



**UNIVERSIDADE FEDERAL DO CEARÁ**  
**PRÓ-REITORIA DE PESQUISA E PÓS-GRADUAÇÃO**  
**MESTRADO PROFISSIONAL EM AVALIAÇÃO DE POLÍTICAS PÚBLICAS**

**ÉERICA FERNANDES DIAS**

**AVALIAÇÃO DE POLÍTICAS PÚBLICAS DE AÇÕES AFIRMATIVAS: A  
IMPLEMENTAÇÃO DOS NEABI'S - NÚCLEOS DE ESTUDOS AFRO-  
BRASILEIROS E INDÍGENAS - NO IFCE E AS TRANSFORMAÇÕES NAS  
RELAÇÕES ÉTNICO-RACIAIS**

**FORTALEZA**

**2020**

ÉRICA FERNANDES DIAS

AVALIAÇÃO DE POLÍTICAS PÚBLICAS DE AÇÕES AFIRMATIVAS: A  
IMPLEMENTAÇÃO DOS NEABI'S - NÚCLEOS DE ESTUDOS AFRO-BRASILEIROS E  
INDÍGENAS - NO IFCE E AS TRANSFORMAÇÕES NAS RELAÇÕES ÉTNICO-  
RACIAIS

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Avaliação de Políticas Públicas da Universidade Federal do Ceará, como requisito à obtenção do título de Mestre em Avaliação de Políticas Públicas. Área de concentração: Políticas Públicas e Mudanças Sociais.

Orientadora: Prof<sup>a</sup>. Dr<sup>a</sup>. Alba Maria Pinho de Carvalho.

FORTALEZA

2020

Dados Internacionais de Catalogação na Publicação  
Universidade Federal do Ceará  
Biblioteca Universitária

Gerada automaticamente pelo módulo Catalog, mediante os dados fornecidos pelo(a) autor(a)

---

- D536a Dias, Érica Fernandes.  
Avaliação de políticas públicas de ações afirmativas: a implementação dos NEABI'S - Núcleos de Estudos Afro-Brasileiros e Indígenas - no IFCE e as transformações nas relações étnico-raciais / Érica Fernandes Dias. – 2020.  
146 f. : il. color.
- Dissertação (mestrado) – Universidade Federal do Ceará, Centro de Ciências Agrárias, Mestrado Profissional em Avaliação de Políticas Públicas, Fortaleza, 2020.  
Orientação: Profa. Dra. Alba Maria Pinho de Carvalho.
1. Avaliação de Políticas Públicas. 2. Relações étnico-raciais. 3. Núcleo de Estudos Afro-brasileiros e Indígenas. 4. Racismo institucional. 5. Identidades afro-brasileiras. I. Título.

CDD 320.6

---

ÉRICA FERNANDES DIAS

AVALIAÇÃO DE POLÍTICAS PÚBLICAS DE AÇÕES AFIRMATIVAS: A  
IMPLEMENTAÇÃO DOS NEABI'S - NÚCLEOS DE ESTUDOS AFRO-BRASILEIROS E  
INDÍGENAS - NO IFCE E AS TRANSFORMAÇÕES NAS RELAÇÕES ÉTNICO-  
RACIAIS

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Avaliação de Políticas Públicas da Universidade Federal do Ceará, como requisito à obtenção do título de Mestre em Avaliação de Políticas Públicas. Área de concentração: Políticas Públicas e Mudanças Sociais.

Aprovada em: 18 / 12 / 2020.

BANCA EXAMINADORA

---

Prof<sup>ª</sup>. Dr<sup>ª</sup>. Alba Maria Pinho de Carvalho (Orientadora)  
Universidade Federal do Ceará (UFC)

---

Prof<sup>ª</sup>. Dr<sup>ª</sup>. Ana Cláudia Uchôa Araújo (IFCE)  
Instituto de Educação, Ciência e Tecnologia do Ceará

---

Prof. Dr. Luís Tomás Domingos (UNILAB)  
Universidade da Integração Internacional da Lusofonia Afro-Brasileira

## AGRADECIMENTOS

Nesse processo dialético de tessitura do ser eu e ser outros, a compreensão de agradecer se alarga, ressignifica-se, transforma-se em metáfora, como uma colcha de retalhos: tecido, linha, agulha, costura. Portanto, sou eu, mas também sou muitas e muitos, pois somos um coletivo, seres sociais num contínuo devir humano, além de sujeitos individuais. Dessa forma, por reconhecer que somos e estamos uns nos outros, eu agradeço.

Agradeço à Universidade Federal do Ceará e ao Mestrado Profissional em Avaliação de Políticas Públicas pela aceitação do meu projeto de pesquisa e por possibilitar a construção de um conhecimento significativo para a minha vida. Uma construção que vai além do conhecimento acadêmico. No MAPP, meus olhos e coração se abriram para o mundo.

A minha gratidão é profunda aos professores e às professoras do MAPP pela contribuição e partilha de saberes. Passei a ver o mundo com outros olhos, olhar de estranhamento, mais sensível, olhar de empatia e sentimento de pertença - um mundo em contato com outros tantos mundos.

Aos meus amigos e amigas de caminhada, nesse mestrado. Fomos insistentes desde a primeira etapa da seleção. Companheiros de luta. Quanta força, quanta dedicação, quanta inspiração - “ninguém solta a mão de ninguém”. Eu já não sou a mesma, mudei muitas vezes, depois de conhecer cada um de vocês.

Sou grata à Vânia, um ser de luz, paciente, que acolheu todas as minhas inquietudes, desde o processo seletivo. Um sorriso gentil e calmo que transita nos corredores do MAPP.

Aos meus pais, a quem devo para muito além da vida física: Chico de Elias e Nega - Francisco e Maria. Eis uma fonte inesgotável de coragem, dedicação e resistência. Não se pode olhar o hoje, o “pra frente”, sem antes reconhecer todo o caminho construído, cada passo, cada sacrifício. Agradeço por não terem desistido de mim (de nós), por nem um instante sequer, por terem me ensinado, principalmente pelo exemplo, a ser forte e sensata, a ser humilde e grata e a acreditar em Deus e nunca, nunca perder a esperança e a fé. Mãe, sua voz, me perguntando, todos os dias, “já está na aula?” foi um dos maiores incentivos nessa caminhada.

Aos meus irmãos Júnior, Rosângela e Diógenes. Ao meu irmão Júnior, por ser esse exemplo de superação, de determinação e por ser um eterno apaixonado pelos estudos. És uma das minhas maiores inspirações. À minha irmã Rosângela pela alegria diária, mesmo quando as coisas não eram tão alegres assim. Tenho em mim muito da sua resiliência,

acredite. Ao meu irmão Diógenes, por não me deixar esquecer de que um ser se faz, antes de tudo, pela experiência de vida, pela simplicidade em lidar com os saberes, pelo cuidado e por acreditar na vida escolhida para viver.

Aos meus filhos, Vinícius e Victória, pela compreensão de minha ausência - estar fora de casa três turnos e ainda encarar as madrugadas, não foi fácil, por diversos motivos. Sempre, desde o início, vocês foram a linha mais resistente, a que atou os nós mais significativos nessa minha tessitura atrevida e aguerrida de querer extrapolar o senso comum, de abrir uma janela para o mundo. Meus retalhos de vida foram e são alinhavados pelo amor, pela necessidade de resistir, de seguir por mim e por vocês. Meus filhos, eu consegui.

Ao meu amigo, companheiro e amor, Carlos Henrique, um parceiro de vida a me alimentar com palavras de incentivo, leituras críticas e com deliciosas comidas preparadas para mim e para toda a turma mappeana.

Às mulheres aguerridas, profissionais admiráveis e eternas estudantes, Ana Uchôa e Soraia Colaço, as quais, desde o início, acreditaram em mim e disseram “vai, você consegue”. Agradeço por todas as palavras de afeto, de conforto e de incentivo.

Ao Prof. Luís Tomás Domingos pelas contribuições valiosas e por tamanha sensibilidade. Obrigada, por me ensinar a olhar para minha ancestralidade e reconhecer a força das minhas raízes.

Agradeço à minha orientadora, Profa. Alba Carvalho, uma professora brilhante, instigante, necessária e por essência uma mulher atemporal.

Aos sujeitos da pesquisa que contribuíram significativamente, mesmo em tempos de pandemia, para conclusão desta dissertação.

A Deus, o meu maior agradecimento, por entender meus sonhos, compreender meus medos e não me abandonar. A Ti toda a minha gratidão.

O perigo de uma história única é este: histórias têm sido usadas para expropriar e tornar maligno. Mas histórias podem também ser usadas para capacitar e humanizar. Histórias podem destruir a dignidade de um povo, mas também podem reparar essa dignidade perdida. (Chimamanda Adichie).

## RESUMO

A dissertação que ora apresento com o tema AVALIAÇÃO DE POLÍTICAS PÚBLICAS DE AÇÕES AFIRMATIVAS: a implementação dos NEABI's - Núcleos de Estudos Afro-brasileiros e Indígenas - no IFCE e as transformações nas relações étnico-raciais avalia a implantação destes Núcleos no Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Ceará, no período de 2014 a 2019, ao considerar as suas atribuições, previstas na legislação educacional, circunscritas na Lei 10.639/03, no que concerne às questões étnico-raciais. Essa proposta avaliativa está alicerçada na perspectiva contra hegemônica referenciada no paradigma da Avaliação em Profundidade em articulação com o Modelo Experiencial de Lejano, no sentido de possibilitar um olhar que extrapole a simples observação do cumprimento das metas e das diretrizes das Políticas Públicas, trazendo “à cena” inferências sociais, percepções e subjetividades dos sujeitos que as elaboram, implementam e vivenciam. A pesquisa se utilizou de dados bibliográficos, análise documental e estudo de caso, via trabalho de campo. Priorizei o cruzamento de dois instrumentais técnicos: questionário - para os docentes - e entrevistas semiestruturadas - realizadas com as coordenações dos NEABI's de diversos *campi* e com representantes das Pró-Reitorias de Ensino-PROEN e de Extensão-PROEXT, sujeitos-chaves para a construção desse debate. Este estudo foi orientado por categorias analíticas sociais fundantes e estruturais, pertinentes à implementação dos NEABI's: Avaliação de Políticas Públicas, Relações étnico-raciais, Núcleo de Estudos Afro-brasileiros e Indígenas, Racismo institucional e Identidades afro-brasileiras. Esta pesquisa avaliativa, consubstanciada nessa dissertação, evidenciou considerável transformação em relação à abordagem das questões étnico-raciais, após a chegada dos NEABI's, no IFCE, por meio das ações desenvolvidas por estes Núcleos. Também revelou a inserção destes em outros espaços de poder, mesmo que timidamente, a exemplo: diálogo estabelecido com o ensino para a inclusão da Lei 10.639/03 no currículo; criação da banca de heteroidentificação; participação, ainda que retraída, nos encontros pedagógicos; crescente compromisso dos membros dos Núcleos e a constante luta pela promoção da igualdade racial. No entanto, também mostrou a existência de urgências a serem superadas, como: a divisão da responsabilidade que os NEABI's têm carregado, como sendo quase que o único polo de vanguarda de cobrança de ações antirracistas e reparatórias por parte do IFCE; garantia de mais amparo econômico e político e às iniciativas que busquem o fortalecimento da Lei 10.639/03; superação de estigmas traduzidos cotidianamente nos maus olhares aos elementos culturais africanos/afro-brasileiros. Por fim, os NEABI's têm procurado abordar, mesmo com



limitações, dentro do Instituto, o racismo como uma questão central para a compreensão da sociedade e de suas complexidades na contemporaneidade, têm contribuído para a descolonização do currículo e das práticas docentes e crescente valorização e visibilidade das identidades, do patrimônio cultural e histórico dos negros e afrodescendentes, com vistas à autoafirmação desses sujeitos históricos.

**Palavras-chave:** avaliação de políticas públicas; relações étnico-raciais; Núcleo de Estudos Afro-brasileiros e Indígenas; racismo institucional; identidades afro-brasileiras.

## ABSTRACT

The work that is now displayed with the title "Avaliation of public politics of affirmative action: the implementation of the NEABIs - Indigenous and Afrobrazilian studies cores at the IFCE and the transformations in ethnic-racial relationships avaluates the implementation of these cores on the Federal Institute of Education, Science and Knowledge of Ceará, in the period between 2014 and 2019, while considering it`s atributions as expected according to law number 10.639/03, in what concerns to the ethnic-racial relationships. This avaluative proposal is based on the counter hegemonic perspective referenced in the paradigm of the Profound Evaluation in articulation with the Experiential Model of Lejano, in the orientation of making possible a look that extrapolates the simple observing of the fulfillment of the goals and headlines of the public politics, bringing forward social inferences, perceptions and subjectivities of the subjects that elaborates them, insert them and live them. The research utilized of bibliographical data, documentation analysis, and case study, through field work. I prioritized the crossover of two technical instruments: quizzes - to the teachers - and semi-structured interviews - realized with representatives of the pro-rectory of teaching and extension (PROEN and PROEXT), who are key-subjects to the construction of this debate. This study was orientated by structural and foundational, pertinent to the implementation of the NEABIs: evaluation of public politics, ethnic-racial relationships, afrobrazilian and indigenous study cores, institutional racism and afrobrazilian identities. This evaluative research made evident that considerable change has occured in relationship with the approach of ethnic-racial issues, after the start of NEABIs, at IFCE, through actions developed by these cores. There is also the revelation of the insertion of these in other spaces of power, even though in a shy way, as in the example: the dialogue established with the teaching to the inclusion of law number 10.639/03 in the curriculum; the creation of heteroidentification benches; participation, even though contracted, in the pedagogical encounters; growing commitment of the members of the cores and the constant struggle for the promotion of racial equality. But the research has also revealed the existence of the urgency of the need to overcome some situations, like, for example: the division of the responsibility that the NEABIs have carried - in a sense that these cores are acting almos like they are alone on what matters to antiracist and reparatory actions inside the context of IFCE; the safeguard of the right of more economical and political support to the iniciatives that seek the strenghtening of the law number 10.639/03; the overcome of stigmas translated daily in bad looks to the african/africanbrazilian cultural elements. NEABIs have seeked to approach, even with

limitations, inside the institute, the racism as a central issue to comprehend society and its complexities in contemporaneity, have contributed to the decolonization of the curriculum and the teaching practices and to the growing appreciation and visibility of identities, of the cultural patrimony and history of black people and african descendents, with the goal of self-affirmation of these historical subjects.

**Keywords:** public policy evaluation; ethnic-racial relations; Center for Afro-Brazilian and Indigenous Studies; institutional racism; Afro-Brazilian identities.

## LISTA DE FIGURAS

Figura 1 – Mapa de implantação dos NEABI's IFCE .....	57
Figura 2 – Determinantes sociais, econômicos, políticos e culturais que marcam os surgimentos dos NEABI's.....	65
Figura 3 – nuvem de palavras-chave mais citadas e discutidas nas entrevistas, questionários e escrita da dissertação.....	115

## LISTA DE GRÁFICOS

Gráfico 1 – Autodeclaração dos docentes.....	83
Gráfico 2 – <i>Campus</i> de lotação dos docentes .....	87
Gráfico 3 – Tempo de serviço dos docentes no <i>campus</i> .....	88
Gráfico 4 – Área de atuação docente .....	88
Gráfico 5 – Tempo o de atuação na referida disciplina .....	89
Gráfico 6 – Avaliação das relações étnico-raciais no IFCE .....	90
Gráfico 7 – Avaliação docente acerca das ações afirmativas para a população negra do IFCE.....	91
Gráfico 8 – O contato docente com a Lei 10.639/03 .....	93
Gráfico 9 – O trabalho docente com a Lei 10.639/03 .....	94
Gráfico 10 – Avaliação docente acerca do ensino da cultura afro-brasileira no <i>campus</i> de lotação.....	97
Gráfico 11 – Dificuldades ao tratar da temática sobre as relações étnico-raciais em sala de aula.....	97
Gráfico 12 – Satisfação em relação às orientações e diretrizes fornecidas pelo IFCE sobre a implementação da Lei 10.639/03 .....	98
Gráfico 13 – Condições pessoais e pedagógicas para trabalhar a temática das relações étnico-raciais em sala de aula .....	99
Gráfico 14 – Você conhece o NEABI?.....	100
Gráfico 15 – Qual o seu nível de aproximação com o NEABI do seu <i>campus</i> ? .....	100
Gráfico 16 – Relação de trabalho ou participação com o NEABI.....	101
Gráfico 17 – O Plano de Unidade Didática (PUD) da disciplina que você leciona contempla a abordagem das relações étnico-raciais? .....	102
Gráfico 18 – Acesso às publicações produzidas e distribuídas pelo MEC .....	104
Gráfico 19 – Percepção da valorização da autoestima e autoconhecimento em relação ao pertencimento da identidade étnica, após a chegada dos NEABI's.....	108
Gráfico 20 – Identificação de preconceitos e discriminações, em relação aos negros e negras, por parte da comunidade escolar do IFCE. ....	111
Gráfico 21 – Contribuição do NEABI para a construção de um processo identitário de afirmação de negros e negras no IFCE. ....	112

## LISTA DE TABELAS

Tabela 1 – Palavras-chave e número de vezes que constam no PDI .....	69
Tabela 2 – Designação dos sujeitos da pesquisa.....	82
Tabela 3 – Autodeclaração coordenações dos NEABI's .....	84
Tabela 4 – Representantes das Pró-Reitorias de Ensino e Extensão.....	85

## LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

C1 ao C7	C – Coordenador(a) entrevistado (a)
CNE	Conselho Nacional de Educação
CONSUP	Conselho Superior
D1 ao D39	D - Docentes entrevistados
IBGE	Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística
IFCE	Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Ceará
MEC	Ministério da Educação e Cultura
MNU	Movimento Negro Unificado
NEABI	Núcleo de Estudos Afro-brasileiros e Indígenas
PDI	Projeto de Desenvolvimento Institucional
PPP	Projeto Político Pedagógico
PNPIR	Política Nacional de Promoção da Igualdade Racial
PROEN	Pró- Reitoria de Ensino
PROEN1	Representante da Pró- Reitoria de Ensino 1- entrevistado (a)
PROEXT	Pró- Reitoria de Extensão
PROEXT1	Representante da Pró- Reitoria de Extensão 1- entrevistado (a)
PROEXT2	Representante da Pró- Reitoria de Extensão 2 - entrevistado (a)
PUD	Plano de Unidade Didática
RNA	Republic of New Afrika
ROD	Regulamento da Organização Didática
SECAD	Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade
SECADI	Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão
SEPPIR	Secretaria de Políticas de Promoção da Igualdade Racial
UECE	Universidade Estadual do Ceará

## SUMÁRIO

<b>1</b>	<b>INTRODUÇÃO .....</b>	<b>16</b>
<b>2</b>	<b>A TESSITURA DOS CAMINHOS METODOLÓGICOS: DA PESQUISA SOCIAL À AVALIAÇÃO EM PROFUNDIDADE .....</b>	<b>25</b>
<b>3</b>	<b>BASES TEÓRICAS DE INSPIRAÇÃO: DA AVALIAÇÃO DE POLÍTICAS PÚBLICAS DE AÇÕES AFIRMATIVAS ÀS QUESTÕES SOBRE AFRICANIDADES BRASILEIRAS .....</b>	<b>33</b>
<b>3.1</b>	<b>As políticas públicas da América Latina e do Brasil nas últimas décadas.....</b>	<b>33</b>
<b>3.2</b>	<b>Escravidão e extermínio: marcas fundantes da sociedade brasileira.....</b>	<b>36</b>
<b>3.3</b>	<b>Um breve histórico da educação profissionalizante no Brasil.....</b>	<b>42</b>
<b>3.4</b>	<b>As Relações étnico-raciais no contexto brasileiro de escravidão e extermínio: dos movimentos afroreferenciados ao diálogo com as leis 10.639/03 e 11.645/2008.....</b>	<b>46</b>
<b>3.5</b>	<b>O percurso da construção da Lei 10.639/03: marcos históricos das lutas e conquistas de afro-brasileiros pela educação no Brasil .....</b>	<b>48</b>
<b>4</b>	<b>OS NEABI's COMO ESPAÇO POLÍTICO E DIALÓGICO DAS QUESTÕES ÉTNICO-RACIAIS NO IFCE.....</b>	<b>57</b>
<b>4.1</b>	<b>Contexto de surgimento do NEABI's .....</b>	<b>58</b>
<b>4.2</b>	<b>Os NEABI's e as relações étnico-raciais: uma discussão acerca da construção de sentidos sobre as identidades afro-brasileiras IFCE.....</b>	<b>73</b>
<b>4.3</b>	<b>Contribuições e desafios dos NEABI's na educação antirracista .....</b>	<b>77</b>
<b>5</b>	<b>VOZES DOS SUJEITOS DA PESQUISA .....</b>	<b>80</b>
<b>5.1</b>	<b>Compondo a narrativa com o campo.....</b>	<b>81</b>
<b>5.2</b>	<b>Os sujeitos falam.....</b>	<b>81</b>
<b>6</b>	<b>A TÍTULO DE CONCLUSÃO: PERSPECTIVA PARA CONTINUIDADE DO PROCESSO AVALIATIVO.....</b>	<b>117</b>
	<b>REFERÊNCIAS .....</b>	<b>121</b>
	<b>APÊNDICE A – CONVITE PARA PARTICIPAÇÃO NA PESQUISA.....</b>	<b>127</b>
	<b>APÊNDICE B – TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO</b>	<b>128</b>
	<b>ANEXO A – QUADRO LUTAS E CONQUISTAS DOS MOVIMENTOS SOCIAIS ELABORADO PELA AUTORA.....</b>	<b>129</b>
	<b>ANEXO B – ROTEIRO DAS ENTREVISTAS COORDENADORES(AS) DOS NEABI'S DO IFCE .....</b>	<b>135</b>



<b>ANEXO C – ROTEIRO DE PERGUNTAS PRÓ-REITOR(A) DE ENSINO DO IFCE E/OU EQUIPE RESPONSÁVEL PELO CURRÍCULO INSTITUCIONAL.....</b>	<b>139</b>
<b>ANEXO D – ROTEIRO DE PERGUNTAS PRÓ-REITOR(A) DE EXTENSÃO DO IFCE E/OU EQUIPE RESPONSÁVEL PELA IMPLEMENTAÇÃO DOS NEABI'S.....</b>	<b>142</b>
<b>ANEXO E – ROTEIRO DE PERGUNTAS PROFESSORES(AS) LOTADOS(AS) NOS <i>CAMPI DO IFCE</i> .....</b>	<b>144</b>

## 1 INTRODUÇÃO

A pesquisa cujo tema é A AVALIAÇÃO DE POLÍTICAS PÚBLICAS DE AÇÕES AFIRMATIVAS: a implementação dos NEABI's - Núcleos de Estudos Afro-brasileiros e Indígenas no IFCE e as transformações nas relações étnico-raciais avalia o processo de implementação dos NEABI's no Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Ceará, no período de 2014 a 2019, ao considerar as suas atribuições, previstas na legislação educacional, circunscritas nas Leis 10.639/03<sup>1</sup> e 11.645/08<sup>2</sup>, no que concerne às questões étnico-raciais. A categoria Avaliação de Políticas Públicas que permeia este trabalho está alicerçada na perspectiva contra hegemônica referenciada no paradigma da Avaliação em Profundidade e no Modelo Experiencial de Lejano, no sentido de possibilitar à pesquisa um olhar que extrapole a simples observação do cumprimento das metas e das diretrizes do objeto de estudo, trazendo “à cena” inferências sociais, percepções e subjetividades dos sujeitos que as elaboram, implementam e vivenciam os NEABI's no Instituto. Essa investigação é desenvolvida no âmbito do curso de Mestrado Profissional em Políticas Públicas (MAPP) da Universidade Federal do Ceará, enquadrando-se na linha de Pesquisa Políticas Públicas e Mudanças.

O NEABI, objeto de estudo apresentado nesta pesquisa, configura-se como uma ação das várias existentes e pensadas para fortalecer a implementação da Lei 10.639/03 nas Instituições de Ensino. Em vista disso, esse estudo tem grande relevância por permitir à pesquisa avaliar o processo de implantação destes Núcleos como ação inclusiva, num contexto educacional histórico de exclusão, e subsidiar reflexões acerca da sua presença nos *campi* e das atividades desenvolvidas com vistas à construção de uma educação antirracista.

Nesta pesquisa avaliativa, interessa-me, particularmente, avaliar os NEABI's como uma ação afirmativa de inclusão de estudantes afro-brasileiros – apesar de ser quase inevitável entrar em contato com a realidade dos povos originários ou indígenas nos toques com o campo - na discussão acerca das suas bases de sustentação como espaço de reconhecimento de identidades e publicização acerca das relações étnico-raciais e identitárias.

Senti-me na obrigação de escolher – devido às limitações do tempo de produção da pesquisa - entre a visualização das questões dos afro-brasileiros e as dos povos originários,

---

<sup>1</sup> A Lei 10.639/03 altera a Lei no 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, para incluir no currículo oficial da Rede de Ensino a obrigatoriedade da temática "História e Cultura Afro-Brasileira", e dá outras providências.

<sup>2</sup> A Lei 11.645/08 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”.

devido à imensidão de especificidades que envolve cada uma dessas plurais coletividades. Dessa forma, incidi<sup>3</sup> o meu olhar avaliativo, especificamente, nas africanidades<sup>4</sup> brasileiras e nas identidades afro-brasileiras, as quais, historicamente, possuem um peso maior nos NEAB's - NEABI's. Essa escolha deve-se também ao próprio tempo de investigação específico do mestrado, a não me permitir um mergulho em dois universos étnicos com configurações distintas: a questão das identidades afro-brasileiras/africanidades brasileiras e a questão indígena<sup>5</sup>.

Esta investigação avaliativa foi pensada e construída tendo como referência a minha relação direta com a educação e com a comunidade escolar do IFCE, a partir de 2016. Ao considerar que, entre 2016 e 2018, estive lotada no *campus* Baturité, onde assumi, em 2016, o cargo de Técnico em Assuntos Educacionais e a função de Coordenadora Pedagógica (no período de dezembro de 2016 a fevereiro de 2018). O estudo surgiu com o desafio de compreender e analisar as possibilidades de transformação das relações étnico-raciais, a partir da implementação dos NEABI's do IFCE.

A minha primeira inquietude em relação ao meu objeto de estudo deu-se em meados de agosto de 2016, logo após assumir, em julho de 2016, o concurso no IFCE, *campus* Baturité. Até então, eu nunca tinha ouvido falar ou lido algo sobre os NEAB's ou NEABI's. Entrar em contato com essa palavra causou-me, como disse Rubem Alves<sup>6</sup>, “uma coceira nas ideias”. O que é NEABI? Para que serve? Se existe, existe para quê e para quem? Quais os interesses e lutas assumidos nestes espaços político-institucionais? Até que ponto e em qual medida a presença e atuação desses Núcleos contribuem para as afirmações identitárias no espaço acadêmico, institucional e territorial no qual estão situados?

Após estabelecer os primeiros contatos com a coordenação do NEABI, em Baturité, outros questionamentos foram surgindo a exigir-me a ampliação desse olhar curioso e o adentrar neste espaço de investigações e ação política: a qual legislação educacional está ligado o NEABI? Esta legislação e este Núcleo garantem, nos *campi* do IFCE, a construção de

---

<sup>3</sup> Para tal decisão, levei em conta a questão temporal, pois os afro-brasileiros foram os primeiros a serem referenciados com a promulgação da Lei 10.639/03. É tanto que primeiro surgiu o NEAB, para depois, com a aprovação da Lei 11.645/08, ser acrescentada a questão indígena, com a atualização para NEABI.

<sup>4</sup> Segundo Petronilha Silva, a expressão africanidades brasileiras refere-se às raízes da cultura brasileira que têm origem africana. Em seu texto “Africanidades brasileiras: esclarecendo significados e definindo procedimentos metodológicos”, a autora discute com profundidade o termo e seu alcance na prática escolar.

<sup>5</sup> Posteriormente, pretendo pesquisar sobre a questão indígena no âmbito dos NEABI's. Isso já foi empreendido de forma inicial, nessa pesquisa, por meio do contato com coordenadores e por outras situações específicas. No entanto, precisaria de maior tempo para conectar-me plenamente às epistemologias das nações ou povos originárias/os. Uma pincelada ou outra será dada aqui, a exemplo de epistemologia originária ilustrada por Ailton Krenak.

<sup>6</sup> Rubem Alves, educador, psicanalista, escrevia histórias para crianças e crônicas para adultos. Foi Colunista da Folha de São Paulo, onde, em 23/07/2002, escreveu “Curiosidade é uma coceira nas ideias”.

um currículo orientado para a valorização da História, da Literatura e das Culturas afrobrasileira, africana e indígena? Se sim, como se dá isso, na prática, dentro dos Planos de Unidades Didáticas – PUD’s, os quais instituem os planos organizacionais dos cursos ofertados no IFCE, no sentido destes cumprirem uma função social, considerando uma abordagem multicultural, interdisciplinar e as especificidades da região/território, no qual está localizado? Qual o alcance dos NEABI’s no IFCE? Quais os limites e possibilidades de atuação? Como ocorre a relação/articulação dos NEABI’s intra *campus*, inter *campi* e com as comunidades locais? Como a comunidade acadêmica busca se aproximar das questões étnico-raciais, contemplando uma interação dialógica entre os indicadores sociais, econômicos, educacionais e a valorização da cultura, no sentido de mudanças no meio social?

Em meio a todas essas indagações, surgiu, em 2017, a possibilidade de participar do processo seletivo do Mestrado em Avaliação de Políticas Públicas da Universidade Federal do Ceará. Não tive dúvidas quanto ao meu projeto de pesquisa, cujo tema trouxesse como objeto de estudo os NEABI’s, no âmbito das relações étnico-raciais no IFCE. Com a aprovação no referido mestrado, transformei esse objeto em meu companheiro e desafio, tomando-o como uma janela para ver o mundo, com o qual o meu olhar passou por transformações significativas, num percurso marcado pelo senso comum, num primeiro momento, ao olhar crítico e reflexivo, à medida que vivenciava todo o processo de pesquisa e minha construção como pesquisadora. Ao olhar para todos os questionamentos acerca dos NEABI’s, tive consciência de quão ampla poderia ser essa pesquisa e da impossibilidade em obter as respostas para todas as perguntas, as quais, *a priori*, surgiram. No entanto, estas me ajudaram a encontrar o eixo analítico deste estudo, em meio aos recortes.

Com o início das aulas do mestrado, senti-me interpelada pela conclamação de Saramago: *sair <sup>7</sup>da ilha para ver a ilha, que não nos vemos se não nos saímos de nós*. Era imprescindível a compreensão de mim mesma, dentro e fora desse contexto, de um *locus* privilegiado de construção do conhecimento acadêmico, ao reconhecer o meu lugar nessa trajetória de pesquisa, como ser humano, educadora e servidora de uma Instituição de Ensino e como estudante de um mestrado em Avaliação de Políticas Públicas.

Todas as disciplinas oferecidas foram essenciais para que eu pudesse enxergar os NEABI’s, a partir da metáfora de Saramago sobre a ilha, dentro de um contexto macro, no qual as relações espaço-tempo, global-local atuam profundamente na formação das identidades e nas suas representações sociais. Nessa perspectiva, de um olhar macro e micro

---

<sup>7</sup> O texto acima, do escritor José Saramago, foi extraído do livro "O Conto da Ilha Desconhecida", Companhia das Letras - São Paulo, 1998, com aquarelas de Arthur Luiz Piza.

sobre a realidade, eu precisava pensar sobre o motivo de aproximação desse objeto de pesquisa, cujo foco atenta às questões étnico-raciais. Qual razão legitimaria a minha fala? Saber o lugar de onde falo é fundamental para pensar as hierarquias, as questões da desigualdade, da pobreza, do racismo e dos preconceitos.

Racialmente, acredito ser lida branca dentro da sociedade brasileira. Apenas para uma pequena parte dessa sociedade, essa leitura talvez possa mudar, isto é, para grupos que historicamente tiveram relações mais íntimas com o norte global, especificamente, imigrantes alemães ou outros grupos de imigrantes europeus e uma parcela de norte-americanos que ocuparam o sul e o sudeste do Brasil. É importante, entretanto, considerar que essa leitura diferenciada, por parte desses grupos, não muda a forma como o tecido brasileiro, em geral, realizará minha racialização. Passei a maior parte da minha vida acreditando ser parda, ao olhar para o meu pai e para minha mãe. Porém, leituras e processos recentes fizeram-me abandonar essa posição e perceber-me enquanto branca. Etnicamente, hoje, ao olhar para mim, observo meu pai como um caboclo<sup>8</sup>. A partir desse reconhecimento, do lugar ocupado por mim e pela minha família, no contexto das desigualdades sociais e raciais, retomei meu objeto de estudo e adentrei numa seara complexa, plural, mas importante de ser desvelada. Destaco o fato de ter me formado em uma Universidade com forte presença de elementos eurocêntricos<sup>9</sup>, no Curso de Letras da Universidade Estadual do Ceará-UECE, para muitos, fonte de privilégio.

Busquei compreender a descolonização<sup>10</sup> como um processo extremamente complexo e trouxe a colocação, cujo sentido acredito ser importante, de Santos (2000b), ao apontar que pessoas de pele branca como eu tendem a ser privilegiadas na ocupação de espaços de poder na sociedade brasileira. Por fim, me referenciarei também em Grosfoguel (2012) para manter em mente exemplos das complexidades dos processos de descolonização.

Na área de atuação profissional, além da trajetória em espaços de emprego, marcados por subalternidade, nos quais garanti a minha sobrevivência material, trabalhei por

---

<sup>8</sup> Caboclo é um conceito que, por vezes, é utilizado para falar de descendentes de indígenas que, devido ao processo de colonização, perderam contato parcial ou total com seus costumes originários. Um exemplo: as práticas de cura dos “raizeiros” entre outras práticas e rituais. Muitas dessas perseguidas pela igreja, que as rotulava de “nigromancia” ou de outros nomes, acabaram sendo tão perseguidas ao ponto de estarem atualmente latentes na sociabilidade de minha família. Porém, outras práticas como a linguagem, a fabricação de rapé e a adoção de sistemas médicos e espirituais alternativos ainda são adotadas e praticadas.

<sup>9</sup> Para pensar eurocentrismo, descolonização, colonialismo, colonialidade e outros conceitos, ver nota 10.

<sup>10</sup> Para contemplar algumas perspectivas a respeito do conceito de descolonização ver o texto *Colonialidade do Poder, Eurocentrismo e América Latina* de Anibal Quijano e os textos *Descolonizar as esquerdas ocidentalizadas: para além das esquerdas eurocêntricas rumo a uma esquerda transmoderna descolonial* e *Para descolonizar os estudos de economia política e os estudos pós-coloniais: Transmodernidade, pensamento de fronteira e colonialidade global*, ambos de Ramón Grosfoguel.

vários anos em escolas – públicas e privadas, na função docente. No momento, ocupo o cargo de Técnica em Assuntos Educacionais no Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Ceará e atuo como professora da rede pública estadual.

Para compreender ainda mais o meu lugar de fala, busquei Djamila Ribeiro (2017) ao compreender que cada indivíduo fala a partir de um lugar social, de uma localização nas estruturas de poder, na partilha de experiências em uma determinada coletividade. Sublinha, assim, a escritora, a importância de cada um de nós, partindo do lugar de onde se habita e pensar de que modos podemos contribuir para uma sociedade mais justa e livre de preconceito.

Todo o meu processo formativo, até aqui, influencia diretamente no modo como vejo, compreendo e me relaciono com o mundo e com o objeto de pesquisa sobre o qual me debrucei. Tudo que ouvi, li e escrevi, durante a minha vida, relacionado ao tema proposto, vem sendo construído e/ou desconstruído, desde a decisão de abrir essa “janela para o mundo” e pesquisar sobre as Políticas Públicas de Ação Afirmativa no tocante à Educação Brasileira, mais precisamente, os NEABI’s, no IFCE.

Ao compreender o meu lugar na pesquisa e como poderia contribuir na ampliação das lentes acerca os NEABI’s, passei a pensar sobre a constituição desse estudo. Propus-me a estudar e compreender as seguintes categorias analíticas como base de sustentação para esta dissertação: Avaliação de Políticas Públicas, Relações étnico-raciais, Núcleo de Estudos Afro-brasileiros e Indígenas, Racismo institucional e identidades afro-brasileiras.

Entendo o estudo destas categorias dentro de uma perspectiva relacional, ao analisar como se deu a implementação, a atuação e interferência dos NEABI’s na comunidade acadêmica e local, no tocante às afirmações identitárias e a visibilidade da História e Cultura afro-brasileira e indígena no IFCE. Essa discussão foi decisiva para a construção de um “termômetro”, o qual estimulou ainda mais a minha intenção investigativa.

Constitui-se como objetivo geral dessa pesquisa avaliar o processo de implementação dos NEABI’s, conforme a gênese da Lei 10.639/03, no período de 2016 a 2019, no IFCE, a fim de compreender as possíveis transformações nas relações étnico-raciais nesta instituição de ensino. Quanto aos objetivos específicos, destaco: 1. levantar informações a respeito do contexto sociopolítico e histórico, o qual fundamenta as políticas públicas no Brasil, no diálogo com a Lei 10.639/03; 2. discutir o surgimento dos NEABI’s e as contradições e desafios desses Núcleos para uma educação antirracista no IFCE; 3. apreender a autopercepção dos sujeitos, seus sentidos e significados, no contexto de implementação e

vivências dos NEABI's e as transformações possíveis no fortalecimento das relações étnico-raciais no IFCE.

No que concerne aos estudos acerca de Avaliação de Políticas Públicas, busquei aportes teóricos nos seguintes autores (as): Rodrigues (2008, 2016), Gussi (2008), Lejano (2012), Carvalho (2010), Gomes (2001), Minayo (1994), Gil (2008), Barros & Lehfeld (2000) e Fonseca (2002). No âmbito das relações étnico-raciais, identidade, africanidades brasileiras e racismo, recorri a vários estudiosos (as): Almeida (2019), Barros (2005), Corrêa (2000), Djamila Ribeiro (2017), Fernandes (1978), Furtado (2005), Grosfoguel (2012), Hall (2011), Santos (2000a), Munanga (2005, 2009, 2015), Quijano (2005), Romão (2005), Santos(2016), Silva(2003).

Essa dissertação está alicerçada numa perspectiva contra hegemônica, referenciada no paradigma da Avaliação em Profundidade<sup>11</sup> (eixos: análise de conteúdo da política ou programa, análise de contexto da formulação da política e a trajetória institucional do programa) em articulação do Modelo Experiencial<sup>12</sup> de Lejano (2012), por possibilitar à pesquisa um olhar cuja direção extrapole a simples observação do cumprimento das metas e das diretrizes das Políticas Públicas, ao trazer “à cena” as implicações sociais e percepções dos sujeitos que as elaboram, implementam e as vivenciam.

Deste modo, esta pesquisa avaliativa possibilitou-me, enquanto pesquisadora, um rigor científico sem a perda da sensibilidade no diálogo com os sujeitos, suas subjetividades e as múltiplas realidades, transpondo, assim, a simples investigação de execução das metas propostas, do atendimento às diretrizes e resultados da política.

Para adentrar ao campo da pesquisa avaliativa, o caminho metodológico, diante dos obstáculos impostos pela COVID-19, teve que ser repensado. O diálogo com os sujeitos da pesquisa não pôde ocorrer de forma presencial e os discentes não puderam ser ouvidos. A princípio, a minha intenção era a análise da implementação de um NEABI. Com o distanciamento social, advindo da pandemia, eu e minha orientadora decidimos lidar com o

---

<sup>11</sup> Lea Carvalho Rodrigues (2008) traz a Avaliação em Profundidade como contraponto em relação ao paradigma hegemônico, positivista ou utilitarista de avaliação de políticas públicas. Em seu texto “Propostas para uma avaliação em profundidade de políticas públicas sociais” de 2008, para a execução desse tipo de avaliação, a autora lista quatro pontos fundamentais: análise do conteúdo do programa com cuidado quanto a formulação, conceitos e coerência interna; análise de contexto; trajetória institucional do programa; e perspectiva temporal e territorial.

<sup>12</sup> Lejano, em seu Método Experiencial propõe novos aportes teóricos metodológicos visando a integração de perspectivas quantitativas e qualitativas de análise, de forma a alcançar um nível mais profundo de compreensão de questões não resolvidas pelos métodos tradicionais. O autor argumenta que os métodos clássicos, que privilegiam uma lógica linear, alicerçada em testes de hipóteses e unicamente pela mensuração do objeto de estudo, reduzem a aprendizagem e o entendimento a um modo predeterminado que impede a compreensão da política avaliada na forma como ela realmente ocorre e é vivida (experienciada) por uma multiplicidade de atores.

coletivo dos NEABI's - IFCE, com a intenção de desvelar esse universo plural, mesmo no contexto das limitações postas. Levando em conta tais especificidades, escolhemos a forma de intervenção no campo. Nesta perspectiva, assumi o desenvolvimento de uma pesquisa qualitativa, ao compreender a natureza histórica e complexa do meu objeto de estudo, considerando sua inserção em uma Instituição de Ensino, em diferentes *campi* e realidades diversas.

Ouvir os sujeitos da pesquisa, atores imprescindíveis no processo de implementação e sustentação de sete NEABI's, escutar as Pró-Reitorias de Extensão e Ensino e trinta e nove docentes, mostrou-me as especificidades de cada Núcleo, os quais, apesar dos limites, contribuíram para as transformações na esfera da descolonização do saber, na melhoria das práticas docentes, tendo em vista a crescente discussão acerca da inclusão de novos saberes no currículo institucional, a reeducação para as relações étnico-raciais e a valorização do patrimônio cultural e histórico dos afro-brasileiros, questões estas referendadas na Lei 10.639/03 e em outros documentos legais.

A possibilidade de desmistificar um saber colonial e uma memória social eurocêntrica, enraizados culturalmente na trajetória das populações afro-brasileiras, no currículo escolar e nas práticas pedagógicas, imprime aos NEABI's relevante papel como espaço de (re) construção identitária, de luta por reconhecimento e igualdade e *locus* de direcionamento para proposta de formação educacional, capaz de romper com simbologias e estigmas, produzidos historicamente.

Ademais, tais incursões teórico-metodológicas fizeram-se necessárias na interpretação crítica do contexto e dos condicionantes históricos vigentes no período de promulgação da lei 10.639/03. Uma referência central é a visualização de metodologias e movimentos afrorreferenciados<sup>13</sup> para que se compreenda o peso da luta política nas mudanças legislativas e institucionais.

Para dar conta desta pesquisa, percorri caminhos significativos ao escrever os seguintes capítulos: A tessitura dos caminhos metodológicos: da pesquisa social à avaliação em profundidade; Bases teóricas de inspiração: da Avaliação de Políticas Públicas de ações afirmativas às questões sobre africanidades brasileiras; Os NEABI's como um espaço político e dialógico das questões étnico-raciais no IFCE; e Vozes dos sujeitos da pesquisa.

---

<sup>13</sup> Com a promulgação da Lei 10.639/2003 tornou-se uma urgência a inserção de metodologias afrorreferenciadas no currículo escolar. Os métodos e metodologias afrorreferenciados surgem como uma forma de ensinar desde o lugar de pertencimento, os modos de viver e ser, os saberes, as culturas e as histórias que foram negadas aos afro-brasileiros. Uma brutal expropriação da memória da população negra brasileira.



No primeiro capítulo - A tessitura dos caminhos metodológicos: da pesquisa social à Avaliação em Profundidade - detalho o caminho metodológico, desde a concepção desta pesquisa à análise de dados, ou seja, desde a descoberta do meu objeto de estudo, passando pelo recorte de categorias, pela escolha do método, ao diálogo estabelecido com os sujeitos da pesquisa, com suas experiências e percepções acerca dos NEABI's. Para a construção do embasamento teórico deste capítulo, recorri aos seguintes autores: Rodrigues (2016), Gussi e Oliveira (2016), Fonseca (2002), Minayo (1994), Gil (2008), Barros & Lehfeld (2000), Lejano (2012).

No segundo capítulo - Bases teóricas de inspiração: da Avaliação de Políticas Públicas de ações afirmativas às questões sobre africanidades brasileiras - as discussões apresentam o contexto sociopolítico e histórico, a contemplar o cenário da América Latina, com o apoio do conceito de transmodernidade, num debate acerca da escravidão e do extermínio como marcas fundantes da sociedade brasileira. Circunscrevi um breve histórico da educação profissionalizante no Brasil, africanidades brasileiras, identidades e questões acerca das relações étnico-raciais no contexto brasileiro e o diálogo com a Lei 10.639/03, como marcos históricos das lutas e conquistas dos afrodescendentes pela educação no Brasil. O aporte teórico desta seção se deu a partir dos estudos acerca da legislação e dos seguintes estudiosos: Carvalho (2010), Grosfoguel (2012), Xavier (2016), Munanga (2005, 2009, 2015), Silva (2011), Domingos (2017), Souza (2017), Ribeiro (2015), Holanda (2014), Fernandes (1978), Darcy Ribeiro (2017), Freire (1999), Silva (2003), Barros (2005), Manfredi (2002), Ciavatta (2013), Cunha (2000), Gomes (2001), Machado (2019), Marx (2010), Mészáros (2005, 2008), Romão (2005), Maya Angelou (1978).

No terceiro capítulo, cujo título é: Os NEABI's como espaço político e dialógico das questões étnico-raciais no IFCE, destaquei o processo de implementação e a execução das ações dos NEABI's, o contexto de surgimento desses Núcleos, as relações étnico-raciais e uma discussão acerca da construção de sentidos com foco nas identidades afro-brasileiras no IFCE e as contribuições e desafios dos NEABI's na educação antirracista. As discussões teóricas desse segmento foram alicerçadas no estudo da legislação interna do IFCE, referenciais do MEC, no que concerne às questões étnico-raciais e criação dos NEABI's, até autores como Tonet (2005), Hall (2011), Fanon (2008), Adichie (2009), Munanga (2015), Silva (2000), Gomes (2005), Rodrigues (2008).

O quarto capítulo, e, para mim, o mais significativo, foi intitulado "Vozes dos sujeitos da pesquisa". Nesse segmento, surgiu a possibilidade de apreensão da autopercepção dos sujeitos, por meio da composição de narrativas com o campo e de suas vozes, momento

em que estes falam sobre si e sua relação com os NEABI's, o IFCE e a educação antirracista. Neste espaço da pesquisa, autores como Souza (2006), Gomes (2005), Almeida (2019), Silva (2006), Romão (2005), Arroyo (2013), Santos (2016), Milton Santos (2000) contribuíram significativamente para a construção do aporte teórico. Ademais, saliento, nesse caminho, o meu interesse em abrir espaço para os sujeitos da pesquisa expressarem a realidade.

Ao dialogar com universos distintos e plurais, houve a possibilidade de me aproximar, mais ainda, do meu objeto de estudo e dar respostas às questões da pesquisa. Acredito ser este um dos momentos mais relevantes na construção dessa dissertação, pois, não apenas o meu olhar de pesquisadora entrou em contato direto com o olhar dos que vivenciam os NEABI's, mas também, pude tocar a própria realidade. Por mais que a nossa subjetividade deseje dar uma interpretação diferente ou “fantasiosa” acerca da realidade social, ela encontra um jeito de se expressar. Assim, vislumbro a importância da capacidade investigativa de escutar a realidade, por meio dos sujeitos, numa relação entre objetividade e subjetividade, a me permitir uma aproximação, o mais perto possível, dos objetivos propostos, desde o início desse percurso.

Esse estudo, portanto, aprofunda o debate em relação aos NEABI's como política pública de ação afirmativa no âmbito do IFCE, no entendimento de como estes Núcleos foram implementados, como planejam, constroem e executam as ações planejadas, e, como são avaliados e avaliam suas gêneses a partir da Lei 10.639/03.

Essa pesquisa não se caracteriza como um trabalho conclusivo, porque a realidade é dinâmica e processual, não pretende dar conta da complexidade dos assuntos que permeiam a problemática, por ser apenas um recorte limitado, dentre os inúmeros registros na área, e não se esmera de ser neutra, pois, como pesquisadora também revelo minha perspectiva parcial, interessada e historicamente situada.

## 2 A TESSITURA DOS CAMINHOS METODOLÓGICOS: DA PESQUISA SOCIAL À AVALIAÇÃO EM PROFUNDIDADE

Nesse capítulo, reconheço a exigência de circunscrever os percursos metodológicos da pesquisa avaliativa, consubstanciada nesta dissertação. Aqui explico o trabalho fundante de articulação da metodologia de avaliação de políticas públicas com a dinâmica da pesquisa social. Trago a configuração de um desenho estruturante do processo investigativo, a partir dos delineamentos do objeto, ou seja, da demarcação de relações centrais a serem desvendadas e compreendidas no âmbito dos NEABI's, como espaços de efetivação de ações afirmativas, dando materialidade às Leis 10.639/03 e a 11.645/08. Para a construção do embasamento teórico deste capítulo, recorri aos seguintes autores: Rodrigues (2008, 2016), Gussi e Oliveira (2008, 2016), Fonseca (2002), Minayo (1994), Gil (2008), Barros & Lehfeld (2000), Lejano (2012).

Na dinâmica expositiva deste segmento, procurei explicitar a perspectiva de avaliação contra hegemônica de políticas públicas, fundada na Avaliação em Profundidade e no modelo experiencial de Lejano (2012). Igualmente, apresento a narrativa metodológica da pesquisa social, mostrando a priorização dos sujeitos da pesquisa – docentes, coordenadores dos Núcleos e representantes das Pró- Reitorias de Extensão e Ensino – mediante trabalho de campo a cruzar dois instrumentais: questionário e entrevista semiestruturadas. Por fim, abordei o desafio da análise do material empírico, procurando dar vozes aos sujeitos que me permitiram adentrar no campo dos NEABI's - IFCE, no período de 2014 a 2019, desvelando sua atuação no enfrentamento ao racismo.

A partir de estudos e percepções sobre a pesquisa científica, posicionei-me diante do meu objeto de estudo (NEABI's) e fiz a opção por uma proposta avaliativa alicerçada na perspectiva contra hegemônica, referenciada no paradigma da Avaliação em Profundidade de Rodrigues (2008, 2016) e Gussi (2008, 2016), no sentido de possibilitar à pesquisa e a mim, um olhar que extrapole a simples observação do cumprimento das metas e das diretrizes das Políticas Públicas, trazendo “à cena” as implicações sociais e percepções dos sujeitos que a formulam, dos que a executam e dos que a vivenciam.

Por esse prisma, Rodrigues (2016) considera

A política ou programa como parte de um conjunto de ações que expressa, de forma mais abrangente, um modo de conceber a política, em seu sentido mais amplo, contemplando o econômico, o social, o cultural e a definição dos caminhos para o país. Assim, a afirmação subjacente a esta proposição é que: para compreender a dinâmica de políticas implementadas em diferentes momentos históricos, concebidas

a partir de modelos político-econômico-sociais específicos, é relevante perceber como são acionados elementos de ordem simbólica – étnicos e identitários; valores morais, cívicos e éticos; ideias e símbolos articulados a ideologias do progresso e da modernização, dentre outros. (RODRIGUES, 2016, p. 109).

Diante disso, compreendo o motivo da avaliação da implementação dos NEABI's convergir para o paradigma da Avaliação em Profundidade, por exigir um estudo a fim de revelar o alcance dessa ação afirmativa, a qual teve maior visibilidade a partir da Lei 10.639/03. Esse olhar sobre os Núcleos seria superficial se o modelo de avaliação escolhido fosse o tradicional, tecnicista-gerencial, que se propõe a medir os impactos, a eficácia e eficácia das políticas públicas, a partir de indicadores estatísticos, os quais revelam a relação custo-benefício em relação ao investimento realizado.

Para Gussi e Oliveira (2015), esse modelo avaliativo tradicional demonstrou-se incapaz de compreender as ações das políticas públicas em contextos culturais, sociais e econômicos heterogêneos à medida que se remetia às contradições do próprio Estado.

Nesse sentido, Rodrigues (2008) situa o fato de:

As políticas públicas no Brasil têm como referência os modelos desenvolvidos em países como Estados Unidos, França e Inglaterra, que desenvolveram seus estudos científicos na década de 1970, modelos esses padronizados e de abordagens lineares, em detrimento de uma abordagem processual e contextualizada, que permitiria uma crítica à própria política, desde a sua formulação. (RODRIGUES, 2008, p. 43).

Ao avançar nos aportes teóricos acerca da avaliação de políticas públicas, compreendi a importância de avaliar a implementação dos NEABI's sob o enfoque da Avaliação em Profundidade desenvolvida por Rodrigues (2008, 2016) e Gussi (2008, 2016). Gussi (2016) entende que a avaliação é

Um processo multidimensional e interdisciplinar na medida em que se pretende contemplar várias dimensões (sociais, culturais, políticas, econômicas, territoriais) envolvidas nas políticas públicas e realizar interfaces analíticas e metodológicas advindas de distintos campos disciplinares, sobretudo o das ciências sociais aplicadas. (GUSSI, 2016, p. 93).

O andamento da pesquisa mostrou-me a relevância da trajetória dos sujeitos, a partir da experiência com os NEABI's e de como as subjetividades vão sendo (re) construídas no tempo e no espaço. Metodologicamente, articulei a dinâmica da Avaliação em Profundidade com o modelo experiencial de Lejano, explicitado por Rodrigues (2016):

O modelo experiencial, apresentado por Lejano (2012), é uma proposta inovadora porque fornece novos referenciais teórico-metodológicos capazes de integrar as perspectivas quantitativas e qualitativas de análise, de forma a alcançar um nível mais Método experiencial e Avaliação em Profundidade profundo de compreensão de questões não resolvidas pelos métodos tradicionais. Polêmica, porque o autor coloca em questão os modelos positivistas de análise que há décadas

orientam os estudos na área de políticas públicas, afirmando e mostrando os limites de seu poder explicativo. O argumento central do autor é que os métodos clássicos – que partem de uma lógica linear, calcada em testes de hipóteses –, centrados na mensuração do objeto de estudo, constroem a aprendizagem e o entendimento a um modo predeterminado que impede a compreensão da política na forma como ela realmente ocorre e é vivida, experienciada, ele diz, por uma multiplicidade de atores. (RODRIGUES 2016, p. 104).

Para dar conta desta articulação de paradigmas avaliativos, recorri à pesquisa social, no âmbito da abordagem qualitativa Minayo (1994) que trabalha com o universo de significados, motivos, aspirações, crenças, valores e atitudes, o que corresponde a um espaço mais profundo das relações, dos processos e dos fenômenos que não podem ser reduzidos à operacionalização de variáveis.

As exigências da pesquisa avaliativa empreendida fizeram-me articular aportes quantitativos à pesquisa qualitativa, no sentido de fornecer bases objetivas ao trabalho qualitativo desenvolvido.

A opção pela pesquisa qualitativa, o caminhar, durante o processo de tessitura desta investigação, considerando os objetivos, ajudou-me a apontar o estudo de caso como procedimento mais adequado para adentrar ao campo. Essa escolha permitiu-me apreender o universo plural de uma realidade a qual se expressa por meio dos sujeitos, a partir das suas trajetórias, experiências e construção das suas subjetividades.

Para chegar ao estudo de caso, servi-me dos estudos de Fonseca (2002):

Um estudo de caso pode ser caracterizado como um estudo de uma entidade bem definida como um programa, uma instituição, um sistema educativo, uma pessoa, ou uma unidade social. Visa conhecer em profundidade o como e o porquê de uma determinada situação que se supõe ser única em muitos aspectos, procurando descobrir o que há nela de mais essencial e característico. O pesquisador não pretende intervir sobre o objeto a ser estudado, mas revelá-lo tal como ele o percebe. O estudo de caso pode decorrer de acordo com uma perspectiva interpretativa, que procura compreender como é o mundo do ponto de vista dos participantes, ou uma perspectiva pragmática, que visa simplesmente apresentar uma perspectiva global, tanto quanto possível completa e coerente, do objeto de estudo do ponto de vista do investigador (FONSECA, 2002, p. 33).

Para compreender melhor a perspectiva interpretativa, busquei essa abordagem em Rodrigues (2016), pois o método interpretativo considera que o conhecimento produzido tem múltiplas dimensões e é construído a partir de diferentes tipos de informações. A autora considera que a abordagem interpretativa coloca as análises qualitativas, a antropologia em especial, em posição privilegiada.

Lamentavelmente, por conta da pandemia da COVID-19, não pude vivenciar experiências presenciais com a população pesquisada e coletar informações em contato permanente com discentes, docentes, coordenadores dos NEABI's e representantes das Pró-

Reitorias de Extensão e Ensino do IFCE. Todavia, mesmo diante das limitações desse tempo histórico, considero que a interpretação aqui consubstanciada, a partir das falas dos sujeitos, os quais se mostraram disponíveis em emprestar as suas vozes para a que a realidade se expressasse, revelando contextos sociais e políticos, foi satisfatória.

Os caminhos metodológicos desta pesquisa se entrelaçam com três eixos do paradigma da Avaliação em Profundidade, referenciadas por Rodrigues (2008): análise de conteúdo do programa, análise de contexto da formulação da política e trajetória institucional de um programa.

Porém, tenho clareza que trabalho estes eixos dentro das possibilidades propiciadas pela dinâmica de pesquisa em um tempo peculiar como o da pandemia. A articulação com o modelo experiencial de Lejano, ajudou-me a construir o desenho da pesquisa social, privilegiando experiências e trajetórias dos sujeitos. Reconheço a dificuldade de avançar no eixo espectro temporal e territorial, a exigir desdobramentos para além do estudo desenvolvido.

No esforço de construir uma avaliação contra hegemônica, delineei a dimensão política do meu objeto de estudo, trabalhando as contradições dos NEABI's no campo das ações afirmativas de inclusão num contexto de exclusão. Não reduzo a avaliação a uma metodologia, pois esta é uma categoria analítica que permeou todo o meu trabalho e trajetórias desta pesquisa.

Procurei atender às especificidades elencadas por Rodrigues:

Tratar uma política pública ou programa a ela vinculado, da forma aqui proposta, implica considerar que sua avaliação só fará jus ao termo se operar a abrangência analítica para além da política em si, seu marco legal e seu conteúdo, e para além do recorte empírico, de forma que se possam realizar inferências mais gerais a partir de resultados localizados. Para tal, priorizam-se as noções de contexto, processo, trajetória, pluralidade, interação e multidimensionalidade. (RODRIGUES, 2008, p. 13).

Ressalto aqui que o eixo que trata da Trajetória da política/programa, na perspectiva da Avaliação em Profundidade, teve maior amplitude nessa pesquisa, pois considerei Rodrigues (2016) ao postular que

O terceiro componente desta proposta avaliativa, o acompanhamento da trajetória da política, é considerado um dos mais importantes para o entendimento sobre como, localmente, no ato da implementação de ações concernentes a políticas gestadas em esferas superiores, as diretrizes são compreendidas e reinterpretadas; principalmente quando, em razão dos processos de descentralização, é fornecida autonomia às esferas regionais e locais. Por meio desta análise é possível perceber descompassos entre as concepções presentes na formulação da política e aquelas acionadas quando

da sua implementação; bem como detectar mudanças ocorridas durante o trajeto da política pelas vias institucionais. (RODRIGUES, 2016, p. 109).

Fundamentei-me também em Gussi (2008) ao referir-se à trajetória

Outro ponto refere-se à importância de uma avaliação das políticas públicas de caráter social destacar a trajetória institucional de um programa, na medida em que, com essa estratégia metodológica, busca-se perceber o grau de coerência e/ou dispersão do programa ao longo do seu trânsito pelas vias institucionais. (GUSSI 2008, p. 35).

Desta forma, estabelecidos os primeiros contatos com os NEABI's, por meio dos sujeitos e suas subjetividades e da minha relação com estes e com o IFCE, após a pesquisa documental e bibliográfica, ampliei o entendimento do como e o porquê da implementação destes Núcleos. De fato, deparei-me com o que existe de mais essencial na afirmação de um espaço político de reconhecimento identitário das populações afro-brasileiras e de reparação para as relações étnico-raciais e suas implicações na modificação do currículo educacional, ao revelar sua origem eurocêntrica, nas relações identitárias, no comportamento humano, na inserção de novas epistemologias decolônias<sup>14</sup> e na ocupação de espaços de poder.

Procurei situar esse momento no paradigma da Avaliação em Profundidade, de acordo com Rodrigues (2016):

Quanto ao primeiro ponto, análise de conteúdo da política ou programa, a proposta considera três dimensões como centrais: i) formulação da política, com atenção aos objetivos presentes nos documentos de sua institucionalização e aos critérios apresentados para a sua implantação, acompanhamento e avaliação; ii) os conceitos, ideias, noções e valores que conformam os paradigmas orientadores da política e que formam um corpo teórico que lhes dá sustentação; iii) o cotejamento dessa base conceitual com os critérios estabelecidos, ou seja, verificação da coerência interna da política no que diz respeito à disponibilidade de todos os mecanismos de efetivação da política segundo sua proposta teórica e sua base conceitual. Este tópico foi pensado, na prática, como sendo o exame do material institucional apenas, mas em Rodrigues (2011a) considera-se como mais produtivo aliar a análise de conteúdo da política à noção de trajetória, de forma que a apreensão das bases conceituais de uma política ou programa ganha maior consistência quando, além do material institucional, o pesquisador contempla entrevistas com os sujeitos que participaram do processo de formulação da política em seus diferentes momentos. (RODRIGUES, 2016, p. 109).

No âmbito da pesquisa social, sobre a fase exploratória da pesquisa, coaduno com Minayo (1994), ao considerar que

---

<sup>14</sup> O vocábulo decolonial surge para problematizar, no campo epistemológico, o porquê de se manter as condições colonizadas da epistemologia. O pensamento decolonial busca por emancipação e liberdade, condena a opressão e a dominação. Para tal, propõe-se a unir, de maneira interdisciplinar, a cultura, a política e a economia, privilegiando os elementos epistemológicos locais em detrimento de uma herança colonial imposta.

O processo começa com o que denominamos fase exploratória da pesquisa, tempo dedicado a interrogarmos preliminarmente sobre o objeto, os pressupostos, as teorias pertinentes, a metodologia apropriada e as questões operacionais para levar a cabo o trabalho de campo. Seu foco fundamental é a construção do projeto de investigação. (MINAYO, 1994, p. 26).

Nesse momento, também retomei Gil (2008), pois a pesquisa, em sua fase exploratória, proporciona ao pesquisador maior familiaridade com o problema. Esta etapa pode envolver levantamento bibliográfico, entrevistas com pessoas experientes no âmbito do objeto pesquisado.

Nesse ínterim, quanto mais me aproximava do objeto de estudo e compreendia sua relevância num contexto educacional de invisibilidade e silenciamento dos povos afro-brasileiros, mais latente ficavam as dimensões política e social deste objeto e da perspectiva avaliativa assumida por mim, nesta pesquisa, pois fui dando conta das primeiras contradições dessa ação afirmativa de inclusão, inserida em um contexto de exclusão em um modelo de Estado neoliberal regulador.

Após as primeiras leituras, fui impelida a adentrar no universo de escolha da metodologia e das técnicas e instrumentos de coleta e interpretação de dados. Vi o trabalho de campo como o procedimento mais adequado a esta pesquisa, pois, segundo Gil (2008), este método procura o aprofundamento de uma realidade específica. É basicamente realizado por meio da observação direta das atividades do grupo estudado e de entrevistas com informantes para captar as explicações e interpretações do ocorrem naquela realidade. Infelizmente, como dito anteriormente, não pude desenvolver todas as fases, por vivenciarmos um momento de pandemia.

Destarte, continuei a me debruçar sobre os estudos de Minayo (1994), pois

Essa etapa combina entrevistas, observações, levantamentos de material documental, bibliográfico, instrucional etc. Ela realiza um momento relacional e prático de fundamental importância exploratória, de confirmação ou refutação de hipóteses e construção de teorias. (MINAYO, 1994, p. 26).

Após configurar essa etapa da pesquisa, passei a organizar as categorias analíticas, com o intuito de adentrar nos NEABI's como uma política de ação afirmativa e melhor inseri-la no campo investigativo e formular o questionário e entrevistas semiestruturadas. As categorias foram surgindo, a partir da necessidade de compreensão do objeto de estudo, e apontaram para: Avaliação de Políticas Públicas, Relações étnico-raciais, Núcleo de Estudos Afro-brasileiros e Indígenas, Racismo institucional e Identidades afro-brasileiras. A compreensão destas categorias de análise foi imprescindível para que eu passasse a olhar e



sentir os NEABI's desde o seu surgimento, o modo como foi pensado e suas bases teóricas de sustentação.

Após delinear esses momentos do processo investigativo, passei a pensar junto com a minha orientadora em um possível sumário que desse conta de todas as inquietudes dessa dissertação e abordasse as categorias de análise elencadas para estudo. Desta forma, procurei dialogar com categorias já referenciadas neste texto para a construção desta dissertação. Esse diálogo possibilitou-me a ampliação do meu olhar, no sentido de relacionar as bases teóricas de inspiração da pesquisa.

A etapa seguinte trouxe a análise do material de campo e revelou a relação entre a abordagem teórica da pesquisa e o que a investigação, por meio do estudo de caso e das vozes dos sujeitos, mostrou da realidade observada. Para Minayo (1994), o tratamento do material nos conduz à teorização sobre os dados, ao produzir o confronto entre a abordagem teórica anterior e o que a investigação de campo, como contribuição para o universo ora estudado.

Embrenhar-se no campo de pesquisa foi e é desafiador, pois me vi diante de indagações primeiras que me remeteram às perguntas essenciais para a coleta de dados: onde conseguiria esses dados? Quem seriam os sujeitos que trariam essas informações de forma pertinente? Que instrumentos deveriam ser levados a campo e que fossem suficientes para testar as hipóteses desta pesquisa?

Os sujeitos-chaves nesse debate pertencem a grupos distintos, dentro do IFCE. Participaram da pesquisa: coordenadores (as) dos NEABI's, identificados (as) aqui por meio dos seguintes códigos: C1, C2, C3, C4, C5, C6 e C7; representantes das Pró-Reitorias de Extensão e Ensino, intitulados PREXT1, PREXT2 e PRENS1.

De forma expressiva, 39 docentes participaram, respondendo democraticamente a um formulário semiestruturado, via Google forms, após a divulgação de um link publicizado por mim. Estes sujeitos estão lotados em diversos *campi* do IFCE, e atuam em diversas áreas do conhecimento. São identificados, nessa pesquisa com códigos que vão de D1 ao D39.

As entrevistas com 07 coordenadores(as) dos NEABI's e 03 representantes das Pró-Reitorias foram agendadas previamente, por meio contatos telefônicos e mensagens de Whatsapp, de acordo com a disponibilidade de cada um. Os dados foram transcritos e os resultados divulgados com a autorização dos pesquisados.

A escolha da entrevista semiestruturada deu-se, pois, segundo os aportes de Barros & Lehfel'd (2000), pois este instrumental estabelece uma conversa amigável com o entrevistado, busca levantar dados que possam ser utilizados em análise qualitativa, selecionando-se os aspectos mais relevantes de um problema de pesquisa. Por isso, fiz uso

desse instrumento metodológico junto a uma parte dos sujeitos da pesquisa, a objetivar obter informações e captar a representatividade desses acerca da implementação do NEABI's e suas considerações sobre as implicações deste objeto de estudo no contexto educacional do IFCE.

Já os questionários, destinados aos docentes, contemplava, em sua maioria, questões objetivas e algumas questões abertas sobre a temática das relações étnico-raciais no IFCE e a implementação dos NEABI's.

Uma das etapas mais introspectiva e solitária desta pesquisa deu-se no momento da análise das falas, informações e dados que emergiram a partir das entrevistas e dos questionários. Ouvir diversas vezes os sujeitos, exercitar a escuta atenciosa do outro, relacioná-la ao objeto de estudo, às categorias de análise da pesquisa e dizer o que deparei desta etapa e de todas as outras foi desafiador. No entanto, ao passo que foi desafiador também o foi gratificante, pois senti as percepções mais significativas e profundas dos sujeitos, compreendi muito mais as suas trajetórias e em relação ao que cada um construiu/constrói com os NEABI's e as transformações e implicações desta ação afirmativa na vida deles. Esse foi um momento de ir e vir aos os eixos da avaliação em profundidade.

Nesse momento, também fui compreendendo, a partir das falas e reflexões dos sujeitos, das análises do contexto e conteúdo de surgimento dos NEABI's, as urgências e divergências no âmbito dessa ação afirmativa, por isso, no capítulo seguinte, intitulado *Bases teóricas de inspiração: da avaliação de políticas públicas de ações afirmativas às questões sobre africanidades brasileiras*, fiz esse recorte para dar conta da temática nele situada.

### **3 BASES TEÓRICAS DE INSPIRAÇÃO: DA AVALIAÇÃO DE POLÍTICAS PÚBLICAS DE AÇÕES AFIRMATIVAS ÀS QUESTÕES SOBRE AFRICANIDADES BRASILEIRAS**

Nesse capítulo, procuro dialogar com categorias fundantes desta pesquisa, por considerá-las fundamentais na construção desse estudo. Dessa forma, questões como avaliação de políticas públicas, racismo estrutural, africanidades brasileiras, identidades, ações afirmativas e relações étnico-raciais emergem nesse texto, ao sustentar o diálogo com o objeto de estudo e a problemática étnica no contexto educacional.

Tais discussões apresentam o contexto sociopolítico e histórico, a contemplar o cenário da América Latina, com o apoio do conceito de transmodernidade, num debate acerca da escravidão e do extermínio como marcas fundantes da sociedade brasileira. Para subsidiar o debate, nesse segmento, serviram-me os estudos acerca da legislação sobre a temática abordada e os seguintes autores: Carvalho (2010), Grosfoguel (2012), Xavier (2016), Munanga (2005, 2009, 2015), Silva (2011), Domingos (2017), Souza (2017), Ribeiro (2015), Holanda (2014), Fernandes (1978), Darcy Ribeiro (2017), Freire (1999), Silva (2003), Barros (2005), Manfredi (2002), Ciavatta (2013), Cunha (2000), Gomes (2001), Machado (2019), Marx (2010), Mézaros (2005, 2008), Romão (2005), Maya Angelou (1978).

O capítulo traz seções que discutem as políticas públicas da América Latina e do Brasil nas últimas décadas; escravidão e extermínio: marcas fundantes da sociedade brasileira; um breve histórico da educação profissionalizante no Brasil; as relações étnico-raciais no contexto brasileiro de escravidão e extermínio: dos movimentos afrorreferenciados ao diálogo com as leis 10.639/03; o percurso da construção da Lei 10.639/03: marcos históricos das lutas e conquistas dos afrodescendentes pela educação no Brasil.

#### **3.1 As políticas públicas da América Latina e do Brasil nas últimas décadas**

Para analisar o contexto sociopolítico das políticas públicas da América Latina e do Brasil, nas últimas décadas, em consonância com o objeto de estudo desta pesquisa, é necessário trazer conceitos que se relacionem com a temática étnica, especificamente.

Para Carvalho (2010)

Após mais de duas décadas de mundialização do capital, as desigualdades e polarizações marcam o cenário contemporâneo. Nesse início do século XXI - tempos de crise e transição - somos confrontados com questões da modernidade

para as quais as respostas modernas são absolutamente insuficientes, como a questão da equidade, da justiça e da igualdade. (CARVALHO, 2010, p. 171).

Pensar políticas públicas na América Latina, nos últimos anos, é impossível sem trazer uma crítica à economia política hegemônica para além de uma análise de classes ou de uma observação de acordo com os moldes desta economia. Aqui entra o conceito de transmodernidade como fundamental para entender essa crítica: o conceito de transmodernidade concebe um mundo no qual diferentes tipos de mentalidades e de processos civilizatórios coexistem – não digo que coexistem de maneira pacífica ou calma – mas que coexistem. Isto é: existem diferentes concepções de mercado, de política e de outras coisas nos bojos de diversas cosmovisões. Já a mentalidade hegemônica tende a situar as outras cosmovisões como coisas ou completamente assimiladas - ou destruídas/inexistentes - ou quase que completamente assimiladas ou completamente submissas à mentalidade dominante – seja essa a ocidental, europeia, cristã, nacionalista ou do *norte global* (para pensar nesse conceito de norte global é necessário resgatar Boaventura<sup>15</sup>).

Portanto, essa é a essência da transmodernidade: não se aceita a fatalidade das coisas, não se aceita que chegamos ao fim dos processos de resistência e de insubmissão ou que o capitalismo e a modernidade dominaram todas as dimensões da vida e da existência dentro e fora do planeta. O conceito de transmodernidade vem quase que também como uma esperança ou uma alternativa à visão fatalista hegemônica. E é dentro desse conceito que analiso a conjuntura macroscópica dos últimos anos da América Latina, para então analisar a conjuntura histórica da educação profissional no território nacional microscópica, na qual se inserem as políticas locais ou nacionais de ações afirmativas, porém adiciono mais um trecho de Grosfoguel (2012) fundamental para se ter em mente ao pensar os estados em suas organizações contemporâneas:

“[...] O capitalismo histórico opera sobre as seguintes hierarquias: primeiro, uma divisão internacional do trabalho composta por centros metropolitanos, periferias subordinadas a estes ditos centros, e algumas semiperiferias que compartilham relações de centro com regiões periféricas e relações de periferia com certos centros; segundo, um sistema interestatal político-militar de estados dominantes e subordinados, de estados metropolitanos e periféricos, correspondentes na maioria dos casos à hierarquia da divisão internacional do trabalho e em sua maioria organizados ao redor da facção do Estado-nação; terceiro, uma hierarquia de classe dividida entre o capital e as diversas formas de trabalho explorado; quarto, uma hierarquia etnoracial, na qual os grupos construídos/identificados como ocidentais dominam em termos de poder, status e prestígio os grupos etnoraciais construídos e constituídos como não ocidentais, isto é, como “o outro” cultural e/ou

<sup>15</sup> Nos primeiros parágrafos do artigo *As Epistemologias do Sul num mundo fora do mapa* Boaventura, Sara Araújo e Maíra Baumgarten discorrem sobre o sul global, o norte global e suas respectivas epistemologias. Uma outra autora de extrema importância para compreender o conceito de epistemicídio –utilizado por Boaventura na obra – é Sueli Carneiro.

biologicamente “inferior”; quinto, uma hierarquia de gênero, na qual os homens gozam de maiores poderes e impregnam as relações sociais de uma construção viril, patriarcal e machista e das discursividades nacionais, políticas e/ou culturais; sexto, uma hierarquia onde se privilegia a heterossexualidade; sétimo, uma hierarquia espiritual, na qual se privilegiam os conhecimentos europeus em detrimento daqueles não europeus por meio de uma rede global de universidades; nono: uma hierarquia pedagógica global, na qual as pedagogias ocidentais se privilegiam como superiores às não ocidentais; décimo: uma hierarquia linguística, na qual as línguas europeias são privilegiadas frente às não europeias; décimo primeiro: uma hierarquia estética na qual se privilegia os gostos e conceitos de beleza e de sublime ocidentais em detrimento aos não ocidentais.” (GROSFOGUEL, 2012, p. 7).

Finalmente<sup>16</sup>, para analisarmos a América Latina, é essencial levar em consideração alguns aspectos físicos e sociais, elementares nessa estruturação: o país se localiza no sistema mundo, primariamente, enquanto exportador de commodities/matérias primas e, politicamente, enquanto potência coadjuvante disputada pelos imperialismos europeu e, especialmente, norte americano/estadunidense. Assim, infelizmente, se observa que a nação brasileira – apesar da construção dessa noção de nação ter sido e ainda ser construída com base no atropelamento genocida de pluralidades de dimensões astronômicas – é subjugada aos interesses privados, seja nas áreas militar<sup>17</sup>, estratégica<sup>18</sup>, política<sup>19</sup>, econômica<sup>20</sup>, social<sup>21</sup> e espiritual/cultural<sup>22</sup>.

<sup>16</sup> Adicionaria apenas mais duas referências que acredito contribuirão para a construção de uma análise mais ampla e plural: um texto (dividido em duas partes) sobre as diferentes concepções de sexualidade (africanas e europeias), encontrado nos links: <https://pensamentosmulheristas.wordpress.com/2016/01/26/a-homossexualidade-nao-e-africana-a-heterossexualidade-tambem-nao-parte-1/> e <https://pensamentosmulheristas.wordpress.com/2016/01/28/a-homossexualidade-nao-e-africana-a-heterossexualidade-tambem-nao-parte-2/> ambos acessados em 30 de maio de 2020.

<sup>17</sup> Podemos citar: entrega da base de Alcântara em outubro de 2019, a intervenção na produção de submarino nuclear (caso do almirante interceptado por Sérgio Moro) e as mais recentes perdas no âmbito da privacidade (ver <https://theintercept.com/2020/04/30/canetada-bolsonaro-lei-de-protecao-de-dados/> acessado em 30 de maio de 2020). Há também a organização subterrânea de milícias em outras áreas para além do sudeste, o que antes não era uma realidade. Essas milícias geralmente se encontram com algum grau de relação com a “rede” bolsonarista (isto é, sua família, seus amigos próximos, pessoas do exército com as quais Bolsonaro constrói relações políticas, entre outras pessoas e organizações).

<sup>18</sup> A estruturação de projetos ultraneoliberais visa reduzir a flexibilidade e a capacidade das instituições públicas – disfarçado de um “enxugar” da máquina pública, felizmente agora exposto pela radicalização do discurso de Paulo Guedes contra o funcionalismo público. O projeto de governo recentemente vazado do governo de Bolsonaro é a expressão última disto (falo aqui do vazamento da reunião ministerial de maio de 2020).

<sup>19</sup> Há uma representação cada vez mais imediata dos interesses coloniais no mapa não apenas brasileiro, mas de toda a América Latina. Podemos citar o golpe contra Evo Morales ou a tentativa de golpe contra Maduro, mais recentemente, na Venezuela.

<sup>20</sup> Índices como o de desemprego, fome e outras mazelas começam a subir, além da maior e mais injusta concentração de renda, conforme o último relatório sobre desigualdades da Oxfam.

<sup>21</sup> Há uma “guerra híbrida” que passa a se instalar (esse conceito foi recentemente desenvolvido, e trata de uma mistura de golpes institucionais e golpes paramilitares ou militares como forma de desestabilizar governos que concentram, de alguma, forma, soberania, autonomia ou valores democráticos em suas estruturas). O exemplo perfeito foi o ataque recente ao governo de Maduro na Venezuela. Mas exemplos locais também podem ser citados: os ataques por parte de milicianos influenciando a política nordestina, ou os assassinatos políticos também – provavelmente – feito por milicianos contra figuras como Marielle Franco.

<sup>22</sup> O extremismo religioso – particularmente, o neopentecostalismo cristão – e o fascismo se dispersam por meio de fake news, ataques, suásticas e outras formas. Há uma tentativa de apagar, assim, todas as raízes não cristãs/não eurocêntricas ou não fascistóides do mapa.

Golpes, tentativas de golpes, intervenções e ameaças ocorrem contra vários países latinos: Bolívia, Venezuela, Equador, Argentina. E tudo isso está incluído no plano imperialista, que pode, às vezes, esfriar, mas que até o momento não mostrou ser capaz de parar<sup>23</sup>.

Xavier (2016) também traz um aprofundamento dos diferentes processos de resistência e dominação na América Latina. A leitura, assim como a obra citada na nota de rodapé de nº 22, serve para entender especificidades de cada área/país/movimento social. Comparando essas obras, percebi que ultimamente tem se observado uma reoxigenação do avanço da violência imperialista na região da América Latina. Os exemplos gritantes disso são as estruturas de políticas ultraneoliberais no Brasil e os diferentes golpes em Estados como o Boliviano.

A seguir analisarei uma dimensão específica desse emaranhado de opressões o qual é especialmente interessante à pesquisa.

### **3.2 Escravidão e extermínio: marcas fundantes da sociedade brasileira**

O Brasil é, historicamente, um país muito desigual. Desde a época da colonização até os dias de hoje, a sociedade brasileira está alicerçada sobre profundas desigualdades econômicas, sociais, culturais e educacionais, as quais mantiveram muitos indivíduos à margem da sociedade e sem acesso a oportunidades.

A desigualdade social está diretamente relacionada à diferença de oportunidades, condições, direitos, renda, educação, entre outros. É um fenômeno nefasto, ao afetar, sobremaneira, os países subdesenvolvidos, onde não existe um sistema de bem-estar social, fato cuja discussão abre espaço para o reforço de diferenças, seja no âmbito econômico, escolar, profissional, de gênero ou étnico.

A ideia de desigualdade, para Munanga (2005), configura-se como uma manifestação ideológica que resulta de um processo, em longo prazo, de fortalecimento e conservação de pensamentos, discursos e práticas que sobrevivem até os dias atuais, manifestando-se através dos preconceitos, discriminações e estereótipos. Tudo isso, em longo prazo, ajudou na construção de um signo<sup>24</sup>, de uma representação social de afro-brasileiros

---

<sup>23</sup> Para uma visualização ampla das especificidades, coletâneas como *Poder e políticas públicas na América Latina*, de organização de Fernando José Pires de Sousa, podem ser de grande contribuição.

<sup>24</sup> As experiências que vivi e presenciei na educação tem me mostrado muito sobre a construção do signo negro no imaginário do povo brasileiro e de como tem se perpetuado. Recordo-me bem de quando ministrava aulas Literatura infantil numa escola particular, em 2005. Em uma das nossas rodas de leitura, uma criança não quis

como sendo derrotados, servis, inferiores esteticamente, vulneráveis, enquanto a elite dominante assumiu a construção de uma simbologia de poder de superioridade e invulnerabilidade.

A simbologia de poder ligada à etnia, sustentada numa estrutura dominante branca, cristaliza, há séculos, um estereótipo negativo das africanidades brasileiras, um discurso racista que coisifica, objetifica o corpo afrodescendente como um projeto de moeda de troca, reforçando e naturalizando o lugar estigmatizado que pessoas afro-brasileiras ocupam na sociedade brasileira.

Para Silva (2011), o preconceito e discriminação originam-se do racismo, sistema que afirma a superioridade racial de um grupo sobre o outro. O racismo também pode ser compreendido como a imposição de valores da cultura dominante aos participantes das culturas que se pretende dominar. Desta forma, o discurso racista é perpetuado e repetido por gerações.

Nesse contexto, a elite brasileira foi se constituindo por meio da dominação, da exploração, da desigualdade, do trabalho escravo, forçado, coercitivo e cruel de um povo que foi arrancado de sua terra, destituídos de seus direitos fundamentais, como o direito à vida.

Domingos (2017) situa o tempo histórico da escravidão como um tempo de violência, abusos e expropriação da memória, do estar e ser humano no mundo. Pois,

Os africanos e seus descendentes foram vendidos, raptados e/ou roubados e trazidos a força em condições desumanas, tinham que dar o sentido e o significado a realidade de novos lugares. Nas Américas, the plantation, “a plantação” se transformou gradualmente numa instituição econômica lucrativa para os escravocratas e disciplinar e penal para os escravizados. Apesar de descarrilamento, o único mapa mental que dispunham para navegar e dar sentido a nova condição de servidão e barbarismo era o mapa mental de ser humano na sua cosmovisão (es) africana(s). Esta espoliação organizada em proveito do tráfico atlântico (século XV ao XIX), homens e mulheres africanos foram transformados em homens objetos e homens moedas. E aprisionados no calabouço das aparências, passaram a pertencer a

---

sentar-se perto de outra porque esta era retinta. Aquilo me assustou. Parei e indaguei à criança que se opusera a aproximar-se da outra: porque você não quer sentar perto dela? Ouvi uma resposta dura demais: “porque ela é suja”, tá vendo?

Outra situação vivida nesta mesma escola foi quando me propus a trabalhar o livro *Lendas Negras* de Júlio Emilio Braz. Alguns estudantes demonstraram estranhamento, outros aceitaram o mergulho nesse universo literário. Mas, após as primeiras leituras e ensaios, recebi a visita de alguns pais na coordenação da escola. Estes reclamavam do tipo de leitura que eu estava trazendo para sala de aula. Um pai disse que trazer contos de macumba e magia não era nada interessante para os alunos, tampouco para escola.

Na experiência com a formação docente, período de 2012 a 2016, atuei na formação de professores de Língua Portuguesa, e em uma delas, a temática foi sobre a literatura brasileira e a Lei 10.639/03. Ficou claro que os professores, muitas vezes não sabem como trazer a questão racial para as suas disciplinas e que poucos enxergam a relevância da referida Lei. O que deixa ainda mais evidente a necessidade de políticas públicas educacionais direcionadas às questões etnicorraciais e currículo escolar. Poucos eram os autores afro-brasileiros que conheciam. Nomes como Maria Firmina dos Reis, Luiz Gama, Cruz e Sousa, Lima Barreto, Solano Trindade, Cuti, Carolina Maria de Jesus e Conceição Evaristo, que se destacam pelas suas obras e importância histórico-social no registro de uma perspectiva afrobrasileira, eram desconhecidos.

outros, que se puseram hostilmente a seu cargo, deixando assim de ter nome ou língua própria. Destarte, o colonizador e escravocrata procurou destruir esses conceitos de estar e ser humano no mundo Africano. (DOMINGOS, 2017, p. 191).

Toda essa violência trouxe consequências terríveis para os africanos e afrodescendentes, pois todos tiveram sua identidade violada, brutalmente.

Para Munanga (2009):

Os que pensam que a situação do negro no Brasil é apenas uma questão econômica, e não racista, não faz esforço para entender como as práticas racistas impedem ao negro o acesso na participação e ascensão econômica. Ao separar raça e classe numa sociedade capitalista, comete-se um erro metodológico que dificulta a sua análise e os condena a beco sem saída de uma explicação puramente economicista (MUNANGA, 2009, p. 19).

Souza (2017) discute em *A elite do atraso: da escravidão à lava jato* acerca da escravidão e seus efeitos como problema central desse país e não apenas a corrupção como sugere, a todo instante, a grande mídia. O autor localiza essa discussão no abandono de classes estigmatizadas, humilhadas e perseguidas secularmente e conclui que a escravidão é o nosso berço.

Souza (2017) traz uma crítica à ideia de que a corrupção, no seu viés político, apenas, seja o grande mal do Brasil. Segundo esse autor, reduzir todas as mazelas de um país como o nosso à corrupção política restringe um olhar mais cuidadoso e analítico sobre a formação de todo o povo brasileiro e alimenta a manutenção de uma sociedade desigual, excludente, preconceituosa e perversa.

Ainda para Souza (2017), somos uma sociedade forjada na escravidão. Um povo que naturaliza a dor, o sofrimento e a miséria alheia. E isso nos coloca em xeque, constantemente, pois como sociedade escravocrata que fomos/somos, deveríamos ter passado por um momento, um marco histórico, no qual a quebra e reflexão dessa escravidão se desse de forma coletiva. Mas, em pleno século XXI, aqui, nesse nosso país tropical, ainda vivemos sob a sombra de uma herança de barbárie e violência a castrar, oprimir e violentar todos os dias, pelo medo, pela insegurança e pela incapacidade de pensar outra possibilidade de viver e ver o mundo.

Somos um povo que caminha, vagorosamente, ao encontro do autoconhecimento, da autoafirmação, do pertencimento de tudo que fomos. Ribeiro (2015), ao lançar seu olhar para o Brasil, o analisou por meio do povo brasileiro, em sua condição de povo, assim assinalou:

O povo brasileiro pagou, historicamente, um preço terrivelmente alto em lutas das mais cruentas de que se tem registro na história, sem conseguir sair, através delas, da



situação de dependência e opressão em que vive e peleja. Nessas lutas, índios foram dizimados e negros foram chacinados aos milhões, sempre vencidos e integrados nos planteis de escravos. (RIBEIRO, 2015, p. 21).

Com esse mesmo entendimento, Holanda (2014), constatou que o que vemos, ao longo da história do Brasil, é um desequilíbrio social, cujos efeitos permanecem vivos ainda hoje. Africanos e afro-brasileiros foram marginalizados, discriminados e economicamente colocados em 2º plano, foram “*largados à própria sorte*”, sem acesso aos direitos sociais essenciais, numa sociedade ideologicamente patriarcal e racista, que naturaliza a desigualdade e a impôs aos africanos, aos afro-brasileiros e às pessoas em situação de pobreza.

Para Fernandes (1978),

A desagregação do regime escravocrata e senhorial se operou, no Brasil, sem que se cercasse a destituição dos antigos agentes de trabalho escravo de assistência e garantias que os protegessem na transição para o sistema de trabalho livre. Os senhores foram eximidos da responsabilidade pela manutenção e segurança dos libertos, sem que o Estado, a Igreja ou qualquer outra instituição assumisse encargos especiais, que tivessem por objeto prepará-los para o novo regime de organização da vida e do trabalho. (FERNANDES, 1978, p. 15).

Desta forma, africanos e afro-brasileiros, ao saírem do processo de escravização, havia um único espaço reservado: servir como mão de obra ao mercado de trabalho, o qual exigia pouca qualificação, mas, lhe impunha muita exploração. Mais uma maneira de roubar-lhes a dignidade, o respeito e impor-lhes a desigualdade.

Darcy Ribeiro (2017), acerca da escravidão, argumente que

Nenhum povo que passasse por isso como sua rotina de vida, através de séculos, sairia dela sem ficar marcado indelevelmente. Todos nós, brasileiros, somos carne da carne daqueles pretos e índios supliciados. Todos nós brasileiros somos, por igual, a mão possessa que os supliciou. A doçura mais terna e a crueldade mais atroz aqui se conjugaram para fazer de nós a gente sentida e sofrida que somos e a gente insensível e brutal, que também somos. (RIBEIRO, Darcy, 2017, p. 1).

Declaradamente, a elite branca não queria estar, conviver com africanos e afro-brasileiros em uma relação horizontal, pautada na dialética igualdade-diferença. Para Domingos (2017) essa recusa também mostra uma face dos sujeitos que vivenciaram a escravidão. Pois,

A descolonização também passa pela mente do ex-mestre ou mestre. Pois a doença acompanhada de traumas e estigmas também está do lado do mestre, que não suporta conviver e partilhar na mesma sala de aula, morar no mesmo bairro, partilhar os espaços público e privado juntos com descendentes, os seus colonizados ou escravizados. Esses estereótipos se estendem nas relações de poderes, que se manifestam como consequências em formas, pré-conceitos, discriminação de racismo e desigualdades sociais. Enfim, a identidade de cor, infelizmente, tem causado estragos, traumas e estigmas nas relações humanas, sobretudo quando as pessoas se reencontram, geralmente provoca a fricção. É uma história longa... as

peças vos dão uma identidade a partir de fenótipos, a cor da pele. A cor da pele foi e é ainda usada como instrumento que define as relações de poderes, enfim, trata-se de uma crise do ser humano. Esse mecanismo se construiu e solidificou, de certa maneira, na dinâmica da ideologia de dominação. (DOMINGOS, 2017, p. 199).

Toda essa trajetória de lutas contra a escravidão de afro-brasileiros transcende a libertação dos africanos escravizados e dos nascidos nessa condição na América. Todas essas lutas foram e são, ainda hoje, contra a exploração de homem pelo homem, contra as desigualdades raciais.

Para Munanga (2015),

O problema fundamental não está na raça, que é uma classificação pseudocientífica rejeitada pelos próprios cientistas da área biológica. O nó do problema está no racismo que hierarquiza, desumaniza e justifica a discriminação existente. No entanto, o racismo no século XXI não precisa mais do conceito de raça, pois se fundamenta sobre novas essencializações. A saída, no meu entender, não está na erradicação da raça e dos processos de construção da identidade racial, mas sim numa educação e numa socialização que enfatizem a coexistência ou a convivência igualitária das diferenças e das identidades particulares. Visto sob esta ótica, penso que implantar políticas de ação afirmativa não apenas no sistema educativo superior, mas em todos os setores da vida nacional onde o negro é excluído, não significa destruir a identidade nacional nem a "mistura racial" como pensam os críticos das políticas de cotas, que eles mesmos rotulam como cotas raciais, expressão que não brotou do discurso do Movimento Negro Brasileiro. Sem construir a sua identidade "racial" ou étnica, alienada no universo racista brasileiro, o negro não poderá participar do processo de construção da democracia e da identidade nacional plural em pé de igualdade com seus compatriotas de outras ascendências. (MUNANGA, 2015, p. 24).

Para transpor esses contrastes abismais, Darcy Ribeiro (2017) e Freire (1999), apontam a Educação como saída, haja vista que a evolução social, econômica e cultural acontece por meio do conhecimento e do acesso às informações, necessários para que todos compreendam melhor o mundo, a ligação entre os fatos, os problemas, os desafios e, principalmente, o papel de cada um, diante deste cenário complexo.

Certamente, a educação poderia contribuir, e muito, na superação desse universo racista, dessas desigualdades, entretanto, nessa sociedade do capital, na qual a educação com fim nos interesses do mercado, fico a me perguntar se, apenas uma reforma social daria conta de transformar a educação num instrumento de libertação da opressão. Outrossim, não podemos prescindir da educação, diante dos desafios postos no cotidiano e, dessa forma, a exigir da gente, uma tomada de decisão.

A educação pode ajudar a sociedade a transpor estas desigualdades raciais, a partir do momento em que nos leva a uma reflexão acerca dos signos estigmatizados por meio da proposta das africanidades brasileiras. Então, com que finalidade estudar Africanidades Brasileiras? Para Silva (2003),

Muitas são as finalidades por que devemos incluir Africanidades Brasileiras no currículo escolar. Por exemplo: • ensinar e aprender como os descendentes de africanos vêm, nos mais de quinhentos anos de Brasil, construindo suas vidas e suas histórias, no interior do seu grupo étnico e no convívio com outros grupos; • conhecer e aprender a respeitar as expressões culturais negras que compõem a história e a vida de nosso país, mas, no entanto, são pouco valorizadas; • compreender e respeitar diferentes modos de ser, viver, conviver e pensar; • discutir as relações étnicas, no Brasil, e analisar a perversidade da assim designada democracia racial; • refazer concepções relativas à população negra, forjadas com base em preconceitos. (SILVA, 2003, p. 26).

Ou seja, uma proposta de educação antirracista com a possibilidade de desconstrução de signos do racismo, novos referenciais para as populações afro-brasileiras, tirando-as do lugar comum de comparação afro-brasileiro-branco, ao problematizar as questões raciais, a partir de uma nova imagem, novos discursos, dando maior visibilidade positiva, e, ao participar da implementação de políticas públicas educacionais, da formação docente, da atualização curricular e da escolha de materiais pedagógicos de valorização da cultura e da diversidade.

Silva (2003) acredita que

Estudar Africanidades Brasileiras significa estudar um jeito de ver a vida, o mundo, o trabalho, de conviver e lutar por sua dignidade, próprio dos descendentes de africanos que, ao participar da construção da nação brasileira, vão deixando nos outros grupos étnicos com que convivem suas influências, e, ao mesmo tempo, recebem e incorporam as daqueles. (SILVA, 2003, p. 26).

Não posso passar adiante, sem falar da educação, considerando o contexto da abolição, observando os interesses da elite branca brasileira, que se preocupou, com o “fim da escravidão”, em encontrar uma forma de controlar e subalternizar os “libertos”, proferindo um discurso no qual a educação seria o meio de conduzir os negros da senzala à liberdade.

Nessa perspectiva, segundo Barros (2005), era urgente para a elite branca brasileira:

Dentro do movimento de construção de um país unido, coeso, inserido no ideal de modernização a ser seguido, a inserção da população negra era um ponto fundamental. Ou seja, a preocupação com a especificidade da herança escrava: o atraso – atribuído aos egressos do cativeiro e seus descendentes – ameaçava atrapalhar os planos de forjar a nação que se desejava – uma nação civilizada ou, em outras palavras, branca. Essa preocupação pode ser vista desde o início do século XIX, quando a iminência do fim do regime escravista já era discutida. Uma das inquietações mais constantes era o destino da nação após a abolição da escravidão: (BARROS, 2005, p. 79, 80).

A educação, aqui, desenhava-se como um instrumento de controle que educaria “os libertos e os desafortunados da sorte”, no entanto, os manteria subalternizados, em condição de inferioridade, ou seja, uma forma de manutenção das desigualdades racial, de

classe e social, mais uma maneira de discriminação, que não se encaixava no discurso de acesso e democratização da escola, proclamado pela elite branca.

Diante desta dualidade exercida pela Educação, a partir de interesses diversos, o próximo item desta pesquisa trará um breve histórico da educação profissionalizante no Brasil.

### **3.3 Um breve histórico da educação profissionalizante no Brasil**

Ao olhar, especificamente, para a educação profissionalizante brasileira, desde o Brasil Império, às Escolas de Aprendizes e Artífices, Liceus Profissionais, Escolas Industriais e Técnicas, Escolas Técnicas, Centros Federais de Educação Tecnológica (CEFETs) até a Educação Profissional fornecida pelos Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia, é perceptível, nessa trajetória, um compromisso antes com o paternalismo, com o controle, com a distração e com o utilitarismo estatal-burocrático do que com a liberdade, a justiça e a equidade.

Em outras palavras, não compartilho do ponto de vista hegemônico o qual afirma que “a educação profissional começou com os ensinamentos de ofícios por jesuítas”. Deste modo, inicio esse histórico pela educação profissional pré-colonial: a aprendizagem baseada no exemplo das etnias originárias. Os Povos originários ensinavam as gerações mais novas por meio da prática conjunta, e por observação. Olhava-se para os mais velhos e respeitados de suas comunidades. Pesca, caça ou outras artes e ofícios eram passados assim<sup>25</sup>.

Com o início do processo de colonização e a formação dos primeiros núcleos urbanos – geralmente próximos aos núcleos de extração de açúcar e de minérios - surgiram as escolas e as residências dos jesuítas.

Importante afirmar que desde o início, a educação profissional, como todas as instituições da sociedade colonial/moderna, traz uma carga racista pesada e profunda: o jesuitismo no Brasil se estabeleceu como forma de opressão – por sempre considerar os modos, saberes e culturas dos povos originários como inferiores<sup>26</sup> - e tinha laços íntimos com os colonos (e, como os livros de história de muitas escolas nem sempre demarcam com o devido peso o processo colonial, vale destacar: os colonos mantinham pessoas as quais eram

---

<sup>25</sup> Manfredi (2002) baseará boa parte do histórico desse capítulo.

<sup>26</sup> A obra de Gambini (2000) falará sobre essas opressões e sobre projeções e brutalidades que os povos originários sofreram e ainda sofrem devido aos agentes europeus – de carne em osso ou não. Uma outra referência que pode informar sobre algumas brutalidades jesuíticas/racistas às quais foram submetidos diversos povos originários é o cinemático “O abraço da serpente” (2015).

escravizadas, e para manter a disciplina e a ordem nos engenhos faziam uso da brutalidade). E assim surgem os princípios da educação profissionalizante no Brasil:

[...] os jesuítas, além de terem desempenhado um papel importante na catequese e na educação dos índios, também construíram escolas para os colonizadores, particularmente para os setores da elite. (MANFREDI, 2002, p. 69).

É possível observar:

O sistema escravocrata, que sobreviveu por mais de três séculos, deixou marcas profundas na construção das representações sobre o trabalho como atividade social e humana. Além de envolver a violência cometida contra os habitantes nativos, impondo-lhes um padrão civilizatório que não era o seu, e de afugentar os trabalhadores livres, o emprego da mão-de-obra escrava para a execução de atividades artesanais e de manufatura acabou criando a representação de que todo e qualquer trabalho que exigisse esforço físico e manual consistiria em um “trabalho desqualificado” (MANFREDI, 2002, p. 71).

O início do processo colonial já carregava peças que viriam a atormentar muitas pessoas até hoje, ao privilegiar brancos e oprimir e discriminar outras etnias:

As atividades manuais que os brancos livres queriam que ficassem preservadas para si. Nesses casos, as corporações de ofício faziam normas rigorosas, impedindo ou pelo menos desincentivando o emprego de escravos em certos ofícios. Em decorrência, procurava-se ‘branquear’ esses ofícios. (CUNHA, 2000, p. 90).

Em 1749, ocorreu a expulsão formal da Companhia de Jesus e, após isso, observase um curto vácuo educacional. Em 1808, ressurgem escolas com a chegada da família real. Vale observar que a família real trouxe consigo uma reforma educacional que começava do topo, talvez equivalente ao “ensino superior” contemporâneo, porém, na época, essas instituições eram mais desiguais: ainda menos pessoas de classes e etnias oprimidas ocupavam o topo do sistema educacional.

Ainda no período o império:

Paralelamente à construção do sistema escolar público, o Estado procurava desenvolver um tipo de ensino apartado do secundário e do superior, com o objetivo específico de promover a formação da força de trabalho diretamente ligada à produção: os artífices para as oficinas, fábricas e arsenais. (MANFREDI, 2002, p. 75).

Andando na linha do tempo: percebemos a construção das casas de educandos artífices, de liceus de “artes e ofícios”. A educação profissional, nessa época, era assistencialista e compensatória, nunca mirando em garantir grandes melhorias nas condições de vida, mas apenas o necessário ou para manter a sobrevivência, ou para apenas “dignificar” a pobreza – isto é, ideológica e politicamente.

De acordo também com Manfredi (2002), essas iniciativas tinham como intuito disciplinar setores populares, ao objetivar conter rebeliões contra a ordem vigente, além de buscar legitimar a pobreza como expressão de dignidade.

Com a modernização e o início dos primeiros parques industriais, houve uma demanda por uma instrução básica e profissional popular. Os liberais industriais – inclusive da família Dória – por mais que viessem a discordar do ensino religioso, também concordavam com a ideia de um ensino como forma de controle ou disciplinamento.

Já na época da República, Nilo Peçanha é a figura central ao instaurar escolas profissionalizantes – vale citar que muitas das pessoas que eram escolhidas para irem às escolas eram extremamente vulneráveis à opressão e ao disciplinamento, como órfãos e pessoas que não tinham amparo. Nilo Peçanha também criou uma Rede Federal de Escolas de Aprendizes Artífices, o que viriam a ser as Escolas Técnicas e mais tarde os CEFETs.

No que diz respeito ao período de 1945-1990, podemos ressaltar que não houve alteração significativa no campo educacional. Notei também que ainda há uma distinção entre uma educação que era crítica, científica e que permitia um conjunto de conhecimentos básicos que davam uma visão ampla mais qualificada, e uma educação utilitarista, tecnicista e acrítica – que era, de acordo com o pensamento elitista/colonial, destinada “às massas/maiorias”.

Os CEFETs surgiram em 1978, com a ideia básica de uma verticalização do ensino, com uma suposta oferta de qualificação profissionalizante e de diferentes níveis de ensino na mesma instituição – na prática, existe a limitação ao nível superior, já que o acesso era muito restrito e alunos já eram atarefados com os trabalhos, estágios ou outras atividades que a instituição encaminhava/com os quais se relacionava.

Os CEFET's passaram oficialmente a Instituto – IFCE - no dia 29 de dezembro de 2008, pela Lei nº 11.892, sancionada pelo então presidente Luiz Inácio Lula da Silva. Com essa transição, o Instituto Federal do Ceará passou a congrega os extintos Centros Federais de Educação Tecnológica do Ceará (Cefets/CE) e as Escolas Agrotécnicas Federais dos municípios de Crato e de Iguatu. Ocorre com isso a introdução de cursos de Ensino Superior, o acesso por meio do SISU a esses cursos, e, além disso, há a construção de vários outros *campi* (interiorização) tanto no âmbito estadual como nacional – herança dos últimos anos dos governos petistas (especialmente governo Lula). E por mais que se possa criticar a qualidade do ensino, a infraestrutura ou a implementação desses institutos, não se pode negar que houve uma interiorização e uma expansão considerável do aumento da oferta de ensino superior, médio e técnico públicos, e com isso há também a expansão do acesso a conhecimentos diversos.

Atualmente, o IFCE está presente em 34 municípios do Ceará: Acaraú, Acopiara, Aracati, Baturité, Boa Viagem, Camocim, Canindé, Caucaia, Cedro, Crateús, Crato, Fortaleza, Guaramiranga, Horizonte, Iguatu, Itapipoca, Jaguaribe, Jaguaruana, Juazeiro do Norte, Limoeiro do Norte, Maracanaú, Maranguape, Mombaça, Morada Nova, Paracuru, Pecém, Polo de Inovação Fortaleza, Quixadá, Reitoria, Sobral, Tabuleiro do Norte, Tauá, Tianguá, Ubajara e Umirim. Sua Reitoria fica na Cidade de Fortaleza.

Por fim, a educação profissional, historicamente situada, traz em si um objetivo principal: atender às demandas do mercado e do capital. Um modelo educacional marcado por a seguinte dicotomia: o ensino técnico com vistas à realização de atividades manuais e o ensino propedêutico direcionado às atividades intelectuais. Fica evidente o “fazer” em detrimento do “pensar”, o que fortalece ainda mais as desigualdades sociais e econômicas do Brasil. Portanto, é urgente que a Educação Profissionalizante no país, a partir de um paradigma contra hegemônico, ofereça uma educação que possibilite uma formação menos desigual e mais humana. Uma educação que extrapole a visão economicista e caminhe ao encontro da emancipação humana. Nessa perspectiva, o IFCE apresenta rupturas com um modelo que preconiza a preparação para a continuidade dos estudos e a formação para o trabalho, com o ensino de segundo grau profissionalizante, para assumir uma educação profissional ao mesmo tempo terminal e propedêutica.

Ciavatta (2013) acerca dos interesses do capital e dos educacionais, na formulação de políticas públicas e na gestão da educação, argumenta:

A produção capitalista tem uma lógica própria que difere da lógica da educação. Há uma contradição entre a lógica da produção capitalista, que tem base no lucro, na exploração do trabalho, no tempo breve em que se deve realizar a atividade produtiva, no corte de custos, no aumento da produtividade do trabalho, na competitividade, na mercantilização de toda produção humana. A lógica da educação tem a finalidade de formar o ser humano e deve pautar-se pela socialização do conhecimento, o diálogo, a discussão, o tempo médio e longo de aprendizagem, a humanização, a emancipação das amarras da opressão, o reconhecimento das necessidades do outro, o respeito a sua individualidade, a participação construtiva e a defesa dos direitos de cidadania. (CIAVATTA, 2013, p. 76).

Realizado esse percurso histórico, passo para a análise especificamente das ações afirmativas – que surgiram em contextos distintos, provocadas por movimentos sociais, determinadas pelo estado, com o objetivo de eliminar as desigualdades sociais historicamente vivenciadas por determinados grupos étnicos, com o propósito de garantir a valorização e inclusão destes grupos excluídos e explorados na sociedade brasileira.

### 3.4 Relações étnico-raciais no contexto brasileiro de escravidão e extermínio: dos Movimentos afrorreferenciados ao diálogo com as leis 10.639/03

Este segmento trata acerca das relações étnico-raciais, das políticas públicas de ação afirmativa referenciadas na Lei 10.639/2003, nas Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana e o diálogo com os movimentos afrorreferenciados.

De acordo com Gomes (2001),

as ações afirmativas podem ser definidas como um conjunto de políticas públicas e privadas de caráter compulsório, facultativo ou voluntário, concebidas com vistas ao combate à discriminação racial, de gênero e de origem nacional, bem como para corrigir os efeitos presentes da discriminação praticada no passado, tendo por objetivo a concretização do ideal de efetiva igualdade de acesso a bens fundamentais como a educação e o emprego. (GOMES, 2001, p. 40).

Para Munanga (2005),

não existem leis no mundo que sejam capazes de erradicar as atitudes preconceituosas existentes nas cabeças das pessoas, atitudes essas provenientes dos sistemas culturais de todas as sociedades humanas. No entanto, cremos que a educação é capaz de oferecer tanto aos jovens como aos adultos a possibilidade de questionar e desconstruir os mitos de superioridade e inferioridade entre grupos humanos que foram introjetados neles pela cultura racista na qual foram socializados. (MUNANGA, 2005, p. 13).

Para compreender a relação dos Movimentos afrorreferenciados com a Lei 10.639/03, é necessário enxergar a relevância histórica e política destes movimentos para formulação de políticas públicas afirmativas e discutir o processo de criação e implementação da referida Lei, que tornou obrigatório, no Brasil, o ensino de história e cultura africana e afro-brasileira. Este resultado surgiu após anos de lutas dos movimentos afrorreferenciados por políticas públicas de reparação e reconhecimento para a população afro-brasileira.

Machado (2019), sobre o pensamento afrorreferenciados, faz a seguinte reflexão:

a perspectiva é filosofar, transmitir o conhecimento oriundo de nossas vivências, experiências, histórias, memórias, compreendendo-se numa relação que parte do local para o global, é de casa para o mundo, de nossos terreiros para os terreiros do mundo, e não do mundo para casa, são as travessias de nosso ser / viver. Compreensão do ser humano em sua completude, da pessoa em sua integridade, desse modo, a educação oriunda da ancestralidade e do encantamento afrorreferenciado é perpassada por inspirações, criticidade, desejo e respeito pela diversidade, inclusive a que existe em cada uma de nós, sempre em uma relação de corpo inteiro, com todos os sentidos, onde a razão só existe delineada pela emoção, pela sensibilidade, pelos sentidos, pela escuta sensível com poesia, ou seja, a ética de viver no coletivo tecido pela implicação com a vida. Saberes delineados pela arte do encontro / encanto, pelas relações com nossa intimidade e com o que está a nossa volta, com todos os seres existentes, visíveis e invisíveis, com a valorização de nós mesmas e da natureza. (MACHADO, 2019, p. 73).



Ao compreender a relevância das lutas e dos movimentos afroreferenciados e tudo o que esse universo representa, passo a dialogar com a criação da Lei 10.639/03 como resultado de interesses diversos, lutas e confrontos, em sua maioria, uma teia de fios tensionados, que se entrelaçam no tempo, a partir de disputas, negociações, conflitos, discurso e interpretações plurais. Assim concebida, essa lei se concretiza num mosaico de significados, em diferentes âmbitos de uma realidade, que converge para questões sociais, políticas, educacionais etc.

A Lei 10.639/03 - que instituiu a obrigatoriedade do ensino de história e cultura africana, afro-brasileira e uma educação das relações étnico-raciais no Brasil - foi resultado de séculos de luta e resistência às desigualdades sociais históricas de negação de direitos essenciais às populações negras e afrodescendentes. Sua promulgação aconteceu num contexto social e num cenário histórico marcado pela perpetuação do silenciamento e da invisibilidade das culturas afrodescendentes, em detrimento de um ensino de história que valoriza a cultura e as narrativas europeias, etnocêntricas.

As políticas de reparações, as ações afirmativas, neste caso, constituem-se como urgentes e inovadoras, pois exigem garantia de direitos da população negra e afrodescendente, promovem a valorização da cultura africana, afrobrasileira, contribuindo para a valorização do patrimônio histórico-cultural, para a revisão dos currículos educacionais e para introdução de novas epistemologias, pois não podemos mais aceitar essa neutralidade no âmbito escolar.

Passados dezessete anos da aprovação da Lei 10.639/03, ainda há urgência de se refletir sobre os desafios de implementação desta Lei nos currículos escolares, na formação de professores, na modificação dos materiais didáticos, na transformação do signo negativo a macular a população africana e afrobrasileira há séculos.

Os movimentos de resistência por parte de africanos – incluindo os afro-brasileiros – no sistema colonial, ao longo da história, são vários, e, algumas das movimentações, com suas fases ou movimentos são: os movimentos de resistência durante a colonização, os movimentos dos períodos das guerras mundiais/os movimentos de insurreição, independência e construção de alternativas – aqui entram, como exemplos, a luta de resistência da Etiópia contra o fascismo italiano de Mussolini, a revolução Haitiana e os aquilombamentos no Brasil – e os movimentos contemporâneos – movimentos como o Movimento Negro Unificado (MNU) no Brasil, Republic of New Afrika (RNA) nos EUA e movimentos pan-africanistas em geral.

Para Domingos (2017)

Outras manifestações de resistência a opressão, os movimentos pan-africanista e negritude que eram, de uma maneira geral, a recusa de “tratado dos escravos”, da escravidão e as suas consequências sobre estatutos jurídica dos Negros, sobre a imagem da África no mundo e sobre o seu destino que as grandes potências da época reservavam aos Africanos e seus descendentes nas diásporas. É rejeitando o sistema negreiro que os Africanos da África e da Diáspora afirmaram a igualdade dos povos e o direito de Africanos a viver na liberdade e a dignidade como outros seres humanos. (DOMINGOS, 2017, p. 193).

Acrescento aqui as manifestações de resistência culturais como o Rap e o Samba. Existem também diversos quilombos no Brasil, grupos libertários os quais disputam espaço e poder dentro e fora do estado e de instituições, terreiros de candomblé, a capoeira, o axé, por exemplo.

Atualmente, são muitas as iniciativas com o intuito de promover uma reorientação em direção às heranças africanas, sejam filosofias, danças africanas, espiritualidades, formas de se conceber política, comunidade e outras entidades africanas e muito disso se dá devido às instituições, organizações, movimentos e grupos históricos que promoveram a preservação dessas heranças africanas – vale citar o papel central do rastafarianismo, do candomblé, de grupos políticos, artísticos e outros movimentos e mobilizações importantes envolvendo as lutas contra a opressão colonial.

A seguir, procurei construir um percurso da construção da Lei 10.639/03: marcos históricos das lutas e conquistas de afrodescendentes pela educação no Brasil.

### **3.5 O percurso da construção da Lei 10.639/03: marcos históricos das lutas e conquistas de afrodescendentes pela educação no Brasil**

Este segmento pretende circunscrever o contexto histórico no qual surgiu a Lei 10.639/03, a constituir a base na implementação da ação afirmativa NEABI, nas Instituições de Ensino Superior no Brasil.

No desenvolvimento dessa pesquisa, tornou-se fundamental a compreender o contexto da referida lei, construída a muitas mãos, no interior de uma sociedade extremamente contraditória e desigual, cujo caminho percorrido foi marcado pelas tensões sociais, em que, de um lado, estavam as demandas do movimento afrocentrado, organizado no Brasil, e, do outro, a necessidade de responder a uma agenda instituída pelos organismos financeiros internacionais, representados pelo Estado.

Para circunscrever devidamente este percurso histórico, elaborei um quadro que pode ser visualizado na seção designada anexos, cuja organização configura uma linha do tempo de lutas e conquistas dos movimentos sociais, os quais denunciaram a fragilidade ou a

ausência de políticas públicas destinadas aos povos afro-brasileiros. Esse desenho auxiliou-me a compreender a constituição e (des) construção de significantes afro-brasileiros na história e os interesses do Estado em promulgar esta Lei.

Não obstante, no advento desses dispositivos normativos, se observa, ao longo desses anos, na prática, o ingresso na Educação, das parcelas menos favorecidas da sociedade, incidindo prioritariamente nas populações afrodescendentes do Brasil, uma tarefa sempre desafiadora.

Incidi o meu olhar, a partir de um marco mais recente – a revolução haitiana, em 1791. Esta revolução deu origem ao primeiro país governado por afro-caribenhos libertos, ao alcançar independência em 1804. Em seguida, a promulgação da Lei Eusébio de Queirós, cuja legalidade poria fim ao sequestro de africanos para o trabalho forçado no Brasil.

Esses povos resistiram ao seu total extermínio. A data de 1850, assim como outras, guarda em si uma grande importância. Pensar o fim do tráfico de africanos com a Lei Eusébio de Queirós é pensar numa conquista, mas é ver que esse comércio foi intencionalmente ressignificado para outros espaços de dominação. A prática da dominação do homem pelo homem perpetua-se até hoje.

O afro-brasileiro, agora “ex-escravizado”, passou a ser homem liberto, “livre” para morrer de fome, senhor de si, mas, à deriva, às margens da sociedade brasileira, a ocupar espaços estigmatizados. Não teve a chance de viver a tão sonhada liberdade, de emergir à sociedade de classes, até porque, essa “liberdade” na sociedade burguesa, representa apenas liberdade para quem tem propriedade.

Segundo Marx (2010), a propriedade fundiária é a raiz da propriedade privada, no capitalismo, e, a relação entre proprietário e trabalhador se reduz a uma relação entre explorador e explorado. Portanto, a escravização do homem pelo homem, é condição de existência dessa sociedade do capital. Dessa forma, homens e mulheres “libertos” do cativeiro, além de todo o processo de exclusão e selvageria no qual estiveram expostos, não tiveram, *a priori*, espaço na agenda governamental, não sendo beneficiados com políticas públicas de inclusão social que permitissem o exercício de direitos.

O autor evidencia uma classe burguesa brasileira que não executa todas as premissas de uma revolução burguesa, tendo em vista a transformação ocorrer apenas na economia, onde a aceleração do processo econômico é enaltecida, enquanto no âmbito político, os laços de dependência e subserviência mantiveram-se para com as nações capitalistas centrais.

Todo esse descaso está diretamente ligado à forma como se deu a aplicação da Lei Áurea no Brasil, como uma exigência para o avanço do capitalismo, a tornar inviável a sustentação econômica dos escravizados, além de não atender a demanda de um novo modo de produção. As transformações econômicas pautavam transformações nas relações de trabalho e, por conseguinte, nas relações de produção.

O que houve após a abolição foi uma preocupação, por parte da elite dominante, com a inclusão de afrodescendentes na sociedade e no processo de desenvolvimento do Brasil, ou seja, sua inserção na economia. Antes disso, essa mesma elite burguesa precisava encontrar meios e instrumentos de dominação dessas populações afrodescendentes e uma das formas de controle encontrada deu-se pela educação. Como disse Emir Sáder, ao prefaciar o livro de Mézaros (2008), *A educação para além do capital*,

Digam-me onde está o trabalho em um tipo de sociedade e eu te direi onde está a educação. Em uma sociedade do capital, a educação e o trabalho se subordinam a essa dinâmica, da mesma forma que em uma sociedade em que se universalize o trabalho - uma sociedade em que todos se tornem trabalhadores-, somente aí se universalizará a educação. “A ‘autoeducação de iguais’ e a ‘autogestão da ordem social reprodutiva’ não podem ser separadas uma da outra”. (MÉSZÁROS, 2008, p. 17).

Ou seja, a educação, na sociedade capitalista, está a serviço da reprodução social de um modelo de produção que traz a exploração como forma de produção de riqueza, de um lado, e miséria, do outro<sup>27</sup>.

Nesse contexto, fica explicitado que, após a “abolição” da escravidão, não houve planejamento de ações, de formulação de Políticas Públicas que possibilitassem à população afro-brasileira o acesso, de fato, às condições mínimas de sobrevivência e, por conseguinte, à educação. O que foi pensado intencionalmente foi uma forma de inserção de pessoas afro-brasileiras na economia do país por intermédio de um processo educativo que as mantivesse na condição de subalternização e inferioridade em relação à elite branca.

Dessa forma, manteve-se a discriminação, como afirma Barros (2005):

No período em que a lei da abolição constrói uma suposta igualdade entre todos os brasileiros, o acesso à educação pode ser entendido como uma das fontes de poder que fundamentariam a manutenção da superioridade dos brancos. Se durante a vigência do regime escravista a diferenciação se dava basicamente pelo status de livre em oposição a escravo ou ex-escravo, no período em que se debate a abolição e, portanto, a igualdade, novos mecanismos tiveram de ser acionados para manter a desigualdade. Entendemos que o acesso à escola era o elemento de manutenção do poder entre a camada branca da população. Isto é, a escola não era legalmente

---

<sup>27</sup> Outra importante referência nesse contexto para a compreensão da relação entre movimentos afro-brasileiros e a educação é Nilma Lino Gomes – que possui algumas obras que tratam do ou orbitam o tema, a exemplo: *O movimento negro educador: saberes construídos nas lutas por emancipação*.

proibida aos afrobrasileiros, mas sua presença era vedada através de mecanismos sutis de discriminação (BARROS, 2005, p. 91).

Diante deste cenário, os movimentos de resistência com seus coletivos organizados foram determinantes para demandarem ao Estado e à sociedade brasileira a inclusão, na agenda governamental, de ações afirmativas de reconhecimento e valorização da história, da cultura e das identidades afro-brasileiras, que trouxessem, de alguma forma, a possibilidade de reparação para os danos causados pela severa e desumana exclusão social a qual foram submetidos.

O Decreto imperial nº1331-A impedia o acesso dos povos afrodescendentes à educação, sendo alterado lentamente e apenas em 1871, com o Decreto nº 4.835, de 1º de Dezembro de 1871 se aprovou o Regulamento para a matrícula especial dos escravizados e dos filhos livres de mulher escravizada. Já em 1878, um novo Decreto, o de nº 7.031-A, de 6 de setembro de 1878 estabelecia que afrodescendentes só podiam estudar no período noturno.

Nesse período, inúmeras foram as estratégias montadas para impedir o acesso da população afrobrasileira às escolas. Temos aqui uma demonstração de um Estado que age permissivamente diante da discriminação e do racismo com uma ideologia estrutural que subjuga, exclui, silencia e invisibiliza a população afrodescendente brasileira à ascensão social e econômica.

Dessa forma, a educação brasileira destinada às populações afrodescendentes, ao longo do tempo, mostrou-se como uma oferta desigual, caracterizada pela escassez de vagas, pela falta de Políticas Públicas de acesso e permanência desta população menos privilegiada da sociedade brasileira. Sociedade esta que acolhe a elite e recusa as classes menos favorecidas.

Mesmo com a promulgação da Constituição Federal<sup>28</sup> de 1988 - CF/1988 e os avanços em relação às questões étnico-raciais, direcionadas aos negros/as e afrodescendentes brasileiros/as, o racismo resiste como uma erva daninha na estrutura social. Mesmo sendo considerado crime inafiançável e imprescritível, conforme descreve a CF/1988 em seu Art.5º, XLII: “A prática do racismo constitui crime inafiançável e imprescritível, sujeito à pena de reclusão, nos termos da lei”.

No Brasil, as Políticas Públicas de Ações Afirmativas passaram a ter maior visibilidade em 2001, com a 3ª Conferência Mundial contra o Racismo, a Discriminação

---

<sup>28</sup> A elaboração da CF/88, do início ao fim, envolveu disputas entre os mais variados grupos políticos e setores da sociedade, cada um tentando aumentar ou restringir os limites do arranjo social, econômico e político a ser estabelecido.

Racial, a Xenofobia e formas correlatas de Intolerância promovida pela ONU, na cidade de Durban, na África do Sul.

A partir desse marco histórico, a conferência em Durban, o Brasil passou a olhar e a dialogar sobre a superação do racismo e a importância de estabelecer em sua agenda Políticas Públicas para as relações étnico-raciais. São algumas das políticas de ações afirmativas<sup>29</sup>: a lei das cotas, a criação da Secretaria Especial de Políticas de Promoção da Igualdade Racial (SEPPIR); a Lei 10.639/03 e a 11. 645/08 ao instaurar a obrigatoriedade do Ensino de História e Cultura Afro-brasileiras e Africanas e Indígenas nas escolas públicas e privadas do Ensino Fundamental e Médio; a Lei 12.288/10, a qual institui o Estatuto da Igualdade Racial. Todas essas conquistas foram frutos de luta dos movimentos sociais.

A Lei 10.639/03 surge, num contexto de lutas e reivindicações, para exigir que as instituições de ensino incluam em seus currículos a História e a Cultura afro-brasileira e africana com o objetivo maior que é transformar o olhar que nos foi ensinado sobre a África e a escravidão negra no Brasil e no mundo, que promovia e difundia a ideologia dominante, do colonizador.

A violência contra o povo africano e afro-brasileiro vai para além da privação de direitos essenciais, como moradia, saúde, educação, lazer, liberdade. Há a memória violentada, narrativas violadas, a história que fora contada, por séculos, foi de outro povo, sua ancestralidade fora falsificada: mais uma artimanha da elite dominante para dominar, excluir e privar a população negra.

Daí a urgência de compreendermos Romão (2005):

Reforçamos que um dos aspectos relevantes que nos traz a Lei 10.639/03 é o do restabelecimento do diálogo, rompendo-se o monólogo até então instituído, que trazia por referência o falar e o fazer escolar com base em um único valor civilizatório. A lei, portanto, rompe com a ideia de subordinação racial no campo das ideias e das práticas educacionais, e propõe reconceituar, pela escola, o negro, seus valores e as relações raciais na educação e na sociedade brasileira (ROMÃO, 2005, p. 12).

---

<sup>29</sup> O portal do MEC- <http://portal.mec.gov.br>- disponibiliza, em sua página: o parecer CNE/CP n.º 3, de 10 de março de 2004, que institui Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana; a Resolução CNE/CP n.º 1, de 17 de junho de 2004, cuja redação institui Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana; o Parecer CNE/CEB n.º 2/2007, aprovado em 31 de janeiro de 2007, parecer quanto à abrangência das Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana; o Parecer CNE/CEB n.º 15/2010, aprovado em 1º de setembro de 2010 com orientações para que a Secretaria de Educação do Distrito Federal se abstenha de utilizar material não se coadunados com as políticas públicas para uma educação antirracista; o Parecer CNE/CEB n.º 6/2011, aprovado em 1º de junho de 2011 o qual versa sobre o reexame do Parecer CNE/CEB n.º 15/2010, com orientações para que material utilizado na Educação Básica se coadune com as políticas públicas para uma educação antirracista.

No entanto, as últimas versões da Base Nacional Comum Curricular - BNCC<sup>30</sup> ainda trazem à tona a problemática de se atentar pouco às especificidades regionais – em especial pelas narrativas proferidas na atual gestão do governo federal. Frases como “*odeio esse negócio de ‘povo indígena!’ , somos todos o povo brasileiro*” – faladas pelo Ministro da Educação Weintraub, quando Ministro da Educação (2019/2020) - trazem uma demonstração de despreparo para lidar com a pluralidade a qual caracteriza o que forçosa e colonialmente se constituiu ao longo da história como “povo brasileiro”.

Outro ponto a ser observado neste documento é a maneira como ele traz a palavra “diversidade” de forma genérica, não especificando a que se refere. Aqui resta a dúvida se esta construção foi intencional ou motivada, no sentido de não definir o que deve ser contemplado. Diversidade por si só não pode ser entendido como um conceito que contempla todos os grupos da diversidade étnica, por exemplo.

Diante das observações realizadas até aqui, é inegável a interferência externa nas políticas sociais e educacionais, por meio de interesses econômicos. Para Corrêa (2000),

O Banco Mundial, no âmbito educacional, está se ampliando tanto pelo poder de suas orientações no sentido de produzir as reformas educativas, como pelo volume dos recursos financeiros aplicados. Esse ordenamento objetiva: adequar as políticas educacionais ao movimento de esvaziamento das políticas de bem-estar social; estabelecer prioridades, cortar custos; racionalizar o sistema; privatização da educação superior, a partir da diminuição proporcional dos investimentos nas IES públicas e a transferência de recursos para o setor privado. (CORRÊA, 2000, p. 46)

É notório que, durante o período conhecido como “lulismo”<sup>31</sup>, correspondente ao período dos dois mandatos de Luiz Inácio Lula da Silva e também no primeiro governo de Dilma Rousseff, houve uma grande preocupação, e conseqüente, a ampliação de políticas

<sup>30</sup> A Base Nacional Comum Curricular (BNCC) é um documento de caráter normativo que define o conjunto orgânico e progressivo de aprendizagens essenciais que todos os alunos devem desenvolver ao longo das etapas e modalidades da Educação Básica.

<sup>31</sup> Conduzido sob a égide da conciliação, o lulismo representa um "apaziguamento dos conflitos sociais, dos quais a burguesia sempre tem muito medo, sobretudo num país de grande desigualdade como é o caso do Brasil", pois vislumbra uma "agenda da redução da pobreza e da desigualdade, mas sob a égide de um reformismo fraco". Esse modelo de mudança social se explica como uma "variante conservadora de modernização", em que o Estado tem um "papel proeminente na alavancagem dos mais pobres", ao mesmo tempo em que garante que os problemas estruturais sociais brasileiros não serão tocados, ou seja, sem entrar em conflito com setores conservadores das elites rurais e urbanas ligados aos interesses financeiros. Por essas características, o lulismo "confeccionou nova via ideológica, com a união de bandeiras que não pareciam combinar" (continuidade do governo Lula com o governo FHC na política macroeconômica baseada em três pilares: metas de inflação, câmbio flutuante e superávit primário nas contas públicas). Outra característica que diferencia o lulismo de um movimento político genuíno, que represente um pensamento político, é o fato de que o lulismo não tem bandeira partidária. Ao contrário disso, o lulismo se sobrepõe aos partidos, inclusive ao próprio Partido dos Trabalhadores, fundado por Lula. Por fim, embora tenha sido ancorado no carisma de Lula, o lulismo difere de outros movimentos ocorridos em torno de líderes políticos, como o peronismo na Argentina, pois não se formou uma base de culto à personalidade do então presidente brasileiro por forças políticas e populares.

compensatórias, a contribuir na abertura de oportunidades aos menos favorecidos. Contudo, deve-se ressaltar o fato de, apesar dessa nova visão dada a determinados segmentos das classes sociais, pouco reconhecidas em seus direitos, não houve, nesse período, reformas estruturais cujos resultados pudessem produzir de forma significativa mudanças progressivas na promoção de igualdade no país.

Ao considerar esse período dos governos petistas, um passo importante foi dado em 2012, no sentido de ampliar a implementação de ações afirmativas de acesso ao Ensino Superior, quando, por unanimidade, o Supremo Tribunal Federal aprovou a Lei nº 12.711, de 29 de agosto de 2012, a qual dispõe sobre o ingresso nas Universidades Federais e nas Instituições Federais de Ensino Técnico de nível médio. Previa a reserva de 50% das vagas a alunos oriundos de famílias de baixa renda e que tenham cursado integralmente o Ensino Médio na escola pública, as quais deverão ser preenchidas por candidatos autodeclarados pretos, pardos ou indígenas, em proporção no mínimo igual a de pretos, pardos ou indígenas do último censo demográfico de 2010, do Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE).

Diante de todo o exposto, não podemos esquecer, mesmo com toda essa violência e opressão vivenciada, a marcar a população afro-brasileira, existiram e existem movimentos sociais de resistência, os quais lutam pela diminuição das desigualdades, pelo respeito às diferenças e pelo reconhecimento de afro-brasileiros como produtores da riqueza social.

No tocante à educação, pode-se concluir que esta sofreu, ao longo da história, transformações motivadas pelos movimentos sociais e pelas necessidades do capitalismo em crise. Portanto, as políticas educacionais vêm sendo orientadas pelo capital econômico e estão submetidas às leis e interesses de mercado.

Para Meszáros (2005),

ao fornecer os conhecimentos e o pessoal necessário à maquinaria produtiva em expansão do sistema capitalista, mas também gerar e transmitir um quadro de valores que legitimem os interesses dominantes, a educação tornou-se meio daqueles estigmas da sociedade capitalista. Porém, a emancipação humana, possível pela educação, é o objetivo central dos que lutam contra a intolerância e a alienação da sociedade mercantil. (MESZÁROS, 2005, p. 15).

Doravante, a educação, que poderia ser um instrumento eficaz e essencial para a mudança, na atual conjuntura, vem sofrendo sérios ataques, desde o governo Temer (2016-2018), com a infeliz “PEC do fim do mundo”- sancionada em 2016 - a qual congelou os gastos em educação por 20 anos e deu outras providências. No governo seguinte, de



Bolsonaro (2019-2022), com características neofascistas, a educação tem sido corroída em diversas frentes, por meio de várias propostas e (des) ações.

Esse desmonte conta com a violação dos direitos sociais como política de Estado, observável no discurso de ódio, proferido nacionalmente, na extinção, por exemplo, do Ministério da Promoção da Igualdade Racial, na temática da igualdade racial que foi praticamente varrida do discurso oficial, quando não é sabotada por falsas ou cooptadas lideranças- e a mais recente tentativa de extinção, via Congresso Nacional, do sistema de cotas raciais para o Ensino Superior no Brasil.

Todas as datas e ocorrências, até aqui apresentadas, não abarcam em si os anos de invisibilização dos africanos e afro-brasileiros, tampouco expressa a totalidade das lutas de povos diversos e aguerridos, os quais sempre se levantaram, e foram tão bem representados no poema *Ainda assim eu me levanto*, de Maya Angelou (1978), ícone de poder e resistência ao sistema colonial: “ deixando para trás noites de terror e atrocidade / eu me levanto /em direção a um novo dia de intensa claridade/eu me levanto/trazendo comigo o dom de meus antepassados/eu carrego o sonho e a esperança do homem escravizado”.

Visto essa análise dos históricos, tanto da educação profissional brasileira, da escravidão e suas reconfigurações contemporâneas, do diálogo entre o tema do etnocentrismo e a Lei 10.639/03, analisar o percurso histórico da Lei 10.639/03, conjuntamente com alguns marcos históricos de movimentos africanos – nacionais e internacionais – e analisar desigualdades e exclusões oportunizadas por e causadas pelo etnocentrismo, me impulsionam, nesse momento, ao debate acerca do NEABI e sua função social no âmbito do IFCE.

No entanto, para avançar nesse debate, destaco aqui a demora em se discutir e implementar, de fato, a Lei 10.639/03. A resposta do Governo e da sociedade civil tem sido lenta. Ainda temos tensionamentos e um cenário de invisibilidade, um “estranhamento” dentro da própria academia.

Muitas são, ainda, mesmo depois de dezessete anos de promulgação, as dificuldades de implementação da Lei 10.639/03. Passa pela escassez de verbas, formação precária dos profissionais da educação, produção de material didático apropriado, valorização dos sujeitos e suas subjetividades e valorização da diversidade étnica.

Diante desse cenário de desafios e possibilidades, trago os NEABI's, no sentido de pensar e promover reflexões e construir ações de conscientização para as relações étnico-raciais, ao discutirem a necessidade de combate ao racismo e de fortalecer a diversidade identitária e cultural dentro do IFCE, entre instituições parceiras e com outros grupos

correlatos, possuem um papel transformador e provocador intra e inter *campi*, no campo das avaliações de ações afirmativas e das questões raciais.

Para discutir os NEABI's como espaço político e dialógico das questões étnico-raciais no IFCE, elaborei, a seguir, um segmento para tratar dessa questão.

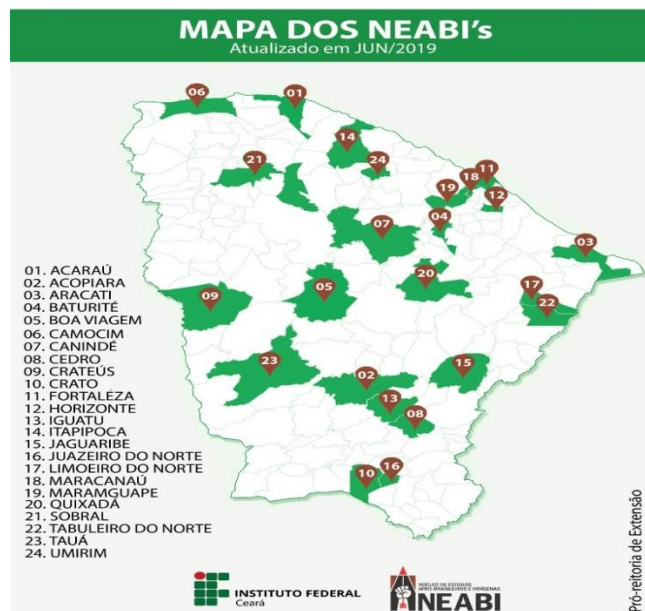
#### 4 OS NEABI's COMO ESPAÇO POLÍTICO E DIALÓGICO DAS QUESTÕES ÉTNICO-RACIAIS NO IFCE

Nesse capítulo, a leitura dos documentos institucionais e das legislações específicas acerca da educação para as relações étnico-raciais, ajudou-me a avaliar como ocorreu a implementação dos NEABI's no IFCE, de 2014 a 2019, além de apresentar um olhar sobre a trajetória e atuação destes, desde a sua concepção como ação afirmativa até a chegada ao Instituto Federal. Para dar conta desse recorte, a pesquisa exigiu-me também um delineamento descritivo, a fim de apresentar o modelo de funcionamento e implementação desses Núcleos, e, desta forma, entender o seu processo de constituição, ao relacionar seus objetivos com os problemas que eles visam discutir e reparar.

Os NEABI's – Núcleos de Estudos Afro-Brasileiros têm um papel decisivo e imprescindível para a implementação Lei 10.639/03, no âmbito do IFCE, pois vêm se firmando e se mostrando como um espaço privilegiado de discussões acerca da Educação das relações étnico-raciais.

No Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Ceará, atualmente, existe uma rede de 24 Núcleos implantados, em 24 dos 34 *campi* do Instituto – localizados em diferentes regiões do Estado do Ceará, conforme última atualização no quadro abaixo, postada no site oficial, em junho de 2019. Vale adicionar que atualmente o *campus* de Caucaia também possui NEABI.

Figura 1 – Mapa de implantação dos NEABI's IFCE



Fonte: IFCE (2019).

#### 4.1 O contexto de surgimento do NEABI

Dentre as diversas políticas que vêm sendo adotadas pelas Instituições de Ensino, a implementação da Lei 10.639/03 orientou, em meio a outros documentos legais, a elaboração das Diretrizes Curriculares Nacionais, as quais estabeleceram atribuições de apoio ao processo de implementação aos "Núcleos de Estudos Afrobrasileiros" – NEAB's - das Universidades brasileiras. Minimizar/eliminar a deficiência estrutural, a qual caracterizava as Universidades brasileiras, como um espaço de discriminação social acentuada, exige uma ação afirmativa e mais que isso, uma repactuação da sociedade comprometida com uma inclusão social, cujo projeto de erradicação da desigualdade social e racial precisa estar presente no horizonte do Brasil.

A promulgação da Lei nº 10.639/2003, uma das primeiras assinada pelo presidente Lula, aprovada em um contexto histórico que favorecia as reivindicações dos movimentos sociais afroreferenciados, modificou a Lei 9.394/96, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, ao incluir a obrigatoriedade do Ensino da História e Cultura Afro-Brasileira e Africana nas escolas brasileiras.

Em 2008, com a Lei 11.645/08, a qual estabelece as Diretrizes e Bases da Educação Nacional, inclui no currículo oficial da Rede de Ensino Nacional, pública e privada, a obrigatoriedade da temática História e Cultura Afro-brasileira e Indígena, nascem os NEABI's: Núcleos de Estudos Afro-brasileiro e Indígena nas IES (Instituições de Ensino Superior), por meio do reconhecimento das instituições de ensino, como espaços de inclusão sociorracial e de valorização cultural, ao imprimir o reconhecimento da importância do povo africano e afro-brasileiro no processo de formação da nação.

Os NEABI'S emergem com atribuições de apoio ao processo de implementação às Leis citadas anteriormente. Apresentam-se como ações afirmativas que têm como objetivo a valorização da identidade, memória e cultura das consideradas "minorias" (no caso dos NEABI's, as minorias afro-brasileiras e indígenas), reivindicadas historicamente pelos movimentos afroreferenciados, os quais se organizam para lutar por igualdade de reconhecimento, por mais democracia, para que suas diferenças sejam aceitas.

Os Núcleos de Estudos Afro-brasileiros e indígenas e grupos correlatos, firmados em Instituições de Ensino Superior, representam um importante braço de pesquisa e elaboração de material e de formação de cursos dentro das temáticas abordadas pelo PNE.

O Plano Nacional de Implementação das Diretrizes Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura afrobrasileira e africana

(2009) traz a Lei 10.639/03 como marco histórico que constitui ponto de chegada para as lutas antirracistas no Brasil. É considerada como ponto de partida para renovação da qualidade social da educação brasileira, pois valoriza a história, a cultura, as identidades e as memórias afrodescendentes, motivo histórico de reivindicação de movimentos afro-brasileiros.

No tocante aos Institutos Federais, especificamente, em 2008, a SETEC-Secretaria de Educação Profissional Tecnológica - publicou o livro “Implementação das Diretrizes Curriculares para a Educação das Relações Etnicorraciais e o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana da Educação Profissional e Tecnológica” com uma série de artigos sobre a relação entre a Educação Profissional e Tecnológica e a Lei 10.639/2003, na tentativa de facilitar os trabalhos dos gestores e professores que atuam nessa modalidade de ensino. Este documento explicita, em relação às ações para Educação Tecnológica e Formação Profissional, que estas deverão:

- a) Incrementar os mecanismos de financiamento de forma a possibilitar a expansão do atendimento, possibilitando maior acesso dos jovens, em especial dos afrodescendentes, a esta modalidade de ensino.
- b) Garantir que nas Escolas Federais, agrícolas, centros, institutos e Instituições Estaduais de Educação Profissional, existam Núcleos destinados ao acompanhamento, estudo e desenvolvimento da Educação das Relações Etnicorraciais e Políticas de Ação Afirmativa;
- c) Manter diálogo permanente entre os Fóruns de Educação e Diversidade e as instituições das Redes de Educação Profissional e Tecnológica;
- d) Inserir nos manuais editados pela Secretaria de Educação Profissional e Tecnológica as diretrizes e demais documentos norteadores de currículos e posturas, os conceitos, abordagens e metas descritos nos documentos deste Plano, no que se refere as ações para Ensino Médio e Ensino Superior.
- e) Os Institutos Federais, Fundações Estaduais de Educação Profissional e instituições afins, deverão incentivar o estabelecimento de programas de pós-graduação e de formação continuada em Educação das Relações Etnicorraciais para seus servidores e educadores da região de sua abrangência;
- f) A SETEC, em parceria com a SECAD e os Institutos Federais, contribuirá com a sua rede e os demais sistemas de ensino pesquisando e publicando materiais de referência para professores e materiais didáticos para seus alunos na temática da educação das relações etnicorraciais. (BRASIL, 2013, p. 56).

Reforça ainda, em relação à Educação em Áreas de Remanescentes de Quilombos:

Garantir a educação nestes territórios onde vive parcela significativa da população brasileira, respeitando sua história e suas práticas culturais é pressuposto fundamental para uma educação antirracista. Assim a implementação da Lei 10639 nas comunidades quilombolas deve considerar as especificidades desses territórios, para que as ações recomendadas nesse Plano possam ter qualidade e especificidade na sua execução. Principais ações para Educação em Áreas de Remanescentes de Quilombos.

- a) Apoiar a capacitação de gestores locais para o adequado atendimento da educação nas áreas de quilombos;

- b) Mapear as condições estruturais e práticas pedagógicas das escolas localizadas em áreas de remanescentes de quilombos e sobre o grau de inserção das crianças, jovens e adultos no sistema escolar;
- c) Garantir direito à educação básica para crianças e adolescentes das comunidades remanescentes de quilombos, assim como as modalidades de EJA e AJA;
- d) Ampliar e melhorar a rede física escolar por meio de construção, ampliação, reforma e equipamento de unidades escolares;
- e) Promover formação continuada de professores da educação básica que atuam em escolas localizadas em comunidades remanescentes de quilombos, atendendo ao que dispõe o Parecer 03/2004 do CNE e considerando o processo histórico das comunidades e seu patrimônio cultural;
- f) Editar e distribuir materiais didáticos conforme o que dispõe o Parecer CNE/CP nº 03/2004 e considerando o processo histórico das comunidades e seu patrimônio cultural;
- g) Produzir materiais didáticos específicos para EJA em Comunidades Quilombolas;
- h) Incentivar a relação escola/comunidade no intuito de proporcionar maior interação da população com a educação, fazendo com que o espaço escolar passe a ser fator de integração comunitária;
- i) Aumentar a oferta de Ensino Médio das comunidades quilombolas para que possamos possibilitar a formação de gestores e profissionais da educação das próprias comunidades. (BRASIL, 2013, p. 57-58).

Diante dessas mudanças na legislação educacional, as instituições de ensino têm que atualizar seus documentos institucionais e transpor isso para a prática docente, o que se constitui, ainda hoje, como um desafio, para muitos. A escola tem a obrigação de implementar a Lei 10.639/03, repensar seu currículo, seus projetos educacionais, dialogar com a diversidade e as subjetividades afro-brasileira e africana, debater e ressaltar a urgência de se discutir a histórica, a cultura, as identidades das populações negras.

Neste sentido, os Núcleos de Estudos Afro-brasileiros e Indígenas no Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Ceará se destacam com seus projetos e resultados, pois contribuem efetivamente e incansavelmente com a discussão acerca da inclusão da temática da diversidade étnico-racial no IFCE.

No entanto, mesmo com essas orientações, percebi, no momento da escuta dos sujeitos da pesquisa, que ainda há muito para se fazer, para que se pense em falar em uma implementação concreta da Lei 10.639/03, no IFCE. Tratarei mais acerca disso no segmento “as vozes do sujeito da pesquisa”.

Em relação à Educação Tecnológica e Formação Profissional, o PNE destaca que as Instituições de Ensino devem garantir que nas Escolas Federais, agrícolas, centros, institutos e Instituições Estaduais de Educação Profissional, existam Núcleos destinados ao acompanhamento, estudo e desenvolvimento da Educação das Relações Étnico-raciais e Políticas de Ação Afirmativa.

Diante da legislação vigente, o Conselho Superior – Consup aprovou, no IFCE, tardiamente, a Resolução nº 071, de 31 de julho de 2017, que trata do regimento dos NEABI's. Em seu Art. 3º descreve a missão destes Núcleos:

O NEABI tem como missão sistematizar, produzir e difundir conhecimentos, fazeres e saberes que contribuam para a promoção da equidade racial e dos Direitos Humanos, tendo como perspectiva a superação do racismo e outras formas de discriminações, ampliação e consolidação da cidadania e dos direitos das populações negras e indígenas no Brasil, no Ceará e, em particular, no Instituto Federal do Ceará. (IFCE, 2017, p. 4).

No contexto do IFCE, essa Resolução foi aprovada 14 anos após a promulgação da Lei 10.639/03. Nesse ínterim, alguns Núcleos já estavam em funcionamento. A aprovação desta Resolução deu-se por um conselho localizado “mais acima” na hierarquia institucional. Conforme alguns dados mostrarão, no próximo segmento, a implementação da referida Lei ainda não foi efetivada de forma satisfatória, no IFCE. No geral, algo a se considerar é essa questão de “de onde veio” como ponto que influencia na materialização das coisas.

No IFCE, o primeiro NEABI foi implantado em 2014/2015, em conjunto com a Pró-Reitoria de Extensão (PROEXT) e tinha como um de seus objetivos a sensibilização de equipes de novos *campi* para implantar o Núcleo e assim possibilitar às comunidades indígenas e quilombolas condições de acesso e permanência na instituição, bem como iniciar a aproximação com estas comunidades, colaborando ainda com o fortalecimento de suas identidades culturais.

Segundo a PROEXT, em 2016 e 2017, os trabalhos de mobilização para implantação dos NEABI's foram intensificados. Atualmente o IFCE conta com 24 Núcleos implantados e uma iniciativa de implantação nos demais *campi* com a proposta de um acompanhamento sistemático desses Núcleos na Instituição.

Os NEABI's surgem como uma proposta inclusiva e inovadora, num contexto complexo, onde se pretende corrigir as desigualdades geradas pelo racismo, ao longo da história. Daí a urgência de falar sobre identidade cultural, processos identitários, sentimento de pertença e empoderamento, destacando aspectos físicos, sociais e culturais, podendo servir de apoio para identificação do indivíduo com a sua descendência.

Segundo o Plano Nacional de Implementação das Diretrizes Nacionais para a Educação das Relações Étnico-raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana:

Na política educacional, a implementação da Lei 10.639/2003, uma das primeiras leis sancionadas pelo presidente Luiz Inácio Lula da Silva, significa estabelecer novas diretrizes e práticas pedagógicas que reconheçam a importância dos africanos

e afro-brasileiros no processo de formação nacional. Para além do impacto positivo junto à população e da republicanização da escola brasileira, essa lei deve ser encarada como parte fundamental do conjunto das políticas que visam à educação de qualidade como um direito de todos e todas. (BRASIL, 2013, p. 8).

Em fevereiro de 2004, o Ministério da Educação e Cultura - MEC, na perspectiva de enfrentar as múltiplas dimensões da desigualdade educacional do país, criou a Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade (SECAD). Essa Secretaria surge com o desafio de desenvolver e implementar políticas de inclusão educacional, considerando as especificidades das desigualdades brasileiras e assegurar o respeito e valorização dos múltiplos contornos de nossa diversidade étnico-racial, cultural, de gênero, social, ambiental e regional.

O Parecer 003/2004 do Conselho Nacional de Educação - CNE - reforça em seu texto:

Políticas de reparações e de reconhecimento formarão programas de ações afirmativas, isto é, conjuntos de ações políticas dirigidas à correção de desigualdades raciais e sociais, orientadas para oferta de tratamento diferenciado com vistas a corrigir desvantagens e marginalização criadas e mantidas por estrutura social excludente e discriminatória. Ações afirmativas atendem ao determinado pelo Programa Nacional de Direitos Humanos, bem como a compromissos internacionais assumidos pelo Brasil, com o objetivo de combate ao racismo e a discriminações, tais como: a Convenção da UNESCO de 1960, direcionada ao combate ao racismo em todas as formas de ensino, bem como a Conferência Mundial de Combate ao Racismo, Discriminação Racial, Xenofobia e Discriminações Correlatas de 2001. (BRASIL, 2004, p. 4).

O trecho nos lembra do que foi visto no capítulo da educação profissionalizante, sobre a hipervalorização de algumas atividades as quais eram estrutural e exclusivamente disponibilizadas apenas às pessoas brancas. Ademais, ao pensarmos na questão do epistemicídio tocado anteriormente, vemos que o Parecer 003/2004 do Conselho Nacional de Educação - CNE- sobre as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana traz também um conceito basilar de relações étnico-raciais de toda a política proposta:

É importante, também, explicar que o emprego do termo étnico, na expressão Etnicorracial, serve para marcar que essas relações tensas devidas a diferenças na cor da pele e traços fisionômicos o são também devido à raiz cultural plantada na ancestralidade africana, que difere em visão de mundo, valores e princípios das de origem indígena, europeia e asiática. (BRASIL, 2004, p. 5).

Em 2008, a Lei 11.645/08 veio corroborar com o entendimento da Lei 10.639/03, ao reconhecer que indígenas e afrodescendentes sofrem com problemas do colonialismo, embora essas relações tenham características diferentes. O olhar para as relações étnico-



raciais se alarga para as questões sobre o racismo, discriminação e preconceito e a urgência em combatê-lo é veemente.

Na gestão do Governo Luiz Inácio Lula da Silva, no tocante à questão racial, incluída na pauta de políticas públicas do País, em 2003, criou-se a Secretaria Especial de Políticas de Promoção da Igualdade Racial (SEPPIR) – ao representar a materialização de uma histórica reivindicação dos movimentos de africanos em âmbito nacional e internacional.

Nesse contexto, de formulações de políticas públicas e ações afirmativas voltadas para as questões étnico-raciais, o governo instituiu uma agenda de políticas públicas e institucionais para a promoção da igualdade racial no Brasil, dentre elas o fortalecimento dos Núcleos de Estudos Afro-brasileiros (NEAB's) constituídos nas Instituições Públicas de Ensino, através do Programa UNIAFRO<sup>32</sup>-SECAD<sup>33</sup>/SESU<sup>34</sup>-, a formação continuada presencial de professores e educadores por meio do Programa UNIAFRO, coordenado pelos NEAB's, além de assistência técnica a Estados e Municípios para a implementação das Leis 10.639/03 e 11.645/08.

Reconhecer a relevância da educação no processo de modificação de uma sociedade em que valores como igualdade e equidade são desafios, é imprescindível, mas, só por meio de sua função emancipatória, constitui-se como primordial, na luta por uma ruptura com as condições socioeconômicas nas quais se encontram os grupos vulnerabilizados.

Sobre o caráter emancipador da educação, Tonet (2005) considera que não seria viável organizar, hoje, a educação (escolar) no sentido de conferir-lhe um caráter emancipador. No entanto, seria possível, no interior dela, realizar atividades<sup>35</sup> educativas de caráter emancipador.

---

<sup>32</sup> Segundo o MEC, o UNIAFRO visa apoiar e incentivar o fortalecimento e a institucionalização das atividades dos NEAB's ou grupos correlatos das Instituições Públicas de Educação Superior, contribuindo para a implementação de políticas de ação afirmativa voltadas para a população afrobrasileira.

<sup>33</sup> Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade

<sup>34</sup> Secretaria de Educação Superior

<sup>35</sup> Para Tonet (2005), em primeiro lugar, são atividades que contribuem para que as pessoas compreendam o processo histórico, desde as suas origens e fundamentos até os dias atuais, de modo a que entendam que a realidade social é radicalmente histórica e social, isto é, que ela resulta apenas da atividade humana e não de potências divinas ou naturais. Um sólido compromisso com a emancipação humana supõe a convicção, racionalmente fundada, de que a história é feita exclusiva e integralmente pelos homens. Em segundo lugar, são atividades educativas que permitem a compreensão da origem e da natureza da sociabilidade capitalista, da lógica da reprodução do capital, das contradições e das classes sociais típicas da sociedade burguesa, da alienação que a caracteriza, da natureza e das consequências da atual crise do capital e da possibilidade e da necessidade da total superação desta forma de sociabilidade – uma outra perspectiva, que traz a agência e a potência divinas da natureza, é apresentada em cosmovisões de etnias originárias como a dos Krenak (Ailton Krenak traz em alguns discursos a definição da natureza como uma entidade íntegra, consciente e de agência verdadeira, entidade esta por vezes nomeada como *Gaia*, e estes discursos de Krenak também podem ser visualizados em redes de mídias como a rádio Yandê <https://radioyande.com> ou YouTube, tendo Krenak também recentemente lançado um livro de nome “Ideias para adiar o Fim do Mundo” publicado pela editora Companhia das Letras.

Nesse sentido, o Instituto de Educação, Ciência e Tecnologia do Ceará, por meio da Pró-Reitoria de Extensão, tem se debruçado sobre a temática da diversidade e realiza estudos e levantamento de dados populacionais para mapeamento de atividades e grupos ligados a povos afro-brasileiros e indígenas no Estado do Ceará. Essas ações estão ligadas aos Núcleos de Estudos Afro-Brasileiros e Indígenas (NEABI's).

Para a Lei 10.639/03, a implementação dos NEABI's traduz-se como excelente oportunidade de criação de um espaço de abordagem das questões étnico-raciais, como racismo, preconceito e xenofobia, no âmbito escolar do IFCE.

As ações desenvolvidas pelos NEABI's procuram adequar-se ao cumprimento da legislação, ao promover e ampliar as ações afirmativas de inclusão e o diálogo acerca do racismo na instituição e para além dos muros do IFCE. Criando, assim, uma rede de debates entre o ensino, a pesquisa e a extensão, ao envolver a comunidade escolar, em busca de novos olhares, novas propostas, ao reconhecer e criar novas formas de inclusão das populações afro-brasileiras e a indígenas, as quais sofreram e sofrem com a exclusão racial-social, em função de uma sociedade que ainda resiste em agir de maneira discriminatória e intolerante, escondendo-se por traz de um falso discurso de inclusão e igualdade racial.

Dentre as ações que vêm sendo realizadas pelos NEABI's tem-se: a realização de reuniões periódicas, grupos de estudos, mapeamento das comunidades indígenas E quilombolas, elaboração e execução de projetos, cursos e eventos, rodas de conversa nas escolas e outras entidades parceiras, realização de seminários, exibição de filmes, participação em eventos para formação, censo étnico-racial de servidores e discentes, participação dos momentos de acolhimento dos discentes. Porém, isso não acontece de forma generalizada. Alguns Núcleos ainda estão sob o manto da invisibilidade. E aqui é necessário explicar que isso decorre do racismo estrutural, mas também por faltar, em alguns Núcleos, um coração que pulse, um coletivo de luta constituído e atuante.

Voltando os olhos para o passado, é inegável que a educação brasileira, no que concerne às relações étnico-raciais, vem avançando, porém vale pontuar que com fragilidades e com recentes retrocessos. O IFCE tem avançado também, muito mais com a implementação do NEABI's. No entanto, a educação teve e tem ainda características seletivas de organização e acesso. Prioriza uma concepção homogênea de ensino e currículo que empurra os estudantes para a evasão e para o fracasso escolar, caminhos que levam à exclusão.

Se considerarmos o tripé acesso, qualidade e equidade, podemos afirmar que as políticas públicas de ações afirmativas ainda estão voltadas à primeira dimensão desse tripé:

acesso. Transpor as barreiras da desigualdade e da equidade constitui-se como um desafio para século XXI.

Ao avançar na discussão, percebi que são muitos os marcos sociais, econômicos, políticos e culturais que marcam os surgimentos dos NEABI's, como mostra a imagem que se segue:

Figura 2 – Determinantes sociais, econômicos, políticos e culturais que marcam os surgimentos dos NEABI's



Fonte: elaborada pela pesquisadora.

A construção de uma agenda de política pública, bem como a promulgação de uma legislação da envergadura da Lei 10.639/03 é precedida por vários debates e disputas, além de estudos técnicos, alimentados por dados estatísticos colhidos a partir de uma cultura de autoavaliação e gestão que as universidades brasileiras têm procurado adotar nas últimas décadas. Portanto, a obrigatoriedade de que trata esta referida lei foi precedida por uma ampla discussão, especialmente no que diz respeito aos determinantes sociais, econômicos, políticos e culturais que a determinam.

O surgimento dos NEABI's não aconteceu de forma diferente. Várias discussões foram estabelecidas acerca dos seus antecedentes históricos e suas implicações, para se chegar à sua criação. Seus marcos regulatórios têm, em suas bases, várias lutas pela erradicação das desigualdades, combate ao preconceito e ao racismo, fazendo com que todos acessem a igualdade de condições. Todas essas questões implicam na abrangência destes Núcleos, em uma Instituição de Ensino.

No IFCE, segundo a PROEXT:

O I Encontro para Estudos Afro-brasileiros e Indígenas aconteceu no *campus* de Baturité, o evento foi realizado pela Pró-Reitoria de Extensão, em parceria com os campi de Baturité e Caucaia e a Diretoria de Assuntos Estudantis do IFCE. De acordo com o relatório I Encontro para Estudos Afro-brasileiros e Indígenas (2015), teve um total de 15 campi envolvidos e 206 pessoas participaram do evento que aconteceu nos dias 18 e 19 de Junho de 2015. As discussões acerca da temática étnico-racial deram-se por meio de mesas redondas com os seguintes temas: Identidade e diferenças étnicas, culturais, territoriais e suas estratégias de abordagem social; Resistências, desafios e perspectivas no cenário indígena e quilombola no Ceará. Na ocasião do evento houve apresentações culturais, troca de experiências entre os campi, trilha na comunidade indígena Kanindé Aratuba e visita às comunidades quilombolas da Serra do Evaristo - Maciço de Baturité. (IFCE, 2018b, p. 9).

Em relação às políticas afirmativas de direitos, atualmente, o IFCE trabalha de acordo com a Lei nº 13.409<sup>36</sup>, de 28 de dezembro de 2016, a qual estabelece em seu artigo 3º:

Em cada instituição federal de ensino superior, as vagas de que trata o art. 1º desta Lei serão preenchidas, por curso e turno, por autodeclarados pretos, pardos e indígenas e por pessoas com deficiência, nos termos da legislação, em proporção ao total de vagas no mínimo igual à proporção respectiva de pretos, pardos, indígenas e pessoas com deficiência na população da unidade da Federação onde está instalada a instituição, segundo o último censo da Fundação Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística - IBGE. (BRASIL, 2006, p. 1).

Desta forma, evidencia-se que existem iniciativas de reparação, e ainda sobre isso, o PNE traz como principais atribuições dos NEABI's e dos grupos correlatos:

- a) Colaborar com a Formação Inicial e Continuada de Professores e graduandos em educação das relações Etnicorraciais e ensino de história e cultura afro-brasileira e africana, de acordo com o disposto na Resolução CNE/CP 01/2004 e no Parecer CNE/CP nº 03/2004, e da Lei 11645/08, quando couber.
- b) Elaborar Material Didático específico para uso em sala de aula, sobre Educação das relações Etnicorraciais e história e cultura afro-brasileira e africana que atenda ao disposto na Resolução CNE/CP 01/2004 e no Parecer CNE/CP nº 03/2004.
- c) Mobilizar recursos para a implementação da temática de modo a atender às necessidades de formação continuada de professores e produção de material didático das Secretarias municipais e estaduais de educação ou/e pesquisas relacionadas ao desenvolvimento de tecnologias de educação que atendam à temática;

<sup>36</sup> Que alterou a Lei nº 12.711, de 29 de agosto de 2012, que dispunha sobre o ingresso nas universidades federais e nas instituições federais de ensino técnico de nível médio e dá outras providências.

- d) Divulgar e disponibilizar estudos, pesquisas, materiais didáticos e atividades de formação continuada aos órgãos de comunicação dos Sistemas de Educação;
- e) Manter permanente diálogo com os Fóruns de Educação e Diversidade Etnicorracial, os Sistemas de Educação, Conselhos de Educação, sociedade civil e todos as instancias e entidades que necessitem de ajuda especializada na temática;
- f) Atender e orientar as Secretarias de Educação quanto às abordagens na temática das relações etnicorraciais, auxiliando na construção de metodologias de pesquisa que contribuam para a implementação e monitoramento das Leis 10639/2003 e 11645/08, quando couber. (BRASIL, 2013, p. 46).

No entanto, no âmbito do IFCE, ainda há muito que se fazer para atender a legislação acerca da Lei 10.639/03 e dos NEABI's, pois o cumprimento dessa legislação precisa ser amplamente divulgada na instituição, não só pelos NEABI's. O IFCE precisa chegar às diferentes instâncias acadêmicas, adequar os currículos dos cursos do Ensino Médio, das Licenciaturas e Bacharelados. Os NEABI's vêm intervindo, de forma direta, junto a PROEN, porém, este é um dever da instituição IFCE. Há uma urgência também em avançar na formação de professores, na produção de material específico, cursos de extensão, com vistas a uma formação para a perspectiva étnico-racial.

O Regimento Institucional dos NEABI's IFCE, após apresentação, contextualização e construção a muitas mãos, foi submetido e aprovado pelo Conselho Superior (CONSUP) em 31 de julho de 2017.

O regimento do NEABI's diz em seu Art. 2º que:

O NEABI - Núcleo de Estudos e Pesquisas Afro-brasileiros e Indígenas - vinculado à Direção Geral de cada *campus* - está voltado para ações afirmativas sobre africanidades, Cultura Negra e História do Negro no Brasil, pautado na Lei no 10.639/2003 e nas questões indígenas, Lei nº 11.645/2008, e diretrizes que normatizam a inclusão das temáticas nas áreas do ensino, pesquisa, extensão e assuntos estudantis. (IFCE, 2017, p. 4).

Desta forma, o NEABI configura-se como uma importante conquista, a viabilizar uma Política que busca o fim da desigualdade social e racial, Ação Afirmativa de reparação essencial que pode ou não afirmar o que aponta o Art. 3º do Conselho Nacional de Educação (2004), quando nos diz que os sistemas de ensino deverão incentivar pesquisas sobre processos educativos orientados por valores, visões de mundo, conhecimentos afro-brasileiros e indígenas, com o objetivo de ampliação e fortalecimento de bases temáticas para a educação brasileira.

Ao adentrar no campo da análise dos relatórios dos encontros dos NEABI's e no seu Regulamento, ficou perceptível que não há ainda um instrumental de avaliação de implementação da educação das relações étnico-raciais nos IFCE. Isso se deve a uma questão maior: nem mesmo na agenda do governo federal há um documento que norteie, institua, oriente a avaliação da implementação dessas ações afirmativas. Não há também marcos

temporais, por exemplo, de datas para que o currículo esteja adequado, para que os professores estejam capacitados e para que o material didático esteja adaptado.

De acordo com as falas dos sujeitos da pesquisa, do grupo específico das coordenações, muito tardiamente (2019), a PROEN estabeleceu um diálogo com os NEABI's, para tratar acerca do cumprimento da Lei 10.639/03 no currículo da Instituição, algo que já vinha sendo cobrado pelos próprios Núcleos.

Em relação à produção de material didático e formação de professores, o MEC deu início a vários projetos como o “A Cor da Cultura”, em parceria com a extinta SEPPIR e Fundação Cultural Palmares, financiado pela Petrobrás e executado pela Fundação Roberto Marinho, com o objetivo de produzir materiais de caráter valorativo à diversidade para as escolas do país. Porém, não houve ampla divulgação e acesso desses materiais no IFCE.

Dessa forma, institucionalmente, o NEABI deve ir se articulando também com os documentos institucionais internos do IFCE. Uma das etapas desta pesquisa concentrou-se na análise da relação dos objetivos dos NEABI's com os dos documentos institucionais, a saber: PDI, PPI, PPE, PPP, ROD e PUD's.

De acordo com o ROD - Regulamento da Organização Didática, aprovado pela Resolução CONSUP nº 35, de 22 de junho de 2015, os projetos pedagógicos dos cursos - em seu:

- I. Art. 20, o PPC é o documento que retrata a identidade dos cursos técnicos e de graduação ofertados pelo IFCE ,devendo contemplar, no mínimo, os seguintes itens: lista da equipe responsável pela elaboração do projeto<sup>37</sup>;
- II. informações gerais do curso, tais como: identificação, justificativa, objetivos, perfil do egresso, entre outros;
- III. organização curricular: matriz curricular<sup>38</sup>; fluxograma curricular; metodologia; estágio (quando houver); prática profissional; avaliação do projeto do curso; avaliação da aprendizagem; atividades complementares (quando houver); serviços de assistência ao educando, expedição de certificado ou diploma; Programa de Unidade Didática (PUD);
- IV. corpo docente: titulação; regime de trabalho; vínculo; componentes curriculares ministrados e a descrição das subáreas da Tabela de Perfil docente vigentes, necessários para atendimento a todos os componentes curriculares do curso;
- V. corpo técnico-administrativo: titulação; regime de trabalho e vínculo;

<sup>37</sup> Aqui cabe saber se ao se pensar um projeto de curso, pensa-se também sobre as questões étnico-raciais atendendo à Lei 10.639/03. As resolução 99 de 2017 do CONSUP disponíveis online na rede do IFCE dispõem inclusive – a respeito da formulação dos PPC's do ensino técnico integrado – que *“as estratégias didático-pedagógicas a serem implementadas para garantir a abordagem de conteúdos pertinentes às políticas de educação ambiental, de educação em direitos humanos e de educação das relações étnico-raciais e, ainda, nos cursos técnicos de nível médio integrado, o ensino de história e cultura afro-brasileira, africana e indígena.”*

<sup>38</sup> Entrevistados serão questionados a respeito da relação entre questão étnico-racial e os PUD's.

- VI. infraestrutura: instalações físicas; insumos e materiais de aulas prática; laboratórios básicos e específicos da área do curso e biblioteca. (IFCE, 2015c, p. 10).

No Projeto Político Institucional do Instituto Federal do Ceará, aprovado pela Resolução CONSUP Nº. 33, de 22 de junho de 2015, é intrínseco que a instituição fundamente-se nos princípios relacionados à escola democrática: igualdade, qualidade, gestão democrática, liberdade e valorização do magistério. (IFCE, 2015b). No entanto, ao analisar Plano de Desenvolvimento Institucional - PDI 2014-2018, não encontrei relação com o NEABI. (IFCE, 2015a). Já no PDI 2019 - 2023, o NEABI é citado e aparece como ação afirmativa de inclusão das populações afrodescendentes e indígenas. (IFCE, 2018a). A instituição traz em seu painel de indicadores e metas um indicador que faz referência à implementação de 100% de Núcleos implantados, exclusivo para os *campi* que ainda não o possuem. Esta implementação fica na responsabilidade dos *campi* e da Pró-Reitoria de Extensão.

No IFCE, após a promulgação da Lei 10.639/03, já foi construído três PDI's e, apenas neste último, cita, mas de forma sucinta, os NEABI's. Por que isso se dá, mesmo após a implementação de vários Núcleos?

Ao analisar, especificamente, os PDI's de 2014-2018 e 2019-2023, em uma seleção de palavras-chaves, conforme quadro abaixo, observei como a temática do racismo e das relações étnico-raciais aparecem nesses documentos:

Tabela 1 – Palavras-chave e número de vezes que constam no PDI

<b>PALAVRA-CHAVE</b>	<b>PDI 2014-2018</b>	<b>PDI 2019-2023</b>
<b>LEI 10.639/03</b>	0	0
<b>AÇÕES AFIRMATIVAS</b>	0	1
<b>RELAÇÕES ÉTNICO-RACIAIS</b>	0	0
<b>RACISMO</b>	0	0
<b>DIVERSIDADE</b>	2	15
<b>DISCRIMINAÇÃO</b>	0	0
<b>COTAS</b>	0	0
<b>NÚCLEOS</b>	0	11
<b>NEABI'S</b>	0	7
<b>INCLUSÃO SOCIAL</b>	6	2
<b>NEGRO(A), NEGROS(AS)</b>	0	1
<b>PRETO(A), PRETOS(AS)</b>	0	2
<b>PRECONCEITO</b>	0	0
<b>COORDENADORIA DE ACESSIBILIDADE E DIVERSIDADE ÉTNICO-RACIAL</b>	0	1

Fonte: elaborado pela pesquisadora a partir da análise dos PDI's 2014-2018 (IFCE, 2015a) e 2019-2023 (IFCE, 2018a).

No IFCE, o processo de elaboração do PDI está atrelado a várias ações institucionais, como seminários, reuniões, palestras, grupos de estudos, fóruns, pensados com o intuito de subsidiar a escritura deste documento. Todas essas atividades são amplamente divulgadas em toda instituição. Ou seja, o PDI nasce, após esse processo, como um documento legal que carrega “a cara da instituição”, sua identidade, modos de pensar e fazer educação (área fim) e sua relação com todas as outras áreas (meio). Para, além disso, guarda em si uma filosofia de trabalho expressa e impressa numa proposta de organização pedagógica e institucional. Por meio do seu PDI, o IFCE planeja o futuro, projeta suas intenções, em longo prazo, com vistas a superações de desafios.

O exposto na Tabela 01 demonstra a falta de prioridade no combate ao racismo como um elemento estrutural da instituição, ainda muito forte. Digo isto, considerando a análise dos dois últimos PDI's. Houve uma mudança tímida, mas esse estudo ajuda a apontar para uma considerável inércia do IFCE, diante de um contexto que perpetua as desigualdades sociais e raciais. Há um silenciamento no que concerne à temática das relações étnico-raciais entranhado na estrutura individual e coletiva do IFCE.

Acerca das instituições e do racismo institucional, Almeida (2019) aponta que as instituições como parte da sociedade também carregam em si os conflitos existentes na sociedade e são atravessadas internamente por lutas entre indivíduos e grupos que querem assumir o controle da instituição.

O IFCE é um a instituição predominantemente branca. Ao olhar para o quadro de gestores, por exemplo, fica evidente essa afirmação. E isso faz com que, segundo Almeida (2019), a cultura, os padrões estéticos e as práticas de poder de um determinado grupo tornem-se um horizonte civilizatório no conjunto da sociedade.

É urgente que a proposta pedagógica e institucional do IFCE comece a proporcionar maior inserção do debate acerca do racismo, assim como a criação de um comitê que possa discutir as desigualdades raciais e avaliar desde a criação dos documentos legais à implementação das políticas públicas de ações afirmativas no Instituto. Implementá-las, apenas, não garante a execução destas, tampouco a superação do racismo no Instituto.

Mas, o que me chamou bastante a atenção, foi a resistência dos NEABI's, diante da insistência de um silenciamento institucional, pois trazem cada vez mais para dentro de si e da instituição as vozes dos sujeitos silenciados. À parte, as ações vão acontecendo, as pessoas vão se articulando, o empoderamento vai criando raiz e a construção dessa rede, a muitas mãos, vai tomando forma e vai conquistando espaço.



De acordo com informações da PROEXT, o I Encontro para Estudos Afro-brasileiros e Indígenas, realizado pela Pró-Reitoria de Extensão, em parceria com os *campi* de Baturité e Caucaia e a Diretoria de Assuntos Estudantis do IFCE, em junho de 2015, teve por objetivo fomentar a criação dos Núcleos de Estudos Afro-brasileiros e Indígenas nos *campi* (NEABI's) do IFCE e, assim, possibilitar indígenas e quilombolas condições de acesso e permanência na instituição, bem como iniciar a aproximação com estas comunidades, intensificando o fortalecimento de suas identidades culturais.

Na ocasião do encontro, participaram do evento representantes da FUNAI, INCRA e lideranças indígenas e quilombolas do estado do Ceará, professores da UFC e IFCE, psicólogos, pedagogos e assistentes sociais e estudantes do *campus* de Baturité e outras instituições. Somando uma presença de aproximadamente 200 participantes, com a representação de 15 *campi* do IFCE, com participação de estudantes de outras instituições e entidades sociais. O encontro seguramente constitui-se como um marco aos trabalhos indígenas e quilombolas no IFCE.

As discussões se deram sobre os seguintes assuntos: identidades e diferenças étnicas, culturais, territoriais e suas estratégias de abordagem social; resistências, desafios e perspectivas no cenário indígena e quilombola no Ceará. O evento ainda promoveu apresentações culturais, troca de experiências entre os *campi*, trilha histórica na comunidade indígena Kanindé Aratuba e visita às comunidades quilombolas da Serra do Evaristo - Maciço de Baturité.

Em 2016, após os primeiros Núcleos implementados, aconteceu o II Encontro dos Núcleos de Estudos Afro-Brasileiros e Indígenas (NEABI's), realizado no IFCE - *campus* Caucaia. Concretizou-se como um momento de fortalecimento das ações dos Núcleos e elaborar o Regimento Institucional destes. As mesas redondas apresentaram discussões sobre cultura e educação indígena e quilombola e pertencimento étnico. Na ocasião, foram realizadas quatro oficinas com as seguintes temáticas: árvore dos afro-saberes, pintura corporal indígena, culinária e sustentabilidade, pano de pente e oficina de turbantes. O encontro proporcionou uma vivência na comunidade indígena, momentos culturais, lançamento de livro e discussão de encaminhamentos do regimento dos NEABI's.

O III Encontro dos NEABI's do IFCE, realizado no *campus* Jaguaribe, em 2017, apresentou mesa redonda sobre as relações étnico-raciais e ações afirmativas: avanços e desafios para a educação. Nesse evento, foram criados os Grupos de Discussão (GDs) com os temas: Cultura Juvenil Negra; Produção do conhecimento sobre relações étnico-raciais; Gênero e Raça; Religiões de matrizes africanas; Práticas pedagógicas para atuação

educacional com os povos indígenas. Também foram realizadas oficinas de autoestima e valorização da beleza negra; a arte de contar lendas e histórias afro-brasileiras e indígenas; bonecas Abayomi; África e africanidades: sentidos e produção das máscaras africanas; danças Africanas. Paralelo aos Grupos de Discussões, houve um momento de diálogo entre coordenadores e gestores sobre o regimento e aprovação de instrumentais, novas discussões e deliberações sobre o Regimento Institucional surgiram e foram elencadas para passar pelo CONSUP, em 2018, com vistas ao aprimoramento das ações, pautadas em discussões coletivas com o público envolvido.

O IV encontro dos NEABI's, pautado nos estudos afro-brasileiros e indígenas, aconteceu junto ao Fórum de Extensão, em junho de 2018, na Reitoria. Dados importantes relacionados à autodeclaração foram apresentados, a saber: amarelos - 133; pretos - 802; Pardos - 7.857; Brancos - 2.848 e Indígenas - 45. Estes dados foram acessados via Q-acadêmico do IFCE. Durante o encontro, a Coordenadoria de Acessibilidade e Diversidade-CAD, ressaltou que com a ampliação dos NEABI's houve o fortalecimento dos sujeitos que têm encabeçado esta luta e se materializado como espaço de residência para os grupos sociais envolvidos à exemplo de docentes, discentes e técnicos partícipes deste processo. Na ocasião desse evento, a CAD também registrou que até 2017 tinha-se o registro de nove NEABI's implementados. Porém, o quadro tem se positivado, uma vez que houve uma ampliação constatada. Entretanto, é de ciência da PROEXT que ainda não se apresentam as condições ideais para o funcionamento dos Núcleos em seus diversos campi.

Em dezembro de 2019, aconteceu, no *campus* Iguatu, o IV encontro dos NEABI's do IFCE, com o tema "Racismo estrutural e extermínio das alteridades: caminhos de superação". De acordo com a CAD, um momento relevante de formação junto a servidores, discentes e comunidade externa com o objetivo de promover a discussão das relações étnico-raciais nas dimensões do ensino, pesquisa e extensão, fortalecendo os Núcleos já existentes e contribuindo para a implantação de novos. Outra relevante discussão evidenciou os esforços que os NEABI's vêm fazendo para a promoção da Igualdade Racial e a promoção de ações continuadas com vistas às atitudes antirracistas. Além disso, o IFCE atendeu às demandas referentes à revisão das matrizes curriculares dos seus cursos, com vistas a atender os novos parâmetros curriculares nacionais, incluindo direitos humanos, culturas e histórias afro-brasileira e indígena e educação ambiental.

Nesse sentido, um importante passo foi dado, no âmbito do IFCE, em relação ao currículo institucional e a adequação deste aos objetivos da Lei 10.639/03 e às ações realizadas pelo NEABI's.

Referente a recursos financeiros, anualmente, a PROEXT promove o lançamento do Edital PAPEX, o qual contempla as linhas de Educação e Direitos Humanos, possibilitando aos profissionais dos *campis*, que trabalham com a temática da acessibilidade e diversidade étnico-racial, enviar projetos os quais, ao serem aprovados, são contemplados com um recurso de 7.000,00 para pagamento de bolsistas. Porém o acesso direto a esses recursos tem suas limitações, pois alguns Núcleos não têm sequer um espaço físico apropriado. Outra constatação de silenciamento e invisibilidade estrutural presente na instituição.

#### **4.2 O NEABI e as relações étnico-raciais: uma discussão acerca da construção de sentidos sobre as identidades afro-brasileiras no IFCE**

Ao discutir o conceito de identidade, nessa pesquisa, tomo Hall (2011) como uma das referências. O autor traduz o sujeito como um ser fragmentado, não mais com uma identidade única, mas com identidades diversas, algumas vezes contraditórias ou não resolvidas. Segundo Hall:

Uma vez que a identidade muda de acordo com a forma como o sujeito é interpelado ou representado, a identificação não é automática, mas pode ser ganhada ou perdida. Ela tornou-se politizada. Esse processo é, às vezes, descrito como constituindo uma mudança de uma política de identidade (de classe) para uma política de diferença (HALL, 2011, p. 22).

Nessa perspectiva, discuti a categoria identidade e a percepção dos sujeitos que estão ligados pelos NEABI's acerca da imagem que têm de si e dos outros. A construção de uma identidade dar-se de forma individual e coletiva. Somos retalhos de nós e de outros, da família, do ambiente escolar, da cultura que vivenciamos, das relações que estabelecemos ao longo de nossas vidas. Portanto é preciso ter consciência disto para, de fato, saber o que venha a ser respeito às diferenças e à diversidade cultural, que sempre existiram e coexistiram. Aqui cabe pensar acerca das diferenças sob o olhar e o sentir. Como olhamos para essas diferenças? Como as sentimos? Onde e como as situamos no espaço e no tempo?

Destaco, aqui, Fanon (2008) o qual trata sobre os modos socialmente gerados de ver o mundo, fortalecendo a ideia de que nem sempre a identidade que carregamos é nossa, mas sim do outro.

Para construir esse tema, O NEABI e as relações étnico-raciais: uma discussão acerca da construção de sentidos sobre as identidades afro-brasileiras no IFCE, precisei

problematiza sobre como as identidades afro-brasileiras vêm sendo construídas no âmbito do IFCE, a partir da percepção dos sujeitos e das relações e ações estabelecidas nos NEABI's.

A temática da identidade está evidenciada na Lei 10.639/03, quando esta afirma que uma das suas funções é desvelar questões sobre as identidades afro-brasileiras, que vêm sendo historicamente negadas, silenciadas e distorcidas na construção do Brasil. Aqui, recordo-me bem da autora Chimamanda Ngozi Adichie<sup>39</sup> (2009) em sua palestra “o perigo de uma história única”,

Histórias importam. Muitas histórias importam. Histórias têm sido usadas para expropriar e ressaltar o mal. Mas histórias podem também ser usadas para capacitar e humanizar. Histórias podem destruir a dignidade de um povo, mas histórias também podem reparar essa dignidade perdida... Quando nós rejeitamos uma única história, quando percebemos que nunca há apenas uma história sobre nenhum lugar, nós reconquistamos um tipo de paraíso. (ADICHIE, 2009).

A autora refere-se no seu texto à história única da África que foi contada e perpetuada por séculos de forma caricata e negligente. Ela acrescenta:

Então, após ter passado vários anos nos EUA como uma africana, eu comecei a entender a reação de minha colega para comigo. Se eu não tivesse crescido na Nigéria, e se tudo que eu conhecesse sobre a África viesse das imagens populares, eu também pensaria que a África era um lugar de lindas paisagens, lindos animais e pessoas incompreensíveis, lutando em guerras sem sentido, morrendo de pobreza e AIDS, incapazes de falar por eles mesmos e esperando serem salvos por um estrangeiro branco e gentil. (ADICHIE, 2009).

Portanto, a minha análise vai para além da interpretação de dados, da observação de relatórios institucionais, do diálogo entre sujeitos, para dar ênfase à subjetividade dos sujeitos, à sensibilidade desvelada, ao processo de conhecer-se e conhecer o outro. Como já foi assinalado, é urgente falar sobre identidade cultural, processos identitários, sentimento de pertença, empoderamento, reconhecimento e destacar que essa construção nos espaços educacionais, pode servir de apoio para identificação do indivíduo com a sua descendência, pois os povos indígenas, africanos e afro-brasileiros têm vivido e resistido, diuturnamente, desde o período colonial aos dias atuais, em constante luta por direitos a eles negados, pelo próprio Estado, mesmo diante da atualização das legislações para preservar suas identidades, suas tradições e suas terras.

Para Munanga (2015), a necessidade de reconhecer que a África tem história é o ponto de partida para discutir a história da diáspora negra que na historiografia dos países beneficiados pelo tráfico negreiro foi também ora negada, ora distorcida, ora falsificada.

---

<sup>39</sup> Chimamanda Ngozi Adichie (Enugu, 15 de setembro de 1977) é uma feminista e escritora nigeriana. Ela é reconhecida como uma das mais importantes jovens autoras anglófonas de sucesso, atraindo uma nova geração de leitores de literatura africana.

Com o início da implementação dos NEABI's, a temática das relações étnico-raciais, no IFCE, se destacou e levantou discussões sobre identidade, diversidade, multiculturalismo, raça, etnia, inclusão/exclusão e currículo dentro do debate da educação e nas comunidades educacionais, com a participação das populações afrodescendentes, das organizações indígenas e quilombolas, mesmo que timidamente.

Para Silva (2000), na disputa pela identidade está envolvida uma disputa mais ampla por outros recursos simbólicos e materiais da sociedade. A afirmação da identidade e a enunciação da diferença traduzem o desejo dos diferentes grupos sociais, assimetricamente situados, de garantir o acesso privilegiado aos bens sociais.

Assim, como instituição, o IFCE também passa por esse processo de disputa em relação às questões identitárias, pois segundo Silva (2000) a identidade e a diferença estão em estreita conexão com relações de poder. O poder de definir a identidade e de marcar a diferença não pode ser separado das relações mais amplas de poder. A identidade e a diferença não são, nunca, inocentes.

Nesse sentido, os NEABI's assumem, na dimensão educacional, um *lócus* de identidade e reconhecimento que, em seu fazer diário, propõe-se a quebrar barreiras intelectuais, culturais e pedagógicas. Configuram-se como uma iniciativa política e pedagógica com o intuito de valorizar as diferentes manifestações culturais de etnias e segmentos sociais, ao preservar o direito à diversidade étnico-racial e cultural, diante das necessidades impostas frente à contemporaneidade e a sua natureza dinâmica e os desafios que as mudanças culturais impõem à identidade dos povos e das pessoas em todas as regiões do Brasil.

Como *lócus* de identidade, o NEABI, tem se mostrado à comunidade acadêmica, trazendo estudos acerca de categorias essenciais sobre identidade. Identidade como construção pessoal e social. Para dialogar com a concepção de identidade dos NEABI's, Hall (2011) afirma sobre o conceito de identidade que o indivíduo não está determinado, unificada, esta identidade é um processo de construção em diferentes partes:

A identidade é realmente algo formado ao longo do tempo, através de processos inconscientes, e não algo inato, existente na consciência no momento do nascimento. Assim existe sempre algo “imaginário” ou fantasiado sobre sua unidade. Ela permanece sempre incompleta, está sempre “em processo”, sempre “sendo formada”. Não devemos falar da identidade como uma coisa acabada, deveríamos falar de identificação, e vê-la como um processo em andamento (Hall, 2011, p.38).

Em relação às práticas culturais, Gomes (2005) refere-se às mais diversas formas que unem as pessoas a partir das práticas culturais. Com relação às identidades afro-

brasileiras e indígenas, no IFCE, a discussão surge quase sempre dentro de um espaço limitado, os NEABI's. Porém, esse debate tem conseguido ultrapassar esses limites, quando as ações ali pensadas e executadas tornam-se plurais e transversais. O que pude perceber é que o caminho é longo, considerando que:

Assim, como em outros processos identitários, a identidade negra se constrói gradativamente, num movimento que envolve inúmeras variáveis, causas e efeitos, desde as primeiras relações estabelecidas no grupo social mais íntimo, no qual os contatos pessoais se estabelecem permeados de sanções e afetividades e onde se elaboram os primeiros ensaios de uma futura visão de mundo. Geralmente este processo se inicia na família e vai criando ramificações e desdobramentos a partir das outras relações que o sujeito estabelece (GOMES, 2005, p. 43).

Dentro dessa perspectiva, fez-se necessário avaliar essa ação afirmativa de acordo com o que afirma Rodrigues (2008) quando discorre sobre Avaliação em Profundidade em políticas públicas e diz que esta não possua característica economicista, mas que considere um estudo interpretativo antropológico como uma das abordagens privilegiadas que pode oferecer melhor compreensão dos aspectos sociais e culturais que faltam à abordagem economicista.

O percurso dessa pesquisa me conduziu também a questões geográficas de localização dos povos indígenas e quilombolas atendidos pelo IFCE, de (des) igualdade racial, etnia, autodeclaração. O meu objeto me fez olhar e ver que o que eu pretendia, inicialmente - verificar os elementos organizacionais influentes nas ações desenvolvidas pelo NEABI - não seria suficiente para esse estudo. Foi preciso ir além da organização curricular, da prática docente, da formação docente, foi indispensável estar atenta às vozes dos sujeitos e às suas subjetividades – coordenadores (as) dos Núcleos, gestores (sejam da PROEXT ou da PROEN), docentes e à trajetória histórica, institucional e situada dos NEABI's.

Tal ação-exercício de dialogismo abriu vias de compreensão que possibilitaram identificar uma identidade social e cultural, a partir da (re) construção de um percurso identitário (cito aqui a importância do trabalho científico com as representações sociais) através do contato com os sujeitos e suas percepções sobre a atuação do Instituto e dos NEABI's em relação à construção da identidade negra no IFCE.

Reconheço a relevância desse debate no cenário educacional, tendo em vista que os NEABI's de forma consubstanciada apresenta uma proposta inclusiva e inovadora, num contexto complexo, onde se pretende corrigir as desigualdades geradas pelo racismo, pela discriminação e o preconceito, ao longo da história.

Os estranhamentos foram inúmeros, surgiram como estalos e me provocaram a procurar reconhecer padrões e descobrir “utilidades” para que a própria instituição - para além

dos muros do IFCE - possa utilizar dessas observações e ferramentas para “facilitar” a inclusão social das populações afrodescendentes e indígenas.

Já posso adiantar, como uma introdução aos próximos capítulos, que os NEABI's muito contribuem para fortalecer a autoestima e o espírito dos afro-brasileiros e africanos, sendo a educação vital para esse processo.

### **4.3 Contribuições e desafios dos NEABI's na educação antirracista**

Nos primeiros capítulos desta dissertação, citei a relevância acerca do equilíbrio do tripé ensino-pesquisa-extensão, especialmente relacionado aos NEABI's, no IFCE. No entanto, o que percebi foi um desequilíbrio, pois as ações de extensão são preteridas em relação às do ensino e da pesquisa. Tomo como exemplo, o meu objeto de estudo: muitos dos NEABI's, já implementados, ainda não têm um espaço próprio, precisam realizar suas atividades e reuniões em pátios ou espaços aleatórios. Outro ponto realçado a se colocar é a discriminação, a marca do racismo estrutural, no quadro da instituição. Obviamente isso afeta o currículo, os PUD's e a prática docente. Isso requer que, cada vez mais, haja formações docentes sobre a temática das relações étnico-raciais.

Aqui cabe apontar, especialmente, que os NEABI's têm como desafio a introdução de novas epistemologias ou cosmovisões, diferentes das perspectivas hegemônicas, e o processo de inclusão dessas epistemologias – que é um processo desgastante e violento, especialmente, para as etnias que não são brancas – é também um processo que, dentro de uma perspectiva em busca de equidade, pode se constituir enquanto contribuição frutífera nesse âmbito.

Isso deve ser observado como elemento fundamental, na construção de espaços pedagógicos de discussão, de afetos, de construção, e tudo isto acaba entrando diretamente em choque com a concepção de uma educação que muitas vezes é utilitarista e alienante – características que não surgem essencialmente por ser uma instituição pública, como alguns conservadores, ultraliberais ou magnatas do ensino podem querer vir a pensar, mas por ser uma instituição que herda um legado com função social de controle e de disciplinamento.

E por isso, por mais que um curso superior possa vir a trazer uma perspectiva boa sobre alguns tópicos diferentes, este ainda é parte fragmentada do conhecimento acumulado ao longo da história, sendo necessário colocar as condições desses alunos ao centro, para superar essa noção de educação com raiz escravocrata e elitista, com ares de controle e

disciplinamento e menos ares de libertação, de construção coletiva e plural de saberes humanos, científicos, naturais e técnicos.

Outra contribuição, ainda nesse campo de mudanças, a qual merece ser pontuada, é a valorização de cosmovisões não hegemônicas. A exemplo disso, observei a postagem realizada em uma rede social - Instagram - de um NEABI que trazia a publicização dos trabalhos de um curandeiro indígena. Este, realizava curas com banhos de ervas medicinais. Tudo isso é importante na valorização de saberes, os quais, como consta no capítulo que trata da educação profissional, foram amordaçados por terem também potenciais autônomos – o que incomodaria o status quo escravocrata.

Quando pensamos na imensidão de dimensões que podem brotar ao se abraçar novas epistemologias, cosmovisões e perspectivas, vejo o porquê da educação ter sido colocada como uma coisa tão central para a dinâmica individual e coletiva – ela é a igreja moderna, substitui o papel que os jesuítas primeiramente tiveram, é também, infelizmente, a violência e o silenciamento simbólicos e epistêmicos, por isso a presença e atuação dos NEABI's e as suas contribuições para a educação básica, técnica, superior antirracista é tão necessária e desafiadora.

Existem trabalhos belíssimos desenvolvidos pelos NEABI's – IFCE, por exemplo: as atividades realizadas junto a algumas etnias indígenas; a programação do abril vermelho, dos trabalhos envolvendo feirinhas ecológicas, produção de artesanatos, visitas, momentos de troca, momentos de formação e projetos contínuos em Acaraú. São todas iniciativas importantíssimas a serem louvadas. Dos Quilombos se pode falar da mesma forma: atividades são desenvolvidas de forma a estabelecer espaços de diálogo entre a instituição e os Quilombos – que também trazem uma outra perspectiva civilizatória, e que podem contribuir também para a autoestima dos estudantes.

Em vista disso, a empatia pode ajudar a compreender a urgência em aprimorar os suportes, as assistências e as verbas dos NEABI's: um estudante oriundo, por exemplo, de uma aldeia indígena, onde se conservam muitas tradições, línguas, epistemologias, sensorialidades e filosofias, pode vir a se sentir extremamente mal em um local onde ele não se vê de forma alguma. Isso é uma violência. Uma forma contemporânea de se colonializar, tendo em vista que esses povos são os verdadeiros povos originários desta terra e que não apenas construíram para o que temos hoje de mundo, mas também sofreram e sofrem com a herança colonialista.

Por conseguinte, o mínimo possível a se fazer é ofertá-los condições específicas de se educar – a exemplo: pensar na superação da velha perspectiva colonial de que discentes



são uma massa amorfa a se tornar recipientes da carga de informação acumulada por docentes, e aqui não há como não se pensar na brutalidade jesuíta ao vermos esse tipo de educação ser ainda reproduzida.

O papel desempenhado pelos NEABI's, no sentido de descolonizar o currículo tem sido positivo, pois suas ações têm exaltado o ensino da cultura afro-brasileira e africana, têm se empenhado em divulgar e apoiar conhecimentos acerca das desigualdades e diversidades étnico-raciais em consonância com a Lei 10.639/2003 e com as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana.

Ao longo dessa pesquisa, percebi também que não há como sair de perspectivas colonialistas de educação sem chocar as pessoas – até porque a justiça pode, inevitavelmente, por vezes, ser um choque. Nas entrevistas e questionários realizados deparei-me com discursos racistas, advindos de docentes que, embrenhados na teia de um racismo marcadamente estrutural, reforçam e conservam metodologias e epistemologias tradicionais e escravocratas – mesmo de forma velada, não deixam de ser extremamente violentas.

Entendo, após ouvir os sujeitos dessa pesquisa, que um dos maiores desafios, senão o maior para a educação brasileira, e conseqüentemente para os NEABI's, no que concerne a educação para as relações étnico-raciais, seja a formação de professores. Falta uma articulação das Universidades que formam esses profissionais com as leis, especificamente, aqui, refiro-me à 10.639/03. Sem isso, como, no exercício da docência, poderão perceber práticas, ideologias e estereótipos racistas socialmente (re) produzidos e naturalizados. Como introduzir novas epistemologias e desmistificar currículos hegemônicos, eurocêntricos que consubstanciam o racismo no cotidiano escolar?

A manifestação desse racismo, por vezes, é tão engenhosa, impregnada ao longo da história, que se expressa, por vezes, em atitudes impensadas, “naturalizadas”. Aqui, elementos do colonialismo nos levam a achar compreensivo o fato de, por exemplo, termos a Lei 10.639/03 aprovada há quase duas décadas e ainda ser desconhecida, por alguns, no interior de uma instituição de ensino. As vozes que ouviremos, a seguir, virão não somente para compor a narrativa, mas, principalmente, para dar voz à realidade, ao cumprir a tarefa histórica em desvelar o real, às vezes encoberto pelo véu da invisibilidade.

## 5 VOZES DOS SUJEITOS DA PESQUISA

É muito difícil... é muito desafiante... até porque nós lutamos com várias dores, né... nós temos aí diversas dores nessa construção... nós temos dores do racismo... nós temos dores da homofobia... nós temos dores da gordofobia... nós temos dores aí da pobreza, da fome... então o NEABI ele agrega muitas coisas que são muito difíceis pra sociedade... (C1, 2020) <sup>40</sup>

Este capítulo foi pensado a partir da pesquisa de campo, ao ouvir as diversas vozes dos sujeitos que participaram dessa etapa. Aqui serão expostos os resultados do trabalho de campo, por meio dos questionários e das entrevistas aplicados aos sujeitos da pesquisa.

Cabe ressaltar que as pessoas que participaram das entrevistas e questionários não terão seus nomes divulgados – serão utilizadas siglas forjadas nas falas. Destaco ainda que as falas não abrangem a totalidade da realidade observada – existem narrativas divergentes e plurais quando se trata do tema. Essa “humildade epistêmica” é necessária para se abordar qualquer realidade. Mesmo assim, é importante imprimir o valor científico dessa pesquisa e as emergências que ela busca visibilizar.

Consegui, mesmo diante da atual conjuntura do COVID-19, entrevistar representantes das Pró-Reitorias de Ensino e Extensão, coordenadores (as) de NEABI’s de diversos *campi* e aplicar questionários para docentes, também de localidades distintas.

Foram entrevistados sete coordenadores (as) de NEABI’s, representantes de duas Pró-Reitorias e trinta e nove docentes – ou seja, um material significativo foi abraçado.

Após a coleta, acessei as respostas obtidas nos formulários e nas entrevistas, buscando estruturar as informações para responder a minha pergunta de pesquisa. Essa análise me permitiu estabelecer uma reflexão sobre como se deu o processo de implementação dos NEABI’s como uma ação afirmativa em prol da promoção da igualdade racial no IFCE, a partir da efetivação da Lei nº 10.639/03.

Dito tudo isto, gostaria de apelar à humildade do leitor: que busque agora se orientar sem preconceitos ou ortodoxismos ao analisar os próximos passos dessa dissertação.

---

<sup>40</sup> Nesse capítulo, os sujeitos da pesquisa serão identificados por meio de códigos. Para coordenadores dos NEABI’s, utilizei C1, C2, C3, C4, C5, C6 e C7. Para representantes das Pró-Reitorias os códigos foram PROEXT1, PROEXT2 e PROEN1. Para designar os trinta e nove (39) docentes ouvidos, usei D1 ao D39.

## **5.1 Compendo a narrativa com o campo**

A análise bibliográfica, a documental, a aplicação do questionário para os docentes e das entrevistas para coordenadores dos NEABI's e representantes das Pró-Reitorias de Ensino e Extensão do IFCE, além das observações realizadas no decorrer desta pesquisa, mostraram-me uma infinidade de constatações. Foram muitas as informações, as quais me fizeram enxergar várias características presentes nas relações interpessoais e institucionais, no que concerne às relações étnico-raciais no IFCE.

O modelo de avaliação em políticas públicas escolhido por mim, a partir das exigências do objeto de estudo e das realidades observadas, fundamentou-se na perspectiva de avaliação contra hegemônica alicerçada no paradigma da Avaliação em Profundidade e no Modelo Experiencial de Lejano, privilegiando a análise do contexto, do conteúdo e trajetória da ação afirmativa observada – implementação dos NEABI's. Esse posicionamento foi determinante à compreensão de avaliação do NEABI, como objeto de estudo, e para a junção das engrenagens da pesquisa na tessitura com as categorias de análise.

Ao analisar as respostas, as falas dos sujeitos da pesquisa, pude me deparar com outras dimensões interpretativas, como: relações de poder, questões ideológicas diversas, interesses e prioridades institucionais e individuais, diferentes maneiras de organização e acesso dos NEABI's. Todo esse material evidenciou-me uma teia de possibilidades de análises, baseada no meu objeto de pesquisa. No entanto, tenho consciência, como pesquisadora, de que, mesmo diante de tantas alternativas, o objeto de pesquisa exigiu-me fazer escolhas, delimitações, devido às dificuldades postas na conjuntura atual, a impactar sobremaneira num maior acesso aos sujeitos da pesquisa. Todavia, me dispus a enfrentar os obstáculos e escutar a realidade, embasada no suporte teórico selecionado. E assim, cheguei aos sujeitos.

## **5.2 Os sujeitos falam!**

Esse tópico servirá para pontuar as percepções diversas dos sujeitos da pesquisa. Ressalto que darei destaque às críticas relacionadas ao enfrentamento antirracista, colhidas ao longo do estudo, tendo em vista que já expomos algumas urgências. Também centrarei a minha atenção às carências apontadas por docentes, gestores e participantes dos NEABI's, a partir da aplicação e análise do questionário para os docentes, entrevistas aplicadas às coordenações dos NEABI's e representantes das Pró-Reitorias de Extensão e Ensino.

No que se refere ao questionário aplicado aos docentes de diversos *campi* do IFCE, este foi distribuído via Google forms e respondido por 39 sujeitos. Já as entrevistas foram realizadas com 07 coordenadorias de NEABI's diversos, 02 representantes da PROEXT e 01 representante da PROEN. Os sujeitos que contribuíram com essa pesquisa foram assim designados, no intuito de ter suas identidades preservadas.

Tabela 2 – Designação dos sujeitos da pesquisa

	<b>Docentes</b>	<b>Coordenadores (as)</b>	<b>Pró- Reitorias</b>
<b>Total</b>	39	07	03
<b>Identificação</b>	D1 ao D39	C1 ao C7	PROEXT1 PROEXT2 PROEN1

Fonte: Elaborado pela autora.

Todos os sujeitos da pesquisa foram interpelados acerca de como se autoafirmam em relação à cor, de acordo com as categorias usadas pelo IBGE<sup>41</sup> (parda, branca, preta, indígena e amarela). No entanto, acrescentei a opção “outros” como possibilidade de escolha, desde que especificassem. Dessa forma, poderia acessar o simbólico, a representação social cuja feição confere o processo educativo no qual o sujeito teve acesso, a exemplo de quem se identifica como “moreno”, a indicar uma distorção na compreensão das consequências do racismo antinegro. Cabe aqui a atualização dessas categorias, pois o MU- Movimento Negro - trouxe e inseriu política e socialmente o termo negro, linguístico e semanticamente ressignificado, com o intuito de indicar a junção de pretos e pardos. Essa atitude fortalece a luta identitária e rompe, de certa forma, com a carga pejorativa atribuída à palavra negro. Certamente, o caminho é bastante longo no combate ao preconceito e a discriminação.

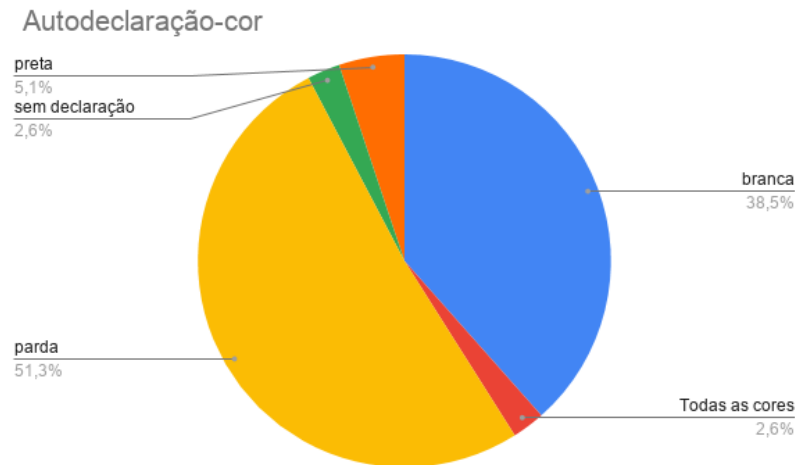
Nesse campo de estudo, sinto-me à vontade para contribuir, pois sou da área das Letras e Literatura. Respostas como esta do MU provocam novas perspectivas de sentidos e construção semântica para o termo negro. Por meio da linguagem, do desvelamento do real, surge a oportunidade de uma reflexão e, numa sociedade futura, de uma ruptura com as desigualdades sociorraciais. Considero de extrema importância mexer com um símbolo historicamente e intencionalmente maculado. Souza (2006) afirma que o uso do termo negro trazido agora desta forma, possibilita,

<sup>41</sup> Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística.

[...]a posteriori, os sentidos, já cristalizados do imaginário, são remodelados, reescritos com base em outras leituras e experiências. Negro passa a significar, nesse contexto, disposição para a luta pela vida e para a atuação nos vários setores de poder. (SOUZA, 2006, p. 135).

Ao considerar esse aporte teórico, passei a analisar os dados referentes à afirmação e pertencimento dos sujeitos da pesquisa, a partir das respostas obtidas, em relação à cor.

Gráfico 1 – Autodeclaração dos docentes



Fonte: elaborado pela autora a partir do questionário aplicado aos docentes.

Os dados do Gráfico 1 revelaram que 51,3% dos docentes se autodeclararam de cor parda, 38,5% de cor branca, enquanto 5,1% declararam-se pretos. Apenas 2% não se encaixaram em nenhuma das categorias citadas – um colocou “sem declaração” e outro respondeu “todas as cores”. Porém, nenhum respondente identificou-se como negro na alternativa outro. A legenda utilizada para esta questão trazia as seguintes possibilidades, de acordo com o IBGE, utilizadas até os dias atuais: branca, amarela, indígena, preta, parda, sem declaração e outro. Retomo aqui a crítica haitiana trazida no texto “*para descolonizar as esquerdas*” de Grosfoguel como elemento primordial para se pensar a resistência e a enunciação dos sujeitos diante do processo de colonialidade.

Os sujeitos pertencentes às coordenadorias dos NEABI’s, se autodeclararam, conforme dados evidenciados na tabela abaixo:

Tabela 3 – Autodeclaração coordenações dos NEABI's

IDENTIFICAÇÃO	AUTODECLARAÇÃO
C1	Negra
C2	Negra
C3	Negra
C4	Negra
C5	Negra
C6	Negra
C7	Pardo

Fonte: elaborado pela autora.

Percebi, na autodeclaração das coordenações que, mesmo diante das categorias de cor tratadas pelo IBGE, 06 dos entrevistados utilizam o termo “negro” para se autodeclarar e apenas 01 se autodeclara de cor parda. Aqui trago a fala da coordenadora C2 (2020):

A questão da autodeclaração pra mim, hoje, ela é um dilema, porque eu sempre me autodeclarei negra. Mas, como os últimos estudos que eu tenho feito, principalmente, dentro do NEABI, para discutir e implementar os processos de aferição no IFCE, eu me deparei com a questão da discussão sobre “negro, preto e pardo”. E entendendo pelo IBGE, essa divisão de pretos e pardos, eu acredito que me enquadro como parda para o IBGE, por ser uma mulher negra de pele clara, que é a forma como eu me autodeclaro na vida, eu sou uma mulher negra. Pra mim é isso. Porque o termo pardo sempre foi uma questão difícil, pois ao mesmo tempo em que ajuda, hoje, o movimento negro a agregar mais pessoas dentro da identidade racial negra, ele confunde as pessoas dentro dessa ideia de branqueamento: eu não sou negro, mas também não sou branco, e aí não é assim que eu me identifico. Eu me autodeclaro negra, e isso tem a ver com a minha vida. Na instituição, acho importante a gente falar que eu não sou preta retinta, não sou uma mulher negra retinta, porque a gente sabe que dentro do IFCE, apesar de o número de negros está em ascensão, esses negros, em sua maioria, não são negros de pele retinta, não são negros escuros. Então quando a gente fala de cotas, e eu sou uma professora que entrou por meio das cotas no IFCE, a gente vai e vê que a maioria de nós somos pretos de pele clara e isso tem a ver com o racismo no Brasil também. (C2, 2020).

A fala marcante de C2 remete a questões de identidade, não apenas com relação à cor da pele, mas, principalmente, no que se refere a direitos e às questões identitárias e os processos de aferição baseados em fenótipos, apenas. Nesse sentido, ressalta Gomes (2005):

Não podemos negar que, na construção das sociedades, na forma como negros e brancos são vistos e tratados no Brasil, a *raça* tem uma operacionalidade na cultura e na vida social. Se ela não tivesse esse peso, as particularidades e características físicas não seriam usadas por nós, para identificar quem é negro e quem é branco no Brasil. E mais, não seriam usadas para discriminar e negar direitos e oportunidades aos negros em nosso país. É essa mesma leitura sobre raça, de uma maneira positiva e política que os defensores das políticas de ações afirmativas no Brasil têm trabalhado (GOMES, 2005, p. 48).

A seguir, na tabela 04, os dados são referentes à autodeclaração dos sujeitos das Pró-Reitorias de Ensino e Extensão.

Tabela 4 – Representantes das Pró-Reitorias de Ensino e Extensão

<b>IDENTIFICAÇÃO</b>	<b>AUTODECLARAÇÃO</b>
<b>PRENS1</b>	Branca
<b>PREXT1</b>	Branca
<b>PREXT2</b>	Parda

Fonte: elaborado pela autora.

Na avaliação das respostas das entrevistas das Pró-Reitorias de Ensino e Extensão, surgem duas questões de extrema importância na compreensão da realidade na qual me debruço: primeira, a dificuldade das pessoas em relação à autodeclaração; segunda, a predominância de pessoas de cor branca em cargos de gestão. A fala a seguir, reforça a minha análise.

Sobre a cor, atualmente estou participando da comissão institucional de heteroidentificação – (comissão que avalia se a pessoa é ou não negra- grifo do autor) e não me vejo capaz de dizer que sou parda e preta de forma nenhuma. Me declaro como branca, mas não como “branco, branco mesmo”, mais no sentido de não me ver dentro das políticas de ações afirmativas que são destinadas aos pretos e pardos. (PRENS1, 2020).

Essa resposta indica o fato de mesmo uma pessoa, participante de uma comissão de avaliação sobre a veracidade da autodeclaração dos sujeitos, não se sentir confortável em se autodeclarar. Esse é um problema que precisa ser debatido no interior da comissão, a fim de que não atravesse a vida das pessoas em forma de preconceitos. É necessária uma discussão com base teórica e prática, no alcance dos objetivos postos a essa comissão. Não se pode definir o que o outro é, com base em pré-noções, ou, simplesmente pelo fenótipo, rechaçando a história de vida de cada um, de cada uma. Enfim, posso propor, ao final desse trabalho, uma reflexão sobre essa situação.

A colocação abaixo, da coordenadoria C3, reforça o que afirmei acima, ou seja, o privilégio da presença de brancos em cargos de gestão.

E o racismo institucional é local, onde mais vai se expressar essa questão da branquitude. Explicando melhor: os negros não estão lá, nesses espaços de poder, não estão na gestão, não estão nos espaços que são preenchidos pela branquitude, que é preenchido por pessoas brancas. Como se esses espaços de poder não fossem competência nossa também. Como se nós não pudéssemos estar nesses espaços. É só olhar, por exemplo, para a Reitoria, para as Pró-Reitorias. Quem é o negro ou a

negra que está ali, naqueles espaços de poder, decidindo ações, decidindo pautas importantes para nós? É importante a gente se atentar a isso. Essas peculiaridades do racismo que nos acomete cotidianamente. (C3, 2020).

Diante do exposto, temos uma instituição que traz nos cargos de alta gestão pessoas brancas, expressando o quanto o racismo estrutural não foge à regra, nem mesmo em uma instituição de ensino. Mesmo com uma população de maioria negra (pardos e pretos), esta não consegue se fazer representar. Já nas coordenações dos NEABI's, temos apenas negros e pardos. Esta última informação, se analisada superficialmente, nos indicaria que negros estão ocupando cargos de gestão, em potencial. No entanto, ouvir esses sujeitos é desvelador para compreendermos a realidade vivida e experienciada.

Na fala das coordenadorias, ficou marcante a percepção de que essa posição de coordenar os NEABI's fica reservada aos docentes negros, não necessariamente pelo reconhecimento de que estes tragam mais conhecimento sobre a questão racial, mas, pelo “lugar”, destinado a essa parcela de docentes. Obviamente, o fato de sofrer com a violência racial, geralmente, faz com que essas pessoas compreendam as consequências do racismo em suas vidas e na vida da sociedade como um todo. Todavia, há um desinteresse individual e coletivo, institucional, em estar atento e falar sobre a questão racial e promover ações macros sobre essa temática. Quanto às coordenações do NEABI's, de certo modo, é encarado pelas coordenadorias como uma forma de dizer “seu lugar é no NEABI”. O que deveria ser uma política antirracista se torna, muitas vezes, uma forma complexa de silenciamento institucional e estrutural, como declarou C2:

As pautas raciais muitas vezes são jogadas para cima do NEABI, para os professores negros, para quem está envolvido com isso, e isso é muito perceptível nas nossas relações. E nós somos vistos, muitas vezes, como o grupo histórico e nossas pautas são vistas como agressivas. Os olhares para nós carregam o estigma do grupo que “briga” pelas coisas. (C2, 2020).

Não posso deixar de pontuar que existe um coletivo negro no IFCE, mas quais espaços de poder foram destinados a esse grupo? Até que ponto essa representatividade negra faz com que as questões raciais sejam debatidas, compreendidas e provoquem mudanças significativas, ao romper estigmas negativos, pejorativos e seculares os quais recaem sobre a população negra?

Para tratar sobre representatividade negra no IFCE é urgente que a pensemos a partir do viés de Almeida (2019) que analisa esta categoria como um efeito capaz de bloquear posições contrárias ao interesse do poder instituído e impedir que as minorias evoluam politicamente, algo que só é possível com o exercício da crítica. O autor não descarta a relevância da representatividade e a necessidade de lutarmos por ela, porém nos põe diante de

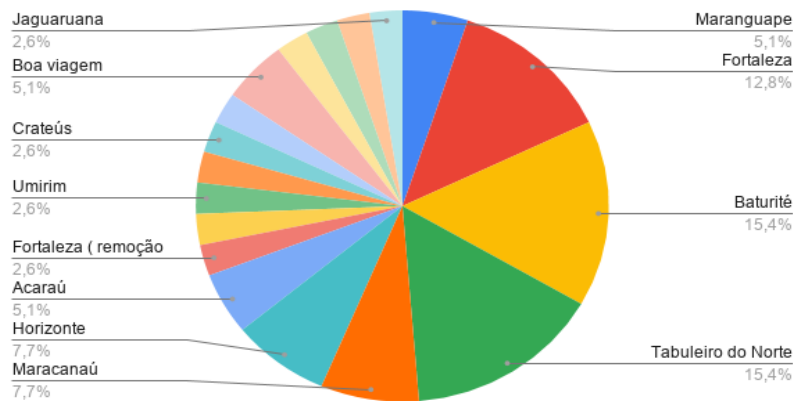


um problema complexo: até que ponto a presença de pessoas negras, indígenas (minorias) em posições de poder garante o combate ao racismo?

Dando andamento ao tratamento dos dados, em termos de localização e lotação docente, os questionários alcançaram as seguintes localidades:

Gráfico 2 – *campus* de lotação dos docentes

campus de lotação



Fonte: elaborado pela autora a partir do questionário aplicado aos docentes.

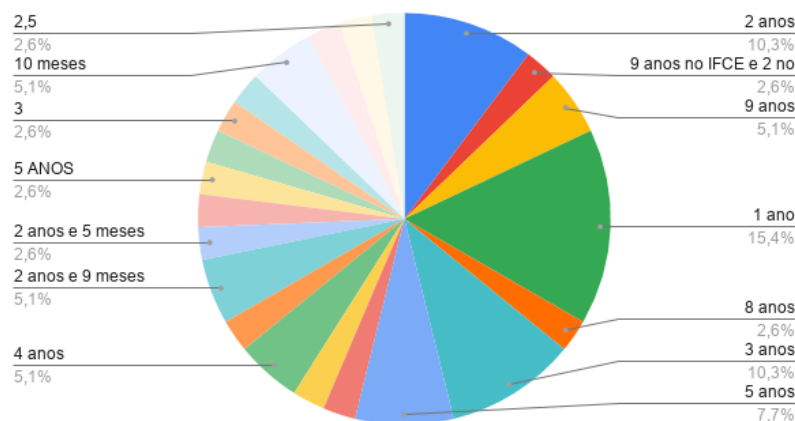
Responderam a este instrumento de pesquisa: sete docentes de Baturité, dois de Acaraú, um de Acopiara, dois de Boa Viagem, um de Crateús, seis de Fortaleza, três de Horizonte, um de Iguatu, um de Itapipoca, um de Jaguaruana, um de Limoeiro do Norte, três de Maracanaú, dois de Maranguape, seis de Tabuleiro do Norte e dois de Umirim. Essas informações nos levam à conclusão de que foram vários os territórios tocados por esta pesquisa, mesmo que timidamente. Na última atualização da página oficial do IFCE, os NEABI's encontram-se implementados em 24 *campi*. Destes, a pesquisa chegou a docentes de 15 localidades.

Em relação às coordenações entrevistadas, temos a seguinte distribuição: Acaraú, Baturité, Fortaleza, Horizonte, Jaguaribe, Maracanaú e Quixadá. A pesquisa alcançou 07 dos 24 *campi* com NEABI'S implementados.

Outro dado colhido foi o tempo de serviço desses docentes:

Gráfico 3 – Tempo de serviço dos docentes no *campus*

Tempo de serviço no referido campus.



Fonte: elaborado pela autora a partir do questionário aplicado aos docentes.

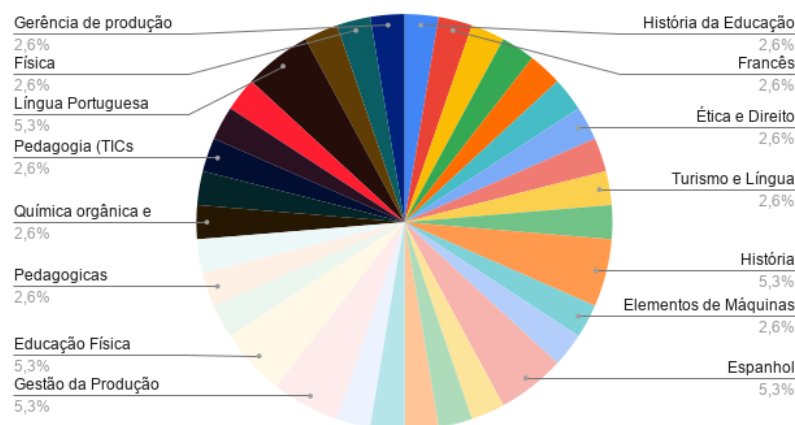
Dos 39 docentes, nove trabalham na instituição por um período que vai de um mês a um ano, vinte de dois a cinco anos, três de seis a onze anos, dois de doze a vinte anos e dois de vinte e um a trinta anos. A grande maioria trabalha no IFCE há um período que está entre um mês a cinco anos. Ocorreram problemas com a colheita do tempo de serviço de 3 entrevistados.

O fator tempo de serviço no *campus* tem relação direta com outros indicadores, como: conhecimento da lei 10.639/03, inclusão da desta Lei no currículo institucional, formação docente para as relações étnico-raciais, experiências com o NEABI.

O gráfico seguinte trata da área de atuação dos docentes, e as respostas foram as seguintes:

Gráfico 4 – Área de atuação docente

Área de atuação docente (disciplina)

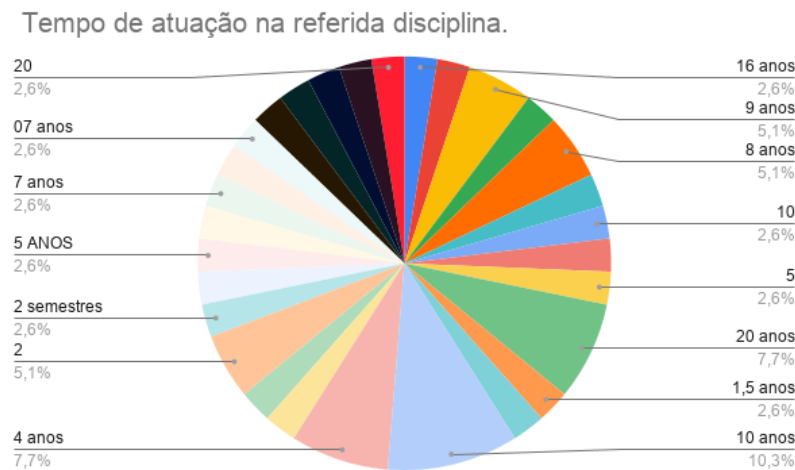


Fonte: elaborado pela autora a partir do questionário aplicado aos docentes.

Ou seja, dois em Educação Física, dois em Espanhol, dois em Língua Portuguesa, dois em Língua Portuguesa e suas Literaturas, dois em História, dois em Gestão de Produção, dois em Pedagogia, e um docente para cada uma das seguintes áreas visualizadas nas respostas: Administração e produção, Análise Sensorial, Canto Popular, Ciências Contábeis, Disciplinas pedagógicas, Elementos de Máquinas, Empreendedorismo, Estágio/Currículo, Francês, Física, Gerência de produção, Gestão e Negócio, Higiene e Manipulação de Alimentos, História da Educação, Línguas Espanhola, Portuguesa e Literatura, Marketing em Eventos, Planejamento Turístico, Psicologia do desenvolvimento/didática, Química orgânica/Bioquímica, Sociologia, TCC/Metodologia Científica/Comunicação, Turismo e Língua Italiana, Ética e Direito.

Outro dado colhido foi o tempo de atuação na disciplina, e aqui os números tendem a ser maiores que o tempo em serviço – visto que muitos já trabalhavam com a disciplina antes de entrarem no IFCE. A maioria trabalha com a disciplina num período que compreende de dois a dez anos. O período de trabalho que compreende de onze a vinte anos é ocupado por um número menor e uma minoria trabalha há mais de vinte anos – as porcentagens entre esses grupos são similares às porcentagens do tempo de serviço, exceto que se aumenta em todas as categorias, chegando alguns professores a trabalharem com a disciplina há trinta e seis anos. Segue o gráfico que ilustra essa afirmação:

Gráfico 5 – Tempo o de atuação na referida disciplina

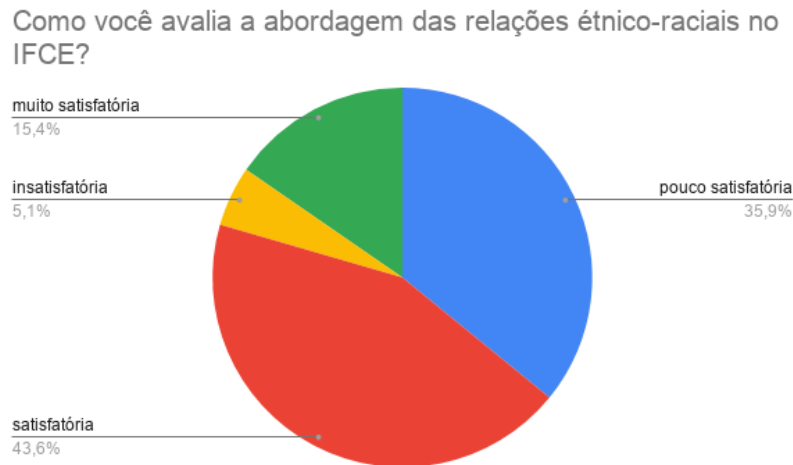


Fonte: elaborado pela autora a partir do questionário aplicado aos docentes.

Diante da diversidade de áreas do conhecimento técnico-científico apresentadas no questionário e do tempo de atuação docente nas disciplinas citadas, surgiu a necessidade de

indagar a respeito da percepção desses sujeitos em relação à abordagem das relações étnico-raciais no IFCE.

Gráfico 6 – Avaliação das relações étnico-raciais no IFCE



Fonte: elaborado pela autora a partir do questionário aplicado aos docentes.

Conforme o gráfico, as respostas apresentadas em relação à abordagem das relações étnico-raciais no IFCE foram: muito satisfatória (15,4%), satisfatória (43,6%), pouco satisfatória (35,9%) e insatisfatória (5,1%). Nesse momento da análise, senti dificuldade em concluir se as pessoas que avaliaram negativamente a abordagem das relações étnico-raciais e das ações afirmativas (ilustrada posteriormente) estavam sendo críticas na sua negatização – no sentido de cobrar mais suporte aos NEABI's e mais atividade da Gestão e do IFCE como um todo ou se estavam reproduzindo conceitos conservadores e reacionários.

Essa não abordagem de forma efetiva no currículo, nas aulas, nas relações estabelecidas afeta diretamente a abordagem das relações étnico-raciais no IFCE.

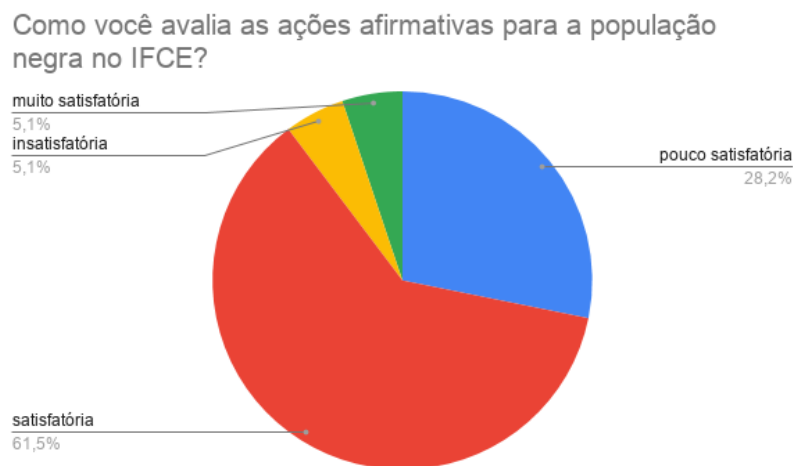
Em relação à abordagem das questões raciais nas diversas disciplinas, C3 acredita que “há, também, uma resistência de vários profissionais, vários docentes em trabalhar a questão étnico-racial.”. Complementa, concluindo que:

E aí começa uma evolução nos PPC's. Os professores ficam loucos, dizendo, por exemplo: “como é que eu vou trabalhar com física e com relações étnico-raciais?” “como é que eu vou trabalhar química e relações étnico-raciais?”. Percebemos, aí, a instituição e professores resistentes às mudanças. Percebemos uma preguiça epistêmica de se pesquisar sobre a questão étnico-racial. Houve mudança, mas não houve um acompanhamento adequado da PROEN para essas mudanças. Sabemos que é necessário um acompanhamento da implementação, se não só fica o nosso “grito”. (C3, 2020)

C3 abre um espaço de reflexões sobre como a implementação da Lei 10.639/03 vem sendo realizada e a necessidade de haver um acompanhamento da instituição, principalmente da PROEN, no que concerne às mudanças curriculares, nesse hiato de 17 anos. É relevante retomar, aqui, o Plano de Desenvolvimento Institucional (PDI), documento oficial do IFCE, o qual pode servir como norteador em um processo de avaliação interna, em relação, por exemplo, às políticas de ação afirmativa e sua efetividade no combate ao racismo e promoção da igualdade racial.

Os resultados obtidos nessa pesquisa apontaram que, no tocante à avaliação das ações afirmativas para a população afrobrasileira no IFCE, 5,1% dos entrevistados votaram por muito satisfatória, 61,5% votaram por satisfatória (somando, para ao lado que está a positivar, 66,7% da população da pesquisa), outros 28,2% votaram por pouco satisfatória e 5,1% votaram por insatisfatória (somando 33,3% para o lado que está a negativar a qualidade das ações afirmativas). Vejamos:

Gráfico 7 – Avaliação docente acerca das ações afirmativas para a população negra do IFCE



Fonte: elaborado pela autora a partir do questionário aplicado aos docentes.

Considero que há um choque entre as respostas às duas últimas perguntas e a realidade social observada. Acredito que esta instabilidade entre as próprias respostas se deu devido ao racismo estrutural histórico a permear os processos educacionais. Parece uma “insensibilidade” ou “dormência” diante da urgência de aprimoramentos na implementação da Lei 10.639/03, cujo efeito seria a melhoria das relações étnico-raciais no IFCE.

Destarte, o que se mostra mais, até este momento da análise, é um perfil docente reacionário ou conservador, pois retomando os dados do gráfico 06, os entrevistados

responderam, de forma positiva, com 59% voltados para satisfação da abordagem das relações étnico-raciais, junto com 66,7% em relação à avaliação das ações afirmativas para a população afrobrasileira no IFCE. Esses depoimentos são contraditórios com a realidade institucional vigente, se observarmos as limitações da política de enfrentamento às desigualdades sociorraciais no IFCE e o contexto histórico e social das lutas contra o racismo no Brasil. Percebo um apreço pelo *status quo* e pela mesmice ou, até mesmo, quanto à importância da presença dos NEABI's e demais ações afirmativas implementadas. Contudo, ainda encontramos relatos os quais corroboram com o entendimento de que:

Há uma deficiência na abordagem das relações étnico-raciais no IFCE, se a gente for considerar o tripé acadêmico, que é indissociável (ensino, pesquisa e extensão), infelizmente a lei ainda não é cumprida, não foi implementada como deveria. Os currículos das licenciaturas, dos bacharelados, estarem faltando a questão étnico-racial. (C3, 2020).

Dando seguimento à narrativa de campo, é interessante trazer para este momento a percepção da gestão em relação à abordagem das relações étnico-raciais, pois são vitais para o desenvolvimento desta pesquisa. C2 avalia:

O IFCE é um instituto que, em sua maioria de funcionários, é branco. Então considerando racialmente a divisão do IFCE, somos poucos, considerando também a porcentagem de negros e negras que temos no Brasil. Em consequência disso, e não só disso, a gente tem uma gestão que é branca, também, a gente vê poucos diretores e gestores negros, e mulheres também. E eu acho que esse é um quadro comum às outras instituições, isso não é algo que se restringe ao instituto. Isso pra mim revela a dimensão do racismo estrutural. Isso faz com que o nosso currículo seja extremamente embranquecido e eurocêntrico... E também por conta dessa característica tecnicista do IF né, então a gente tem muito mais colegas da área técnica que a gente sabe que é bem mais masculina e branca também... Colegas da área de humanas, vemos também. Vimos então a dificuldade de realizar uma mudança curricular nas discussões do ano passado, há dificuldade de trazer autores indígenas, negros e negras, há dificuldade de descolonizar o currículo. (C2, 2020).

A fala de C2 vem confirmar o preconceito e a discriminação com as populações negras e indígenas na sociedade, e, por conseguinte, nas instituições de ensino e no IFCE. Ao se referir à maioria dos funcionários do IFCE como brancos, duas questões aparecem: a primeira se relaciona ao racismo estrutural, a não permitir a ascensão social de negros em lugares “privilegiados”; a segunda, a predominância de um currículo hegemônico, a contribuir na manutenção de privilégios de uma classe/raça sobre as outras.

Nesse sentido, quanto ao currículo como uma construção social, Silva (2006) debate:

Desde sua gênese como macro texto de política curricular até sua transformação em microtexto de sala de aula, passando por seus diversos avatares intermediários (guias, diretrizes, livros didáticos), vão ficando registrados no currículo os traços das

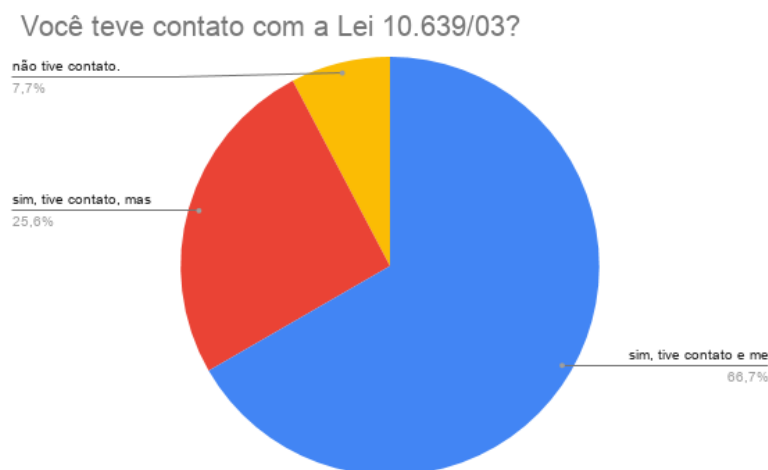
disputas por predomínio cultural, das negociações em torno das representações dos diferentes grupos e das diferentes tradições culturais, das lutas entre, de um lado, saberes oficiais, dominantes e, de outro, saberes subordinados, relegados, desprezados. Essas marcas não deixam esquecer que o currículo é relação social. (2006, p. 22).

Essas narrativas revelam que falta ao IFCE uma mudança estrutural e curricular para que, como espaço político e de poder, crie possibilidades de diálogos interculturais, em que a história e a cultura da África e dos afrodescendentes cumpra com a função a que se pretende: um projeto de reeducação para as relações étnico-raciais, a valorização do patrimônio histórico e cultural dos afrodescendentes a inclusão de novos saberes no currículo escolar. Isso é imprescindível para que desempenhe seu papel como *locus* de transformação e emancipação social. Ratificando esse resultado, a partir da escuta dos sujeitos, a fala de C3 reforça essa percepção, pois:

percebo que essa discussão é uma temática deixada de lado ainda no IFCE. Não há uma prioridade na pauta racial e isso, de certa maneira, enfraquece o próprio movimento que a gente vem tendo nos NEABI's. Especificamente lá no meu *campus*, as temáticas raciais desembocam principalmente no NEABI, onde eu coordeno, mas a gente tenta transversalizar essa discussão. (C3,2020).

Outro dado relevante foi encontrado, quando os docentes foram indagados acerca de terem ou não trabalhado com a Lei 10.639/03, com o Plano Nacional de Implementação desta Lei e com as Diretrizes Curriculares Nacionais para Educação das Relações Étnico-Raciais. Assim concluíram:

Gráfico 8 – O contato docente com a Lei 10.639/03



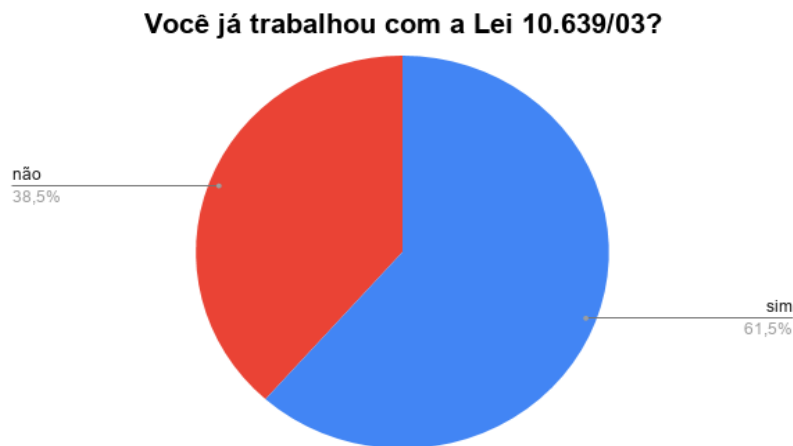
Fonte: elaborado pela autora a partir do questionário aplicado aos docentes.

Dos respondentes, 66,7% apontaram ter tido contato com o assunto da Lei 10.639/03, 25,6% afirmaram ter tido contato, mas não se apropriaram do conteúdo, enquanto

7,7% dos entrevistados disseram não ter tido contato algum com a referida Lei). Ou seja, 33,3 dos docentes declararam não ter conhecimento do conteúdo da Lei, o que deixa concluir que “ter contato” é sinônimo de “ouvi falar”. Conhecer, Apropriar-se e buscar formação acerca da legislação citada deveria ser prioridade para o IFCE e fundamentalmente para os docentes, pois assim poderiam garantir em suas disciplinas a inserção da temática do racismo e das relações étnico-raciais.

Essa resposta me leva a indagar também sobre os desafios enfrentados pelos docentes das diversas áreas, em relação ao que ensinar acerca da história e cultura africana e afro-brasileira em suas aulas. Como foram formados, preparados, orientados para tal exercício da docência?

Gráfico 9 – O trabalho docente com a Lei 10.639/03



Fonte: elaborado pela autora a partir do questionário aplicado aos docentes.

Dos sujeitos entrevistados, 61,5% já trabalhou diretamente a Lei 10.639/03, enquanto 38,5% declararam que não desenvolveram trabalho algum. Diante do exposto, cabe ressaltar que o trabalho docente constitui-se como ferramenta fundamental e decisiva no combate ao racismo e às desigualdades sociais. Todavia, o que observei, a partir das respostas, é que ainda há uma grande resistência em relação ao ensino da história e da cultura afro-brasileira e africana, pois o fato de 38,5% dos docentes terem declarado não trabalhar com essas temáticas revela despreparo, insegurança, ausência de percepção em relação ao racismo e ao preconceito presentes no IFCE, necessidade de formação docente e suporte teórico-pedagógico, a fim de construir uma pedagogia antirracistas. E essa construção é coletiva, é institucional, não deve ficar a cargo dos NEABI's, apenas. Os desafios são muitos, mas, como disse Freire (1996, p.31) “mudar é difícil, mas é possível”.



Até aqui, as entrevistas nos deram direcionamentos acerca de como a Lei chegou ao IFCE e aos NEABI'S. De acordo com C6, há um desconforto no modo como a instituição encarou/encara a implementação da Lei, ao declarar que “a questão da Lei 10.639 é institucional e não do NEABI. O NEABI realiza várias ações”. Essa ideia é reforçada ainda mais ao dizer que “o que a gente percebe é que existe uma dificuldade enorme da compreensão da política pública como um todo. Não só em relação às cotas e à permanência”.

Este sentimento também foi trazido por C5:

No geral, percebo que, apesar de ser uma lei antiga, que tem mais de 10 anos, a gente vê a implementação acontecendo agora. Percebo que ainda está muito centralizada no NEABI, quando na verdade ele precisaria ser uma referência de apoio, de suporte, nesse trabalho, mas que precisa ter um envolvimento da instituição como um todo, para que essas ações estejam presentes no dia-a-dia dos docentes, nas atividades que são realizadas: esse olhar, uma comunicação, atenção ao calendário, todas essas questões para, assim, perpassar por todas as áreas. Hoje vejo ainda que quando se fala de relação étnico-racial se lembra muito do NEABI, mas penso que na verdade se deveria lembrar da instituição como um todo. (C5, 2020).

Percebo o quanto ainda estamos distantes de uma efetiva implementação da Lei 10.639/03, pois, como reflete Romão (2005, p. 12) “A lei, portanto, rompe com a ideia de subordinação racial no campo das ideias e das práticas educacionais, e propõe reconceituar, pela escola, o negro, seus valores e as relações raciais na educação e na sociedade brasileira”. Há um distanciamento entre o que propõe a lei e como se organiza a instituição IFCE em sua prática. Outra situação foi colocada por C4 leva a outra problemática institucional, estrutural: a que nos apegamos para não efetivar de fato a Lei 10.639/03?

Tem quem ainda tenta se segurar nesse fato de ter vindo de cima pra baixo, resistindo à transformação. E aí ainda questionei a todo mundo, nós somos um grupo muito grande (são mais de 180 professores). Falei: se uma lei lá de 2003 que em 2020 ainda não foi implementada, isso foi de cima pra baixo? Aí houve um silêncio generalizado. Não é de cima pra baixo, nós não nos mobilizamos, então o que é que nos impediu de nos mobilizar? Aí convidei todos para não usarem desculpas como armas para não fazer nada. Atualmente estão se reunindo uns grupos durante a quarentena para tratar da temática. (C4, 2020).

Os docentes também puderam contribuir com suas falas. Um docente recém-chegado, mais precisamente há 10 meses, autodeclarado de cor parda disse: “Estou há dez meses e já ocorreram pelo menos quatro a cinco participações ativas do NEABI em questões importantes para a implementação das leis 10.639/2003 e 11.645/2008 de forma efetiva” (D35,2020).

Outro servidor da instituição, no exercício da docência há nove anos, autodeclarado como tendo “todas as cores”, nos surpreendeu com a sua declaração: “Não faço ideia! Eu achava inclusive que a temática não era mais obrigatória” (D3,2020).

Há nessa última declaração bem mais que ausência de conhecimento, há a presença do racismo estrutural, naturalizado, numa falta de percepção da realidade, do sofrimento do “outro”. São marcas fundantes de uma sociedade motivadamente racista e desigual, reforçada por um currículo educacional eurocêntrico, o qual precisa mudar abruptamente, com a possibilidade de inclusão de novos conhecimentos e saberes, rechaçando a homogeneização do conhecimento, a privilegiar uma ciência única como detentora de poder, pois, conforme Arroyo (2013),

Em nossa formação histórica e apropriação-negação do conhecimento agiu e age como demarcação-reconhecimento ou segregação da diversidade dos coletivos sociais, étnicos, raciais, de gênero, campo, periferias. Não apenas foi negado ou dificultado seu acesso ao conhecimento produzido, mas foram despojados de seus conhecimentos, culturas, modos de pensar-se e de pensar o mundo e a história. Foram decretados inexistentes, à margem da história intelectual e cultural da humanidade. Logo, seus saberes, cultura, modos de pensar não foram incorporados no dito conhecimento socialmente produzido e acumulado que as diretrizes curriculares legitimam como núcleo único (ARROYO, 2013, p. 8).

Em minha opinião, existe um estranhamento ainda muito forte em relação à Lei 10.639/03 e sua exigência legal. Até aqui já é perceptível evidências de que o IFCE, diante da obrigatoriedade da Lei 10.639/03, não elaborou institucionalmente orientações práticas para a implementação desta. Trataremos mais adiante a respeito desse ponto.

Dando sequência a análise das informações, passo agora a avaliar a questão *Como você avalia o ensino da cultura Afro-Brasileira no seu campus de lotação?* Lidamos com a mesma encruzilhada antes discutida– são reacionários ou críticos? Porém, novamente, inclusive devido à questão seguinte a esta, fica perceptível a presença do racismo e da ausência de percepção da realidade.

Gráfico 10 – avaliação docente acerca do ensino da cultura afro-brasileira no *campus* de lotação

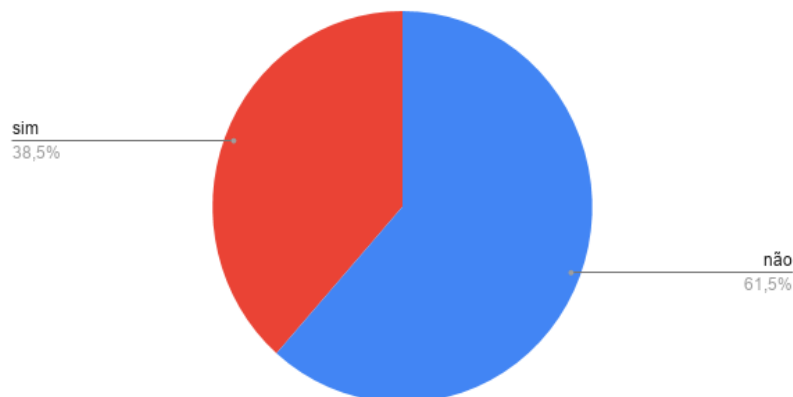


Fonte: elaborado pela autora a partir do questionário aplicado aos docentes.

No gráfico acima, as respostas foram: 5,1% muito satisfatório, 38,5% satisfatório, 41% pouco satisfatório e 15,4% insatisfatório (somando 56,4%). Juntando isso com os 61,5% de respostas negativas à pergunta seguinte – *Você enfrenta dificuldades ao tratar da temática sobre as relações étnico-raciais em sala de aula?*, como revela o quadro seguinte:

Gráfico 11 – Dificuldades ao tratar da temática sobre as relações étnico-raciais em sala de aula

**Você enfrenta dificuldades ao tratar da temática sobre as relações étnico-raciais em sala de aula?**



Fonte: elaborado pela autora a partir do questionário aplicado aos docentes.

Conclui-se: dos 56,4% que responderam que o *ensino da cultura afro-brasileira*, no seu *campus* de lotação, é insatisfatório ou pouco satisfatório, alguns estão se posicionando contra o próprio ensino de cultura afro-brasileira, pois, há um projeto hegemônico dominante

nessa sociedade, cuja trajetória dificulta o tratar das temáticas étnico-raciais em sala de aula. Esse problema, a princípio, pode parecer se localizar apenas na prática docente, mas, antes disso, é resultado de uma histórica ordem institucional. Nesse sentido, é importante considerar mais uma vez a ausência ou insuficiência da formação docente na área, o que provoca dificuldades no trato com a temática. Há de se considerar os sentimentos e situações tensas e complicadas, com as quais se deparam esses educadores, a impelir, muitas vezes, à omissão.

A partir das reflexões feitas até agora, chamo a atenção para a necessidade de desatar com as amarras emocionais, o que porá em teste até os mais qualificados na temática. Acredito que essa ruptura pode se dar ao pensarmos na seguinte situação: talvez alguns docentes tenham declarado *não* no que se refere ao enfrentamento de dificuldades, ao tratarem da temática, porque simplesmente não tocam nesse assunto em sala de aula ou por não quererem demonstrar que enfrentam tal problema, revelando assim, desinteresse. Logo, o panorama geral denuncia por si incoerências que apontam para, no mínimo, um conservadorismo racista no quadro docente do IFCE. O que é preocupante, pois, mesmo tendo uma Lei a ser cumprida, existem brechas na prática, e o ambiente político atual não é de normalidade: é de escalada do neofascismo, o que incentiva as pessoas a tomarem posturas mais reacionárias e odiosas em todos os âmbitos, inclusive no pedagógico.

Procurei saber sobre a satisfação dos docentes e coordenadores dos NEABI's em relação às orientações dadas pelo IFCE acerca da implementação da Lei 10.639/03. Assim se posicionaram:

Gráfico 12 – Satisfação em relação às orientações e diretrizes fornecidas pelo IFCE sobre a implementação da Lei 10.639/03



Fonte: elaborado pela autora a partir do questionário aplicado aos docentes.

A soma de satisfeitos (46,2%) com muito satisfeitos (5,1%) chega a 51,3% em contraponto a 30,8% de pouco satisfeito, 5,1% de insatisfeito e 12,8% que declararam não ter recebido nenhuma orientação.

A fala de C4, mesmo ao ocupar um cargo de coordenação de NEABI, reforça a insatisfação em relação a esta pergunta, quando disse que

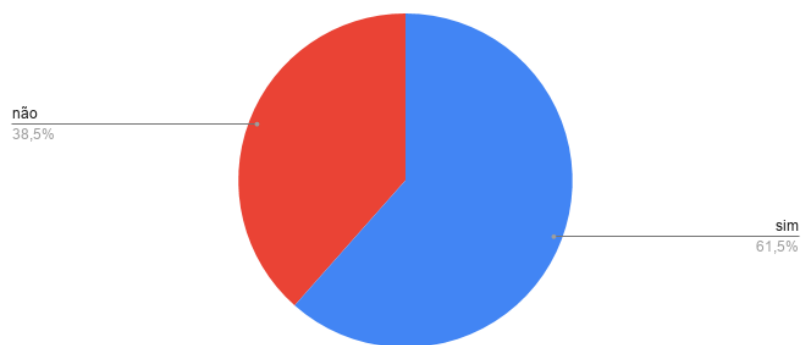
A orientação existe pelas minhas relações pessoais. Fora isso, institucionalmente foi apenas dito que era preciso implementar. As pressões feitas à Pró-Reitoria foram feitas pelo NEABI, anteriormente à minha entrada. (C4, 2020).

Esses dados reforçam o indicador de que o IFCE enfrenta dificuldades na implementação da Lei 10.639/03. No entanto, esse fator não pode servir de pretexto para não a efetivá-la, afinal, são 17 anos de existência diante de uma resistência assustadora.

Outro dado que vem para somar à denúncia de racismo traduz-se nos 38,5% dos docentes que responderam negativamente à pergunta “*Como professor (a), você se sente com condições pessoais e pedagógicas de trabalhar a temática das relações étnico-raciais em sala de aula?*”, conforme gráfico abaixo:

Gráfico 13 – Condições pessoais e pedagógicas para trabalhar a temática das relações étnico-raciais em sala de aula

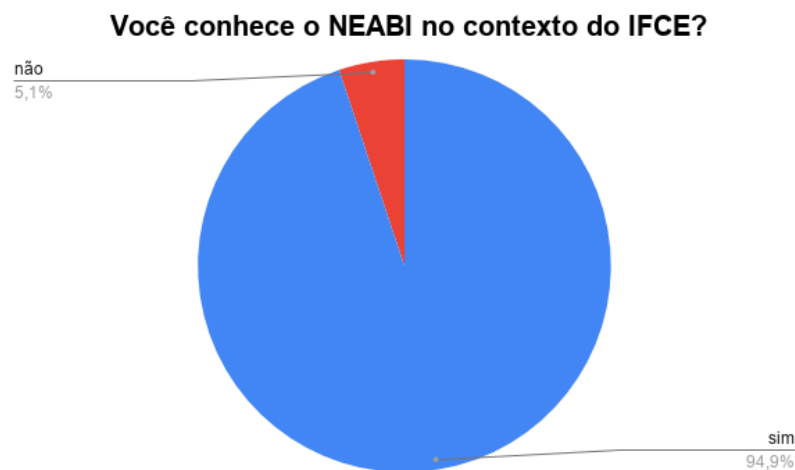
**Você se sente com condições pessoais e pedagógicas para trabalhar a temática das relações étnico-raciais em sala de aula?**



Fonte: elaborado pela autora a partir do questionário aplicado aos docentes.

A partir desse ponto, passarei a tratar mais diretamente do NEABI. E para tal, a primeira indagação direcionada aos docentes foi:

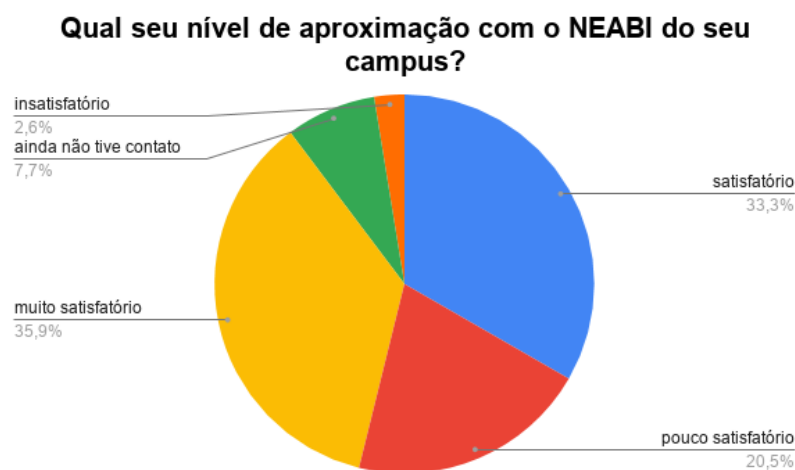
Gráfico 14 – Você conhece o NEABI?



Fonte: elaborado pela autora a partir do questionário aplicado aos docentes.

Dos respondentes, 94,9% responderam sim à pergunta e 5,1% não. O que me chamou a atenção foi o fato de que um sujeito que declarou não conhecer o NEABI do seu *campus*, um docente autodeclarado de cor branca, já está lotado há 1 ano no referido *campus* e tem 8 anos de IFCE.

Em seguida, passei a avaliar *Qual o seu nível de aproximação dos docentes com o NEABI do seu campus?*

Gráfico 15 – Qual o seu nível de aproximação com o NEABI do seu *campus*?

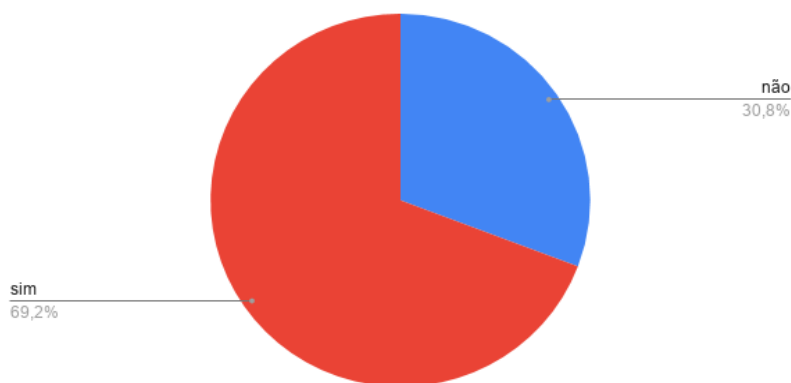
Fonte: elaborado pela autora a partir do questionário aplicado aos docentes.

Como respostas, obtive o seguinte percentual: muito satisfatório (35,9%), satisfatório (33,3%), pouco satisfatório (20,5%), insatisfatório (2,6%) e ainda não tive contato com o NEABI (com 7,7%).

Temos sujeitos que declaram conhecer os Núcleos, mas demonstram, na resposta à questão seguinte, uma falta de engajamento considerável, pois 30,8% dos docentes disseram não ter tido relação de trabalho ou participação com o NEABI em seu *campus*. No entanto, felizmente, pude observar, entre os outros 69,2%, alguns engajamentos belos e frutíferos, o que requer um determinado realce agora.

Gráfico 16 – Relação de trabalho ou participação com o NEABI

**Você já teve alguma relação de trabalho ou participação com o NEABI, em seu campus?**

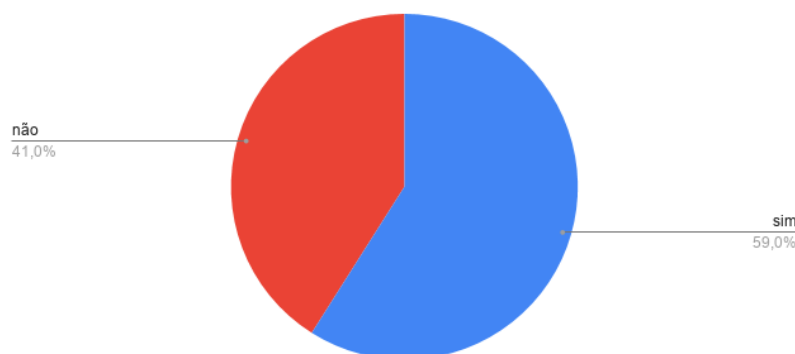


Fonte: elaborado pela autora a partir do questionário aplicado aos docentes.

Outro dado considerado alarmante é a quantidade de respostas *não* à pergunta “*O Plano de Unidade Didática (PUD) da disciplina que você leciona contempla a abordagem das relações étnico-raciais?*”

Gráfico 17 – O Plano de Unidade Didática (PUD) da disciplina que você leciona contempla a abordagem das relações étnico-raciais?

**O Plano de Unidade Didática (PUD), da disciplina que você leciona, contempla a abordagem das relações étnico-raciais?**



Fonte: elaborado pela autora a partir do questionário aplicado aos docentes.

41% dos docentes responderam negativamente à pergunta acima – a esse ponto da leitura, imagino que o número de pessoas que não considera esse descaso uma manifestação de racismo (sem tirar nem colocar palavras) deve estar reduzindo.

Não houve manifestação de desconforto com a falta/lentidão de atualização dos documentos institucionais nas respostas dos docentes que responderam ao questionário. Como consequência deste fato, o IFCE continua com parte expressiva de PUD's e currículo desatualizados em relação ao que obriga a Lei 10.639/03.

Uma fala de C6 me chamou a atenção, em relação à atualização dos PUD's, no tocante às relações étnico-raciais, ao declarar: *“Porque assim, se o professor não tem nenhuma propriedade no tema, não adianta ele estar ali no PUD”* (C6,2020).

Dando continuidade ao assunto, exemplificou C6:

Falando da licenciatura em física, se você tem uma disciplina de ótica dentro dos conteúdos, o próprio professor não vê uma possibilidade de como trazer esse conteúdo para a disciplina. Estou citando essa disciplina de ótica, mas inclusive no curso de licenciatura (do qual faço parte do colegiado) brotou uma discussão bem acirrada, porque é difícil para o professor enxergar isso. E não vejo como forçar a barra e, em todo tema, se discutir aquilo ali. Em história da educação, por exemplo, já é impossível não discutir. (C6, 2020).

Fica evidente aqui que há uma discussão latente nos *campi* acerca de qual (is) disciplina(s) devem ou não abordar essa temática. Essa problemática é comum aos docentes e coordenadores.

Já para C5,



Nos docentes de disciplinas que não são das humanidades percebemos a falta de uma formação necessária para trabalhar e implementar as leis antes citadas (não percebo resistência à questão, mas falta de formação). E professores das humanidades também são pouco preparados no assunto, devido, por exemplo, a pouca ou inexistente presença do ensino da filosofia africana no ensino superior de filosofia. (C5, 2020).

C1, de forma veemente e incisiva, afirmou:

Nós temos políticas como atualização de projeto pedagógico. Isso não acontece de forma tranquila. Isso é uma verdadeira guerra. Toda vez que a gente fala dessa atualização, nós temos colegas que eles são agredidos, há um rechaçamento mesmo deles. (C1, 2020).

A situação, constatada até aqui, marcada na fala da maioria dos sujeitos que estão à frente gestão do NEABI's, indica urgência na implementação da Lei 10.639/03 no currículo do IFCE, como uma exigência institucional geral e não como uma demanda originária e ou sob responsabilidade dos NEABI's, como designou a PROEN, em relação a esta implementação curricular.

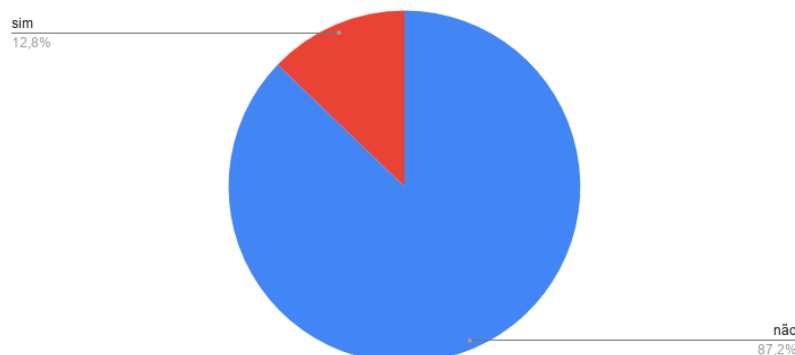
A declaração de PROEXT1 corrobora com as coordenadorias dos NEABI's, pois afirma que a atualização dos PUD's *“está ocorrendo de maneira muito lenta. E os NEABI's, já sobrecarregados, foram encarregados pela PROEN de orientar na reformulação dos currículos dos cursos.”*

Outra importante reflexão na fala dos sujeitos entrevistados recai sobre a proposta política pedagógica do IFCE e a necessidade de atualização do currículo institucional. É perceptível, nos relatos, a partir de uma análise, que o processo de ruptura com um currículo eurocêntrico, acadêmico, historicamente pactuado e reproduzido por gerações, ainda é um desafio, mesmo sabendo que a Lei 10.639/03 estabelece a obrigatoriedade dessa mudança.

Quando interpelados sobre a produção e acesso de materiais distribuídos pelo MEC como um elemento essencial para o reconhecimento e empoderamento das minorias atendidas pelos NEABI's, com o intuito de que essa inclusão seja efetivada, 12,8% dos sujeitos declararam que tiveram acesso, enquanto que 87,2% que disseram não terem tido acesso.

### Gráfico 18 – Acesso às publicações produzidas e distribuídas pelo MEC

**As publicações produzidas e distribuídas pelo MEC, com o objetivo de auxiliar os docentes na abordagem das temáticas inerentes à Lei 10.639**



Fonte: elaborado pela autora a partir do questionário aplicado aos docentes.

Em relação a esta pergunta, C3 afirmou que

As produções do MEC, envolvendo as temáticas étnico-raciais, não chegam aos NEABI's. Isso é papel do IFCE (encomendar esses materiais) e não do NEABI. O NEABI é um meio para, não é um fim. Se não a gente vai acabar fazendo tudo (institucionalmente falando) e a instituição não se responsabiliza por nada, em relação à população negra. A gente fez uma solicitação para biblioteca, de livros da temática étnico-racial, há mais de um ano. Lá não existem quaisquer livros que tratem desses temas, e ainda não recebemos nada, nenhum livro! Temos um setor responsável pelo contato com o MEC para a aquisição de materiais. Por que esse setor não faz encomenda de materiais como as produções do MEC que tratam das temáticas étnico-raciais? Acho que seria ao contrário: “por que a instituição não chega e não faz essa interlocução com o Ministério da Educação para que esses materiais envolvendo, por exemplo, a lei 10.639, cheguem aos NEABI's?”. (C3, 2020).

Já C4(2020) disse: *“temos um grupo que trocamos leituras e experiências, mas nada nos é colocado via ou pela instituição.”*

Após estas considerações, outro aspecto importante é mencionado neste estudo e os relatos a seguir são bastante representativos, enquanto ilustração de descaso e falta de recurso e visibilidade dos NEABI's no IFCE:

Não disponibilizamos de recursos humanos, nem de recursos materiais, os recursos didáticos fomos nós mesmos que conseguimos, por meio de doações. Alguns materiais foram pedidos ao almoxarifado, mas não são destinados especificamente ao NEABI, as pessoas que pedem e doam. (C3, 2020).

Em relação ao material didático, C4 declarou que no seu *campus*

A extensão garante isso. Ela tem bastante material didático, não consigo nem recordar o que não teve porque o coordenador de extensão, que é vice coordenador do NEABI, sempre resolve nossas necessidades. Há um sentimento coletivo entre nós. (C4, 2020).

Ficou evidenciado, nos resultados desta pesquisa, por meio das vozes dos sujeitos, quão limitados são os recursos financeiros direcionados à pesquisa e investigação acadêmica, aos projetos desenvolvidos pelos NEABI's, no âmbito das temáticas previstas na Lei nº 10.639/03, de acordo com o relato de C4:

Há uma dificuldade devido a uma inexperiência da coordenadora de extensão, e também há pouca bolsa. Porém uma vez consegui cadastrar um projeto e consegui materializar um sucesso relevante, envolvendo o quilombo da cidade. Foi a única vez que o NEABI teve bolsas. Infelizmente a bolsa só dura 6 meses e o projeto acabou. Resignifiquei o projeto para tentar novamente, no ano posterior, mas por problemas de natureza administrativa ele foi indeferido (então eu nem concorri). Por isso, passamos 2019 sem bolsas, por uma questão de mau manuseio do sistema. Ficou uma pendência minha lá e eu mexi, mexi no sistema e não identifiquei qual era a pendência... De fato, a extensão é preterida em comparação com a pesquisa. O IFCE valoriza muito mais as bolsas de pesquisa. Recordo que em processos seletivos, teve professor que ficou no número 150 e conseguiu bolsa, enquanto a extensão concorre aí a 7 projetos anuais... são 7 projetos beneficiados, mas são lançados mais de 200 projetos, então os outros ficam funcionando no voluntariado. Atualmente o NEABI é todo voluntário... e quando precisa de um gasto ou outro, a gente tira do bolso: paga uma passagem, um almoço, um traslado, pois não temos bolsas nem financiamento. Eu não vivenciei a existência de bolsas somadas a financiamentos, mas os mais velhos na instituição falam que havia isso. Os projetos, além das bolsas, recebiam um valor pra financiar o projeto. Iremos concorrer novamente às bolsas esse ano, porém nada garantido. (C4, 2020).

Essa reivindicação também demarcou a fala de C2, que reforçou a falta de recurso e a invisibilidade institucional, ao relatar que

O outro lado dessas políticas como o NEABI é a visão racista que a instituição passa a ter, por não garantir a responsabilização de todo o corpo institucional pela implementação das políticas de inclusão, de que os negros, ou a “cozinha” que deve fazer aquilo. Observamos que a tecnologia e certas áreas recebem projetos de editais de bolsas, funções gratificadas, enquanto o NEABI não recebe função gratificada e não tem o mesmo prestígio. (C2, 2020).

De acordo com o Plano Nacional de Implementação das Diretrizes Curriculares Nacionais para Educação das Relações Étnico-raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-brasileira e Africana, os Núcleos de Estudos Afro-Brasileiros (NEABs), ou Núcleos correlatos, no tocante às atribuições:

**VI – ATRIBUIÇÕES DOS GRUPOS COLEGIADOS E NÚCLEOS DE ESTUDO**  
É necessário que existam grupos que monitorem, auxiliem, proponham, estudem e pesquisem os objetos de trabalho deste plano para que sua atualização permaneça dinâmica e se auto ajustem às necessidades do aluno, da escola e da sociedade brasileira.

Os Fóruns de Educação e Diversidade Etnicorracial, os NEAB's e os Grupos de Trabalho e Comitês possuem, normalmente, a capilaridade para inserção da temática em grupos diferenciados de interesses, por isso, a importância desses órgãos para a implementação do Plano Nacional.

**6.1 – NÚCLEOS DE ESTUDOS AFROBRASILEIROS E GRUPOS CORRELATOS**

Os Núcleos de Estudos Afrobrasileiros - NEAB's e Grupos correlatos, instituídos em Instituições de Ensino Superior **representam um importante braço de pesquisa e elaboração de material e de formatação de cursos dentro das temáticas abordadas por este Plano.**

O Art. 3º, § 4º da Resolução 01/2004 do Conselho Nacional de Educação diz que **“Os sistemas de ensino incentivarão pesquisas sobre processos educativos orientados por valores, visões de mundo, conhecimentos afro-brasileiros, ao lado de pesquisas de mesma natureza junto aos povos indígenas, com o objetivo de ampliação e fortalecimento de bases temáticas para a educação brasileira”.**

Principais Ações para os Núcleos de Estudos e Grupos correlatos

- a) **Colaborar com a Formação Inicial e Continuada de Professores** e graduandos em educação das relações Etnicorraciais e ensino de história e cultura afro-brasileira e africana, de acordo com o disposto na Resolução CNE/CP 01/2004 e no Parecer CNE/CP nº 03/2004, e da Lei 11645/08, quando couber;
- b) **Elaborar Material Didático específico para uso em sala de aula, sobre Educação das relações Etnicorraciais e história e cultura afro-brasileira e africana** que atenda ao disposto na Resolução CNE/CP 01/2004 e no Parecer CNE/CP nº 03/2004;
- c) **Mobilizar recursos para a implementação da temática** de modo a atender às necessidades de formação continuada de professores e produção de material didático das Secretarias municipais e estaduais de educação ou/e pesquisas relacionadas ao desenvolvimento de tecnologias de educação que atendam à temática;
- d) **Divulgar e disponibilizar estudos, pesquisas, materiais didáticos e atividades de formação continuada** aos órgãos de comunicação dos Sistemas de Educação;
- e) **Manter permanente diálogo com os Fóruns de Educação e Diversidade Etnicorracial, os Sistemas de Educação, Conselhos de Educação, sociedade civil** e todos as instancias e entidades que necessitem de ajuda especializada na temática;
- f) Atender e orientar as Secretarias de Educação quanto às abordagens na temática das relações etnicorraciais, **auxiliando na construção de metodologias de pesquisa que contribuam para a implementação e monitoramento das Leis 10639/2003 e 11645/08**, quando couber; (BRASIL, 2009, p. 43-44).

A pergunta que se sobressai, diante do exposto, é: como o NEABI pode desempenhar esse relevante papel de espaço político educacional de formação e transformação para as relações étnico-raciais, no interior de uma instituição de ensino, a qual se encontra engessada e com engrenagens que ainda privilegiam uma forma de pensar estigmatizada e mantenedora das desigualdades sociais e raciais?

Observadas essas questões, as entrevistas e questionários trouxeram vozes diversas dos sujeitos da pesquisa acerca da invisibilidade institucional que os NEABI's enfrentam.

C1, sobre invisibilidade dos NEABI's, declarou que

A invisibilidade que a instituição dá é racismo institucional. O que é que justifica você ter laboratórios que só têm um professor, não tem bolsista, não tem nada, só laboratório que é escritório? Eles existirem, se manterem e a gente com 15, 20 pessoas ter que ficar se reunindo em um círculo, no pátio na hora do intervalo... A gente sabe todas as nuances dos jogos de interesse para se conceder um espaço. Então o NEABI não é prioridade para essas gestões. (C1, 2020).

Para D26(2020), *falta visibilidade do NEABI por parte do campus, servidores, discentes.*

D20(2020) chama atenção para os NEABI's, pois

em geral, mesmo com a devida importância, ainda segue sendo um trabalho de militância, onde a maioria dos coordenadores não recebe qualquer gratificação para exercer suas atividades. E, em geral, os *campi* nunca têm dinheiro para financiar nossas atividades. Mas é importante para a instituição ter o slogan da diversidade étnico-racial. (D20,2020).

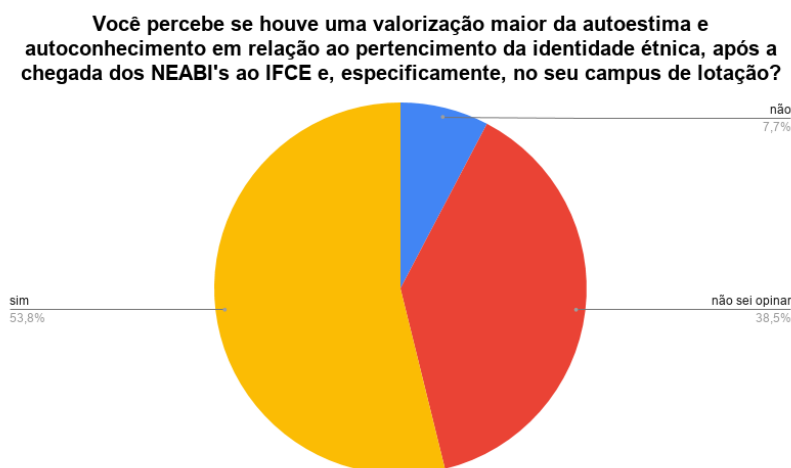
A partir da escuta e diálogo estabelecido com as coordenadorias dos NEABI's e coleta de vozes de alguns docentes ficou perceptível, no contexto institucional do IFCE, a existência da “segregação” e da “invisibilidade”, ainda que velada, mas marcadamente acentuada de maneira excludente, quando o debate emerge para as questões étnico-raciais e para a implementação da Lei 10.639/03.

Lamentavelmente, é preciso inferir o fato incontestável de, ainda hoje, o racismo resistir e se constituir fortemente como um elemento a ser superado não apenas no interior do IFCE, mas de todas as instituições de ensino brasileiras. O racismo institucional reverbera nesses ambientes, ao dificultar, ainda mais, a promoção de uma política de ação afirmativa de combate à desigualdade racial, ao racismo, ao preconceito e a qualquer forma de discriminação.

É preciso agir coletivamente, institucionalmente, para que essas mudanças sejam efetivadas no ensino, na pesquisa, na extensão, ao permitir a inclusão dessas minorias, ao provocar transformações fecundas em direção a uma educação antirracista, cujo resultado desperte consciências individuais e coletivas, cognitiva e epistemologicamente.

Outra problemática mostrou-se também nas respostas obtidas a partir da pergunta: *Você percebe se houve uma valorização maior da autoestima e autoconhecimento em relação ao pertencimento da identidade étnica, após a chegada dos NEABI's ao IFCE e, especificamente, no seu campus de lotação?*

Gráfico 19 – Percepção da valorização da autoestima e autoconhecimento em relação ao pertencimento da identidade étnica, após a chegada dos NEABI's.



Fonte: elaborado pela autora a partir do questionário aplicado aos docentes.

As respostas indicaram que 38,5% dos docentes não sabem opinar, 7% acreditam que não, enquanto 53,8% responderam positivamente informando que houve maior valorização da autoestima e sentido de pertença da identidade étnica, após a chegada do NEABI em seus *campi*.

Acerca dessa pergunta, C3(2020) acredita-se que houve uma valorização maior da autoestima dos alunos com a chegada dos NEABI's. Mas, reforçou que é preciso entender o que é ser negro no IFCE, entender as naturalizações e a complexidade de elementos presentes nesse contexto.

A fala de C3 aponta para a complexidade em torno do que é ser negro. Ser negro no IFCE, ser negro no Brasil, ser negro no mundo. Na sociedade brasileira, a ideia de raça passou a demarcar “o ser negro”, pautada em preconceitos racistas, estratificação de hierarquias raciais e culturais, violência física, psicológica e hostilidades.

Para subsidiar essa compreensão, trago aqui o pensamento de Santos (2016):

Eu tive a sorte de ser negro em pelo menos quatro continentes e em cada um desses é diferente ser negro e; é diferente ser negro no Brasil. Evidente que a história de cada um de nós tem um papel haver com a maneira como cada um de nós agimos como indivíduo, mas a maneira como a sociedade se organiza que dá as condições objetivas para que a situação possa ser tratada analiticamente permitindo o conseqüente, um posterior tratamento político. Porque a política para ser eficaz depende de uma atividade acadêmica... acadêmica eficaz! A política funciona assim! A questão negra não escapa a essa condição. Ela é complicada porque os negros sempre foram tratados de forma muito ambígua. Essa ambigüidade com que essa questão foi sempre tratada é o fato de que o brasileiro tem enorme dificuldade de exprimir o que ele realmente pensa da questão. (SANTOS, 2016).

Milton Santos traz a questão do território à tona, pois

À medida que o território nacional acolhe os vetores da globalização, que nele se instalam para impor sua nova ordem à sociedade local, nele igualmente reproduzem uma contraordem, sobretudo, pela produção acelerada de pobres, excluídos e marginalizados (SANTOS, 2000a).

Desta forma, o IFCE como território, local privilegiado de produção do conhecimento, também reproduz em sua estrutura essa marginalização social, racial e econômica. Daí, o motivo da fala de C3 reverberar, pois, conforme SOUSA (1983) “*Ser negro não é uma condição dada, a priori. É um vir a ser. Ser negro é tornar-se negro.*” Compreendo que a segregação e a invisibilidade, vertentes do racismo estrutural, estão intimamente ligadas a questão da autoestima e autoconhecimento da população negra. Assim, diante das respostas encontradas até aqui, há um silenciamento e negação no IFCE, em relação ao atendimento das demandas vindas dos estudantes negros e dos NEABI’s e isso afeta a autoestima e influencia diretamente no processo ensino-aprendizagem destes.

Diante desses tensionamentos, foi possível captar na voz de C7 (2020) um “olhar positivo” sobre essa perspectiva da autoestima, a partir do seguinte fato ocorrido em determinado *campus*:

Tivemos um caso de um aluno que era pardo e se identificava como branco. Tinha medo de se identificar como pardo. No meu entendimento, particularmente, todos são seres humanos. Estamos buscando trabalhar com os negros. O NEABI está muito voltado hoje para as ações indígenas. Tinha um rapaz lá que ia atrás de buscar onde tinha uma comunidade Quilombola lá. (C7, 2020).

Porém, a fala entusiasmada de C7 leva a um dilema que vem sendo amplamente discutido: consciência racial e consciência humana. Afirmação esta que leva C7 a reproduzir o mito da democracia racial, proclamando e reproduzindo o discurso de que há “igualdade de todos perante a lei”. Tal discurso o impede de reconhecer que essa “consciência humana” prega a intolerância, o preconceito e o racismo.

Para adentrar um pouco no campo da discussão acerca do mito da democracia racial, de acordo com Gomes, 2005,

Se seguirmos a lógica desse mito, ou seja, de que todas as raças e/ou etnias existentes no Brasil estão em pé de igualdade sociorracial e que tiveram as mesmas oportunidades desde o início da formação do Brasil, poderemos ser levados a pensar que as desiguais posições hierárquicas existentes entre elas devem-se a uma incapacidade inerente aos grupos raciais que estão em desvantagem, como os negros e os indígenas. Dessa forma, o mito da democracia racial atua como um campo fértil para a perpetuação de estereótipos sobre os negros, negando o racismo no Brasil, mas, simultaneamente, reforçando as discriminações e desigualdades raciais (GOMES, 2005, p.57).

Ao avançar na análise das vozes dos sujeitos, há um ponto feliz a se colocar aqui, que se expressa na fala de C3, em resposta à questão sobre a autoestima dos estudantes:

No IFCE, em geral, (se referindo a todos os campi) sim. Acho que se ver no professor é muito importante para os alunos negros. Porque esses alunos, quando precisam se inspirar em alguém, muito provavelmente esse alguém que eles têm para se inspirar são brancos, não são parecidos com eles. Quando eles veem a gente, muitas alunas falam: “nossa professora, agora eu consigo viver nesse lugar. Veem uma professora jovem, passam a se questionar: “será que eu consigo fazer mestrado, doutorado?”. Eu percebo essa projeção, essa outra expectativa. Há essa mudança de autoestima, há uma outra expectativa de trajetória. Não é só a imagem, é a história também: como eu fiz pra construir esses espaços, como fiz para acolher. Tem isso também que é bem importante, professores negros e brancos que são de origem da classe trabalhadora, em geral, a gente tem uma sensibilidade maior a respeito da história desses estudantes. A gente sabe o que é a dificuldade de estar nesses espaço.” (C3, 2020).

Penso que o IFCE, enquanto instituição de ensino, pesquisa, extensão e inovação, deve refletir acerca do indicador autoestima, atrelado a outros como identidade, recurso e formação docente, para que, em apoio às atividades pedagógicas, desenvolvidas no âmbito dos NEABI’s e da sala de aula, possam contar com maior participação dos estudantes negros, enquanto sujeitos históricos, fortalecendo assim a afirmação, a representatividade e o reconhecimento de uma identidade negra no IFCE.

Colocar mais ao centro especialmente a saúde e os saberes afro-brasileiros e indígenas seria um passo essencial para uma maior justiça social e coerência pedagógica. Pois, ainda persiste um quadro docente que demonstra ausência de interesse e atenção com seus (suas) alunos(as), ao não olhar para autoestima dos(as) mesmos(as), reforçando assim o racismo estrutural<sup>42</sup>, presente em todos os âmbitos da sociedade.

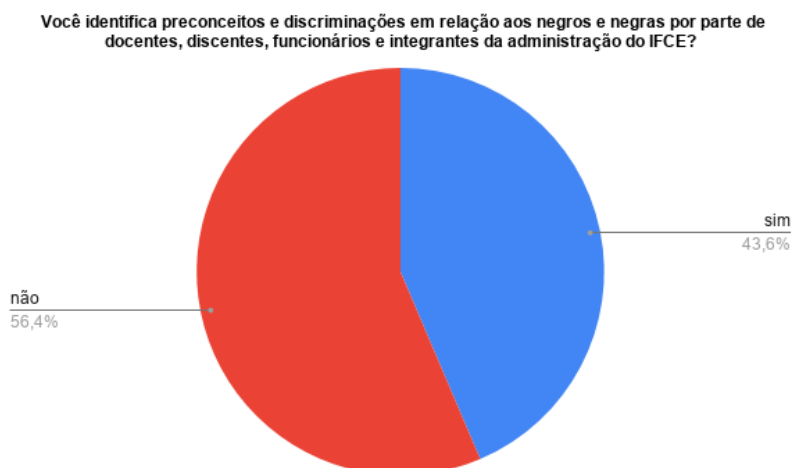
Isto posto, passamos ao seguinte ponto da pesquisa:

---

<sup>42</sup> A obra de Silvio Almeida *O que é racismo estrutural* está na secção das referências. Um vídeo que traz um pequeno resumo do conceito de racismo estrutural, inclusive com o próprio Silvio Almeida, pode ser visto no link <https://www.youtube.com/watch?v=PD4Ew5DIGrU> . Acessado em 7 de junho de 2020.



Gráfico 20 – Identificação de preconceitos e discriminações, em relação aos negros e negras, por parte da comunidade escolar do IFCE.



Fonte: elaborado pela autora a partir do questionário aplicado aos docentes.

A maioria, 56,4%, dos docentes declarou que não identifica preconceitos e discriminações em relação aos negros e negras, por parte deles, dos discentes, dos funcionários e dos integrantes da administração do IFCE, em contraponto, 43,6% disseram que sim, que há essa manifestação.

Já na compreensão da gestão dos NEABI's, C6 evidenciou que

Existe dentro do *campus* uma parte de servidores que é terceirizado. Acredito que quanto “menos o nível de instrução”, não sei se “estou sendo horrível” aqui, existe uma desinformação, um senso comum muito grande. Uma vez um aluno do *campus* Fortaleza, do curso de Teatro, foi convidado para fazer uma performance na qual eram expostos diversos conceitos como *discriminação*, *preconceito* entre outras palavras, e essas palavras eram escritas em papéis e no final queimadas dentro de uma bacia. Tudo isso era feito de forma bem bonita. Nos corredores, após certo tempo, vieram perguntar se aquilo era “macumba”. E também pelos olhares, pelas posturas, na hora da apresentação, percebi que ainda há muito ali para trabalhar. E entre os alunos também, por exemplo, nas aulas de história da educação, um aluno diz “*ah*, professora, mas teve escravo branco” entre outras colocações. Acho que o instituto, a instituição como um todo, ela é muito conservadora, embora eu nunca tenha presenciado uma ocasião de “preconceito mais efetivo”. Acho que os alunos vivenciam mais isso, mas acho que percebo muito ainda aquela visão do “coitadinho”, como se o IFCE estivesse fazendo um favor, e não como se fosse um direito. Eu digo isso por conversas, assim, de uma forma geral, não ligado exatamente ao negro, mas ao próprio aluno trabalhador. Então, professores de dentro do IFCE que consideram que porque faz um curso técnico, e por ali o aluno arranja um estágio, e dali do estágio já se arranja um emprego, nossa, se percebe que “é como se houvesse uma contribuição enorme para uma transformação social” e na minha visão não é! Existe uma colaboração, algo a nível individual, mas não social. Então se eu pego essa visão do aluno trabalhador com relação à transformação social, eu faço essa mesma relação em relação ao aluno negro, ou ao próprio indígena, porque aí você “duplica isso”, além de ser um trabalhador, ser negro ou ser indígena... (C6, 2020).

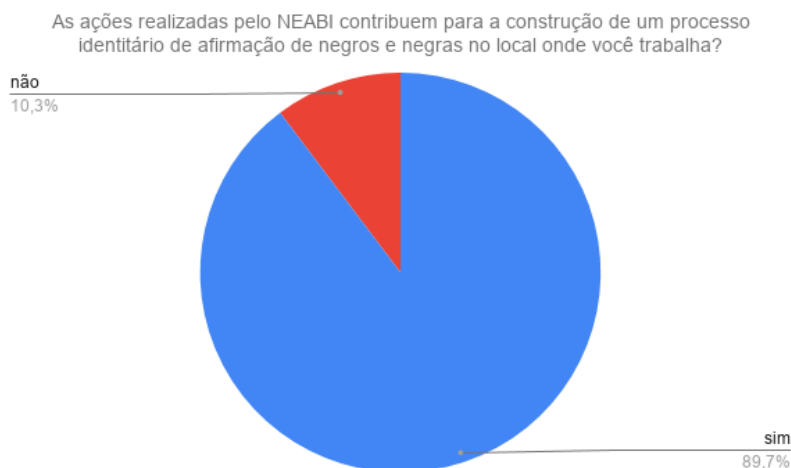
Na avaliação de C7,

Particularmente não percebo. Há um sentimento das alunas que reclamam uma discriminação na seleção de bolsas e em seleções. Mas fora isso, nada. Já percebi alunos negros reclamarem das cotas, percebi uma certa vergonha. Acho as cotas legítimas, não sei quanto tempo devem durar, mas são legítimas. (C7, 2020).

Aqui identifico uma confusão na fala de C7, pois como pode não perceber e dar exemplos, inclusive relatos de alunos que sofrem com isso nos processo de seleção, de distribuição de bolsas e na “vergonha” que sentem das cotas, revelando, nesse caso, questões relacionadas à própria identidade, história e autoestima. O que remete ao dito antes, a cerca de que C7 traz enraizado em seu discurso traços do mito da democracia racial.

Ao seguir com as observações às questões sobre identidade negra, as respostas obtidas trouxeram os seguintes dados:

Gráfico 21 – Contribuição do NEABI para a construção de um processo identitário de afirmação de negros e negras no IFCE.



Fonte: elaborado pela autora a partir do questionário aplicado aos docentes.

A maioria, 89,7% dos docentes, acredita que sim, as ações idealizadas pelos NEABI's contribuem para a construção identitária e afirmação desta no IFCE. Já 10,3% não acreditam que o NEABI contribui para esse processo. No entanto não complementaram a resposta com uma justificativa.

Alguns docentes se posicionaram, nas contribuições finais do formulário, acerca dessa questão. Para D4,

As ações do NEABI devem ser realizadas de forma transversal, envolvendo vários cursos, diferentes professores, pois o resultado será bem mais efetivo, do que ficar pulverizados em disciplinas de forma fragmentada. Com eventos envolvendo todo o *campus*, todas as pessoas estariam produzindo e discutindo a temática com ações

propositivas. Um evento científico por ano com: resumos, pôsteres, apresentações culturais, palestras com profissionais de comunidades tradicionais, apresentações culturais de comunidades tradicionais trariam tanto movimentação quanto maior interesse dos alunos sobre a temática. (D4,2020).

D11(2020) acredita que os desafios são grandes ainda, porém já avançamos na questão racial no *campus*, o NEABI representa, sem dúvida essa questão.

D33 disse que

Por mais que os NEABI's dos *campi* venham atuando incansavelmente em nome das ações afirmativas da inclusão e real liberdade de negros e indígenas, ainda entendo como pouco satisfatório o engajamento de muitos docentes e técnicos que não são membros dos Núcleos de Estudos Afro-brasileiros e Indígenas. Também lamento que as questões indígenas não tenham, ainda, sido totalmente implementadas ou conhecidas com profundidade pelos membros de muitos Núcleos. Percebo que as vozes e as lutas dos indígenas ainda demorarão a, efetivamente, tomar os espaços de todos os *campi*. (D3,2020).

D35, afirmou:

O Neabi é de extrema importância no IFCE, mas sinto que muitas questões étnico-raciais ficam concentradas como de responsabilidade do núcleo. Penso que a Instituição, cada gestão dos *campi* e servidores e funcionários em geral precisam entender e acolher como ações do todo. Sentia isso quando estava em Itapipoca e sinto também em Baturité e um pouco como aluna de Fortaleza, onde faço Mestrado. Enfim, algo para refletirmos. (D35, 2020).

Nas entrevistas aplicadas aos coordenadores (as) dos NEABI's, observei uma forte demarcação identitária, nos relatos sobre autodeclaração, relatos de experiências e atividades desenvolvidas, enquanto gestão dos NEABI's. Os relatos a seguir, nos permitem tal inferência de manifestação identitária e posição social:

C3 relatou:

Lá no meu *campus* a gente trabalha voltado principalmente pra construção da identidade negra dos estudantes. Então, com relação aos estudantes a resposta é positiva. Muitos estudantes adquiriram a consciência racial a partir do NEABI, a partir de nossos estudos, a partir de nossas ações. Conseguimos felizmente resgatar a identidade negra a partir da desconstrução de ideais de embranquecimento e da desconstrução do mito da democracia racial. Esse processo é importante para nossa autoestima e autoconhecimento. E temos contribuído para a construção de uma identidade branca não racista. (C3, 2020).

Para C5

A questão da identidade acaba sendo uma surpresa porque há essa ideia de que no Ceará não se tem negro, mas existe uma comunidade quilombola que foi reconhecida recentemente na região que traz esses elementos. Tem estudantes dessa comunidade no *campus* Acaraú: 3, no técnico, no superior não. Ano passado, tivemos um evento envolvendo a filosofia africana, para mostrar que carregamos elementos e que é importante a gente enxergar o passado e reconhecer todas essas contribuições, para sair daquele eixo da influência europeia, que é muito presente.

Então uma pequena parte se autoidentifica como negro, seja negro pardo ou negro preto. A gente tá pensando em despertar isso, através dos eventos e discussões em cursos. Alguns não têm conhecimento da questão das cotas e das ações afirmativas, então estamos trabalhando isso. (C5, 2020).

### C1 percebeu uma mudança significativa, pois

Hoje, quando eu falo das danças africanas, as pessoas tem outra percepção. Professores hoje aceitam mais. O projeto é falado em outros departamentos para falar de ações exitosas de inclusão. Teve quem mudou o discurso de 2018 para 2020, mas quer dizer que mudou pra todos? Lógico que não, tô falando aquilo que é mais exposto, o que é externalizado. É um processo de construção e desconstrução, um movimento que aos poucos vai tomando espaço, ganhando espaço. (C1, 2020).

Os trechos das entrevistas transcritos acima ilustram bem como a presença dos NEABI's é necessária como espaço de luta e resistência de grupos de alunos (as) subalternizados (as), ao longo da história desse país, os(as) quais, quando arrancados(as) da África, trouxeram consigo suas tecnologias, saberes e fazeres, e, permitiram a existência econômica dessa sociedade, desde o período colonial.

No interior dos NEABI's, os sujeitos que vivenciam esse espaço, suas conquistas e desafios diários, têm uma luta árdua para: 1. afirmação destes Núcleos como local político e como uma ação afirmativa para a efetivação das Lei 10.639/03 e 11.645/08; 2. atualização do currículo institucional, que carrega um caráter eurocêntrico perpetuado há séculos; 3. lutam pela legitimidade e reconhecimento de suas identidades, por melhores perspectivas sociais, buscam ocupação de espaços políticos, educacionais, e, por conseguinte, econômicos. O que faz com que esses sujeitos diuturnamente estejam em condição de sobrevivência física, emocional e psicológica.

Essa luta, no interior dos NEABI's, é materializada a partir do uso de ações diversas como instrumentos transformadores e pontos de intersecção entre o *campus* e o campo, por meio de formações, cursos, palestras, movimentos que toquem a dimensão política, intelectual, artística, de cunho histórico, religioso(ancestralidade), e jurídico.

Desta forma, com a implementação dos NEABI's e afirmação destes como local político de luta, reconhecimento e resistência, ficou evidente a possibilidade de refletir e influenciar coletivamente as relações étnico-raciais, proporcionar uma revisão dos referenciais teóricos, ideológicos e políticos, os quais alicerçam o currículo institucional, trazendo à discussão consequências históricas do racismo para o povo negro, no interior do IFCE. Na figura abaixo podemos visualizar uma síntese de palavras que traduz a importância desses Núcleos como espaço de debate e transformação humana.

Figura 3 – nuvem de palavras-chave mais citadas e discutidas nas entrevistas, questionários e escrita da dissertação.



Fonte: elaborada pela pesquisadora.

Na figura acima, o racismo aparece como uma questão central para a compreensão da sociedade e de suas complexidades na contemporaneidade. Discutir o racismo e suas capilaridades tem contribuído para a descolonização do currículo e transformação das práticas docentes no IFCE. Isso aponta para uma tímida, mas crescente valorização e visibilidade das identidades, do patrimônio cultural e histórico dos negros e afrodescendentes, com vistas à autoafirmação desses sujeitos históricos.

Os NEABI's têm em si, como elemento intrínseco, o potencial de compor as forças contra hegemônicas em um processo de luta que envolve representações, o simbólico e a semântica que permeiam questões étnico raciais. Uma luta contra as consequências sociais, psicológicas, econômicas e jurídicas do racismo, que exclui uma parcela da população de direitos considerados constitucionais e humanos. Um espaço de interação entre as forças internas e externas que influenciam e igualmente agem no interior desse *locus*.

No período da pandemia, devido a COVID-19, a importância da atuação dos NEABI's, enquanto *locus* de produção intelectual de conhecimento para uma educação antirracista e divulgação desta produção na comunidade escolar do IFCE, foi imprescindível. A maioria dos Núcleos fortaleceu suas ações nas redes sociais. A exemplo, grupos de leitura de obras de autores negros, indicação de filmes, documentários, leituras, lives, dentre outras ações deram visibilidade e reforçaram o papel destes Núcleos na instituição.

Como toda a pesquisa me mostrou, há uma urgência no IFCE, no sentido da Instituição dar vez e voz às populações historicamente excluídas, exploradas e silenciadas. Entretanto, ratifico que houve conquistas, a partir da presença dos NEABI's I e suas lutas que permitiram novas possibilidades de inserção de uma discussão para uma educação antirracista.

## **6 A TÍTULO DE CONCLUSÃO: PERSPECTIVA PARA CONTINUIDADE DO PROCESSO AVALIATIVO**

Todas as inquietações e perguntas que deram origem a esta pesquisa convergiram para um objeto de estudo: a avaliação da implementação dos NEABI's - Núcleos de Estudos Afro-brasileiros e Indígenas no IFCE e as transformações nas relações étnico-raciais.

Definida a proposta de estudo, o objetivo perseguido foi avaliar o processo de implementação dos NEABI's no IFCE, conforme a gênese da Lei 10.639/03, no período de 2016 a 2019, a fim de compreender as possíveis transformações dessa ação afirmativa.

Diante da tessitura desta dissertação, construída ao longo da pesquisa, busquei diferentes fontes de informações com o propósito de que elas pudessem subsidiar o processo de concretização dos objetivos específicos definidos para o estudo de caso. Ao iniciar essa investigação, a minha intenção era compreender se o NEABI configurava-se como uma ação afirmativa de inclusão de estudantes negros e afrodescendentes, ao discutir suas bases de sustentação como espaço de reconhecimento de identidades e publicização das relações étnico-raciais e identitárias no IFCE.

Durante a escrita do texto, a partir das leituras teóricas e da aproximação com os documentos institucionais e com as vozes de alguns sujeitos da pesquisa, senti a necessidade de incidir o meu olhar avaliativo para além dos documentos legais, investigando a construção de identidades dos estudantes afrodescendentes no âmbito da comunidade escolar do IFCE.

Na fase inicial exploratória, já conseguia ver alguns resultados: o primeiro é o fato da efetivação da Lei 10.639/03 ainda está longe de acontecer, mas, os NEABI's são Núcleos que legitimam uma educação antirracista. Ainda há um caminho longo e árduo a percorrer no sentido de educar, sensibilizar e conscientizar a comunidade acadêmica sobre as relações étnico-raciais, no sentido de desconstruirmos velhos paradigmas internalizados por esta comunidade.

Esta pesquisa revelou indicadores que apontam problemáticas relacionadas à necessidade de melhoria na qualidade da educação para as relações raciais, marcas estruturais do racismo institucional, a perpetuação de um currículo que ainda valida conhecimentos eurocêntricos a guiar as práticas educacionais no IFCE.

Este estudo também evidenciou, a partir da observação do organograma do IFCE, a localização dos NEABI's como posição periférica (dentro do âmbito da Extensão), local que influencia diretamente sua atuação e o processo de efetivação de suas ações e atribuições legais. Mesmo que estes Núcleos estejam ligados a outras atividades desenvolvidas no

Ensino, por exemplo, são presenças pontuais. Desta forma, isso também reverbera nos *campi*, pois em muitos deles, o NEABI não tem um espaço físico que o acolha. Essa é também uma questão política.

Outra constatação é a de que os NEABI's, apesar de estarem conectados, estabelecerem parcerias interna e externamente em atividades que realizam, não possuem, ainda, uma proposta cujo planejamento assegure mais espaços de diálogos com outras Pró-Reitorias. É pertinente o fortalecimento de sua atuação política e a existência de um diálogo institucionalmente permanente destes Núcleos com os Fóruns de Ensino, os quais discutem as questões legais da educação, a exemplo da efetivação das leis no currículo, com a PROGEP – Pró-Reitoria de Gestão de Pessoas no que concerne à capacitação dos servidores.

No que se refere à implementação dos Núcleos, de 2015 para 2019, houve uma demanda crescente de implantação e um verdadeiro “boom” com a chegada dos docentes cotistas, em meados de 2017. Já no tocante ao que prevê a legislação, na orientação e suporte na implementação e atuação dos NEABI's, esta pesquisa, por meio das diversas vozes ouvidas, revelou os seguintes problemas: burocracia e desconhecimento teórico na implementação da Lei 10.639/03; frágil de diálogo institucional; dificuldade no interesse de servidores para atuar na coordenação; ausência de espaço físico; resistência e lentidão na reestruturação do currículo institucional; ausência de formação docente sistemática na orientação e inclusão do ensino das temáticas acerca da História e Cultura Afro-Brasileira; escassez de recursos humanos e materiais e de incentivo financeiro para realização dos projetos e captação de bolsistas; disputa de poderes e interesses. Essas são as principais questões que impedem a atuação mais efetiva dos NEABI'S no IFCE.

Ao observar esses indicadores e relacioná-los ao contexto da avaliação das políticas públicas no Brasil, emergiram as marcas de um país escravocrata, ao apontar para a “invisibilidade” e o “silenciamento” dos NEABI's no IFCE. O racismo estrutural e institucional afeta a autoestima e o processo de ensino-aprendizagem dos (as) estudantes, dos (as) docentes e demais servidores da instituição.

A análise da pesquisa também me colocou diante da urgência da divisão da responsabilidade que os NEABI's têm carregado, ao longo dos anos, como sendo quase que o único polo de vanguarda de cobrança de ações antirracistas e reparatórias por parte do IFCE. É necessário garantir mais amparo econômico e político a estes Núcleos e às iniciativas que busquem fortalecer a implementação de reparações étnico-raciais. Quanto ao aspecto político, justifico pelo fato de uma das pessoas entrevistadas relatar um caso de censura a uma ação de um NEABI, por parte de um servidor da própria instituição.



Existem estigmas a serem superados – sejam os que se traduzem em olhares equivocados com relação aos elementos culturais africanos e afro-brasileiros, sejam os que trazem projeções negativas sobre docentes e discentes afro-brasileiros, a se materializar em condutas preconceituosas e discriminatórias. Certamente, a violência racial se expressa não apenas nos espaços educacionais, em condutas cotidianas a impactar na autoestima das pessoas negras, mas, o que é pior, indica que os lugares de subalternidades, na nossa sociedade, tanto no campo da economia como no da política, são ocupados pelos grupos racialmente discriminados.

Por isso, é necessário trazer mais atenção, empenho e amparo às iniciativas de organizações que norteiam os processos de reparação histórica com relação aos negros, no caso do IFCE, os NEABI's, ao compreender que o racismo é uma questão central para a compreensão da sociedade e de suas complexidades na contemporaneidade. Se esta opressão era antes colocada para as laterais, está agora se tornando cada vez mais óbvio<sup>43</sup>, para um número maior de pessoas que esta opressão não é secundária, e que secundarizá-la também é um ato racista.

Todas as vozes, vivências e experiências ouvidas, apontam para uma constatação: mesmo diante de todas as dificuldades, silenciamento e invisibilidade e racismo institucional impostos e enfrentados pelos NEABI's, no âmbito do IFCE, existe um potencial humano revolucionário e esperançoso que resiste e aponta para um porvir de transformações das relações étnico-raciais, reconhecimento identitário e autoafirmação dos povos negros e afrodescendentes no Instituto e na construção de uma sociedade mais justa.

A minha experiência nessa construção acadêmica não se traduz na escrita dessa dissertação, tampouco considero este estudo concluído. Hoje concluo o trabalho a ser apresentado ao Curso de Mestrado Profissional em Avaliação de Políticas Públicas (MAPP) – Universidade Federal do Ceará – UFC. Endendo que esta pesquisa aponta para outras inquietações, revelou a necessidade de novas buscas, impelindo-me, futuramente, a adentrar em novos caminhos acerca da educação para as relações étnico-raciais, agora voltados para a questão dos povos originários, a partir da Lei 11.645/08, que trata da obrigatoriedade da História e cultura africana, afro-brasileira e indígena em todo o currículo escolar.

No âmbito do IFCE, minhas inquietações me levam a contribuir, a partir dessa pesquisa e da minha atuação na instituição, em prol da transformação das relações étnico-

---

<sup>43</sup> Finalizo esse texto durante as manifestações que tiveram como estopim o caso de George Floyd.

raciais, do combate ao racismo estrutural e institucional, da valorização da história e cultura dos africanos e afrodescendentes, intervindo na realidade pesquisada/observada.

Por fim, ao concluir essa pesquisa, não poderia furtar-me de referenciar aqui quão importante este momento foi para mim, no tocante à minha identidade racial, pois mesmo tendo por parte de mãe um referencial familiar de não negros, tenho consciência da minha ancestralidade marcante e marcada por parte de um pai caboclo, também vítima da violência racial. Nesse sentido, dar voz aos NEABI's significa dar voz aos negros e negras no interior de uma sociedade marcada pelo racismo, cuja dor, também trago em minha existência.

## REFERÊNCIAS

- ADICHIE, Chimamanda. **O perigo de uma história única**. Arusha: TED Global, 2009. Vídeo da palestra da escritora nigeriana no evento Technology, Entertainment, TED Global, 2009.
- ALMEIDA, Silvio Luiz de. **Racismo estrutural**. São Paulo: Sueli Carneiro; Pólen, 2019.
- ANGELOU, Maya. Ainda assim eu me levanto. **Portal Geledés**, [s. l.], 22 out. 2018. Disponível em: <https://www.geledes.org.br/maya-angelou-ainda-assim-eu-me-levanto/>. Acesso em: 25 maio 2020.
- ARROYO, Miguel G. **Currículo, território em disputa**. Petrópolis: Vozes, 2013.
- BARROS, A. J. P.; LEHFELD, N. A. S. **Fundamentos de metodologia**: um guia para a iniciação científica. 2 ed. São Paulo: Makron Books, 2000.
- BARROS, Surya Aaronovich Pombo de. Discutindo a escolarização da população negra em São Paulo entre o final do século XIX e início do XX. *In*: ROMÃO, Jeruse (org.). **A História da Educação do Negro e outras histórias**. Brasília, DF: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade, 2005.
- BRASIL. **Decreto Imperial nº 1.331-A**, de 17 de fevereiro de 1854. Aprova o Regulamento para a reforma do ensino primário e secundário do Município da Corte. Rio de Janeiro, 1854. Disponível em: <https://www.camara.leg.br/legin/fed/decret/1824-1899/decreto-1331-a-17-fevereiro-1854-590146-publicacaooriginal-115292-pe.html>. Acesso em: 22 mar. 2019.
- BRASIL. **Decreto nº 4.835**, de 1º de dezembro de 1871. Aprova o Regulamento para a matrícula especial dos escravos e dos filhos livres de mulher escrava. Rio de Janeiro, 1871. Disponível em: <https://www.camara.leg.br/legin/fed/decret/1824-1899/decreto-4835-1-dezembro-1871-552265-publicacaooriginal-69374-pe.html>. Acesso em: 05 abr. 2019.
- BRASIL. **Decreto nº 7.031-A**, de 6 de setembro de 1878. Cria cursos noturnos para adultos nas escolas públicas de instrução primária do 1º grau do sexo masculino do município da Corte. Rio de Janeiro, 1878. Disponível em: <https://www.camara.leg.br/legin/fed/decret/1824-1899/decreto-7031-a-6-setembro-1878-548011-publicacaooriginal-62957-pe.html>. Acesso em: 22 abr. 2019.
- BRASIL. [Constituição (1988)]. **Constituição da República Federativa do Brasil de 1988**. Brasília, DF: Presidência da República, 2020. Disponível em: [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/constituicao/constitui%c3%a7ao.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constitui%c3%a7ao.htm). Acesso em: 12 jun. 2019.
- BRASIL. **Lei nº 9.394**, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Brasília, DF: Presidência da República, 1996. Disponível em: [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/leis/2003/110.639.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/2003/110.639.htm). Acesso em: 22 maio 2019.
- BRASIL. **Lei Federal nº 10.639**, de 9 de janeiro de 2003. Altera a Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, para incluir no

currículo oficial da Rede de Ensino a obrigatoriedade da temática "História e Cultura Afro-Brasileira", e dá outras providências. Brasília, DF: Presidência da República, 2003. Disponível em: [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/leis/2003/110.639.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/2003/110.639.htm). Acesso em: 12 jun. 2019.

BRASIL. **Parecer CNE/CP nº 3/2004**, aprovado em 10 de março de 2004. Institui Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana. Brasília, DF: Ministério da Educação, 2004. Disponível em: [http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com\\_content&view=article&id=12746&itemid=866](http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_content&view=article&id=12746&itemid=866). Acesso em: 19 maio 2019.

BRASIL. **Lei Federal nº 11.645**, de 10 de março de 2008. Altera a Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, modificada pela Lei nº 10.639, de 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. Disponível em: [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_ato2007-2010/2008/lei/111645.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2008/lei/111645.htm). Acesso em: 5 ago. 2019.

BRASIL. **Lei nº 12.288**, de 20 de julho de 2010. Institui o Estatuto da Igualdade Racial; altera as Leis nºs 7.716, de 5 de janeiro de 1989, 9.029, de 13 de abril de 1995, 7.347, de 24 de julho de 1985, e 10.778, de 24 de novembro de 2003. Brasília, DF: Presidência da República, 2010. Disponível em: [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_Ato2007-2010/2010/Lei/L12288.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2007-2010/2010/Lei/L12288.htm). Acesso em: 12 jun. 2019.

BRASIL. **Lei nº 12.711**, de 29 de agosto de 2012. Dispõe sobre o ingresso nas universidades federais e nas instituições federais de ensino técnico de nível médio e dá outras providências. Brasília, DF: Presidência da República, 2012a. Disponível em: [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_ato2011-2014/2012/lei/112711.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2011-2014/2012/lei/112711.htm). Acesso em: 12 out. 2020.

BRASIL. **Plano nacional de implementação das diretrizes curriculares nacionais para educação das relações étnico-raciais e para o ensino de história e cultura afro-brasileira e africana**. Brasília, DF: Ministério da Educação, 2013. Disponível em: [http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com\\_docman&view=download&alias=10098-diretrizes-curriculares&Itemid=30192](http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=10098-diretrizes-curriculares&Itemid=30192). Acesso em: 12 jun. 2019.

BRASIL. **Lei nº 13.409**, 28 de dezembro de 2016. Altera a Lei nº 12.711, de 29 de agosto de 2012, para dispor sobre a reserva de vagas para pessoas com deficiência nos cursos técnico de nível médio e superior das instituições federais de ensino. Brasília, DF: Presidência da República, 2012b. Disponível em: [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_ato2015-2018/2016/lei/113409.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2015-2018/2016/lei/113409.htm). Acesso em: 12 out. 2020.

CARVALHO, Alba M. Pinho de. Políticas públicas e o dilema de enfrentamento das desigualdades: um olhar crítico sobre a América Latina no século XXI. In: SOUSA, Fernando José Pires de. *et al.* (org.). **Poder e políticas públicas na América Latina**. Fortaleza: Edições UFC, 2010. p. 171-200.

- CIAVATTA, Maria. A Crise do Capital e a Formação Integrada em Questão. *In: SEMINÁRIO DE PESQUISA: A CRISE DA SOCIABILIDADE DO CAPITAL E A PRODUÇÃO DO CONHECIMENTO*, 4, 2009, Rio de Janeiro. **Anais [...]**. Rio de Janeiro: UFF, 2013.
- CORRÊA, Vera. **Globalização e neoliberalismo: o que isso tem a ver com você, professor?** Rio de Janeiro: Quartet, 2000.
- CUNHA, L. A. O ensino industrial-manufatureiro no Brasil. **Revista Brasileira de Educação**, Rio de Janeiro, n. 14, p. 89-107, ago. 2000.
- DOMINGOS, Luís Tomás. Entre estigmas e traumas de violência de colonização e escravidão: afirmação de identidade afro descendência. **Identidade**, São Leopoldo, v.22, n. 2, p. 190-208, jul./dez. 2017.
- FANON, Frantz. **Pele negra, máscaras brancas**. Salvador: Editora Edufba, 2008.
- FERNANDES, Florestan. **A integração do negro na sociedade de classe**. 3. ed. São Paulo: Ática, 1978.
- FONSECA, J. J. S. **Metodologia da pesquisa científica**. Fortaleza: UECE, 2002.
- FREIRE, P. **Pedagogia da autonomia: Saberes necessários à prática educativa**. 25. ed. São Paulo: Paz e Terra, 1996.
- FREIRE, P. **Educação como prática da liberdade**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1999.
- FURTADO, Celso. **A formação econômica do Brasil**. 32. ed. São Paulo: Companhia Editora Nacional, 2005.
- GIL, Antônio Carlos. **Como elaborar projetos de pesquisa**. 4. ed. São Paulo: Atlas, 2008.
- GOMES, J. B. **Ação afirmativa & princípio constitucional da igualdade**. Rio de Janeiro/São Paulo: Renovar, 2001.
- GOMES, Nilma Lino. Alguns termos e conceitos presentes no debate sobre relações raciais no Brasil: uma breve discussão. *In: BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade. Educação antirracista: caminhos abertos pela lei 10.639/03*. Brasília, DF: Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade, MEC, 2005. p. 39-62.
- GROSGOUEL, Ramón. Descolonizar as esquerdas ocidentalizadas: para além das esquerdas eurocêntricas rumo a uma esquerda transmoderna descolonial. **Contemporânea**, São Paulo, v. 2, n. 2, p. 337-362, jul./dez. 2012.
- GUSSI, Alcides Fernando. Apontamentos teórico-metodológicos para a avaliação de programas de microcrédito. **Revista Avaliação de Políticas Públicas (AVAL)**, Fortaleza, ano 1, v. 1, n. 1, p. 29-37, jan./jun. 2008.

GUSSI, Alcides Fernando. Avaliação de Políticas Públicas sob uma abordagem antropológica: aportes teórico-metodológicos e práticas avaliativas. *In: CONGRESSO INTERNACIONAL EN GOBIERNO, ADMINISTRACIÓN Y POLÍTICAS PÚBLICAS*, 7., 2016. Madri, Espanha. **Anais [...]**. Madri, Espanha: GIGAPP, 2016. Disponível em: <http://www.gigapp.org/index.php/component/jresearch/publication/show/2404>. Acesso em: 15 jun. 2018.

GUSSI, Alcides Fernando; OLIVEIRA, Breyner Ricardo de. Discutindo paradigmas contra-hegemônicos de avaliação de políticas públicas. *In: ENCONTRO NACIONAL DE ENSINO E PESQUISA DO CAMPO DE PÚBLICAS*, 1, 2015, Brasília. **Anais [...]**. Brasília: Associação Nacional de Ensino e Pesquisa do Campo de Públicas, 2015. Disponível em: [http://www.anepcp.org.br/redactor\\_data/20161128173253\\_sl\\_alcides\\_fernando\\_gussi.pdf](http://www.anepcp.org.br/redactor_data/20161128173253_sl_alcides_fernando_gussi.pdf). Acesso 15 jun. 2018.

HALL, S. **A identidade cultural na pós-modernidade**. 11. ed. Rio de Janeiro: DP&A, 2011.

HOLANDA, Sérgio Buarque de. **Raízes do Brasil**. 27.ed. São Paulo: Companhia das Letras, 2014.

IFCE. **Plano de Desenvolvimento Institucional 2014-2018**. Fortaleza: IFCE, 2015a. Disponível em: <https://ifce.edu.br/instituto/documentos-institucionais/plano-de-desenvolvimento-institucional>. Acesso em: 21 abr. 2019.

IFCE. **Projeto Político Institucional do Instituto Federal do Ceará**. Aprovado pela Resolução CONSUP nº 33, de 22 de junho de 2015. Fortaleza: IFCE, 2015b. Disponível em: <https://ifce.edu.br/proen/ppi-ifce.pdf>. Acesso em: 21 abr. 2019.

IFCE. **Regulamento de Organização Didática 2015**. Fortaleza: IFCE, 2015c. Disponível em: <https://ifce.edu.br/espaco-estudante/regulamento-de-ordem-didatica/regulamento-da-ordem-didatica>. Acesso em: 21 abr. 2019.

IFCE. **Resolução nº 071, de 31 de julho de 2017**. Fortaleza: IFCE, 2017. Disponível em: <https://ifce.edu.br/proext/ acessibilidade/arquivos/071-17-aprova-o-regimento-interno-neabi.pdf>. Acesso em: 21 abr. 2019.

IFCE. **Plano de Desenvolvimento Institucional 2019-2023**. Fortaleza: IFCE, 2018a. Disponível em: <https://ifce.edu.br/instituto/documentos-institucionais/plano-de-desenvolvimento-institucional>. Acesso em: 21 abr. 2019.

IFCE. **Relatório do III Encontro para Estudos Afro-Brasileiros e Indígenas do IFCE**. Jaguaribe: IFCE, 2018b. Disponível em: [https://ifce.edu.br/proext/ acessibilidade/arquivos/relatorio-iii-encontro\\_neabi\\_vfinal.pdf](https://ifce.edu.br/proext/ acessibilidade/arquivos/relatorio-iii-encontro_neabi_vfinal.pdf). Acesso em: 21 nov. 2019.

IFCE. **Mapa de implantação dos NEABI's**. Fortaleza: IFCE, 2019. Disponível em: <https://ifce.edu.br/proext/ acessibilidade>. Acesso em: 21 nov. 2019.

LEJANO, Raul P. **Parâmetros para análise de políticas**: a fusão de texto e contexto. Campinas: Editora Arte e Escrita, 2012.

MACHADO, Adilbênia Freire. **Saberes ancestrais femininos na filosofia africana**: poéticas de encantamento para metodologias e currículos afrorreferenciados. 2019. 268f. Tese (Doutorado em Educação Brasileira) - Programa de Pós-graduação em Educação, Universidade Federal do Ceará, Fortaleza, 2019.

MANFREDI, Silvia Maria. **Educação Profissional no Brasil**. São Paulo: Cortez, 2002.

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

MÉSZÁROS, István. **A educação para além do capital**. 2. ed. São Paulo: Boitempo Editorial, 2008.

MINAYO, Maria Cecília de Souza. O desafio da pesquisa social. *In*: DESLANDES, Suely Ferreira; CRUZ NETO, Otávio; GOMES, Romeu; MINAYO, Maria Cecília de Souza (org.). **Pesquisa Social**: teoria, método e criatividade. Petrópolis: Vozes, 1994. p. 21-27.

MUNANGA, Kabengele (org.). **Superando o racismo na escola**. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade, 2005. 204p.

MUNANGA, Kabengele. Educação e diversidade cultural. **Cadernos Penesb**, Niterói, n. 10, p. 37-54, 2009.

MUNANGA, Kabengele. Por que ensinar a história da África e do negro no Brasil de hoje? **Revista do Instituto de Estudos Brasileiros**, São Paulo, n. 62, p. 20-31, dez. 2015. Disponível em: <https://www.revistas.usp.br/rieb/article/viewFile/107184/105723>. Acesso em: 15 nov. 2020.

QUIJANO, Aníbal. Colonialidade do poder, eurocentrismo e América Latina. *In*: LANDER, Edgardo (org.). **A colonialidade do saber**: eurocentrismo e ciências sociais. Perspectivas latino-americanas. Buenos Aires, Argentina: CLACSO Livros, 2005. (Coleção Biblioteca de Ciências Sociais). Disponível em: <http://bibliotecavirtual.clacso.org.ar/ar/libros/lander/pt/Quijano.rtf>. Acesso em: 10 out. 2020.

RIBEIRO, Darcy. **O povo brasileiro**: a formação e o sentido do Brasil. 3. ed. São Paulo: Global, 2015.

RIBEIRO, Darcy. A mais terrível de nossas heranças. **Portal Geledés**, [s. l.], 6 maio 2017. Disponível em: <https://www.geledes.org.br/mais-terrivel-de-nossas-herancas-por-darcy-ribeiro/>. Acesso em: 25 maio 2020.

RIBEIRO, Djamila. **O que é**: lugar de fala? Belo Horizonte: Letramento, 2017. (Coleção Feminismos Plurais).

RODRIGUES, Lea Carvalho. Propostas para uma avaliação em profundidade de políticas públicas sociais. **Aval – Revista de Avaliação de Políticas Públicas**, Fortaleza, n. 1, p. 7-15, 2008. Disponível em: [http://www.mapp.ufc.br/images/revista\\_aval/edi%C3%A7%C3%B5es/9d/artigo-lea\\_1.pdf](http://www.mapp.ufc.br/images/revista_aval/edi%C3%A7%C3%B5es/9d/artigo-lea_1.pdf). Acesso em: 25 maio 2020.

RODRIGUES, Lea Carvalho. Método experiencial e avaliação em profundidade: novas perspectivas em políticas públicas. **Aval - Revista Avaliação de Políticas Públicas**, Fortaleza, ano I, vol.4, n.1, 2016, p. 103-115.

ROMÃO, Jeruse. Educação, instrução e alfabetização no Teatro Experimental do Negro. *In*: ROMÃO, Jeruse (org.). **A História da Educação do Negro e outras histórias**. Brasília, DF: Ministério da Educação, 2005.

SANTOS, Boaventura de Sousa *et. al.* As Epistemologias do Sul num mundo fora do mapa. **Revista Sociologias**, Porto Alegre, ano 18, n. 43, p. 14-23, set. /dez. 2016.

SANTOS, Milton. **Por uma outra globalização**: do pensamento único à consciência universal. 3. ed. Rio de Janeiro: Editora Record, 2000a. 174 p.

SANTOS, Milton. Ser negro no Brasil hoje: ética enviesada da sociedade branca desvia enfrentamento do problema negro. **Folha de São Paulo**, São Paulo, 07 mai. 2000b. Disponível em: [https://edisciplinas.usp.br/pluginfile.php/772221/mod\\_resource/content/1/Se.pdf](https://edisciplinas.usp.br/pluginfile.php/772221/mod_resource/content/1/Se.pdf). Acesso em: 09 abr. 2020.

SANTOS, Milton. Como é ser negro no Brasil. **Portal Geledés**, [s. l.], 1 mar. 2016. Disponível em: <https://www.geledes.org.br/como-e-ser-negro-no-brasil-por-milton-santos/>. Acesso em: 09 abr. 2020.

SILVA, Ana Célia da. **A representação social do negro no livro didático**: o que mudou? Por que mudou? Salvador: EDUFBA, 2011. 182 p.

SILVA, Petronilha Beatriz Gonçalves e. Africanidades brasileiras: esclarecendo significados e definindo procedimentos pedagógicos. **Revista do professor**, Porto Alegre, n. 19, n. 73, p. 26-30, jan./mar. 2003.

SILVA, Tomaz Tadeu. A produção social da identidade e da diferença. *In*: SILVA, Tomaz Tadeu (org.). **Identidade e diferença**: a perspectiva dos estudos culturais. Petrópolis: Vozes, 2000. p. 73-75.

SILVA, Tomaz Tadeu da. **O currículo como fetiche**: a poética e a política do texto curricular. 1. ed. Belo Horizonte: Editora Autêntica, 2006.

SOUSA, Neuza Santos. **Tornar-se negro: as vicissitudes da identidade do negro brasileiro em ascensão social**. Rio de Janeiro: Edições Graal, 1983. (Coleção tendências).

SOUZA, Florentina da Silva. **Afro-descendência em Cadernos Negros e Jornal do MNU**. Belo Horizonte: Autêntica, 2006.

SOUZA, Jessé de. **A elite do atraso**: da escravidão à Lava-Jato. Rio de Janeiro: Leya, 2017.

TONET, I. **Educação, cidadania e emancipação humana**. Ijuí: Unijuí, 2005.

XAVIER, Uribam. **América Latina no Século XXI**: as resistências ao padrão mundial de poder. Fortaleza: Expressão Gráfica Editora, 2016.



## APÊNDICE A – CONVITE PARA PARTICIPAÇÃO NA PESQUISA

Você está sendo convidado (a) por mim, Érica Fernandes Dias, mestranda do curso de Mestrado Profissional em Avaliação de Políticas Públicas da Universidade Federal do Ceará (UFC), sob orientação da Professora Doutora Alba Maria Pinho de Carvalho, a participar, voluntariamente, da pesquisa intitulada: AVALIAÇÃO DE POLÍTICAS PÚBLICAS DE AÇÕES AFIRMATIVAS: A IMPLEMENTAÇÃO DOS NEABI'S - NÚCLEOS DE ESTUDOS AFRO-BRASILEIROS E INDÍGENAS - NO IFCE E AS TRANSFORMAÇÕES NAS RELAÇÕES ÉTNICO-RACIAIS.

Esta pesquisa tem como objetivo avaliar o processo de implementação dos NEABI's no IFCE, conforme a gênese da Lei 10.639/03, que incluiu no currículo oficial da Rede de Ensino a obrigatoriedade da temática "História e Cultura Afro-Brasileira", e deu outras providências.

A pesquisa será realizada por meio de uma entrevista semiestruturada, que, devido ao distanciamento social, por conta da COVID 19, dar-se-á via Whatsapp/ligação telefônica.

As informações obtidas nesta pesquisa serão estritamente confidenciais e somente serão divulgadas sem que seu nome ou qualquer outro dado pessoal possa identificá-lo (a). Todos os dados fornecidos serão tratados com a máxima confidencialidade pelas pesquisadoras. Os mesmos se comprometem a utilizar os dados coletados somente para esta pesquisa.

Salientamos que sua participação é voluntária, não havendo nenhuma remuneração prevista. Fique ciente de que você é totalmente livre para requisitar sua exclusão da pesquisa, mesmo depois de ter preenchido esse formulário. Para tanto, basta encaminhar um e-mail e/ou ligar para a pesquisadora expressando sua decisão, isso não acarretará nenhum prejuízo para você.

Se você tiver dúvidas durante sua participação na pesquisa, ou mesmo depois dela ser finalizada, poderá entrar em contato para esclarecê-las com a mestranda Érica Fernandes Dias, pelo e-mail: erica\_cedro@hotmail.com ou pelo telefone (85) 997113782.

Somente depois de ter sido devidamente esclarecido (a) e ter entendido o que foi explicado, é que você deverá assinar este documento, caracterizando a sua autorização para participar da pesquisa.

Se você tiver dúvidas durante sua participação na pesquisa, ou mesmo depois dela ser finalizada, poderá entrar em contato para esclarecê-las com a mestranda Érica Fernandes Dias, pelo e-mail: erica\_cedro@hotmail.com ou pelo telefone (85) 997113782.

**APÊNDICE B – TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO**

Eu, \_\_\_\_\_, portador de documento de identidade (RG) de número \_\_\_\_\_, declaro ter sido devidamente esclarecido (a) sobre a pesquisa AVALIAÇÃO DE POLÍTICAS PÚBLICAS DE AÇÕES AFIRMATIVAS: A IMPLEMENTAÇÃO DOS NEABI'S - NÚCLEOS DE ESTUDOS AFRO-BRASILEIROS E INDÍGENAS - NO IFCE E AS TRANSFORMAÇÕES NAS RELAÇÕES ÉTNICO-RACIAIS, que está sendo realizada por Érica Fernandes Dias, e dou o meu livre consentimento para o referido estudo.

Fortaleza, \_\_\_\_\_ de \_\_\_\_\_ de 2020.

---

Assinatura do (a) participante

---

Assinatura da Pesquisadora

Érica Fernandes Dias

---

Assinatura da Orientadora

Profa. Dra. Alba Maria de Carvalho

**ANEXO A – QUADRO LUTAS E CONQUISTAS DOS MOVIMENTOS SOCIAIS  
ELABORADO PELA AUTORA**

<b>ANO</b>	<b>DOCUMENTO/MOVIMENTO</b>	<b>FINALIDADE</b>
1791	Revolução do Haiti (1791-1804)	A revolução haitiana deu origem ao primeiro país governado por negros libertos. Milhares de pessoas escravizadas se levantaram contra seus senhores e alcançaram a independência em 1804.
1850	Lei Eusébio de Queirós	Pôs fim ao tráfico de africanos sequestrados para o trabalho forçado no Brasil.
1854	Decreto imperial nº1331-A	Estabelecia que nas escolas públicas do país não fossem admitidos escravizados, e a previsão de instrução para adultos afro-brasileiros dependia da disponibilidade de professores.
1871	Lei do ventre livre / lei áurea	Considerava livre todos os filhos de mulher escravas nascidos a partir da data da lei.
1871	Decreto nº 4.835, de 1º de Dezembro de 1871	Aprova o Regulamento para a matrícula especial dos escravos e dos filhos livres de mulher escrava.
1878	Decreto nº 7.031-A, de 6 de setembro de 1878	Estabelecia que os afrodescendentes só pudessem estudar no período noturno e diversas estratégias foram montadas no sentido de impedir o acesso pleno dessa população aos bancos escolares.
1888	Lei Áurea, oficialmente Lei Imperial n.º 3.353, sancionada em 13 de maio de 1888	Extinguiu a escravidão no Brasil.
1948	Declaração universal dos direitos humanos	Delineia os direitos humanos básicos, foi adotada pela Organização das Nações Unidas em 10 de dezembro de 1948.
1951	Lei Afonso Arinos	Tornava contravenção a negação, pelos estabelecimentos comerciais e de ensino, o não atendimento às pessoas por preconceito de raça ou de cor.
1987	I Conferência Hemisférica sobre a Negritude <sup>44</sup>	Aconteceu em Miami, na Florida Internacional University. Discutiu a Negritude, a etnicidade e as culturas afro nas Américas.

<sup>44</sup> A negritude é um dos mais revolucionários conceitos de luta social surgidos no Mundo Negro contemporâneo, tanto na definição dos contornos culturais, políticos e psicológicos da descolonização, como determinação dos parâmetros da luta contra o racismo. Cristalizou-se como movimento político e estético específico na década

		Evento dedicado a Aimé Césaire e convocado por Carlos Moore
1988	Aprovada a Constituição Federal do Brasil	Conhecida também como a Constituição cidadã, traz em seu texto que o crime de racismo é inafiançável e imprescindível.
1989	Lei 7.716 de 5 de janeiro de 1989	Define os crimes resultantes de preconceito de raça ou de cor.
1995	Marcha Zumbi dos Palmares	Ação contra o racismo, pela igualdade e pela vida. denuncia o preconceito, o racismo e a ausência de políticas públicas para as populações afrodescendentes.
1996	Lei 9394/96	Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional.
2001	A Conferência de Durban Governo Fernando Henrique Cardoso - FHC	Ficou conhecida a Terceira Conferência Mundial contra o Racismo, a Discriminação Racial, a Xenofobia e Formas Correlatas de Intolerância promovida pela ONU contra o racismo e o ódio aos estrangeiros.  Esta conferência já teve efeitos sobre a gestão do então Presidente da República- FHC. Em 2002, o governo federal apresentou um conjunto de ações mais específicas com intuito de atender as demandas da Conferência. Em termos institucionais, foram criados o Conselho Nacional de Combate à discriminação para propor políticas públicas afirmativas: o Programa Diversidade na Universidade e o Programa Brasil Gênero e Raça, do Ministério do Trabalho. Embora existisse a perspectiva transversal envolvendo diversos órgãos governamentais, a temática racial, no governo FHC, encontrava-se vinculada à agenda da Secretaria dos Direitos Humanos.
2002	Decreto 4.228/2002	Institui, no âmbito da Administração Pública Federal, o Programa Nacional de Ações Afirmativas e dá outras providências.
2002	Lei nº 10.558/2002	Cria o Programa Diversidade na Universidade.
2002	Programa diversidade na universidade	Implementar e avaliar estratégias para a promoção do acesso ao ensino superior de pessoas pertencentes a grupos socialmente desfavorecidos, especialmente dos afrodescendentes e dos indígenas brasileiros.
2002	Programa nacional de ação	Campanha presidencial - programa Brasil sem racismo.

dos anos 1930, pela ação conjunta dos intelectuais Aimé Césaire, da Martinica, Léopold Sédar Senghor, do Senegal, e Léon Gontram Damas, da Guiana.

	afirmativa do PT	O Programa de Governo da Coligação Lula Presidente aponta o combate às desigualdades econômicas e sociais como condição necessária para que seja garantido a todos os brasileiros e brasileiras o status de cidadãos. Indica também a urgência de um esforço político para que se afirme no País o princípio da igualdade entre homens e mulheres, entre afro-brasileiros e brancos, e reconhece como indispensável a superação da dívida social que há mais de 500 anos faz de uma grande parcela da população vítima estrutural da violência e da injustiça.
2003	Lei nº 10.678, de 23 de maio de 2003	Cria a Secretaria Especial de Políticas de Promoção da Igualdade Racial (SEPPIR).
2003	Decreto nº 4.885, de 20 de novembro de 2003	Dispõe Sobre a Composição, Estruturação, Competências e Funcionamento do Conselho Nacional de Políticas de Igualdade Racial (CNPIR).
2003	Decreto nº 4.886, de 20 de novembro de 2003	Dispõe Sobre a Política Nacional de Promoção da Igualdade Racial (PNPIR).
2003	Lei 10.639/03	Altera a Lei 9.394/1996, a qual 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”, com objetivo de resgatar a memória de um povo, quebrar estigmas pejorativos.
2003	Decreto nº 4.887, de 20 de novembro de 2003	Regulamenta o Procedimento para Identificação, Reconhecimento, Delimitação, Demarcação e Titulação das Terras Ocupadas por Remanescentes das Terras Quilombolas.
2004	Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana	Amplia-se, assim, o debate sobre tema de alta relevância na agenda do Governo Federal que já vinha instituindo e implementando um conjunto de medidas e ações com o objetivo de corrigir injustiças, eliminar discriminações e promover a inclusão social e a cidadania para todos no sistema educacional brasileiro.
2005	I Conferência Nacional de Promoção da Igualdade Racial	Constitui-se num momento privilegiado para o debate da relação do Estado com as populações etnicamente discriminadas, em que o Estado e a sociedade assumem o compromisso de superação das desigualdades raciais.
2007	Decreto nº 6.261, de 20 de	Dispõe sobre a gestão integrada para o desenvolvimento da

	novembro de 2007	Agenda Social Quilombola no âmbito do Programa Brasil Quilombola, e dá outras providências.
2008	lei 11.645/08	A Lei 11.645/2008 altera a Lei 9.394/1996, modificada pela Lei 10.639/2003, a qual 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”.
2009	Decreto nº 6.872, de 4 de junho de 2009	Aprova o Plano Nacional de Promoção da Igualdade Racial (PLANAPIR).
2009	II Conferência Nacional de Promoção da Igualdade Racial (2009)	uma oportunidade ímpar para fortalecer o diálogo e a cooperação entre órgãos e entidades governamentais e não governamentais de promoção da igualdade racial, no qual deverão ser apontados possíveis ajustes nas políticas de igualdade ora em curso, e fortalecidas as relações das mesmas com as políticas sociais e econômicas em vigor.
2009	Política Nacional de Saúde Integral da População Negra: uma política para o SUS	A Política nacional de Saúde integral da População negra (PnSiPn) é uma resposta do Ministério da Saúde às desigualdades em saúde que acometem esta população e o reconhecimento de que as suas condições de vida resultam de injustos processos sociais, culturais e econômicos presentes na história do País.
2010	Lei 12.288, de 20 de julho de 2010	Institui o Estatuto da Igualdade Racial; altera as Leis nos 7.716, de 5 de janeiro de 1989, 9.029, de 13 de abril de 1995, 7.347, de 24 de julho de 1985, e 10.778, de 24 de novembro de 2003.
2012	Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e Para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana	
2012	lei 12.711/2012 -cotas para o ensino superior	Garante a reserva de 50% das matrículas por curso e turno nas 59 universidades federais e 38 institutos federais de educação, ciência e tecnologia a alunos oriundos integralmente do ensino médio público, em cursos regulares ou da educação de jovens e adultos.
2012	Lei 12.711/2012, 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.
2013	Decreto nº 8.136, de 5 de novembro de 2013	Regulamenta o Sistema Nacional de Promoção da Igualdade Racial (SINAPIR)
2013	III Conferência Nacional de Promoção da Igualdade Racial (2013)	Trouxe como tema “Democracia e Desenvolvimento por um Brasil Afirmativo”.
2014	Lei 12.987/2014, de 2 de junho de 2014	Dispõe sobre a criação do “Dia Nacional de Tereza de Benguela” e da “Mulher Negra”. (Cabe na mesma tabela da revolução haitiana?)
2014	Lei 12.990/2014, de 9 de junho de 2014	Reserva aos afro-brasileiros 20% (vinte por cento) das vagas oferecidas nos concursos públicos para provimento de cargos efetivos e empregos públicos no âmbito da administração pública federal, das autarquias, das fundações públicas, das empresas públicas e das sociedades de economia mista controladas pela União.
2015	Medida Provisória 696/2015 de 5 de outubro de 2015	Cria o Ministério das Mulheres, da Igualdade Racial e dos Direitos Humanos.
2015	OAB- comissão da verdade da escravidão negra do Brasil lei 12528/11	Investigar violação dos direitos humanos da população afrobrasileira. Nasce com o desafio de entregar um que pretende relevar as reais condições de um período de mais de 300 anos, quando ocorreu o maior regime de escravidão e tráfico de africanos das Américas.
2018	IV Conferência Nacional de Promoção da Igualdade Racial (2018). IV CONAPIR.	Discutir e aprovar propostas para a consolidação e o aperfeiçoamento da política nacional de promoção da igualdade racial no Brasil.
2019	Nova configuração do Ministério de Direitos Humanos	Passou a ser Ministério da Mulher, Família e Direitos Humanos. A pasta, entregue a <b>Damares Alves</b> , é encarregada da promoção de políticas para inclusão de grupos minoritários – mulheres, afrodescendentes, indígenas e pessoas com deficiência. O Estatuto da Criança e do Adolescente, por exemplo, faz parte desse Ministério.  Uma mudança polêmica foi a retirada da comunidade LGBT da carta de diretrizes de Direitos Humanos. A carta estabelece para

		<p>quais grupos serão promovidas políticas de direitos humanos. Antes, a comunidade LGBT estava entre os grupos listados, agora a carta menciona apenas a promoção de direitos: “<i>da mulher, da família, da criança e do adolescente, da juventude, do idoso, da pessoa com deficiência, da população negra, das minorias étnicas e sociais e do índio</i>”.</p>
2019	Governos Temer e Bolsonaro	<ul style="list-style-type: none"> <li>• aumento das diferenças sociais;</li> <li>• governo que quer estabelecer a violação dos direitos sociais como política de Estado;</li> <li>• Não há nenhum afro-brasileiro retinto? nos Ministérios ou em qualquer cargo de relevância do Governo Federal – exceto a fundação Palmares;</li> <li>• a certificação e titulação das terras quilombolas foram transferidas para o Ministério da Agricultura, o que significa dizer, acabou-se, visto que o agronegócio é inimigo feroz das demarcações das terras quilombolas e indígenas;</li> <li>• o Ministério da Promoção da Igualdade Racial foi sumariamente extinto e a Fundação Cultural Palmares está em estado falimentar;</li> <li>• a temática da igualdade racial foi praticamente varrida do discurso oficial;</li> <li>• tentativa de extinção, via Congresso Nacional, do sistema de cotas raciais para o ensino superior no Brasil;</li> <li>• não há nenhuma política pública de promoção da igualdade racial no Governo atual, nem perspectiva vir a ter;</li> <li>• desarticulação e desmobilização da sociedade em geral e dos movimentos africanos ou afrodescendentes;</li> <li>• o discurso do atual presidente de que a “nossa cor é o Brasil”- o mito da democracia racial reforçado.</li> </ul>



## ANEXO B – ROTEIRO DAS ENTREVISTAS COORDENADORES (AS) DOS NEABI'S DO IFCE

### ROTEIRO DE PERGUNTAS

#### Perfil dos participantes: Coordenadores (as) dos NEABI's do IFCE

#### Bloco I

1. Nome:
2. Idade:
3. Sexo:
4. Autodeclaração (cor):  
branca ( ) amarela ( ) indígena ( ) preta ( ) parda ( ) sem declaração ( )

#### Bloco II

5. *Campus* de lotação:
6. Anterior à sua chegada ao IFCE, você teve experiência com implementação de alguma política pública de ação afirmativa?  
Sim ( ) Não ( )  
Se sim, como avalia essa experiência?
7. Descreva sua formação acadêmica e sua trajetória profissional (antes e no IFCE).
8. Como você avalia a abordagem das relações étnico-raciais no IFCE? Em outras palavras, como essa questão é considerada e trabalhada no IFCE e, especificamente, no seu *campus*?
9. Qual o ano de implementação do NEABI no *campus* onde você trabalha?
10. Tempo de atuação no NEABI que você coordena hoje?
11. Você já participou de outros NEABI's, em diferentes *campi* do IFCE?
12. Você é o primeiro (a) coordenador (a) deste núcleo?  
Sim ( ) Não ( ) Não sei opinar ( )  
Se não, quantas coordenações já passaram por este núcleo? Quem foram os (as) coordenadores (as) anteriores à sua chegada, nesse núcleo?

#### Bloco III

13. Como se deu o processo de implementação do NEABI no *campus do IFCE* onde você atua?
14. Quantos membros fazem parte do NEABI que você coordena? Explícite o número de discentes, docentes e integrantes da comunidade?
15. Existe um local físico destinado ao NEABI, neste *campus do IFCE*, onde você trabalha?  
Sim ( ) Não ( )  
Em caso positivo, como se deu o processo para a conquista desse local?

Em caso negativo, por que você acha que não existe esse local específico, dentro deste *campus*, onde você trabalha?

16. De quais recursos humanos, materiais e didáticos o NEABI disponibiliza neste *campus* onde você trabalha?
17. O NEABI que você coordena está nas redes sociais? Se sim, marque em quais mídias: Instagram(  ) Facebook(  ) Whatsapp(  ) twitter (  ) telegram(  ) site oficial(  ) outras(  )

---

Em caso negativo, por que não está sendo usado o espaço virtual no trabalho do NEABI?

#### Bloco IV

18. Quais orientações foram dadas ao *campus* em relação à implementação da Lei 10.639/03, que incluiu no currículo oficial da Rede de Ensino a obrigatoriedade da temática "História e Cultura Afro-Brasileira", sobre o Plano Nacional de Implementação desta Lei e as Diretrizes Curriculares Nacionais para Educação das Relações Étnico-Raciais? Tais orientações foram dadas por qual (is) Pró-Reitoria(s)?
19. Os membros do NEABI que você coordena têm participação nos encontros pedagógicos do *campus* e no planejamento pedagógico junto às coordenadorias de cursos e docentes?  
 Sim (  ) Não (  ) Não sei opinar (  )  
 Se sim, com que frequência isso ocorre e como o NEABI atua nesse momento?  
 Se não, por que isso não ocorre? Quais as dificuldades e obstáculos enfrentados pelo NEABI?
20. O NEABI do seu *campus* já participou de algum Fórum de Ensino do IFCE?  
 Sim (  ) Não (  ) Não sei opinar (  )  
 Se sim, fale sobre essa experiência.  
 Se não, por que o NEABI não participa dos Fóruns de Ensino promovidos pelo IFCE?
21. O NEABI contribui/u com a formulação de algum documento legal da instituição?  
 Sim (  ) Não (  ) Não sei opinar (  )  
 Se sim, em quais documentos podemos visualizar essa contribuição?  
 Em caso negativo, por que você acha que não ocorreu essa contribuição?
22. O *campus* onde você trabalha fez a inclusão do conteúdo da Lei nº 10.639/03 nos currículos de seus cursos?  
 Sim (  ) Não (  ) Não sei opinar (  )  
 Se sim, como foi feita essa inclusão?  
 Se não, por que não se deu essa inclusão e quais as consequências disto para as discussões sobre a educação étnico-racial no *campus* ?

#### Bloco V

23. O NEABI do seu *campus*, junto aos demais Núcleos e Pró-Reitorias, produziu/produz material didático e desenvolve atividades de formação de professores/coordenadores sobre o ensino de história e cultura afro-brasileira?

Sim ( ) Não ( ) Não sei opinar ( )

Se sim, como acontecem essas ações e como são acompanhadas?

Caso contrário, por que o NEAIB do seu *campus* não atua nesse sentido?

24. As publicações produzidas e distribuídas pelo MEC, com o objetivo de auxiliar os docentes na abordagem das temáticas inerentes à Lei 10.639/03, chegam aos NEABI's?

Sim ( ) Não ( ) Não sei opinar ( )

Se sim, pode citar algum exemplo de material que tenha chegado ao *campus*-NEABI com essa finalidade?

Se não, quais as dificuldades e obstáculos enfrentados nesse sentido?

## Bloco VI

25. É possível identificar modificações em relação ao currículo institucional, após a chegada dos NEABI's?

Sim ( ) Não ( ) Não sei opinar ( )

Se sim, pontue algumas destas modificações.

Caso contrário, por que o NEABI não consegue contribuir para tais modificações?

26. Você percebe se no IFCE existe um ambiente de trabalho que favoreça discussões sobre o tema da Educação das Relações Étnico-Raciais e a proposição criativa de outras práticas pedagógicas inovadoras?

Sim ( ) Não ( ) Não sei opinar ( )

Se sim, descreva estas práticas ou exemplo destas.

Se não, como explica este ambiente que não propicia essa discussão e ação?

## Bloco VII

27. Como, no seu *campus* de trabalho, é concebida a construção da identidade negra? Você identifica preconceitos e discriminações em relação aos negros e negras por parte de docentes, discentes, funcionários e integrantes da administração do IFCE?

28. As ações realizadas pelo NEABI contribuem para construção de um processo identitário de afirmação de negros e negras no local onde você trabalha?

Sim ( ) Não ( ) Não sei opinar ( )

Se sim, fale sobre esse processo de formação identitária de negros e negras.

Em caso negativo, quais as dificuldades?

29. Você percebe se houve uma valorização maior da autoestima e autoconhecimento em relação ao pertencimento da identidade étnica, após a chegada dos NEABI's ao IFCE? Como você percebe e avalia essa questão?

30. Como o NEABI do seu *campus* registra as ações realizadas anualmente? Existe temática de elaboração de atas, reuniões, relatórios de atividades?

Se não, por que isso não acontece?

31. Na sua avaliação, quais os fatores determinantes para a permanência de um(a) coordenador(a) de um NEABI no IFCE?

32. Qual seu grau de satisfação em relação ao diálogo estabelecido entre o NEABI e a Coordenadoria de Extensão do seu *campus*?
33. Você gostaria de complementar, opinar, sobre algo que não tenha sido contemplado nesta pesquisa? Fique à vontade.

**ANEXO C – ROTEIRO DE PERGUNTAS PRÓ-REITOR(A) DE ENSINO DO IFCE  
E/OU EQUIPE RESPONSÁVEL PELO CURRÍCULO INSTITUCIONAL**

**Perfil dos participantes: Pró-Reitor(a) de Ensino do IFCE e/ou equipe responsável pelo currículo institucional.**

**Bloco I**

1. Nome:
2. Idade:
3. Sexo:
4. Autodeclaração - cor:  
branca ( ) amarela ( ) indígena ( ) preta ( ) parda ( ) sem declaração ( )

**Bloco II**

5. Setor de lotação na PROEN:
6. Tempo de atuação na PROEN:
7. Descreva sobre sua formação acadêmica e sua trajetória profissional (antes e no IFCE).
8. Anterior à sua chegada ao IFCE, você teve experiência com implementação de alguma política pública de ação afirmativa?  
Sim ( ) Não ( )  
Se sim, como avalia essa experiência?
9. Como você avalia a abordagem das relações étnico-raciais no IFCE? Em outras palavras, como essa questão é considerada e trabalhada?

**Bloco III**

10. Como a PROEN orientou os *campi* do IFCE em relação à implementação da Lei 10.639/03, que incluiu no currículo oficial da Rede de Ensino a obrigatoriedade da temática "História e Cultura Afro-Brasileira", o Plano Nacional de Implementação desta Lei e as Diretrizes Curriculares Nacionais para Educação das Relações Étnico-Raciais?
11. Atualmente, com a Base Nacional Curricular Comum-BNCC, como vem sendo tratada a temática da Educação das Relações Étnico-Raciais no IFCE?

**Bloco IV**

12. Você conhece o NEABI?
13. A PROEN participou/contribuiu do/com processo de implementação dos NEABI's no IFCE?  
Sim ( ) Não ( ) Não sei opinar ( )  
Se sim, como se deu essa participação/contribuição?

Se não, explicite as razões da não participação.

14. Os NEABI's, existentes em vários *campi*, contribuíram com a PROEN na formulação de algum documento legal da instituição?

Sim ( ) Não ( ) Não sei opinar ( )

Se sim, em quais documentos podemos visualizar essa contribuição?

Em caso negativo, por que você acha que não ocorreu essa contribuição?

15. Os *campi* fizeram a inclusão do conteúdo da Lei nº 10.639/03, que incluiu no currículo oficial da Rede de Ensino a obrigatoriedade da temática "História e Cultura Afro-Brasileira", nos currículos de seus cursos?

Sim ( ) Não ( ) Não sei opinar ( )

Se sim, como foi feita essa alteração? Explicite, caso tenha conhecimento, se em algum *campus* o NEABI contribui para essa alteração.

Se não ocorreu essa alteração no currículo, explicite as razões da não modificação.

## Bloco V

16. A PROEN, junto aos NEABI's, produz material didático e desenvolve atividade de formação de professores/coordenadores sobre o ensino de história e cultura afro-brasileira?

Sim ( ) Não ( ) Não sei opinar ( )

Se sim, como acontecem essas ações e o acompanhamento destas?

Se não, explicite as razões da não participação. Quais as dificuldades?

17. As publicações produzidas e distribuídas pelo MEC, com o objetivo de auxiliar os docentes na abordagem das temáticas inerentes à Lei 10.639/2003, que incluiu no currículo oficial da Rede de Ensino a obrigatoriedade da temática "História e Cultura Afro-Brasileira", chegam ao IFCE e aos NEABI's?

Sim ( ) Não ( ) Não sei opinar ( )

Se sim, pode citar algum exemplo de material que tenha chegado ao Instituto com essa finalidade?

Se não, quais as dificuldades e obstáculos.

18. É possível identificar modificações em relação com o currículo institucional, em relação à questão étnico-racial, após a chegada dos NEABI's?

Sim ( ) Não ( ) Não sei opinar ( )

Se sim, pontue algumas destas modificações.

Se não, explicite as razões de não ter havido modificações e da não contribuição dos NEABI's, nesse sentido?

19. Você percebe/avalia se no IFCE existe um ambiente de trabalho que favoreça discussões sobre o tema da Educação das Relações Étnico-Raciais e a proposição criativa de outras práticas pedagógicas inovadoras?

Sim ( ) Não ( ) Não sei opinar ( )

Se sim, fale sobre essa(s) prática(s).

Caso contrário, como você avalia esse ambiente no tocante a essa questão?

20. Você gostaria de complementar, opinar, sobre algo que não tenha sido contemplado nesta pesquisa, no tocante à questão dos NEABI's e, especificamente, no que se refere à questão étnico-racial no currículo do IFCE? Fique à vontade.

## **ANEXO D – ROTEIRO DE PERGUNTAS PRÓ-REITOR(A) DE EXTENSÃO DO IFCE E/OU EQUIPE RESPONSÁVEL PELA IMPLEMENTAÇÃO DOS NEABI'S**

**Perfil dos participantes: Pró-Reitor(a) de Extensão do IFCE e/ou equipe responsável pela implementação dos NEABI's.**

### **Bloco I**

1. Nome:
2. Idade:
3. Sexo:
4. Autodeclaração-cor:  
branca ( ) amarela ( ) indígena ( ) preta ( ) parda ( ) sem declaração ( )

### **Bloco II**

5. Unidade de lotação no IFCE:
6. Tempo de atuação na PROEXT:
7. Fale sobre sua formação acadêmica e sua trajetória profissional (antes e no IFCE).
8. Anterior à sua chegada ao IFCE, você teve experiência com implementação de alguma política pública de ação afirmativa?  
Sim ( ) Não ( )  
Se sim, como avalia essa experiência?
9. Como você avalia a abordagem das relações étnico-raciais no IFCE? Em outras palavras, como essa questão é considerada e trabalhada?
10. Na condição de integrante da PROEXT, teça considerações sobre a Lei 10.639/03, 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.

### **Bloco III**

11. Fazendo um resgate histórico, como se deu a implementação dos NEABI's no IFCE?
12. Qual a participação desta Pró-Reitoria nesse processo de implementação dos NEABI's?
13. Além da PROEXT, outras Pró-Reitorias estiveram envolvidas na implementação dos NEABI's?  
Sim ( ) Não ( ) Não sei opinar ( )  
Se sim, qual (is) e de que forma contribuíram?  
Se não, como você avalia essa não participação?
14. No atual contexto do IFCE, quantos NEABI's estão em funcionamento e quais são eles?
15. A PROEXT tem uma Coordenadoria de Acessibilidade e Diversidade étnico-racial. Qual o ano de sua criação? Quais necessidades apontaram para a criação desta coordenadoria? Quem está a frente dessa coordenadoria, atualmente?



16. Na sua avaliação, o que facilita e o que dificulta a implementação dos NEABI's e o funcionamento regular destes Núcleos?

#### Bloco IV

17. Os NEABI's, existentes em vários *campi*, contribuíram com a PROEXT na formulação de algum documento legal da instituição?  
 Sim ( ) Não ( ) Não sei opinar ( )  
 Se sim, em quais documentos podemos visualizar essa contribuição?  
 Caso contrário, por que não participaram?
18. Os NEABI's se relacionam, atuam, contribuem com o currículo institucional do IFCE, no que concerne às relações étnico-raciais?  
 Sim ( ) Não ( ) Não sei opinar ( )  
 Se sim, como?  
 Se não, por que não contribuem? Quais dificuldades?
19. O IFCE, por meio dos NEABI's, produz material didático e desenvolve atividades de formação de professores/coordenadores sobre o ensino de história e cultura afro-brasileira?  
 Sim ( ) Não ( ) Não sei opinar ( )  
 Se sim, como acontecem essas ações e o acompanhamento destas?  
 Em caso negativo, por que não se dá essa produção e não são desenvolvidas atividades de formação de professores e coordenadores?
20. Como você avalia a capacitação docente das diferentes áreas do conhecimento do IFCE para desenvolver a formação educacional no campo das relações étnico-raciais?
21. As publicações produzidas e distribuídas pelo MEC, com o objetivo de auxiliar os docentes na abordagem das temáticas inerentes à Lei 10.639/03, chegam ao IFCE e aos NEABI's?  
 Sim ( ) Não ( ) Não sei opinar ( )  
 Se sim, pode citar algum exemplo de material que tenha chegado ao IFCE com essa finalidade?  
 Se não, quais as dificuldades e obstáculos?

#### Bloco V

22. Como você avalia a presença dos NEABI's no âmbito do IFCE, nos dias de hoje?
23. Identifique mudanças, desafios, dificuldades, capacidade de interferir na dinâmica institucional?
24. Tente traçar uma linha do tempo, desde a implementação do 1º núcleo, 2015, até final de 2019, tecendo considerações sobre a implementação dos NEABI's no IFCE. Que modificações podem ser observadas em relação à formação da **identidade negra** do/no Instituto antes e após a chegada dos NEABI's?
25. Você gostaria de complementar, opinar, sobre algo que não tenha sido contemplado nesta pesquisa? Fique à vontade.

**ANEXO E – ROTEIRO DE PERGUNTAS PROFESSORES(AS) LOTADOS(AS)  
NOS CAMPI DO IFCE**

**Perfil dos participantes: Professores(as) lotados(as) nos *campi do IFCE***

**Bloco I**

1. Nome:
2. Idade:
3. Sexo:
4. Autodeclaração-cor:  
branca ( ) amarela ( ) indígena ( ) preta ( ) parda ( ) sem declaração ( )

**Bloco II**

5. *Campus* de lotação no IFCE:
6. Área de atuação docente (disciplina):
7. Tempo de atuação na área e no *campus*:
8. Fale sobre sua formação acadêmica e sua trajetória profissional (antes e no IFCE).

**Bloco III**

9. Como você vê e avalia as ações afirmativas para a população negra?
10. Como você avalia a abordagem das relações étnico-raciais no IFCE?
11. O que você sabe sobre a Lei 10.639/03, que estabelece, no currículo oficial da Rede de Ensino, a obrigatoriedade da temática "História e Cultura Afro-Brasileira", e dá outras providências? E o que você sabe sobre o Plano Nacional de Implementação desta Lei e as Diretrizes Curriculares Nacionais para Educação das Relações Étnico-Raciais?
12. Como você teve contato com esses instrumentos legais? Você já trabalhou com eles?
13. Como tem sido o ensino da cultura Afro-Brasileira no seu *campus* de lotação e quais as dificuldades que você, professor(a), enfrenta ao tratar dessa temática em sala de aula?
14. Como professor(a), você se sente com condições de pessoais e pedagógicas de trabalhar a temática das relações étnico-raciais em sala de aula?

**Bloco IV**

15. O que você sabe sobre o NEABI no contexto do IFCE?
16. Qual seu nível de aproximação com o NEABI do seu *campus*? Você já teve alguma relação de trabalho ou participação com este núcleo, em seu *campus*?
17. Você já vivenciou alguma ação desenvolvida pelo NEABI do seu *campus*? Fale-nos sobre essa experiência.

**Bloco V**

18. O Plano de Unidade Didática (PUD), da disciplina que você leciona, contempla a abordagem das relações étnico-raciais?

Sim ( ) Não ( ) Não sei opinar ( )

Se sim, como é feita a abordagem dessa temática em sala de aula?

Se não, por que essa temática não é contemplada?

19. Quais orientações foram dadas aos docentes, no IFCE, em relação à implementação Lei 10.639/03, que estabelece, no currículo oficial da Rede de Ensino, a obrigatoriedade da temática "História e Cultura Afro-Brasileira"? E especificamente, no seu *campus*, que diretrizes e orientações foram dadas no tocante à implementação desta Lei?

### Bloco VI

20. Os membros do NEABI, do seu *campus* de lotação, têm participação nos encontros pedagógicos e no planejamento pedagógico junto às coordenadorias de cursos e docentes?

Sim ( ) Não ( ) Não sei opinar ( )

Se sim, com que frequência isso ocorre e como o NEABI atua nesse momento?

Em caso contrário, por que não se verifica essa participação do NEABI nos encontros pedagógicos e no planejamento pedagógico junto às coordenadorias de cursos e docentes?

21. O *campus* onde você leciona já promoveu/promove alguma atividade de formação de professores e coordenadores de cursos voltada para o ensino de história e cultura afro-brasileira?

Sim ( ) Não ( ) Não sei opinar ( )

Se sim, fale sobre este momento.

Se não, explicita por quais razões você acredita que não há a participação do NEABI nesse momento de formação pedagógica.

22. Os professores de outras disciplinas, que não apenas de História e ou de Sociologia, trocam informações e interagem no tocante aos conteúdos específicos relacionados à história e cultura africana e afrobrasileira?

Se sim, em que momento e de que forma?

Em caso contrário, por que isso não acontece?

### Bloco VII

23. As publicações produzidas e distribuídas pelo MEC, com o objetivo de auxiliar os docentes na abordagem das temáticas inerentes à Lei 10639/03, que estabelece, no currículo oficial da Rede de Ensino, a obrigatoriedade da temática "História e Cultura Afro-Brasileira", chegam ao seu *campus* e às suas mãos?

Sim ( ) Não ( ) Não sei opinar ( )

Se sim, pode citar algum exemplo de material que tenha chegado ao *campus* com essa finalidade e que você tenha recebido na condição de professor(a)?

Se não, quais as dificuldades e obstáculos para a difusão destas publicações?

**Bloco VIII**

24. É possível identificar modificações em relação ao currículo institucional, após a chegada dos NEABI's no IFCE e, especificamente, em seu *campus* de lotação?  
 Sim ( ) Não ( ) Não sei opinar ( )  
 Se sim, pontue algumas destas modificações.  
 Se não, explicite as razões de não ter havido modificações e da não contribuição dos NEABI's nesse sentido?
25. Você percebe se no IFCE existe um ambiente de trabalho que favoreça discussões sobre o tema da Educação das Relações Étnico-Raciais e a proposição criativa de outras práticas pedagógicas inovadoras?  
 Sim ( ) Não ( ) Não sei opinar ( )  
 Se sim, fale sobre essa(s) prática(s).  
 Caso contrário, como você avalia esse ambiente no tocante a esta questão?

**Bloco IX**

26. No seu *campus* de trabalho, como é concebida a construção da identidade negra?
27. Você identifica preconceitos e discriminações em relação aos negros e negras por parte de docentes, discentes, funcionários e integrantes da administração do IFCE?
28. As ações realizadas pelo NEABI contribuem para a construção de um processo identitário de afirmação de negros e negras no local onde você trabalha?  
 Sim ( ) Não ( ) Não sei opinar ( )  
 Se sim, fale sobre esse processo de formação identitária de negros e negras.  
 Em caso negativo, quais as dificuldades para a construção desta identidade de negros e negras?
29. Em sua opinião, o NEABI se constitui como referência na formação e no acompanhamento das práticas pedagógicas voltadas para a implementação da Lei 10639/03?
30. Você percebe se houve uma valorização maior da autoestima e autoconhecimento em relação ao pertencimento da identidade étnica, após a chegada dos NEABI's ao IFCE e, especificamente, no seu *campus* de lotação? Como você percebeu isso? Explicite indicadores dessa sua percepção.
31. Você gostaria de complementar, opinar, sobre algo que não tenha sido contemplado nesta pesquisa? Fique à vontade.