



**UNIVERSIDADE FEDERAL DO CEARÁ**  
**CENTRO DE CIÊNCIAS AGRÁRIAS**  
**PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM AVALIAÇÃO DE POLÍTICAS PÚBLICAS**

**EMERSON DE MELO FREITAS**

**POLÍTICA CURRICULAR DE AÇÃO AFIRMATIVA: UMA AVALIAÇÃO SOBRE O  
PROCESSO DE IMPLEMENTAÇÃO NO INSTITUTO FEDERAL DO CEARÁ**

**FORTALEZA**

**2020**

EMERSON DE MELO FREITAS

POLÍTICA CURRICULAR DE AÇÃO AFIRMATIVA: UMA AVALIAÇÃO SOBRE O  
PROCESSO DE IMPLEMENTAÇÃO NO INSTITUTO FEDERAL DO CEARÁ

Dissertação submetida à banca de qualificação do Programa de Pós-Graduação em Avaliação de Políticas Públicas (mestrado profissional) da Universidade Federal do Ceará, como requisito parcial para a obtenção do Título de Mestre em Avaliação de Políticas Públicas. Área de concentração: Políticas Educacionais

Orientadora: Profa. Dra. Alba Maria Pinho 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)

---

F936p Freitas, Emerson de Melo.  
Política curricular de ação afirmativa : uma avaliação sobre o processo de  
implementação no Instituto Federal do Ceará / Emerson de Melo Freitas. – 2020.  
172 f.

Dissertação (mestrado) – Universidade Federal do Ceará, Centro de Ciências Agrárias,  
Programa de Pós-Graduação em Avaliação de Políticas Públicas, Fortaleza, 2020.  
Orientação: Prof. Dr. Alba Maria Pinho Carvalho.

1. Relações Étnico-Raciais. 2. Política Curricular. 3. Ação Afirmativa. 4. Avaliação. 5.  
Instituto Federal do Ceará. I. Título.

CDD 320.6

---

EMERSON DE MELO FREITAS

POLÍTICA CURRICULAR DE AÇÃO AFIRMATIVA: UMA AVALIAÇÃO SOBRE O  
PROCESSO DE IMPLEMENTAÇÃO NO INSTITUTO FEDERAL DO CEARÁ

Dissertação submetida à banca de qualificação do Programa de Pós-Graduação em Avaliação de Políticas Públicas (Mestrado Profissional) da Universidade Federal do Ceará, como requisito parcial para a obtenção do Título de Mestre em Avaliação de Políticas Públicas. Área de concentração: Políticas Educacionais.

Aprovada em: 29 / 05 / 2020.

BANCA EXAMINADORA

---

Profa. Dra. Alba Maria Pinho Carvalho (Orientadora)  
Universidade Federal do Ceará (UFC)

---

Profa. Dra. Cristiane Sousa da Silva  
Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Ceará (IFCE)

---

Profa. Dra. Leila Maria Passos de Sousa Bezerra  
Universidade Estadual do Ceará (UECE)

---

Prof. Dr. Luis Tomás Domingos  
Universidade da Integração Internacional da Lusofonia Afro-brasileira (UNILAB)

## RESUMO

Esta pesquisa avalia o processo de implementação das Diretrizes Curriculares Nacionais (DCNs) para a Educação das Relações Étnico-Raciais (ERER) e para o Ensino da História e Cultura Afrobrasileira e Africana no Instituto Federal do Ceará (IFCE). Como política curricular de ação afirmativa, tais legislações educacionais interpelam o pesquisador-servidor-avaliador a compreender o objeto avaliativo nos cursos de formação de professores. Esta pesquisa avaliativa tem como base de sustentação as categorias fundantes: educação e relações étnico-raciais. Inspirada na Perspectiva de Avaliação em Profundidade, compreende a organização de pressupostos epistemológicos e metodológicos para uma avaliação contra-hegemônica de políticas públicas. As dimensões analíticas de contexto e conteúdo deste Exercício de Avaliação em Profundidade fundamentam à exploração indutiva sobre a trajetória institucional do objeto avaliativo. Para tanto, as dimensões analíticas de amplitude e densidade do objeto avaliativo indicam um percurso avaliativo compreendendo o IFCE como campo empírico e, o campus de Fortaleza representando um recorte desse campo. Neste sentido, os procedimentos instrumentais organizam-se na seleção e análise de documentos institucionais que revelam como historicamente o objeto avaliativo está representado na trajetória de vida do IFCE. Como estratégia intuitiva recorre-se a observação sistemática, entre dezembro de 2018 a dezembro de 2019, dos processos institucionais que provocaram o início da adequação dos Projetos Pedagógicos de Cursos (PPCs) ao objeto avaliativo nesse período. Mediante indução analítica sobre o recorte do campo empírico recorre-se a análise dos PPCs de licenciatura na modalidade presencial. Para uma produção de dados complementares que possibilite análise das representações institucionais sobre o objeto avaliativo, realizou-se entrevistas semi-estruturadas com sujeitos – implementadores (as) adscritos (as) no recorte do campo empírico, durante o breve período de fevereiro a março de 2020. Devido aos decretos de isolamento social por conta da pandemia de Covid-19, houve a necessidade de redução do número de entrevista, quando se recorreu aos meios eletrônicos e a qualidade política dos(as) entrevistados(as). Por fim, este Exercício de Avaliação em Profundidade utiliza-se dos eixos fundamentais do Plano Nacional de Implementação das DCNs para ERER e para o Ensino de História e Cultura Afrobrasileira e Africana, no sentido de organizar em indicadores qualitativos de

avaliação, a análise multidimensional da política curricular de ação afirmativa na trajetória institucional do Instituto Federal do Ceará.

**Palavras-chave:** relações étnico-raciais; política curricular; ação afirmativa; avaliação; Instituto Federal do Ceará.

## ABSTRACT

This research evaluates the implementation process of the National Curriculum Guidelines (DCNs) Ethnic-racial Relations Education (ERER) and for the afro-Brazilian and African Culture and History Teaching at the Federal Institute from Ceara (IFCE). As curriculum policy of affirmative action, such educational laws question the researcher-worker-evaluator to understand the evaluated object in the teacher training courses. This evaluation work has in its sustaining base the founding categories: education and ethnic-racial relations. Inspired by the Perspective of Evaluation in Depth, it comprehends the organization of methodological and epistemological presumptions to an evaluation counter-hegemonic of public policies. The analytical dimensions of context and content of this Exercise of Evaluation in Depth base the inductive exploration about the institutional path of the evaluative object. Therefore, the analytical dimensions of amplitude and density of the evaluative object point a evaluative path, comprising the IFCE as an empirical field and, the Fortaleza campus representing a section of this field. In this context, the instrumental procedures organize themselves in selection and analyses of institutional documents which show us how historically the evaluative object is representing the IFCE life path. As an intuitive strategy systematic observation is used, between December 2018 to December 2019, in the institutional processes which caused the starting adequacy of the Pedagogical Projects of Courses (PCCs) to the evaluative object in this period. Through analytical induction over the empirical field section an analysis of the degree PPCs in the face-to-face modality is used. To produce complementary data that enable analysis of the institutional representations over the evaluative object, it was conducted semi-structured interviews with subjects – implementers attached in the empirical field section, in the brief period between February 2020 to March 2020. Due the social isolation decrees because the Covid-19 pandemic, there was the necessity of a reduction in the interview numbers, then electronic means were used and the political quality of the interviewees. Finally, this Exercise of Evaluation in Depth uses the fundamental axes of the DCNs' National Implementation Plan for ERER and for the afro-Brazilian and African Culture and History Teaching, in order to organize in qualitative evaluation indicators, the multidimensional analysis of the curriculum policy of affirmative action in the institutional trajectory of the Federal Institute from Ceara.

**Keywords:** ethnic-racial relations; curriculum policy; affirmative action; evaluation; Federal Institute from Ceara.



## LISTA DE FIGURAS

Figura 1 – Distribuição geográfica dos campi do IFCE .....	50
Figura 2 – Sistema de cotas utilizado pelo IFCE para divisão das vagas disponíveis pelo SISU .....	117

## LISTA DE TABELAS

Tabela 1 – Número de campi do IFCE com licenciaturas/ quantidade de cursos/ região .....	52
Tabela 2 – Recorte do campo empírico .....	53

## LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

CAD	Coordenadoria de Acessibilidade e Diversidade Étnico-Racial
CEFETs	Centros Federais de Educação Tecnológica
CEFETCE	Centro Federal de Educação Tecnológica do Ceará
CNE/CP	Conselho Nacional de Educação/Conselho Pleno
DCNs	Diretrizes Curriculares Nacionais
DES	Departamento de Ensino Superior
DEBT	Departamento do Ensino Básico e Técnico
EaD	Ensino a Distância
EBTT	Educação Básica Técnica e Tecnológica
ENEM	Exame Nacional do Ensino Médio
EP	Educação Profissional
EPT	Educação Profissional e Tecnológica
ERER	Educação das Relações Étnico-Raciais
FNB	Frente Negra Brasileira
GTI	Grupo de Trabalho Interministerial
IDHM	Índice de Desenvolvimento Humano Municipal
IFs	Institutos Federais
IFCE	Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Ceará
IFET	Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia
IES	Instituição de Ensino Superior
IHGB	Instituto Histórico e Geográfico Brasileiro
LDB	Lei de Diretrizes e Bases da Educação
MEC	Ministério da Educação
MTE	Ministério do Trabalho e Emprego
NEABIs	Núcleo de Estudos Afro-brasileiros e Indígenas
NAPNE	Núcleo de Acessibilidade às Pessoas com Necessidades Específicas
NDE	Núcleo Docente Estruturante
PDI	Projeto Político Institucional
PNE	Plano Nacional de Educação
PNDH	Plano Nacional de Direitos Humanos

PPAs	Planos de Ações Anuais
PPC	Projeto Pedagógico Curricular
PPE	Plano Estratégico de Permanência e Êxito dos Estudantes
PPI	Projeto Político Institucional
PPPI	Projeto Político Pedagógico Institucional
PROEP	Programa de Expansão da Educação Profissional
PROEN	Pró-reitoria de Ensino do IFCE
PROEJA	Programa Nacional de Integração da Educação Profissional com Educação Básica na Modalidade de Educação de Jovens e Adultos
PROEJA-FIC	Programa Nacional de Integração da Educação Profissional com Educação Básica na Modalidade de Educação de Jovens e Adultos – Formação Inicial e Continuada
PROEXT	Pró-reitoria de Extensão do IFCE
PUD	Programa de Unidade Didática
SECAD	Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade
SEPPIR	Secretaria de Políticas Públicas de Promoção da Igualdade Racial
SETEC	Secretaria de Educação Profissional e Tecnológica
SINAES	Sistema Nacional de Avaliação da Educação Superior
SISU	Sistema de Seleção Unificada
ONU	Organização das Nações Unidas
TEN	Teatro Experimental do Negro
UECE	Universidade Estadual do Ceará
UFC	Universidade Federal do Ceará
UNESCO	Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura
UnEDs	Unidades de Ensino Descentralizadas

## SUMÁRIO

1	INTRODUÇÃO .....	15
2	BASES TEÓRICAS DE SUSTENTAÇÃO DO PROCESSO INVESTIGATIVO .....	20
3	PRESSUPOSTOS EPISTEMOLÓGICOS E METODOLÓGICOS PARA UM EXERCÍCIO DE AVALIAÇÃO EM PROFUNDIDADE .....	33
3.1	Pressupostos epistemológicos .....	36
3.2	Pressupostos metodológicos .....	41
3.3	Procedimentos metodológicos sobre o objeto avaliativo, campo empírico e sujeitos – implementadores .....	49
4	ANÁLISE DE CONTEXTO E CONTEÚDO DO OBJETO AVALIATIVO .....	56
5	ANÁLISE DE TRAJETÓRIA DE VIDA REDE FEDERAL.....	72
5.1	A identidade do IFCE: entre a criação dos IFs e o centenário da Rede Federal .....	82
5.2	Trajectoria de institucional do IFCE .....	86
5.2.1	<i>O IFCE como política de educação profissional e tecnológica: uma institucionalidade em expansão</i> .....	90
5.2.2	<i>Entre o centenário da Rede Federal e a primeira década de IFCE: uma institucionalidade capilarizada</i> .....	92
5.2.3	<i>Sobre como se afirma o IFCE nesta primeira década: entre expansão estrutural e planejamento pedagógico</i> .....	98
6	PERCURSOS AVALIATIVOS: POLÍTICA CURRICULAR DE AÇÃO AFIRMATIVA NA TRAJETÓRIA INSTITUCIONAL .....	101
6.1	Exercício de Avaliação em Profundidade dos Neabis aos processos institucionais .....	103
6.2	Um recorte institucional para o exercício de avaliação em profundidade .....	115
6.3	O objeto avaliativo na atualização dos projetos políticos pedagógicos de curso: uma análise sobre o recorte do campo empírico .....	120
7	O OBJETO AVALIATIVO À LUZ DO PLANO NACIONAL DE IMPLEMENTAÇÃO .....	126

<b>7.1</b>	<b>Fortalecimento do marco legal .....</b>	<b>127</b>
<b>7.2</b>	<b>Política de formação para gestores e profissionais da educação .....</b>	<b>131</b>
<b>7.3</b>	<b>Gestão democrática e mecanismos de participação .....</b>	<b>138</b>
<b>7.4</b>	<b>Avaliação e monitoramento .....</b>	<b>140</b>
<b>7.5</b>	<b>Condições institucionais .....</b>	<b>142</b>
<b>8</b>	<b>CONSIDERAÇÕES FINAIS .....</b>	<b>145</b>
	<b>REFERÊNCIAS .....</b>	<b>147</b>
	<b>APÊNDICE – ROTEIROS DAS ENTREVISTAS APLICADAS AOS SUJEITOS – IMPLEMENTADORES.....</b>	<b>162</b>

## 1 INTRODUÇÃO

O texto, que ora apresento, consubstancia uma avaliação da política curricular como ação afirmativa no Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Ceará (IFCE). Tem, como eixo de estudo e análise, as regulamentações<sup>1</sup> na condição de requisitos legais e normativos no âmbito federal para implementação da referida política curricular. Como pesquisador, incido o meu foco avaliativo no processo de implementação das Diretrizes Curriculares Nacionais (DCNs) para a Educação das Relações Étnico-Raciais (ERER) e para o Ensino da História e Cultura Afrobrasileira e Africana, no âmbito do IFCE, especificamente nos cursos de licenciatura.

Esta investigação, ao considerar o cumprimento desta política curricular de ação afirmativa em uma Instituição de Ensino Superior (IES) Federal, capilarizada por todo Estado do Ceará, traz como referência básica a compreensão da tarefa democratizante do IFCE, declarada em sua missão institucional:

produzir, disseminar e aplicar os conhecimentos científicos e tecnológicos na busca de participar, integralmente, da formação do cidadão, tornando-a mais completa, visando a sua total inserção social, política, cultural e ética (PPPI, 2018, p. 23).

Tal missão institucional coloca a exigência de pensar criticamente a formação de professores para a educação básica, sobretudo nas áreas da ciência e da matemática, trazendo para a discussão pedagógica uma questão-chave no enfrentamento da exclusão social: “igual direito às histórias e culturas que compõem a nação brasileira, além do direito de acesso às diferentes fontes da cultura nacional a todos os brasileiros” (BRASIL, 2005, p. 9).

Para tanto, faz-se necessário mobilizar categorias fundantes que possibilitem, mediante uma tessitura teórica, compreender a materialidade dos melindres da **educação** como direito social e, especificamente, adentrar na constituição das **relações raciais** em nosso país, a partir do tempo histórico da formação do Estado Nacional republicano, estabelecido nos princípios legais de liberdade e cidadania.

---

<sup>1</sup> Referidas regulamentações têm como fundamento jurídico a Lei 10.639/03 e estão configuradas nos seguintes documentos: PARECER CNE/CP 3/2004, de 10 de março de 2004; RESOLUÇÃO Nº 1, DE 17 DE JUNHO DE 2004; PLANO NACIONAL DE IMPLEMENTAÇÃO DAS DIRETRIZES CURRICULARES NACIONAIS PARA EDUCAÇÃO DAS RELAÇÕES ETNICORACIAIS E PARA O ENSINO DE HISTÓRIA E CULTURA AFROBRASILEIRA E AFRICANA.

A rigor, essa investigação avaliativa de caráter qualitativo, efetiva a articulação de duas configurações no âmbito da política educacional. A primeira, fundamentada no Parecer do Conselho Nacional de Educação/ Conselho Pleno (CNE/CP) nº 3/2004, que estabelece, como política curricular de ação afirmativa de caráter étnico-racial, a Educação para as Relações Étnico-Raciais e para o Ensino da História e Cultura Afrobrasileira e Africana, sendo duas medidas afirmativas complementares e indissociáveis na constituição da mesma política curricular, a ser implementada pelos diferentes estabelecimentos de ensino. A segunda, de caráter universalista, fundamenta na Lei 11.892 de 2008, institui a Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica e cria os Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia.

Neste sentido, o IFCE conta atualmente com trinta e três *campi*, democratizando o ensino básico, técnico e tecnológico, em um espaço geopolítico heterogêneo, permeado por uma população negra que representa 66,53% do total da população cearense (IPECE, 2012).

Como pesquisador em avaliação de políticas públicas, assumi a realização deste trabalho, a partir do meu lugar de estudante negro, egresso de escola pública, capoeirista, professor do IFCE, membro-coordenador do Núcleo de Estudos Afro-brasileiros e Indígenas (NEABI) desta instituição, por um período de cinco anos, em dois *campi* diferentes. Deste lugar social, sobre esta política curricular de ação afirmativa, compreende-se necessário uma pesquisa avaliativa sobre o processo de implementação das DCNs para a EREER e para o Ensino da História e Cultura Afrobrasileira e Africana no IFCE.

A relevância institucional desta pesquisa avaliativa encontra-se em duas dimensões: a observância do cumprimento das DCNs e da EREER na formação de professores(as), em nível de educação básica e de educação profissional, para que, na condição de futuros docentes, sejam capazes de atentar aos processos que discutem as representações étnico-raciais na sociedade brasileira; a compreensão do papel social do IFCE na contribuição para o acesso, permanência e êxito no ensino superior de estudantes advindos da população negra cearense.

Assim, a urgência recai sobre o conhecimento dos requisitos legais e normativos a serem cumpridos pelas IES, no tocante à inclusão de conteúdos curriculares relacionados ao nosso foco avaliativo, considerado, inclusive, pelas avaliações institucionais e de cursos, como objeto de análise sistêmica e global a



serem abordados nos cursos de graduação. Nessa perspectiva, estabelecido como Diretrizes pelo Parecer 03/2004 do CNE, regulamentadas e instituídas pela Resolução CNE/CP N° 1/2004, merecem especial atenção os cursos de licenciatura, *locus* de garantia legal na formação adequada de professores(as).

O foco do procedimento avaliativo sobre a implementação das referidas DCNs no IFCE, compreende a importância dos sentidos e significados que os projetos pedagógicos de cursos (PPCs) e os sujeitos-implementadores trazem sobre a política curricular de ação afirmativa, assim como a colaboração das coordenações pedagógicas dos cursos de licenciatura e dos NEABIs<sup>2</sup> como política institucional, para o desenvolvimento de práticas pedagógicas e ações educativas nas áreas de ensino, pesquisa e extensão sobre referida temática.

Como os IFs foram criados anos após a promulgação da Lei 10.639/03 e sua regulamentação que institui as DCNs para a EREER e para o Ensino da História e Cultura Afrobrasileira e Africana. Um elemento importante considerado neste processo é a cronologia entre a criação dos Institutos Federais (IFs) e a trajetória institucional da política curricular, foco do exercício avaliativo em profundidade configurado nesta pesquisa.

Sabendo que os IFs foram instituídos imediatamente após a publicação do Plano Nacional para a implementação das DCNs para EREER e ensino da História e Cultura Afrobrasileira e Africana. Compreende-se de fato que esta constitui pauta das diferentes metas do Plano Nacional de Educação (PNE 2014-2024), e item importante do instrumental de avaliação das IES e dos cursos de graduação presenciais e à distância, para reconhecimento e renovação dos referidos cursos, mediante o Sistema Nacional de Avaliação da Educação Superior (SINAES)<sup>3</sup>.

Deste modo, o Exercício de Avaliação em Profundidade, aqui empreendido, busca articular formação de professores(as) e atuação dos NEABIs, como mecanismos institucionais no monitoramento da política curricular de ação afirmativa. Importante destacar que, nos percursos desta pesquisa, articula-se os NEABIs na perspectiva afrobrasileira e africana, sem adentrar na especificidade da temática indígena, a exigir outra pesquisa.

---

<sup>2</sup> Instituído pelo IFCE como uma ação afirmativa institucional de promoção da igualdade racial, mediante RESOLUÇÃO N° 071, DE 31 DE JULHO DE 2017 que aprova o Regimento Interno dos Núcleos de Estudos Afro-brasileiros e Indígenas no Instituto Federal do Ceará.

<sup>3</sup> Lei N° 10. 861, de 14 de abril de 2004. Institui o Sistema Nacional de Avaliação da Educação Superior - SINAES e dá outras providências.

A questão orientadora do processo investigativo está especificamente na formação inicial de professores(as) para a educação básica e educação profissional, no sentido de compreender como se encontra o processo de implementação desta política curricular de ação afirmativa no IFCE? Portanto, esta pesquisa avaliativa tem, como seu objeto, o processo de implementação das DCNs para a EREER e para o Ensino da História e Cultura Afrobrasileira e Africana, nos cursos de licenciatura do IFCE.

Nos diferentes segmentos constitutivos desta dissertação, busca-se desvendar as qualidades deste objeto avaliativo, tendo como referência as bases teórico-metodológicas, aqui circunscritas, com destaque à Perspectiva de Avaliação em Profundidade de políticas públicas. O esforço avaliativo consubstanciado nos diferentes segmentos desta pesquisa amplia vias para continuidade de estudos e investigações desta natureza.

No segmento que trata sobre as Bases Teóricas de sustentação do processo investigativo, apresentam-se as categorias fundantes para um aprofundamento na compreensão do objeto de estudo, de onde emergem as categorias operativas que sustentam uma organização histórico-cultural compreensivo sobre a importância do objeto de estudo.

Em continuidade, os Pressupostos Epistemológicos e Metodológicos para um Exercício de Avaliação em Profundidade, discorre sobre como se compreende o pesquisador-servidor-avaliador na descrição do objeto de estudo, mediado pela tessitura das categorias fundantes e operativas, estabelece uma organização epistemológica e metodológica tendo como referências a Perspectiva de Avaliação em Profundidade de políticas públicas. Deste modelo contra-hegemônico estrutura-se a noção de Exercício de Avaliação em Profundidade para dar conta do objeto avaliativo, mediante a definição dos procedimentos investigativos, campo empírico, recorte do campo empírico e sujeitos-implementadores do objeto avaliativo.

O segmento sobre a Análise de Contexto e Conteúdo do objeto de estudo, como parte do procedimento analítico multidimensional para um Exercício de Avaliação em Profundidade, ilumina a compreensão sobre o processo de formulação da política curricular de ação afirmativa, reconhecida como objeto de estudo para esta investigação. Esse estreitamento analítico entre as dimensões de contexto e conteúdo do objeto de estudo, possibilita uma análise sincrônica que se estabelece

entre as categorias fundantes e operativas junto ao modelo de desenvolvimento do país.

Análise da Trajetória de Vida da Rede Federal é o segmento da dissertação onde se realiza um resgate histórico do centenário da educação profissional como política pública. Promove uma relação dialética entre as dimensões analíticas de contexto e conteúdo do objeto de estudo com a trajetória institucional, revelando uma conjuntura entre política universal e política focal de sustentação do paradigma de desenvolvimento do estado (neo)liberal brasileiro. Revela-se uma identidade institucional em desenvolvimento desde o período da criação dos Institutos Federais, passando pelo ano do centenário da Rede Federal ao momento de comemorações dos 10 anos do IFCE. Compreende-se uma institucionalidade estruturalmente expansionista e capilarizada que, no final desse período, em seu planejamento pedagógico transparece o objeto avaliativo em seus documentos institucionais.

Percursos Avaliativos: política curricular de ação afirmativa na trajetória institucional é o segmento da dissertação que lança luzes sobre os documentos institucionais para uma análise crítica dos discursos sobre o currículo como narrativa étnico-racial na trajetória de vida do IFCE. Compreende as condições institucionais e as dimensões político-pedagógicas para efetivação do objeto avaliativo, a organização de processos e procedimentos institucionais tanto no âmbito do campo empírico como no recorte do campo empírico. Isto posto, na condição de membro-coordenador do NEABI, exige uma análise qualitativa do papel desta política institucional para o processo de implementação da política curricular de ação afirmativa, no âmbito dos cursos de formação de professores(as) do IFCE. Interessa demarcar sobre como o NEABI vem se posicionando a respeito do objeto avaliativo nas estruturas institucionais e práticas pedagógicas das licenciaturas no IFCE.

O seguimento desta pesquisa avaliativa propõe desvendar o objeto avaliativo à luz do plano nacional de implementação. Articula os seguimentos anteriores junto aos dados primários produzidos nas entrevistas semi-estruturadas com os sujeitos-implementadores. Evidencia os sentidos e significados sobre o objeto avaliativo a partir dos eixos fundamentais estabelecidos no Plano Nacional de Implementação das DCNs desta política curricular de ação afirmativa. Possibilita, nesta última etapa da produção investigativa, uma compreensão de indicadores qualitativos que consubstanciam este Exercício de Avaliação em Profundidade.

## 2 BASES TEÓRICAS DE SUSTENTAÇÃO DO PROCESSO INVESTIGATIVO

Para uma devida compreensão do objeto avaliativo desta investigação, cabe trazer ao centro do debate as categorias fundantes que transitam entre dois campos de estudo, ora entrecruzados nesta análise: educação e relações étnico-raciais. Conseqüentemente, ao adentrar no pensamento de intelectuais que transitam por estas searas da teoria social, se estabelece categorias fundantes que sustentam nossa pesquisa avaliativa: racismo, identidade, diferença, políticas públicas, ações afirmativas, avaliação. Mediante uma tessitura teórica sobre o objeto avaliativo, emergem categorias que operam em sua construção, a saber: a história e cultura afro-brasileira e africana no âmbito da formação social brasileira e, o movimento negro, como corpo-coletivo de luta e resistência, face às opressões e violências sofridas por negros e negras na sociedade brasileira pré e pós-abolição.

Tais categorias operativas organizam a construção e análise crítica sobre o objeto avaliativo, mediante a compreensão do racismo como moderador das relações socioeconômicas estabelecidas na formação e desenvolvimento das estruturas do estado nacional brasileiro. A formação de um Estado sem um povo, ideologicamente sustentada no racismo e, em transição para uma abolição do trabalho escravo gradual e segura.

Estruturalmente assentada na hierarquização das relações raciais, quando de tempos coloniais o negro seguia carregando na pele a marca do escravizado, sob a égide da constituição imperial de 1824 que não previa direitos civis e políticos aos escravizados. Esse não-cidadão brasileiro socio-historico-culturalmente construído (ALBUQUERQUE; FILHO, 2006; SILVA PINTO, 2006; ALMEIDA, 2020) pertencente a uma população negra com *status* racial e jurídico diversificado (CUNHA, 2012; ALMEIDA; AMORIM; VAZ; PAULA, 201?), porém marcada pelo estatuto racial da coexistência do negro e escravo como alegoria da maldição de uma identidade nacional mestiça. Assim, desenvolve-se as estruturas de uma nação mediante mecanismos jurídicos que modelaram sentidos e significados de povo brasileiro: proibição do tráfico transatlântico (1831-1850); Lei de Terras (1850); Lei dos Ventre Livre (1971); Lei dos Sexagenários (1885); Lei Áurea (1888).

Embora tais condições jurídica e racial da população negra ao longo do século XIX impunham barreiras para o desenvolvimento de sua cidadania, estudos

recentes sobre o estado da arte da historiografia educacional brasileira e população negra neste período (ALMEIDA; SANCHEZ, 2016; FONSECA; BARROS, 2016; BARROS, 2016) indicam que tais condições não foram impeditivos à mesma enquanto suprir sua necessidade de instrução/escolarização. Observa-se, deste modo, uma secular mobilização negra a partir do associativismo dos homens de cor na luta por direitos fundamentais, resultante na atualidade em estatuto jurídico de reconhecimento e justiça, mediante a implementação de políticas públicas afirmativas para enfrentamento das mazelas seculares de colonização e escravidão no Brasil.

O reconhecimento que se esperava no período pós-abolição era a condição de cidadania do negro, em um Brasil Republicano, sustentado pelos ideais liberais. No entanto, esse mesmo negro, agora livre, teria que superar a passagem de quatro séculos de escravidão com toda a herança de (re)produção das desigualdades resultante do colonialismo europeu e, ideologicamente sustentado pelo racismo científico.

Para Silva (2016), a ideologia racista, inicialmente marcada pelo viés biologicista no período escravocrata e, posteriormente, na virada para um Brasil industrializado, pelo viés culturalista projetado para justificar as desigualdades, em um primeiro momento de forma escancarada e em seguida, disfarçada (SOUZA, 2017). Tais desigualdades condicionaram que negros (as) “entrassem no capitalismo moderno numa situação ao mesmo tempo desigual (pelo peso da opressão racial) e combinada (pelos mecanismos da exploração de classe), quando comparados dos trabalhadores (as) brancos” (SILVA, 2016, p. 17).

Assim, desde o período de formação do estado nacional brasileiro, absorvendo as instituições do estado colonizador português a partir da sua proclamada independência política,

na maioria das vezes em que oficialmente se falou sobre esse país, o critério racial foi acionado: ora como elogio, ora como demérito e vergonha. No entanto, assim como se sabe que o nacionalismo é, no limite, uma invenção, é preciso deixar claro, também, que não se trata de um discurso meramente aleatório (SCHWARCZ, 2012b, p. 10).

Como campo e objeto das teorias raciais originadas no século XVIII, o Brasil torna-se laboratório racial a partir do século seguinte, quando “os teóricos do

darwinismo racial<sup>4</sup> fizeram dos atributos externos e fenótipos, elementos essenciais, definidores de moralidade e do devir dos povos” (SCHWARCZ, 2012a, p. 20).

Neste sentido, em meados do século XIX, período em que as condições subjetivas e objetivas para abolir a escravidão, tornavam-na cada dia mais insustentável diante da necessidade emergencial em constituir-se como estado nacional. Ao imaginar esse estado brasileiro, o recém-criado Instituto Histórico e Geográfico Brasileiro (IHGB) - instituição pública do Brasil império encarregado de refletir sobre a nação - marca oficialmente a preocupação em lançar as bases da identidade nacional, ao realizar um concurso desafiador sobre “como escrever a história do Brasil” (SCHWARCZ, 2012b, p. 22).

De fato, “nação não é apenas uma entidade política mas algo que produz sentidos – um sistema de representação cultural” (HALL, 2004, p. 49), sendo as culturas nacionais que constroem a identidade nacional. E, segundo Anderson (1983 *apud* HALL, 2004, p. 51), toda identidade nacional é uma comunidade imaginada e cabe aos intelectuais essa mediação simbólica (ORTIZ, 1986).

O botânico alemão Carl Friedrich P. von Martius, estudioso das condições geográficas e naturais do Brasil, homem de seu tempo, carregado de uma visão etnocêntrica e legitimado pelo determinismo das ciências biológicas, vence o concurso proposto pelo IHGB, com a proposta interpretativa da miscigenação das três raças. Segundo a interpretação do botânico, nesta miscigenação dois rios inferiores (herança indígena e negra) desembocariam no grande rio purificador, interpretado pela herança portuguesa. De acordo com Woodward (2014, p. 40) como “as identidades são fabricadas por meio da marcação da diferença (...) ocorre tanto por meio de sistemas simbólicos de representação, quanto por meio de formas de exclusão social”.

Deste modo, Carl von Martius cumpriu a tarefa institucional com a consolidação dessa comunidade nacional imaginada na miscigenação, ao deslocar o papel civilizatório e cultural da herança negra e indígena para marginalidade. Assim, o negro na sociedade escravocrata, resignado a ser propriedade privada e enxergar-se pelo olhar estigmatizante do branco, seria definitivamente considerado a mácula para o progresso da nação, posto que, nas interpretações do darwinismo racial, a

---

<sup>4</sup> SCHWARCZ (2012a, 2012b) ao referenciar em diferentes momentos os termos, darwinismo racial e darwinismo social, nos possibilita compreender que o racismo à brasileira ao promover a miscigenação positiva mediante o branqueamento, não corrobora com a teoria levantada pelo último termo, viabilizando a utilização em nosso trabalho do primeiro termo.

mestiçagem existente na nação atestava sua própria falência (SCHWARCZ, 2012a, 2012b).

Na transição para o Brasil Republicano, a lei abolicionista não apresentou nenhum reconhecimento pelos males da escravidão e reparação para a população negra, perdurando com seu efeito perverso do racismo à brasileira. De fato, na ideia de construção da nação brasileira, fixou-se o indivíduo branco como norma racial e desejável na representação da própria identidade. Por outro lado, o negro na pós-abolição, marcado pela diferenciação de cor, construída negativamente por meio da marginalização, mediante um processo assimétrico destas identidades em relação ao poder. Neste sentido, Silva demonstra que esses processos analisados a luz da teoria cultural contemporânea nascem das relações conflituosas entre diferentes grupos nacionais, étnico-raciais, sempre ligados a história de ocupação, colonização, destruição (SILVA, 2014).

Sendo que as relações raciais, sob os auspícios das instituições públicas, produziram a semente social do Brasil pré-moderno. Schwarcz (2012a, 2012b) afirma que o discurso da identidade nacional na narrativa oficial é fruto da ambiguidade que mistura interesses e concepções privadas para assumir sentidos públicos, a partir de uma nova roupagem para idealização de um “povo brasileiro”. Nossos pensadores mais influentes na época iriam construir o “brasileiro” com uma identidade nacional pré-moderno, tradicional, particularista, afetiva e com uma tendência irresistível à desonestidade (SOUZA, 2017), sendo que, classificações iguais e piores que estas sempre foram estigmas para os negros por sua descendência marcada no corpo pela diferença de cor, contando assim como traço negativo à “etnia brasileira” inventada no começo do século XX.

Portanto, um estado nacional brasileiro para legitimar-se “como instituição constituída pelas demandas de um novo modo de vida que se estabelece com o avanço da industrialização” (BESERRA; LAVERGNE, 2018, p. 35), precisava afastar-se da experiência da escravidão e aproximar-se de uma urgente modernização, visto que a identidade nacional não é uma construção espontânea, mas subordinada a um projeto nacional que devem concordar estado, mercado, sociedade. Desta forma, o Brasil passa das relações raciais pautado no familismo patriarcal rural – racismo científico, para as relações sociais – culturalismo racista e liberal conservador (SOUZA, 2017).

Fernandes (2008) aponta a persistência do paternalismo como processo de defesa da posição das grandes famílias na estrutura de poder da sociedade nacional, o que possibilitou o nascimento dos chamados “pretos de salão” ou “negros de elite”, gestados pela revolução burguesa na sociedade paulistana. Surge uma população negra elitizada em detrimento da construção de estereótipos para a população negra pauperizada e que não contava com o protetorado branco.

Estes últimos, vistos como agente histórico do trabalho escravo, chamados de “negros do eito”, concorreram às oportunidades residuais de trabalho em desvantagem, visto que o imigrante europeu naturalmente integrava-se como agente do trabalho livre, gerando um efeito excludente nas oportunidades de obtenção dos capitais econômicos, sociais, políticos e culturais, conformando uma massa de trabalhadores desqualificados e marginalizados. Quando, de acordo com Schwarcz

uma alentada mobilidade social teria eliminado algumas barreiras existentes no período escravocrata, mas criou outros de ordem econômica e mesmo moral, qual seja para aqueles que não compartilhavam de semelhante figurino ou se opunham a certos códigos morais vivenciados de forma cada vez internalizada (SCHWARCZ, 2012a, p. 72).

Quando as produções intelectuais originaram o culturalismo racista liberal conservador como ideologia de sustentabilidade às relações de raça e classe no Brasil (SCHWARCZ, 2012a; SOUZA, 2017), “não se manifestou qualquer impulso coletiva que induzisse os brancos a discernir a necessidade, a legitimidade e a urgência de reparações sociais para proteger o negro nessa fase de transição” (FERNANDES, 2008, p.35), desponta a cultura mestiça como representação oficial da nação, onde essa comunidade imaginada cultural e racialmente híbrida não significava igualdade entre culturas e raças.

A utilidade prática desse racismo ocultado é maior que o racismo explícito que vigorava anteriormente (SOUZA, 2017), sendo aproveitada mais fortemente como política de Estado a partir de 1930, utilizando-se da interpretação culturalista de Gilberto Freyre como intelectual e mediador simbólico, quando o Estado Novo precisou selar o pacto social da modernização mediante a compreensão da identidade nacional calcada na ideia de miscigenação e, do mestiço brasileiro como sujeito de características raciais típicas (ORTIZ, 1986; SCHWARCZ, 2012a, 2012b; SILVA, 2016).



A transição da sociedade escravocrata para a sociedade de classes, com transferência da funcionalidade do colonialismo existente no racismo clássico para o racismo culturalista, ocorre com legitimação da funcionalidade do colonialismo escravocrata quando esses projetos oficiais reconheciam na mestiçagem a verdadeira nacionalidade (SCHWARCZ, 2012a, 2012b). Com a pendência em alcançar a eugenia étnica, mediante o branqueamento do povo brasileiro pela pretensa superioridade da descendência européia, o racismo transvestido de culturalismo colonializa o oprimido em seu espírito e não (mais) apenas seu corpo (SOUZA, 2017).

A ideologia que sustentava o Brasil pré-abolicionista baseava-se no racismo científico escravocrata, visível e vivenciado até a necessidade do Estado em superar esse modelo socioeconômico, com

a ideologia do embranquecimento no Brasil, como único caminho para a visão positivista de ordem e progresso foi desenvolvida no momento em que o país engatinhava em direção ao capitalismo industrial e alimentada pelas políticas institucionais (SILVA, 2016, p. 107).

Negro de “elite”, de “sobrado”, de “brin”, “letrado”, “ordeiro”; foram adjetivos àquele apadrinhado pelo ex-senhor mediante relações raciais que, deixaria de ser cordial para transformar-se em uma relação liberal conservadora, na perspectiva de continuidade das vantagens na ordem social de classes. O que manteve a dominação das institucionalidades que subjugarão a população negra a um lugar de subcidadania. A desagregação do regime escravocrata e senhorial ocorreu sem preparar os negros para um novo regime de organização de vida e do trabalho, em que dispusessem de meios materiais e morais para a vida livre. Tal situação largou o negro ao próprio destino, responsabilizando-o de se educar e transformar-se (FERNANDES, 2008). Basta perceber que no Brasil, “as classes superiores são as classes do espírito, do conhecimento valorizado, enquanto as classes trabalhadoras são do corpo, do trabalho braçal e muscular, que aproxima dos animais” (SOUZA, 2017, p. 21).

Portanto, a miscigenação passa da mácula para exaltação a partir de 1930 (SCHWARCZ, 2012a e 2012b), quando a suposta democracia racial mitifica uma ideia de povo brasileiro racialmente mestiço e socialmente democrático, reflexo da perspectiva eugenista e meritocrática de desenvolvimento sócio-econômico para construção de uma identidade nacional, onde “a discriminação presente na

sociedade mantinha-se intocada, desde que preservado certo decoro e que suas manifestações continuassem ao menos dissimulados” (SCHWARCZ, 2012a, p. 70).

Banton (1977 *apud* BESERRA; LAVERGNE, 2018) explica que houve um erro histórico sobre o estudo das relações raciais, sustentado no racismo científico de meados do século XIX, determinista na natureza destas relações de acordo com os pressupostos do darwinismo racial. Com a Segunda Guerra Mundial reveladora de usos inesperados do conceito ontológico e determinista da raça, coube à recém criada Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e Cultura (UNESCO) a promoção do debate internacional com uma série de três ações: a “Declaração sobre raça” que redefiniu o conceito de raça a luz da teoria social; a publicação de uma série de estudos sobre o tema; o financiamento de estudos para conhecer o Brasil como suposto modelo de relações raciais harmônicas (SCHWARCZ, 2012b, p. 32). Os resultados desta última ação, conhecida como Projeto UNESCO de relações raciais<sup>5</sup>, permitiram concluir a existência da discriminação social no Brasil em função da raça, demonstrando que o preconceito com base na raça/cor eram os ingredientes na produção da desigualdade social e, desnudando a ideologia da democracia racial (SCHWARCZ, 2012b; BESERRA; LAVERGNE, 2018).

Como exemplo, Florestan Fernandes ao investigar a cidade de São Paulo como espaço urbano típico da revolução burguesa brasileira e, campo de reprodução social do preconceito de cor durante a formação da sociedade de classes, de forma contundente nomeou como falácias as representações da ideologia da democracia racial. Fernandes (2008) ao analisar os relatos de vida de seus entrevistados negros, observou que uma conscientização independente e realista da situação do negro na formação da sociedade de classes viera de forma tardia, onde os “negros de elite” não sentiam obrigações morais perante os “negros do eito”, aqueles demonstrando indignação pela subserviência e passividade destes, demarcando assim diferenças sociais ao reproduzir os padrões de comportamento dos brancos apadrinhadores e demonstrando um distanciamento cultural.

---

<sup>5</sup> Para uma ideia de definição do projeto, o autor da tese de doutorado com o título – A história do projeto Unesco: estudos raciais e ciências sociais no Brasil -, sugere uma das resoluções da UNESCO homologadas na 5º sessão da Conferência Geral, qual seja de “organizar no Brasil uma investigação sobre contatos entre raças ou grupos étnicos, com o objetivo de determinar os fatores econômicos, sociais, políticos, culturais e psicológicos favoráveis ou desfavoráveis à existência de relações harmoniosas entre raças e grupos étnicos” (MAIO, 1999, 2007).

A ausência ou deficiência da família como instituição social integrada na população negra, colocou-se como fato amplificador dos problemas sociais e conseqüente desorganização social e desajustes sociopáticos. Fernandes (2008, p.138) assinala que

o negro e o mulato saíram da sociedade escravocrata e senhorial sem possuir um domínio amplo e completo das formas institucionais de vida social organizada da raça dominante. Suas experiências com a família integrada, em conformidade com o estilo de vida e os modelos organizatórios consagrados culturalmente, eram recentes, superficiais e contraditórios,

portanto, prevalecendo como um dos fatores da manutenção do *status quo* transpassado do regime social escravocrata para o regime social competitivo.

Diante destas relações raciais, a família de negros ordeiros isolava-se das interferências sociopáticas dos brancos ao mesmo tempo em que se fortalecia em hábitos aristocráticos do período escravocrata (FERNANDES, 2008). Para tanto, Fanon (2008) afirma que nas relações raciais haverá uma identificação do negro para com o branco, quando aquele assume subjetivamente atitudes e hábitos deste. Aponta ainda que o comportamento do negro para com seu semelhante de cor e para com o branco demonstra uma cissparidade por conta do colonialismo, existindo uma espécie de narcisismo por conta desta cissparidade do negro ao adequar-se com atitudes ambivalentes, quando este assimila a cultura do colonizador, ele pensa e age como um branco, ele embranquece (FANON, 2008, p.33).

Por outro lado, um inconformismo construtivo por parte dos “negros letrados” pertencentes a parcela da população negra apadrinhada começava a forjar uma consciência histórica, confusa e desorientada no início, porém clara e ordenada posteriormente, com relação ao negro e os processos que moviam os capitais políticos, econômicos, sociais e culturais. Esta consciência da realidade deveu-se às condições na desigualdade de oportunidades na concorrência com os imigrantes europeus. A avaliação destas condições foi elaborada, difundida e fortalecida por essa parcela “letrada” da população negra através da constituição de clubes, jornais e escolas dirigidas a este público.

Os estudos financiados pela UNESCO em várias cidades do país constataram cientificamente a existência do racismo, revelando as desigualdades nas relações sociais baseado em indicadores socioeconômicos com recortes raciais. Particularmente na cidade de São Paulo, as investigações de Florestan Fernandes

apontaram para uma discriminação racial na sociedade capitalista devido aos hábitos nas relações raciais advindos da herança cultural escravocrata, levando o negro a um duplo processo de inferiorização (FANON, 2008), devido a uma pauperização causada pela dependência econômica e, uma interiorização desta inferioridade gerada por uma alienação individual e sociogênica produtora de desajustes sociopáticos (FERNANDES, 2008). Florestan, diante deste cenário, sem a preocupação de nomear o racismo, encontra no preconceito de cor a noção de que a discriminação racial poderia ser superada com a consolidação da sociedade de classes.

Assim, devido a um jogo dialético do farisaísmo da elite branca dominante com um liberalismo vazio (SOUZA, 2017), coube ao negro assumir o papel de agente revolucionário da ordem democrático, configurando-se na elaboração de uma contra-ideologia racial quando os próprios negros ganharam condições materiais e intelectuais para erguer o seu protesto, quando se corporificou e floresceu na década de 1930 e irradiando-se pouco além da década subsequente, com significação histórica, humana e política, porém sufocada pela indiferença do branco, precariedade da condição humana da população negra e intolerância do Estado Novo (FERNANDES, 1989, p. 14).

Destarte, põe-se em xeque nossa auto-interpretação dominante a partir da identidade nacional que reproduz todo tipo de privilégio escravista ainda que sob condições modernas (SOUZA, 2017), resultando em “uma cabal e indignada desmitificação: na lei, a ordem é uma; nos fatos é outra; na consciência, as variações não são registradas” (FERNANDES, 1989, p. 14).

Enquanto outras nações colonizadas adotaram amparo jurídico para garantir que as relações raciais fossem segregacionistas, no Brasil da época da discriminação racial qualificada como contravenção penal, origina-se um racismo “silencioso e que se esconde por trás de uma suposta garantia da universalidade e da igualdade das leis, e que lança para o terreno do privado o jogo da discriminação” (SCHWARCZ, 2012a, p. 32), porém constatado pela população negra quando percebe que essa discriminação é produzida e alimentada tanto nas instituições como nas práticas sociais.

Ao adotarmos a definição de discriminação racial instituída pelo Estatuto da Igualdade Racial (2010) como

toda distinção, exclusão, restrição ou preferência baseada em raça, cor, descendência ou origem nacional ou étnica que tenha por objeto anular ou restringir o reconhecimento, gozo ou exercício, em igualdade de condições, de direitos humanos e liberdades fundamentais nos campos político, econômico, social, cultural ou em qualquer outro campo da vida pública ou privada (BRASIL, 2010),

entende-se aqui discriminação como a prática do preconceito, quando esta tende a desconsiderar a individualidade, atribuindo *a priori* aos membros de determinado grupo características estigmatizantes com as quais o grupo, e não o indivíduo é caracterizado. Neste sentido, preconceito racial “limita-se à construção de uma ideia negativa sobre alguém produzida a partir de uma comparação realizada com o padrão que é próprio àquele que julga” (JACCOUD; BEGHIN, 2002, p. 38). Desta forma ao punir o preconceito de raça e cor a legislação brasileira acabava por confirmar a existência do racismo (SCHWARCZ, 2012a, 2012b).

Das famílias e irmandades, dos quilombos e terreiros, a historiografia sobre os movimentos negros organizados do século XX, com raízes históricas desde o período de transição do governo imperial para o governo republicano, comprova esse papel de agente coletivo revolucionário da ordem democrática, quando tais movimentos político de mobilização racial (DOMINGUES, 2007), conscientes da universalidade dos direitos civis, políticos e sociais, sem diferenciação de raças como no passado escravocrata, e conhecedores do significado das mudanças socioeconômica e política para o desenvolvimento do estado brasileiro.

Diante do descaso das instituições públicas com a população negra, entendendo que estas sempre estiveram sob o domínio da elite do atraso (SOUZA, 2017), ainda na primeira metade do século XX a constituição das organizações sociais da população negra – aqui chamado de movimento negro<sup>6</sup> –, foram de fundamental importância na luta contra o racismo e a discriminação racial em prol do acesso a direitos sociais.

Nesta primeira fase do Movimento Negro organizado na República (DOMINGUES, 2007), surgem simultaneamente em diferentes cidades do país, dos clubes associativos de cultura e lazer, geralmente espaços de convergência dos negros de elite e pensados para incentivar comportamentos e atitudes que possibilitassem escapar dos estereótipos atribuídos pela sociedade de classes a

---

<sup>6</sup> “é a luta dos negros na perspectiva de resolver seus problemas na sociedade abrangente, em particular os provenientes dos preconceitos e das discriminações raciais, que os marginalizam no mercado de trabalho, no sistema educacional, político, social e cultural” (DOMINGUES, 2007).

estes, à imprensa negra<sup>7</sup>, onde era o meio de comunicação elaborado pelo negro para o negro em denúncia da discriminação racial durante este período, e, “consequia reunir um grupo representativo de pessoas para empreender a batalha contra o ‘preconceito de cor’, como se dizia na época” (DOMINGUES, 2007, p. 105).

Importante destacar para este período o surgimento de dois movimentos negros que se diferenciam das outras formas de organização negra em seus objetivos, mas que aproveitaram esse ambiente favorável de mobilização da população negra e da política desenvolvimentista nacional.

A Frente Negra Brasileira (FNB), fundada em 1931 em São Paulo com expansão para outras cidades brasileiras, conformando uma hierarquização complexa e algumas vezes diferente na ideologia. Transforma-se na mais ampla rede extra-oficial de assistência aos direitos sociais para a população negra, com maior foco na alfabetização e educação para o trabalho, logo compreendendo a dimensão político-partidária como ponto crucial para o estabelecimento da cidadania do negro mediante a consolidação de políticas públicas, porém não conseguiria efetivar-se como partido político devido o estabelecimento do Estado Novo em 1937. Sem um consenso ideológico entre seus dirigentes, refletindo em ações políticas divergentes, desde a aculturação das africanidades e defesa de posições ultranacionalistas à politização sobre as comemorações do 13 de maio e participação política ativa das mulheres negras, sua proposta principal era a integração do negro na sociedade de classes (ALBUQUERQUE; FILHO, 2006; DOMINGUES, 2007, 2008).

Nesta transição histórica entre a primeira e segunda fase do Movimento Negro organizado na República (1945-1964), com o propósito de valorização social do negro brasileiro, por meio da cultura, da educação e da arte (NASCIMENTO, 2004), o Teatro Experimental do Negro (TEN) fundado em 1945 no Rio de Janeiro, precursor das experiências de implementação de políticas educacionais na perspectiva de formação de uma dramaturgia negra, com projeto político-pedagógico nas dimensões da emancipação e consciência racial do proletário negro, revelando nos palcos a discriminação racial presente na história social do negro no Brasil.

---

<sup>7</sup> “Esses jornais enfocavam as mais diversas mazelas que afetavam a população negra no âmbito do trabalho, da habitação, da educação e da saúde, tornando-se uma tribuna privilegiada para se pensar em soluções concretas para o problema do racismo na sociedade brasileira” (DOMINGUES, 2007, p. 105).

Na luta por reconhecimento e reparação histórica da população negra, sua atuação política na integração de intelectualidades negras no campo das artes e educação possibilitaram a fundação do jornal *o Quilombo*; Instituto Nacional do Negro; Museu do Negro, assim como a organização de duas edições da Convenção Nacional do Negro Brasileiro e do I Congresso do Negro Brasileiro. Inclusive, o texto final deste último evento revela críticas sobre a natureza política e acadêmica do Projeto UNESCO, em processo de ampliação do seu escopo de pesquisa no Brasil (ROMÃO, 2005; ALBUQUERQUE; FILHO, 2006; DOMINGUES, 2007, 2008; MAIO, 1999, 2007).

Neste percurso de meio século, a escola republicana, possível de ser disponibilizada como instituição social para construção de um “povo”, foi incapaz de cumprir seu papel de instrução liberal modernizante ao restringir a universalidade do fundamento legítimo para exercício da cidadania, visto a existência de uma imensa parcela da sociedade excluída destes processos por razões biológicas, fundamentado no quão dispendioso e inútil para o Estado a educação dos negros recém-egressos da escravidão poderia ser (BESERRA; LAVERGNE, 2018). Assim, no momento histórico em que o conhecimento, a perícia, passa a ser o elemento democratizante por excelência, o Estado republicano que se subordinou a elite dominante, compreende que para o ex-agente do trabalho escravo o importante não é o conhecimento incorporado, mas sua capacidade física que simbolicamente sempre estará estereotipada como o “serviço de negro” (SOUZA, 2017).

Lançam-se as bases para uma educação híbrida entre o interesse público e o privado, causando uma diferenciação nos fins da educação como meio de adaptação a realidade desigual proposta pela ideologia da democracia racial. O que seria, posteriormente, as bases das legislações específicas sobre educação que se legitima como mecanismo de controle, mantendo a população negra dentro dos limites de ascensão social aceitável (SILVA; ARAÚJO, 2006) e, focada na formação de uma elite intelectual já detentora de capitais econômico, cultural, social e pessoal.

Visto que raça é “uma categoria classificatória que pode ser compreendida como uma construção local, histórica e cultural” (SCHWARCZ, 2012a, p.34), e o racismo culturalista como construção deste processo inautêntico e pouco profundo das institucionalidades, com doses de afetação e superficialidade onde os valores universalistas e individualistas não se generalizam para a base da sociedade, formando um verdadeiro apartheid do Brasil moderno (SOUZA, 2017).

Será a partir deste momento que o racismo se estrutura no Brasil, havendo a transformação de uma raça condenada para uma classe condenada com a modernização híbrida brasileira, com elementos de institucionalidade burguesa e relações baseadas na hierarquização das diferenças raciais, revelando o uso do mesmo pressuposto em paradigmas que se dizem distintos (SOUZA, 2017), qual seja “a separação da raça humana entre aqueles que possuem espírito e aqueles que não o possuem, sendo, portanto, animalizados e percebidos como corpo” (SOUZA, 2017, p. 20).

De meados do século XX até virada do século XXI, o Brasil dispunha somente da legislação criminal para combater o racismo e a discriminação racial, evidenciando “uma sociedade marcada historicamente pela desigualdade, pelo paternalismo, pelo clientelismo, o racismo só se afirma na intimidade. É da ordem do privado, pois não se regula pela lei, não se afirma publicamente” (SCHWARCZ, 2012a, p. 32). Portanto, surgem duas evidências: uma impraticabilidade da medida repressiva contra o preconceito de cor, do racismo institucional vigente, e a compreensão da necessidade de outras políticas públicas de combate ao racismo.



### **3 PRESSUPOSTOS EPISTEMOLÓGICOS E METODOLÓGICOS PARA UM EXERCÍCIO DE AVALIAÇÃO EM PROFUNDIDADE**

Como referência primeira nesta investigação sobre o processo de implementação da política curricular de ação afirmativa na trajetória institucional do IFCE, faz-se necessário explicitar o lugar do avaliador nessa pesquisa, deixando claro concepções e valores que marcam a minha trajetória como sujeito no campo da educação e das relações étnico-raciais. Indiscutivelmente, é a partir deste lugar social, aqui circunscrito, que assumi o desafio de desvendar o objeto avaliativo.

Como estudante negro, egresso de escola pública, capoeirista, professor do IFCE, atualmente coordenador do NEABI desta instituição no campus Sobral, ressalto que minha construção como pesquisador surge com o sentido identitário, visto que o objeto de estudo, na graduação, foi a capoeira. De fato, a implementação de uma política curricular voltada para as questões étnico-raciais da população negra é uma dimensão vinculada aos meus processos identitários. Merece especial destaque o período, como discente, passado em uma escola internacional de esportes, localizada na zona rural desmilitarizada da província de La Habana em Cuba. Este momento foi positivamente crítico no reconhecimento de minha negritude, ao misturar-me com negros africanos, caribenhos, assim como a negrada anfitriã que me envolveu, mediada, tradicionalmente, pelas tardes de sábado com roda de capoeira à direita do Capitólio.

A capoeira, anos mais tarde, volta ao centro da “roda”, quando, já como servidor público federal, recém empossado no IFCE/campus Acaraú, início um projeto de extensão, utilizando-me de metodologias afrocentrada para o ensino da capoeira infantil, beneficiando crianças no entorno do referido campus. Embarquei, então, na seara de escrever as experiências metodológicas desse projeto, avaliando o processo, ao mesmo tempo que publicava os resultados alcançados.

Trabalhar e pesquisar, no ambiente institucional, tendo a capoeira como perspectiva de “incorporação intelectual” do sujeito - pesquisador com o sujeito - servidor de uma instituição federal de ensino. Foi nesta posição profissional que a educação das relações étnico-raciais entrou na roda pra gingar com a metodologia de ensino de capoeira infantil. Logo, encontro a Lei 10.639/03, como marco legal que ampara a capoeira, sendo esta última meio e fim neste processo de

reconhecimento dos valores civilizatórios afrobrasileiros, regulamentados como política educacional.

Sempre interessado na educação continuada, projetei a possibilidade dialética entre capoeira e educação das relações étnico-raciais para escrever projetos de pesquisa à concorrer em mestrados acadêmicos. Rapidamente, surge a possibilidade do Mestrado Profissional em Avaliação de Políticas Públicas, no próprio ambiente institucional, como modalidade de ensino decorrente da política de incentivo à formação continuada de servidores e servidoras. Diante do desafio, emergem as primeiras questões: qual política pública investigar e como avaliar esta política?

Com propriedade sobre o marco legal e sua regulamentação, Lei 10.639/03 e Parecer 03/2004, respectivamente, bem como sobre as DCNs para a EREER e para o Ensino de História e Cultura Afrobrasileira e Africana, compreendido como política curricular de ação afirmativa, a ser implementada no IFCE. Incorpora-se intelectualmente, então, o sujeito - avaliador de política pública, ao perceber a necessidade de avaliar o processo de implementação da referida política curricular de ação afirmativa.

Posteriormente, pesquisador-servidor-avaliador imbricam-se na tessitura das disciplinas do mestrado, sustentando a convicção de que “não adianta discutir políticas públicas independente das realidades sociais e históricas, culturais e identitárias de cada sociedade”(COSTA, 2013, p. 143), incluindo formuladores, implementadores e avaliadores de políticas públicas.

Deste modo, necessita-se a construção de um pressuposto epistemológico, que consubstancie a tessitura das categorias mobilizadas para uma análise cultural e social da política curricular de ação afirmativa em sua trajetória institucional, a partir dos discursos e narrativas dos sujeitos implementadores(as), assim como das estruturas institucionais disponíveis à efetivação da política. Considera-se para esse Exercício de Avaliação em Profundidade as categorias: Movimento Negro Educador e a Educação para as Relações Étnico-Raciais. Este último como um saber – emancipatório no campo da educação produzido por esse corpo-coletivo político representado pelo primeiro (ARRETCHE, 2001; SILVA, 2009; GOMES, 2017). Assim, compreende-se a primeira categoria como agente coletivo no construto de novas epistemologias para um conhecimento - emancipação (SANTOS, 2002 *apud* GOMES, 2017), da qual a segunda faz parte na narrativa da

política curricular de ação afirmativa, visto que a identidade étnico-racial e sua afirmação - negação nas relações é uma questão de saber-poder.

O Movimento Negro Educador, ao agir social, política e pedagogicamente pela afirmação da identidade negra, propõe indagações, ressignifica e politiza a categoria raça e as disparidades nas relações entre os sujeitos, a partir do currículo como narrativa étnico-racial. Portanto, estabelecida como política curricular de ação afirmativa mediante a tríade: Parecer, Decreto e Plano Nacional de Implementação, tal narrativa passa a ser critério problematizador das desigualdades raciais no âmbito curricular, dirigido ao esclarecimento, enfrentamento e superação de equívocos que incide sobre as relações étnico-raciais entre negros e não negros.

O pesquisador-servidor-avaliador, agente político resultante da mobilização desses saberes - emancipatórios, no construto dos pressupostos epistemológicos como conhecimento - emancipação para o Exercício de Avaliação em Profundidade, fundamenta a noção de conhecimento - emancipação de acordo com Gomes (2017) para quem o ato de conhecer está vinculado ao saber, onde não cabe hierarquias entre teoria e prática por estar intensamente vinculado às práticas sociais, culturais e políticas, permitindo uma leitura crítica dos motivos políticos, ideológicos e de poder por meio dos quais a dicotomia entre saber e conhecimento foi construída.

Portanto, como o conhecimento - emancipação não tem pretensão de totalidade, referido pressuposto epistemológico para esta pesquisa qualitativa, sistematizado a partir de uma tradição crítica negra que compreende o currículo como centro da relação educativa. Relação esta que corporifica, materializa, os nexos entre saber, poder e identidade (SILVA, 1999, 2010; GOMES, 2017).

São estas particularidades que permeiam o pesquisador-servidor-avaliador e suas motivações para investigar o objeto avaliativo, no âmbito de seu espaço laboral. Tais particularidades, imbricadas na necessária discussão sobre a concepção histórica oficial que invisibiliza a existência e contribuição sócioeconômica do negro no Estado do Ceará, impõem limites no adentrar ao objeto desta pesquisa na particularidade do contexto institucional. Segundo Nogueira (2014)

a leitura do movimento negro e de vários especialistas em educação das relações étnico-raciais é que o marco simbólico e político da Lei 10.639/03 não deve ser perdido e, neste sentido, não se trata de uma abordagem que “esquece” que a Lei 10.639/03 teria sido substituída formalmente pela Lei 11.645/08. Mas o uso da Lei 10.639/03 é interpretado como um registro

político que identifica nesse inciso marco legal, um divisor histórico e político que nasce de uma agenda do movimento negro (NOGUERA, 2014, p. 17).

### 3.1 Pressupostos epistemológicos

Entende-se por epistemologia, segundo Gomes (2017, p. 28) “toda noção ou ideia, refletida ou não sobre as condições do que conta como conhecimento válido. E é por via do conhecimento válido que uma experiência social se torna intencional e inteligível”. Para os pressupostos epistemológicos deste Exercício de Avaliação em Profundidade, as práticas pedagógicas e ações educativas institucionais que possibilitam um conhecimento - emancipação, são possíveis em avaliar pela produção de saberes - emancipatórios: identitários, políticos e estéticos-corpóreos (GOMES, 2017). Necessário, portanto, a mobilização desses saberes - emancipatórios em um tessitura epistemológica-metodológica problematizadora da descolonização do currículo e do conhecimento, da racionalidade científica ocidental construída na ausência de diálogo com a alteridade.

Os pressupostos epistemológicos para este Exercício de Avaliação em Profundidade conformam-se como base teórico-analítica, a partir da “noção de teoria” de acordo com Silva (1999) como algo mimético, representacional, reflexo da realidade, que ontologicamente precede a essa realidade. Deste modo, “currículo seria um objeto que precederia a teoria, a qual só entraria em cena para descobri-lo, descrevê-lo, explicá-lo” (SILVA, 1999, e-Book). Para uma análise crítica social e cultural sobre o objeto avaliativo – a política curricular de ação afirmativa como realidade no IFCE -, exige a tessitura de uma teoria analítica sobre o objeto avaliativo em que se pretende

abrir o campo do social e do político para a produtividade e a polissemia, para a ambiguidade, e a indeterminação, para a multiplicidade e a disseminação do processo de significação e de produção de sentido (SILVA, 2010, p.9).

Assim, o currículo como prática de significação “é o espaço onde se concentram e se desdobram as lutas em torno dos diferentes significados sobre o social e o sobre o político” (SILVA, 2010, p.10). Provoca sua própria reinvenção ao não se restringe somente a sua representação da realidade. Neste sentido, conforme recomenda Silva (2010) faz-se necessário o deslocamento da “noção de

teoria” para “noção de discurso”, ou seja, um discurso sobre o currículo destaca o envolvimento das descrições linguísticas na produção de uma noção particular sobre o mesmo.

Por conseguinte, o pressuposto epistemológico como “teoria” do currículo aqui proposto a partir da noção de discurso isenta o avaliador do esforço de separar asserções sobre o currículo de asserções sobre como deveria ser o currículo, possibilitando uma abordagem mais preocupada com a construção histórica do que com a construção ontológica. Tal noção do currículo como discurso compreende os sujeitos - implementadores com suas próprias epistemologias traduzidas em medidas concretas de intervenção -reinvenção na política curricular de ação afirmativa.

A noção do currículo como discurso admite a construção de um pressuposto epistemológico pautado na análise da política curricular de ação afirmativa na trajetória institucional, ou seja, o objeto de estudo ressignificado em currículo. As categorias mobilizadas para construção deste pressuposto epistemológico estão presentes no objeto de estudo para uma análise crítica do objeto avaliativo, ou seja, para uma análise dos discursos sobre o currículo como narrativa étnico-racial na trajetória de vida do IFCE. Do mesmo modo, pretende-se analisar as condições institucionais apresentadas para efetivação do processo de implementação da política de ação afirmativa.

O currículo como política cultural (SILVA, 1999) envolve a construção de significados e valores culturais. Necessita de análise das perspectivas dominantes de forma crítica mediante utilização da teoria social. Posto que,

diz respeito às relações étnico-raciais ao reconhecimento e valorização da história e cultura dos afrobrasileiros, à diversidade da nação brasileira, ao igual direito à educação de qualidade” (BRASIL, 2005, p. 10).

Está assentado no pós-estruturalismo porque pensa a análise do objeto avaliativo para além das questões de diferenças de classe, enfatizando o currículo como prática cultural e prática de significação. É compreender a política curricular de ação afirmativa como produtora de significados sobre o mundo social para a formação de subjetividades desestabilizadoras (SILVA, 2010; GOMES, 2017), produtora de conhecimento como relações sociais, como relações de poder.

Admite o currículo como construção social que não se pretende fixa porque é uma atividade de produção de sentido e significado, onde a política

curricular de ação afirmativa submetida à trajetória institucional do IFCE, pode ser visto como um texto e analisado como um discurso, dentro de um contexto relacional de disputa de narrativas. São relações de poder que na prática resulta e origina processo de significação, por que segundo Silva (2010, p. 23) “significar, em última análise, é fazer valer significados particulares, próprias de um grupo social, sobre os significados de outros grupos, o que pressupõe um gradiente de poder”.

É compreender a política curricular de ação afirmativa como ato político, dentro de um projeto educacional crítico para construção de uma sociedade antirracista e apreciadora da diversidade étnico-racial. Esses são os efeitos de sentido da política curricular que se espera, de produção de identidades sociais específicas.

A política curricular de ação afirmativa, objeto de estudo, tem sentido de valorização da identidade cultural afrobrasileira e africana como justiça curricular. É crítica ao conhecimento hegemônico eurocêntrico enraizado na política educacional brasileira. Assim, admite-se uma postura antropológica na análise das relações do saber-poder ao contribuir com a noção de que todas as culturas são epistemológica e antropologicamente equivalentes, que não se pode hierarquizar-las (SILVA, 1999).

As DCNs para a EREER e para o Ensino da História e Cultura Afrobrasileira e Africana, a partir de uma perspectiva contra-hegemônica de projeto educacional, de construção de uma sociedade brasileira justa e democrática, reafirma o ideal de uma sociedade que considera como prioridade o cumprimento do Estado Democrático de Direito,

nesta perspectiva, propõe a divulgação e produção de conhecimentos, a formação de atitudes, posturas e valores que eduquem cidadãos orgulhosos de seu pertencimento étnico-racial (...) para interagirem na construção de uma nação democrática, em que todos, igualmente, tenham seus direitos garantidos e sua identidade valorizada (BRASIL, 2005, p.10).

Tem-se a perspectiva multiculturalista como pressuposto epistemológico, quando o objeto de estudo “transfere para o terreno político uma compreensão da diversidade cultural que esteve restrita, durante muito tempo, a campos especializados como o da antropologia” (SILVA, 1999, eBook). Visto que no discurso da política curricular de ação afirmativa, encontra-se vários saberes - emancipatórios construídos pela população afrobrasileira e sistematizados pelo Movimento Negro Educador em um conhecimento - emancipação (SANTOS, 2000 *apud* GOMES, 2017).

Nesta perspectiva multiculturalista, quando as políticas de promoção da Igualdade Racial instituídas no Brasil assumem um caráter multidimensional, especificamente como política curricular de ação afirmativa, a EREER e Ensino da História e Cultura Afrobrasileira e Africana,

nos faz lembrar que a igualdade não pode ser obtida simplesmente através da igualdade de acesso ao currículo hegemônico existente,(...). A obtenção da igualdade depende de uma modificação substancial do currículo existente (SILVA, 1999, eBook).

Na perspectiva pós-estruturalista, conhecer e representar são processos inseparáveis. Na concepção de currículo como representação quem está autorizado a conhecer o mundo, a ter acesso ao conhecimento, está autorizado a representá-lo, evidenciando uma clara relação de poder. Quando essa crise de representação não corresponde à realidade acontece uma crise de legitimação (SILVA, 2010). Tal crise foi anunciada pelo Movimento Negro Educador, resultando na política curricular objeto de estudo, ao reivindicar legitimamente o direito de representação quando questiona a epistemologia eurocêntrica dominante nos currículos anterior a promulgação da Lei 10.639/03.

De acordo com Silva (2010) representação é inscrição, marca, traço, significante – é a face do material, visível, palpável do conhecimento. É um sistema de significação, onde as coisas só entram nesse sistema quando atribuído significado, conceito. Portanto, a política curricular de ação afirmativa como inscrição cultural do Movimento Negro Educador traz significado de uma construção histórica de luta que, sistematizado, está representado em nosso objeto de estudo.

O currículo como representação significa vê-lo como superfície de inscrição, como suporte material de conhecimento em sua forma de significante. Na concepção do currículo como representação, o conhecimento não é a transcrição do “real”: a transcrição é que é o real (SILVA, 2010). A transcrição, é essa realidade que se quer conhecer como objeto avaliativo, é a realidade da política curricular de ação afirmativa em sua trajetória institucional, é o processo de implementação do objeto de estudo.

As DCNs para a EREER e para o Ensino da História e Cultura Afrobrasileira e Africana, como política curricular de ação afirmativa, é representação, é superfície de inscrição cultural dos saberes - emancipatórios sistematizados pelo Movimento Negro Educador em conhecimento - emancipação.

O objeto de estudo é a forma significativa, o suporte material desse conhecimento - emancipação. Portanto seu currículo é inscrição de uma identidade cultural construída por meio de variadas formas de representação. A política curricular de ação afirmativa é representação dos saberes - emancipatórios sistematizados pelo Movimento Negro Educador.

O objeto de estudo propõe o currículo como narrativa étnico-racial baseado em uma teoria social contemporânea. Trata a identidade étnico-racial como uma questão de saber e poder relacional, politiza tais categorias como processo histórico e discursivo de construção da diferença. Na teoria social contemporânea nosso objeto de estudo não é simplesmente um tema transversal para celebra a diferença e a diversidade cultural. Ao questionar tal ideia de celebração da diferença, compreende-se o racismo estrutural<sup>8</sup> como uma questão central de conhecimento, poder e identidade. Portanto, política curricular de ação afirmativa centra-se na discussão das causas institucionais, históricas e discursivas do racismo em sua complexa dinâmica de subjetividade e suas contradições para assim enfrentar-las.

Destarte, “na análise cultural contemporânea, a questão do racismo não pode ser analisada sem o conceito de representação” (SILVA, 1999, eBook). Sua crítica não pode estar desligada das relações de poder e da ideia de identidade como construto histórico e de representação. Para a noção de representação, nessa perspectiva de análise, não se trata de restabelecer a verdade sobre a representação e, sim, tornar visíveis as relações de poder centrado-se nos aspectos de construção e produção das práticas de representação.

Portanto, admite-se, neste pressuposto epistemológico, uma perspectiva crítica multiculturalista em suas concepções materialista e pós-estruturalista. Posto que o objeto de estudo traz significados para um conhecimento - emancipação que não se restringe a processos exclusivamente discursivos, como propõe a concepção pós-estruturalista. São igualmente dependentes das condições materiais e estruturais da instituição implementadora da política curricular de ação afirmativa. A análise do racismo na concepção marxista enfatiza os processos institucionais, econômicas, estruturais que estariam na base da produção dos processos de discriminação e desigualdade baseados na diferença cultural (SILVA, 1999).

---

<sup>8</sup> É uma decorrência da própria estrutura social, ou seja, do modo “normal” com que se constituem as relações políticas, econômicas, jurídicas e até familiares, não sendo uma patologia social e nem um desarranjo institucional” (ALMEIDA, 2018, p. 38).



Não se trata de aproximar o microtexto do macrottexto; de aproximar as estruturas e conteúdos curriculares, as práticas pedagógicas, e os processos institucionais a política curricular de ação afirmativa; de aproximar o objeto avaliativo do objeto de estudo. Assim, “representar significa, em última análise, definir o que conta como real, o que conta como conhecimento” (SILVA, 2010, p. 65). Na análise cultural contemporânea, “o que se deve procurar são os estilos, as figuras de linguagem, os cenários, os mecanismos narrativos, as circunstâncias históricas e sociais, e não a correção da representação” (SILVA, 2010, p.55).

### 3.2 Pressupostos metodológicos

De acordo com Minayo, Assis & Sousa (2005) em noções gerais, avaliar e ser avaliado é considerado um processo humano e cotidiano ao senso comum, ou seja, em sentido amplo significa; julgar, medir, classificar, analisar criticamente alguém ou algo. Em sentido restrito ao campo das políticas públicas, a avaliação de políticas públicas e programas sociais, pioneiramente seu papel tradicional preocupou-se em responder às metas de eficiência, eficácia e efetividade destas mediante perspectiva técnico-gerencialista, correspondente ao paradigma positivista de avaliação calcado em epistemologias eurocêntricas e estadunidense, constituindo-se em modelo hegemônico de avaliação nos marcos regulatórios do Estado neoliberal, típico do período de redemocratização brasileira e início do século XXI.

Para esta pesquisa, trata-se de uma investigação avaliativa, compreendendo a avaliação como parte constituinte da política pública

uma vez que tem o papel complexo de apresentar a necessidade de correção de rumos *pari passu* ao desenvolvimento das ações e, ao mesmo tempo, evidenciar a necessidade de aprofundamento e continuidade de determinadas intervenções para que seus resultados sejam duradouros e crescentes (MINAYO, M.C.S.; ASSIS, S. G.; SOUSA, E.R. (Orgs), 2005, eBook).

Neste espectro, necessário compreender a avaliação de políticas educacionais como um dos primeiros campo de estudos estabelecidos na agenda pública para formulação, implementação e avaliação de políticas e programas sociais. Sempre aos objetivos da política de governo do momento, como atrelada às agências internacionais de financiamento, visto que

a despeito da tradição incipiente na área, a avaliação intencional de algumas ações governamentais no campo da educação tem se intensificado, sobretudo a partir do processo de transição democrática nos anos 80 (...) (BARRETO; PINTO, 2001, p. 103).

Por outro lado, a avaliação de políticas públicas compreende, em sua função democrática, propor subsídios ao controle social sobre as ações de governo, ou mesmo de governo sobre si mesma. Compreende uma dimensão emergente no campo da avaliação de políticas públicas, dando sustentabilidade a modelos e perspectivas de avaliação voltada para a cidadania, o desenvolvimento e a equidade.

Deste modo, para realizar avaliações de políticas públicas, sem necessariamente o avaliador concluir pelo fracasso da política em análise, propõe Arretche (2001) que, se faz necessário admitir que a implementação modifica as políticas públicas, visto que as políticas são efetivadas pelos agentes implementadores. Assim que,

na prática real da administração pública, a implementação de políticas ocorre em um ambiente caracterizado por contínua mutação, mutação esta que é inteiramente alheia à vontade dos implementadores" (ARRETCHÉ, 2001, p. 51).

Para a autora, uma adequada avaliação de políticas públicas em seu processo de implementação deve investigar: em primeiro lugar, os diversos pontos de estrangulamento, alheios a vontade dos sujeitos implementadores e, em segundo lugar, deve concentrar-se nas razões de distanciamento do modelo de implementação efetiva que ocorre por decisão destes.

Trata-se de uma avaliação de política pública que não se constitui de um simples exercício formal e desinteressado (MELO, 1999), posto que, quanto a sua natureza, caracteriza-se como avaliação de processo, com foco no desenho e nas características organizacionais, calcado na abordagem qualitativa. Para este exercício de avaliação processual da política curricular de ação afirmativa em implementação no IFCE, adota-se a noção de Rios (1999, p. 71) sobre o ato de avaliar, posto que,

(...) é apontar valor. E só se fala em valor no 'departamento humano', que é o campo do simbólico, da atribuição do significado, de sentido. Falar em avaliar implica reportar-se a um olhar que distingue, que rompe com a indiferença, que estabelece pontos de referência para atribuição da realidade. É manifestar-se em relação a algo, não ficar indiferente.

Considerando as três dimensões de modelos de análise do processo de implementação de políticas educacionais categorizadas por Perez (1999); enquanto a primeira trata das relações entre o desenho e os formatos que os programas adquirem, a segunda refere-se as condições que propiciam ou entram o processo de implementação. Interessa, para este exercício de avaliação processual, a última categoria proposta pelo autor, a dimensão temporal do processo e seus efeitos diferenciados no tempo, sobre a organização em que se processam, sobre os atores que implementam (resistências e adesões) e as modificações das condições iniciais.

Portanto, ao pesquisador – servidor - avaliador, cabe realizar uma investigação avaliativa que considere a compreensão analítica do “contexto social, econômico, político e cultural, bem como a importância da análise institucional, das relações de poder, dos interesses e valores que permeiam os processos de formulação e implementação (...)” (RODRIGUES, 2008, p.7), referente ao objeto avaliativo em questão.

Esta pesquisa em sua dimensão metodológica norteia-se na compreensão epistemológica contra-hegemônica de avaliação de políticas públicas, na Perspectiva de avaliação em profundidade (RODRIGUES, 2011a, 2011b; GUSSI, 2008, 2017). Corrobora com Rodrigues (2008, 2011b) na descrição de avaliação como categoria de análise em políticas públicas que busca, com base na noção de processo, compreender a construção de conhecimento neste campo da pesquisa social. No campo da avaliação de políticas públicas, coaduna com as dimensões teórico-metodológicas de uma perspectiva contra-hegemônica de pesquisa avaliativa. Afirmam culturas avaliativas emergentes e heterogêneas, de abordagem qualitativa e paradigmas hermenêuticos e compreensivos de avaliação, contextualizadas em observação de tempos/espacos específicos e, com a ampliação da participação de distintos atores sociais partes deste processo mediante apreensão de seus discursos sobre o objeto avaliativo.

Conforme a Perspectiva de Avaliação em Profundidade o construto desta pesquisa organiza-se na noção analítica multidimensional, onde contempla primeiramente a compreensão do contexto e conteúdo do eixo de estudo e análise da pesquisa. Por outro lado, enquanto a compreensão de amplitude e densidade exigidas na Perspectiva de Avaliação em Profundidade, propõe-se observar dois limites do objeto avaliativo: o primeiro limite considera a amplitude do campo avaliativo ao utilizar-se de um recorte empírico deste e, observa-se na densidade da

dimensão analítica da trajetória institucional seu segundo limite. Por conseguinte, considerando os dois limites de análise do objeto avaliativo convém tratar esta pesquisa como um Exercício de Avaliação em Profundidade.

Uma destas dimensões analíticas para este Exercício de Avaliação em Profundidade encontra-se na “proposição metodológica de realização de trajetórias institucionais como forma de avaliar política pública” (RODRIGUES, 2011a, p. 64). Neste sentido, tal dimensão contempla os limites em amplitude e densidade do objeto avaliativo, como última etapa analítica deste Exercício de Avaliação em Profundidade.

Destarte, pretende-se tratar sobre a dimensão analítica da implementação das DCNs para a EREER e para o Ensino da História e Cultura Afrobrasileira e Africana na trajetória institucional, corroborando com Arretche (2001) ao considerar que a implementação modifica o desenho original das políticas públicas, visto que na prática sua implementação de acordo com os objetivos previstos pelos formuladores torna-se quase impossível. Portanto, o avaliador deve

levar em conta que os implementadores é que fazem a política, e a fazem segundo suas próprias referências. Nessas circunstâncias, cabe investigar a autonomia decisória dos implementadores, suas condições de trabalho, e suas disposições em relação à política sob avaliação (ARRETCHÉ, 2001, p. 54).

Mediante construção processual do pesquisador – servidor -avaliador sobre o objeto avaliativo, considera-se como propositura metodológica de avaliação da trajetória institucional, lançar luzes sobre o objeto avaliativo dentro dos limites descritos, a partir da Perspectiva de Avaliação em Profundidade, compreendendo que

(...) as pessoas ou grupos de pessoas que animam as políticas, fazem-no segundo seus interesses, suas opções, suas perspectivas, que não são consensuais, nem muito menos unânimes, como sabemos, ao contrário, o campo onde floresce as políticas e programas pode ser pensado com um campo de força, de embates, de conflitos, que se sucedem e se ‘resolvem’ ao longo do tempo (RIOS, 1999, p. 26).

Assim, para uma análise sobre a dimensão da trajetória coletiva - institucional do objeto avaliativo, deve-se entendê-la como devir, “submetida a incessantes transformações advindas de forças e intencionalidades internas e externas, além de compreender que esta construção tem como base os aspectos culturais das instituições” (GUSSI; OLIVEIRA, 2015, p. 17).

Diante da necessidade de construir a história de vida da política curricular de ação afirmativa no IFCE, sobre como o objeto de estudo é (re)significado na trajetória de vida institucional (GUSSI, 2008; 2017), trata-se de analisar a dimensão temporal do processo e seus efeitos diferenciados no tempo sobre a instituição e os sujeitos - implementadores, revelando as modificações das condições iniciais (PEREZ, 1999).

Neste sentido, Gaskell (2000 *apud* GOMES, 2009) afirma que a finalidade de uma abordagem qualitativa não é contar opiniões e pessoas. Seu propósito se volta, dentre outros focos, para a exploração do espectro de opiniões e as diferentes representações acerca de um assunto que se está estudando. Esta abordagem qualitativa corrobora com a noção de metodologia de pesquisa em Deslandes (2009, p. 46) quando “mais do que uma descrição dos métodos e técnicas a serem utilizadas, indica as conexões e a leitura operacional que o pesquisador fez do quadro teórico e de seus objetivos de estudo”, conformando-se no

(...) caminho do pensamento e a prática exercida na abordagem da realidade. Ou seja, a metodologia inclui simultaneamente a teoria da abordagem (o método), os instrumentos de operacionalização do conhecimento (as técnicas) e a criatividade do pesquisador ( sua experiência, sua capacidade pessoal e sua sensibilidade) (MINAYO, 2009, p. 14).

Para construção do desenho metodológico, corroboro com Arretche(2001), ao indicar que uma primeira pergunta a ser feita deveria ser se os agentes implementadores de fato conhecem a política. No entanto, importa saber quem são estes implementadores, onde encontram-se na trajetória de vida institucional, quais sentidos e significados que podem estar presentes durante o processo avaliativo, associada a trajetória dos participantes (GUSSI, 2017). Para tanto, Firme (2003, *apud* MINAYO, 2005, s.p) propõe investimentos em

avaliações sensíveis à responsabilidade situacional, metodologicamente flexíveis no entendimento político e substancialmente criativas para interagirem todas essas dimensões na direção do desenvolvimento e do aperfeiçoamento de seu objeto.

Portanto, a metodologia apresentada para esta investigação qualitativa em avaliação de política pública está inspirada na Perspectiva de Avaliação em Profundidade. Reflete um esforço do servidor - pesquisador - avaliador em compreender como se apresenta a política curricular de ação afirmativa na trajetória

institucional do IFCE. Como todo esforço, mediante uma perspectiva planejada, intelectual para esta especificidade, em que se exige um dispêndio de energia, utilizando-se qualitativamente de métodos e técnicas para se chegar ao objetivo planejado.

Ciente da complexidade em realizar uma avaliação de política pública na Perspectiva de Avaliação em Profundidade, esta proposta metodológica entende-se como um Exercício de Avaliação em Profundidade para o objeto avaliativo. Observa as limitações e possibilidades de aprofundamento sobre o mesmo, dado as particularidades que inter-relacionam sujeito - investigador, a instituição e a política educacional em um tempo-espço permeado de desafios.

Para este Exercício de Avaliação em Profundidade as indagações fundamentais são: se os sujeitos - implementadores conhecem o eixo de estudo e análise desta pesquisa, se há uma disposição favorável dos sujeitos - implementadores enquanto ao eixo de estudo e análise desta pesquisa, quais são as condições institucionais à implementação do eixo de estudo e análise desta pesquisa.

No constructo da trajetória de vida institucional da política curricular de ação afirmativa, exige uma postura antropológica no sentido de falar sobre os sujeitos incluídos na pesquisa ao invés de amostra de sujeitos (MINAYO, 2009), atento em saber quais sujeitos - implementadores têm vinculação institucional mais significativa com o objeto avaliativo. A postura antropológica neste Exercício de Avaliação em Profundidade, exige do pesquisador – servidor - avaliador uma abordagem relativista na tentativa de compreender como os diferentes sujeitos, envolvidos no processo de implementação do objeto avaliativo, concebem a mesma e entendem os seus resultados e impactos a partir de suas referências culturais (GUSSI, 2008; 2017).

Compreende-se também pela noção de “ida a campo” que significa ir para ver, ouvir, observar e comunicar-se (MINAYO, 2010). O trabalho de campo permite ao pesquisador – servidor – avaliador aproximar-se da realidade sobre a qual formulou a pergunta, mas também estabelecer uma interação com os atores que conformam a realidade (MINAYO, 2009). Anteriormente, exige uma preparação na postura antropológica de pesquisa educando-se na ação de ver e observar, ou mesmo o ato cognitivo do olhar segundo Oliveira (2006) quando decidido a ida ao campo.

Para o desenvolvimento destas tarefas ou ações cognitivas quanto à ocorrência da participação do pesquisador em campo, inspira-se na etnografia como “a arte e a ciência de descrever um grupo humano – suas instituições, seus comportamentos interpessoais, suas produções materiais e suas crenças” (AGROSINO, 2009, p. 30). Possibilita habilidades centrais para utilização de técnicas específicas de produção de dados disponíveis para este Exercício de Avaliação em Profundidade como: pesquisa e análise documental sobre o objeto avaliativo, pesquisa de processos institucionais e observação sistemática dos procedimentos sobre o objeto avaliativo, entrevistas semi-estruturadas com os sujeitos – implementadores que fazem institucionalmente a política.

Como método qualitativo, importa dar aplicabilidade

(...) ao estudo da história, das relações, das representações, das crenças, das percepções e opiniões, produtos das interpretações que os humanos fazem a respeito de como vivem, constroem seus artefatos e a si mesmos, sentem e pensam. (MINAYO, 2014, p.57).

O momento institucional contextualizado e analisado, representa a necessidade de adequação dos Projetos Pedagógicos de Cursos (PPCs) do IFCE, devido suas desatualizações referentes ao conteúdo do eixo de estudo e análise desta pesquisa avaliativa .

Neste contexto acima, provocado em processo institucional à emitir Parecer Institucional sobre a situação de tais documentos pedagógicos no campus de Sobral, enquanto ao cumprimento da legislação específica ao objeto avaliativo. Quando a partir do “olhar” técnico do lugar institucional com atribuição para tal fim a qual represento, responsável em apresentar “textualmente o deferimento, o deferimento com ressalvas ou o indeferimento do documento face ao apresentado na legislação” (IFCE, 2019d, s.p), organiza-se uma exploração indutiva do campo de observação considerando minha atividade laboral, professor de Educação Básica, Técnico e Tecnológica (EBTT) e coordenador do NEABI campus Sobral.

Assim, compreender-me como pesquisador – servidor - avaliador em prática educativa por cinco anos no referido campo empírico, significa “olhar” para a necessidade de qualidade política no Exercício de Avaliação em Profundidade, devido ao conteúdo e a finalidade da política curricular de ação afirmativa. A participação como uma qualidade política, como uma parte da dimensão humana em seu relacionamento com a natureza mediante o trabalho e a tecnologia, com o

relacionamento do homem com seu semelhante no interior das relações de poder (DEMO, 2008).

Deste modo, justamente no momento institucional de adequação dos PPCs no IFCE às legislações e normativas pertinentes ao objeto avaliativo e, logo após a qualificação desta pesquisa qualitativa para seguir nos procedimentos metodológicos, o investigador pressupõe que sua ida a campo não significaria somente colocar os pés no campus de Fortaleza para observar com seu “olhar” próprio de “forasteiro” ou “não-nativo”. Mais que isso, e anteriormente a este momento, depara-se com a situação profissional da qual é chamado à emitir Parecer, ou seja, avaliar de acordo com expertise sobre a conformidade da aplicação da Lei nº 10.639/03 e da Lei nº 11.645/2008 nos currículos dos cursos técnicos e superiores do IFCE (IFCE, 2019c, p.1). Portanto, assume uma postura antropológica como avaliador mediado por uma exploração indutiva do campo de observação, onde neste trânsito da “incorporação intelectual”, percebe que

essa busca exige a capacidade de captar e depois elaborar o significado de rituais, símbolos, papéis e práticas sociais. Tudo isso varia, o que dificulta a realização do trabalho de campo. Entretanto, para executá-lo bem é necessário que o pesquisador aborde o ambiente de estudo com o mínimo de pressuposições (YIN, 2017, p. 110).

Como pesquisador-servidor-avaliador e objeto avaliativo estão indissociáveis, por conta da vida profissional ligada a trajetória institucional, para este Exercício de Avaliação em Profundidade, faz-se necessário adotar uma postura indutiva que permita aos eventos do campo guiar o desenvolvimento da metodologia, possibilitando uma superação do impasse de “estar” ou “ir” ao campo, de “ser” ou “tornar-se nativo” (FLICK, 2009).

Essa compreensão possibilita, a partir do olhar de servidor - pesquisador – avaliador sobre o ambiente de trabalho, perceber “um conhecimento verdadeiro e aprofundado da situação pesquisada” ao utilizar a noção de indução analítica de Znaniecki (1934, *apud* DESLAURIERS, 2019, p. 338). Indução analítica, como um procedimento lógico, que consiste em partir do concreto para chegar ao abstrato, delimitando as características essenciais de um fenômeno, que em seu sentido estrito configura-se como um procedimento das ciências sociais (DESLAURIERS, 2019).

Ademais, como instituição federal de ensino que ministra em nível de educação superior, cursos de licenciatura com vistas à formação de professores(as)



para a educação básica e profissional, o IFCE em cumprimento das determinações legais pautadas no objeto de estudo, deve orientar-se como pressuposto metodológico pelo Plano Nacional de Implementação das DCNs para a EREER e para o Ensino da História e Cultura Afrobrasileira e Africana.

Visto que referido documento pedagógico sistematiza orientações com foco nas ações estruturantes sobre as competências e responsabilidades do IFCE, a partir de sua especificidade como IES que oferta cursos de licenciatura em todo o Estado do Ceará. Este Exercício de Avaliação em Profundidade, considera os seguintes eixos fundamentais presentes no Plano Nacional de Implementação destas DCNs com indicadores qualitativos sobre o objeto avaliativo, a saber: 1) Fortalecimento do marco legal; 2) Política de formação para gestores e profissionais da educação; 4) Gestão democrática e mecanismos de participação social; 5) Avaliação e monitoramento; 6) Condições institucionais.

### **3.3 Procedimentos metodológicos sobre o objeto avaliativo, campo empírico e sujeitos - implementadores**

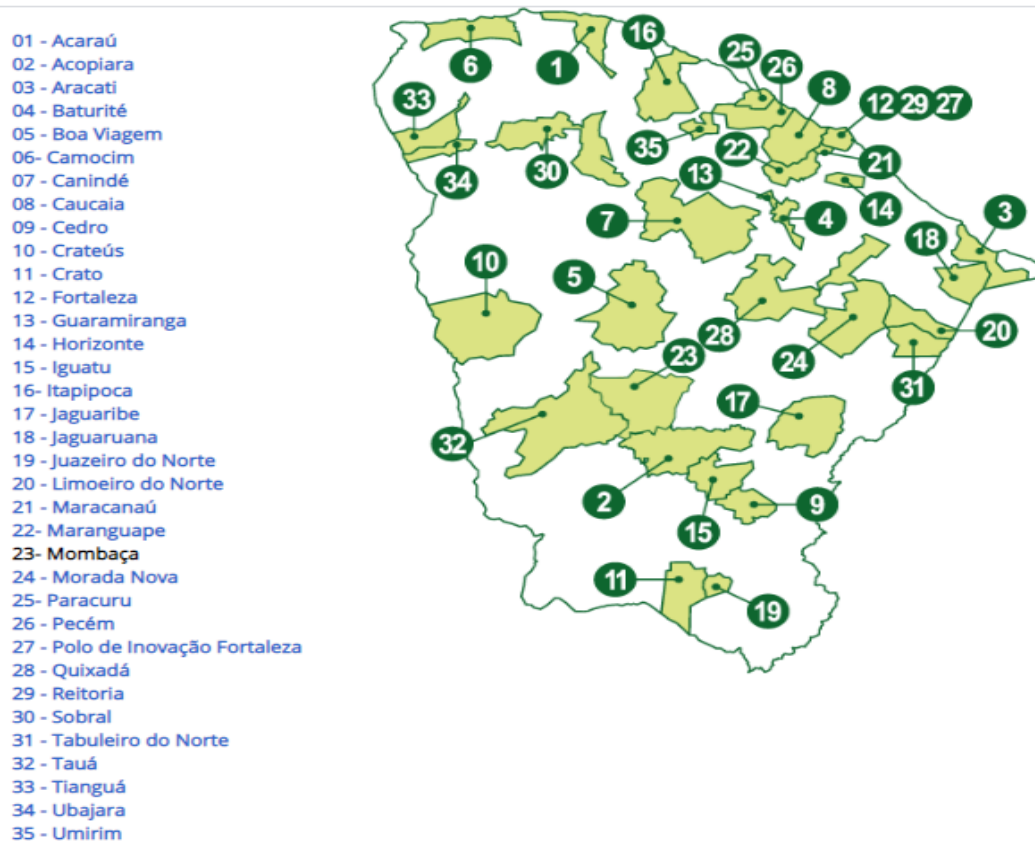
Ao interrogar-me como se encontra o processo de implementação das DCNs para a EREER e para o Ensino da História e Cultura Afrobrasileira e Africana, para uma delimitação do objeto avaliativo, importa considerar duas dimensões na investigação, como docente do IFCE campus Sobral: compreender como ocorre tal implementação no PPI e PPCs dos cursos de licenciatura; e, atualmente, na função de membro-coordenador do NEABI, compreender a contribuição deste espaço de estudos, pesquisa e extensão na formação de professores(as) no IFCE. Especificamente, interessa-me compreender como o NEABI posiciona-se frente à obrigatoriedade da implementação desta política curricular de ação afirmativa na instituição.

O construto da história de vida da política curricular de ação afirmativa no IFCE, mediante uma compreensão de auto-reconhecimento em campo durante a realização do Exercício de Avaliação em Profundidade, permite uma abordagem geral do campo empírico mediante análise do objeto avaliativo utilizando-se dos documentos político-pedagógicos institucionais.

Diante de tais documentos, observa-se que o procedimento estramental

para conhecimento do IFCE como campo empírico compreende sua divisão geográfica administrativa - institucional em cinco macrorregiões, composto por 33 (trinta e três) campi, ou 35 (trinta e cinco) unidades, quando acrescidos da Reitoria e do Polo de Inovação Fortaleza. O universo de campi do IFCE está distribuído da seguinte forma: Região Metropolitana com os campi de Fortaleza, Maracanaú, Maranguape, Caucaia, Umirim, Horizonte, Paracuru e Pecém; Região Centro-Oeste, com os campi de Canindé, Crateús, Quixadá, Boa Viagem, Baturité e Guaramiranga; Região Leste, com os campi de Jaguaribe, Morada Nova, Limoeiro do Norte, Tabuleiro do Norte, Aracati e Jaguaruana; Região Sul, com os campi de Acopiara, Mombaça, Tauá, Iguatu, Cedro, Juazeiro do Norte e Crato; Região Norte, com os campi de Sobral, Camocim, Acaraú, Tianguá, Ubajara e Itapipoca.

Figura 1 - Distribuição geográfica dos campi do IFCE



Fonte: <https://ifce.edu.br/acesso-rapido/campi/campi>

Para uma exploração indutiva do campo empírico tem-se em conta a trajetória do Movimento Negro Educador ao demandar historicamente a elaboração de leis, pareceres, decretos, diretrizes e outros documentos oficiais, resultante na

construção social de uma política de ação afirmativa que representa a diversidade étnico-racial nos currículos escolares em âmbito nacional. Por conseguinte, tal conhecimento - emancipação é pressuposto teórico - analítico aos documentos político-pedagógicos que regulamentam a efetivação desta política curricular de ação afirmativa na particularidade do campo empírico. Portanto, as dimensões analíticas de contexto e conteúdo do objeto de estudo fundamentam à exploração indutiva sobre a trajetória institucional do objeto avaliativo.

Com estas duas dimensões analíticas do Exercício de Avaliação em Profundidade como fundantes à construção da história de vida da política curricular de ação afirmativa no IFCE, considerando como primeiro limite a amplitude do campo empírico por exigir uma densa pesquisa e análise de documentos político – pedagógicos, tem-se como procedimento instrumental a organização de tais documentos historicamente representativos da trajetória institucional em sua intersecção com o objeto de estudo. Como estratégia intuitiva, durante o momento Institucional de adequação dos PPCs, combina-se com esta última ação, a pesquisa e análise de processos institucionais mediante observação sistemática dos procedimentos sobre o objeto avaliativo durante o período de dezembro de 2019 a dezembro de 2019.

Para abordar tal especificidade deste fenômeno, entende-se a observação sistemática como “ato de perceber as atividades e os inter-relacionamentos das pessoas no cenário de campo através dos cinco sentidos” (ANGROSINO, 2009, p. 56). Mais que isso, observar é contar, descrever e situar os fatos únicos e os cotidianos, construindo cadeias de significação. Oferece a medida das coisas (CARDOSO, 1986).

Observação sistemática sobre o conjunto das interações entre sujeitos – implementadores com responsabilidades sobre o objeto avaliativo desta investigação, e análise de seus sentidos e significados inerentes a cultura institucional. Instrumentalmente exercita-se pelo exame das comunicações institucionais em desenvolvimento sobre o objeto avaliativo, sistematizado nas interações dos sujeitos – implementadores no espaço – tempo do Sistema Eletrônico de Informações (SEI).

Tal abordagem sobre as características e dimensões do fenômeno, descrito anteriormente como momento institucional de adequação dos PPCs, justifica-se a partir desta prática indutiva por revelar tal fenômeno como um dado da

realidade do objeto avaliativo, entendendo por dados “as menores ou mais baixas entidades, elementos registrados que resultam de alguma experiência, observação, experimento, ou outra situação semelhante” (YIN, 2017, p. 116).

Observado a densidade do campo empírico, referida abordagem implica considerar o segundo limite deste Exercício de Avaliação em Profundidade. Exige para tanto, o recorte do campo empírico para um exercício específico da Avaliação em Profundidade, uma prática compreensiva sobre o objeto avaliativo em uma unidade de ensino do IFCE.

Como procedimento instrumental para um recorte do campo empírico, em um primeiro momento, realizou-se visita às páginas oficiais dos 33 campi, individualmente, procurando circunscrever os cursos de licenciatura ofertados em cada unidade de ensino. Assim, chegou-se à configuração exposta na Tabela 1.

Tabela 1 - Número de campi do IFCE com Licenciaturas/quantidade de cursos/região.

Nº	Campus	Licenciaturas	Região do Ceará	
1	Fortaleza	05 (Artes Visuais, Teatro, Matemática, Física, Educação Profissional Científica E Tecnológica)	Metropolitana	
2	Maracanaú	01 (Química)		
3	Umirim	01 (Letras Português/Inglês)		
4	Paracuru	01 (Ciências Biológicas)		
5	Maranguape	01 (Matemática)		
6	Boa Viagem	01 (Química)		Centro-Oeste
7	Canindé	02 (Educação Física E Matemática)		
8	Crateús	05 (Física, Geografia, Letras, Matemática E Música)		
9	Quixadá	2 (Geografia, Química)		
10	Baturité	01 (Letras Português/Inglês)		
11	Aracati	01 (Química)	Leste	
12	Jaguaripe	01 (Ciências Biológicas)		
13	Limoeiro do Norte	01 (Educação Física)		
14	Juazeiro do Norte	02 (Matemática E Educação Física)	Sul	
15	Tauá	01 (Letras Português/ Inglês)		
16	Acopiara	01 (Ciências Biológicas)		
17	Iguatu	02 (Matemática, Física)		
18	Cedro	02 (Matemática E Física)		
19	Itapipoca	01 (Física)	Norte	
20	Sobral	01 (Física)		
21	Camocim	02 (Letras Português/Inglês E Química)		
22	Acaraú	02 (Física E Ciências Biológicas)		
23	Tianguá	02 (Letras Português/Inglês E Física)		
24	Ubajara	01 (Química)		
TOTAL		41 Cursos de Licenciatura em todo IFCE		

Fonte: <https://ifce.edu.br/acesso-rapido/campi/campi>

Observado as características e especificidades de cada região do estado na Tabela 1, tem-se que a *região Metropolitana*, dos 08 campi que compõem tal região, 05 destes oferecem licenciaturas, totalizando um número de 10 cursos de formação de professores. Na *região Centro-Oeste*, com 06 campi, 05 destes ofertam

11 cursos de licenciatura. Na região Leste, com 06 campi, metade destes ofertam 03 cursos de licenciatura. Na região Sul, de 06 campi que a compõe, 05 destes ofertam 08 cursos de licenciatura. Por fim, a região Norte do Estado, com todos os 06 campi a ofertarem 08 cursos de formação de professores. Cabe ressaltar que os 41 cursos de Licenciatura estão diversificados nas seguintes ofertas: Artes Visuais, Ciências Biológicas, Educação Física, Educação Profissional, Científica e Tecnológica, Física, Geografia, Letras, Letras português-inglês, Matemática, Música, Química e Teatro.

Em um segundo momento, definiu-se os seguintes critérios para encontrar o referido recorte do campo empírico: investigar um único campus dentre as cinco regiões, conforme tabela 1, considerando a articulação entre o maior número de cursos de licenciatura e maior número de estudantes matriculados(as). Tais procedimentos desta segunda etapa consistiram no seguinte: realização de um filtro na Plataforma IFCE em Números<sup>9</sup>, a partir das seguintes constantes disponíveis na mesma: Cursos; Matriculados/Tudo; Ingressante/Tudo; Campus/Fortaleza; Nível de ensino/Graduação; Modalidade/Licenciatura; Curso/Tudo; Modalidade/Tudo; Situação atual das matrículas/Em curso. Assim, delineou-se o seguinte recorte do campo empírico:

Tabela 2 - Recorte do campo empírico

Campus	Licenciaturas	Situação atual das matrículas/Em curso
FORTALEZA	05 (ARTES VISUAIS, TEATRO, MATEMÁTICA, FÍSICA, EDUCAÇÃO PROFISSIONAL CIENTÍFICA E TECNOLÓGICA)	698

Fonte: *Análise dos documentos (autoria própria)*

Importante ressaltar que este Exercício de Avaliação em Profundidade procurou avaliar a formação de professores na modalidade presencial. Conseqüentemente não inclui o curso de Licenciatura em Educação Profissional, Científica e Tecnológica, por este ser ofertado na modalidade EaD e à época a própria plataforma IFCE em Números demonstrar a inexistência de matrículas efetivadas no referido curso.

Isto posto, mediante indução analítica sobre o recorte do campo empírico, o segundo limite da análise multidimensional concentra-se nos PPCs de formação de

<sup>9</sup> O IFCE em Números é uma iniciativa da Pró-reitoria de Ensino do Instituto Federal do Ceará (Proen/IFCE), tornando transparente as atividades de ensino realizadas pela instituição.

professores para a educação básica e educação profissional na modalidade presencial. Esta abordagem analítica implica uma pesquisa documental sobre os PPCs dos cursos de licenciatura em; Física, Matemática, Artes Visuais e Teatro, no sentido de compreender a qualidade de tais PPCs enquanto suporte material de conhecimento – emancipação para uma (re)educação das relações étnico-raciais, tendo presente determinadas demarcações:

o sucesso das políticas públicas de Estado, institucionais e pedagógicas, visando a reparações, reconhecimento e valorização da identidade, da cultura e da história dos negros brasileiros depende necessariamente de condições físicas, materiais, intelectuais e afetivas favoráveis para o ensino e para aprendizagens; em outras palavras, todos os alunos negros e não negros, bem como seus professores, precisam sentir-se valorizados e apoiados. Depende também, de maneira decisiva, da reeducação das relações entre negros e brancos, o que aqui estamos designando como relações étnico-raciais. Depende, ainda, de trabalho conjunto, de articulação entre processos educativos escolares, políticas públicas, movimentos sociais, visto que as mudanças éticas, culturais, pedagógicas e políticas nas relações étnico-raciais não se limitam à escola. (BRASIL, 2015, p.13).

Nesta dimensão analítica sobre a densidade do objeto avaliativo também está circunscrito os agentes encarregados de executar referida implementação, ou seja, os sujeitos - implementadores da respectiva política curricular de ação afirmativa, indivíduos que carregam a incongruência de objetivos, interesses, visões de mundo que acabam por traduzir suas concepções em medidas concretas de intervenção na política (ARRETCHE, 2001).

A partir desta compreensão, entende-se nesta trajetória institucional que os sujeitos - implementadores(as) são: servidores(as) técnico-administrativos, docentes, discentes, terceirizados. Considerado na instituição também como público interno. No entanto, por conta do nosso segundo limite da investigação, em consonância com o primeiro limite também anteriormente explicado, os critérios para seleção dos sujeitos-implementadores(as) participantes na produção de dados mediante entrevistas semi-estruturadas serão dos seguintes espaços institucionais: Coordenações dos cursos de licenciatura do campus de Fortaleza, docentes e estudantes dos cursos de licenciatura do campus de Fortaleza, coordenação do NEABI do campus de Fortaleza e Técnico-administrativo experienciado na articulação com o objeto avaliativo.

Inicialmente planejada para ser a última etapa de produção de dados, realizar entrevistas semi-estruturadas com referidos sujeitos – implementadores (as) discriminados(as), exigiu uma organização temporal para que acontecesse as

entrevistas no espaço físico do recorte do campo empírico diretamente com os sujeitos - implementadores. De modo que estivesse de acordo com o retorno ao semestre 2019.2 no campus Fortaleza, conseqüentemente o retorno às atividades do público interno específico da nossa investigação.

Iniciado aplicação deste instrumental investigativo entre o final do mês de fevereiro e início de março de 2020, junto a coordenação do Neabi do campus Fortaleza e a uma pedagoga técnica – administrativo experiente em funções de chefia e coordenação na área do ensino tanto no campus Fortaleza como na reitoria. Na continuidade do mês de março, quando estava previsto uma nova viagem à Fortaleza para entrevistar as coordenações dos cursos de licenciatura de Fortaleza, assim como dois professores(as) e dois estudantes de cada curso de licenciatura, com uma previsão de 22 (vinte e dois) entrevistas com sujeitos – implementadores.

Esse planejamento teve que ser readaptado considerando a Resolução nº 7, de 20 de março de 2020, que aprova *ad referendum* a suspensão dos calendários letivos de todos os campi do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Ceará – IFCE (IFCE, 2020). Deste modo, limitado pelo espaço - tempo das adversidades externas à metodologia por conta da gravidade da Pandemia de COVID-19, recorreu-se à realização das entrevistas semi-estruturadas através de suporte eletrônico, especificamente email e whatsapp, para um número reduzido de sujeitos – implementadores, graças a mediação da coordenação do NEABI de Fortaleza que dentre seus integrantes permeiam a especificidade dos sujeitos – implementadores requerida. Assim, conseguiu-se entrevistar dois professores que ao mesmo tempo estão como coordenadores de curso de licenciatura, duas professoras que lecionam em mais de um curso de licenciatura do campus de Fortaleza e quatro estudantes, sendo dois da licenciatura em Teatro e dois da licenciatura em Artes Visuais.

#### 4 ANÁLISE DE CONTEXTO E CONTEÚDO DO OBJETO DE ESTUDO

Para análise contextual de formulação da política curricular de ação afirmativa para a EREER e para o ensino da história e cultura afro-brasileira e africana, assim como análise da evolução de seu conteúdo durante seu processo de instituição e regulamentação, faz-se necessário seguir mobilizando as categorias operativas desta pesquisa para contextualização e compreensão dos avanços e retrocessos da agenda pública brasileiro na perspectiva de políticas e programas educacionais de ações afirmativas, junto ao momento histórico de luta dos movimentos sociais para consagrar um novo pacto nacional que resguardasse os direitos sociais como alicerce da verdadeira democracia.

Compreendido que toda política “tem seus objetivos e um desenho de implementação, que se expressam em uma legislação geral e em uma regulamentação específica” (ARRETCHE, 2001, p. 52). Percebe-se, da promulgação da Lei 10.639/03 ao Parecer nº 3/2004 do Conselho Nacional de Educação (CNE), uma complementaridade com a palavra “Africana” entre o texto da Lei para o Parecer e Resolução, assim como o acréscimo aos textos de regulamentação da Lei a categoria “educação das relações étnico-raciais”. Sobre essa categoria analítica qualificada com a palavra educação, entendida aqui como direito social, de acordo com a fundamentação do Parecer, trata-se de uma ressignificação política do termo raça, assim como o emprego do termo étnico, na expressão étnico-racial,

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, princípios das de origem indígena, européia e asiática (BRASIL, 2005, p.13).

Palco de conflitos sócio-políticos, inegável compreender que os avanços em políticas sociais sempre foram pautas reivindicatórias dos movimentos sociais, desde o período da consolidação tardia do Estado-nação e formação da burguesia nacional até os dias atuais. Para Fernandes (2008), tais conflitos de classes não podem ser interpretados sociologicamente sem a compreensão das relações raciais que permearam a consolidação da democracia brasileira, resultados da expansão do regime de classes sociais no Brasil.

Em um período marcado pela ampliação das demandas dos movimentos populares perante um governo nacional-desenvolvimentista, mantenedor do acordo



da elite brasileira com a dualidade da escola pública/escola privada, onde a raça permeia a polêmica discussão entre pesquisadores(as) e educadores(as) na última metade do século XX. A viabilidade de uma educação pública para todos com a promulgação da Lei N° 4.024/61 - nossa primeira Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDB) -, instituída 15 anos após a constituição de 1946, demonstra que a questão racial foi unicamente um recurso discursivo no texto da Lei, sem perspectiva de política pública reparatória (DIAS, 2005; BESERRA; LAVERGNE, 2018).

Por conta do agravamento das tensões sociopolíticas no Brasil, influenciada pelas ideologias da Guerra Fria, essa mesma elite nacional aliada a uma burocracia cívico-militar-católica, regida por uma doutrina militar e uma economia de interdependência mediante um pacto político autoritário-modernizante, exclui os trabalhadores e intelectuais progressistas da época deste pacto nacional (DIAS, 2005; BRESSER-PEREIRA, 2012; BESERRA; LAVERGNE, 2018). Modernização esta que, advinda de tal desenvolvimento econômico nacional, não foi suficiente para abrandar o conservadorismo da classe dominante, no sentido de um pacto social para oferta de um sistema educacional universal e gratuito, passível de mobilidade social e usufruto da cidadania por todos.

De fato, justamente no período da ditadura militar, um Estado que lograra desenvolvimento econômico sem mudanças nas estruturas sociais, “negavam-se a desigualdade e a discriminação racial, a ponto de eliminar-se a pergunta sobre cor no censo demográfico de 1970” (SILVA, 2014, p. 01), acontecendo o que Schwarcz (2012a) vai chamar de aquarela do Brasil ao resultado do referido censo, com admissão em existir certo uso social da cor como objeto de disputa subjetiva das relações raciais, ocasionando um cálculo racial brasileiro no plano individual (SCHWARCZ, 2012a).

Com a promulgada da segunda LDB, mediante a Lei 5692/71, “os militares investiram numa educação inspirada nos princípios da racionalidade, eficiência e produtividade” (SAVIANI, 2007 *apud* BESERRA; LAVERGNE, 2018, p. 95). Sem modificar a questão racial quando comparada com a LDB anterior, unida a Lei 5.540/68 como primeira medida de sua política educacional com o ensino superior voltada para as elites - beneficiária de capital cultural por ser herdeira da escola privada -, conclui-se uma reforma educacional autoritária que privilegiou a classe dominante com ampliação do fosso da desigualdade social, marcado pela diferença de raça ao discriminar para “o outro” a formação educacional necessária

às exigências do mercado internacional (DIAS, 2005; BRESSER-PEREIRA, 2012; BESERRA; LAVERGNE, 2018).

Com a mitificação do saber universal eurocêntrico encarnado no racismo epistêmico, mediante “um conjunto de dispositivos, práticas e estratégias que recusam a validade das justificativas feitas a partir de referenciais filosóficos, históricos, científicos e culturais que não sejam ocidentais” (NOGUERA, 2014, p. 27). Observa-se um assassinato das maneiras de conhecer e agir, dos valores civilizatórios dos povos africanos conquistados e sua diáspora no Brasil (NOGUERA, 2014). Compreende um verdadeiro epistemicídio africano e afrodiaspórico, das afrobrasilidades ao não ser reconhecido a narrativa étnico-racial na política curricular nesta sequência reformulatória da LDB.

Na transição para um novo momento democrático, após desarticulação das elites intelectuais negras pelo golpe de 64 (GONZALEZ; HOSENBALG, 1982), o movimento negro reorganiza-se em preparação para reivindicações históricas na pauta da agenda pública. Com o retorno do exílio de Abdias Nascimento em 1977 e a fundação do Movimento Negro Unificado (MNU) em 1978, ampliam-se as mobilizações em torno da questão racial sob um palco regional de intensa crise econômica que afetava a América Latina e, uma disputa política que adentraram a década de 80 na perspectiva de mudanças sociais, internacionalmente influenciadas pela luta dos direitos civis nos Estados Unidos, pela luta contra o Apartheid e pela descolonização dos países africanos.

Enquanto ao objeto de estudo, com a qualificação da comunidade negra brasileira mediante o advento do MNU (GONZALEZ; HOSENBALG, 1982), o que se quer é uma reformulação curricular que ressignifique a história e cultura afrobrasileira, que possibilite o reconhecimento da negritude e de uma consciência negra, como reação intelectual e política contra as condições que são impostas pelo racismo ao indivíduo negro (ALMEIDA, 2018). Diante deste cenário, apresentam-se as tensões, os desafios e os limites do Movimento Negro brasileiro, como ator coletivo e político (GOMES, 2017) em pautar na agenda pública a universalidade e qualidade da educação como direito social.

Nesta terceira fase do movimento negro organizado (DOMINGUES, 2007), ao trazer o racismo para o centro do debate da esfera pública junto a necessidade de adoção de políticas de reconhecimento, reparação e justiça social

por parte do Estado, chama ao compromisso público à superação das desigualdades raciais. É quando este ator coletivo

ressignifica e politiza afirmativamente a ideia de raça, entendendo-a como potência de emancipação, e não como uma regulação conservadora; explicita como ela opera na construção de identidades étnico-raciais (GOMES, 2017, p.21).

Portanto, com o racismo estrutural no Brasil revelado a partir desta fase do movimento negro, tal resignificação propõe indagar a história do Brasil e dos afrobrasileiros mediante a construção social de epistemologias contra-hegemônicas, problematizadora sobre como o racismo opera na estrutura do Estado e no cotidiano das relações étnico-raciais (GOMES, 2017). Caminho inalienável para superação das desigualdades sociais, posto que no Brasil tem-se no viés racial um dos aspectos de diferenciação de classes, “a ênfase deve ser colocada nas relações estruturais e no intercâmbio desigual entre brancos e negros (GONZALEZ; HOSENBALG, 1982).

No plano internacional, com a possibilidade de efetivação da política de bem-estar social nos países centrais, quando o mundo capitalista pós-guerra manteve estabilidade e crescimento econômico, mediante uma polarização mundial que regulou corações e mentes durante a guerra fria. A crise financeira internacional que se seguiu, redireciona o capitalismo no sentido de exploração e dependência dos países periféricos à agenda internacional proposta pelo consenso de Washington.

No Brasil da “década perdida” por conta de um desenvolvimento econômico atrelado ao aumento da desigualdade social no final do regime militar, a denúncia do lugar de negro (GONZALEZ; HOSENBALG, 1982) nesta sociedade não como um simples legado do passado, mas como uma perpetuação da estrutura desigual de oportunidades sociais reproduzida nas relações étnico-raciais do presente, possibilita condições objetivas e subjetivas na agenda pública brasileira para o amadurecimento de uma política educacional na perspectiva da justiça, da igualdade, da pluralidade de idéias e culturas, inclusiva e que levasse a superação do discurso da democracia racial.

Situa-se nesse período histórico de contextualização da política em análise, uma tradição crítica negra atenta as discussões sobre ações afirmativas no Brasil. Consciente de que a construção social, coletivo e político do movimento

negro, conta com a imposição na agenda pública das questões étnico-raciais e suas representações curriculares como campo de disputa. Portanto, uma compreensão da educação como direito social conquistado pela população negra brasileira ao longo dos séculos, nos exige focar no horizonte de redemocratização do país, princípio de sustentabilidade ao debate público sobre a necessidade de reparação, reconhecimento e valorização étnico-racial como política curricular (BRASIL, 2005; GOMES, 2017; FERES JUNIOR *et al.*, 2018).

Com uma mobilização crítica aos 100 anos de abolição da escravidão no Brasil e a intensa participação do movimento negro, assim como de diversos segmentos dos chamados “novos movimentos sociais”, nas discussões que pautaram as contribuições da sociedade civil na elaboração da constituição federal. Uma educação universal, gratuita e de qualidade como direito constitucional foi o ponto de partida para que tais movimentos sociais cobrassem do Estado o cumprimento da Lei.

A transição à redemocratização do Brasil oferece pistas para compreender este momento, mediante a formulação e promulgação da “Constituição Cidadã”. Plínio de Arruda Sampaio, deputado constituinte, descreve como uma batalha de disputas de poder, entre setores da população brasileira e suas representatividades, para consolidação da Carta Magna que selava o pacto político-social para uma nova democracia.

Sampaio (2009, p. 93) relata que no front interno dessa batalha ocorreram três processos: a retirada lenta, gradual e segura dos militares da cena política; a aceitação da burguesia brasileira como parte de um poder nacional-dependente e periférico; a ascensão das massas na década de 60 que foi interrompida com o golpe militar e voltando à cena política no período da redemocratização.

É um momento de pensamentos e ideias para promoção de um modelo de educação que deveria

afirmar e reconhecer as características multiculturais e pluriétnicas da sociedade brasileira, oferecendo possibilidades de questionar e desconstruir a ideia de superioridade e inferioridade entre grupos humanos” (JODAS; VIEIRA; MENDES, 2016, eBook).

Algumas destas ideias foram materializadas em ações e projetos que possibilitaram uma produção de conhecimento e, posteriormente, transformadas em propostas de ações afirmativas e projeto de Lei para o ensino da história e cultura

afrobrasileira na educação básica. Jodas, Vieira e Mendes (2016, eBook), relatam que durante a Assembleia Nacional Constituinte

o principal debate em torno da educação foi se o currículo escolar deveria incluir o negro no Brasil e a história do negro no continente africano, atuando de forma crítica em relação à ótica hegemônica.

A exigência do pluralismo de idéias e concepções pedagógicas como política curricular, visto que por décadas o Movimento Negro Educador<sup>10</sup> denuncia a existência de uma perspectiva epistemológica dominante, eurocentrada, colonialista e racista nas escolas do país, sob a ótica de uma democracia racial resistente e núcleo da disparidade entre negros e não negros nos indicadores educacionais. Importante ressaltar que tais

críticas a este modelo educacional foram divulgadas e discutidas em vários encontros, congressos, simpósios organizados, promovidos ou apoiados pelo movimento negro que tem a questão educacional como tema gerador” (JODAS, VIEIRA; MENDES, 2016, eBook).

O Movimento Negro Educador, em luta pela superação desse quadro de negação de direitos sociais e invisibilidade histórica como coletividade étnico-racial, elege a educação seu campo de disputa e o currículo como um importante espaço-tempo passível de intervenção para uma emancipação cidadã (GOMES, 2017). Sistematiza os saberes emancipatórios produzidos por essa tradição crítica negra e legitima-os, ao reivindicar historicamente o reconhecimento da diversidade étnica nas práticas pedagógicas e curriculares (GOMES, 2017). Portanto, a partir dos anos 2000, o mesmo “efetiva passagem da fase de denúncia para o momento de cobrança, de intervenção no Estado e construção de políticas públicas de igualdade racial” (GOMES, 2017, p.50).

Assim, propostas de ações afirmativas de reconhecimento, reparação e justiça pela contribuição do negro na formação do povo brasileiro, foram os destaques da colaboração do Movimento Negro Educador e alguns políticos para elaboração da Constituição Federal. No campo da educação, tais propostas foram pautas vencidas por uma maioria constituinte considerar a perspectiva de igualdade e justiça como últimos valores supremos de uma sociedade fraterna, pluralista e sem

---

<sup>10</sup> Categoria defendida pela professora Nilma Lino Gomes ao discutir o “papel do Movimento Negro como educador, produtor de saberes emancipatórios e um sistematizador de conhecimentos sobre a questão racial no Brasil. Saberes transformados em reivindicações, das quais várias se tornaram políticas de Estado nas primeiras décadas do século XXI” (2017, p. 14).

preconceitos. Esta generalidade da Carta Magna foi o entendimento para que as ações afirmativas fossem pontos a serem tratados em legislação específica e complementar.

A democracia brasileira, nos meados da década de 1990, modela-se em adaptações na constituição federal em resposta aos acordos do Consenso de Washington, reguladas por agências internacionais fundamentadas em indicadores de eficiência e eficácia para avaliação de políticas públicas. Nesse jogo, as políticas de governo propostas pelo presidente Fernando Henrique Cardoso, foram dirigidos a acalmar o mercado financeiro e os ânimos de seus credores com a consolidação do plano real.

Em resposta ao Programa de Superação do Racismo e Desigualdade Racial apresentado pelo Movimento Negro em 1995, este governo vigente apresenta como contraproposta, sob a coordenação do Ministério da Justiça, a formação do Grupo de Trabalho Interministerial (GTI) com a finalidade de desenvolver políticas públicas para a valorização da população negra. Ainda em 1996, mediante decreto presidencial, institui-se o I Programa Nacional de Direitos Humanos (PNDH).

Elaborado a partir de ampla consulta à sociedade, o primeiro PNDH, no item referente à população negra aponta medidas de curto, médio e longo prazo, onde para curto prazo reforça o apoio ao GTI para valorização da população negra e, em longo prazo, formular políticas compensatórias que promovam social e economicamente a comunidade negra, sem discriminação de tempo para execução das medidas em curto, médio e longo prazo.

Feres Júnior *et al.* (2018) descrevem que em democracias contemporâneas, qualquer política pública deve uma justificativa em diferentes foros públicos, constituindo “campo discursivo institucionalmente estruturado com as próprias linguagens técnicas, argumentos característicos, procedimentos de produção de decisões” (2018, p. 27).

Deste modo, os argumentos que justificam adoção de políticas públicas universalistas, de caráter modernizante e desenvolvimentista com capacidade em diluir as desigualdades sociais, sustentam-se no paradigma de Estado moderno liberal, no princípio da igualdade formal do cidadão, noção jurídica que epistemologicamente encara o ser humano como uma unidade homogênea, universal e com igualdade de direitos garantidos por políticas públicas de cunho universal.

Neste período de políticas neoliberais, faz todo sentido medidas que não esclareça os termos das propostas apresentadas, no limite, para uma compreensão mais generalistas das ações. Assim, quase uma década depois de promulgada a constituição cidadã, tal cidadania proposta no texto não seria alcançada pela população negra, visto que a racionalidade da presença do Estado em programas sociais possibilitou uma real ampliação de indicadores sociais que distanciaram a população negra e pobre ao ideal de cidadão brasileiro (PAOLI; TELLES, 2000; BESERRA; LAVERGNE, 2018). Quando no Brasil que finalizava o século XX, comprovou ser o modelo socioeconômico incapaz na remoção dos obstáculos para o exercício dos direitos fundamentais pela população negra (ESTUDO SOCIOJURÍDICO..., 2014, eBook; JACCOUD; BEGHIN, 2002; GOMES, 2017; FERES JUNIOR *et al.*, 2018).

Como exemplo, mesmo que no ano anterior tenha ocorrido a Marcha Zumbi dos Palmares Contra o Racismo, ao celebrar os 300 anos da morte de Zumbi dos Palmares e denunciar novamente, através de vários estudos realizados por pesquisadores(as) negros(as), os indicadores sócio-econômicos negativos com relação a população negra e sua relação com as discussões finais da referida LDB “com proposições sobre políticas antirracistas, as chamadas ações afirmativas, com ênfase na educação” (DIAS, 2005, p. 54), a LDB de 1996 consolida-se como lei complementar para a educação, porém retrocedendo as pautas do Movimento Negro Educador ao reeditar em outros termos o ideal da democracia racial (JODAS; VIEIRA; MENDES, 2016, eBook).

Observado a neutralidade da Lei 9394/96 em pautar a discussão do racismo nos currículos escolares, a terceira LDB quando comparada com as versões anteriores, retrocede ao não tratar da questão racial nos objetivos de uma educação democrática.

Somente na virada do século as discussões para superação do racismo brasileiro, encampado pelo Movimento Negro Educador, novamente ganham forças através de propostas para a educação em duas frentes. No congresso nacional com o projeto de Lei BenHur, que se tornaria posteriormente na Lei 10.639/03, e os preparativos nacional para a participação na III Conferência Mundial sobre Racismo e Discriminação Racial, a Xenofobia e Intolerância correlata em Durban na África do Sul.

Em um cenário internacional, onde Oliveira (2012, p. 65) nos relembra que

a III Conferência de Durban foi encerrada em 8 de setembro de 2001, três dias depois acontece o ataque as Torres Gêmeas. Novas medidas de segurança são impostas pelos Estados Unidos, vinculando o terrorismo ao mundo árabe, o que repercute nas ações do Conselho de segurança da ONU. Decisões e acordos são deixados de lado em nome da necessidade de combate à violência.

O Estado brasileiro, na condição de país emergente e postulante por voz e vez no Conselho de Segurança da ONU, assim como obter maior influência comercial no mundo globalizado, realiza seu dever de casa pelo compromisso assumido em Durban, instituindo via decreto presidencial o Plano Nacional de Ações Afirmativas.

Interessa ressaltar duas coisas: primeiro que a data do decreto foi no dia 13 de maio, data que oficialmente se comemora a abolição da escravidão, porém ressignificada pelo movimento negro como dia de Luta Contra o Racismo, ao politizar o termo raça e desvelar sua construção social no contexto das relações de poder desde a década de 1980 (GOMES, 2017), segundo, que o referido plano não trouxe avanços em relação a combater o racismo através de políticas afirmativas educacionais, muito menos a conceituação do termo objeto da política.

Na justificativa do projeto de Lei 259, de 1999 - assinados pelos parlamentares Sr<sup>a</sup> Esther Grossi e o Sr Ben-Hur Ferreira - que dispõe sobre a obrigatoriedade da inclusão, no currículo oficial da Rede de Ensino, da temática “História e Cultura Afrobrasileira”, emergem conceitos, categorias e noções centrais que orientam a política curricular, objeto avaliativo desta pesquisa.

Busca superar o paradigma hegemônico, até então sustentado na ideologia da democracia racial e do embranquecimento étnico da população brasileira, quando o texto justificativo descreve que procura criar as condições para implementação da Lei. Embora o referido projeto de Lei reconheça a desigualdade social pautada nas relações raciais, porém sem conceituá-la como racismo, demonstra certa timidez em denunciar a escravidão secular brasileira e reconhecer suas conseqüências pós-abolição que, de forma perversa, ainda perduram, 132 anos depois, nas estruturas do Estado Nacional.

Portanto, sem emendas no projeto da Lei acima referido, ao passar pela comissão de educação, cultura e justiça, o relator da proposta na comissão



reconhece os danos causados à consolidação da identidade nacional pelo passado escravocrata e, pela incapacidade secular em que a educação como política pública universal, vem impossibilitando a superação da discriminação racial e desigualdade social em nosso país.

Modificada somente na nomenclatura de ensino de 1º e 2º graus para ensino fundamental e médio, porém sancionada parcialmente, com vetos sobre os inciso e artigo, respectivamente, que falam sobre disciplinar: uma porcentagem do conteúdo programático para o ensino médio e, a forma da capacitação de professores acerca da temática que trata a Lei.

Justificaram tais vetos, pela tentativa em modificar os currículos, sem levar em conta a competência de estados e municípios em estabelecer o currículo mínimo de acordo com suas especificidades regionais. Por último, estabelecer curso de capacitação de professores com suas respectivas parcerias, segundo a justificativa do veto, insere matéria estranha ao objeto da Lei infraconstitucional que trata da educação brasileira.

Nesta primeira década de consolidação das políticas públicas universalistas de perspectivas neoliberais, se observa que

no Brasil a variável raça/cor é responsável por uma grande desigualdade socioeconômica para podermos justificar a criação de políticas que visem promover aqueles que são desfavorecidos (FERES JUNIOR *et al.*, 2018, p. 47).

Outrossim, o Plano Nacional de Ações Afirmativas que ainda não celebrava o acordo do programa de ações de Durban, ocorre mudanças somente a partir deste último, quando considera o papel da educação como direito social determinante na luta contra o racismo antinegro e, insta os Estados signatários a promoverem a plena inclusão da história e da contribuição dos africanos e afrodescendentes no currículo escolar.

Neste sentido, uma análise sobre ações afirmativas nas políticas de governo brasileiro deste período, mediante um resumo sobre as principais argumentações públicas de diferentes partes do mundo, Feres Junior *et al.* (2018) propõem uma compreensão sobre 3 modelos sociojurídicos de justificação para as ações afirmativas: reparação, justiça distributiva e diversidade.

Em uma sociedade com instituições democrático-liberal como a nossa, centrado no indivíduo, onde a reparação de fato recai sobre o concreto, sobre o

cidadão portador de direito, a justificação da ação afirmativa como reparação pelo passado de discriminação racial por parte da população negra, onde em nossa particularidade não pode ser denominado como minoria, torna-se um argumento de apelo moral para justificar medidas compensatórias. Em suma, é um argumento utilizado como fonte de direito difuso.

Sob influência estadunidense nos aspectos sociojurídicos como mecanismo por medidas de ações afirmativas, vide a própria categoria ser uma tradução direta muitas vezes até em sua conceituação, aqui no Brasil basicamente por uma construção histórica particular nos aspectos sociais vinculada a uma desigualdade racial e, assim como a representatividade de uma maioria negra estatisticamente autodeclarada, apresenta pontos de diferenciação de sua referência paradigmática.

No entanto, com a constituição de um governo de transição, esse é o paradigma que se observa em prática, quando um relatório avaliativo dos oito anos do governo Fernando Henrique Cardoso reconhece a

realização de diversas ações, mas não se pode dizer que tenha existido uma política de governo na área de promoção da igualdade racial. A conclusão é que não houve, nesse período, ações substanciais capazes de reverter, de maneira mais abrangente, a desigualdade e a exclusão social e racial (RIBEIRO, 2009, p. 20).

O segundo modelo sociojurídico de justificação para as ações afirmativas, argumenta a partir da visão ampliada de reparação a todo escopo de desigualdade social, tem por base a desigualdade do presente para justificar correções nas políticas públicas universalistas através da discriminação positiva. No Brasil, estatisticamente de maioria populacional autodeclarada negra, permite uma compreensão em reconhecer esta maioria como receptora do direito da reparação histórica. Portanto, o argumento da justiça social facilmente combina-se com o argumento da reparação quando deslocado de uma essencialização identitária sem comprovações de estatísticas oficiais.

Sob esse paradigma, há uma retomada da centralidade na agenda pública educacional à política curricular como narrativa étnico-racial com a promulgação da Lei 10.639/03, “ao consolidar-se o reconhecimento de que o combate a desigualdade racial deve ser realizado em várias frentes” (JACCOUD; BEGHIN, 2002, p. 47).

Institucionalmente as medidas de ações afirmativas avançam a partir da eleição de Lula para presidente da República em 2002, resultado da demanda histórica do Movimento Negro Educador, culminando no processo de inflexão na trajetória do mesmo (GOMES, 2017), quando na história e cultura afrobrasileira e africana, encontra-se a noção compreensiva do momento histórico para construção de institucionalidade na promoção da igualdade étnico-racial como política curricular.

Uma destas medidas veio mediante promulgação da Lei nº 10.639 de 09 de janeiro de 2003, quando projeto de Lei tramitou por cinco anos no congresso nacional, sendo aprovada parcialmente com justificativas de inconstitucionalidade nos artigos vetados, que altera a LDB instituindo o ensino de história e cultura afrobrasileira nos currículos da educação básica de todo o país.

No ano de 2004, o CNE emitiu o Parecer e exarou Resolução, regulamentando e instituindo, respectivamente, a alteração da lei 10.639/03 na LDB ao ampliar o entendimento de sua aplicabilidade com as DCNs para a EREER e para o Ensino de História e Cultura Afrobrasileira e Africana.

Destarte, Parecer e Resolução estabelecidos posteriormente a promulgação da Lei 10.639/03, propõem uma maior abrangência e clareza para implementação das DCNs para a EREER e para o Ensino da História e Cultura Afrobrasileira e Africana, sendo estas as dimensões normativas e reguladoras do caminho a ser percorrido quando se trata de implementação desta política curricular de ação afirmativa nos cursos de formação de professores.

Compreende-se a educação como um dos principais ativos e mecanismos de transformação de um povo, sendo essencial no processo de formação de qualquer sociedade (BRASIL, 2005) e que,

a educação das relações étnico-raciais tem por alvo a formação de cidadãos, mulheres e homens empenhados em promover condições de igualdade no exercício de direitos sociais, políticos, econômicos, dos direitos de ser, viver, pensar, próprios aos diferentes pertencimentos étnico-raciais (SOARES; SANTANA; GAMA, [201\_]).

Para tanto, a demanda do Movimento Negro Educador por políticas de ações afirmativas específicas neste campo, ou seja, por medidas de reparação, reconhecimento e valorização da história, cultura e identidade dos afrobrasileiros como política institucional que promova justiça curricular a fim de superar a desigualdade étnico-racial, obrigatoriamente deve estar presente na educação

brasileira em todos os níveis e estabelecimentos de ensino (SOARES; SANTANA; GAMA, [201\_]; BRASIL, 2005; GOMES, 2017).

No texto do Parecer, justificam-se como política curricular de ação afirmativa duas medidas propostas como instrumento para prevenir a discriminação presente, quanto reparar os efeitos da discriminação do passado: a Educação das Relações Étnico-Raciais e o Ensino da História e Cultura Afrobrasileira e Africana trazem determinações e providências que devem ser realizadas pelas instituições de ensino e, conduzidas seguindo os seguintes princípios que tornam tais medidas, indissociáveis: consciência política e histórica da diversidade, fortalecimento de identidades e de direitos, ações educativas antiracistas.

Observa-se nestes princípios uma perspectiva epistemológica fundamentada na superação histórica da desigualdade racial com medidas de combate ao racismo e toda sorte de discriminações que “requer mudanças nos discursos, raciocínios, lógicas, gestos, posturas e modo de tratar as pessoas negras” (BRASIL, 2005, p. 11) e, entender que “ao falar-se em desigualdade racial, está se falando não somente de um problema que afeta parte da população nacional, mas de diversos problemas que atingem a sociedade brasileira como um todo” (JACCOUD; BEGHIN, 2002, p.37).

O Plano Nacional de Implementação das DCNs, componente do eixo de estudo e análise desta pesquisa avaliativa, tem sua ideia inicial pelo SECAD/MEC no ano de 2007 após avaliação do processo de implementação das DCNs para EREER e Ensino de História e Cultura Afrobrasileira e Africana na educação básica, observando a necessidade de se ganhar maior escala e amplitude em sua implementação.

No sentido de corroborar e ampliar essas constatações iniciais, realizou-se uma parceria com a UNESCO para ampliação do diagnóstico e produção documental com entrega ao MEC, que em seguida instituiu, mediante Portaria Interministerial nº 605 MEC/MJ/SEPPIR de 20 de maio de 2008, um GTI responsável por elaborar um documento referência que serviria de base para o Plano Nacional de Implementação das referidas DCNs.

Submetida à consulta pública e contribuições nas diferentes regiões do país mediante uma agenda de diálogos, resulta em um documento de contribuições basilares na construção deste Plano Nacional, norteado por seis eixos temáticos que

orientam ações e metas para implementação desta política curricular de ação afirmativa.

O Plano Nacional de Implementação das DCNs para a EREER e para o Ensino da História e Cultura Afrobrasileira e Africana, objetiva colaborar para que todo sistema de ensino e as instituições educacionais cumpram todas as determinações legais, com vistas ao enfrentamento de todas as formas de preconceito, racismo e discriminação para garantir uma equidade educacional a fim de promover uma sociedade mais justa e solidária,

tem como base estruturante os seis Eixos Estratégicos propostos no documento “Contribuições para a Implementação da Lei 10639/03”, a saber: 1) Fortalecimento do marco legal; 2) Política de formação para gestores e profissionais de educação; 3) Política de material didático e paradidático; 4) Gestão democrática e mecanismos de participação social; 5) Avaliação e Monitoramento e 6) Condições institucionais (BRASIL, 2009).

Para sua efetivação, determina as atribuições dos sistemas de ensino nos diferentes entes federados, dos conselhos de educação, das instituições de ensino, dos núcleos colegiados e grupos de estudos, dos níveis de ensino, das modalidades de ensino e por último da educação em áreas remanescentes de quilombos.

Se as DCNs para a EREER e para o Ensino da História e Cultura Afrobrasileira e Africana têm por meta, promover a educação de cidadãos atuantes e conscientes no seio da multicultural e pluriétnica sociedade brasileira, buscando relações étnico-raciais positivas, rumo à construção de uma sociedade democrática. Instituí-las faz-se necessário, como o artigo 1º da Resolução nº1, de 17 de junho de 2004 evidencia, visto a urgência na formação de uma nova geração de professores e professoras conscientes de seu papel para a consolidação de uma educação antirracista.

Tais medidas, junto com o Plano Nacional para Implementação das DCNs para a EREER e para o Ensino de História e Cultura Afro-brasileira e Indígena (2009), conformam o eixo de estudo e análise da pesquisa avaliativa. Trata-se de uma “política curricular, fundada em dimensões históricas, sociais, antropológicas oriundas da realidade brasileira, e busca combater o racismo e as discriminações que atingem particularmente os negros” (BRASIL, 2005, p.10).

Por fim, o terceiro modelo sociojurídico de justificação para as ações afirmativas, aproxima-se ao paradigma atual de Estado neoliberal, onde o argumento da diversidade amplia à perspectiva identitária fundamentado em uma epistemologia

pós-moderna, que se distancia do primeiro argumento ao mesmo tempo se aproxima do segundo argumento a partir de um viés pragmático, tornando-se centralidade em discursos multiculturalistas que justificam as políticas de identidade mediante uma valorização geral e difusa da diferença.

Gomes contribui com a análise ao afirmar que

os saberes expressos nesses documentos ainda não são devidamente considerados enquanto tais pelo campo do conhecimento e pela teoria educacional. Trata-se de uma disputa, principalmente, no campo dos currículos (GOMES, 2017, p. 68).

Neste sentido, para uma compreensão institucional atualizada sobre as políticas de ações afirmativas no Brasil, de acordo com o Art. 3º da Lei nº 12.288, de 20 de julho de 2010,

além das normas constitucionais relativas aos princípios fundamentais, aos direitos e garantias fundamentais, e aos direitos sociais, econômicos e culturais, o Estatuto da Igualdade Racial adota como diretriz político – jurídica a inclusão das vítimas de desigualdade étnico-racial, a valorização da igualdade étnica e o fortalecimento da identidade nacional brasileira (BRASIL, 2010, p.9).

Referida diretriz político-jurídica ao considerar como ações afirmativas, os programas e medidas especiais adotados pelo Estado e pela iniciativa privada para a correção das desigualdades raciais e para a promoção da igualdade de oportunidades, revela a seguinte noção: políticas de promoção da Igualdade Racial compreendem também políticas curriculares de ação afirmativa, sendo esta uma espécie, uma especificidade de ação afirmativa no campo da educação, daquela que é gênero, que admite todas as ações afirmativas de promoção da Igualdade Racial.

Na especificidade desta pesquisa, trata-se de uma política curricular de ação afirmativa justificada no Parecer do CNE/2004 pelos argumentos da necessidade de medidas de reparação, reconhecimento e valorização da história, da cultura e da identidade dos afrobrasileiros, mediante duas medidas de ação afirmativa indissociáveis: Educação para as Relações Étnico-Raciais e o Ensino da História e Cultura Afrobrasileira e Africana.

Destarte, no âmbito do sistema federal de ensino, o IFCE como órgão executor de políticas educacionais instituído pela Lei nº 11.892, de 29 de dezembro de 2008, dispõe desde sua criação, do marco legal e regulatório, das orientações e do plano nacional de implementação, indicando através de seus eixos fundamentais,

as atribuições e ações correspondentes a sua especificidade para o planejamento, execução e avaliação da implementação das DCNs para a EREER e para o Ensino da História e Cultura Afrobrasileira e Africana.

Neste sentido, institucionalmente, os NEABIs estão caracterizados como política institucional mediante emissão de Portaria particular de cada campus, quando haja interesse de servidores(as), estudantes e público externo interessados(as) em reunirem-se para pautar a temática Afrobrasileira, Africana e Indígena em ações de ensino, pesquisa e extensão.

Os NEABIs estão regulamentados mediante Resolução nº 071, de 31 de julho de 2017 do Conselho Superior do IFCE, que aprova o regimento interno dos NEABIs na instituição onde, de acordo com seu artigo 3º propõe 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, 2017a).

## 5 ANÁLISE DA TRAJETÓRIA DE VIDA DA REDE FEDERAL

Para adentrar na discussão da política curricular de ações afirmativas, no campo das relações étnico-raciais na particularidade do IFCE, cabe resgatar as trajetórias institucionais da chamada Rede Federal<sup>11</sup>, a partir da instituição das Escolas de Aprendizes e Artífices, com foco em momentos históricos que possibilitam a compreensão do objeto avaliativo.

Este percurso significa uma retomada na história secular sobre a educação profissional brasileira representada em direito social, legislações e normativas que possibilitaram os avanços e retrocessos das políticas públicas educacionais. Promove um consequente embricamento com as dimensões analíticas de contexto e conteúdo da política objeto de estudo, possibilitando um inevitável movimento dialético entre a política universal à política focal como paradigma do Estado moderno (neo)liberal para o desenvolvimento nacional.

Para contextualizar a passagem secular desta institucionalidade, o olhar dirige-se ao ano comemorativo do centenário da Rede Federal de Educação Profissional e Tecnológica. Mediante análise de documentos institucionais que tratam do histórico da Educação Profissional no Brasil, existe uma perspectiva que reconstitui uma pré-história desta contextualização, sugerindo que a formação do trabalhador brasileiro forjou-se nos tempos remotos da colonização “tendo como os primeiros aprendizes os índios e os escravos” (MEC, 2009, p. 1).

Desta narrativa oficial, vale revelar que a real profissionalização no período escravocrata sempre foi dirigida aos grupos privilegiados, restando à ralé brasileira deste período o subemprego ou rearranjos do trabalho compulsório, ou mesmo o serviço militar como uma das formas de eugeniação das ruas.

Assim, como se pode relatar a existência de trabalho e da Educação Profissional (EP) em uma sociedade escravocrata? Como se justifica que os indígenas e os negros escravizados foram nossos primeiros aprendizes na educação profissional brasileira? Meros sobreviventes em uma sociedade com modelo de produção escravagista. Como justificar a existência de EP para indígenas e negros

---

<sup>11</sup> A denominação de rede Federal de Educação Profissional e Tecnológica tem sido utilizada, senso comum, como referência a um conjunto de instituições federais, vinculadas ao MEC, voltadas para a educação profissional e tecnológica em nível médio e superior (SILVA *et al.* 2009, p.15).



escravizados se a institucionalização do ensino das ciências e tecnologias eurocêntricas, sistematizados pela igreja católica, era quase que exclusividade dos filhos e filhas da elite escravocrata?

Simplesmente, ignora-se que homens, mulheres e crianças indígenas e negras foram escravizadas nesse processo histórico, onde o comércio negreiro das rotas transatlânticas era determinado de acordo com os ofícios e habilidades que traziam as diversas etnias africanas traficadas para as Américas.

Se admitido o trabalho como uma atividade social típica das sociedades modernas, associado a atividade remunerada e justificado pela organização e funcionamento de um Estado Nacional mediante uma divisão social do trabalho, onde o assalariamento é a modalidade corrente caracterizado por uma economia de base industrial (MANFREDI, 2017, eBook). Tal tentativa de descrição da pré-história da Rede Federal em sua celebração centenária é anacrônico e negadora da escravidão, do genocídio e das condições de subcidadania que viriam com a transição para um Brasil republicano.

Neste sentido, para uma compreensão da temporalidade histórica desta institucionalidade, propõe-se a noção de auto-descrição, com base nos textos e documentos institucionais que consolidaram uma historiografia crítica e acrítica, conforme uma visão descritiva em formato de linha do tempo sobre a evolução desta institucionalidade.

Em um período de virada para o século XX, quando o Brasil foi o último estado nacional latinoamericano em abolir a escravidão, onde as relações de trabalho eram predominantemente rural e pré-capitalista, apresentava-se uma situação em que

de modo geral, a formação para o trabalho nas primeiras décadas do Brasil republicano foi um expediente largamente usado pela classe dirigente como meio de contenção do que ela considerava “desordem social”. Na verdade, sinais presentes em um cenário social dinâmico e em transição, moldado fortemente pelo processo de urbanização, com notável mobilização popular e classista em busca de melhores condições de vida e de trabalho (INSTITUTO FEDERAL..., 2010, p. 10).

Na transição de uma sociedade de relações raciais pautadas no familismo patriarcal rural para um culturalismo racista e liberal conservador, devido a necessidade em habilitar os desfavorecidos da fortuna e despossuídos de hábitos para o trabalho assalariado, na expectativa de afastá-los da desocupação nas

idades para que pudessem vencer as crescentes dificuldades da luta pela existência.

Ingressa na agenda pública um projeto de promoção do ensino prático industrial, agrícola e comercial, mediada por ajustes necessários entre Estado, sociedade e mercado, “para uma consolidação do ensino técnico-industrial no Brasil” (MEC, 2009, p. 2), e posteriormente estabelecida como política pública de instrução das classes desprovidas de privilégios (MEC, 2009).

Com o Decreto nº 1.606, de 29 de dezembro de 1906, o presidente Afonso Pena, institui o Ministério dos Negócios da Agricultura, Indústria e Comércio atribuindo-lhe, inclusive, a tarefa de desenvolver o ensino profissional nas referidas áreas. Regulamentado três anos depois mediante o Decreto-Lei nº 7.566, de 23 de setembro de 1909 – neste caso agora sancionada pelo presidente Nilo Peçanha -, inicia-se as estruturas originárias da centenária Rede Federal com a criação de dezenove Escolas de Aprendizes Artífices destinadas ao ensino profissional, primário e gratuito.

Tais escolas de Aprendizes Artífices, localizadas em dezenove das vinte e uma capitais das unidades federativas, segundo Cunha (2000 *apud* MANFREDI, 2017, e-Book).

formavam, desde sua criação, todo um sistema escolar, pois estavam submetidas a uma legislação que as distinguiu das demais instituições de Ensino Profissional mantidas por particulares (...), por governos estaduais e, diferenciavam-se até mesmo de instituições mantidas pelo próprio governo federal. Em suma, as escolas de aprendizes artífices tinham prédios próprios, currículos e metodologia próprios, condições de ingresso e destinação esperada dos egressos que as distinguiam das demais instituições de ensino elementar.

As classes sociais que seguiram reproduzindo-se pela propriedade dos meios de produção do capital, pelo domínio das institucionalidades políticas, sempre tiveram acesso ao conhecimento dito universal mediante privilégios na formação escolar. Enquanto o negro brasileiro, nesta transição de uma sociedade racista de viés biologicista para um viés culturalista, acessa a sociedade republicana em situação de subcidadania, combinada com a opressão racial e exploração de classe, conformando a massa de um subgrupo do proletariado nacional. Restava-lhe, ademais da competição por postos de trabalho com o imigrante europeu experiente como assalariado, sua capacidade de trabalho muscular e desqualificado pela experiência da escravidão, determinantes históricas das desigualdades sócio-

econômicas que perpassam o próprio tempo histórico do centenário da Rede Federal.

Nesta possibilidade de acesso ao sistema de ensino público para a população negra, base populacional dos desafortunados da sorte, desenhava-se uma divisão social do conhecimento sob o paradigma do ideário escravocrata de trabalho, estimulado pela diferenciação de escolarização das classes sociais que se estabeleciam no Brasil republicano. Estas elites intelectuais e profissionais brasileira estabelecidas pela escolarização para o Ensino Superior, concordaram com o estabelecimento de instituições públicas voltada para o ensino dos ofícios manuais como mecanismo de controle e disciplinamento dos setores populares (MANFREDI, 2017, e-Book).

Tem-se como exemplo o resultado do projeto Fidelis Reis, de autoria do próprio deputado<sup>12</sup> que leva o nome da proposta do qual é politicamente alinhado a ideais racista e higienista sobre a população brasileira, quando o Congresso Nacional sancionou o Decreto-Lei nº 5.241, de 22 de agosto de 1927, na qual estabelecia a obrigatoriedade do Ensino Profissional. Configurado na manutenção e fortalecimento do modelo de ensino primário que na origem dessas instituições, identifica-se perfeitamente a atribuição destas como instrumento de governo no exercício de política de caráter moral-assistencialista.

As exigências da pré-industrialização que na década seguinte resultaria em um novo pacto político de caráter nacional-popular de viés desenvolvimentista (BRESSER-PEREIRA, 2012), possibilitaram as condições objetivas e subjetivas para uma revolução burguesa nacional, assim como a definitiva entrada do Brasil na categoria de país urbano e industrializado.

O desenvolvimento do ensino público primário nas Escolas de Artífices de 1930, sob competência do recém criado Ministério da Educação e Saúde Pública e, supervisionado pela Inspeção do Ensino Profissional Técnico – posteriormente nomeada Superintendência do Ensino Profissional, culmina em 1937 com a promulgação da nova constituição federal que por primeira vez vem a tratar do ensino técnico, profissional e industrial. No mesmo ano é assinado a Lei 378 que

---

<sup>12</sup> Para uma compreensão biográfica do deputado Fidelis Reis ver RICCIOPPO, Thiago. As dimensões do poder em torno da biografia política do deputado Fidelis Reis na Primeira República. Encontro Regional (ANPUH-MG), 18., 2012, Mariana – MG. **Anais...**  
[http://www.encontro2012.mg.anpuh.org/resources/anais/24/1340843175\\_ARQUIVO\\_Artigo\\_Anpuh\\_2012.pdf](http://www.encontro2012.mg.anpuh.org/resources/anais/24/1340843175_ARQUIVO_Artigo_Anpuh_2012.pdf)

transformou as Escolas de Aprendizes Artífices em Liceus Industriais, proporcionando um ensino profissional em todos os ramos e graus (BRASIL, 200[9]; 201[4]).

É mediante a consolidação do Estado Novo que para Manfredi (2017, eBook) a EP,

legitimou a ruptura entre o trabalho manual e o trabalho intelectual, erigindo uma arquitetura educacional que ressaltava a sintonia entre a divisão social do trabalho e a estrutura escolar, isto é, um ensino secundário destinado às elites condutoras e os ramos profissionais do ensino primário destinados às classes menos favorecidas.

A Reforma Capanema como política educacional remodeladora do ensino no país, em 1941, a EP passa a ser considerada de nível médio com exames de admissão para o ingresso nas escolas industriais e a existência de cursos de níveis básico e industrial. Deste modo, o Decreto 4.127, de 25 de fevereiro de 1942 veio transformar os Liceus Industriais em Escolas Industriais e Técnicas, regulamentando a EP aos pontos principais da Reforma Capanema para esta modalidade de ensino (BRASIL, 200[9]; 201[4]). A partir deste momento,

inicia-se, formalmente, o processo de vinculação do ensino industrial à estrutura do ensino do país como um todo, uma vez que os alunos formados nos cursos técnicos ficavam autorizados a ingressar no ensino superior em área equivalente à da sua formação (MEC, 2009, p.4).

Segundo Manfredi (2017, eBook), por razões econômico-ideológica, a Reforma Capanema veio redefinir os currículos e as articulações entre cursos, ramos, ciclos e graus, com a finalidade de formação profissional urgente e específica aos setores da economia brasileira, contando também com a formação de professores para o ensino primário.

Sustentada na ideologia da democracia racial mediante relações institucionais de caráter liberal-conservador, a política educacional que estruturou o sistema de ensino no Estado Novo, contribuiu ao ordenamento sócio-político estruturante do racismo de viés culturalista com as desigualdades socioeconômicas da população negra, unido ao desfavorecimento no acesso, permanência e êxito no sistema de ensino vigente.

Anteriormente impulsionado por uma industrialização brasileira servidora de matéria-prima na II guerra mundial, o aprofundamento da relação Estado – economia mediante a qualificação profissional orientada nas metas de

desenvolvimento do país, redirecionada o mercado interno na perspectiva de alcançar um desenvolvimento do Brasil de “50 anos em 5”, contribuindo para uma cristalização de concepções e práticas escolares dualistas (MANFREDI, 2017, eBook).

De um lado a educação escolar acadêmico-generalista e do outro a EP. Até então, “pela primeira vez contempla-se o setor de educação com 3,4% do total de investimentos previstos” (MEC, 2009, p. 4), passado três anos de governo de Juscelino Kubitschek (1956-1961),

as Escolas Industriais e Técnicas são transformadas em autarquias com o nome de Escolas Técnicas Federais. As instituições ganham autonomia didática e de gestão. Com isso, intensificam a formação de técnicos, mão de obra indispensável diante da aceleração do processo de industrialização (MEC, 2009, p.4).

Como regulamentadora das políticas educacionais propostas pela Constituição de 1946, a promulgação da Lei nº 4.024/61, que institui nossa primeira Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB), ao equiparar o ensino profissional ao ensino acadêmico reflete um período marcado por profundas mudanças na política de EP.

A constituição da rede de Escolas Agrotécnicas Federais, seguindo características das Fazendas Modelos do Ministério da Agricultura, quando ainda na mesma década o Decreto nº 60.731/67 o Ministério da Educação e Cultura, assimila essas escolas modelos para ampliar a rede de Escolas Agrícolas (MEC, 2009; INSTITUTO FEDERAL..., 2010; BRASIL, 201[4]).

Da possibilidade de um sistema nacional de ensino público pensado no período pós-abolição descentralizado na responsabilidade dos estados, ponto de desequilíbrio na formação qualificada do trabalho livre por conta do investimento desigual de desenvolvimento do país, à compreensão de uma educação pública que se desenvolve no sentido de pertencimento nacional e controle do Estado, a não gratuidade e universalidade em todas as etapas de ensino, “constitui uma declaração de desinteresse pelo futuro da nação que, a depender daquela política educacional, continuaria sem povo” (BESERRA; LAVERGNE, 2018, p. 89).

Após o endividamento do Brasil na década anterior ao desenvolvimento econômico sem diminuição das desigualdades sociais, diversos movimentos sociais de base no início da década de 60 mobilizaram a agenda pública por mudanças estruturais, quando nesta mesma década estudos financiados pela UNESCO sobre

modelos de estados nacionais harmônicos nas relações sociais com recorte de raça, descurtinaram a falácia da democracia racial brasileira denunciada pelo movimento negro da primeira metade do século XX, onde análise de dados socioeconômicos comprovaram a existência das desigualdades nas relações étnico-raciais.

Com a reorganização/ampliação desta rede de Escolas Agrárias efetivada com o Decreto nº 60.731/67, a elitização do acesso ao Ensino Superior com a Lei nº 5540/68, somado a Lei nº 5465/68 – conhecida como “Lei do Boi”<sup>13</sup>, que dispõe sobre o preenchimento de vagas nesta rede de Escolas Agrícolas com caráter seletivo, os primeiros anos da Ditadura Militar privilegia a elite latifundiária da época com o benefício da reprodução da propriedade dos senhores de engenho.

O ideal liberal-conservador concretiza-se no pacto político autoritário-modernizante (BRESSER-PEREIRA, 2012), passado oitenta anos da abolição da escravidão realizada sem uma reforma agrária que reconhecesse o direito das comunidades quilombolas, observa-se ampliação das diferenças de classe e raça, sustentado por uma elite política-econômica detentora dos meios de produção e reprodutora de uma nacional-dependência no plano internacional, ao limitar ainda mais o acesso ao capital cultural e econômico como direito social mediante uma EP dirigida em sua acessibilidade à ralé brasileira.

Apenas dez anos depois, nossa segunda LDB rompe com a tentativa de equiparação entre ensino profissional e acadêmico. Com a Lei nº 5.692/71 institui-se a profissionalização compulsória para o ensino secundário,

estabelecendo, formalmente, a equiparação entre o curso secundário e os cursos técnicos. Pretendia-se fazer a opção pela profissionalização universal de 2º grau, transformando o modelo humanístico/científico em um científico/tecnológico (MANFREDI, 2017, eBook).

Revela-se um governo promotor de doutrinas militares no campo da educação, junto a uma identidade nacional negadora das desigualdades e

---

<sup>13</sup> Dispõe sobre o preenchimento de vagas nos estabelecimentos de ensino agrícola.

Art. 10. Os estabelecimentos de ensino médio agrícola e as escolas superiores de Agricultura e Veterinária, mantidos pela União, reservarão, anualmente, de preferência, de 50% (cinquenta por cento) de suas vagas a candidatos agricultores ou filhos destes, proprietários ou não de terras, que residam com suas famílias na zona rural e 30% (trinta por cento) a agricultores ou filhos destes, proprietários ou não de terras, que residam em cidades ou vilas que não possuam estabelecimentos de ensino médio.

§ 1º A preferência de que trata este artigo se estenderá os portadores de certificado de conclusão do 2º ciclo dos estabelecimentos de ensino agrícola, candidatos à matrícula nas escolas superiores de Agricultura e Veterinária, mantidas pela União.

§ 2º Em qualquer caso, os candidatos atenderão às exigências da legislação vigente, inclusive as relativas aos exames de admissão ou habilitação.

discriminações raciais, onde o censo demográfico de 1970 ao eliminar a pergunta sobre a cor, revelaria uma aquarela brasileira (SCHWARCZ, 2012a) admissível para um deslocamento racial do negro pelo uso social da cor, porém causadora de uma relação étnico-racial conflituosa nas dimensões individuais e sociais.

Investidora de uma educação pública inspirada nos princípios da racionalidade, eficiência e produtividade, estabelecendo a formação técnica sob o regime de urgência onde, pretendia-se a qualificação de uma massa de trabalhadores(as) dependentes muitas vezes de uma classificação de “boa aparência” para lograr um subemprego.

Os currículos neste novo paradigma de ensino admitia desta forma os ideias da falácia da democracia racial como discurso pedagógico-conciliatória das relações étnico-raciais. Nesta perspectiva Manfredi (2017, eBook) salienta que

essa ideia de profissionalização universal e compulsória ocorreu em um momento em que o país objetivava participar da economia internacional e, neste sentido, delegou (entre outras coisas) ao sistema educacional a atribuição de preparar os recursos humanos para a absorção pelo mercado de trabalho.

Posteriormente, com a profissionalização compulsório tornando técnico-profissional todo o currículo do segundo grau, a modificação na linha do tempo evolutiva da Rede Federal vai ocorrer através da Lei nº 6.545/78, transformando as Escolas Técnicas Federais das unidades federativas do Rio de Janeiro, Minas Gerais e Paraná em Centros Federais de Educação Tecnológica (CEFETs). Ademais, equiparou-se aos Centros Universitários quando amplia o escopo da verticalização para o Ensino Superior com a formação profissional de tecnólogos e engenheiros de operação.

Com o início de ciclo da Sociedade e do Estado na perspectiva da democracia e da justiça social, resultando na redemocratização do país e na constituição do Estado Democrático de Direito. Efetiva sua entrada na configuração da economia mundial através da globalização dos mercados, sob copia dos países centrais para justificar seu modelo neoliberal no desenvolvimento de recursos humanos idealizado pelo Sistema Nacional de Educação Tecnológica ainda em 1991.

A Lei nº 8.948/94 que dispõe o Sistema Nacional de Educação Tecnológica veio a transformar as Escolas Técnicas Federais e as Escolas Agrotécnicas Federais em CEFETs, estruturando as unidades de ensino federais

deste sistema porém limita sua expansão da oferta da EP mediante parceria com os demais entes da federação e setor produtivo local.

Com a promulgação da LDB vigente, dispendo de um capítulo separado sobre a Educação Profissional da Educação Básica, tenta superar os enfoques assistencialistas das últimas legislações “fazendo uma intervenção social crítica e qualificada para tornar-se um mecanismo para favorecer a inclusão social e democratização dos bens sociais de uma sociedade” (BRASIL, 2009, p. 5).

No entanto, embora instituído o Decreto nº 2.208/97 que regulamenta a EP e criar o Programa de Expansão da Educação Profissional (PROEP), em 1998 interrompe-se essa mesma expansão quando,

o governo federal proíbe a construção de novas escolas federais. Ao mesmo tempo, uma série de atos normativos direcionaram essas instituições para a oferta predominante de cursos superiores e, contraditoriamente, ensino médio regular, remetendo a oferta de cursos técnicos à responsabilidade dos estados e da iniciativa privada (SILVA *et al.*, 2009, p.7).

Sobre essa (re)configuração das políticas educacionais neste período, com base em estudos do Banco Mundial, o Estado brasileiro parece adotar as recomendações desta instituição internacional descritas por Kuenzer (2000 *apud* MANFREDI, 2017, eBook) quando apontam ineficácia e ineficiência para o investimento na educação acadêmica de pobres, negros e mulheres, concentrando-se na correção do déficit de escolaridade através da regularização do fluxo idade/série mediante programa de universalização do ensino fundamental em detrimento da universalização do ensino médio.

O processo de transformação das Escolas Técnicas Federais em CEFETs, retomado somente no primeiro ano do segundo governo de Fernando Henrique Cardoso reflete tal situação. Com ampliação de vagas para uma elite detentora do capital cultural e econômico, visto que o Sistema Nacional de Educação Tecnológica privilegiava a oferta de cursos superiores. A base deste sistema limitou-se ao final deste governo em 144 unidades de ensino, entre CEFETs e outros centros de ensino tecnológicos.

Por outro lado, o Movimento Negro Educador na reivindicação histórica por políticas educacionais de acesso a vagas em todos os níveis e modalidades de ensino, assim como a um currículo descolonizado, tensiona estas pautas à agenda



pública a partir da redefinição das forças democráticas que elegeram o governo seguinte.

Para resumo das políticas que foram herdadas pelo governo que iria redefinir o papel do Estado e as políticas de EPT, Manfredi (2017, eBook) propõe alguns traços que caracterizam o período de Fernando Henrique Cardoso no campo da EP como: seu pressuposto ético-político para esta política alinhada ao ideário da Teoria do Capital Humano, de paradigma neoliberal privilegiando uma organização curricular com base na “pedagogia das competências” sob uma ótica de responsabilização do trabalhador pelo sua capacitação/formação e, conseqüentemente, fracasso ou sucesso profissional; com uma gestão das instituições públicas compartilhadas com o terceiro setor e, uma divisão político-institucional de tarefas entre o Ministério do Trabalho e Emprego (MTE) e MEC enquanto a formação profissional repartida por níveis de escolaridade do público.

No campo da EPT evidenciou-se uma redefinição da institucionalidade histórica das unidades de ensino que conformam a base do Sistema Nacional de Educação Tecnológica, estruturada sob um sistema de ensino que reforça a segmentação entre formação geral e formação técnico-profissional. Por fim, pode-se afirmar que este período no histórico da linha do tempo da Rede Federal evidencia um governo de Estado mínimo para as políticas sociais.

Para uma redefinição das políticas neste campo que compõe o sistema federal de ensino, o período de gestão do governo Lula (2003-2011) pautou-se na EP como direito social, na perspectiva de Estado promotor de políticas socioeconômicas. Neste sentido, ao revogar o Decreto nº 2.208/97, e o Decreto nº 5.154/04 que institui a (re)integração do ensino técnico de nível médio ao ensino médio, mantém as formas subsequente e concomitante na relação entre ambos.

Nesta reorganização da política, soma-se a promulgação da Lei nº 11.195/05, alterando a lei que vedava a expansão das unidades de ensino, base do Sistema Nacional de Educação Tecnológica. Com isso possibilita a expansão da oferta da EP, com o lançamento da primeira fase do plano de expansão com a construção de 60 novas unidades de ensino e a transformação do CEFET Paraná em Universidade Tecnológica Federal do Paraná (BRASIL, 200[9]; 201[4]).

Ainda sobre expansão estrutural e verticalização da oferta nas modalidades de ensino, somente no ano de 2006, institui-se; o Decreto nº 5.773/06 que dispõe sobre o exercício das funções de regulação, supervisão e avaliação das

instituições de educação superior e cursos superiores de graduação e sequenciais no sistema federal de ensino, somado ao Decreto nº 5.840/06 que estabelece o Programa Nacional de Integração da Educação Profissional com a Educação de Jovens e Adultos (PROEJA). No ano seguinte ocorre o lançamento da segunda fase do Plano de Expansão da Rede Federal de Educação Profissional e Tecnológica.

Assim, no primeiro mandato do governo Lula, o sentido era o estabelecimento da reconstrução do marco regulatório para a Educação Profissional e Tecnológica, pautado por um

projeto desenvolvimentista nos marcos do capitalismo associado, na lógica de acumulação flexível, com alternativa de construir um projeto de desenvolvimento mais autônomo, sustentável e solidário, voltado para os interesses que daqueles que vivem do trabalho (MANFREDI, 2017, eBook).

### **5.1 A identidade do IFCE: entre a criação dos IFs e o centenário da Rede Federal**

Com a criação dos IFs em paralelo com a expansão da Rede Federal pelo governo Lula, resultando em um reordenamento jurídico-normativo às políticas educacionais, com mecanismos de participação e controle social dos diferentes atores sociais através da articulação de espaços de participação no construto de um novo modelo referencial para a EP, aproveita-se a institucionalidade centenária da Rede Federal.

Pacheco e Silva (2009) indicam que a Lei 11.892/08 veio como resultado destes debates, instituindo

um novo modelo de instituição de educação profissional e tecnológica. Estruturados a partir do potencial instalado nos Cefet, escolas técnicas e agrotécnicas federais e escolas vinculadas às universidades federais, os novos Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia geram e fortalecem condições estruturais necessárias ao desenvolvimento educacional e socioeconômico brasileiro (PACHECO; SILVA, 2009, p.8).

Essa nova referência à EP, fundamentada na construção histórica de uma institucionalidade que, evoluindo em seus cem anos na esteira do desenvolvimento nacional, consolida-se na qualidade social em seu fazer pedagógico. Em sua experiência quase tão centenária quanto a República, transformou-se em “espaço privilegiado para a democratização do conhecimento científico e tecnológico e valorização do conhecimento popular” (PACHECO; SILVA, 2009, p. 10). Focado na

“promoção da justiça social, da equidade, do desenvolvimento sustentável com vistas à inclusão social, bem como a busca de soluções técnicas e geração de novas tecnologias” (PACHECO; SILVA, 2009, p. 8).

Uma perspectiva de EP no sentido de mobilização, articulação e ampliação da capacidade instalada na Rede Federal com foco nessa modalidade de ensino. Vislumbrado no Plano Nacional de Educação (PNE) vigente da década passada<sup>14</sup>, já no diagnóstico sobre a Educação Tecnológica e Formação Profissional, reconhece uma heterogeneidade de origem no sistema de ensino em relação às diversas instituições responsáveis pela formulação, financiamento e implementação desta política educacional em específico. Ademais, reconhece como rede uma capacidade instalada de 152 escolas federais de nível técnico e tecnológico, aliando formação geral de nível médio à formação profissional.

A origem histórica desta rede está em uma institucionalidade voltada para um público discente da classe trabalhadora, refletindo a dualidade do ensino propedêutico-profissional, e ao mesmo tempo estruturalmente incapaz de alcançar a universalidade do público a que se destina. Cenário que as diretrizes deste PNE para referida modalidade de ensino indica que o trabalhador quem deve superar, com o apoio do Estado, níveis altos de escolarização, justificando um alto custo para o Estado quando no mesmo discurso afirma contraditoriamente que uma população economicamente ativa é determinante para o aumento do Produto Interno Bruto (PIB).

Com a proximidade de seu centenário, uma nova perspectiva de Educação Profissional surge para transformar a institucionalidade da Rede Federal, antes mesmo de finalizado o decênio deste PNE, quando no ano de 2007 o governo Lula instituiu dois Decretos, ambos no mesmo dia, nº 6.094/07 e nº 6.095/07.

O primeiro, dispõe sobre a implementação do Plano de Metas Compromisso Todos pela Educação, pela União Federal, em regime de colaboração com Municípios, Distrito Federal e Estados, e a participação das famílias e da comunidade, mediante programas e ações de assistência técnica e financeira, visando a mobilização social pela melhoria da qualidade da educação básica. O segundo, estabelece diretrizes para o processo de integração de instituições federais de educação tecnológica, para fins de constituição dos Institutos Federais

---

<sup>14</sup> Lei Nº 10172, de 9 de janeiro de 2001. Disponível: <http://portal.mec.gov.br/arquivos/pdf/l10172.pdf>

de Educação, Ciência e Tecnologia (IFET), no âmbito da Rede Federal de Educação Tecnológica.

Neste sentido, a perspectiva de educação e desenvolvimento é historicamente essência constitutiva da rede federal de educação tecnológica, mas somente a partir deste momento que respectivamente, educação e o desenvolvimento são tratadas como política de Estado. Afirmativa que se evidencia no ano de seu centenário, posto que foi estabelecido os critérios para constituição dos IFETs na perspectiva de Rede Federal de Educação Tecnológica.

Sobre o termo “rede” associado à educação profissional Silva *et al.* (2009) propõe uma análise de conteúdo sobre a evolução da política e programas para a Educação Profissional e Tecnológica (EPT), revelando que a perspectiva da atuação institucional em rede remonta ao PNE, quando repete-se o termo em referência a base de unidades de ensino que conformam o Sistema Nacional de Educação Tecnológica.

A partir da Lei 11.892/08, o termo em discurso “é compreendido não somente como um agrupamento de instituições, mas como forma e estrutura de organização e funcionamento” (SILVA *et al.*, 2009, p.16), ainda, segundo a autora,

Na acepção da lei, trata-se de uma rede, pois congrega um conjunto de instituições com objetivos similares, que devem interagir de forma colaborativa, construindo a trama de suas ações tendo como fios as demandas de desenvolvimento socioeconômico e inclusão social. Federal por estar presente em todo o território nacional, além de ser mantida e controlada por órgãos da esfera federal. De educação por sua centralidade nos processos formativos. A palavra educação está adjetivada por profissional, científica e tecnológica pela assunção de seu foco em uma profissionalização que se dá ao mesmo tempo pelas dimensões da ciência e da tecnologia, pela indissociabilidade da prática com a teoria. O conjunto de finalidades e características que a lei atribui aos Institutos orienta a interatividade e o relacionamento intra e extra-rede (SILVA *et al.*, 2009, p.16).

Com a pretensão em ser mais do que uma tradução instrumental do PNE, “exige formas de organização que favoreçam a individuação e a socialização voltadas à autonomia” (HADDAD, 2008, p.5). No âmbito do MEC, e segundo o próprio ministro de Estado do momento em que se institui a Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica; as razões, princípios e programas do Plano de Desenvolvimento da Educação (PDE) trazem a inspiração de uma concepção de educação que a

reconhece como uma face do processo dialético que se estabelece entre socialização e individuação da pessoa, que tem o objetivo de construção da autonomia isto é, a formação de indivíduos capazes de assumir uma postura crítica e criativa frente ao mundo (HADDAD, 2008, p. 5).

Neste sentido, a razão para um PDE está na compreensão da responsabilidade do Estado em dinamizar um esforço amplo que não se restringe ao espaço escolar, amplia-se para toda forma de interação entre indivíduos, como no espaço laboral (HADDAD, 2008). Assim para o ex-ministro de educação, o PDE “é mais um passo em direção à construção de uma resposta institucional amparada nessa concepção de educação. Os programas que compõem o Plano expressam essa orientação” (HADDAD, 2008, p. 5).

A educação profissional como um dos quatro eixos norteadores componentes do programa de ação do PDE, tem tratamento importante com a Rede Federal. Neste caso, entende-se por Educação Profissional, os programas, ações e práticas educativas (formais e não formais) cujo princípio e objetivo está na formação para o trabalho em todas suas formas, envolvendo ações intencionais e programas de educação que podem ser organizadas nos mais diferentes espaços sociais.

Portanto, a Rede Federal, configura-se como uma

identidade que se estabeleceu pelo fato dessas instituições de ensino atuarem na oferta de educação profissional e tecnológica, estarem subordinadas a um mesmo órgão do MEC, com a mesma fonte de financiamento e sob as mesmas normas de supervisão (SILVA *et al.*, 2009, p.15),

e, importante para a oferta e melhoria da qualidade do ensino profissional e tecnológico quanto a relação entre educação, território e desenvolvimento se tornam mais evidentes devido essa articulação em rede (HADDAD, 2008).

Nesta perspectiva que o MEC veio estimular, com o Decreto nº 6.059/07, a reorganização das instituições federais de educação profissional e tecnológica pautado no modelo de IFET, considerando cada unidade de ensino uma instituição de educação superior, básica e profissional, pluricurricular e multicampi, especializada na oferta de educação profissional e tecnológica nas diferentes modalidades de ensino, com base na conjugação de conhecimentos técnicos e tecnológicos às suas práticas pedagógicas.

Assim, com a Lei nº11.892, de 29 de dezembro de 2008, que institui a Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica, cria os Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia, efetiva-se a institucionalização definitiva da educação profissional e tecnológica como política pública de origem centenária.

Por fim, a criação dos IFs constitui um espaço fundamental na construção do desenvolvimento local e regional, potencializador de uma EP emancipatória do indivíduo, preconizadora da capacidade de gerir conhecimentos a partir da interação prática com a realidade apresentada. Neste processo, o estabelecimento dos IFs como política pública educacional inovadora na dinâmica do território, significa contínuo diálogo com outras políticas públicas que incluam as dimensões naturais, socioculturais e econômicas.

## **5.2 Trajetória de vida institucional do IFCE**

Na especificidade do seu território de abrangência, atualmente o IFCE tem a missão de produzir, disseminar e aplicar os conhecimentos científicos e tecnológicos na busca de participar integralmente da formação do cidadão, tornando-a mais completa, visando a sua total inserção social, política, cultural e ética.

Para uma análise sobre a evolução da Rede Federal no Ceará através de reconstituição histórica anterior a criação dos IFs, da escola de aprendizes artífices no estado de Ceará ao IFCE, requer um levantamento bibliográfico - documental para compreensão desta trajetória de vida institucional centenária.

De origem, as Escolas de Aprendizes Artífices caracterizaram-se por um sistema de ensino profissionalizante de nível primário, gratuito e descentralizado em dezenove unidades da federação. Instaladas de acordo com a capacidade do prédio-escolar/matriculados, Carvalho (2018, p.7) apresenta uma tabela demonstrando que as atividades acadêmicas foram dando início durante o transcorrer do ano de 1910 com a última unidade de ensino começando suas atividades em maio de 1911.

Neste transcurso, a unidade de ensino do Estado do Ceará, conforme determinado que todas fossem inauguradas nas capitais dos estados da República, foi instalada em seu primeiro momento nas estruturas da então Escola de

Aprendizes Marinheiros com uma matrícula de 82 aprendizes, transferida em 1914 para o prédio da Milícia Estadual do Ceará onde desta vez dividia o espaço com o órgão estadual (SANTOS, 2007; CARVALHO, 2018; CÂNDIDO, *et al.*, 2019).

De acordo com dois professores e pesquisadores da institucionalidade centenária do IFCE, encontra-se no volume 1, fascículo 1 da Revista Pedagógica com publicação de janeiro – fevereiro de 1917, relatos de “elevado número de alunos matriculados nos Cursos primário e de Desenho, e nas Oficinas de Sapataria, Tipografia e Encadernação, Marcenaria e Carpintaria, Ferraria, Serralheria e Mecânica, e Alfaiataria” (SANTOS, 2007, p. 20 *apud* SIDOU, 1979). Os relatos sobre a proposta curricular dão conta

que a proposta do Curso Primário compreendia Gramática da Língua Portuguesa, Aritmética, Geografia, História Pátria e não podia faltar, é claro, para manter o crivo autoritário da educação destinada aos trabalhadores, a disciplina de Educação Moral e Cívica. Ainda complementa que o ensino de Desenho compreendia a exercitação do Industrial, do Geométrico e do Ornamental (SANTOS, 2007, p. 20).

Sobre as condições estruturais da unidade de ensino deste período, Candido *et al.* (2019, p.7) ao citar o Almanaque do Ceará de 1922 com informações a respeito do espaço físico da instituição, analisa que

o local não oferecia condições adequadas para o pleno funcionamento da escola. As precariedades físicas do edifício cedido pelo Estado ao Ministério da Agricultura, bem como a escassez de recursos para reformá-lo, influíam diretamente nas condições pedagógicas de docentes e alunos, dificultando as atividades da formação profissional.

Com a extinção da Escola de Aprendizes Marinheiros do Estado do Ceará, mediante Decreto nº 20.607, 5 de dezembro de 1931, a Escola de Aprendizes Artífices do Ceará volta a ocupar inteiramente o prédio em 1932, perdurando por mais sete anos. Neste interstício, a Lei nº 378, de 13 de janeiro de 1937 em seu artigo 37, determina a transformação das Escolas de Aprendizes Artífices em Liceus para propagação do ensino profissional nos vários ramos e graus em todo o país. Com isso, quando a Escola de Aprendizes Artífices migrou para o edifício do Liceu do Ceará em 1939, já se encontrava com a institucionalidade de Liceu Industrial de Fortaleza (SANTOS, 2007; CANDIDO *et al.*, 2019).

Sob contexto mundial de uma segunda guerra demandante de investimentos na indústria de base brasileira e, conseqüentemente de estruturas de educação profissional voltado para essa dimensão da economia. De acordo com

Candido *et al.* (2019, *apud* SIDOU, 1979), ainda no ano de 1940, mediante doação de um terreno pelo interventor Federal no Ceará à União para construir o prédio permanente, quando somente em 1952 a Escola Industrial de Fortaleza passou a funcionar no prédio da Avenida 13 de Maio (atual IFCE – campus Fortaleza).

Neste intervalo de doze anos a instituição mudaria tanto de nomenclatura como de espaço físico, quando em 1940 a sede Beneficente da Rede de Viação Cearense abrigou o Liceu Industrial de Fortaleza e, em espera de sua sede própria, teria seu nome alterado no ano seguinte para Liceu Industrial do Ceará e em 1942 com o Decreto nº 4.121 alteraria outra vez para Liceu Industrial de Fortaleza (SANTOS, 2007; CANDIDO *ET. AL*, 2019).

Dois ciclos de posteriores transformações marcariam a institucionalidade da Rede Federal no Estado do Ceará. O primeiro com o início da Ditadura Militar,

em 20 de agosto de 1965, através da Lei nº 4.759, o nome da Instituição sofre nova mudança, passando a chamar-se Escola Industrial Federal do Ceará. A Portaria Ministerial nº 331, de 6 de junho de 1968, altera-lhe o nome para Escola Técnica Federal do Ceará (SANTOS, 2007, p. 23).

Outro ciclo de mudanças institucionais veio por força da Lei nº 8.948/94, quando o Sistema Nacional de Educação Tecnológica transforma as Escolas Técnicas Federais e as Escolas Agrotécnicas Federais em CEFETs. No caso do estado do Ceará, aconteceria somente no ano de 1999 com a mudança da institucionalidade de Escola Técnica Federal do Ceará para Centro Federal de Educação Tecnológica do Ceará (CEFETCE). Durante esse processo de efetivação do CEFETCE, ainda em 1994, na perspectiva de ampliação das unidades de ensino com foco no setor produtivo local, inaugurou-se duas Unidades de Ensino Descentralizadas (UnEDs) nas cidades de Cedro e Juazeiro do Norte.

Estes documentos institucionais revelam mais do que um exercício de autonomia do CEFETCE, indicam a trilha da linha do tempo a ser percorrido para compreensão desta institucionalidade representada na inscrição do objeto avaliativo em seu projeto político-pedagógico.

A autonomia como um dos valores desta institucionalidade em construção no começo do século XXI, reafirma-se nas dimensões administrativa, patrimonial, financeira, didático-pedagógica e disciplinar. Consolidada como política pública mediante Decreto nº 5.224, de 1º de outubro de 2004, que dispõe sobre a



organização dos CEFETs propondo entre sua natureza e suas finalidades reger-se pelas legislações em vigor assim como seus próprios estatutos e regimentos.

Inova com a oferta de graduação tecnológica coexistindo na mesma instituição com os cursos técnicos integrados e, em clara resposta às novas expectativas tecnológicas e suas demandas para o século XXI, fortaleceu-se com as UnEDs e a verticalização da oferta de ensino, valorizando a formação integral e contínua do trabalhador(a) da área/eixo tecnológico propostos a partir da consideração das especificidades do território cearense.

Tais medidas propostas pelo Decreto, citado acima, evidenciam-se mediante análise do Plano de Desenvolvimento Institucional (PDI) do CEFETCE para o quadriênio 2005-2009. Um projeto de vida institucional idealizado por uma evolução histórica de prospecção em universidade tecnológica. Referido PDI deixa claro em sua introdução, ademais de afirmar-se na construção coletiva, a demarcação dos referenciais estratégicos visando preparar as bases para o centenário institucional. Portanto,

o processo de construção do PDI 2005-2009 iniciou-se no processo democrático da eleição da nova Gestão do CEFETCE, tendo sido feito um amplo processo de discussão interna com a comunidade, culminando com a realização do XXX Encontro Pedagógico, ocorrido no início de 2005, o qual teve como temática central a definição dos referenciais estratégicos da instituição (CEFETCE, 2005, p. 13).

Consubstanciado por objetivos e marcos estratégicos estruturantes dos referenciais de efetividade da instituição, referido PDI propõe como missão; produzir, disseminar e aplicar o conhecimento tecnológico e acadêmico, para formação cidadã, por meio do ensino, da pesquisa e da extensão, contribuindo para o progresso socioeconômico local, regional e nacional, na perspectiva do desenvolvimento sustentável e da integração com as demandas da sociedade e o setor produtivo (CEFETCE, 2005).

Neste caso, assume as características e objetivos disposto na Lei que trata sobre a organização dos CEFETs, com a particularidade de um planejamento estratégico às dimensões do Ensino, Extensão, Pesquisa e Gestão institucional, unidos por concepção didático-pedagógica e estrutura curricular emergente de sua última proposta pedagógica, da época de Escola Técnica Federal do Ceará. Portanto, rediscutida em 1999 com a mudança de institucionalidade para CEFETCE

seguida de atualizações, até sua redefinição no início de 2005, com a realização do XXX Encontro Pedagógico do Centro Federal de Educação Tecnológica do Ceará.

Deste momento histórico e particular do CEFETCE, a comunidade docente, técnico-administrativa e técnico-pedagógica, seus dirigentes referendaram a

**concepção de Educação** como um processo que liberta o homem, o faz sujeito de sua própria aprendizagem e produtor de conhecimento, a partir de suas próprias experiências e valores, com uma sólida base científica e tecnológica, e uma **concepção de Currículo** que deve ser compreendido como um processo que privilegia a formação do homem em sua totalidade, de forma crítica, reflexiva e integrada no contexto sócio-político-econômico e cultural, tornando-o um ser autônomo, empreendedor, capaz de atuar em uma sociedade em constante transformação (CEFETCE, 2005, p.20).

Assim, cumpre um dos quatro eixos norteadores do programa de ação do PNE, quando diante dessa expansão sem precedentes, a Lei que institui o IFCE vem para unificar as Escolas Agrotécnicas de Crato e Iguatu, o CEFET de Fortaleza e as UnEDs sob o nome de Instituto Federal de Educação Ciência e Tecnologia do Ceará, sendo um dos

modelos de reorganização das instituições federais de educação profissional e tecnológica para uma atuação integrada e referenciada regionalmente, evidencia com grande nitidez os desejáveis enlances entre educação sistêmica, desenvolvimento e territorialidade (HADDAD, 2008, p. 19).

### **5.2.1 O IFCE como política de educação profissional e tecnológica: uma institucionalidade em expansão**

Ao seguir o plano executivo do PNE assentado em uma anterior base normativa promotora de avanços consistentes na EPT, a Rede Federal celebraria seu centenário em trânsito para uma institucionalidade inovadora e ousada nas dimensões política, estrutural e pedagógica, resguardadas sob um arcabouço teórico elucidativo em um novo modelo institucional de EP,

pensados para desempenhar um papel central e estratégico nessa nova política de educação profissional e tecnológico, com foco na promoção da justiça social, na equidade, no desenvolvimento sustentável com inclusão social, na busca por soluções tecnológicas e inovadoras e na socialização do conhecimento científico (PACHECO; AGUIAR, 2017, p. 19).

Compreender tal institucionalidade definida na EPT como política pública, mediante a revogação de todo arcabouço legal e autoritário, conjugado com a expansão da EP nesta primeira década do século XXI, significa perceber que os IFs não se caracterizam pela velha Escola de Aprendizes Artífices tampouco em universidades tecnológicas, na verdade, propõem uma experiência institucional articuladora de todos os princípios fundamentais do PDE (PACHECO; REZENDE, 2009; INSTITUTO FEDERAL..., 2010; PACHECO; AGUIAR, 2017).

Estruturada em articulação com a Rede Federal, onde

na acepção da lei, trata-se de uma rede, pois congrega um conjunto de instituições com objetivos similares, que devem interagir de forma colaborativa, construindo a trama de suas ações tendo como fios as demandas de desenvolvimento socioeconômico e inclusão social. Federal por estar presente em todo o território nacional, além de ser mantida e controlada por órgãos da esfera federal (SILVA, 2009, p. 16).

Quando ainda CEFETCE, essa representação da Rede Federal no estado do Ceará como resultado da política de EPT, em seu PDI consta que “o currículo adotado procura atender as expectativas da comunidade, às Bases Legais e as necessidades da sociedade” (CEFETCE, 2005, p. 34).

Na análise documental deste projeto de vida institucional que prospecta sua transformação em universidade tecnológica, observado sob o foco do objeto avaliativo, a partir do Decreto nº 3.462/2000 este PDI revela uma devida atenção a

demanda do Estado **do Ceará** (grifo nosso) por professores qualificados em nível superior, nas disciplinas de educação científica e tecnológica e na necessidade da instituição de otimizar o potencial docente, o CEFET passou a ofertar licenciaturas em matemática e física (CEFETCE, 2005, p. 46).

Tal inovação estrutural traz a previsibilidade de conclusão das primeiras turmas nos semestres letivos de 2005.2, para as licenciaturas de física e matemática do campus de Fortaleza, ambas em processo de reconhecimento, assim como a licenciatura de matemática em 2006.2 e 2007.2, respectivamente nos campi de Juazeiro do Norte e Crato.

Especificamente, sobre a estrutura curricular dos cursos de Licenciatura e suas bases legais, o PDI 2005-2009, limita-se na descrição do perfil profissional destas licenciaturas, indicando uma adequada formação docente e, somente o cumprimento do Parecer do CNE/CP N° 09/2001, N° 27/2001 e N° 28/2001, assim como as Resoluções do CNE/CP N° 01/2002 e N° 02/2002.

Em um PDI que se considera atualizado nas bases legais da política educacional, interessante observar que o primeiro Parecer citado acima, na parte textual que trata das questões a serem enfrentadas na formação dos professores, destaca que no campo institucional acontece um distanciamento entre as instituições de formação de professores e os sistemas de ensino da educação básica. Ao exemplificar que,

as diretrizes para os diversos segmentos do sistema escolar brasileiro definidas pelo Conselho Nacional de Educação e os Parâmetros e Referenciais Curriculares propostos pelo Ministério de Educação raramente fazem parte dos temas abordados na formação de professores como um todo (BRASIL, 2001, p. 19).

De imediato, confronta-se a situação que um PDI quadrienal construído na mobilização da comunidade interna durante o período de 1999 a 2005, na mudança para uma institucionalidade educacional de perspectivas humanísticas, cidadã e territorializada, mas que em sua concepção didático-pedagógica e de estrutura curricular não trata sobre a política curricular de ações afirmativas descritas na Lei nº 10.639/03, no Parecer CNE/CP nº 3 de 10 de março de 2004 e, Resolução nº 1, de 17 de junho de 2004.

### ***5.2.2 Entre o centenário da Rede Federal e a primeira década de IFCE: uma institucionalidade capilarizada***

Do CEFETCE projetado como uma universidade tecnológica capilarizada nos diferentes rincões do estado do Ceará, com uma vida institucional missionária voltada para o desenvolvimento regional de acordo com os arranjos produtivos locais (CEFETCE, 2005), ao cumprir seu centenário como Rede Federal, fora ressignificado pelo PDE como modelo de reorganização das instituições federais de ensino integrante da política de governo dirigido à EPT. Os IFs, consolidados pela Lei nº 11.892, de 29 de dezembro de 2008 que, ao instituir a Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica, cria em consequência o IFCE.

O Instituto Federal do Ceará, caracterizado por Lei pela autonomia administrativa, patrimonial, financeira, didático-pedagógica e disciplinar, com prerrogativas para criar e extinguir cursos e emitir diplomas (SILVA, 2009), em seu PDI 2005-2009 ao descrever a consolidação dos cursos de licenciaturas como um

objetivo estratégico para uma posterior expansão estrutural, saltaria na segunda década deste século, para um

complexo educacional, composto pelos *campi* de Fortaleza (sede temporária da reitoria), Juazeiro do Norte, Cedro, Maracanaú, Quixadá, Limoeiro do Norte, Sobral, Crato, Canindé, Crateús, Acaraú e Iguatu (IFCE, 201[0], p. 1).

Reflexo de uma política de governo que nesta década de celebração do centenário da Rede Federal, com a recuperação de investimentos nas verbas de custeio e de capital quantificado em R\$ 1,2 bilhão para o orçamento do sistema somente no ano de 2005, autorização de 3.433 docentes e técnicos para este sistema, demonstrado em dados simples quando comparado a autorização de 140 unidades federais de educação profissional e tecnológica no período de 1909 a 2002 com a autorização de 214 novas unidades federais de 2003 a 2010 (HADDAD, 2008).

O impacto interno desta política expansionista das unidades de ensino que compõem a Rede Federal, exemplifica-se pela transformação da gestão institucional. Da existiam órgãos executivos simplificados em um Diretor Geral, quatro Diretorias de unidades de ensino e suas diretorias sistêmicas: diretoria de ensino, diretoria de tecnologia da informação, diretoria de pesquisa e pós-graduação, diretoria de administração e planejamento, diretoria de extensão (CEFETCE, 2005), para um IFCE que passou de duas unidades de ensino planejadas e igual número de cursos de licenciatura implantados, quando

neste contexto de rápidas mudanças do perfil e das dimensões institucionais, o IFCE, buscando preparar-se para a nova realidade, aprovou por meio da RESOLUÇÃO N° 001, de 02/04/2009, de seu Conselho Superior, o Termo de Referência para elaboração do Plano de Desenvolvimento Institucional (PDI) 2009-2013 e instituiu a Comissão Geral de Sistematização e as Comissões Coordenadoras dos *campi*, estas últimas, responsáveis por criarem estratégias que garantissem a participação da comunidade interna na construção deste importante instrumento de planejamento. Em 26/06/2009, por meio da RESOLUÇÃO N° 018, foi aprovado, *ad referendum* do Conselho Superior o PDI 2009-2013, fruto desse trabalho participativo de todos que fazem a instituição (IFCE, 201[0], p. 4).

Nesta investigação sobre os documentos institucionais do IFCE, uma curiosidade está na situação que embora o PDI 2009-2013 esteja citado acima, quando se busca no site oficial<sup>15</sup> para acesso dos PDIs da instituição, uma

<sup>15</sup> <https://ifce.edu.br/instituto/documentos-institucionais/plano-de-desenvolvimento-institucional>

atualização do dia 28 de março de 2019 realizado às 08h32 disponibiliza um documento/PDI 2019 – 2023 (versão final e formatada), onde na realidade indica ser o PDI que nos interessa para descrição e análise.

Portanto, esta investigação segue com o que está disponível nos documentos institucionais que trata da organização e planejamento institucional até o próximo PDI disponível nestes arquivos. Neste caso, os documentos referenciais para descrição e análise deste início de comemorações entre o centenário da Rede Federal e os dez anos de institucionalidade do IFCE, serão especificamente os Planos de Ações Anuais (PPAs) de 2010 a 2013 e o Estatuto como primeiro instrumento normativo desta instituição.

O IFCE com suas características e finalidades inovadoras que lhe foram atribuídas mediante o art. 2º da Lei de criação dos IFs, reafirmadas no Estatuto do IFCE e, justificadas em seus objetivos, metas institucionais e programáticas para o PAA de 2010. Revela uma condicionante para compreensão da trajetória institucional do nosso objeto avaliativo, qual seja, ministrar em nível de educação superior cursos de licenciatura, bem como programas especiais de formação pedagógica, com vistas à formação de professores para a educação básica, e para a educação profissional, sobretudo nas áreas de ciências e matemática, garantindo para tanto 20% (vinte por cento) das vagas ofertadas conforme obrigatoriedade dada pela Lei.

Neste sentido, o programa de ações para ampliação da oferta de vagas, atendendo também a proporção da especificidade das licenciaturas, esteve direcionado ao desenvolvimento da EPT em consonância com a política de investimentos do governo federal. As ações se voltaram não somente ao funcionamento da EP, mas principalmente a restauração da Rede EPT e sua expansão pelas mesorregiões do Ceará, onde o IFCE não estava presente. As finalidades destas ações para além de garantir a manutenção e custeio das unidades de ensino já existentes, foca na modernização destas para uma reorganização e integração com as novas unidades de ensino já modernizadas em sua proposta inicial.

Em consequência, as demandas do eixo estratégico do ensino à Reitoria apresentam-se mais complexas, com objetivos estratégicos tanto à demanda para criação e ampliação dos cursos de licenciatura nos campi, quanto ao

reconhecimento dos cursos de licenciatura existentes do período do CEFETCE, contribuindo para consolidação da oferta de vagas para formação de professores.

Uma análise mais específica sobre a política curricular de ação afirmativa, entre as demandas de ensino para o campus de Limoeiro do Norte, observa-se o objetivo estratégico de criar uma política permanente de projetos sociais e de cidadania. Como ação estratégica, a criação de um programa de combate a toda forma de preconceito.

Um dado interessante a ser observado no PAA, é que se trata de um programa bem genérico, propondo uma política permanente com ações de combate ao preconceito através de projetos que espera alcançar resultados até dezembro de 2010, realizando 2 (duas) palestras sobre direitos humanos. Para os demais campi, em geral, nenhuma proposta sobre o objeto avaliativo ou outra temática que se aproxime na perspectiva de demandas para o ensino.

O Plano de Ação do IFCE para 2011 (IFCE, 201[1]) ainda na perspectiva expansionista também em relação às demandas do eixo estratégico de ensino à Reitoria. Segue a métrica anterior na criação e implantação de novos cursos de licenciatura e acompanhamento dos processos de reconhecimento e renovação dos cursos de licenciatura existentes nos campi, posto que o referido PAA descreve a existência de 10 novas unidades funcionando ou em fase de construção em 2011, chamadas de *campi avançados*. Os programas/projetos sobre a genérica pauta de combate a todo tipo de preconceito não foi ação estratégica proposta por nenhum campus. Nada de ações como demandas de ensino descritas aos campi para este ano.

Ainda com a assinatura do prof. Cláudio Ricardo Gomes de Lima como reitor, o Plano de Ação do IFCE para 2012 (IFCE, 201[2]) inova ao apresentar à comunidade interna sua missão, visão e valores para perseguir a excelência de IES na área de Ciência e Tecnologia. Para tanto, os principais objetivos e estratégias da Pró-reitoria de Ensino na especificidade do objeto avaliativo, são ainda as condicionantes para a mesma, como: estabelecer instrumentos normativos e regulatórios do Ensino do IFCE, a criação, implementação e propostas de revisão e reconhecimento de cursos de licenciatura. Ainda assim, por primeira vez menciona-se a necessidade em discutir e elaborar um projeto de implementação de ações afirmativas, porém sem descrever que tipo de ação afirmativa ou para qual grupo de interesse.

Por parte da Pró-reitoria de Extensão, para cumprimento do objetivo estratégico de fomentar programas de inclusão e assistência social, as ações principais indicam difundir a missão social da instituição. Para tanto, pretendem combater a todo tipo de preconceito com a implementação de 1 (um) programa com 1 (uma) ação prevista no campus de Baturité durante o ano todo. Para cumprir o mesmo objetivo, o campus de Sobral com 1 (uma) ação prevista para combate ao Bullying na mesma condição do campus anterior. A inovação ficou por conta do campus de Crato que, para o mesmo objetivo estratégico, propôs firmar convênio com uma das comunidades quilombolas existentes na região.

Para o ano de 2013, o PAA transpõe a mudança de Reitor com a assinatura do prof. Virgílio Augusto de Sales Araripe apresentando o encerramento da gestão 2010/2013 com 12 (doze) campus consolidados e 11 (onze) campi avançados. Assim, ademais de manter a condicionante de ampliação de vagas na EPT através da manutenção, reestruturação e expansão da Rede Federal de EPT no estado do Ceará. Por primeira vez, propõe-se como ação estratégica para o âmbito do ensino, padronizar os componentes básicos dos cursos da instituição.

Sobre a implementação de Ação Afirmativa como objetivo estratégico proposto para o ano anterior, no Plano de Ação do IFCE para 2013 (IFCE/PAA, 201[3]) aparece especificado como ação estratégica, a capacitação de servidores para o atendimento dos estudantes com deficiência. Dentre as ações estratégicas da Pró-reitoria de Extensão junto aos campi, novamente em Baturité, e somente neste campus, para incentivar e promover projetos culturais, artísticos e desportivos, segue como meta a realização de 2 (duas) palestras no intuito de combate ao preconceito.

Portanto, essa gestão institucional descritas nos PAAs de 2010 a 2013, destaca-se pelo avanço em termos territoriais com tal magnitude que impossibilitou a administração institucional nos moldes tradicionais anteriormente citados, quando o IFCE passa por seu primeiro período de expansão, preocupando-se estrategicamente na manutenção das unidades de ensino inauguradas, mediante a modernização das estruturas e processos administrativos que viabilizassem a expansão estrutural da EPT no Ceará.

Por conseguinte, tal expansão do IFCE proporcionou o aumento no número de licenciaturas e conseqüentemente a ampliação do número de vagas. Durante esta gestão, referidos cursos passaram por reconhecimento e/ou renovação



de reconhecimento. No entanto, sobre as questões pedagógicas e curriculares em que trata nosso objeto avaliativo, observado o passar de uma década da Lei 10.639/03, nenhuma menção sobre a política curricular de ação afirmativa nos objetivos estratégicos do IFCE referente as demandas de ensino, pesquisa e extensão.

Deste modo, sua identidade e organização institucional parece traduzir em parte a compreensão do governo federal

quanto ao papel da Educação Profissional e Tecnológica – EPT no contexto social do Brasil e deve ser reconhecida como ação concreta das atuais políticas para a Educação Brasileira (IFCE, 2015a, p. 5).

Nesta análise da continuidade histórica sobre a Rede Federal, onde faz parte de sua cultura a autonomia e a gestão democrática, compreende ações educativas e práticas pedagógicas que permeiam a vida institucional visando unidade em suas ações e metas (IFCE, 2015a). No IFCE, esta cultura foi posta em prática com a construção do Projeto Político Institucional (PPI) para o período 2014/2018, sistematizado em consulta tecnológica que perpassou todos os campi existentes até então, vinte e seis, seguindo seus instrumentos normativos como o Estatuto, Regimento Geral e Resoluções do Conselho Superior (CONSUP).

Destarte, o IFCE por seu contexto histórico e territorial, representa uma institucionalidade identificada e comprometida com o desenvolvimento do país mediante o investimento de

sua oferta formativa em benefício da consolidação e fortalecimento dos arranjos produtivos, sociais e culturais, locais identificados com base no mapeamento das potencialidades de desenvolvimento socioeconômico e cultural no âmbito de atuação do IFCE (ESTATUTO, 200[5], p. 19).

Essa nova institucionalidade modelo dos IFs, promotora de uma base educacional humanístico-técnico-científico mediante a verticalização do ensino ao articular uma perspectiva pluricurricular e multicampi que, ao possibilitar uma tessitura de saberes sobre cultura, trabalho, ciência e tecnologia. Propõe-se cumprir o papel de verdadeira incubadora das políticas sociais de Estado da qual foi designado ao IFCE, correspondendo no espaço local a uma estratégia de ação política para transformação social do país.

Assim, a expansão do IFCE que se seguirá descrevendo, “integra a agenda pública que prevê a presença do Estado na consolidação de políticas

públicas no campo da escolarização e profissionalização” (IFCE, 2015a, p. 12). Consolidação observada para o ano de 2014, com uma previsão para Rede Federal com 562 unidades de ensino em pleno funcionamento com geração de 600 mil vagas e, um acréscimo de 50% de vagas sobre as anteriormente disponibilizadas (IFCE, 2015a).

Nas concepções centrais que representam as crenças do IFCE em sua atuação educativa, destaca-se a educação como um processo libertador para o homem, tornando-o sujeito de sua aprendizagem e produtor de conhecimento, mediante uma concepção de currículo voltado para sua totalidade como ser humano capaz de atuar na sociedade de maneira crítica e reflexiva. Para tanto, indica uma educação profissional preocupada com o acesso, permanência e êxito do estudante. A perspectiva desta concepção de currículo propõe um “tratamento dos conteúdos de ensino de modo contextualizado (...) devendo expressar a pluralidade existente na sociedade” (IFCE, 2015a, p. 17).

Referidas concepções de educação e currículo sustenta-se em princípios pedagógicos para uma EP não dissociativa do homem e suas contradições, prevalecendo o trabalho como princípio educativo junto à pesquisa como princípio pedagógico.

### **5.2.3 Sobre como se afirma o IFCE nesta primeira década: entre expansão estrutural e planejamento pedagógico**

Ao seguir os passos da investigação pelos arquivos disponíveis no site institucional, guiados entre PDIs e PAAs de períodos que retratam a mudança de institucionalidade e consolidação institucional, marcado por um histórico centenário de atuação na EP no estado do Ceará. Observa-se em sua primeira década de vida institucional uma afirmação do IFCE, no e pelo fazer pedagógico em seus planejamentos, perpassando

o Projeto Político Institucional - PPI, o Plano de Desenvolvimento Institucional - PDI, o Regulamento de Organização Didática - ROD; o planejamento curricular, compreendido pelos Projetos Pedagógicos dos Cursos -PPCs; o planejamento de ensino ou plano de aula, o qual também compreende o plano de ensino, o plano de curso, os programas de unidades didáticas. Toda essa documentação procura refletir a filosofia da instituição, mas, mais do que isso, se pautar pela coerência entre os fins e os meios educacionais que devemos lançar mão ao materializar a ação docente na educação profissional (IFCE, 2015a, p. 19).

Para tanto, o projeto político-pedagógico do IFCE propõe as ações institucionais de ensino como um dos principais responsáveis pelo acesso e construção do conhecimento. Enquanto a política para educação superior na especificidade das licenciaturas, com uma experiência nesta oferta que antecede a sua autorização pela lei de criação dos IFs, exige um novo perfil profissional com visão de educação humanística e sustentável envolvida no mundo da cultural, social, econômico e político.

Com uma política de ações institucionais de ensino que se propõem primar pela garantia do acesso, permanência e êxito dos estudantes, resultando neste novo perfil profissional que consegue articular os conhecimentos teórico-práticos da formação profissional com os fundamentos da formação humana integral (IFCE, 2015a).

Neste sentido, o IFCE estabelece em seu PPI 2015, algumas diretrizes para o ensino de graduação com relação direta sobre o objeto avaliativo, quais sejam: ampliar o número de vagas na educação profissional de nível superior; consolidar o programa de avaliação sistemática do ensino superior nos aspectos pedagógicos e administrativos; manter atualizadas as Normas Acadêmicas para os Cursos Superiores do IFCE; criar espaços temáticos, de estudos e pesquisas, voltados para a formação acadêmica, na perspectiva da formação crítica e reflexiva e da autonomia do estudante; investir na formação de professores que tenham vivências de trabalho coletivo, crítico e que tenham a pesquisa como referência na prática pedagógica e orientem-se pelas demandas da comunidade escolar; criar, nos cursos de licenciatura, uma cultura de responsabilidade colaborativa quanto à qualidade da formação docente, na perspectiva de que possam responder, de maneira qualitativa, aos desafios propostos pela nova conjuntura política e socioeconômica brasileira (IFCE, 2015a).

Para cumprir uma destas finalidades que caracterizam sua institucionalidade, como determina a lei de criação do IFs, o Estatuto do IFCE e em coerência com seu PPI, pauta-se por uma política institucional para formação de professores mediante a oferta de licenciaturas e formações pedagógicas, orientada no atendimento à educação profissional e tecnológica compreendendo que primeiramente esta depende da formação de professores. O cumprimento desta finalidade “se materializa na oferta a cada exercício de, no mínimo de, 20% de suas vagas para esse nível de formação” (IFCE, 2015a, p. 42).

Um IFCE que se compreende historicamente situado como política educacional estratégica na perspectiva do desenvolvimento local e regional, em seu PPI não desconsidera

os pressupostos políticos pedagógicos propostos pelo documento intitulado Contribuições para o processo de construção dos cursos de licenciatura dos Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia (BRASIL, s.d. *apud* IFCE, 2015a, p. 43).

No entanto, não há ruptura com o paradigma da formação de professores historicamente relegada ao segundo plano, bacharelesca e distante dos problemas da escola pública brasileira, quando não se oportuniza na práxis pedagógica a implementação das DCNs para EREER e Ensino da Cultura e História Africana e Afrobrasileira.

Formalmente, observa-se para o IFCE no período de gestão 2014/2018 um projeto político-pedagógico que descreve um diálogo teórico-prático interdisciplinar aliado as peculiaridades regionais/locais, representado na oferta das licenciaturas. Propõe um currículo capaz de atender as políticas curriculares de Educação Ambiental, de Direitos Humanos e de Ação Afirmativa para EREER e para o ensino da História e Cultura Afrobrasileira e Africana, esta última, atualizada no PPI nos termos da Lei nº 11.645/2008<sup>16</sup>.

Pretende ainda propiciar atendimento às suas respectivas DCNs com “a formação, a reflexão, e o debate acerca da raça, diversidade, convívio ético com o meio ambiente, os quais serão essenciais para a atuação dentro e além da sala de aula” (IFCE, 2015a, p. 45).

Até aqui, e por primeira vez na narrativa dos documentos institucionais em análise sobre o objeto avaliativo, observa-se a citação textual da política curricular de ação afirmativa, ademais de acrescentar genericamente a criação e fortalecimento dos Neabis como um dos vários indicadores metodológicos de educação inclusiva. Também cita por primeira vez o Neabi, descrito como um dos núcleos promotores de inclusão, porém sem sequer ter sua descrição e significado incluídos neste documento institucional.

---

<sup>16</sup> inclui no currículo oficial da rede de ensino a obrigatoriedade da temática “História e Cultura Afro-Brasileira e Indígena”, estando esta última categoria fora do nosso objeto avaliativo a exigir uma outra pesquisa.

## 6 PERCURSOS AVALIATIVOS: POLÍTICA CURRICULAR DE AÇÃO AFIRMATIVA NA TRAJETÓRIA INSTITUCIONAL

Ao aprofundar sobre a política de ensino no IFCE, anterior às comemorações da primeira década de institucionalidade da Rede Federal, observe-se no percurso histórico do objeto avaliativo caracterizado por uma institucionalidade expansionista-estrutural na virada do século e, preocupada com a dimensão político-pedagógica ao cumprir a primeira década pertencente a Rede Federal. Representado por meio da intitulada “Carta Aberta à Comunidade Acadêmica do IFCE”.

Esta I Carta de Guaramiranga evidencia uma atenção com a política pedagógica quanto às suas intenções institucionais sobre a qualidade do ensino, geradora de discussões e análises sobre os indicadores de acesso, permanência e êxito dos estudantes, aliado ao cumprimento das metas do PNE<sup>17</sup>. Em sua descrição propostas de ações e tomada de decisões delinham-se dois cenários interrelacionados: um nacional e um institucional.

O primeiro cenário evidencia “que o momento político e econômico do país inspira cuidados” (CARTA DE GUARAMIRANGA, 2015, p. 4). De fato, ao final deste mesmo ano, surgem investidas contra o pacto político das últimas eleições, resultando no Golpe jurídico-midiático-parlamentar no ano seguinte e causador imediato de uma redefinição do financiamento das políticas educacionais. Neste sentido, este contexto do país reverbera no cenário institucional, constatando-se uma atenção pelo cumprimento das metas do PNE pertinentes a EP sem esquecer que

os momentos vivenciados contribuíram diretamente na avaliação crítica a respeito das ações executadas e dos resultados de acesso, permanência e êxito identificados, servindo, por conseguinte, para tomada de decisões e para o estabelecimento de novas metas que visam ao desempenho acadêmico satisfatório dos nossos estudantes (CARTA DE GUARAMIRANGA, 2015, p.1).

Com o olhar nativo, uma das inter-relações destes dois cenários que se pode evidenciar, após análise dos documentos institucionais é que se iniciou uma desaceleração do período expansionista-estrutural, retratado pelo centenário de

---

<sup>17</sup> Lei nº 13.005/2014 - Aprova o Plano Nacional de Educação - PNE e dá outras providências.

comemorações e, marcado pela influência de uma recessão mundial que afetou principalmente os países em desenvolvimento. Tal situação predispõe a comunidade acadêmica em (re)pensar sobre a ampliação de vagas e um efetivo cumprimento das metas dispostas no PNE, das quais entre as vinte metas “oito possuem relação direta com o IFCE quanto ao seu fazer educativo” (CARTA DE GUARAMIRANGA, 2015, p. 2).

Esta CARTA COMPROMISSO, redigida com os resultados das discussões do V Fórum de Ensino realizado no campus avançado de Guaramiranga em dezembro de 2015, evidencia um cuidado coletivo com o desempenho acadêmico satisfatório dos estudantes, com uma instituição comprometida em planejar, desenvolver e avaliar continuamente ações que visem o acesso, permanência e êxito dos estudantes, mediante a oferta de uma EP de qualidade. Tal compromisso estabelece representação na institucionalidade capaz de “intervir de forma consciente em prol da construção de uma sociedade fraterna e equânime” (CARTA DE GUARAMIRANGA, 2015, p. 2).

O texto da Carta de Guaramiranga revela sintonia com a meta 8 (oito) do PNE, que tem relação direta com o fazer educativo do IFCE, no sentido da pretensão de “elevar a escolaridade média da população de 18 (dezoito) a 29 (vinte e nove) anos de modo a alcançar, no mínimo 12 (doze) anos de estudo no último ano de vigência deste Plano” (CARTA DE GUARAMIRANGA, 2015, p. 4). O texto da Carta de Guaramiranga, referenciando dados do IBGE, trata de estatísticas deficitárias sobre a educação da população brasileira, diretamente relacionadas à população negra e pobre, territorialmente descrita em grande parcela como populações do campo. O referido documento aponta a exigência de uma oferta mínima de 25% (vinte e cinco por cento) das matrículas nas modalidades de ensino em Educação de Jovens e Adultos (PROEJA) e Ensino Técnico de Nível Médio (CARTA DE GUARAMIRANGA, 2015).

Para tanto o IFCE, como institucionalidade em EPT, capilarizada por todo Ceará, formalmente preocupada com a acessibilidade, permanência e êxito da população negra cearense, propõe como metas específicas ao objeto avaliativo: garantir os Neabis, como ação política articulada ao fortalecimento da oferta de cursos em todas as modalidades de ensino; adequação e flexibilização curricular aos estudos afrobrasileiros e indígenas, ou seja, o cumprimento das DCNs para EREER e para o Ensino da História e Cultura Africana, Afrobrasileira e Indígena; incentivar a

formação docente na política curricular de ação afirmativa (CARTA DE GUARAMIRANGA, 2015).

Os caminhos deste Exercício de Avaliação em Profundidade demonstram que, passado uma década de instituída as DCNs para EREER e para o Ensino da História e Cultura Afrobrasileira e Africana, e após seis anos de expansão estrutural como IFCE, nosso objeto avaliativo surge nestes últimos documentos institucionais como ações pedagógicas relevantes para consolidação da institucionalidade do IFCE.

Na trajetória do objeto avaliativo, a partir deste momento, perfilam-se duas áreas estratégicas para sua organização administrativa-pedagógica: as pró-reitorias de ensino e extensão. Basicamente, estes dois órgãos executivos que planejam, exercem a superintendência, coordenam, fomentam e acompanham as atividades referentes às dimensões do ensino e da extensão, indicam as próximas tessituras analíticas na especificidade do recorte do campo empírico.

### **6.1 Exercício de Avaliação em Profundidade dos Neabis aos Processos Institucionais**

Na perspectiva das diretrizes e indicadores metodológicos para educação inclusiva nos IFs, descritas no PDI 2015, os NEABIs estão propostos como um dos dois núcleos promotores de inclusão na Rede Federal, junto com o Núcleo de Acessibilidade às Pessoas com Necessidades Educacionais Específicas (NAPNE). Neste caso, o NEABI/ campus de Fortaleza, corresponde ao fomento de ações de inclusão social, no âmbito de ações afirmativas de defesa e promoção dos direitos humanos e igualdade racial.

A realização do I Encontro para Estudos Afro-brasileiros e Indígenas do IFCE<sup>18</sup>, ocorrido no campus de Baturité entre os dias 18 e 19 de junho de 2015, teve a promoção da Pró-reitoria de Extensão (PROEXT), representa uma destas ações institucionais para educação inclusiva, que

em parceria com os campi de Baturité e Caucaia e a Diretoria de Assuntos Estudantis do IFCE, teve por objetivo fomentar a criação dos NÚCLEOS DE ESTUDOS AFRO-BRASILEIROS E INDÍGENAS NOS CAMPI (NEABIs) DO IFCE e assim possibilitar indígenas e quilombolas condições de acesso e

---

<sup>18</sup> relatório do I encontro para estudos afro-brasileiros e indígenas do IFCE – Neabis. Disponível em: [https://ifce.edu.br/proext/acessibilidade/arquivos/i\\_encontro\\_neabi.pdf](https://ifce.edu.br/proext/acessibilidade/arquivos/i_encontro_neabi.pdf) Acesso em: 01/03/2020

permanência na instituição, bem como iniciar a aproximação com estas comunidades colaborando com o fortalecimento de suas identidades culturais (IFCE, 2015b, p. 5).

Como um dos participantes deste evento, quando recém-ingresso na instituição e lotado no campus Acaraú, posso afirmar que foi uma experiência inovadora para mim e para IFCE. Ocorre naquele momento a intenção de transformar o NEABI em política institucional de ação afirmativa para promoção da diversidade étnico-racial. Legitima-se tal promoção no campo da educação inclusiva e dos direitos humanos, onde as narrativas do evento representadas por uma fala no referido relatório, demonstram esta compreensão:

Esperamos que os NEABIs (Núcleo de Estudos Afro-brasileiros e Indígenas) sejam brevemente implantados em todos os campi do IFCE, compreendendo o papel dessa instituição no processo de inclusão social (IFCE, 2015b, p. 5).

A realização do evento na perspectiva do seu referido título, favorece uma abertura institucional para viabilizar compreensões iniciais acerca de estudos, pesquisa e extensão, na temática afro-brasileira e indígena.

A política de criação dos NEABIs via PROEXT, revela-se no argumento do Coordenador de Projetos Especiais desta Pró-reitoria, Agebson Façanha, como resposta a um programa da Secretaria de Educação Profissional e Tecnológica (SETEC). Sem especificar qual programa, o coordenador revela tratar-se de políticas de fortalecimento institucional na perspectiva da inclusão social. Vale ressaltar, grande parte do evento possibilitou aproximação às comunidades indígenas e quilombolas.

De fato, a Resolução N° 1, de 17 de junho de 2004 do CNE, em seu Art. 4°, trata dos sentidos dos Núcleos de Estudos Afrobrasileiros no contexto institucional, enfocando sua “finalidade de buscar subsídios e trocar experiências para planos institucionais, planos pedagógicos e projetos de cursos” (BRASIL, 2004b, p. 2). Por outro lado, sem evidenciar a importância da temática das relações étnico-raciais nos currículos e programas, o Plano Nacional de Implementação das DCNs para a EREER e para o Ensino da História e Cultura Afrobrasileira e Africana, no item que propõe as principais ações nesta temática para Educação Tecnológica e Formação Profissional, limita-se a tratar do incremento do financiamento para os mecanismos de expansão do acesso desta modalidade de ensino para jovens afrobrasileiros e, a garantia da existência dos “Núcleos destinados ao



acompanhamento, estudo e desenvolvimento da educação das relações etnicorraciais e políticas de Ação Afirmativa” (BRASIL, 2009, p. 56).

Portanto, neste primeiro encontro evidenciou-se a emergência no cumprimento de políticas institucionais na EPT à diversidade étnico-racial, marcado por um viés de políticas de inclusão de comunidades tradicionais adscritas na territorialidade do IFCE e, uma menor preocupação em implementar políticas e ações na área estratégica do ensino, dos currículos.

A partir da participação no I Encontro para Estudos Afrobrasileiros e Indígenas de aproximadamente 200 pessoas, entre comunidade acadêmica de 15 campus, entidades governamentais, representantes de outras IES e de comunidades tradicionais, percebe-se uma manutenção significativa no II Encontro para Estudos Afrobrasileiros e Indígenas do IFCE, realizado no campus de Caucaia nos dias 3 e 4 de novembro de 2016, contando

com a presença de aproximadamente 194 participantes, com a representação de 12 campi do IFCE, com a participação de 46 estudantes, 28 servidores (as), 46 membros de outras instituições e entidades sociais, dentre elas: Universidade Federal do Ceará (UFC), Universidade Estadual do Ceará (UECE) e Associação dos Professores Indígenas Tapebas (APROINT) e membros das comunidades de Caucaia (IFCE, 2016, p. 4).

Com o objetivo de fortalecer as ações dos NEABIS nos campi do IFCE e, elaborar o regimento para implementação dos referidos núcleos, surgiram no processo das narrativas do evento pautas sobre “a transversalidade das relações étnico-raciais em todas as políticas” institucionais e a discussão de “necessidades urgentes” como a invisibilização do negro no Ceará e sua conseqüente política de genocídio da juventude negra.

Observa-se no relatório deste II encontro a compreensão do genocídio “também no plano simbólico” e, conseqüentemente “a afirmação do desconhecimento acerca de nós mesmos e de como isso tem sido útil ao estado atual das coisas”, quando para o combate ao racismo “é preciso ter um trabalho pedagógico específico para que as pessoas conheçam seu pertencimento” étnico-racial (IFCE, 2016).

Nesta mesma perspectiva, a professora Zelma Madeira (UECE) ressaltou a importância dos estudos afrobrasileiros e das políticas de permanência da população negra nas universidades, sendo um espaço de disputa contra-hegemônico no âmbito da invisibilização do negro no Ceará. Portanto, recorda-se no

evento a importância da implementação da política curricular de ação afirmativa, quando descreve que

este ingresso e permanência, para além de fortalecer estes grupos com conhecimentos e capital simbólico, permite um embate entre os conhecimentos fundados em modelos epistemológicos ocidentais europeus, que se pretendem hegemônicos, a outras epistemologias, como Africanas e Latino-americanas, que retratam a nossa realidade e compreensão de mundo (IFCE, 2016, p. 15).

O IFCE, portanto, afirma-se “como locus privilegiado de formação de professores, em suas dimensões inicial e continuada e que precisam fazê-lo na perspectiva da Educação das Relações Étnico-Raciais” (IFCE, 2016, p. 16).

Por outro lado, a avaliação dos participantes do evento, em um número de 28 servidores, em que se obteve a resposta de 12 destes, evidencia-se dois problemas novamente acontecidos e avaliados também no encontro anterior, quais sejam, o pouco tempo em dias à execução de uma ação estratégica anual que é o fortalecimento dos estudos afrobrasileiros e indígenas, sempre atrelada pela escassez de recursos descritos em narrativas dos organizadores do evento institucional.

Observado no documento como pontos a melhorar no mesmo, estão; uma maior adesão dos gestores e docentes/sujeitos-implementadores da política curricular de ação afirmativa, uma duração maior do evento em dias, o que significa maiores investimentos em sua realização e, conseqüente tempo para ampliar as discussões como o racismo, categoria citada desde o primeiro encontro como necessária ao aprofundamento teórico.

Nestes dois anos iniciais vinculados à coordenação de projetos especiais da PROEXT, seu objetivo foi basicamente fortalecer os NEABIs pela rede de campus do IFCE consolidando sua expansão e, propondo uma dimensão de inclusão social e respeito à diversidade. Uma constante em todos os textos político - pedagógicos de agora em diante.

No III Encontro para Estudos Afrobrasileiros e Indígenas do IFCE, realizado no campus Jaguaribe de 30 de novembro a 01 de dezembro de 2017, evento conseqüentemente ligado a PROEXT através do Departamento de Extensão Social e Cultural, contou com a participação de 150 pessoas entre comunidade externa e acadêmica de 10 campus que se fizeram representar.

O pertencimento étnico-racial chamado à reflexão nos dois primeiros encontros que até então contava com 03 NEABIs; Baturité, Acaraú e Caucaia, e com ampliação numérica destes núcleos durante o ano de 2017, neste III Encontro

um dos itens que consubstancia a efetivação deste Evento diz respeito ao reconhecimento das identidades afro e indígenas entre discentes, docentes do IFCE e comunidade em geral, aos quais por meio do contato com a discussão proposta se sintam representados pela temática e busquem, quer seja em parceria com os NEABIs, quer seja por outros meios, formas de encaminhamentos para a compreensão sistematizada das relações historicamente construídas entre esses grupos e a classe dominante da sociedade brasileira (IFCE, 2017c, p. 9).

Esse sentido de pertencimento para com o NEABI por um grupo de servidores(as), empossados(as) neste mesmo ano após chamamento do primeiro edital de concurso público em acordo com a Lei 12.990/14<sup>19</sup>, possibilitou a consolidação dos núcleos em outros campi, demonstrando o processo identitário de servidores(as) com esta política institucional e, firmando-se a compreensão de novos olhares sobre a questão étnico-racial no IFCE,

uma vez que se entende que a constituição de parcerias entre os diferentes Núcleos, assim como a entrada de novos pesquisadores acerca da temática nos quadros do Instituto, fomentará o aprofundamento do debate e possibilitará novos encaminhamentos para o que tem sido construído enquanto ações afirmativas para o acesso e permanência de negros e indígenas como discentes da instituição (IFCE, 2017c, p. 10).

Essa nova identidade dos NEABIs vem advogar pelo reconhecimento urgente na ampliação da política curricular de ação afirmativa na instituição, representado na realização do

Encontro Interno de Gestores dos NEABIs, espaço-tempo voltado para a discussão de aspectos ímpares no contexto de organização e funcionamento dos NEABIs já existentes e sobre a fundação de novos Núcleos em outros campi do IFCE (IFCE, 2017c, p. 10).

Nos debates deste III Encontro amplia-se as discussões sobre o racismo e suas dimensões institucional e estrutural, sobre a importância da implementação das DCNs para ERER e para o Ensino da História e Cultura Afrobrasileira e Indígena nos currículos escolares e, por conseguinte no currículo da formação de professores.

---

<sup>19</sup> Reserva aos negros 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. Disponível em <[http://www.planalto.gov.br/CCIVIL\\_03/\\_Ato2011-2014/2014/Lei/L12990.htm](http://www.planalto.gov.br/CCIVIL_03/_Ato2011-2014/2014/Lei/L12990.htm)> Acesso em: 04/03/2020

Preocupação pertinente por se trata dos currículos das licenciaturas do IFCE, quando observado o caso particular da avaliação externa para reconhecimento de credenciamento do campus de Fortaleza, onde em seu relatório descreve que alguns cursos reforçam estas ações afirmativas de promoção da igualdade étnico-racial, estando em coerência com o PDI (RELATÓRIO DE AVALIAÇÃO, 2017).

Embora no Plano Nacional de Implementação das DCNs para EREER e para o Ensino da História e Cultura Afrobrasileira e Africana, assim como em documentos institucionais político-pedagógicos desta primeira década de IFCE, descrevam a obrigatoriedade do cumprimento das legislações educacionais de que trata o objeto avaliativo. Observa-se, segundo os critérios de avaliação do SINAES, que somente alguns cursos de licenciatura do campus de Fortaleza reforçam o interesse no objeto avaliativo seguindo a legislação educacional.

Por se tratar de atualização e flexibilidade curricular “não há ensino de história afrobrasileira e indígena em todos os campi” (IFCE, 2017d, p. 25) e, quando relacionado às questões didático-pedagógicas do docente que desmotiva os estudantes revela-se situações como, “intolerância por parte de alguns professores; demonstração de despreparo e falta de domínio do conteúdo de alguns docentes” (IFCE, 2017d, p. 25).

Assim, após dois anos de divulgada a Carta de Guaramiranga, tanto o PPE aponta as principais causas de evasão e retenção no IFCE relacionado aos fatores internos a instituição, assim como as narrativas transcritas no relatório do III Encontro para Estudos Afrobrasileiros e Indígenas do IFCE, subsidiam a necessidade de adequação dos PPCs quanto à política curricular de ação afirmativa.

Por fim, no que diz respeito à inclusão social e a diversidade, nitidamente está apontado no PPE situações como a “**observação de atitudes de desrespeito relativas a gênero, etnia, a situação socioeconômica (grifo nosso)** e a pessoas com deficiência”, ou mesmo a

**pouca abordagem** da Lei Nº 11.645, de março de 2008, 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** (IFCE, 2017d, p. 28, **grifo nosso**).

Enquanto ao objeto avaliativo, todos os documentos institucionais representado objetivamente pelo PPE até este momento, simplifica-o na dimensão

da inclusão social e respeito à diversidade. Neste sentido, comprova-se que as ações ou medidas de intervenção e monitoramento para superação da evasão e retenção, representadas na dimensão de ações inclusivas e diversidade, sempre estão vinculadas institucionalmente às áreas estratégicas da pesquisa e fortemente na extensão.

Aqui, revela-se uma política institucional para o objeto avaliativo, mediado pelo interesse de seguir na ampliação e fortalecimento do NEABI sob a responsabilidade da Reitoria, Pró-reitorias e Campi, definindo recursos financeiros para seu funcionamento a partir do ano de vigência do PPE.

Em detrimento da necessária adequação dos currículos do IFCE, principalmente nos cursos de licenciatura, as DCNs para ERER e para o Ensino da História e Cultura Afrobrasileira e Africana, necessário de acordo com o relatório do III Encontro para Estudos Afrobrasileiros e Indígenas e, declarada como uma dimensão urgente desde a Carta de Guaramiranga, o PPE indica à Pró-reitoria de Ensino e gestão de cada campus, somente a promoção de iniciativas que conscientizem a comunidade acadêmica sobre ações afirmativas.

Para a dimensão curricular, descrito no PPE como ações de intervenção para superação da evasão e retenção, propõem somente “formalizar nos regulamentos internos que estabeleçam períodos de revisão periódica dos PPCs e sua adequação ao projeto Político-Pedagógico Institucional, PDI e regulamentações pedagógicas” e, “continuar o processo de parametrização das matrizes curriculares de cursos técnicos e de graduação” (IFCE, 2017d, p. 38).

Observa-se uma perspectiva formal sobre a implementação da política curricular de ação afirmativa, representado pelas medidas de intervenção no PPE dirigido ao objeto avaliativo, resumido na promoção de iniciativas que conscientizem a comunidade acadêmica sobre ações afirmativas na dimensão da inclusão social e respeito à diversidade, simplificado em estratégias para acrescentar nos cursos técnicos e de graduação conteúdos que abordem e valorizem o respeito à diversidade.

Portanto, a institucionalidade do IFCE preocupada com o acesso, permanência e êxito dos estudantes, reflete o modelo sociojurídico de justificação para as ações afirmativas que se aproxima ao paradigma atual de Estado neoliberal, onde o argumento da diversidade amplia à perspectiva identitária fundamentado em uma epistemologia pós-moderna. Está pautada em discursos multiculturalistas que

justificam as políticas de identidade mediante uma valorização geral e difusa da diferença.

Por outro lado, o NEABI como política institucional vinculado à PROEXT através da Coordenadoria de Acessibilidade e Diversidade Étnico-Racial (CAD), que por sua vez “tem por objetivo contribuir com o fortalecimento de políticas públicas de inclusão social (...) na defesa dos direitos humanos e da justiça social” (IFCE, [2018], p. 85), tensiona

para ações afirmativas sobre africanidade, cultura negra e história do negro no Brasil, pautado na Lei nº 10.639/03(...) e diretrizes curriculares que normatizam a inclusão das temáticas nas áreas do ensino, pesquisa e extensão (IFCE, 2017a, p.1).

Esse período de fortalecimento da institucionalidade no âmbito da Diversidade Étnico-Racial descreve de forma parcilamente equivocada a proposta dos NEABIs compreendida pelo CNE e SETEC, quando orientam que estes

devem ser implementados para efetivar as Leis nº 10.639/2003 e nº 11.645/2008 que instituem as Diretrizes Curriculares Nacionais para Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino da História e culturas Afro-brasileira e Indígena, respectivamente, bem como para efetivar uma aproximação direta com as comunidades afeitas à temática, a fim de desenvolver ações de Extensão numa perspectiva de diálogo e aprendizado mútuo com essas comunidades. Evidencia-se, portanto, a necessidade da parceria entre Ensino, Pesquisa e Extensão para se discutir as relações étnico-raciais na sociedade contemporânea (IFCE, 2018a, p. 115).

Com essa perspectiva de fortalecimento dos Neabis mediante realização destes três últimos encontros anuais, até então descritos pela PROEXT como Encontro para Estudos Afrobrasileiros e Indígenas, a CAD sem atentar ao crescimento do número de núcleos no IFCE e conseguinte ampliação e descentralização no campo das decisões de coordenadores(as) destes, planeja o IV Encontro de Neabis junto a programação do Fórum de Extensão realizado entre os dias 11 a 14 de junho de 2018.

Tal encontro, reduzido na programação deste Fórum em uma tarde de reunião técnica entre CAD, convidados e coordenadores (as) dos Neabis, não representou o entendimento dos NEABIs que esta edição acontecesse no campus de Juazeiro do Norte no final deste mesmo ano.

Portanto, desta situação decidiu-se a necessidade da ocorrência destas reuniões técnicas anuais com o nome de Fórum de Coordenadores(as), sem renunciar aos Encontros de Neabis descentralizado por via democrática entre os

diferentes campi onde existir núcleo. Por fim, com o tema: Pertencimento, identidades e representatividade nas IES, ainda em 2018 realizou-se entre os dias 21 e 24 no campus de Juazeiro do Norte o V Encontro dos Neabis do IFCE.

Com esta reflexão temática do V Encontro de Neabis em Juazeiro do Norte, a reunião do Fórum de coordenadores (as) de núcleo dos diferentes campi presente mais a CAD, teve como um dos principais encaminhamentos a redação de uma carta assinada pelos presentes e imediato envio à Pró-reitoria de Ensino, solicitando a formação de uma comissão para análise de todos os PPCs do IFCE para inclusão das DCNs para ERER e para o Ensino de História e Cultura Afrobrasileira, Africana e Indígena em suas matrizes curriculares. Este envio da carta realizou-se ainda no início de dezembro de 2018, individualmente por cada núcleo junto com a CAD, por meio de processo eletrônico em forma de Memorando hospedado no Sistema Eletrônico de Informações (SEI)<sup>20</sup>.

Com assinatura eletrônica conjunta das chefias de Departamento de Ensino Superior (DES) e Departamento do Ensino Básico e Técnico (DEBT), dirigido à coordenação do NEABI do campus de Sobral com cópia à Direção Geral e Direção de Ensino, a resposta veio no final do mesmo mês relatando ciência dos referidos departamentos sobre a “discussão contemporânea estabelecida na Lei 9.394/96, que trata das Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB) em seu art. 26, tem esta pauta em foco” (IFCE, 2018c, s/n).

Tal ciência está representada nas ações geradas por três documentos institucionais: a Resolução CONSUP nº 99/2017, a Resolução CONSUP nº 100/2017 e a Nota Técnica Nº 2/2018/PROEN/REITORIA, as quais tratam respectivamente: do Manual para Elaboração de Projetos Pedagógicos de Cursos do IFCE; do Regulamento para Criação, Suspensão de Oferta de Novas Turmas, Reabertura e Extinção de Cursos do IFCE e; das Orientações Acerca do Alinhamento das Matrizes de Cursos Técnicos e de Graduação Presenciais do IFCE.

Por fim, o referido documento institucional reconhece

a necessidade de formações voltadas tanto ao público docente, quanto aos administrativos, responsáveis pela Coordenação Pedagógica, com o foco na

---

<sup>20</sup> O **Sistema Eletrônico de Informações (SEI)**, desenvolvido pelo Tribunal Regional Federal da 4ª Região (TRF4), é uma ferramenta de gestão de documentos e processos eletrônicos, e tem como objetivo promover a eficiência administrativa. O SEI integra o Processo Eletrônico Nacional (PEN), uma iniciativa conjunta de órgãos e entidades de diversas esferas da administração pública, com o intuito de construir uma infraestrutura pública de processos e documentos administrativos eletrônico. Disponível em: <https://ifce.edu.br/sei>

metodologia e transposição didáticas dos conteúdos, que permitam o estabelecimento de relações com a história e a cultura afro-brasileira e indígena (IFCE, 2018c, s/n),

solicitando dos NEABIs uma colaboração já evidenciada em suas práticas, porém que não se configura como responsabilidade desta política institucional como único agente coletivo implementador do objeto avaliativo.

Assim, após nova discussão coletiva entre coordenadores(as) dos NEABIs ainda no primeiro semestre de 2019, foi elaborado uma carta-resposta (IFCE, 2018b) reafirmando o débito histórico com os povos negros, indígenas e quilombolas, e, urgente reparação para além dos indicativos de alterações apresentadas nos documentos institucionais acima citados. Para além destes indicativos, trata-se de uma questão qualitativa, coletiva e democrática a serem observadas nas práticas pedagógicas e ações educativas nas áreas de ensino, pesquisa, extensão e inovação.

Nestes três documentos institucionais o IFCE propugna uma concepção curricular para formação profissional sólida em bases éticas e humanísticas, porém se observado o PPI mais recente apresentado à comunidade acadêmica como documento matricial das dimensões política e pedagógica imbricadas no ensino-aprendizagem, a resposta aos NEABIs demonstra uma discrepância das responsabilidades institucionais sobre o objeto avaliativo, quando representam estes núcleos como a política institucional responsável pela efetivação do objeto avaliativo. Ademais, observa-se certa miopia ao transcrever como Diretrizes Curriculares Nacionais de Educação para a Diversidade Étnico – Racial (IFCE, 2018a, p. 125), quando se refere a regulamentação do art. 26A da LDB.

Posto que no IFCE, as políticas e ações institucionais pautam-se no critério de indissociabilidade entre ensino-pesquisa-extensão-inovação, como eixo articulador da oferta de educação profissional à comunidade cearense. Os NEABIs reafirmaram na carta-resposta não serem institucionalmente únicos responsáveis pelo objeto avaliativo, mas sim uma política institucional que coaduna com os documentos institucionais ligadas às questões étnico-raciais no enfrentamento do racismo institucional, quando solicita adequação de todos os PPCs à legislação específica.

Neste transcurso de tempo da atividade dos procedimentos processuais no IFCE sobre o objeto avaliativo, onde o pesquisador-servidor-avaliador esteve



imbricado na observação sistemática e diante do texto dissertativo qualificado, neste período sensível de produção laboral como princípio educativo acompanhando o desenvolvimento destas ações e, atento aos discursos das instâncias institucionais, encaminhamentos e prazos estabelecidos sobre o objeto avaliativo.

Destarte, no dia 25 de julho de 2019, em primeiro e único Ofício-Circular assinado eletronicamente no SEI pelo Pró-reitor de Ensino, inicia-se o assunto: Aplicação das leis 10.639/03 e 11665/2008 nos currículos – obrigatoriedade do ensino das temáticas de “História e Cultura Afro-Brasileira” e “História e Cultura Afro-Brasileira e Indígena”, dirigido às diretorias gerais e, com cópias aos gestores de ensino e NEABIs dos campi do IFCE (IFCE, 2019b).

No referido documento institucional, a PROEN definitivamente toma ciência da urgência na “aplicação das Leis” acima referidas, porém com uma visão fragmentada sobre a implementação das DCNs para a EREER e para o Ensino da História e Cultura Afrobrasileira e Africana.

Primeiro, por ainda demonstrar a necessidade em contrapor e/ou esclarecer alguns pontos dispostos na carta-resposta, quando “conclama os núcleos” ao processo que historicamente sempre estiveram imbricados e, tendo em vista as “considerações sobre as questões reclamadas” levantando justificativas e implicações frágeis acerca do objeto avaliativo.

Segundo, por obnubilar a história e cultura africana nos currículos ao não citar no texto a temática africana e discriminar a abordagem das “questões étnico-raciais” somente aos cursos de graduação, replicando a ambiguidade disposta no Manual para elaboração de PPCs que entende a Resolução CNE/CP no 1, de 17 de junho de 2004 como Normativa nacional comum aos cursos técnicos e de graduação (IFCE, 2017b, p. 13), porém parece desobrigar na matriz curricular dos cursos de graduação, a abordagem de conteúdos pertinentes a política de “educação das relações étnico-raciais” (IFCE, 2017b, p. 26) articulada com o ensino da história e cultura afrobrasileira e africana.

Ainda neste Ofício-Circular, a PROEN orienta que as discussões pormenorizadas de conteúdos sobre o objeto avaliativo ocorram nos campi com a participação de cada NEABI. Ademais, recomenda a todos os campi, através de outro Ofício-Circular, o início do processo de reformulação de todos PPCs mediante avaliação dos mesmos a ser finalizada no mês de outubro de 2019.

Com assinatura eletrônica da Diretoria de Administração Acadêmica (DAA) em conjunto com as chefias do DES e DEBT, o Ofício – Circular nº 8/2019/DAA/PROEN/REITORIA-IFCE, datado em 04 de julho, dirigido às Diretorias de Ensino dos campi e suas respectivas Coordenações de Cursos Técnico e de Graduação do IFCE. Trata como assunto a atualização de PPCs para atendimento às DCNs, agora, não somente sobre o estabelecido pela Resolução CNE/CP no 1, de 17 de junho de 2004, mas acrescentando nesta atualização as Resoluções do CNE/CP nº 1, de 30 de maio de 2012 e nº 2, de 15 de junho de 2012<sup>21</sup>.

Neste caso, sobre a especificidade do objeto avaliativo, o referido Ofício-Circular orienta que tal avaliação/atualização seja realizada pelas Cordenações de Cursos Técnico e de Graduação juntamente com as Cordenadorias Técnico – Pedagógicas, solicitando o apoio do NEABI do campus, de um pesquisador com estudos comprovados na área lotado no campus, ou mesmo do CAD/PROEXT quando os campi não apresentarem nenhuma das duas primeiras condições.

Para tanto, recomenda-se atenção ao que define o Manual de Elaboração de PPCs e, a inclusão de documentos comprobatórios sobre o atendimento às diretrizes, como: i) atas do Núcleo Docente Estruturante (NDE) e Colegiado de Curso; ii) parecer pedagógico de adequação às normas vigentes; iii) ofício especificando a forma de atendimento à legislação em cada PPC.

Passado o prazo para avaliação/atualização dos PPCs, estabelecido neste último Ofício-Circular para o dia 31 de outubro de 2019, o Ofício-Circular nº 13/2019/DAA/PROEN/REITORIA-IFCE, assinado eletronicamente no dia 01 novembro de 2019 e dirigido novamente aos mesmos interlocutores do documento institucional anterior. Inclui-se neste processo documental, a dilação do prazo para finalização dos procedimentos descritos anteriormente, agora para o dia 18 de novembro de 2019, e a necessidade do Parecer de análise do NEABI do campus.

Doze dias depois, e restando seis dias para o novo prazo estabelecido, o DAA desta vez dirigindo-se às Diretorias-gerais com cópia aos gestores de ensino e coordenadorias de NEABI dos campi, o Ofício-Circular nº 14/2019/DAA/PROEN/REITORIA-IFCE, referenciando os três documentos anteriormente assinados por este mesmo Departamento, traz novas orientações

---

<sup>21</sup> Resolução do CNE/CP nº 1, de 30 de maio de 2012 que estabelece Diretrizes Nacionais para a Educação em Direitos Humanos.  
Resolução do CNE/CP nº 2, de 15 de junho de 2012 que estabelece as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Ambiental.

sobre os procedimentos de análise dos PPCs quanto a especificidade do objeto avaliativo.

Deste modo, estabelece um procedimento metodológico para referida análise ao solicitar observância dos seguintes aspectos: 1) cada campus criar processo específico no SEI para cada PPC com sua versão completa mais os anexos dos ajustes realizados no mesmo; 2) que estes arquivos enviados devidamente às Coordenações Técnico-Pedagógica e de NEABI do campus para emissão de Parecer individual e, ao modelo do Manual de elaboração de PPCs; 3) que o processo seja inicialmente encaminhado ao NEABI como primeiro parecerista; 4) que estes mesmos pareceres apresentem textualmente o deferimento, o deferimento com ressalvas ou o indeferimento do documento face ao apresentado na legislação; 5) que referidos pareceres devem ter por base a natureza técnica do setor, apresentando suas justificativas enquanto o atendimento ou não do PPC às diretrizes; 6) que a gestão de ensino ao encaminhar tais arquivos solicitando análise, informe através de ofício a indicação das páginas com os ajustes por ser analisados; 7) que os deferimentos com ressalvas ou indeferimentos venham detalhados de sugestões no Parecer.

Por fim, este último Ofício – Circular orienta um novo prazo para finalização dos procedimentos de avaliação/atualização dos PPCs ainda em análise, estabelecendo até o dia 15 de dezembro de 2019 para encerrar este processo.

## **6.2 Um recorte institucional para o Exercício de Avaliação em Profundidade**

Com o recorte do campo empírico já apresentado no capítulo 3 e, evidenciado o início da história do campus de Fortaleza junto à trajetória de vida centenária do IFCE, imbricadas desde a inauguração da sede própria em 1952, quando ainda se chamava Escola Industrial de Fortaleza e desde então localizada na Avenida Treze de Maio, nº 2081 no bairro Benfica. Posteriormente, consolidado como uma unidade de ensino na capital cearense do CEFETCE, quando a Lei de criação dos IFs transforma-a em campus Fortaleza do Instituto Federal do Ceará.

A primeira unidade de ensino do IFCE está localizada na capital do estado Ceará, 5º maior capital do país. A cidade de Fortaleza tem um território geográfico de 314.930 km<sup>2</sup> de área total e uma população total de 2.452.185

habitantes, segundo dados do Censo 2010 (IBGE)<sup>22</sup>, com um Índice de Desenvolvimento Humano Municipal (IDHM) de 0,732 e, em particular a Educação com índice de 0,672.

Ademais desta brevidade sobre os arranjos produtivos locais, sociais e culturais para o objeto avaliativo, é importante ressaltar a existência da Universidade Federal do Ceará (UFC) junto com IFCE, representando o sistema federal de ensino sediado na cidade de Fortaleza. Sobre o sistema estadual de ensino existem a Universidade Estadual do Ceará (UECE) e 165 escolas estaduais de ensino médio. Somado a esse número, pertencem ao sistema municipal de ensino 555 unidades de ensino, entre creches, pré-escola, ensino fundamental I e II mais educação de jovens e adultos.

Em resumo, por ser pólo de uma megalópole no Nordeste brasileiro, concentra uma infinidade de faculdades, centros universitários e universidades particulares presenciais e Ensino a Distância (EaD)<sup>23</sup>.

Especificamente, para ser estudante do campus de Fortaleza em um de seus cursos superiores, é preciso ter participado do Exame Nacional do Ensino Médio (ENEM) e inscrever-se no Sistema de Seleção Unificada (SISU). As outras duas formas de ingresso são: transferência e diplomado. Após o período de ocupação de vagas de acordo com o resultado e normas do SISU, se ainda houver disponibilidade, o IFCE do campus Fortaleza convida os classificados a cursarem uma de suas graduações.

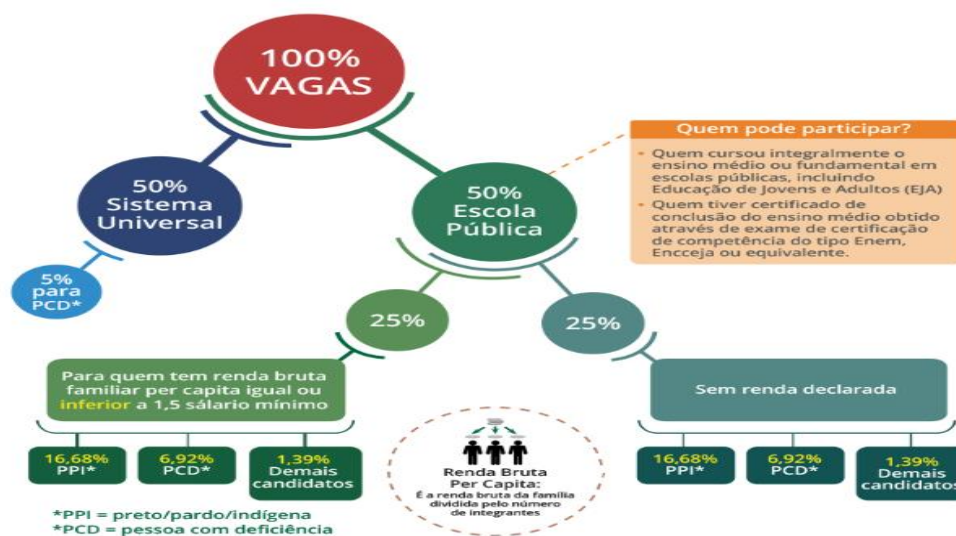
Sendo mais uma unidade de ensino da Rede Federal, utilitária do SISU como maior porta de acesso no sistema público, obedece a Lei nº 12.711/12 para divisão das vagas pelo sistema de cotas, conforme descrição pedagógica da figura 2 logo abaixo e, disponível no site oficial do campus Fortaleza.

---

<sup>22</sup> Todas as informações deste parágrafo sobre dados do município de fortaleza foram acessadas no site oficial da cidade de Fortaleza. Disponível em: <https://www.fortaleza.ce.gov.br/a-cidade>> Acesso em: 24 de fev. 2020.

<sup>23</sup> Informações sobre o quantitativo de escolas estaduais e municipais. Disponível em: <http://salasituacao.sme.fortaleza.ce.gov.br/sala-situacao/mapa/index> [https://www.seduc.ce.gov.br/wp-content/uploads/sites/37/2018/10/lista\\_escolas\\_estaduais.pdf](https://www.seduc.ce.gov.br/wp-content/uploads/sites/37/2018/10/lista_escolas_estaduais.pdf) Acesso em: 24 de fev. 2020.

Figura 2 - Sistema de cotas utilizado pelo IFCE para divisão das vagas disponíveis pelo SISU



Fonte: <https://ifce.edu.br/fortaleza/seja-nosso-aluno>

Considerando os caminhos da política curricular de ação afirmativa na trajetória de vida do IFCE, descritas nos documentos institucionais analisados até o momento, permeados exclusivamente nas áreas estratégicas de Ensino e Extensão como dois representantes da razão de existir da instituição em sua finalística de acesso, permanência e êxito dos estudantes no cumprimento de sua missão.

É possível afirmar que as ações propostas, são medidas de ações afirmativas que timidamente trouxeram a transcrição das categorias do objeto de estudo. Do PDI de 2004/2009 ao PAA de 2013, foram ações planejadas sem uma perspectiva de continuidade e ampliação nas especificidades descritas no eixo de estudo e análise do objeto avaliativo, ou seja, as regulamentações da política educacional fundamentadas na Lei nº 10.639/03. Em verdade esse período representa uma justificação de base sociojurídica, aproxima-se ao pragmatismo dos argumentos multiculturalistas identificados em políticas afirmativas de valorização geral e difusa da diferença.

Com um planejamento estrutural de dimensões menos expansionistas e, posto que em quase 10 anos o IFCE praticamente duplicou o número de campus territorializados no Ceará, focado nas dimensões de manutenção e apoio estrutural e pedagógico, o PPI do IFCE aprovado pela Resolução do CONSUP nº 33, de junho de 2015, que propõe políticas e ações institucionais para as áreas estratégicas de Ensino e Extensão.

Para um Exercício de Avaliação em Profundidade no recorte do campo empírico, tais políticas e ações institucionais concretizam-se em sua dimensão finalística, nas ações educativas e práticas pedagógicas promovidas pelos docentes e discentes das licenciaturas, assim como pelo NEABI do campus de Fortaleza.

Portanto, a densidade analítica do objeto avaliativo compreende os aspectos culturais da autonomia institucional do campus Fortaleza. Sobre o que está adscrito do objeto avaliativo em atos normativos nas suas formas de resolução, deliberação, recomendação, portaria, instrução normativa, manual, regulamento (IFCE, 201[8], p. 98). Sobre os documentos institucionais que tratam do processo de organicidade do fazer pedagógico como: PPCs, relatórios, pareceres e ofícios.

Como ponto de partida, os documentos institucionais produto das avaliações externas de renovação de reconhecimento do IFCE e do campus de Fortaleza, em acordo com a Lei nº 10.861, de 14 de Abril de 2004, que institui o Sistema Nacional de Avaliação da Educação Superior – SINAES e dá outras providências.

De acordo com o instrumento de avaliação de cursos de graduação presencial e à distância, para devido reconhecimento e renovação de reconhecimento destes cursos, uma análise sistêmica e global consiste em

seguir somente os aspectos estabelecidos no respectivo indicador, baseados nas informações contidas no Projeto Pedagógico do Curso – PPC, no Plano de Desenvolvimento Institucional – PDI, nas Diretrizes Curriculares Nacionais – DCNs e do Catálogo Nacional dos Cursos Superiores de Tecnologia (BRASIL, 2016, p. 3).

Nesse sentido, essa avaliação externa, classificada como do tipo de regulação, conforme descrito no relatório de avaliação para o ato regulatório de credenciamento do IFCE/ campus Fortaleza<sup>24</sup>, realizada *in loco* em um período de visita entre o dia 29 agosto a 02 de setembro de 2017.

Compreende uma avaliação que faz parte de um sistema que

tem por finalidades a melhoria da qualidade da educação superior, a orientação da expansão da sua oferta, o aumento permanente da sua eficácia institucional e efetividade acadêmica e social e, especialmente, a promoção do aprofundamento dos compromissos e responsabilidades sociais das instituições de educação superior, por meio da valorização de sua missão pública, da promoção dos valores democráticos, do respeito à

---

<sup>24</sup><https://ifce.edu.br/instituto/conselhos-eorgaoscolegiados/RelatrioAvaliaoRecredenciamentoCampusFortaleza.pdf>

diferença e à diversidade, da afirmação da autonomia e da identidade institucional (BRASIL, 2004a).

Nesta avaliação externa consta, citando o PDI 2015, que “o IFCE está presente em várias regiões do Estado, com 34 (trinta e quatro) unidades, sendo duas em fase final de implantação” (RELATORIO DE AVALIAÇÃO, 2017. s.n), o mesmo número de campus descrito no site oficial.

Sobre o objeto avaliativo, a respeito da dimensão do planejamento e avaliação institucional, no item 2.8, enquanto a coerência entre o PDI e as ações afirmativas de defesa e promoção dos direitos humanos e igualdade étnico-racial, tal avaliação externa justifica um conceito 4 (quatro) com uma descrição de coerência muita boa entre elas no campus Fortaleza. Descreve neste caso que em seu PAA fomenta ações de inclusão social, apresentando o NEABI do campus como uma destas (RELATÓRIO DE AVALIAÇÃO, 2017. s.n).

Neste mesmo item, interessante ressaltar para este Exercício de Avaliação em Profundidade, a característica centenária de promoção do assistencialismo quando propõe “viabilizar o acesso à educação aos grupos sociais menos favorecidos” (RELATORIO DE AVALIAÇÃO, 2017. s.n) por meio de algo que já é de direito, as cotas raciais e sociais! No mais, generaliza que “alguns cursos reforçam estas ações nas disciplinas” (RELATORIO DE AVALIAÇÃO, 2017, s.n).

Para o item 3.4, classificado com o mesmo conceito do item anterior, sobre as políticas institucionais e ações acadêmico – administrativas para pesquisa ou iniciação científica, tecnológica, artística e cultural, há referência do NEABI/ campus Fortaleza como promotor destas no âmbito do objeto avaliativo.

Portanto, nas páginas finais do relatório de avaliação externa, sobre os requisitos legais e normativos descritos como itens que

são essencialmente regulatórios, por isso não fazem parte do cálculo do conceito da avaliação. Os avaliadores apenas farão o registro do cumprimento ou não do dispositivo legal e normativo por parte da instituição para que o **Ministério da Educação (grifo nosso)**, de posse dessa informação, possa tomar as decisões cabíveis (BRASIL, 2016, p. 3).

Afirma-se todo o anterior enquanto ao objeto avaliativo, ou seja, que o campus se posiciona enquanto a política curricular de ação afirmativa

tanto por meio da discussão do tema em disciplinas específicas quanto por sua transdisciplinaridade desenvolvida em atividades complementares e de extensão, sendo estas ações apresentadas nos projetos pedagógicos dos cursos” (RELATÓRIO DE AVALIAÇÃO, 2017, s.n).

Neste sentido, o próximo passo é compreender qual envolvimento e intersetorialidade entre as duas áreas estratégicas finalísticas para o acesso, permanência e êxito dos estudantes, em conjunção com o objeto avaliativo.

### **6.3 O objeto avaliativo na atualização dos Projetos Pedagógicos de Curso: uma análise sobre o recorte do campo empírico**

Da prospecção cefetiana no estado do Ceará em tornar-se Universidade Tecnológica no começo deste século, estabelecido em seu primeiro PDI após reorganização das unidades de ensino com o Sistema Nacional de Educação Tecnológica e, sob as regulamentações do Decreto 3.462/2000 que deu nova redação ao art. 8º do Decreto nº 2.406/97, ampliando a autonomia dos CEFETs para implantação de cursos de formação de professores para as disciplinas científicas e tecnológicas do ensino médio e educação profissional.

Compreende também a necessidade de otimização do potencial docente do CEFETCE e, em atenção a demanda na formação de professores(as), a oferta das licenciaturas de matemática e física iniciam-se no semestre 2002.1 no campus Fortaleza.

Com ambos PPCs atualizados 10 anos depois, a análise destes mediante o Exercício de Avaliação em Profundidade revela vícios deste passado, quando se observa uma frequente contextualização histórica marcada por este período cefetiano, incluindo a referência sistemática ao CEFETCE quando consolidado a institucionalidade IFCE, como se estes cursos pertencessem ao primeiro e não ao último. Apresentam “os pressupostos teóricos e metodológicos (...) assim como sua estrutura e funcionamento” (IFCE, 2017b, p. 8), a partir de uma revisão/atualização realizada em 2012, praticamente pelo mesmo corpo docente.

Tais licenciaturas, com as mesmas propostas curriculares, comprometidas “com a construção de competências, rompendo com a fragmentação dos conteúdos e atravessando as tradicionais fronteiras disciplinares, segundo as quais se organiza a maioria das escolas de formação de docentes” (IFCE, 2012a; IFCE, 2012b), passaram por avaliação externa para ato regulatório de credenciamento do IFCE/ campus Fortaleza.



Realizada entre o final do mês de agosto e início de setembro de 2017, mediante uma análise sistêmica e global que justificou um conceito 4 (quatro) ao apontar que alguns cursos reforçam estas ações afirmativas. Quais ações afirmativas? Ações afirmativas em defesa dos Direitos Humanos e Igualdade Étnico-Racial realizadas no campus Fortaleza, justificando com um conceito 4 (quatro) ao apresentar o NEABI como um dos promotores destas políticas.

Na descrição dos aspectos legais dos cursos de licenciatura, como irmãs siamesas, os cinco parágrafos que descrevem tais aspectos simplesmente não fazem referência ao objeto avaliativo. Neste aspecto, a licenciatura de Física está duplamente desatualizada ao retratar o curso como sendo do inexistente CEFETCE (IFCE, 2012b).

Neste processo de atualização dos dois PPCs, realizados em 2012, sobre normativas nacionais para os cursos de graduação a referência mais atual é a Resolução CNE/CP nº 01, de 18 de fevereiro de 2002 (IFCE, 2012a; IFCE, 2012b), pode-se inferir uma cópia e cola de PPCs que reproduz um mínimo 10 anos de defasagem nos aspectos legais.

Representam estas duas propostas curriculares uma distância de quase duas décadas de estagnação, quando se observa uma falsa pretensão epistemológica “não reducionista do conhecimento e negando a neutralidade da ciência, afirmando a responsabilidade da construção de uma sociedade mais justa” (IFCE, 2012a; IFCE, 2012b).

Para tal, se ambos os currículos pretendem uma proposta pedagógica tendo por base “diretrizes inovadoras no sentido de sua estruturação enquanto proposta metodológica” (IFCE, 2012a; IFCE, 2012b), estes não podem prescindir da implementação das DCNs para a EREER e para o Ensino da História e Cultura Afrobrasileira e Africana. No entanto, novamente como irmãs siamesas, estes currículos representam inversamente referida crítica, sem possibilidade discursiva sobre o objeto avaliativo nos Programas de Unidade Didática (PUDs) de: História da Educação no Brasil; Políticas Educacionais; Currículos e Práticas Educativas; História da Física/ História da Matemática. Em realidade representam, para este Exercício de Avaliação em Profundidade, um desinteresse nas categorias do objeto de estudo quando sem excessão, seus PUDs si quer na bibliografia básica ou complementar descrevem as legislações e regulamentações específicas para tal.

Por outro lado, com o pioneirismo em Fortaleza dos Cursos Superiores de Tecnologia em Artes Plásticas e em Artes Cênicas surgidos também em 2002 e, após a Comissão Avaliadora do MEC de 2007 recomendar a verticalização destes em cursos de formação de professores, respectivamente, ousando tal efetivação da Licenciatura em Artes Visuais e Licenciatura em Teatro no ano seguinte.

Com última atualização em 2014, o curso de Licenciatura em Teatro, assim como as Licenciaturas de Física e Matemática, não se utilizou pelo Manual para Elaboração de PPCs do IFCE. Em diferença da Licenciatura em Artes Visuais atualizado em 2018 e justificado por este Manual. Esta matriz curricular de 2014 contempla “a formação de professores em teatro de forma dinâmica e atualizada com as novas Diretrizes Curriculares Nacionais” (IFCE, 2014, p. 11). Referido PPC ressalta estar atento às demandas contemporâneas ao

incluir em seus programas e em sua bibliografia o tratamento demandado na Resolução n.1, de 17 de junho de 2004, que institui a discussão das questões étnico-raciais e o Ensino de História e Cultura Afro-brasileira e africana (IFCE, 2014, p. 15).

Ademais, aponta que as “disciplinas de Teatro Brasileiro, Teatro e Cultura Popular e Ética e Gestão em Teatro, tratam de relacionar em seus conteúdos as discussões de ordem identitária” (IFCE, 2014, p. 15).

Por outro lado, atualizado sob a normatização do Manual, a Licenciatura em Artes Visuais descreve em seu PPC o objeto de estudo como uma das fundamentações legais comuns aos cursos de graduação. Mais adiante, em sua estrutura curricular alerta que

não se generalizam as práticas pedagógicas do Curso de Licenciatura em Artes Visuais como *arte/educação multicultural*, uma vez que o processo educacional interdisciplinar comprometido em desenvolver empatia, aceitação entre diferentes culturas, trata-se de um desafio que ainda não se efetivou (IFCE, 2018a, p. 29).

Sob uma avaliação externa mediante análise sistêmica e global, a observação dos PUDs constitutivos dos PPCs, tanto da Licenciatura em Teatro como da Licenciatura em Artes Visuais, sugere que estes dois PPCs da formação de professores do campus de Fortaleza cumprem com objeto avaliativo. Por outro lado, um Exercício de Avaliação em Profundidade revela diversas contradições.

Especificamente a disciplina de História da Educação na Licenciatura de Artes Visuais, representa uma situação distópica entre o descrito na fundamentação

legal deste PPC e o proposto no PUD História da Educação, quando uma unidade em seu programa, ao tratar do ensino da arte e direitos, observa-se um vínculo do ensino da arte e relações étnico-raciais sob a ótica da “arte da identidade” (IFCE, 2018a, p. 103).

Ainda sobre o aspecto acima citado, no PUD História da Arte Moderna e Contemporânea deste mesmo PPC, quando pretende em sua ementa abordar sobre a história das artes a partir dos fins do século XIX aos dias atuais, sequer menciona a riquíssima contribuição da arte africana e afrodiaspórica em seu conteúdo. Simplifica ao reducionismo da tríade: arte, direito e identidade (IFCE, 2018a), sem indicar neste mesmo conteúdo uma compreensão do negro como produtor artístico. Esta mesma compreensão segue reforçada, sobre o objeto avaliativo, na disciplina optativa de História da Arte no Brasil em uma espécie de cópia e cola dos PUDs anteriormente citados.

A disciplina de Políticas Educacionais, existentes nos dois PPCs de formação de professores-artistas-pesquisadores, com 80h para o curso de Artes Visuais, trata em sua Unidade IV sobre Políticas Públicas voltadas para a universalização da Educação Básica e Superior, porém sem a descrição do objeto de estudo e análise em sua bibliografia básica. A surpresa está na descrição de uma bibliografia complementar hospedada na Biblioteca Virtual Universitária (BVU) da professora Nilma Lino Gomes. Para o curso de Licenciatura em Teatro, esta mesma disciplina com 60h, descreve em sua ementa tratar

as políticas públicas de ensino implementadas ao longo da história brasileira e suas diversas concepções e conseqüências pedagógicas. É necessário o entendimento da educação como um processo de emancipação individual e coletiva, compreendendo a realidade econômica, cultural, política e social, bem como o papel atual e os possíveis cenários da educação no futuro (IFCE, 2014, p.168).

Referida disciplina, sem apresentar indícios sobre a política curricular de ação afirmativa, pretende em seu objetivo,

reconhecer nas diversas Constituições Brasileiras os princípios norteadores do papel do Estado na Educação e no ensino legitimados na legislação educacional, buscando suas similaridades e contradições (IFCE, 2014, p. 168).

No mesmo PPC, a disciplina de Currículos e Práticas Educativas (IFCE, 2014, p. 198), que descreve em sua ementa uma preocupação com a “formação de

professores e sua atuação no processo curricular” e, propõe como um dos objetivos, “refletir sobre a diversidade cultural brasileira e sua relação com a educação brasileira”.

No entanto, esta disciplina como a anterior, quando deveriam existir uma abordagem das legislações da educação brasileira, não se referencia o objeto de estudo e análise em seus conteúdos, tampouco em suas bibliografia básica e complementar propostas, posto que em ambas a atualização mais recente sejam as Diretrizes Curriculares Nacionais da Educação Básica de 2001.

Na Licenciatura de Artes Visuais, o PUD Currículos e Programas, quando pretende analisar as atuais reformas curriculares para a Educação Básica, como um dos objetivos, transparece a mesma dificuldade da Licenciatura em Teatro apesar das referências bibliográficas desta década.

Descritas facilmente no objeto de estudo e análise, essa radiografia do descuido sobre um tratamento valorativo das epistemologias negras, continuam evidenciadas em outras proposições curriculares dos cursos de formação de professores-artistas-pesquisadores no campus Fortaleza.

Como exemplo, observa-se que apesar de relacionadas na matriz curricular da Licenciatura de Teatro como as disciplinas que tratam das discussões de “ordem identitária” em seus conteúdos; Teatro Brasileiro, Teatro e Cultura Popular e Ética e Gestão em Teatro, revelam na verdade um esquecimento/apagamento de ordem epistemológica e político-pedagógica, quando diz que existe o que não está representado.

Compreende uma noção de Teatro Brasileiro sem descrição sobre o Teatro Experimental do Negro. O Teatro e Cultura Popular como experimentação de elementos da cultura africana e afro-brasileira, reduzidas em categorias como sensualidade, ginga e sincretismo religioso e, sustentados sob uma base bibliográfica folclórica desses elementos culturais. Basta observar o número de vezes que a categoria *folclore* está representada na bibliografia deste PUD. Por fim, uma disciplina de Ética e Gestão em Teatro sem apresentar a importância da Educação das Relações Étnico-Raciais em seu conteúdo, possivelmente a divisão social e racial do trabalho artístico deixa de ser problematizada.

Quando em outros PUDs, pertencentes na formação de professores – artistas - pesquisadores do campus de Fortaleza, essa tal “ordem identitária” ou “discussão das questões étnico-raciais” como proposições de conteúdo. Demonstram

anacronismo histórico-geográfico do tipo: “Estudos de expressões teatrais não ocidentais (Egito, Índia, Japão, China, entre outras)”, presentes na PUD Teoria e História do Teatro I (IFCE, 2014, p. 160); ou a abordagem do contexto e características da arte nas civilizações orientais, onde na mesma unidade programática estão nesta ordem; Índia, China, Japão, África e Egito (IFCE, 2018a, p. 84). Ambas as disciplinas curriculares, ademais do não reconhecimento sobre a diversidade do continente africano e seus diferentes aportes para a humanidade, estão asseguradas sob a base de uma bibliografia amplamente eurocentrada.

Por fim, sobre esta preguiça epistemológica-curricular observada em todos os PPCs analisados, uma exceção a regra está no PUD Danças Dramáticas, quando em sua ementa descreve “danças dramáticas como prática educativa favorecendo a interdisciplinaridade em arte e reconhecimento da pluralidade brasileira”, propondo como um dos objetivos “reconhecer as danças dramáticas brasileiras como patrimônio imaterial de nosso povo”. Para tanto, no eixo introdutório de seu conteúdo programático, representa o negro como uma das três “matrizes culturais dos folguedos brasileiros” e, em segundo momento propõe “estudos práticos sobre os folguedos “Rei de Congo, Congadas, Moçambiques” e, sustentados em pelo menos três bibliografias citadas (IFCE, 2014, p. 201).

## 7 O OBJETO AVALIATIVO À LUZ DO PLANO NACIONAL DE IMPLEMENTAÇÃO<sup>25</sup>

O Plano Nacional de Implementação das DCNs para a EREER e para o Ensino da História e Cultura Afrobrasileira e Africana compreende um conhecimento - emancipação do Movimento Negro Educador, colaborativo ao cumprimento destas determinações legais dirigido a todo o sistema de ensino e as instituições educacionais. Corresponde o terceiro documento pedagógico do eixo de estudo e análise, referente as regulamentações propostas para o cumprimento do Art. 26A da LDB. É balizador na implementação do referido artigo, por sistematizar e orientar ações e metas, “focalizando competências e responsabilidades dos sistemas de ensino, instituições educacionais, níveis e modalidades” (BRASIL, 2009, p.16).

Sobre o objeto avaliativo, nos interessa compreender a especificidade das ações estruturantes, correspondentes à formação de professores desenvolvidas no IFCE, “(...) com vistas a enfrentar todas as formas de preconceito, racismo e discriminação para garantir o direito de aprender e a equidade educacional a fim de promover uma sociedade justa e solidária” (BRASIL, 2009, p. 27).

Os eixos fundamentais do Plano Nacional de Implementação, nos permite compreender sobre o objeto avaliativo, estruturando as atribuições e ações do IFCE, correspondente a política curricular de ação afirmativa. Tais indicadores qualitativos estão assim definidos: fortalecimento do marco legal; política de formação para gestores e profissionais da educação; gestão democrática e mecanismos de participação social; avaliação e monitoramento; condições institucionais.

As entrevistas semi-estruturadas com os sujeitos-implementadores, destacados no recorte do campo empírico, realizaram-se entre os dias 06 de março a 30 de março de 2020. A primeira parte das entrevistas efetivou-se com visitas ao campus Fortaleza e foi mediada por uma interlocução presencial. As demais entrevistas, por conta do isolamento social no Estado do Ceará, decretado por conta da Pandemia do Covid-19, foram viabilizadas mediante envio do roteiro da entrevista por email e pelo WhatsApp<sup>26</sup>.

---

<sup>25</sup> Utilizaremos a redução do nome completo do documento pedagógico que, em se tratando do objeto avaliativo, torna-se redundante para o leitor e oportuno para o investigador ser mais objetivo.

<sup>26</sup> WhatsApp é um aplicativo multiplataforma de mensagens instantâneas e chamadas de voz para smartphones. Disponível em: <https://pt.wikipedia.org/wiki/WhatsApp> Acesso em: 11/05/2020

As entrevistas, inicialmente planejadas para um maior número de sujeitos-implementadores, devido ao contexto da situação de emergência sanitária, foram em número mais restrito. Logo, este fato impossibilitou-nos ampliar os dados empíricos em consequência da não devolutiva dos(as) potenciais entrevistados(as). Neste sentido, foram realizadas entrevistas com os seguintes sujeitos: a coordenadora do NEABI/campus Fortaleza; uma servidora técnico-pedagógica, com experiência laboral em departamentos ligados a PROEN e a direção de ensino do campus Fortaleza; as coordenações pedagógicas dos cursos de Licenciatura em Física e em Teatro; duas docentes, uma pertencente ao Departamento de Educação e outra ao Departamento de Artes; duas discentes dos cursos de Licenciatura em Teatro e Licenciatura em Artes Visuais.

Destarte, os dados primários produzidos nas entrevistas, trazem sentidos e significados sobre o objeto avaliativo junto aos indicadores qualitativos nesta última etapa da produção investigativa, consubstanciam o Exercício de Avaliação em Profundidade.

## **7.1 Fortalecimento do marco legal**

Na perspectiva do Plano Nacional de Implementação, a contribuição estruturante da gestão do IFCE na institucionalização do Art. 26A da LDB, efetiva-se mediante ações para educação profissional e formação tecnológica no sentido da “expansão do atendimento, possibilitando maior acesso dos jovens, em especial dos afrodescentes, a esta modalidade de ensino” (BRASIL, 2009, p. 56). Materializa-se no período expansionista de sua institucionalidade, capilarizada pela territorialização de seus 33 campus em todo estado do Ceará, com a oferta de 519 cursos nos diferentes níveis e modalidades, totalizando 43.522 estudantes matriculados entre jovens e adultos<sup>27</sup>.

Refletem a partir desta expansão estrutural do IFCE, no início da primeira década de institucionalidade, diferentes ações estratégicas na tentativa de criação de uma política permanente de projetos sociais e cidadania. Sempre ligadas a PROEXT, surgem nos campi com estruturas pedagógicas consolidadas, iniciativas

---

<sup>27</sup> Com base no IFCE em Números atualizado em 21/02/2020 através de dados retirados do sistema acadêmico da instituição. Disponível em: <http://ifceemnumeros.ifce.edu.br/situacao-matriculas/> Acesso em: 12/05/2020.

de projetos de combate ao preconceito, programação de palestras sobre direitos humanos, propostas de implementação de ações afirmativas sem discriminação do grupo de interesse, aproximação institucional com as comunidades indígenas e quilombolas na região de abrangência dos campi. O conjunto das ações dentro dessa estrutura, com o interesse em difundir a missão institucional, trata-se do objetivo estratégico desta Pró-reitoria em fomentar programas e projetos de inclusão social.

Desde o início do primeiro período de gestão da atual reitoria, observa-se no âmbito do objeto avaliativo, o interesse em garantir que “existam núcleos destinados ao acompanhamento, estudo e desenvolvimento da Educação das Relações Étnico-Raciais e Políticas de Ação Afirmativa” (BRASIL, 2009, p. 56).

Tal garantia inicia-se na coordenadoria de projetos especiais da PROEXT, com a realização do I Encontro para Estudos Afrobrasileiros e Indígena do IFCE em 2015, quando o próprio evento institucional corresponde a uma ação estratégica da PROEXT. Neste encontro foi verbalizado pelo representante da referida coordenadoria, que os NEABIs correspondiam a uma política da SETEC. Evidencia-se com este evento, a proposta extensionista de mapear as comunidades tradicionais, adscritas na área geográfica de influência pedagógica do IFCE, mediante a criação e fortalecimento da atuação dos NEABIs. Também houve o contraponto de sujeitos-implementadores, participantes do evento, que trouxeram compreensões sobre um conhecimento - emancipação nesta atuação institucional.

Uma destas participantes, coordenadora do NEABI do campus de Baturité na época do evento e, atual coordenadora do NEABI campus Fortaleza, revela-nos na entrevista que, em 2014 como primeiro núcleo da instituição, o campus de Baturité “ainda era o nascedouro desse debate dentro da instituição”. Idôneo à PROEXT para implantação do NEABI. De acordo com diálogo da época entre a pró-reitora e a professora, com a intenção “que aqui se torne um piloto e que se propague”.

Como professora em Baturité desde 2010, quando atendia estudantes da comunidade Quilombola da Serra do Evaristo, das aldeias indígenas de Aratuba, Fernandes e Gameleira, percebeu, em suas palavras, que “então eu tinha que me apropriar porque a turma puxou de mim. Eu constumo dizer eu me tornei negra. Eu não tinha a consciência do que eu era até então”. Sua atuação como professora no



campo da EREER e ensino da história e cultura afrobrasileira e africana remete a esse tempo-espaço, lugar de (re)encontro com sua negritude.

Algumas diretrizes para o ensino de graduação com relação direta sobre o objeto avaliativo, estabelecidas no PPI 2015, impulsionam o fortalecimento do marco legal a partir da expansão no número de vagas na formação de professores, assim como na expansão no número de NEABIs. Ambas as ações estratégicas presentes nos documentos institucionais deste então.

Estabelecido na área estratégica da Extensão como um dos vários indicadores metodológicos de educação inclusiva, a criação e fortalecimento dos NEABIs ganha corpo com a realização de outros dois encontros para estudos afrobrasileiros e indígenas, e conseqüente aprovação do regimento interno destes núcleos em 2017.

A partir deste momento, os NEABIs foram instituídos como política institucional de ação afirmativa na promoção da diversidade étnico-racial. Enquanto na área estratégica do ensino que, desde 2015 com a Carta Aberta à Comunidade Acadêmica, refletia-se sobre o planejamento, desenvolvimento e avaliação contínua de ações visando o acesso, permanência e êxito dos estudantes. Uma das preocupações em intervir de forma consciente em prol da construção de uma sociedade justa e equânime, foi observar a população negra e pobre cearense, ainda sob o olhar do início da institucionalidade centenária, como merecedora de acesso a formação profissional, mediante proposta de oferta mínima de 25% das matrículas para PROEJA e ensino técnico de nível médio.

O acesso dos estudantes a uma política curricular de ação afirmativa de caráter étnico-racial, principalmente na oferta do ensino profissionalizante de formação de professores, não reflete em significado de urgência para os gestores de ensino conforme evidência os documentos institucionais até então.

Pelas narrativas dos relatórios, os Encontros para Estudos Afrobrasileiros e Indígenas até o ano de 2018, sempre trouxeram uma discussão sobre a urgência do objeto avaliativo. Enquanto a área estratégica do ensino sinaliza uma intenção sobre o objeto avaliativo, a partir do ano 2017, com a instituição do PPE e do Manual para Elaboração de Projetos Pedagógicos de Cursos. Neste mesmo ano, com o ingresso de novos servidores(as) negro(as), pela efetivação da política de cotas raciais no último concurso público do IFCE, veio de fato a ampliação do número de

NEABIs e conseqüentemente as ações educativas e práticas pedagógicas realizadas sobre o objeto avaliativo.

A compreensão dos sujeitos – implementadores entrevistados (as) evidenciam as contribuições e os limites dos NEABIs para com o objeto avaliativo. Embora a coordenadora deste núcleo no campus de Fortaleza, compreenda que os NEABIs “conseguem colocar dentro do cotidiano da instituição uma pauta que é invisibilizada” e “faz com que essa discussão esteja na sistemática do aluno”. As práticas pedagógicas e ações educativas produzidas por esta política institucional, de viés extensionista, não alcança a totalidade de estudantes no acesso a um currículo antirracista.

A servidora técnico-pedagoga, com experiências em diversas instâncias de decisão institucional que reverbera no objeto avaliativo, corrobora e amplia esse entendimento quando diz que, “o NEABI no campus é extremamente importante e extremamente atuante, mas o que eu percebo até pela própria estrutura compartimentada da nossa instituição, e isso não é só do campus Fortaleza parece que isso é um traço. Não há essa ligação das coordenações com a CTP, Coordenações de curso com a CTP, de coordenações de curso e CTP com NEABI, e vice-versa. Fica cada um no seu espaço restrito. Então se eu tô no meu espaço territorial restrito, fica muito difícil de implementar a política institucional. Então acaba que o NEABI, muitas das vezes, trabalha muito sozinho e com ações, ajuda de alguns professores e alguns técnicos que são sensíveis a causa e compram a ideia, a proposta do NEABI”.

As entrevistas realizadas com duas coordenações de curso de licenciatura do campus de Fortaleza, um da área de artes e outro da área de ciências naturais, evidencia essa perspectiva de compartimentalização de responsabilidades entre os setores da instituição. Questionados se é suficiente para a formação de professores a promoção da diversidade étnico-racial realizadas pelo NEABI, a coordenação do curso de Licenciatura em Teatro revela que “são extremamente importantes”, mas não acredita “que o caso seja o de medir se são suficientes, mas sim o de defender a continuidade dessas atividades”. Enquanto, nas palavras da coordenação da Licenciatura de Física, “acho que o NEABI dá a sua contribuição, mas eu sinto que não é suficiente”.

Por outro lado, as entrevistas realizadas com duas estudantes negras integrante do NEABI de Fortaleza, uma do curso de licenciatura em Teatro e outra

do curso de Licenciatura em Artes Visuais, revelam uma compreensão mais acertiva sobre essa questão.

A estudante de Artes Visuais relata que “seria fundamental que essas vivências e discussões também estivessem presente nos cursos ofertados pelo IFCE, pois o alcance dessas informações e vivências seria mais amplo, e sem dúvida traria um retorno imenso a instituição como produções acadêmicas e isso refletiria na visibilidade de alunos/professores/pensadores negros e indígenas, gerando mais debates”. Para a estudante de Teatro “o NEABI ele é um caminho para estarmos levando a pauta e a importante da cultura negra ser estudada dentro do Instituto Federal”.

Por fim, sobre a relação que envolve um ciclo vicioso de colonização dos currículos nas instituições de ensino brasileiras. Em artigo de opinião publicado na edição online do jornal O Povo, as coordenadoras de NEABI dos campi de Baturité e Crateús ao questionar seus leitores com o título “o conhecimento tem cor?”, na sequência do artigo apontam que,

com as políticas de ação afirmativa e o maior acesso das populações negras e indígenas às instituições de ensino, tornou-se cada vez mais urgente a proposição de um currículo escolar que considere a diversidade epistêmica do mundo. Estudantes negros e indígenas, apesar da vasta contribuição dos seus ancestrais para a construção desse país, ainda não conseguem se sentir representados no conhecimento que acessam nas escolas e universidades (O POVO, 2019).

## **7.2 Política de formação para gestores e profissionais da educação**

As ações estratégicas da PROEN estão articuladas à revisão da política curricular institucional. Definidas em documentos político-pedagógicos instituídos a partir do ano de 2017, representam o objeto avaliativo em um nível de igualdade formal. Para além dessa garantia formal evidenciada nestes documentos mais recentes, o que se espera é uma política institucional que promova justiça curricular a fim de superar a desigualdade epistêmica.

Sob a perspectiva do Exercício de Avaliação em Profundidade, a análise dos discursos sobre objeto avaliativo contido nos documentos políticos-pedagógicos, revela uma burocratização textual. Resume-se na promoção de iniciativas de conscientização da comunidade acadêmica, mediante ações afirmativas na dimensão da inclusão social e respeito à diversidade. Deste modo, um compromisso

com o dever ético-político-pedagógico, presente no objeto avaliativo, depende dos valores, sentidos e significados atribuídos pelos sujeitos-implementadores a esta urgência. Depende de um processo de significação sobre o objeto avaliativo anterior ao compromisso.

As entrevistas realizadas com os sujeitos-implementadores(as)/servidores(as) do IFCE, com suas graduações concluídas tanto anterior a legislação e regulamentações do objeto de estudo como depois destas, sem exceção, trazem relatos de uma formação eurocentrada, de uma formação inicial no ensino superior em ciências humanas ou naturais, onde caracteriza-se por uma graduação sem nenhuma vivência com outras epistemologias.

Quando essas vivências ocorrem, apresenta-se de duas formas: na primeira, como na experiência formativa da servidora técnico-pedagoga ao relatar que dependia da sensibilidade de uma professora sua da graduação que, “apesar de todo o esforço que ela [professora] fez e cuidado, eu entendo também que essa formação ficou em débito. Porque uma disciplina só não conseguiria dar conta de algo tão complexo que deveria ter passado toda graduação, né.” Na segunda forma, como descrito na experiência da professora e coordenadora do NEABI de Fortaleza, quando da graduação ao doutorado, “o que me deu o suporte sobre a pauta não foi o curso. Foi o laboratório que eu tava inserida”, possibilitando uma “discussão racial, mas não no âmbito das diretrizes”.

Os sujeitos-implementadores(as)/servidores(as) do IFCE em todas as entrevistas, assim com os sujeitos implementadoras/ discentes negras, afirmaram que não se sentiriam capacitados (as) para implementar a política curricular de ação afirmativa quando finalizado a graduação. Para implementação da política curricular de ação afirmativa, uma parcela dos (as) entrevistados(as) afirmaram que ainda não se sentem preparados (as) para efetivação desta política curricular.

Como afirmado em anterioridade a promulgação da Lei 10.639/03, neste cenário observa-se que

as diretrizes para os diversos segmentos do sistema escolar brasileiro definidas pelo Conselho Nacional de Educação e os Parâmetros e Referenciais Curriculares propostos pelo Ministério de Educação raramente fazem parte dos temas abordados na formação de professores como um todo (BRASIL, 2001, p. 19).

Sobre essa distância entre o que determina as DCNs e a implementação da política curricular de ação afirmativa, fatores de diversas ordens podem ser explorados na discussão. No entanto, não basta os sujeitos-implementadores conhecerem a legislação e suas regulamentações, porque se são estes sujeitos que animam a política segundo seus interesses e perspectivas nem sempre consensuais, a formação acadêmica em geral e a formação de professores em particular, não deve prescindir da dialética entre as diversas áreas do conhecimento científico, tecnológico, cultural. De outro modo, não deve cometer o epistemicídio dos outros saberes, das outras formas de conhecimento.

Compreendendo que os docentes, tanto no campo quanto no recorte empírico da pesquisa, não diferem em geral do professorado da EPT em sua diversidade na formação pedagógica. Corroborar-se com Machado (2011, p. 692), que heterogeneidades como “campo científico, tecnológico e cultural de origem, espaço instituições de atuação, alunado (...)” tomam parte nos cenários da comunidade acadêmica em seus discursos, narrativas e compreensões apresentados no recorte do campo empírico.

De acordo com a servidora técnico-pedagoga entrevistada, “nós temos um traço muito peculiar no campo da educação profissional e a gente não pode deixar de considerar isso, que é marcado pela ausência de uma formação pedagógica pra esses profissionais”. Continua a pedagoga, aprofundando na compreensão da importância do objeto avaliativo, “pra completar se nós licenciados, professor ou técnico e que não somos especialistas na área de ensino de história e cultura afrobrasileira e africana, temos dificuldades. Que dirá os colegas que são bacharéis e tecnólogos e que exercem funções na direção de ensino e nas coordenações de cursos de licenciaturas dos campus do IFCE”.

Ao considerar que timidamente este indicador qualitativo está representado nas políticas e ações institucionais de dimensões finalísticas do ensino e da extensão. Para além das ações educativas e práticas pedagógicas representadas na institucionalidade dos NEABIs,

é necessário, principalmente no caso de docentes e equipes dirigentes, fazer esforços em três direções distintas e igualmente importantes: a formação daqueles profissionais que esteja em exercício, os que estão em processo de formação e os que se formarão no futuro (MOURA, 2008, p. 30).

Sobre esses três esforços em direções distintas apontado por Moura (2008), a servidora técnico-pedagoga nos traz evidências dessa perspectiva, quando nos diz: - “eu observo a grosso modo é que nós podemos até compreender da implementação sim, mas nós temos muita dificuldade em materializar essa implementação sabe! E o que eu pude observar nas conversas com os professores nos campus por onde andei, é que a grande pergunta deles é: - Bom, eu sou bacharel em engenharia, eu não tenho formação. Como é que vou perparssar na minha disciplina esse conteúdo de história e cultura afrobrasileira e africana? Quem é que vai me subsidiar?”

Licenciado em 2002 e doutor em Física em 2014, com toda sua carreira acadêmica na UFC. O professor e coordenador do curso de licenciatura de Física, lecionando as disciplinas de Física I e II; Eletricidade; Magnetismo, na licenciatura que coordena desde 2019, compreende que essa dificuldade no IFCE não afeta só os bacharéis. Justamente ao assumir a coordenação, de acordo com suas palavras, “foi quando tive o primeiro contato com essa... com essa temática. Eu disse. – Como é que a gente vai trabalhar isso, né, no curso de licenciatura, né, uma coisa que tá, vamos dizer assim no momento... É uma coisa que já deveria ser implementada”.

A formação daqueles profissionais que estão em exercício na docência ou na gestão pedagógica, apontado como urgente e necessária à implementação da política curricular de ação afirmativa. Concretizam-se, na área estratégica do ensino, em poucas oportunidades formativas sobre a temática, como nos encontros pedagógicos anuais ou semestrais realizados nos campus e na reitoria, ou por demandas pedagógicas específicas de curtas a médias durações e sem a abrangência necessária.

Um exemplo está na especialização em Docência na EPT, ofertado pelo IFCE na modalidade EaD desde 2015 com última turma estabelecida em 2019<sup>28</sup>. Estabelecido no PPE como uma ação estratégica institucional para formação continuada em EPT e, fomentado para formação continuada daqueles servidores(as) sem formação pedagógica.

---

<sup>28</sup>Informação sobre a primeira oferta da especialização disponível em: <https://ifce.edu.br/noticias/especializacao-e-ofertada-para-professores-do-ifce>. Acesso em: 15/05/2020.

Informação sobre a última oferta da especialização disponível em: <https://ifce.edu.br/aceso-rapido/concursos-publicos/editais/pos-graduacao/especializacao/especializacao-em-ept-edital-3-2019/retificacao-do-edital-ndeg-032019.pdf>. Acesso em: 15/05/2020.

Materializado em um PPC atualizado em 2018 sob os moldes do Manual de Elaboração de PCCs, enquanto ao objeto avaliativo, este documento pedagógico não se fundamenta nas DCNs para a EREER e para Ensino da História e Cultura Afrobrasileira e Africana. Nenhum PUD traz a representação do objeto de estudo em toda a bibliografia percorrida. Neste curso de formação continuada, somente duas disciplinas: História, Política e Legislação da EPT; Pluralidade e Diversidade no Contexto Educacional, a categoria relações étnico-raciais está representada em disputa de saberes com outras categorias, por um tempo pedagógico de 30 horas/aulas para cada disciplina.

Neste Exercício de Avaliação em Profundidade sobre o recorte do campo empírico, a revisão analítica da política curricular em garantia da qualidade e continuidade no processo de implementação aos que se formarão, ou seja, os licenciandos e licenciandas, apresenta-se com vícios do passado e com frequente contextualização do período cefetiano nos PPCs das licenciaturas em Física e Matemática. Estes dois PPCs com atualizações realizadas em 2012, irmãs siamesas em sua elaboração, da qual se pode inferir um cópia e cola, que reproduz um mínimo de 10 anos de defasagem na descrição dos aspectos legais. Portanto, representa uma inexistência do objeto avaliativo nas duas Licenciaturas em ciências naturais do campus Fortaleza.

A entrevista com a professora de história da educação, licenciada em história e doutora em educação com experiência de mais de 26 anos no IFCE, revela que “nos cursos de matemática e de física, por exemplo, há um embate natural em que sempre ocorre da gente das áreas de humanas, das áreas pedagógicas se fazer importante no curso”.

Nesta perspectiva, ao observar que nesta disputa de saber–poder onde está inserido o objeto avaliativo, corrobora com o coordenador da Licenciatura de Física, também professor no curso de Matemática, que para além da representação da temática nos PPCs “deveria ter algum trabalho de orientação para os professores. Porque se conversar com todos os professores, principalmente das áreas das exatas. Muitos vão dizer que até desconhece né, essa...essa temática”. Ao prosseguir, amplia essa questão ao referir-se sobre os colegas das áreas exatas, dizendo que “muitos estão vendo.. – Ah, não é da minha alçada, deixa o professor específico trabalhar ... o pessoal da pedagogia trabalhar”.

Observa-se que nesta disputa curricular do saber-poder, revelam-se indícios da teoria crítica sobre a formação de professores no Brasil, quais sejam: uma hierarquização de saberes específicos às ciências e o caráter particularmente deslocado da área pedagógica no aprender a ensinar, o histórico da construção das disputas do saber-poder na estrutura do campo educacional, resultante em uma formação bacharelesca e colonizadora, mesmo quando na formação de professores espera-se justiça curricular na prática profissional (MACHADO, 2011; MOURA, 2008, 2014; MANFREDI, 2017; LIMA; BARREYRO, 2018).

Por outro lado, os PPCs das Licenciaturas em Teatro e Artes Visuais que se pretendem descolonizadas e atentas as demandas curriculares contemporâneas, em grande parte da análise representam um desconhecimento sobre o objeto avaliativo, dificultando a materialidade de uma justiça curricular. Essa dualidade pode ser observada nas entrevistas realizadas aos docentes e estudantes destas duas licenciaturas.

Ao responder se a direção de ensino, a coordenação técnico-pedagógica do campus Fortaleza e a própria coordenação de curso, compreendiam a importância do objeto avaliativo na EPT. A coordenadora da Licenciatura em Teatro, afirma: “- Prevemos essa importância e implementação na construção, revisão, e atualização dos projetos pedagógicos”. Por outro lado, a professora preta do curso de Teatro, com 5 anos de serviço no IFCE e uma carreira acadêmica em artes cênicas na Universidade Federal da Bahia, ao responder a mesma pergunta, afirmar ver “alguma preocupação para o cumprimento da lei, mas isso não se configura como um amplo entendimento que reverbere no envolvimento para a criação de práticas efetivas e permanentes”.

Ao ampliar sua compreensão sobre a flexibilização curricular no âmbito do objeto avaliativo, mediada pelo processo de revisão de PPCs provocada pelos NEABIs, relata haver “em artes cênicas uma resistência para o entendimento e envolvimento configurado numa apatia para as discussões e na efetiva modificação e inclusão em determinadas disciplinas que seriam, ao meu ver, fundamental, como dramaturgia, história do teatro, voz, entre outras que não houve inclusão sequer de autores negros em sua bibliografia básica ou complementar para qualquer abordagem relacionada”. Essa última afirmativa da profesora corrobora com nossa análise do PPC do curso de licenciatura em Teatro.



A estudante negra do curso de Teatro com origem artística em sua comunidade, atualmente membro do NEABI do campus Fortaleza, ao mostrar na entrevista uma compreensão sobre a importância do objeto avaliativo, afirma existir “uma fragilidade principalmente dentro da grade curricular”, mas acredita que “os setores podem estar promovendo debates sobre a importância da implementação dos estudos sobre o ensino da cultura afrobrasileira na instituição, até para os professores mesmo ta, eh, ta tendo isso como formação, eh, dentro da instituição, né”.

A estudante autodeclarada negra do curso de Artes Visuais 2016.1, com experiência em grupos de discussões sobre relações étnico-raciais e também membro do NEABI, em sua entrevista, ao compreender como de extrema importância o objeto avaliativo sua formação profissional. Relata não ter “nenhum professor que discuta a temática, há raras discussões em sala, mas nada programado na ementa da disciplina ou no plano de aula, geralmente são provocações dos próprios alunos e sempre é muito superficial”. No entanto, em nossa análise sobre o PPC de Artes Visuais, destaca-se como exceção o PUD Danças Dramáticas que se mostra coerente na representação do objeto avaliativo, deste a sua ementa passando pelos objetivos, conteúdos e a bibliografia.

Por fim, realizadas pelo NEABI campus Fortaleza como atividades formativas internas e externas, em seu último relatório anual (NEABI, 2019), tem-se o exemplo de grupos de estudos, debates, palestras e seminários promovidos nos auditórios do campus ou de outras instituições, assim como produções audiovisuais de cunho formativo/informativo. Evidenciadas no recorte do campo empírico, tais ações formativas não representa a generalidade do campo empírico. Também se mostram insuficientes nesta urgência de um planejamento ampliado, corroborado na visão da servidora técnico-pedagoga, “isso ocorre porque não há essa...esse tempo oficial, essa organização oficial da instituição pra que isso aconteça, entendeu. A instituição não para. Ela não cria uma oportunidade pra esse professor que atua no Instituto”.

Portanto, a intenção em realizar o esforço analítico nas três direções sobre formação continuada em EPT apontado por Moura (2008), possibilita a compreensão da urgente implementação da política curricular de ação afirmativa no IFCE, calcado em uma visão ampliada de formação profissional.

### 7.3 Gestão democrática e mecanismos de participação social

Para este indicador qualitativo, interessa refletir a necessidade de fortalecer processos, instâncias e mecanismos de controle e participação social no âmbito do objeto avaliativo.

É fato que essa necessidade de fortalecimento institucional enquanto ao objeto avaliativo, encontra-se representado nos documentos institucionais desde a metade desta década, resultado do ponto de inflexão institucional da expansão estrutural ao planejamento pedagógico.

A participação social do público externo veio mediada pelas ações estratégicas da PROEXT, referenciado na ampliação e fortalecimento dos NEABIs, dirigido a possibilidades de uma aproximação entre o IFCE e as comunidades tradicionais no âmbito da promoção de cidadania e inclusão social.

Exemplifica-se historicamente nas ações desenvolvidas no campus de Baturité, que antecede ao NEABI do referido campus, quando a professora e coordenadora do NEABI à época revela na entrevista, que “nós tínhamos no começo demandas muito do movimento negro, mas ao passo que o movimento indígena começou a nos conhecer, nos reconhecer”. Na perspectiva do objeto avaliativo, portanto, o estabelecimento dos NEABIs como política institucional no âmbito da extensão torna-se referência na participação social de grupos e populações até então invisibilizados.

Atualmente, como coordenadora do NEABI do campus de Fortaleza, enumera a diversidade desta participação social no campus pautado na sensibilidade originária destes grupos e comunidades. Segundo as palavras da coordenadora: “- Eu tenho menino que é do Maracatu Solar. Eu tenho menino que é da arte de rua, trabalha com o grafite, ou então o Romário que faz parte do coletivo de teatro de lá do Caetano de Cima. Então esse aqui é fotografo do movimento indígena. Então são pessoas que por si já são sensíveis. Então a empolgação se dá de poder proporcionar que outras pessoas vejam, sintam e tenham as mesmas oportunidades de viver essas experiências”.

A gestão democrática e participação social nesta instância institucional, estabelecido no regimento interno dos NEABIs, estão dirigidas à comunidade externa identificada de algum modo com o objeto avaliativo. Por vezes, é espaço para o acesso, permanência e êxito de estudantes autodeclarados negros e

indígenas, ou mesmo *locus* possível de um processo de auto e heteroidentificação de raça/cor dos que integram este lugar. O Relatório anual das atividades do NEABI campus Fortaleza (IFCE, 2019), revela diversas ações com a participação da comunidade externa que, de acordo com a coordenadora “conseguem colocar dentro do cotidiano da instituição uma pauta que é invisibilizada”, possibilitando a desconstrução de estereótipos e preconceitos como geradora de mudança nos discursos.

Em sua entrevista, a coordenadora nos relata uma experiência que exemplifica essas mudanças. De acordo com suas palavras. “Vamos supor quando um jovem diz assim: - Puxa professora, eu nunca imaginei que eu ia ver uma mãe de santo falando em minha vida! Ou ontem: - Olha aqui tem índio mesmo professora no Ceará? Eles não são só fantasiados, não?”

Ainda nas palavras da coordenadora do NEABI, em outras vezes, “a imagem que a instituição tem é que o NEABI é o quartinho de despejo (...), que a gente tem que dar conta de tudo que acontece com os alunos negros”. Assemelhando-se a uma instância institucional de integração das decisões em assuntos sobre negros e indígenas.

Na área estratégica do ensino, as Cartas de Guaramiranga redigidas em 2015 e 2018, após realização dos Fóruns de Ensino do IFCE nesses respectivos anos, refletem essa necessidade de fortalecimento dos processos de gestão democrática e participação social, dirigida a qualidade do acesso, permanência e êxito estudantil. Neste sentido,

é uma instância dialógica estabelecida entre *campi* e Reitoria, em que os servidores se utilizam desse espaço para troca de ideias e experiências relacionadas à gestão pedagógica, suas possibilidades e suas dificuldades (CARTA, 2018, p.1).

Quando se discute o acesso, permanência e êxito de estudantes negros e indígenas, este mecanismo institucional de gestão democrática na área estratégica do ensino, reflete na atuação ético-político-pedagógica dos NEABIs em pautar a justiça curricular na instituição, compreendendo que os procedimentos processuais via SEI significa o caminho institucional direto de diálogos, discussões e monitoramento correspondente ao objeto avaliativo.

## 7.4 Avaliação e monitoramento

Como descrita no Plano Nacional de Implementação, este indicador qualitativo aponta à construção de indicadores que permitam o monitoramento do objeto avaliativo. Em verdade, para este Exercício de Avaliação em Profundidade, todos os eixos fundamentais do plano organizados em indicadores qualitativos sobre o objeto avaliativo, devem ser ampliados na construção de um plano institucional de avaliação e monitoramento do objeto avaliativo.

Por sinal, foi um monitoramento externo ao IFCE no ano de 2015, o mecanismo que provocou a preocupação com os índices de acesso, permanência e êxito estudantil. É o que revela a servidora técnico-pedagoga, com experiência na atuação em instâncias de decisão institucional, ao responder na entrevista sobre como surgiu a necessidade no IFCE de se discutir sobre tais índices. Segundo a servidora, “no momento em que a CGU[controladoria geral da união] passa nos cobrar por esses índices de eficiência e eficácia que tem relação direta com acesso, permanência e êxito dos discentes, é que se elaborou de forma mais contundente o PPE, né. Eu percebo que essas ações e medidas que foram objeto de discussão e que se materializam no PPE, ainda estão embrionárias dentro da instituição”.

Com uma das protagonistas nos processos de discussão e redação do PPE, acertiva sobre o objeto avaliativo nestes mecanismos de avaliação e monitoramento, a servidora vai nos lembrar que “é ai, lá no PPE, o que se fala dos NEABIs e do Ensino da História e Cultura afrobrasileira e africana. A meu ver ainda é muito tímido sabe, ainda é muito incipiente. O PPI também vem trazendo a discussão sobre o NEABI, mas eu entendo que é preciso haver uma movimentação e uma abordagem muito maior”.

Essa abordagem maior no PPPI (2018), a qual a servidora se refere, significa dizer que as discussões político-pedagógicas dos fóruns de ensino materializados nas cartas de Guaramiranga e no PPE, das comissões, subcomissões e diversas representações de setores e departamentos institucionais responsáveis pela sistematização do PPPI, - e que por sua vez materializaram a face pedagógica de uma “caminhada, iniciada em setembro de 2016, quer por meio de fóruns internos, quer por meio das participações no Sistema de Participação Pública do PPI” (IFCE, 2018, p. 17) -, não foram mais audaciosas, inovadoras em propor no documento uma política institucional de igualdade racial.

Na política de educação superior prevista no PPPI para os cursos de graduação está previsto somente, assim como para a educação profissional de ensino médio, a atenção as normativas educacionais que compõem o objeto avaliativo. Política institucional ligada à extensão, está o NEABI como um dos temas estratégicos, que se materializa em políticas e ações estratégicas no âmbito da educação inclusiva e diversidade, e sua criação e fortalecimento são apontados como diretriz e indicador metodológico.

Estas representações no PPPI sobre o objeto avaliativo mostram-se suficientes para o SINAES, quando a avaliação de regulação do MEC realizado no IFCE em 2017, em acordo com o instrumental de avaliação para reconhecimento e renovação de reconhecimento de cursos de graduação presencial e a distância, credencia a instituição com um conceito 4 (quatro) ao realizar uma análise global e sistêmica dos PPCs e PPI/2015.

O momento de ingresso em 2017 dos servidores(as) aprovados(as) no serviço público por cotas raciais, restrito àqueles(as) que assumiram seu papel ético-político-pedagógico na instituição, não assegurou o tempo institucional necessário para que estes sujeitos-implmentadores(as) tivessem propriedade das discussões sobre o PPPI e, em consequência propor inovações enquanto ao objeto avaliativo. Este tempo de apropriação das políticas e ações institucionais reservadas a justiça curricular, conforme evidenciado na análise de conteúdo dos relatórios anuais para estudos afrobrasileiros e indígenas, veio com o fortalecimento dos NEABIs a partir deste mesmo ano, mediante os (as) servidores(as) que se identificaram com estes núcleos e apropriaram-se deste lugar institucional.

Nas entrevistas com as servidoras, técnico-pedagoga e coordenadora do NEABI campus Fortaleza, o fortalecimento destes núcleos é percebido como ponto de inflexão para um monitoramento do objeto avaliativo. De acordo com a primeira servidora, “a carta que foi encaminhada pelos NEABIs, eu entendo que ela acabou sendo uma injeção para que a PROEN, digamos, fizesse um pedido mais contundente junto aos campus. Pra que essa sinalização de aspectos da história e cultura afrobrasileira e africana ficassem mais nítido nos projetos pedagógicos dos cursos”. Embora fosse algo previsto em documentos institucionais, como uma das participantes do coletivo que redigiu a carta, a segunda servidora indicada é assertiva ao dizer que “a atualização dos PPCs... precisou o NEABI se mobilizar pra poder exigir da instituição uma posição” sobre o objeto avaliativo.

Por fim, uma avaliação mais global sobre a crença dos sujeitos - implementadores(as) entrevistados(as), enquanto a preparação dos(as) licenciandos (as) em efetivar a implementação da política curricular de ação formativa, no geral apontam dúvidas sobre essa capacitação pedagógica ao mesmo tempo que indicam deficiências sobre a mesma dirigida a comunidade acadêmica.

Portanto, indicador qualitativo atualiza a dinâmica dos mecanismos de avaliação e monitoramento sobre o objeto avaliativo. Percebidos como sujeitos - implementadores(as) da política curricular de ação afirmativa, compreende-se que as entrevistas com a comunidade acadêmica ao corroborar com a análise dos documentos institucionais, indicam pontos de estrangulamento na instituição que estão ligados “a uma situação fática que perpassa pela invisibilidade da pauta étnica – racial nas instituições de ensino brasileiras” (NEABI, 2019, p.6).

## **7.5 Condições institucionais**

Estabelecida como último eixo fundamental do Plano Nacional de Implementação, porém não menos importante, este indicador qualitativo demonstra o aporte do Movimento Negro Educador para este conhecimento - emancipação, materializado a partir do documento “Contribuições para a Implementação Lei 10.639/03” (BRASIL, 2009, p. 28), reconhecendo a importância do investimento financeiro na implementação da política curricular de ação afirmativa.

Indicar rubricas orçamentárias e os mecanismos institucionais necessários à materialidade do objeto avaliativo, ao mesmo tempo em que se mostra uma tarefa difícil por escancarar prioridades, é primário compreender que este Exercício de Avaliação em Profundidade constitui-se em um destes mecanismos institucionais. Assim, a função democrática deste monitoramento interno sobre o objeto avaliativo, e o conhecimento – emancipação resultante desta investigação avaliativa, torna-se possível pelo investimento da instituição na formação continuada de servidores(as) em avaliação de políticas públicas.

Por um lado, é fato que os NEABIs não são os responsáveis institucionais pela implementação da política curricular de ação afirmativa. Por outro, e se assim pudesse ser representado, também é fato que o investimento financeiro na criação, fortalecimento dos NEABIs e promoção de suas ações nos campus são insuficientes e pouco eficientes. De rubrica orçamentária originária na PROEXT, área estratégica

responsável pelos NEABIs como política institucional, os mecanismos institucionais apresentados para financiamento das atividades destes núcleos materializam-se em duas instâncias.

Nos Encontros dos NEABIs, chamados anteriormente de encontros para estudos afrobrasileiros e indígenas, juntando o aporte financeiro da PROEXT e do campus anfitrião para execução do evento anual, é sabido pelos coordenadores (as) de núcleo que se configura em um investimento não superior a uma dezena de milhar de reais. Na análise dos discursos registrados nos relatórios destes encontros, seus participantes evidenciam uma baixa adesão da comunidade acadêmica unida a um curto tempo de execução do evento, reflexo deste investimento insuficiente para compor um planejamento, execução e avaliação do mesmo.

Outro mecanismo institucional, que em seu ciclo de execução reverbera no objeto avaliativo, é o Programa Institucional de Apoio a Projetos de Extensão (PAPEX)<sup>29</sup> iniciado em 2014 e ainda vigente. Nos três primeiros anos de divulgação dos editais, ofertou-se 15 mil reais por projeto, para despesas de custeio e financiamento de três bolsas de extensão estudantil de 400 reais para uma execução semestral. No entanto, quando no ano de 2015 a Carta de Guaramiranga antecipava um cenário institucional e nacional preocupante, nos últimos quatro anos o programa ampliou o número de projetos contemplados, limitando os investimentos unicamente às bolsas de extensão. Ao manter um montante total de financiamento do programa na média de 300 mil reais, a exceção dos anos de 2016 e 2020 que tiveram um investimento respectivamente de 540 mil e 216 mil reais, praticamente o programa diminuiu a capacidade de investimento na manutenção das ações.

Como exemplo do aproveitamento deste mecanismo de financiamento institucional, o NEABI campus Fortaleza em seu relatório de atividades de 2019, apresenta o registro de três bolsistas neste programa. Com o título “Feminismo negro junto à povos de terreiro” (NEABI, 2019, p. 41), o projeto de extensão contemplado beneficiou 30 pessoas da comunidade externa. Neste mesmo relatório, também é possível observar o mecanismo de financiamento para execução de outro projeto de extensão. Contemplado no edital interno para seleção de eventos de arte e cultura do IFCE (NEABI, 2019, p. 42), a “Exposição fotográfica a cara negra e

---

<sup>29</sup> Todos os editais do PAPEX disponíveis em: <https://ifce.edu.br/aceso-rapido/concursos-publicos/editais/extensao/Papex>. Acesso em: 17/05/2020

indígena do IFCE”, possibilitou a participação de outros NEABIs com o envolvimento de 30 pessoas e, uma exposição permanente com o registro da visita de 500 pessoas.

Não obstante, ao perguntarmos à coordenadora do NEABI do campus Fortaleza quais são dificuldades e desafios na coordenação, ela nos responde que “em parâmetro de dificuldades... Recurso. Se a gente quer fazer, você precisa de bolsas e, quanto mais, mais gera demanda. E aí a instituição não consegue priorizar isso (...), mas é, não faz como pra área do esporte. Tem recurso pra tudo, tem dinheiro à bambão. Pra nós somos cinco mil reais num evento(...)”.



## 8 CONSIDERAÇÕES FINAIS

O esforço para compreender o processo de implementação das DCNs para a EREER e para o Ensino da História e Cultura Afrobrasileira e Africana, especificamente na formação de professores do IFCE, pressupõe uma avaliação qualitativa sobre a trajetória institucional que esta política curricular tem percorrido. Em consequência, o mestrando em avaliação de políticas públicas busca inspiração teórico-metodológica na Perspectiva de Avaliação em Profundidade, a realizar seu exercício como pesquisador-servidor-avaliador compreendendo não ser possível discutir políticas públicas independente da realidade social e cultural dos sujeitos. Portanto, exige deste uma consciência ético-político-pedagógico para avaliar o modelo curricular hegemônico.

Este Exercício de Avaliação em Profundidade, sustentado sob a tessitura de bases teóricas no campo da educação e relações étnico-raciais como categorias fundantes, compreende a relação Estado-mercado-sociedade brasileira que estruturam historicamente o modelo de negro brasileiro. Neste sentido, a análise crítica sobre o contexto e conteúdo do objeto de estudo lança luzes sobre a política educacional brasileira compreendendo que o paradigma de desenvolvimento socioeconômico dependente retroalimenta o racismo estrutural no Brasil.

Um Exercício de Avaliação em Profundidade que, epistemologicamente, sistematiza uma tradição crítica negra gestora do conhecimento-emancipação que compreende o currículo como centro da relação educativa. Possibilita descrever que os documentos institucionais refletem uma trajetória institucional do objeto avaliativo, sustentado na garantia do funcionamento dos NEABIs como uma ação política extensionista articulada ao fortalecimento da oferta de cursos de nível superior. Por outro lado, o incentivo à adequada, diversificação e flexibilização curricular, o incentivo à formação inicial e continuada de gestores e professores, necessitam convergir urgentemente na formação de uma nova geração de professores conscientes de seu papel na consolidação de uma educação antirracista.

Como servidor – pesquisador – avaliador, a compreensão do objeto avaliativo na trajetória institucional indica o urgente compromisso ético-político-pedagógico por parte da instituição. Caso a missão do IFCE tenha sentido e significado para a comunidade acadêmica, delegar unicamente à uma política institucional de viés extensionista, sustentado por uma matriz pedagógica que não

questiona a ideia de celebração da diferença e, não compreende o racismo estrutural como uma questão central no conhecimento, poder e identidade. Certamente não efetiva uma justiça curricular, como direito a uma igualdade epistemológica substantiva que supere o epistemicídio das africanidades e afrobrasileiridades na educação, na ciência, na tecnologia e na cultura.

Para uma contra-hegemonia do racismo institucional, reflexo de uma sociedade que o racismo é estrutural e estruturante, observa-se institucionalmente um lugar coletivo afroindígena assumido por uma parcela de servidores(as) negros(as) nos últimos anos, reenviando justiça curricular como indicador qualitativo para uma educação antirracista no IFCE que, em si representa conhecimento – emancipação do movimento negro educador, espera uma década de institucionalidade para materializar-se alguns lampejos de educação para as relações étnico-raciais.

Portanto, ao refletir sobre o princípio de gestão democrática e comprometida com a formação profissional e científica, a gestão do IFCE recebe do investimento nesta formação continuada para o servidor, o retorno em conhecimento – emancipação através desta avaliação de qualidade política. Ao compreender que este Exercício de Avaliação em Profundidade aponta possíveis indicadores qualitativos para implementação da política curricular de ação afirmativa na instituição, sugere ampliar a investigação para se ter maiores subsídios, na urgência em inovar por uma política institucional para a igualdade racial.

Destarte, tem-se este estudo como contribuição de militante negro e servidor público federal na área da educação, dirigido à mudança de paradigmas e de valores em nosso país no sentido do reconhecimento, da justiça e do desenvolvimento para o povo negro, como contribuinte na construção social brasileira e, conseqüentemente, na identidade nacional.

## REFERÊNCIAS

ALBUQUERQUE, Wlamyra R.; FILHO, Walter Fraga. **Uma história do negro no Brasil**. Salvador: Centro de Estudos Afro-Orientais, 2006. 320 p. v. 1. ISBN 85-88070-022.

ALMEIDA, A. M. D. de. Cidadania no Brasil: a construção nacional do Império ao golpe de Estado. **Revista de Ciências do Estado**, [s. l.], v. 5, n. 1, p. 1–22, 2020. Disponível em: <https://periodicos.ufmg.br/index.php/revce/article/view/e15391>. Acesso em: 11 ago. 2021.

ALMEIDA, Marco Antonio Bettine; SANCHEZ, Livia. Os negros na legislação educacional e educação formal no Brasil. **Revista Multilíngue do Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal de São Carlos**, Universidade de São Paulo, USP, São Paulo-SP, Brasil, ano 2016, v. 10, n. 2, p. 234-246, 28 out. 2015. DOI <https://doi.org/10.14244/198271991459>. Disponível em: <http://www.reveduc.ufscar.br/index.php/reveduc/article/view/1459/500>. Acesso em: 12 jun. 2020.

ALMEIDA, Mayara Aparecida Ribeiro de; AMORIM, Amanda Moreira de; VAZ, Victor Antônio Sanches da Silva; PAULA, Maria Helena de. Crioulo, mulato e pardo: análise lexical das qualificações aos negros no Brasil oitocentista. *In*: PAULA, Maria Helena de; SANTOS, Márcia Pereira dos; PERES, Selma Martines. **Perspectivas em estudos da linguagem**. São Paulo: Blucher, 2017. p. 159-170. ISBN: 9788580392265, DOI 10.5151/9788580392265-11. Disponível em: <https://openaccess.blucher.com.br/article-details/11-20782> Acesso em: 5 dez. 2020.

ANGROSINO, M. **Etnografia e observação participante**. Porto Alegre: Artmed, 2009.

ARRETCHE, Marta. Uma contribuição para fazermos avaliações menos ingênuas. *In*: BARREIRA, Maria Cecília R. Nobre; CARVALHO, Maria do Carmo Brant (org.). **Tendências e perspectivas na avaliação de políticas e programas sociais**. São Paulo: IEE/PUC-SP, 2001. p. 43-56.

BARRETTO, E. S. S.; PINTO, R. P. Avaliação de programas educacionais: indagações metodológicas e disseminações de resultados. *In*: BARREIRA, M. C. R. N.; CARVALHO, Maria do Carmo Brant (org.). **Tendências e perspectivas na avaliação de políticas e programas sociais**. São Paulo: IEE/PUC-SP, 2001. p. 101-126.

BARROS, Surya Pombo de. Escravos, libertos, filhos de africanos livres, não livres, pretos, ingênuos: negros nas legislações educacionais do XIX. **Educ. Pesqui.**, São Paulo, v. 42, n. 3, p. 591-605, jul./set. 2016.

BESERRA, Bernadete de L. R.; LAVERGNE, R. F. **Racismo e educação no Brasil**. Recife: UFPE, 2018.

BRASIL. Decreto nº 1.606, de 29 de dezembro de 1906. Crea uma secretaria de Estado com a denominação de Ministério dos Negócios da Agricultura, Indústria e Commercio. **Diário Oficial**, Rio de Janeiro, p. 65, 3 jan. 1907. Publicação Original. Disponível em: <https://www2.camara.leg.br/legin/fed/decret/1900-1909/decreto-1606-29-dezembro-1906-582057-publicacaooriginal-104760-pl.html>. Acesso em: 5 fev. 2020.

BRASIL. Decreto nº 7.566, de 23 de setembro de 1909. Crêa nas capitães dos Estados da República Escolas de Aprendizes Artífices, para o ensino profissional primário e gratuito. **Diário Oficial**, Rio de Janeiro, p. 6975, 26 set. 1909. Publicação Original. Disponível em: <https://www2.camara.leg.br/legin/fed/decret/1900-1909/decreto-7566-23-setembro-1909-525411-publicacaooriginal-1-pe.html> Acesso em: 05 fev. 2020.

BRASIL. Decreto – Lei nº 4.127, de 25 de fevereiro de 1942. Estabelece as bases de organização da rede federal de estabelecimentos de ensino industrial. **Diário Oficial da União - Seção 1**, Rio de Janeiro, p. 2957, 27 fev. 1942. Publicação Original. Disponível em: <https://www2.camara.leg.br/legin/fed/decllei/1940-1949/decreto-lei-4127-25-fevereiro-1942-414123-publicacaooriginal-1-pe.html>. Acesso em: 5 fev. 2020.

BRASIL. Decreto nº 60.731, de 19 de maio de 1967. Transfere para o Ministério da Educação e Cultura os órgãos de ensino do Ministério da Agricultura e dá outras providências. **Diário Oficial da União - Seção 1**, Brasília, DF, p. 5543, 22 maio 1967. Publicação Original. Disponível em: <https://www2.camara.leg.br/legin/fed/decret/1960-1969/decreto-60731-19-maio-1967-401466-norma-pe.html>. Acesso em: 5 fev. 2020.

BRASIL. Decreto nº 2.208, de 17 de abril de 1997. Regulamenta o § 2º do art. 36 e os arts. 39 a 42 da Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. **Diário Oficial da União - Seção 1**, Brasília, DF, p. 7760, 18 abr. 1997. Publicação Original. Disponível em: <https://www2.camara.leg.br/legin/fed/decret/1997/decreto-2208-17-abril-1997-445067-norma-pe.html>. Acesso em: 5 fev. 2020.

BRASIL. Decreto nº 5.154 de 23 de julho de 2004. Regulamenta o § 2º do art. 36 e os arts. 39 a 41 da Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, e dá outras providências. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, 26 jul. 2004. Disponível em: [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_ato2004-2006/2004/decreto/d5154.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2004-2006/2004/decreto/d5154.htm) Acesso em: 5 fev. 2020.

BRASIL. Decreto nº 5.773, de 9 de maio de 2006. Dispõe sobre o exercício das funções de regulação, supervisão e avaliação de instituições de educação superior e cursos superiores de graduação e seqüenciais no sistema federal de ensino. **Diário Oficial da União - Seção 1**, Brasília, DF, p. 6, 10 maio 2006. Publicação Original. Disponível em: <https://www2.camara.leg.br/legin/fed/decret/2006/decreto-5773-9-maio-2006-542125-norma-pe.html> Acesso em: 5 fev. 2020.

BRASIL. Decreto nº 5.840, de 13 de julho de 2006. Institui, no âmbito federal, o Programa Nacional de Integração da Educação Profissional com a Educação Básica na Modalidade de Educação de Jovens e Adultos - PROEJA, e dá outras providências. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, 14 jul. 2006. Disponível em: [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_Ato2004-2006/2006/Decreto/D5840.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2004-2006/2006/Decreto/D5840.htm). Acesso em: 5 fev. 2020.

BRASIL. Decreto nº 6.094, de 24 de abril de 2007. Dispõe sobre a implementação do Plano de Metas Compromisso Todos pela Educação, pela União Federal, em regime de colaboração com Municípios, Distrito Federal e Estados, e a participação das famílias e da comunidade, mediante programas e ações de assistência técnica e financeira, visando a mobilização social pela melhoria da qualidade da educação básica. **Diário Oficial da União - Seção 1**, Brasília, DF, p. 5, 25 abr. 2007. Publicação original. Disponível em: <https://www2.camara.leg.br/legin/fed/decret/2007/decreto-6094-24-abril-2007-553445-norma-pe.html>. Acesso em: 5 fev. 2020.

BRASIL. Decreto nº 6.095, de 24 de abril de 2007. Estabelece diretrizes para o processo de integração de instituições federais de educação tecnológica, para fins de constituição dos Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia - IFET, no âmbito da Rede Federal de Educação Tecnológica. **Diário Oficial da União - Seção 1**, Brasília, DF, p. 6, 25 abr. 2007. Publicação original. Disponível em: <https://www2.camara.leg.br/legin/fed/decret/2007/decreto-6095-24-abril-2007-553446-norma-pe.html>. Acesso em: 5 fev. 2020.

BRASIL. **Estatuto da igualdade racial**. Lei nº 12.288, de 20 de julho de 2010, e legislação correlata. 4. ed. Brasília, DF: SEPPIR, 2013.

BRASIL. Lei nº 5.241 de 22 de agosto de 1927. Crêa o ensino profissional obrigatório nas escolas primárias subvencionadas ou mantidas pela União, bem como no Collegio Pedro II e estabelecimentos a este equiparados e dá outras providências. **Diário Oficial da União - Seção 1**, Brasília, DF, p. 18653, 26 ago. 1927. **Publicação original**. Disponível em: <https://www2.camara.leg.br/legin/fed/decret/1920-1929/decreto-5241-22-agosto-1927-563163-publicacaooriginal-87295-pl.html>. Acesso em: 5 fev. 2020.

BRASIL. Lei nº 378, de 13 de janeiro de 1937. Dá nova organização ao Ministério da educação e Saúde Pública. **Diário Oficial da União - Seção 1**, Rio de Janeiro, p. 1216, 15 jan. 1937. (Veto).

BRASIL. Lei nº 4.024, de 20 de dezembro de 1961. Fixa as Diretrizes e Bases da Educação Nacional. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, 27 dez. 1961. Disponível em: [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/leis/L4024.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/L4024.htm). Acesso em: 5 fev. 2020.

BRASIL. Lei nº 5.465, de 3 de julho de 1968. Dispõe o preenchimento de vagas nos estabelecimentos de ensino agrícola. **Diário Oficial da União - Seção 1**, Brasília, DF, p. 5537, 4 jul. 1968. Publicação original. Disponível em: <https://www2.camara.leg.br/legin/fed/lei/1960-1969/lei-5465-3-julho-1968-358564-publicacaooriginal-1-pl.html>. Acesso em: 5 fev. 2020.

BRASIL. Lei nº 5.540, de 28 de novembro de 1968. Fixa normas de organização e funcionamento do ensino superior e sua articulação com a escola média, e dá outras providências. **Diário Oficial da União - Seção 1**, Brasília, DF, p. 10368, 29 nov. 1968. Publicação Original. Disponível em: <https://www2.camara.leg.br/legin/fed/lei/1960-1969/lei-5540-28-novembro-1968-359201-publicacaooriginal-1-pl.html>. Acesso em: 5 fev. 2020.

BRASIL. Lei nº 5.692, de 11 de agosto de 1971. Fixa Diretrizes e Bases para o ensino de 1º e 2º graus, e dá outras providências. **Diário Oficial da União - Seção 1**, Brasília, DF, p. 6377, 12 ago. 1971. Publicação Original. Disponível em: <https://www2.camara.leg.br/legin/fed/lei/1970-1979/lei-5692-11-agosto-1971-357752-publicacaooriginal-1-pl.html>. Acesso em: 5 fev. 2020.

BRASIL. Lei nº 6.545, de 30 de junho de 1978. Dispõe sobre a transformação das Escolas Técnicas Federais de Minas Gerais, do Paraná e Celso Suckow da Fonseca em Centros Federais de Educação Tecnológica e dá outras providências. **Diário Oficial da União - Seção 1 - 4/7/1978, Página 10233 (Publicação Original)**. Disponível em: <https://www2.camara.leg.br/legin/fed/lei/1970-1979/lei-6545-30-junho-1978-366492-norma-pl.html>. Acesso em: 5 fev. 2020.

BRASIL. Lei nº 8.948, de 8 de dezembro de 1994. Dispõe sobre a instituição do Sistema Nacional de Educação Tecnológica e dá outras providências. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, 9 dez. 1994. Disponível em: [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/LEIS/L8948.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/LEIS/L8948.htm). Acesso em: 5 fev. 2020.

BRASIL. Lei nº 10.172, de 9 de janeiro de 2001. Aprova o Plano Nacional de Educação e dá outras providências. **Diário Oficial da União - Seção 1**, Brasília, DF, p. 1, 10 jan. 2001. Publicação Original. Disponível em: <https://www2.camara.leg.br/legin/fed/lei/2001/lei-10172-9-janeiro-2001-359024-publicacaooriginal-1-pl.html>. Acesso em: 5 fev. 2020.

BRASIL. Lei nº 10.639, 9 de janeiro de 2003. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, p. 10 jan. 2003.

BRASIL. Lei nº 10.861, de 14 de abril de 2004. Institui o Sistema Nacional de Avaliação da Educação Superior – SINAES e dá outras providências. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, **15 abr. 2004**. Disponível em: [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_Ato2004-2006/2005/Lei/L11195.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2004-2006/2005/Lei/L11195.htm). Acesso em: 5 fev. 2020.

BRASIL. Lei nº 11.195, de 18 de novembro de 2005. Dá nova redação ao § 5º do art. 3º da Lei nº 8.948, de 8 de dezembro de 1994. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, 18 nov. 2005. Edição extra. Disponível em: [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_Ato2004-2006/2005/Lei/L11195.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2004-2006/2005/Lei/L11195.htm). Acesso em: 5 fev. 2020.

BRASIL. Lei nº 11.892, de 29 de dezembro de 2008. Institui a Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica, cria os Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia, e dá outras providências. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, 30 dez. 2008. Disponível em:

[http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_Ato2007-2010/2008/Lei/L11892.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2007-2010/2008/Lei/L11892.htm). Acesso em: 5 fev. 2020.

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, 2012. Disponível em: [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_ato2011-2014/2012/lei/l12711.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2011-2014/2012/lei/l12711.htm). Acesso em: 8 mar. 2020.

BRASIL. **Lei 12.990, de 9 de junho 2014**. Reserva aos negros 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. Brasília, DF: Presidência da República, 2014. Disponível em: [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_ato2011-2014/2014/lei/l12990.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2011-2014/2014/lei/l12990.htm). Acesso em: 8 mar. 2020.

BRASIL. Lei nº 13.005, de 25 de junho de 2014. Aprova o Plano Nacional de Educação - PNE e dá outras providências. **Diário Oficial da União - Seção 1**, Brasília, DF, p. 1, 26 jun. 2014. Edição Extra. Publicação Original. Disponível em: <https://www2.camara.leg.br/legin/fed/lei/2014/lei-13005-25-junho-2014-778970-publicacaooriginal-144468-pl.html>. Acesso em: 5 fev. 2020.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Profissional e Tecnológica **Centenário da Rede Federal de Educação Profissional e Tecnológica**. Brasília, DF: MEC, 2009. Disponível em: [http://portal.mec.gov.br/setec/arquivos/centenario/historico\\_educacao\\_profissional.pdf](http://portal.mec.gov.br/setec/arquivos/centenario/historico_educacao_profissional.pdf). Acesso em: 13 jan. 2020.

BRASIL. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. Parecer CNE/CP 9/2001. **Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores da Educação Básica, em nível superior, curso de licenciatura, de graduação plena**. Brasília, DF: MEC, 2001. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/009.pdf>. Acesso em: 24 fev. 2020.

BRASIL. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. Resolução nº 1, de 17 de junho de 2004. **Institui as Diretrizes Curriculares Nacionais para a educação das relações étnico-raciais e para o ensino da história e cultura afrobrasileira e africana**. Brasília, DF: MEC, 2004.

BRASIL. Ministério da Educação. **Diretrizes curriculares nacionais para a educação das relações etnicorraciais e para o ensino de história e cultura afrobrasileira e africana**. Brasília, DF: MEC, 2005.

BRASIL. Ministério da Educação. **Instrumento de avaliação de cursos de graduação presencial e a distância**. Brasília, DF: INEP/ DAES/ SINAES, 2016. Disponível em: [http://download.inep.gov.br/educacao\\_superior/avaliacao\\_cursos\\_graduacao/instrumentos/2016/instrumento\\_2016.pdf](http://download.inep.gov.br/educacao_superior/avaliacao_cursos_graduacao/instrumentos/2016/instrumento_2016.pdf). Acesso em: 5 fev. 2020.

BRASIL. Ministério da Educação. **Linha do tempo**. Rede Federal de Educação Profissional e Tecnológica. Brasília, DF: MEC, [2009]. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/setec/arquivos/centenario/linha.pdf>. Acesso em: 5 fev. 2020.

BRASIL. Ministério da Educação. **Linha do tempo**. Rede Federal de Educação Profissional e Tecnológica. Brasília, DF: MEC, [2014]. Disponível em: [http://redefederal.mec.gov.br/images/pdf/linha\\_tempo\\_11042016.pdf](http://redefederal.mec.gov.br/images/pdf/linha_tempo_11042016.pdf). Acesso em: 5 fev. 2020.

BRASIL. Ministério da Educação. **Plano Nacional de Implementação das Diretrizes Curriculares Nacionais Para Educação das Relações étnicorraciais e para o ensino de história e cultura afro-brasileira e africana**. Brasília, DF: MEC, 2009.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Profissional e Tecnológica. Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Ceará. Diretoria de Educação a Distância. Departamento de Ensino – campus Canindé. **Projeto Pedagógico de Curso de Pós-graduação Lato Sensu de Especialização em Docência na Educação Profissional e Tecnológica**. Canindé: MEC, 2018. Disponível em: <https://ifce.edu.br/aceso-rapido/concursos-publicos/editais/pos-graduacao/especializacao/especializacao-em-ept-edital-3-2019/EditaldeseleodecursistasparaaEspecializacaoemEPCT.pdf/view>. Acesso em: 10 maio 2020.

BRESSER-PEREIRA, Luiz Carlos. Os três ciclos da sociedade e do estado. **Perspectivas**, São Paulo, v.41, p.13-51, jan./jun. 2012.

CAMPOS, D. L., MARTINO, V. F. As políticas públicas em educação e o desenvolvimento socioeconômico brasileiro: uma análise histórica dos (19)80 até os dias de hoje. *In*: SEMINÁRIO INTERNACIONAL DE PESQUISA EM POLÍTICAS PÚBLICAS E DESENVOLVIMENTO SOCIAL, 1., 2014, Franca. **Anais [...]**. [S. l.: s. n.], 2014. 12 p. Disponível em: <https://www.franca.unesp.br/Home/Pos-graduacao/-planejamentoeanalisedepoliticaspUBLICAS/isippedes/diego-lobes-de-campos.pdf>. Acesso em: 12 nov. 2019.

CANDIDO *et al.* Educação para o trabalho: a Escola de Aprendizizes Artífices do Ceará. **Revista Educação**, Santa Maria, v. 44, p. 1-22, 2019, Disponível em: <https://periodicos.ufsm.br/reveducao/article/view/34813/pdf>. Acesso em: 13 jan. 2020.

CARTA de Guaramiranga. **Carta aberta à comunidade acadêmica do IFCE**. Guaramiranga: [s. n.], 2005.

CARVALHO, M. A. M. **Nilo Peçanha e a criação das escolas de aprendizes artífices no contexto da primeira república (eaas): 1910 – 1914**. [S. l.]: ABPHE, [2017?] Disponível em: [http://www.abphe.org.br/uploads/Encontro\\_2018/DE%20CARVALHO.%20NILO%20PE%20C3%87ANHA%20E%20A%20CRIA%20C3%87%20O%20DAS%20ESCOLAS%20DE%20APRENDIZES%20ART%20C3%8DFICES%20NO%20CONTEXTO%20A%20PRIMEIRA%20REP%20C3%9ABLICA.pdf](http://www.abphe.org.br/uploads/Encontro_2018/DE%20CARVALHO.%20NILO%20PE%20C3%87ANHA%20E%20A%20CRIA%20C3%87%20O%20DAS%20ESCOLAS%20DE%20APRENDIZES%20ART%20C3%8DFICES%20NO%20CONTEXTO%20A%20PRIMEIRA%20REP%20C3%9ABLICA.pdf). Acesso em: 16 jan. 2020.



CENTRO FEDERAL DE EDUCAÇÃO TECNOLÓGICA DO CEARÁ. **Plano de Desenvolvimento Institucional, 2005-2009**. Fortaleza: CEFETCE, [2005]. Disponível em: <https://ifce.edu.br/instituto/documentos-institucionais/plano-de-desenvolvimento-institucional>. Acesso em: 10 jan. 2020.

CONSELHO NACIONAL DAS INSTITUIÇÕES DA REDE FEDERAL DE EDUCAÇÃO PROFISSIONAL E TECNOLÓGICA. **Linha do tempo. 110 anos: 1909-2019**. Brasília, DF: CONIF, 2019. Disponível em: <http://110anos.redefederal.org.br/#historico> Acesso em: 5 fev. 2020.

COSTA, V. **Políticas públicas no Brasil: uma agenda de pesquisas**. São Paulo: UNESP/NEPPs, 2013. p.135-166. Conferência.

CUNHA, Manuela Carneiro da. **Negros, estrangeiros: os escravos libertos e sua volta à África**. 2. ed. São Paulo: Companhia das Letras, 2012. 279 p.

DEMO, Pedro. **Avaliação qualitativa: polêmicas de nosso tempo**. 9. ed. Campinas, SP: Editoras Associadas, 2008.

DESLANDES, S. F. Projeto de pesquisa como exercício científico e artesanato intelectual. *In*: MINAYO, M. C. S. (org.). **Pesquisa social: teoria, método e criatividade**. 28. ed. Petrópolis: Vozes, 2009.

DOMINGUES, Petrônio. Movimento Negro Brasileiro: alguns apontamentos históricos. **Revista Tempo**, UFF, n. 23, p. 100-122, 2007.

DOMINGUES, Petrônio. Movimento negro brasileiro: história, tendências e dilemas contemporâneos. **Dimensões: dossiê identidades negras e indígenas**, UFES, n. 21. 2008.

DURHAM, E. R. *et al.*, CARDOSO, Ruth C. L. (Org.) **A aventura antropológica: Teoria e pesquisa**. 4. ed. São Paulo: Paz e Terra, 2004. 156 p. ISBN 8521901550.

ENCONTRO PARA ESTUDOS AFRO-BRASILEIROS E INDÍGENAS DO IFCE, 1., 2015, Baturité. **Anais [...]**. Baturité: INSTITUTO FEDERAL DE EDUCAÇÃO, CIÊNCIA E TECNOLOGIA – campus Baturité, 2015. 44 p. Disponível em: [https://ifce.edu.br/proext/acessibilidade/arquivos/i\\_encontro\\_neabi.pdf](https://ifce.edu.br/proext/acessibilidade/arquivos/i_encontro_neabi.pdf). Acesso em: 2 mar. 2020.

ENCONTRO PARA ESTUDOS AFRO-BRASILEIROS E INDÍGENAS DO IFCE, 2., 2016, Caucaia. **Anais [...]**. Caucaia: INSTITUTO FEDERAL DE EDUCAÇÃO, CIÊNCIA E TECNOLOGIA – campus Caucaia, 2016. 24 p. Disponível em: <https://ifce.edu.br/proext/acessibilidade/arquivos/2encontroafroindigena.pdf> Acesso em: 2 mar. 2020.

ENCONTRO PARA ESTUDOS AFRO-BRASILEIROS E INDÍGENAS DO IFCE, 3., 2018, Jaguaribe. **Anais [...]**. Jaguaribe: INSTITUTO FEDERAL DE EDUCAÇÃO, CIÊNCIA E TECNOLOGIA – campus Jaguaribe, 40 p. 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: 2 mar. 2020.

FANON, Frantz. **Pele negra máscaras brancas**. EDUFBA. Salvador, 2008.

FERNANDES, Florestan. **A integração do negro na sociedade de classes**. 5. ed. São Paulo: Globo, 2008, v. 1.

FERNANDES, Florestan. **O significado do protesto negro**. São Paulo: Cortes: Autores associados, 1989.

FLICK, Uwe. **Introdução a pesquisa qualitativa**. 3. ed. Porto Alegre: Artmed, 2009.

FONSECA, M. V.; BARROS, S. A. P. (org.). **A história da educação dos negros no Brasil**. Niterói: EdUFF, 2016.

GOMES, R. Análise e interpretação de dados de pesquisa qualitativa. *In*: MINAYO, M. C. S. (org.). **Pesquisa social: teoria, método e criatividade**. 28. ed. Petrópolis: Vozes, 2009.

GUSSI, F. A. Apontamentos teórico-metodológicos para a avaliação de programas de microcrédito. **AVAL - Revista Avaliação de Políticas Públicas**, Fortaleza, ano 1, n.1, p.29-37, jan./jun. 2008.

GUSSI, F. A.; OLIVEIRA, B. Ricardo de. **Discutindo paradigmas contra-hegemônicos de avaliação de políticas públicas**. *In*: ENCONTRO NACIONAL DE ENSINO E PESQUISA DO CAMPO DE PÚBLICA, 1., 2015, Brasília, DF. Anais. Brasília, DF: ENEPCP, 2015. Disponível em: <https://campodepublicas.wordpress.com/2016/11/30/anais-do-i-enepcp-encontro-nacional-de-ensino-e-pesquisa-do-campo-de-publicas-brasilia-df-2015/>. Acesso em: 12 nov. 2018.

HADDAD, Fernando. **O Plano de Desenvolvimento da Educação: razões, princípios e programas**. Brasília, DF: Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira, 2008. Disponível em: <http://portal.inep.gov.br/documents/186968/485287/O+Plano+de+Desenvolvimento+da+Educa%C3%A7%C3%A3o+raz%C3%B5es%2C+princ%C3%ADpios+e+programas/3c6adb19-4c2e-4c60-9ccb-3b476bed9358?version=1.6>. Acesso em: 16 jan. 2020.

HALL, Stuart. **A identidade cultural na pós-modernidade**. 9. ed. Rio de Janeiro: DP&A, 2004.

INSTITUTO FEDERAL DE EDUCAÇÃO, CIÊNCIA E TECNOLOGIA. **Um novo modelo de educação profissional e tecnológica: concepções e diretrizes**. [s. l.]. IFCE, 2010. Disponível em: [http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com\\_docman&view=download&alias=6691-if-concepcaoediretrizes&category\\_slug=setembro-2010-pdf&Itemid=30192](http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=6691-if-concepcaoediretrizes&category_slug=setembro-2010-pdf&Itemid=30192). Acesso em: 10 jan. 2020.

INSTITUTO FEDERAL DE EDUCAÇÃO, CIÊNCIA E TECNOLOGIA. **Carta**. Guaramiranga: IFCE, 2018. Disponível em: [https://ifce.edu.br/proen/arquivo/sei\\_ifce-0300853-carta.pdf/view](https://ifce.edu.br/proen/arquivo/sei_ifce-0300853-carta.pdf/view). Acesso em: 10 maio 2020.

INSTITUTO FEDERAL DE EDUCAÇÃO, CIÊNCIA E TECNOLOGIA. Conselho Superior. **Resolução nº 033, de 22 de junho de 2015**. Aprova o Projeto Político Institucional (PPI). Fortaleza: IFCE, 2015a. Disponível em: <https://gestaoproen.ifce.edu.br/attachments/download/2587/2015-33.pdf>. Acesso em: 8 mar. 2020.

INSTITUTO FEDERAL DE EDUCAÇÃO, CIÊNCIA E TECNOLOGIA. **Conselho Superior (CONSUP)**. RESOLUÇÃO Nº 071, DE 31 DE JULHO DE 2017. Aprova o Regimento Interno dos Núcleos de Estudos Afro-brasileiros e Indígenas no Instituto Federal do Ceará. Fortaleza, 2017a. Disponível em: <https://ifce.edu.br/proext/acessibilidade/arquivos/071-17-aprova-o-regimento-interno-neabi.pdf>. Acesso em: 11 mar. 2020.

INSTITUTO FEDERAL DE EDUCAÇÃO, CIÊNCIA E TECNOLOGIA. Conselho Superior. **Resolução nº 7, de 20 de março de 2020**. Aprova ad referendum a suspensão dos calendários letivos de todos os campi do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Ceará - IFCE. Fortaleza: IFCE, 2020. Disponível em: <https://ifce.edu.br/comunicacao-social/material-para-redes-sociais-coronavirus/resolucao-no-7-de-20-de-marco-de-2020-aprova-ad-referendum-a-suspensao-dos-calendarios-letivos-de-todos-os-campi-do-instituto-federal-de-educacao-ciencia-e-tecnologia-do-ceara-ifce-1501559-resolucao.pdf/view>. Acesso em: 11 abr. 2020.

INSTITUTO FEDERAL DE EDUCAÇÃO, CIÊNCIA E TECNOLOGIA. Conselho Superior. Resolução nº 099, de 27 de setembro de 2017. Aprova Aprova o Manual para Elaboração de Projetos Pedagógicos de Cursos do IFCE. Fortaleza: IFCE, 2017b. Disponível em: <https://ifce.edu.br/proext/acessibilidade/arquivos/071-17-aprova-o-regimento-interno-neabi.pdf>. Acesso em: 11 mar. 2020.

INSTITUTO FEDERAL DE EDUCAÇÃO, CIÊNCIA E TECNOLOGIA. Departamento de Artes. **Curso de Licenciatura em Artes Visuais**. Fortaleza: IFCE, 2018a. Disponível em: <https://ifce.edu.br/fortaleza/cursos/superiores/licenciatura>. Acesso em: 11 mar. 2020.

INSTITUTO FEDERAL DE EDUCAÇÃO, CIÊNCIA E TECNOLOGIA. Diretoria de Ensino. Departamento de Licenciaturas. **Projeto pedagógico do curso de Licenciatura em Matemática**. Fortaleza: IFCE, 2012a. Disponível em: <https://ifce.edu.br/fortaleza/cursos/superiores/licenciatura>. Acesso em: 11 mar. 2020.

INSTITUTO FEDERAL DE EDUCAÇÃO, CIÊNCIA E TECNOLOGIA. Diretoria de Ensino. Departamento de Licenciaturas. Coordenadoria de Física. **Projeto pedagógico do curso de Licenciatura em Física**. Fortaleza: IFCE, 2012b. Disponível em: <https://ifce.edu.br/fortaleza/cursos/superiores/licenciatura>. Acesso em: 11 mar. 2020.

INSTITUTO FEDERAL DE EDUCAÇÃO, CIÊNCIA E TECNOLOGIA. **Estatuto**. Fortaleza: IFCE, [2015]. Disponível em: <https://ifce.edu.br/instituto/documentos-institucionais/estatuto>. Acesso em: 10 jan. 2020.

INSTITUTO FEDERAL DE EDUCAÇÃO, CIÊNCIA E TECNOLOGIA. NEABI.

**Resposta ao Ofício da Proen.** Sobral: IFCE, 2018b. Disponível em:

[https://sei.ifce.edu.br/sei/controlador.php?acao=procedimento\\_trabalhar&acao\\_origem=procedimento\\_controlar&acao\\_retorno=procedimento\\_controlar&id\\_procedimento=470662&infra\\_sistema=100000100&infra\\_unidade\\_atual=110002137&infra\\_hash=63dd931e79cbf715bac6b663a6507faff3e66328276d37742270104ae0b585d6](https://sei.ifce.edu.br/sei/controlador.php?acao=procedimento_trabalhar&acao_origem=procedimento_controlar&acao_retorno=procedimento_controlar&id_procedimento=470662&infra_sistema=100000100&infra_unidade_atual=110002137&infra_hash=63dd931e79cbf715bac6b663a6507faff3e66328276d37742270104ae0b585d6). Acesso em: 12 fev. 2019.

INSTITUTO FEDERAL DE EDUCAÇÃO, CIÊNCIA E TECNOLOGIA. **Plano**

**Estratégico para Permanência e Êxito dos Estudantes do IFCE.** Fortaleza: IFCE, 2017d. Disponível em:

<https://gestaoproen.ifce.edu.br/attachments/download/2961/2017-067.pdf>. Acesso em: 10 jan. 2020.

INSTITUTO FEDERAL DE EDUCAÇÃO, CIÊNCIA E TECNOLOGIA. Projeto

pedagógico. **Curso de Licenciatura em Teatro.** Fortaleza: IFCE, 2014. Disponível em: <https://ifce.edu.br/fortaleza/cursos/superiores/licenciatura>. Acesso em: 11 mar. 2020.

INSTITUTO FEDERAL DE EDUCAÇÃO, CIÊNCIA E TECNOLOGIA. **Projeto político-pedagógico institucional.** Fortaleza: IFCE, 2018c.

INSTITUTO FEDERAL DE EDUCAÇÃO, CIÊNCIA E TECNOLOGIA. Pró-reitoria de Ensino. **Memorando nº 227/2018/DEBT/DAA/PROEN/REITORIA, de 20 de**

**dezembro de 2018.** Fortaleza: IFCE, 2018d. Disponível em:

[https://sei.ifce.edu.br/sei/controlador.php?acao=procedimento\\_trabalhar&acao\\_origem=procedimento\\_controlar&acao\\_retorno=procedimento\\_controlar&id\\_procedimento=470662&infra\\_sistema=100000100&infra\\_unidade\\_atual=110002137&infra\\_hash=63dd931e79cbf715bac6b663a6507faff3e66328276d37742270104ae0b585d6](https://sei.ifce.edu.br/sei/controlador.php?acao=procedimento_trabalhar&acao_origem=procedimento_controlar&acao_retorno=procedimento_controlar&id_procedimento=470662&infra_sistema=100000100&infra_unidade_atual=110002137&infra_hash=63dd931e79cbf715bac6b663a6507faff3e66328276d37742270104ae0b585d6). Acesso em: 20 dez. 2018.

INSTITUTO FEDERAL DE EDUCAÇÃO, CIÊNCIA E TECNOLOGIA. Pró-reitoria de Ensino. **Ofício-Circular nº 8/2019/DAA/PROEN/REITORIA, de 04 de julho de**

**2019.** Fortaleza: IFCE, 2019a. Disponível em:

[https://sei.ifce.edu.br/sei/controlador.php?acao=procedimento\\_trabalhar&acao\\_origem=procedimento\\_controlar&acao\\_retorno=procedimento\\_controlar&id\\_procedimento=986058&infra\\_sistema=100000100&infra\\_unidade\\_atual=110002137&infra\\_hash=6e0d75c02eaf874c91f7567ed7637d991cb33f21960153ea2709f27765af59e2](https://sei.ifce.edu.br/sei/controlador.php?acao=procedimento_trabalhar&acao_origem=procedimento_controlar&acao_retorno=procedimento_controlar&id_procedimento=986058&infra_sistema=100000100&infra_unidade_atual=110002137&infra_hash=6e0d75c02eaf874c91f7567ed7637d991cb33f21960153ea2709f27765af59e2). Acesso em: 13 nov. 2019.

INSTITUTO FEDERAL DE EDUCAÇÃO, CIÊNCIA E TECNOLOGIA. Pró-reitoria de Ensino. **Ofício-circular nº 12/2019/PROEN/REITORIA, de 25 de junho de 2019.**

Fortaleza: IFCE, 2019b. Disponível em:

[https://sei.ifce.edu.br/sei/controlador.php?acao=procedimento\\_trabalhar&acao\\_origem=procedimento\\_controlar&acao\\_retorno=procedimento\\_controlar&id\\_procedimento=986058&infra\\_sistema=100000100&infra\\_unidade\\_atual=110002137&infra\\_hash=6e0d75c02eaf874c91f7567ed7637d991cb33f21960153ea2709f27765af59e2](https://sei.ifce.edu.br/sei/controlador.php?acao=procedimento_trabalhar&acao_origem=procedimento_controlar&acao_retorno=procedimento_controlar&id_procedimento=986058&infra_sistema=100000100&infra_unidade_atual=110002137&infra_hash=6e0d75c02eaf874c91f7567ed7637d991cb33f21960153ea2709f27765af59e2). Acesso em: 2 jul. 2019.

INSTITUTO FEDERAL DE EDUCAÇÃO, CIÊNCIA E TECNOLOGIA. Pró-reitoria de Ensino. **Ofício-Circular nº 13/2019/DAA/PROEN/REITORIA, de 01 de novembro de 2019**. Fortaleza: IFCE, 2019c. Disponível em:

[https://sei.ifce.edu.br/sei/controlador.php?acao=procedimento\\_trabalhar&acao\\_origem=procedimento\\_controlar&acao\\_retorno=procedimento\\_controlar&id\\_procedimento=986058&infra\\_sistema=100000100&infra\\_unidade\\_atual=110002137&infra\\_hash=6e0d75c02eaf874c91f7567ed7637d991cb33f21960153ea2709f27765af59e2](https://sei.ifce.edu.br/sei/controlador.php?acao=procedimento_trabalhar&acao_origem=procedimento_controlar&acao_retorno=procedimento_controlar&id_procedimento=986058&infra_sistema=100000100&infra_unidade_atual=110002137&infra_hash=6e0d75c02eaf874c91f7567ed7637d991cb33f21960153ea2709f27765af59e2). Acesso em: 13 nov. 2019.

INSTITUTO FEDERAL DE EDUCAÇÃO, CIÊNCIA E TECNOLOGIA. Pró-reitoria de Ensino. **Ofício-circular nº14/2019/DAA/PROEN/REITORIA, de 12 de novembro de 2019**. Fortaleza: IFCE, 2019d. Disponível em:

[https://sei.ifce.edu.br/sei/controlador.php?acao=procedimento\\_trabalhar&acao\\_origem=procedimento\\_controlar&acao\\_retorno=procedimento\\_controlar&id\\_procedimento=1379298&infra\\_sistema=100000100&infra\\_unidade\\_atual=110002137&infra\\_hash=02e34bbf569c1b131e647d9a55c79300c37dca8c1bda38e06ad3f31198ad0d63](https://sei.ifce.edu.br/sei/controlador.php?acao=procedimento_trabalhar&acao_origem=procedimento_controlar&acao_retorno=procedimento_controlar&id_procedimento=1379298&infra_sistema=100000100&infra_unidade_atual=110002137&infra_hash=02e34bbf569c1b131e647d9a55c79300c37dca8c1bda38e06ad3f31198ad0d63)  
Acesso em: 13 nov. 2019.

INSTITUTO FEDERAL DE EDUCAÇÃO, CIÊNCIA E TECNOLOGIA. Regimento geral do instituto federal do Ceará. **5º regimento geral**. Fortaleza: IFCE, [2018]. Disponível em: <https://ifce.edu.br/instituto/documentos-institucionais/5o-regimento-geral-do-instituto-federal-do-ceara-24-07-18.pdf> Acesso em: 10 jan. 2020.

INSTITUTO FEDERAL DE EDUCAÇÃO, CIÊNCIA E TECNOLOGIA. Reitoria. Pró-reitoria de desenvolvimento institucional. Diretoria de Políticas e Projetos Institucionais. **Plano de Ação Anual**, 2010. Fortaleza: IFCE, [2010]. Disponível em: <https://ifce.edu.br/instituto/documentos-institucionais/plano-anual-de-acoas> Acesso em: 10 jan. 2020.

INSTITUTO FEDERAL DE EDUCAÇÃO, CIÊNCIA E TECNOLOGIA. Reitoria. Pró-reitoria de desenvolvimento institucional. Diretoria de Políticas e Projetos Institucionais. **Plano de Ação Anual**, 2011. Fortaleza: IFCE, [2011]. Disponível em: <https://ifce.edu.br/instituto/documentos-institucionais/plano-anual-de-acoas>. Acesso em: 10 jan. 2020.

INSTITUTO FEDERAL DE EDUCAÇÃO, CIÊNCIA E TECNOLOGIA. Reitoria. Pró-reitoria de desenvolvimento institucional. Diretoria de Políticas e Projetos Institucionais. **Plano de Ação Anual**, 2012. Fortaleza, [2012]. Disponível em: <https://ifce.edu.br/instituto/documentos-institucionais/plano-anual-de-acoas> Acesso em: 10 jan. 2020.

INSTITUTO FEDERAL DE EDUCAÇÃO, CIÊNCIA E TECNOLOGIA. Reitoria. Pró-reitoria de desenvolvimento institucional. Diretoria de Políticas e Projetos Institucionais. **Plano de Ação Anual**, 2013. Fortaleza: IFCE, [2013]. Disponível em: <https://ifce.edu.br/instituto/documentos-institucionais/plano-anual-de-acoas>. Acesso em: 10 jan. 2020.

INSTITUTO FEDERAL DE EDUCAÇÃO, CIÊNCIA E TECNOLOGIA DO CEARÁ - IFCE. **CÓDIGO DE AVALIAÇÃO - 120094**: Relatório de avaliação do credenciamento - campus de Fortaleza. Fortaleza - Ce, 2017. 42 p. Disponível em:

<https://ifce.edu.br/instituto/conselhos-e-orgaos-colegiados/RelatorioAvaliaoRecredenciamentoCampusFortaleza.pdf/@@download/fil e/RelatorioAvaliaoRecredenciamentoCampusFortaleza.pdf> Acesso em: 08 mar. 2020.

IPECE. **Perfil da raça da população cearense**. Informe nº 23, Fortaleza, mar. 2012. Disponível em: [https://www.ipece.ce.gov.br/wpcontent/uploads/sites/45/2012/12/Ipece\\_Informe\\_23\\_f evereiro\\_2012.pdf](https://www.ipece.ce.gov.br/wpcontent/uploads/sites/45/2012/12/Ipece_Informe_23_f evereiro_2012.pdf). Acesso em: 23 mar. 2019.

JACCOUD, L.; BEGHIN, N. **Desigualdades raciais no Brasil**: um balanço da intervenção governamental. Brasília, DF: IPEA, 2002.

JACCOUD, M.; MAYER, R. A observação direta e a pesquisa qualitativa. *In*: POUPART, J. *et al.* **A pesquisa qualitativa**: enfoques epistemológicos e metodológicos. 4. ed. Petrópolis: Vozes, 2019. p. 254-294.

JODAS, J.; VIEIRA, A. S.; MEDEIROS, P.M. (org.). **Uma década da lei 10.639/03**: Perspectivas e desafios de uma educação para a educação das relações étnico-raciais. 1. ed. Paco Editorial. Jundiaí, 2016. 297 p. *E-book*.

JORNADA INTERNACIONAL POLÍTICAS PÚBLICAS, 8., 2017, São Luís. **Entrelaçando significados entre textos e contextos do programa Um computador por aluno – Uca Em São João Da Ponta (Pa)** [...]. São Luís: [s. n.], 2017. Disponível em: <http://www.joinpp.ufma.br/jornadas/joinpp2017/pdfs/eixo13/entrelacandosignificados entretextosecontextosdoprogramaumcomputadorporalunoucaemsao.pdf> Acesso em: 12 nov. 2018.

LIMA, Anna Érika Ferreira *et al.* **Relatórios das atividades de 2019**. Fortaleza: Núcleo de Estudos Afrobrasileiros e Indígenas, 2019. Disponível em: <https://docero.com.br/doc/s0vvcxn> Acesso em: 12 jun. 2020.

LIMA, M. F. B.; BARREYRO, Gladys Beatriz. Cursos de licenciatura nos Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia: considerações sobre um novo locus de formação de professores. **Revista Brasileira de Política e Administração da Educação - Periódico científico editado pela ANPAE**, [S.l.], v. 34, n. 2, p. 504-521, set. 2018. ISSN 2447-4193. Disponível em: <https://seer.ufrgs.br/rbpae/article/view/80445/49653>. Acesso em: 10 maio 2020. doi:<https://doi.org/10.21573/vol34n22018.80445>.

MACHADO, L. R. S. O desafio da formação dos professores para EPT e PROEJA. **Educação & Sociedade**, Campinas, v. 32, n.116, p. 689-704, jul - set. 2011. Disponível em: <https://www.cedes.unicamp.br/publicacoes/edicao/67>. Acesso em: 10 maio 2020.

MAIO, M. C. Modernidade e racismo Costa Pinto e o projeto Unesco de relações raciais. *In*: PEREIRA, C. L.; SANSONE, L (org.). **Projeto UNESCO no Brasil**: textos críticos. Salvador: EDUFBA, 2007. p.11-24.

MAIO, M. C. O Projeto Unesco e a agenda das ciências sociais no Brasil dos anos 40 e 50. **Revista Brasileira de Ciências Sociais [online]**. 1999, v. 14, n. 41 [Acessado 12 ago. 2020] pp. 141-158. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/S0102-69091999000300009>. Epub 26 maio 2000. ISSN 1806-9053. <https://doi.org/10.1590/S0102-690919990003000009>.

MELO, M. A. As sete vidas da agenda pública brasileira. *In*: RICO, E. M. (org.). **Avaliação de políticas sociais: uma questão em debate**. 2. ed. São Paulo: Cortez: Instituto de Estudos Especiais, 1999. p. 11-28.

MINAYO, M.C.S.; ASSIS, S. G.; SOUSA, E.R. (org.). **Avaliação por triangulação de métodos: abordagem de programas sociais**. Salvador: EDUFBA; Rio de Janeiro: FIOCRUZ, 2005. *E-book*.

MINAYO, M.C.S. Ciência, Técnica e Arte: O desafio da pesquisa social. *In*: MINAYO, M. C. S. (org.). **Pesquisa social: teoria, método e criatividade**. 28. d. Petrópolis: Vozes, 2009. p.09-30.

MOURA, Dante Henrique. A FORMAÇÃO DE DOCENTES PARA A EDUCAÇÃO PROFISSIONAL E TECNOLÓGICA. **Revista Brasileira da Educação Profissional e Tecnológica**, [S.l.], v. 1, n. 1, p. 23-38, jul. 2015. ISSN 2447-1801. Disponível em: <https://www2.ifrn.edu.br/ojs/index.php/RBEPT/article/view/2863>. Acesso em: 10 maio 2020. Doi: <https://doi.org/10.15628/rbept.2008.2863>.

MOURA, Dante Henrique. A formação de docentes para a educação profissional e tecnológica. **Revista Brasileira da Educação Profissional e Tecnológica**, IFRN, v. 1, n. 2, p. 23-38, 2008. Disponível em: <http://www2.ifrn.edu.br/ojs/index.php/RBEPT/article/view/2863>. Acesso em: 10 maio 2020.

MOURA, Dante Henrique. **Trabalho e firmação docente na educação profissional**. 1.ed. Curitiba: Instituto Federal do Paraná, 2014. 112 p. (Coleção Formação Pedagógica, v.3). Disponível em: <https://curitiba.ifpr.edu.br/wp-content/uploads/2016/05/Trabalho-e-Forma%C3%A7%C3%A3o-Docente.pdf> Acesso em: 10 maio 2020.

NASCIMENTO, Abdias. Teatro experimental do negro: trajetória e reflexões. **Estudos Avançados**, São Paulo, v. 18, n. 50, p. 209-224, abr. 2004.

NOGUERA, Renato. **O ensino de filosofia e a lei 10.639**. Rio de Janeiro: Pallas: Biblioteca Nacional, 2014.

O CONHECIMENTO tem cor? **O Povo Online**, Fortaleza, 11 nov. 2019. Disponível em: <https://mais.opovo.com.br/jornal/popempregosecarreiras/2019/11/11/o-conhecimento-tem-cor.html>. Acesso em: 10 maio 2020.

OLIVEIRA, C. R. **O trabalho do antropólogo**. 3. ed. Brasília: Paralelo 15; São Paulo: Editora Unesp, 2006.

OLIVEIRA, Cristina Imaculada Santana de. **A Comunidade Imaginada da afrodescendência no contexto da "Educação das Relações Étnicorraciais"**. 2012. 173 f. – Dissertação (Mestrado) – Programa de Pós-graduação em Educação Brasileira, Universidade Federal do Ceará, Fortaleza, 2012.

ORTIZ, Renato. **Cultura brasileira e identidade nacional**. 2. ed. São Paulo: Brasiliense, 1986.

PACHECO, R.; SILVA, C. J. R. INSTITUTOS FEDERAIS: UM FUTURO POR ARMAR. *In*: SILVA, C. J. R.; PACHECO, R.; SILVA, C. J. R.; PEREIRA, L. A. C. **Institutos Federais Lei 11.892, de 29/12/2008**: comentários e reflexões. IFRN. Brasília. 2009. p. 7-11.

RELATÓRIO do comitê Nacional I. *In*: CONFERÊNCIA MUNDIAL DAS NAÇÕES UNIDAS CONTRA O RACISMO, DISCRIMINAÇÃO RACIAL, XENOFOBIA E INTOLERÂNCIA CORRELATA, 2., 2001, Brasília, DF. **Anais [...]**. Brasília, DF: [s. n.], agosto 2001. Disponível em: <http://www.dhnet.org.br/direitos/sos/discrim/relatorio.htm>. Acesso em: 12 nov. 2018.

RIBEIRO, Matilde. As políticas de igualdade racial no Brasil. **Análises e propostas**, [s. l.], n. 35, p. 1-44, abril 2009. Disponível em: <https://library.fes.de/pdf-files/bueros/brasilien/06429.pdf>. Acesso em: 2 ago. 2018.

RIOS, T. A. Avaliar: ver mais claro para caminhar mais longe. *In*: RICO, E. M. (org.). **Avaliação de políticas sociais**: uma questão em debate. 2. ed. São Paulo: Cortez; Instituto de Estudos Especiais, 1999. p.111-130.

RODRIGUES, C. Lea. Análises de conteúdo e trajetórias institucionais na avaliação de políticas públicas sociais: perspectivas, limites e desafios. **CAOS – Revista Eletrônica de Ciências Sociais**, João Pessoa, n.16, p. 50-54, mar. 2011a.

RODRIGUES, C. Lea. Avaliação de políticas públicas no Brasil: antecedentes, cenário atual e perspectivas. *In*: PRADO, E. C.; DIOGENES, E. M. N. (org.). **Avaliação de políticas públicas**: interface entre educação e gestão escolar. Maceió: UFAL, 2011b. p. 37-54

RODRIGUES, C. Lea. Propostas para uma avaliação em profundidade de políticas públicas sociais. **AVAL-Revista Avaliação de Políticas Públicas**, Fortaleza, ano 1, n. 1, p. 7-15, 2008.

ROMÃO, Jeruse. Educação, instrução e alfabetização no Teatro Experimental do Negro. *In*: ROMÃO, Jeruse. **História da Educação do Negro e outras histórias**. Brasília: Gráfica e Editora Qualidade, 2005. p. 117-138. ISBN 85-296-0038-X.

SAMPAIO, Plínio de Arruda. Vinte anos da constituição federal: avanços e desafios para as políticas públicas e o desenvolvimento nacional. *In*: CARDOSO Jr. José Celso; SIQUEIRA, Carlos Henrique R. de (org.). **Diálogos para o desenvolvimento**. IPEA, Brasília, 2009. v.1, p. 91-97.



SANTOS, Deribaldo. **Os cem anos de CEFET/CE: compromisso social, desenvolvimento tecnológico e aproximação com o mercado.** Fortaleza: UECE, 2007.

SCHWARCZ, Lilia Moritz. **Nem preto nem branco, muito pelo contrário: cor e raça na sociabilidade brasileira.** São Paulo: Claroenigma, 2012a.

SCHWARCZ, Lilia Moritz. **Racismo no Brasil.** 2. ed. São Paulo: Publifolha, 2012b.

SILVA, C. J. R.; PACHECO, R.; SILVA, C. J. R.; PEREIRA, L. A. C. **Institutos Federais Lei 11.892, de 29/12/2008: comentários e reflexões.** Brasília, DF: IFRN, 2009.

SILVA, Maria Ozanira da Silva e. Avaliação de políticas e programas sociais: uma reflexão sobre o conteúdo teórico e metodológico da pesquisa avaliativa. SILVA, Maria Ozanira (org.). **Pesquisa avaliativa: aspectos teórico-metodológicos.** São Paulo: Veras Editora; São Luis: GAEPP, 2008. p. 89-177.

SILVA PINTO, Márcio Alexandre da. Evolução do Direito Público da Cidadania. **Revista da Faculdade de Direito da Universidade Federal de Uberlândia, Uberlândia, v. 34, p. 201-250, dez. 2006.**

SILVA, Tatiana Dias. Políticas de igualdade racial no Brasil: avanços e limites. **Revista do Ministério Público do Estado de Minas Gerais: promoção da igualdade étnico-racial, Belo Horizonte, p. 45-52, 4 nov. 2014.** Disponível em: <https://www.mpmg.mp.br/lumis/portal/file/fileDownload.jsp?fileId=8A91CFA94942D9BF0149F1EF74A530BC>. Acesso em: 2 ago. 2018.

SILVA, Tomaz Tadeu da. A produção social da identidade e da diferença. *In*: SILVA, T. T. (org.); HALL, S.; WOODWARD, K. **Identidade e diferença: a perspectiva dos estudos culturais.** 15. ed. Vozes: Petrópolis, 2012. p. 73-102.

SILVA, W. H. **O mito da democracia racial: um debate marxista sobre raça, classe e identidade.** São Paulo: Sundermann, 2016.

SOARES, Suelma. S. S.; SANTANA, J. V. J.; GAMA, T. C. **Educação das relações étnico-raciais como política pública: avanços e limites.** Santa Catarina: UESC, [2016]. p. 1-11 Disponível em: [http://nead.uesc.br/jornaped/anais\\_2015/politicas\\_publicas\\_avaliacao\\_e\\_gestao\\_da\\_educacao/EDUCACAO\\_DAS\\_RELACOES\\_ETNICO-RACIAIS\\_COMO\\_POLITICA\\_PUBLICA\\_-AVANCOS\\_E\\_LIMITES.pdf](http://nead.uesc.br/jornaped/anais_2015/politicas_publicas_avaliacao_e_gestao_da_educacao/EDUCACAO_DAS_RELACOES_ETNICO-RACIAIS_COMO_POLITICA_PUBLICA_-AVANCOS_E_LIMITES.pdf). Acesso em: 21 nov. 2018.

SOUZA, Jessé. **A elite do atraso: da escravidão à lava jato.** Rio de Janeiro: Leya, 2017.

TELLES, Vera da Silva; PAOLI, Maria Célia Pinheiro Machado. Direitos sociais: conflitos e negociações no Brasil contemporâneo. *In*: ALVAREZ, Sonia E.; DAGNINO Evelina; ESCOBAR, Arturo (org.) **Cultura e política nos movimentos sociais latino-americanos: novas leituras** [S. l: s. n.], 2000. p. 103-144.

WOODWARD, Kathryn. Identidade e diferença: uma introdução teórica e conceitual. *In*: SILVA, Tomaz Tadeu da (org.). **Identidade e diferença**: a perspectiva dos Estudos Culturais. 15. ed. Petrópolis: Vozes, 2014. p. 7-72. ISBN 978-8532624130.

YIN, R. K. **Pesquisa qualitativa do início ao fim**. Porto Alegre: Penso, 2016.

## APÊNDICE– ROTEIROS DAS ENTREVISTAS APLICADAS AOS SUJEITOS – IMPLEMENTADORES



UNIVERSIDADE FEDERAL DO CEARÁ  
CENTRO DE CIÊNCIAS AGRÁRIAS  
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM AVALIAÇÃO DE POLÍTICAS PÚBLICAS

### ROTEIRO DA ENTREVISTA COM SERVIDORA TÉCNICA-PEDAGÓGICO

#### 1. IDENTIFICAÇÃO

- 1.1. Nome:
- 1.2. Idade:
- 1.3. Sexo:
- 1.4. Estado Civil:
- 1.5. Raça/cor:
- 1.6. Tempo de serviço público no IFCE:
- 1.7. Quais as instâncias de decisão institucional que você participa, ou participou, com influência na implementação das Diretrizes Curriculares Nacionais (DCNs) para a Educação das Relações Étnico-Raciais (ERER) e para o Ensino da História e Cultura Afrobrasileira?

#### 2. FORMAÇÃO

- 2.1. Curso de graduação/ conclusão
- 2.2. Curso de pós-graduação/ conclusão
- 2.3. Como foi sua formação na graduação em relação aos conteúdos das DCNs para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino da História e Cultura Afrobrasileira e Africana?
- 2.4. Você se sentia segura e apta para tratar da referida temática no início de sua carreira? Justifique.

#### 3. SOBRE O TRABALHO TÉCNICO-ADMINISTRATIVO

- 3.1. As coordenações técnico-pedagógica (CTP), direções de ensino e coordenações dos cursos de licenciatura dos campus do IFCE, compreendem a importância da implementação das DCNs para a ERER e para o Ensino da História e Cultura Afrobrasileira e Africana na formação de professores para educação básica e educação profissional. De que forma você observa isso?
- 3.2. Quando e como surgiu a necessidade institucional de se discutir sobre o acesso, permanência e êxito dos estudantes? Quais as ações e medidas que tais discussões geraram no âmbito administrativo institucional para mudar essa realidade da

implementação das DCNs para a EREER e para o Ensino da História e Cultura Afrobrasileira e Africana até esse momento?

3.3. Compreendendo a importância dos documentos institucionais gerados nestas discussões, você observa que a gestão do campus Fortaleza, vem cumprindo com o descrito nestes documentos sobre a implementação das DCNs para a EREER e para o Ensino da História e Cultura Afrobrasileira e Africana nos currículos dos cursos de licenciaturas?

3.4. Com o processo de revisão dos PPCs dos cursos Licenciatura do campus Fortaleza, para o cumprimento das DCNs para a EREER e para o Ensino da História e Cultura Afrobrasileira e Africana. Você observa mudanças enquanto a flexibilização curricular para ações pedagógicas e práticas educativas dos professores(as)? Quais mudanças?

3.5. Quais são as dificuldades das coordenações de curso das Licenciaturas do campus de Fortaleza e dos respectivos professores(as) destes cursos para a implementação das DCNs para EREER e para o Ensino da História e Cultura Afrobrasileira e Africana nos currículos dos cursos de formação de professores(as)?

3.6. As ações, eventos e projetos desenvolvidos pelo NEABI campus Fortaleza desde a regulamentação destes núcleos como política institucional para promoção da diversidade étnico-racial no IFCE, são suficientes na formação de professores (as) para a Educação Básica e Educação Profissional? Justifique.

3.7. Você acredita que os licenciandos (as) dos cursos de formação de professores, em particular do campus de Fortaleza e em geral do IFCE, estão saindo como egressos preparados para implementar as DCNs na Educação Básica e Educação Profissional? Justifique.



UNIVERSIDADE FEDERAL DO CEARÁ  
CENTRO DE CIÊNCIAS AGRÁRIAS  
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM AVALIAÇÃO DE POLÍTICAS PÚBLICAS

**ROTEIRO DA ENTREVISTA – COM COORDENAÇÃO DE NEABI**

**1. IDENTIFICAÇÃO**

- 1.1. Nome:
- 1.2. Idade:
- 1.3. Sexo:
- 1.4. Estado Civil:
- 1.5. Raça/cor:
- 1.6. Tempo de serviço público no IFCE:
- 1.7. Quais as instâncias de decisão institucional que você participa, ou participou, com influência na implementação das Diretrizes Curriculares Nacionais (DCNs) para a Educação das Relações Étnico-Raciais (ERER) e para o Ensino da História e Cultura Afrobrasileira?
- 1.8. Quantas horas de trabalho por semana como coordenadora você acha que dedica ao NEABI?

**2. FORMAÇÃO**

- 2.1. Curso de graduação Concluído:
- 2.2. Cursos de pós-graduação:
- 2.3. Como foi sua formação na graduação em relação aos conteúdos das DCNs para a ERER e para o Ensino da História e Cultura Afrobrasileira e Africana?
- 2.4. Você se sentia seguro (a) e apto(a) para tratar da referida temática no início de sua carreira? Justifique.
- 2.5. Quando e quais os motivos que lhe levaram atuar como professor(a) no campo da ERER e Ensino da História e Cultura Afrobrasileira e Africana?

**3. TRABALHO EM COORDENAÇÃO DE NEABI**

- 3.1. Como surgiu a proposta de um NEABI em Baturité? Ao seu ver, com as atividades desenvolvidas por este núcleo, quais as consequências institucionais para o campus e para o IFCE?
- 3.2. Após o I Encontro para Estudos Afrobrasileiros e Indígenas, ao seu ver, como tem evoluído o trabalho dos NEABIs de 2015 para cá? Quais são as dificuldades e os desafios?
- 3.3. Quantos docentes e estudantes do campus de Fortaleza participam do NEABI?
- 3.4. As condições para exercer seu trabalho como coordenadora de NEABI são garantidas pelo campus e pela Reitoria? Estas instâncias facilitam os dificultam sua atuação enquanto coordenadora? Justifique.

3.5. De que modo você acredita que os NEABIs contribuem para a implementação das DCNs para a EREER e para o Ensino da História e Cultura Afrobrasileira e Africana nos currículos dos cursos de formação de professores?

#### **4. RELAÇÃO PROFESSORA-ESTUDANTE**

4.1. Como é o seu cotidiano de ações educativas e práticas pedagógicas dentro e fora da sala de aula na contribuição para implementação das DCNs para a EREER e para o Ensino da História e Cultura afrobrasileira e africana?

4.2. Ao seu ver tais atividades ou ações realizadas tem contribuído para diminuição dos índices de evasão e retenção escolar no campus?

4.3. Na sua opinião, as descrições nos documentos institucionais referentes a política-pedagógica do IFCE, tem se transformado em ações efetivas para a implementação das DCNs em questão? Por que?

4.4. Qual análise que você faz do interesse dos docentes em geral na implementação das diretrizes? Existem outros docentes que diferem dessa realidade atuação?

4.5. Como se encontra o processo de revisão de PPCs dos cursos de Licenciatura do campus Fortaleza enquanto ao cumprimento das DCNs para EREER e para o Ensino da História e Cultura Afrobrasileira e Africana?

4.6. Você acredita que após realizada tais atualizações em relação a temática aqui discutida. As ações educativas e práticas pedagógicas dos docentes irão ser modificadas?

4.7. Você acredita que os licenciandos(as) em particular do campus de Fortaleza e, em geral do IFCE estão saindo como egressos preparados para implementar as DCNs na educação básica e educação profissional?



UNIVERSIDADE FEDERAL DO CEARÁ  
CENTRO DE CIÊNCIAS AGRÁRIAS  
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM AVALIAÇÃO DE POLÍTICAS PÚBLICAS

**ROTEIRO DA ENTREVISTA – COORDENADOR(A) DE CURSO**

**1. IDENTIFICAÇÃO**

- 1.1. Nome:
- 1.2. Idade:
- 1.3. Sexo:
- 1.4. Estado Civil:
- 1.5. Raça/cor:
- 1.6. Tempo de serviço público no IFCE:
- 1.7. Quais as instâncias de decisão institucional que você participa, ou participou, com influência na implementação das Diretrizes Curriculares Nacionais (DCNs) para a Educação das Relações Étnico-Raciais (ERER) e para o Ensino da História e Cultura Afrobrasileira?

**2. FORMAÇÃO**

- 2.1. Curso de graduação Concluído:
- 2.2. Cursos de pós-graduação:
- 2.3. Como foi sua formação na graduação em relação aos conteúdos das DCNs para a ERER e para o Ensino da História e Cultura Afrobrasileira e Africana?
- 2.4. Você se sentia seguro (a) e apto(a) para tratar da referida temática no início de sua carreira? Justifique.

**3. SOBRE AS SUAS AÇÕES EDUCATIVAS E PRÁTICAS PEDAGÓGICAS.**

- 3.1. Quais as disciplinas curriculares que você ministra?
- 3.2. Quanto tempo você está como coordenador(a) do curso de Licenciatura?
- 3.3. A direção de Ensino e a coordenação técnico-pedagógica – CTP do campus, assim como a coordenação do curso de licenciatura, compreendem a importância da implementação das DCNs para a ERER e para o Ensino da História e Cultura Afrobrasileira e Africana na formação de professores(as) para a Educação Básica e Educação Profissional? De que forma você observa isso?
- 3.4. Com o processo de revisão dos PPCs dos cursos de Licenciatura do campus de Fortaleza, quanto ao cumprimento das DCNs para a ERER e para o Ensino da História e Cultura Afrobrasileira e Africana. Você observa mudanças enquanto a flexibilização curricular para práticas pedagógicas e ações educativas dos professores(as)? Quais mudanças seriam?
- 3.5. Quais são as dificuldades das coordenações de curso das Licenciaturas do campus Fortaleza e dos respectivos professores(as) destes cursos, enquanto a implementação das DCNs para a ERER e para o Ensino da História e Cultura Afrobrasileira e Africana nos currículos destes cursos de formação de professores?

3.6. Enquanto a implementação da temática em questão. As ações, eventos e projetos desenvolvidos pelo NEABI/ campus Fortaleza, desde a regulamentação destes núcleos como política institucional para promoção da diversidade étnico-racial no IFCE (2017), para você, são suficientes na sua formação de professores(as) para a Educação Básica e Educação Profissional? Justifique.

3.7. Você acredita que os licenciandos(as) dos cursos de formação de professores, em particular do campus de Fortaleza e em geral do IFCE, estão saindo como egressos preparados(as) para implementar a temática em questão na Educação Básica e Educação Profissional? Justifique.





UNIVERSIDADE FEDERAL DO CEARÁ  
CENTRO DE CIÊNCIAS AGRÁRIAS  
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM AVALIAÇÃO DE POLÍTICAS PÚBLICAS

**ROTEIRO DA ENTREVISTA –PROFESSOR(A)**

**1. IDENTIFICAÇÃO**

- 1.1. Nome:
- 1.2. Idade:
- 1.3. Sexo:
- 1.4. Estado Civil:
- 1.5. Raça/cor:
- 1.6. Tempo de serviço público no IFCE:
- 1.7. Quais as instâncias de decisão institucional que você participa, ou participou, com influência na implementação das Diretrizes Curriculares Nacionais (DCNs) para a Educação das Relações Étnico-Raciais (ERER) e para o Ensino da História e Cultura Afrobrasileira?

**2. FORMAÇÃO**

- 2.1. Curso de graduação Concluído:
- 2.2. Cursos de pós-graduação:
- 2.3. Como foi sua formação na graduação em relação aos conteúdos das DCNs para a ERER e para o Ensino da História e Cultura Afrobrasileira e Africana?
- 2.4. Você se sentia seguro (a) e apto(a) para tratar da referida temática no início de sua carreira? Justifique.

**3. SOBRE AS SUAS AÇÕES EDUCATIVAS E PRÁTICAS PEDAGÓGICAS.**

- 3.1. Quais as disciplinas curriculares que você ministra?
- 3.2. Quanto tempo você está como coordenador(a) do curso de Licenciatura?
- 3.3. A direção de Ensino e a coordenação técnico-pedagógica – CTP do campus, assim como a coordenação do curso de licenciatura, compreendem a importância da implementação das DCNs para a ERER e para o Ensino da História e Cultura Afrobrasileira e Africana na formação de professores(as) para a Educação Básica e Educação Profissional? De que forma você observa isso?
- 3.4. Com o processo de revisão dos PPCs dos cursos de Licenciatura do campus de Fortaleza, quanto ao cumprimento das DCNs para a ERER e para o Ensino da História e Cultura Afrobrasileira e Africana. Você observa mudanças enquanto a flexibilização curricular para práticas pedagógicas e ações educativas dos professores(as)? Quais mudanças seriam?
- 3.5. Quais são as dificuldades das coordenações de curso das Licenciaturas do campus Fortaleza e dos respectivos professores(as) destes cursos, enquanto a implementação das DCNs para a ERER e para o Ensino da História e Cultura Afrobrasileira e Africana nos currículos destes cursos de formação de professores?

3.6. Enquanto a implementação da temática em questão. As ações, eventos e projetos desenvolvidos pelo NEABI/ campus Fortaleza, desde a regulamentação destes núcleos como política institucional para promoção da diversidade étnico-racial no IFCE (2017), para você, são suficientes na sua formação de professores(as) para a Educação Básica e Educação Profissional? Justifique.

3.7. Você acredita que os licenciandos(as) dos cursos de formação de professores, em particular do campus de Fortaleza e em geral do IFCE, estão saindo como egressos preparados(as) para implementar a temática em questão na Educação Básica e Educação Profissional? Justifique.



UNIVERSIDADE FEDERAL DO CEARÁ  
CENTRO DE CIÊNCIAS AGRÁRIAS

PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM AVALIAÇÃO DE POLÍTICAS PÚBLICAS

**ROTEIRO DA ENTREVISTA PARA LICENCIANDOS DO CAMPUS FORTALEZA**

**1. Identificação**

- 1.1. Nome:
- 1.2. Idade:
- 1.3. Sexo:
- 1.4. Estado Civil:
- 1.5. Raça/cor:
- 1.6. Qual o município ou cidade de origem (naturalidade):
- 1.7. Integrante de alguma comunidade tradicional, religiosa, artístico-culturais e outras afins a temática em investigação:
- 1.8. Qual curso de graduação (licenciatura) que você está matriculado (a):
- 1.9. Semestre letivo que início a graduação no IFCE:

**2. FORMAÇÃO**

- 2.1. Você possui outra formação acadêmica? Qual(is)?
- 2.2. Você possui experiências sobre o Ensino para Educação das Relações Étnico-Raciais e para História e Cultura Afrobrasileira e Africana anterior ao IFCE? Quais?

**3. SOBRE O PROCESSO DE IMPLEMENTAÇÃO DAS DIRETRIZES CURRICULARES NACIONAIS (DCNs) PARA EDUCAÇÃO DAS RELAÇÕES ÉTNICO-RACIAIS (ERER) E PARA O ENSINO DA HISTÓRIA E CULTURA AFROBRASILEIRA E AFRICANA.**

- 3.1. Você compreende a importância da implementação das DCNs para ERER e para o Ensino da História e Cultura Afrobrasileira e Africana para sua formação? Justifique.
- 3.2. A direção de Ensino e a coordenação técnico-pedagógica – CTP do campus, assim como a coordenação do curso de licenciatura, compreendem a importância da implementação das DCNs para ERER e para o Ensino da História e Cultura Afrobrasileira e Africana na formação de seus(as) professores(as)? De que forma você observa isso?
- 3.3. Seus(as) professores(as) compreendem a importância da implementação das DCNs para ERER e para o Ensino da História e Cultura Afrobrasileira e Africana na formação dos discentes (licenciandos da sua graduação)? De que forma você observa isso?
- 3.4. Em seu curso de graduação, quais as disciplinas curriculares que você tem se deparado com a implementação da temática em questão? Quais ações pedagógicas e/ou práticas educativas foram empregadas?
- 3.5. Em seu curso de graduação, quais as disciplinas curriculares que você tem se deparado que poderia contribuir com implementação da temática em questão? Quais ações pedagógicas e/ou práticas educativas você empregaria?

3.6. Durante seu(s) estágio(s) supervisionado(s), de que forma você tem contribuído para implementação da temática em questão? Quais ações pedagógicas e/ou práticas educativas foram empregadas?

3.7. As ações, eventos e projetos desenvolvidos pelo NEABI/ campus Fortaleza, desde a regulamentação destes núcleos como política institucional para promoção da diversidade étnico-racial no IFCE (2017), para você são suficientes na sua formação de futuro professor(a) para a Educação Básica e Educação Profissional? Justifique.

3.8. Você acredita que os licenciandos(as) do seu curso de graduação, estão saindo como egressos preparados(as) para implementar a temática em questão na Educação Básica e Educação Profissional? Justifique.