.com/p/CrBKNBzuB3E/?igsh=emhiN2l0Zmk2NmFt&img_index=1. Acesso em: 11 dez. 2025.

Da mesma forma, no Julho das Amefricanas (IFBA Jequié, 2022b⁶; 2023b⁷) e na Seconji (IFBA, 2022c, 2023c), 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 nº 10.639 (Brasil, 2003). O Neabi está contribuindo para a criação de espaços de troca e construção de conhecimento.

Tais práticas, fundamentadas na Resolução nº 31/2021, em especial nos arts. 5º e 6º, que versam sobre os objetivos e as 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 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 proposta 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 o art. 11º da Resolução nº 24 (IFBA, 2021a) e com o art. 3º da Resolução nº 31 (IFBA, 2021b), 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, p. 37-38), 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”.

Apesar dos avanços na promoção da educação antirracista, o Neabi do IFBA de Jequié ainda enfrenta obstáculos no âmbito institucional. Um deles diz

⁶ Publicação no perfil da IFBA Jequie (@ifbajequie) em 25 de julho de 2022. Disponível em: https://www.instagram.com/p/Cgcwkd5v_wU/?igsh=OGVjankxa2lydzQ0. Acesso em: 11 dez. 2025.

⁷ Publicação no perfil da IFBA Jequie (@ifbajequie) em 21 de julho de 2023. Disponível em: https://www.instagram.com/p/Cu9aTG5OIHA/?igsh=aXkxMnhnYzBuejVj&img_index=1. Acesso em: 11 dez. 2025.

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 a levar suas turmas às 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(as) próprios(as) 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: o de aumentar a participação de estudantes no núcleo. Muitos(as) relatam que só tomaram conhecimento do Neabi após presenciar alguma ação promovida por ele. Ainda que alguns demonstrem interesse em participar posteriormente, observa-se uma participação discente tímida na formulação das atividades.

Embora as leis nº 10.639 (Brasil, 2003) e nº 11.645 (Brasil, 2008) sejam fundamentais para orientar as práticas do Neabi, a implementação dessas ainda enfrenta obstáculos na 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 espaços 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 às 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.

7 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Enquanto mulher negra, professora, trabalhadora e membro do Neabi/IFBA Jequié, reconheço que a luta por uma educação antirracista e omnilateral não se limita à teoria; ela se manifesta na minha vivência concreta, nos desafios que enfrento diariamente na instituição. Estar no Neabi é, para mim, um ato de viver, sentir e resistir, lidando com limitações e disputas, mas, principalmente, construindo caminhos de transformação junto a outros que acreditam na mudança da escola e da sociedade. Considero a escrita deste artigo um gesto político que parte da minha experiência, motivado pelo desejo profundo de justiça, pertencimento e dignidade para a nossa comunidade. Os fundamentos teóricos que apresento reforçam a necessidade de uma formação crítica e emancipatória, e é essa perspectiva que tem orientado as ações do Neabi, consolidando-o como um espaço de resistência.

Observo que, embora as diretrizes legais e a formalização do Neabi existam, elas, por si sós, não garantem mudanças profundas na cultura institucional. Constato que persistem entraves institucionais que limitam o pleno desenvolvimento do Núcleo. A isso, soma-se a pouca participação dos estudantes nas decisões e ações, o que compromete o protagonismo discente e reflete uma fragilidade na articulação institucional e na visibilidade do Neabi. Como aponta Almeida (2019), o racismo institucional se manifesta nas omissões e nos silenciamentos que mantêm o privilégio branco na hierarquia da escola, e sinto que isso impacta diretamente o trabalho do Neabi.

Acredito que as atividades que o Neabi desenvolve podem contribuir significativamente para que os estudantes se reconheçam como sujeitos históricos, produtores de saberes e protagonistas de sua própria formação. Contudo, sei que a sustentabilidade dessas ações exige apoio político-institucional, financiamento e, acima de tudo, engajamento coletivo. A intervenção que deu base a este trabalho

surgiu como uma resposta a essa realidade e a realizei com o objetivo de dar visibilidade ao Neabi e criar condições para que os estudantes se percebessem como parte ativa desse processo. Questiono, afinal, a quem interessam o apagamento do Neabi e a ausência do protagonismo estudantil.

Defendo que fortalecer os Neabis é parte inseparável do compromisso com a transformação educacional. Considero que as práticas do Núcleo não são “ativismo à parte”, mas sim uma parte essencial da missão educativa dos Institutos Federais. Em um país ainda marcado pela colonialidade, entendo que construir um projeto de educação diferente é, inevitavelmente, construir um projeto de sociedade diferente. Portanto, vejo como urgente que toda a comunidade acadêmica — docentes, técnicos(as) e estudantes — se comprometa com essa tarefa histórica. Afirmando que promover a equidade racial no IFBA Jequié não é responsabilidade apenas do Neabi, mas de toda a instituição; somente com esse compromisso coletivo poderemos avançar além da denúncia e consolidar uma prática educativa que seja, de fato, transformadora.

REFERÊNCIAS

ALMEIDA, S. *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*, [S. l.], v. 3, n. 2, p. 3-18, 2020. Disponível em: <https://periodicos.ufac.br/index.php/RFIR/article/view/3254>. Acesso em: 11 dez. 2025.

BEZERRA, I. NEABI do IFBA Jequié realiza evento com foco na Força Ancestral e Resistência Indígena. *Portal IFBA*, Jequié, 21 ago. 2024. Notícia. Disponível em: <https://portal.ifba.edu.br/jequie/eventos/2024/neabi-do-ifba-jequie-realiza-evento-com-foco-na-forca-ancestral-e-resistencia-indigena>. Acesso em: 11 dez. 2025.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade. *Plano Nacional de Implementação das Diretrizes Curriculares para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana*. Brasília, DF: MEC; SECADI, 2013. Disponível em: <https://bibliotecadigital.mdh.gov.br/jspui/handle/192/9906>. Acesso em: 11 dez. 2025.

BRASIL. *Lei n. 12.711*, de 29 de agosto de 2012. Dispõe sobre o ingresso nas universidades federais e nas instituições federais de ensino técnico de nível médio e dá outras providências. Brasília, DF: Presidência da República, 2012.

BRASIL. *Lei n. 11.645*, de 10 março de 2008. Altera a Lei no 9.394, de 20 de dezembro de 1996, modificada pela Lei no 10.639, de 9 de janeiro de 2003, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, para incluir no currículo oficial da rede de ensino a obrigatoriedade da temática “História e Cultura Afro-Brasileira e Indígena”. Brasília, DF: Presidência da República, 2008.

BRASIL. *Lei n. 10.639*, de 9 de janeiro de 2003. Altera a lei n. 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, para incluir no currículo oficial da Rede de Ensino a obrigatoriedade da temática “História e Cultura Afro-Brasileira”, e dá outras providências. Brasília, DF: Presidência da República, 2003.

FERNANDES, O. O Conceito de Hegemonia na Luta contra o Racismo no Brasil: a função dos NEABs. *(SYN)THESIS*, Rio de Janeiro, v. 7, n. 2, p. 121-136, 2014. Disponível em: <https://www.e-publicacoes.uerj.br/index.php/synthesis/article/view/19669>. Acesso em: 11 dez. 2025.

FRIGOTTO, G. Concepções e desafios da educação profissional e tecnológica. In: FERRETTI, C. J.; ZIBAS, D. M. L.; MADEIRA, F. R.; FRANCO, M. L. P. B. (Org.). *Novas Tecnologias, Trabalho e Educação: um debate multidisciplinar*. Petrópolis: Vozes, 2010.

GOMES, N. L. *O movimento negro educador: saberes construídos nas lutas*. Petrópolis: Vozes, 2017.

GOMES, N. L. (Org.). *Práticas pedagógicas de trabalho com relações étnico-raciais na escola na perspectiva da Lei 10.639/03*. Brasília: MEC; UNESCO, 2012.

GONÇALVES, L. A. O. *O silêncio: um ritual pedagógico a favor da discriminação racial (um estudo acerca de discriminação racial como fator de seletividade na escola pública e primeiro grau: 1ª a 4ª série)*. 1985. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal de Minas Gerais (UFMG), Belo Horizonte, 1985. Disponível em: <http://hdl.handle.net/1843/BUBD-9R6PKM>. Acesso em: 11 dez. 2025.

GRAMSCI, A. *Cadernos do Cárcere*. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2001.

IBGE. *Características gerais dos domicílios e dos moradores: 2022*. Rio de Janeiro: IBGE, 2023.

IFBA JEQUIÉ. *Já te contaram que somos potência? In: SEMANA DA CONSCIÊNCIA NEGRA DO CAMPUS JEQUIÉ (SECONJI)*, 9., 2023, Jequié. *Anais [...]*. Jequié: IFBA, nov. 2023c. Disponível em: <https://portal.ifba.edu.br/jequie/eventos/2023/ix-seconji-2023>. Acesso em: 11 dez. 2025.

IFBA JEQUIÉ. 10 anos das Leis de Cotas Raciais Reparação e desafios para a população negra. In: SEMANA DA CONSCIÊNCIA NEGRA DO CAMPUS JEQUIÉ (SECONJI), 8., 2022, Jequié. *Anais* [...]. Jequié: IFBA, nov. 2022c. Notícia. Disponível em: <https://portal.ifba.edu.br/jequie/eventos/2022/viii-seconji/semana-da-consciencia-negra-do-campus-jequie-2022>. Acesso em: 11 dez. 2025.

INSTITUTO FEDERAL DE EDUCAÇÃO, CIÊNCIA E TECNOLOGIA DA BAHIA (IFBA). *Resolução n° 24*, de 8 de setembro de 2021. Aprova a Política de Ações de Heteroidentificação Complementar à Autodeclaração. Salvador, BA: IFBA, 2021a. Disponível em: <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>. Acesso em: 11 dez. 2025.

INSTITUTO FEDERAL DE EDUCAÇÃO, CIÊNCIA E TECNOLOGIA DA BAHIA (IFBA). *Resolução n. 31*, de 03 de novembro de 2021. Dispõe sobre a aprovação do Regulamento do Núcleo de Estudos AfroBrasileiros e Indígenas (NEABI) da Rede IFBA. Salvador: IFBA, 2021b.

INSTITUTO FEDERAL DE EDUCAÇÃO, CIÊNCIA E TECNOLOGIA BAIANO (IFBA). *Resolução n. 12*, de 09 de outubro de 2012. Salvador: IFBA, 2012. Disponível em: <https://www.ifbaiano.edu.br/unidades/guanambi/files/2016/12/POLITICA-DIV-INCLUSAO.pdf>. Acesso em: 11 dez. 2025.

MANACORDA, M. A. *Marx e a Pedagogia*. São Paulo: Centauro, 2007.

MARX, K.; ENGELS, F. *A Ideologia Alemã*. São Paulo: Martins Fontes, 2007.

MARX, K. *O Capital: crítica da economia política*. [Livro I: o processo de produção do capital]. 27. ed. São Paulo: Boitempo, 2013.

MARX, K. *Para a crítica da economia política*. São Paulo: Expressão Popular, 2010.

OLIVEIRA, D. *Racismo estrutural: uma perspectiva histórico-crítico*. São Paulo: Dandara Editora, 2021.

OLIVEIRA, O. F.; COSTA, R. D. Produção de conhecimentos, formação política e enfrentamento ao racismo na educação brasileira (Dossiê LEAFRO 10 anos – Volume II). *Repecult – Revista Ensaios e Pesquisa em Educação e Cultura*, Nova Iguaçu, v. 4, n. 6, p. 1-14, 2019. Disponível em: <https://periodicos.ufrrj.br/index.php/repecult/issue/view/81>. Acesso em: 11 dez. 2025.

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

TELES, J. Um centro dedicado à pesquisa do negro no Brasil: o CEAO/UFBA e sua trajetória. *Estudos Avançados*, São Paulo, v. 18, n. 50, p. 251-262, 2004. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/ea/a/4bYj3BwH5T79jV7WcQ6G5Qh/?lang=pt>. Acesso em: 11 dez. 2025.

TRIVIÑOS, A. N. S. *Introdução à Pesquisa em Ciências Sociais: a pesquisa qualitativa em educação*. São Paulo: Atlas, 1987.

Sobre os autores:

Marcelo Souza Oliveira: Pós-doutor em Educação e Contemporaneidade pela Universidade do Estado da Bahia (UNEB). Doutor em História Social pela Universidade Federal da Bahia (UFBA). Mestre em Estudo de Linguagens e graduado em História pela UNEB. Professor titular do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia Baiano (IF Baiano), Campus Catu, atuando no Curso Técnico em Agropecuária Integrado ao Ensino Médio e como docente permanente no Mestrado em Educação Profissional e Tecnológica (ProfEPT/IF Baiano); pesquisador e líder do Grupo de Pesquisa em Educação Científica (GPEC/IF Baiano) e do Grupo de Pesquisa em Práticas Pedagógicas na EPT, com atuação em Educação Científica, Educação Antirracista, Educação Profissional e Tecnológica e Ensino de História. **E-mail:** historiadormarcelo@gmail.com, **Orcid:** <https://orcid.org/0000-0002-0171-8896>

Isis Emanoela do Amor Divino Borges: Mestra em Educação Profissional e Tecnológica pelo Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia Baiano (IF Baiano). Docente do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia da Bahia (IFBA), campus Jequié. **E-mail:** isis.borges@ifba.edu.br, **Orcid:** <https://orcid.org/0009-0008-7745-9908>

Recebido em: 28/01/2026

Aprovado em: 01/04/2026

