



**UNIVERSIDADE ESTADUAL PAULISTA
“JÚLIO DE MESQUITA FILHO”
Faculdade de Ciências
Campus de Bauru
Programa de Pós-Graduação em Educação para a Ciência**

JOSICLÉIA ARAÚJO RIBEIRO DE CASTRO

**DISPOSITIVO DE RACIALIDADE E DESENVOLVIMENTO
CURRICULAR: REFLEXÕES AUTOETNOGRÁFICAS DE
UMA PROFESSORA DE MATEMÁTICA INSERIDA NO
CONTEXTO DA REDE FEDERAL DE EDUCAÇÃO
PROFISSIONAL, CIENTÍFICA E TECNOLÓGICA**



**Bauru/SP
2025**



JOSICLÉIA ARAÚJO RIBEIRO DE CASTRO

**DISPOSITIVO DE RACIALIDADE E DESENVOLVIMENTO
CURRICULAR: REFLEXÕES AUTOETNOGRÁFICAS DE UMA
PROFESSORA DE MATEMÁTICA INSERIDA NO CONTEXTO DA
REDE FEDERAL DE EDUCAÇÃO PROFISSIONAL, CIENTÍFICA E
TECNOLÓGICA**

Tese apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação para a Ciência, Faculdade de Ciências, Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho como requisito à obtenção do título de Doutora em Educação para a Ciência. Sob orientação da Prof. Dra. Deise Aparecida Peralta.

Bauru/SP

2025

Castro, Josicléia Araújo Ribeiro de Castro.

Dispositivo de Racialidade e Desenvolvimento Curricular: Reflexões Autoetnográficas de uma Professora de Matemática inserida no contexto da Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica / Josicléia Araújo de Ribeiro de Castro. – Bauru, 2025

104 f. : il.

Tese (Doutorado)-Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho (Unesp), Faculdade de Ciências, Bauru

Orientador: Deise Aparecida Peralta

1. Currículo. 2. Dispositivo de Racialidade. 3. Feminismo Negro. 4. Identidade. 5. Educação Profissional. Universidade Estadual Paulista. Faculdade de Ciências. II. Título.

ATA DA DEFESA PÚBLICA DA TESE DE DOUTORADO DE JOSICLÉIA ARAÚJO RIBEIRO DE CASTRO, DISCENTE DO PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO PARA A CIÊNCIA, DA FACULDADE DE CIÊNCIAS - CÂMPUS DE BAURU.

Aos 21 dias do mês de março do ano de 2025, às 14h, por meio de Videoconferência, realizou-se a defesa de TESE DE DOUTORADO de JOSICLÉIA ARAÚJO RIBEIRO DE CASTRO, intitulada **Dispositivo de racialidade e desenvolvimento curricular: reflexões autoetnográficas de uma professora de matemática inserida no contexto da rede federal de educação profissional, científica e tecnológica.** A Comissão Examinadora foi constituída pelos seguintes membros: Profa. Dra. DEISE APARECIDA PERALTA (Orientador(a) - Participação Virtual) do(a) Departamento de Economia, Administração e Educação / Unesp / Câmpus de Jaboticabal, Prof. Dr. HARRYSON JÚNIO LESSA GONÇALVES (Participação Virtual) do(a) Departamento de Didática / Unesp / campus Marília, Prof. Dr. ROMARO ANTÔNIO SILVA (Participação Virtual) do(a) Departamento de Matemática / Instituto Federal do Amapá, Profa. Dra. ALINE ANDRÉIA NICOLLI (Participação Virtual) do(a) Centro de Educação, Letras e Artes - CELA / Universidade Federal do Acre, Prof. Dr. DYEGO DA COSTA SANTOS (Participação Virtual) do Instituto Federal do Rio Grande do Norte. Após a exposição pela doutoranda e arguição pelos membros da Comissão Examinadora que participaram do ato, de forma virtual, a discente recebeu o conceito final APROVADA . Nada mais havendo, foi lavrada a presente ata, que após lida e aprovada, foi assinada pelo(a) Presidente(a) da Comissão Examinadora.

Profa. Dra. DEISE APARECIDA PERALTA

gov.br Documento assinado digitalmente
DEISE APARECIDA PERALTA
Data: 25/04/2025 08:57:21-0300
Verifique em <http://validar.iti.gov.br>

DEDICATÓRIA

A todas as mulheres que, em algum momento, fizeram da sua força sua única escolha.

AGRADECIMENTOS

A Deus, pela vida e aos Orixás, por fortalecerem e cuidarem do meu orí (lugar de resistência) durante o ciclo de doutoramento.

Ao seu Zé, meu amigo encantado e confidente de todas as horas.

À minha orientadora, Deise Aparecida Peralta, por toda proteção, confiança, cuidado e condução segura para a escrita deste trabalho. Tê-la como orientadora foi um privilégio.

À minha família por me ensinar a (re)significar e compreender os diversos caminhos que a vida tomou durante o doutoramento.

Ao Núcleo Interdisciplinar de Pesquisas Avançadas em Currículos (Nipac), responsável pelo giro conceitual de 360°.

Ao Grupo de Trabalho em Teoria Crítica e Educação em Ciências e Matemática (Gtcm), pelas acaloradas discussões teóricas ao longo desses quatro anos de produção acadêmica.

Ao Grupo de Pesquisas em Antropologia e Educação (Gpae), por me aproximar de saberes outros, que também compõem o conhecimento científico.

Ao Núcleo Afro-brasileiro e Indígena de Ilha Solteira (Nabisa), por me apresentar a importância dos estudos afro para a mútua educação.

Aos Professores doutores Harryson Júnio Lessa Gonçalves e Klinger Teodoro Ciriaco, pelas valiosas contribuições na ocasião da minha Banca de Qualificação. Suas arguições certeiras foram fundamentais para o que viria a ser minha tese.

Aos membros da Banca Examinadora – professores doutores Deise Aparecida Peralta, Aline Andréia Nicolli, Dyego da Costa Santos, Harryson Júnio Lessa Gonçalves e Romaro Antônio Silva –, pelo aceite em avaliar a produção teórica mais importante que eu já ousei conceber até aqui.

Ao meu querido, grande e melhor amigo, Dyego da Costa Santos, a primeira pessoa com quem compartilhei sobre minha inscrição no processo seletivo de doutorado. Obrigada por acreditar que eu poderia e por sempre ter se mostrado presente. Tê-lo em minha Banca de defesa é um presente do universo.

À minha querida professora, Aline Andréia Nicolli, a quem dedico profunda admiração e respeito. Assistir às suas aulas na Graduação e ter o privilégio de continuar aprendendo com você na Pós-Graduação fez de mim a profissional que sou hoje. É incrível ouvi-la falar. Obrigada por ser minha referência, por somar na

minha busca por conhecimento. Desde sempre, de alguma forma, eu sabia que você estaria presente nesse momento tão singular da minha vida.

Ao meu querido Harryson Júnio Lessa Gonçalves, a quem tive o privilégio de conhecer na primeira vez que viajei para São Paulo para cumprir os créditos do Programa de Pós-Graduação. Obrigada por todas as vezes que me acolheu quando precisei ficar longe do meu Acre. Meus sinceros agradecimentos pela parceria.

Ao Programa de Pós-Graduação em Educação para Ciência da Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho, por me apresentar pessoas tão especiais que jamais imaginaria conhecer. Obrigada por ser ponte entre pessoas, conhecimentos e afetos.

Ao Diretor Executivo da Editora Pinê, Rafael Eduardo Lourenço Pinê, pela amizade e parceria para com os trabalhos publicados durante o doutoramento.

Ao Instituto Federal de Educação Ciência e Tecnologia do Acre, pelos investimentos em qualificação do quadro de pessoal.

À Pró-Reitoria de Pesquisa, Inovação e Pós-Graduação (Proinp) do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Acre, pelo acompanhamento e encaminhamento das atividades de pesquisas que realizei durante o processo de doutoramento.

À Diretoria de Assistência Estudantil (Dsaes) do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Acre (Ifac), na pessoa do Diretor Edu Gomes da Silva, por todos os incentivos, pela compreensão, leveza nas palavras e acolhimento quando cheguei do interior do Acre (Xapuri) para compor a equipe na Capital Rio Branco (Reitoria).

Ao então diretor do Campus Rio Branco, Paulo Roberto de Souza, pela amizade e por permitir que este seja o *locus* de institucionalização da minha pesquisa.

À Coordenação Técnico-Pedagógica (Cotep) e ao Núcleo de Assistência Estudantil (Naes) Campus Xapuri, na pessoa do Coordenador Edilheno de Souza Gomes, por todo acolhimento e pela valiosa parceria de trabalho.

Ao Campus Xapuri, onde os conceitos se realinharam.

E um agradecimento especial, com memória afetiva, a tia¹ Berenice Cristina Barbosa de Souza, minha primeira professora. Nossas aulas particulares em sua casa eram mágicas. Guardo na lembrança o modelo da cartilha de alfabetização e da tabuada.

¹ A utilização do termo tia para se referir às professoras do antigo primário datam a partir da década de 1960, com a intenção de facilitar a relação da criança com a professora. (NOVAES, Maria Eliana. Professora Primária: mestra ou tia. 5 ed. São Paulo: Cortez, 1992).

Minha consciência é negra

Minha pele é negra

Meu cabelo é negro

Meu nariz é negro

Meu sorriso é negro

Meu mundo é negro

E é nessa negritude que eu me perco e me
acho...

É nessa negritude que eu me acabo de ser
EU

(Kelo Alves)

RESUMO

A presente investigação vincula-se ao Programa de Pós-Graduação em Educação para a Ciência da Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho, desenvolvida no Núcleo Interdisciplinar de Pesquisas Avançadas em Currículo (Nipac). O estudo emerge das reflexões de uma mulher que, aos quarenta anos, se reconheceu como mulher negra e, a partir dessa descoberta, passou a (re)significar seus propósitos profissionais na Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica. O objetivo deste estudo é construir uma autoetnografia, capaz de lançar visibilidade às minhas experiências e à defesa do desenvolvimento curricular pautado na educação para as relações étnico-raciais no Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Acre (Ifac). A análise percorre a perspectiva do Feminismo Negro, considerando as conexões entre a Educação Matemática e a diversidade de pessoas e culturas. A metodologia adotada fundamenta-se na autoetnografia, compreendida como o entrelaçamento de análises “etno” de experiências cotidianas no Ifac e de documentos. Esse processo tem como pano de fundo o aprofundamento teórico sobre possibilidades de Desenvolvimento Curricular de Matemática para as Relações Étnico-Raciais, com base na compreensão do Dispositivo de Racialidade, de Sueli Carneiro. Além disso, acompanha os processos de subjetificação e (auto)(trans)formação vivenciados ao longo do meu doutoramento. A constituição dos dados envolveu narrativas autoetnográficas, análises bibliográficas e análises documentais. Quanto aos resultados e à contribuição da pesquisa, evidenciamos a possibilidade de articulação entre a crítica ao dispositivo de racialidade que oprimem principalmente a mulher negra e a postura transgressora como proposta ao desenvolvimento curricular, viável e necessário para uma Educação Matemática Antirracista.

Palavras-chave: Currículo, Dispositivo de Racialidade, Feminismo Negro, Identidade, Educação Profissional.

ABSTRACT

This research is linked to the Graduate Program in Science Education at the Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho, developed at the Interdisciplinary Center for Advanced Research in Curriculum (NIPAC). The study emerges from the reflections of a woman who, at the age of forty, recognized herself as a black woman and, from this discovery, began to re-signify her professional goals in the Federal Network of Professional, Scientific and Technological Education. The objective of this study is to construct an autoethnography, capable of shedding visibility on my experiences and the defense of curricular development based on education for ethnic-racial relations at the Federal Institute of Education, Science and Technology of Acre (Ifac). The analysis covers the perspective of Black Feminism, considering the connections between Mathematics Education and the diversity of people and cultures. The methodology adopted is based on autoethnography, understood as the interweaving of “ethno” analyses of everyday experiences at Ifac and documents. This process has as its backdrop the theoretical deepening on possibilities of Mathematics Curricular Development for Ethnic-Racial Relations, based on the understanding of Sueli Carneiro's Raciality Device. In addition, it accompanies the processes of subjectification and (self)(trans)formation experienced throughout my doctorate. The constitution of the data involved autoethnographic narratives, bibliographic analyses and documentary analyses. Regarding the results and contribution of the research, we highlighted the possibility of articulation between the critique of the raciality device that mainly oppresses black women and the transgressive stance as a proposal for curricular development is viable and necessary for an Anti-Racist Mathematics Education.

Keywords: Curricular Development, Raciality Device, Black Feminism, Identity, Professional Education.

RESUMEN

Esta investigación está vinculada al Programa de Posgrado en Educación en Ciencias de la Universidad Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho, desarrollado en el Centro Interdisciplinario de Investigación Avanzada en Currículo (NIPAC). El estudio surge de las reflexiones de una mujer que, a los cuarenta años, se reconoció como mujer negra y, a partir de ese descubrimiento, comenzó a redefinir sus propósitos profesionales en la Red Federal de Educación Profesional, Científica y Tecnológica. El objetivo de este estudio es construir una autoetnografía, capaz de visibilizar mis experiencias y la defensa del desarrollo curricular basado en la educación para las relaciones étnico-raciales en el Instituto Federal de Educación, Ciencia y Tecnología de Acre (Ifac). El análisis abarca la perspectiva del Feminismo Negro, considerando las conexiones entre la Educación Matemática y la diversidad de personas y culturas. La metodología adoptada se basa en la autoetnografía, entendida como el entrelazamiento de análisis “etno” de experiencias cotidianas en el Ifac y documentos. Este proceso tiene como telón de fondo la profundización teórica de las posibilidades de Desarrollo Curricular de Matemáticas para las Relaciones Étnico-Raciales, a partir de la comprensión del Dispositivo de Racialidad de Sueli Carneiro. Además, acompaña los procesos de subjetivación y (auto)trans)formación vividos a lo largo de mi doctorado. La recolección de datos involucró narrativas autoetnográficas, análisis bibliográficos y análisis documentales. En cuanto a los resultados y aportes de la investigación, destacamos la posibilidad de articulación entre la crítica al dispositivo de racialidad que oprime principalmente a las mujeres negras y el posicionamiento transgresor como propuesta de desarrollo curricular, viable y necesaria para una Educación Matemática Antirracista.

Palabras clave: Desarrollo curricular, dispositivo de racialidad, feminismo negro, identidad, formación profesional.

LISTA DE SIGLAS E ABREVIATURAS

AC - Acre

BNCC - Base Nacional Comum Curricular

CEFET-AM - Centro Federal de Educação do Amazonas

CONSU - Conselho Superior

COTEP - Coordenação Técnico-Pedagógica

COVID - Doença do Coronavírus

ENEM - Exame Nacional do Ensino Médio

ERE - Educação para as Relações Étnico-Raciais

IDEB - Índice de Desenvolvimento da Educação Básica

IFAC - Instituto Federal de Educação Ciência e Tecnologia do Acre

IPCN - Instituto de Pesquisas das Culturas Negras

NIPAC - Núcleo Interdisciplinar de Pesquisas Avançadas em Currículo

SAEB - Sistema de Avaliação da Educação Básica

SEE - Secretaria de Estado de Educação, Cultura e Esporte do Acre

LDB - Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional

MEC - Ministério de Educação e Cultura

NAES - Núcleo de Assistência Estudantil

NEABI - Núcleo de Estudos Afro-brasileiros e Indígenas

PPC - Projeto Pedagógico do Curso

PROEJA - Educação de Jovens e Adultos Integrado ao Ensino Médio

PROINP - Pró Reitoria de Pesquisa, Inovação e Pós-Graduação

PRONATEC - Programa Nacional de Acesso ao Ensino e Emprego

PUC/RJ - Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro

SETEC - Secretaria de Educação Profissional e Tecnológica

Sumário

APRESENTAÇÃO	16
1. INTRODUÇÃO	17
1.1 Sobre contextos, questões e objetivos da pesquisa.....	17
1.2 A preparação de um solo que viria a tornar-se feminista	21
1.2.1 - A trajetória da professora pesquisadora	21
1.2.2 - O grupo de pesquisa e os estudos que pavimentaram a pesquisa	28
2 - A FORÇA ENCONTRADA NA TEORIA.....	37
2.1 - O Feminismo Negro: o ponto de partida.....	37
2.1.1 – Contexto político e luta pela igualdade racial: bell hooks	39
2.1.1.1 A transgressão	42
2.1.2 – Contexto político e luta pela igualdade racial no Brasil: Sueli Carneiro	43
2.1.2.1 O dispositivo.....	44
2.2 Autoetnografia	49
2.2.1 O fazer autoetnográfico	49
2.2.2 O ofício do escrever autoetnográfico.....	57
<u>2.2.2.1 – Memórias em Movimento: Força, Resistência e Cabelo como Símbolo de Luta</u>	61
3- RESISTÊNCIA: O PALCO DO DESENVOLVIMENTO CURRICULAR.....	67
3.1 A Lei Nº. 10.639 de 2003 - história e cultura afro-brasileira.....	67
3.2 O contexto a Lei Nº. 11892 de 2008 - criação dos Institutos Federais	69
3.3 O Ifac	75
3.4 A perspectiva de uma Educação Antirracista e o Desenvolvimento Curricular na Educação Profissional	78
MOVIMENTO: A TESE, O SER, O INÍCIO	87
REFERÊNCIAS.....	99

APRESENTAÇÃO

Ao escolher a autoetnografia como método de pesquisa, também escolho apresentar meu relatório de pesquisa de doutorado em uma narrativa, usando primeira pessoa, redigida à mãos pretas, por mulheres pretas, cujas ideias estavam à frente do seu tempo, desafiando o modelo de patriarcado para que outras mulheres pretas pudessem ser livres intelectualmente.

A proposta é a constituição de um texto corrido que, contemplando aspectos autobiográficos e elementos teóricos, expresse historicidade e subjetividades intrínsecas às minhas experiências no Instituto Federal do Acre (Ifac) relacionadas à Educação para as Relações Étnico-Raciais (ERE).

Em termos de forma, além da já mencionada escolha pela redação em primeira pessoa, elejo apresentar as seções do texto com títulos nomeados por termos como “preparação”, “força”, “resistência” e “palco”, em referência à prática esportiva que tanto me dedico. Sou uma pretensa atleta de fisiculturismo.

Em termos de conteúdo, as seções estão alinhadas a um referencial teórico composto por Mulheres Negras, a saber Bell Hooks² (2015) e Sueli Carneiro³ (2005) e, em segundo plano, convido Foucault (2005) por ser o balizador dos conceitos construídos por Sueli Carneiro. Ao longo dessas, expresso também o objetivo geral, a questão de pesquisa, o objetivo específico, a hipótese de pesquisa, a metodologia e a relevância da pesquisa para o campo da Educação Matemática.

Na Introdução, descrevo, em linhas gerais, o panorama das minhas motivações para cotejar Educação Antirracista, Desenvolvimento Curricular de Matemática, Educação Profissional, Científica e Tecnológica e o Feminismo Negro, subdivididos naquilo que chamei de “A preparação de um solo que viria a tornar-se feminista”. A seção consiste na descrição da minha trajetória de vida, revelando os caminhos percorridos e as autotransformações que foram ocorrendo a partir do ingresso no Núcleo Interdisciplinar de Pesquisas Avançadas em Currículo (NIPAC), nos Grupos de Trabalhos em Educação, até a finalização da etapa formativa em nível de doutorado.

² bell hooks professora, teórica feminista e ativista antirracista estadunidense.

³ Sueli Carneiro filósofa, escritora e ativista antirracismo do movimento social negro brasileiro; pioneira do Feminismo Negro no Brasil.

Em “A Força encontrada na teoria”, descrevo em subtópicos “O Feminismo Negro como ponto de partida”; “O Contexto político e luta por igualdade racial nos Estados Unidos em mil novecentos e cinquenta (1950)”, por ser o berço do Feminismo Negro no cenário mundial; e “O contexto político e luta pela promoção da igualdade racial no Brasil em mil novecentos e setenta (1970)”, por ser o período de reorganização dos movimentos negros e feministas a partir dos processos de redemocratização do Brasil. Apresento ainda a biografia das principais representes do Feminismo Negro no cenário internacional e brasileiro, a perspectiva teórica desse Feminismo, o “Dispositivo de Racialidade” de Sueli Carneiro e a metodologia adotada para o trabalho.

Na seção intitulada “A Resistência: O palco do Desenvolvimento Curricular” apresento a Lei Nº. 10.639/2003, que trata das Diretrizes e Bases da Educação Nacional e inclui no currículo oficial da rede de ensino a obrigatoriedade da temática “História e Cultura Afro-brasileira” e a Lei Nº 11.645/2008 que altera a Lei Nº. 10.639/2003, incluindo também o ensino de História e da Cultura dos Povos Indígenas no currículo da educação básica; A Lei Nº. 11.892/2008 – lei de criação dos Institutos Federais e o Ifac entendido como um espaço propício para a propagação das lutas por igualdade, equidade e justiça social.

Finalmente, em “Despedidas”, coaduno o referencial teórico e os documentos analisados com minha perspectiva e reflexões finais do trabalho, que também serão reflexões iniciais para a implementação de uma prática consistente da educação antirracista e militante nos espaços de produção acadêmica.

Importante salientar que durante toda a escrita do trabalho proponho “movimento” para o texto, não apresento considerações finais por acreditar que a tese continuará se movimentando por reflexões outras que darão início a várias camadas de novas reflexões, que se retroalimentarão todas às vezes que eu me posicionar contra o silenciamento que perpetuam os dias das mulheres negras que lutam por representação e reconhecimento.

1. INTRODUÇÃO

1.1 Sobre contextos, questões e objetivos da pesquisa

A educação brasileira desde o período colonial é marcada por profundas desigualdades. O legado da escravização e do racismo entranhado no tecido social ressona no acesso desigual à educação de qualidade, na sub-representação de pessoas negras nos espaços acadêmicos e na falta de reconhecimento das contribuições culturais e históricas dos povos afro-brasileiros e indígenas. A implementação de políticas afirmativas como as cotas raciais nas universidades públicas representam um avanço significativo, mas, ainda há muito a ser feito para garantir uma educação mais inclusiva e antirracista.

Nesse contexto, uma luta por educação antirracista ganha cada vez mais relevância em um contexto social marcado por desigualdades estruturais e pela persistência de práticas discriminatórias enraizadas na história escravista do Brasil. A educação, enquanto transformação social, não pode ser dissociada das discussões sobre raça, gênero e classe, uma vez que esses eixos interseccionais definem as oportunidades e os desafios enfrentados por diferentes grupos na sociedade. A perspectiva antirracista na educação surge como uma resposta urgente às demandas por equidade, representatividade e reconhecimento das contribuições históricas e culturais dos povos afro-brasileiros. Nesse sentido, defendo a construção de currículos que valorizem a diversidade e promovam a justiça social, tornando-se um imperativo ético e político, especialmente em instituições públicas de ensino, onde a educação pode ser um espaço de resistência e emancipação.

O Feminismo Negro emerge como uma perspectiva teórica e política essencial para fundamentar uma luta antirracista. Autoras como bell hooks e Sueli Carneiro destacam a importância de centrar as experiências e vozes das mulheres negras na construção de práticas educacionais transformadoras. Bell hooks (2015) enfatiza que "a educação deve ser um espaço de libertação, onde os estudantes possam se reconhecer como sujeitos de sua própria história" (p. 23). Sueli Carneiro (2005), por sua vez, argumenta que "o feminismo negro é uma ferramenta indispensável para desconstruir as hierarquias de poder que perpetuam a opressão racial e de gênero" (p. 42).

Diante disso, me parece muito necessária a defesa acerca da legitimidade da experiência de pessoas negras como fundante epistemológico para a construção de uma educação antirracista, pois são elas que vivenciam, de forma direta e cotidiana,



os impactos nefastos do racismo. Ao centrar as vozes e as perspectivas das pessoas negras, é possível desconstruir práticas curriculares eurocêntricas e criar abordagens pedagógicas que reconheçam e valorizem a diversidade étnico-racial.

Além disso, a experiência negra traz à tona a necessidade de se pensar a educação realmente como transformação social, capaz de desafiar estereótipos ao promover, entre tantas possibilidades, a identidade positiva de estudantes negras e negros. Como afirma bell hooks (2015), "a educação como prática da liberdade é um ato de resistência, um movimento que desafia e muda as estruturas opressoras" (p. 17). Essa visão ressalta o papel transformador da educação e aqui defendo isso, quando essa educação é pensada a partir das vivências e necessidades das populações marginalizadas.

Assim o sendo, esta pesquisa tem como objetivo geral construir uma autoetnografia que dê visibilidade às minhas experiências relacionadas à defesa de um desenvolvimento curricular pautado em educação para as relações étnico-raciais no Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Acre (Ifac), a partir de uma perspectiva do Feminismo Negro, considerando vínculos entre Educação Matemática e a diversidade de pessoas e culturas.

A partir do Objetivo Geral, elaborei três Objetivos Específicos que detalham e direcionam a pesquisa:

1. Interpretar o provimento das questões étnico-raciais no desenvolvimento curricular dos cursos do Ifac campus Rio Branco, a partir da análise do Projeto Pedagógico do Curso (PPC).
2. Interpretar a implementação de políticas afirmativas no Ifac campus Rio Branco, com foco no acesso, permanência e êxito de estudantes negros, indígenas e oriundos de comunidades tradicionais.
3. Identificar e discutir as práticas pedagógicas e os materiais didáticos utilizados no ensino de Matemática no Ifac, com o intuito de verificar se há abordagens que promovam a valorização da diversidade étnico-racial e a desconstrução de estereótipos..

Esses objetivos específicos complementam o objetivo geral da pesquisa, permitindo uma análise das práticas curriculares e institucionais no Ifac, com foco na promoção de uma educação antirracista e inclusiva, alinhada aos princípios do Feminismo Negro e às demandas sociais contemporâneas.



Os objetivos de pesquisa foram traçados a partir da minha trajetória acadêmica e profissional que como professora e pesquisadora, me permite evidenciar a importância da Educação Antirracista, especialmente para as classes pobres no sistema capitalista. A educação, em seu cenário mais positivo, configura-se como uma oportunidade de ascensão e desenvolvimento social. No entanto, embora os investimentos em políticas públicas educacionais se intensifiquem no Brasil nos últimos anos, garantindo maior acesso à escolarização e contribuindo para o desenvolvimento da cidadania, ainda persistem desigualdades estruturais que limitam o pleno desenvolvimento das pessoas considerando marcadores sociais como classe, gênero, raça, sexualidade, dentre outros.

Este trabalho se origina de uma preocupação que me é constante: a necessidade de discutir, a partir de pressupostos teóricos, as condições de acesso, permanência e continuidade no sistema educacional, com foco na promoção de uma educação antirracista e inclusiva. A essa preocupação, adiciono uma outra: o papel da mulher, em especial da mulher negra em meio às relações de poder que permeiam a construção das identidades sociais. Isso posto, pois a máxima constitucional “educação para todos” não se concretiza em condições equitativas para todas as pessoas, evidenciando a necessidade de lutas por resistência, representatividade e legitimação. Sueli Carneiro (2005) reforça essa ideia ao afirmar que “a luta das mulheres negras é, antes de tudo, uma luta por reconhecimento, por visibilidade e por um lugar de fala que lhes é historicamente negado” (p. 38). Essa luta se reflete diretamente no campo educacional, onde a presença e as contribuições das mulheres negras são sistematicamente invisibilizadas.

Essas minhas preocupações justificam a escolha pelo Feminismo Negro como perspectiva teórica, seja pela valorização da diversidade, seja pelo reconhecimento da produção cultural afrocentrada em espaços dominados pela academia. Autoras como bell hooks e Sueli Carneiro são referências fundamentais para esta discussão, ao destacarem como as pautas feministas tradicionais, frequentemente, privilegiam a branquitude⁴, marginalizando as demandas específicas das mulheres negras.

No contexto brasileiro, as contribuições de Sueli Carneiro são essenciais para compreender as lutas feministas e antirracistas na educação. Ela argumenta que “o

⁴ Branquitude é um termo que só faz sentido dentro da luta antirracista entendido como lugar de privilégios.



feminismo negro é uma ferramenta teórica e política indispensável para desconstruir as hierarquias de poder que perpetuam a opressão racial e de gênero" (Carneiro, 2005, p. 42).

Os argumentos de Sueli podem ser ilustrados pela minha trajetória. E isso fez que, ao longo de 35 anos dedicados à educação, entre escolarização e atuação docente, buscasse por uma educação antirracista e inclusiva, pautada na valorização da diversidade e na promoção da igualdade racial. Ao referenciar minha trajetória como professora e pesquisadora negra, busco como bem coloca bell hooks (2015), pensar que a "sala de aula é um espaço de possibilidades onde podemos imaginar e construir um mundo mais justo" (p. 23). Essa perspectiva me inspira e orienta na vida e, agora aqui, também nesta pesquisa que busca, por meio da autoetnografia, contribuir para a construção de uma educação antirracista e emancipatória.

Essa autoetnografia é construída no Instituto Federal do Acre (Ifac), uma instituição detentora de autonomia didático-pedagógica e espaço de atuação da professora pesquisadora. O Ifac configura-se como um cenário propício para a autoetnografia, permitindo a análise sistemática das minhas experiências pessoais e culturais modificadas pelos valores praticados pela instituição.

A partir da perspectiva foucaultiana, a compreensão do dispositivo de racialidade postulado por Sueli Carneiro fundamenta a hipótese de que o currículo escolar pode ser um mecanismo de luta e resistência para a afirmação das identidades e da diversidade cultural, especialmente quando articulado com as contribuições históricas e sociais dos povos afrocentrados.

Nesse sentido, a tese que defendo é a possibilidade de amalgamar os conceitos de dispositivo de racialidade, de subjetificação da mulher negra e de desenvolvimento curricular de matemática em elementos para a promoção de uma educação matemática antirracista e transgressora. Isto posto, pois destaca o papel central das experiências das pessoas negras no processo de desenvolvimento curricular por meio da autoetnografia que dá visibilidade às minhas experiências e reflexões, espero oferecer insights valiosos para a transformação das práticas curriculares e a promoção de uma educação emancipatória. Como bem coloca bell hooks (2015), "educar é um ato político, e a sala de aula é um espaço de possibilidades onde podemos imaginar e construir um mundo mais justo" (p. 23). Isso aumenta minha crença no fato da educação transcender a transmissão de



conhecimentos, assumindo um papel transformador, capaz de desafiar estruturas opressoras e promover a equidade e a justiça social.

Esta pesquisa contribui com o debate sobre a importância de uma educação antirracista e inclusiva.

1.2 A preparação de um solo que viria a tornar-se feminista

Um jardineiro que deseja plantar uma semente, começa pela adubação do solo; um atleta que deseja competir no seu esporte, começa pela preparação do seu físico e da sua mente para tal competição; uma cozinheira que deseja preparar uma receita, começa pela escolha dos ingredientes. Desta maneira, toda e qualquer atividade que desejo desenvolver ou marca que pretendo deixar na minha existência, perpassa pelo caminho da preparação. Nesta seção, apresento minha trajetória de vida a partir da minha percepção sobre a inúmeras formas de ser e estar no mundo, compreendendo todos os caminhos por mim percorridos como preparação física, mental e espiritual para quem eu me tornaria após meu processo de doutoramento.

1.2.1 - A trajetória da professora pesquisadora

A construção literal de um texto narrativo, cujo enredo versa sobre minha trajetória, com foco em minha vivência pelo mundo e de como essas vivências foram me constituindo em todas as demandas que envolvem minha condição de mulher, enquanto filha, profissional, professora e militante; se constitui em um desafio constante, considerando quem sou, uma mulher que se descobriu negra aos quarenta anos e essa impactante descoberta só foi possível a partir da (re)vivência⁵ no Núcleo Interdisciplinar de Pesquisas Avançadas em Currículo – NIPAC⁶.

A descrição reflexiva focada em minha trajetória pessoal e profissional, alinhada aos anseios coletivos de um grupo de pesquisa responsável por promover um giro de 360° na forma como compreendo a vida e produzo saberes, têm sido, sem dúvidas, as linhas mais significativas e desafiadoras que construirei. Isso, pois qualquer resultado que me surgir, após esse momento, terá outro nível de significação, no entanto, ainda não me remeterá ao início do que seja transcender,

⁵ Neste trabalho farei uso do termo (re)vivência para indicar que as partilhas ocorridas nos grupos de trabalhos, dentro do Núcleo de Pesquisa ao longo desses quatro anos, foram responsáveis primordialmente para que eu me reconheça como uma mulher negra, feminista, militante e que precisa continuar lutando por uma educação antirracista.

⁶ NIPAC “Núcleo de Pesquisas Avançadas em Currículo” – UNESP, coordenado pela Prof^a. Dra. Deise Aparecida Peralta, orientadora desta pesquisa de doutoramento, e pelo Prof. Harryson Junio Lessa Gonçalves, que, dentre suas linhas de pesquisa, desde 2013, tem se dedicado aos estudos curriculares.



do que seja militar, do que seja lutar, do que seja acreditar que é possível fazer educação, perpassando pelo viés do feminismo, do movimento negro e da justiça social.

Sou a primeira da família a ingressar na Universidade Pública Federal do Acre (UFAC), o que carrega grandiosa definição, principiando do momento em que dissolvo a barreira social do acesso e da permanência⁷. Oriunda de classe social baixa, sempre reconheci na escola a oportunidade de melhores condições de vida para mim e para minha família, reconhecia também a escola como o local de partilhas, e o ambiente em que as decisões poderiam ser tomadas coletivamente. Além disso, seria também, o espaço em que eu ocuparia para exercer o poder de percorrer distâncias infinitas que experienciava em páginas de livros, especialmente, os livros didáticos de matemática, com seus belíssimos códigos a serem desvendados por mim.

O desejo de ser professora sempre permeou meu imaginário infantil. Tanto que a lembrança mais doce que tenho desse período implica em uma escolinha com bancos e mesas de madeira, cobertas com frondosas folhas de bananeira e à frente, quadro de giz. A educação, direta ou indiretamente, sempre percorreu minhas veias, visto que meu pai construiu a referida escola ao fundo da nossa residência, para que eu pudesse brincar de ser professora quando chegasse da escola.

Nessas minhas tardes de brincadeiras, eu ensinava a tabuada aos coleguinhas (vizinhos adjacentes) e os auxiliava com as lições de casa. Uma nota sobre mim: fui alfabetizada em meu lar, antes de ingressar na escola com matrícula oficial.

Cursei toda a minha formação na integralidade em escola pública. As memórias que guardo desse período são de uma criança tímida, porém, curiosa e que, por não ser a mais popular (longe do padrão estético eurocêntrico), precisava ser (ou me forcei a ser) a mais estudiosa. Isso, hoje compreendo como uma estratégia para ser bem aceita e útil naquele pequeno grupo; em resposta às sutilezas de preconceito (principalmente, em virtude do cabelo afro), que se estendeu por todo o Ensino Fundamental, mas ainda sem tomar consciência do fenômeno bullying na escola.

⁷ Art. 3º O ensino será ministrado com base nos seguintes princípios: Lei nº 9.394/1996 I – igualdade de condições para o acesso e permanência na escola;



As memórias do Ensino Médio Profissionalizante – Magistério⁸ me colocam em outro lugar de análise - a sala de aula - durante as disciplinas de Prática Pedagógica e Estágio Supervisionado, nas quais acentuei meu interesse pelo “ensino dos números” e uma preocupação com a existência de maneiras outras de ensinar o conteúdo de matemática, com o intuito de facilitar o processo de apropriação e/ou abstração por parte dos estudantes.

E, com o objetivo de materializar o meu ideal do processo de ensino-aprendizagem dos números, prestei vestibular para a Licenciatura Plena em Matemática na Universidade Federal do Acre. Após a aprovação, segui cursando as disciplinas e convivendo com o dilema: a relação ou não relação que os alunos faziam com os conteúdos de matemática e sua aplicabilidade na vida cotidiana.

A minha necessidade em aprender mais sobre processos que envolvem o “como ensinar melhor?”, e ainda finalizando a primeira graduação, me levou a prestar vestibular novamente, na mesma Universidade Federal do Acre, agora para o curso de Licenciatura em Pedagogia por entender que, nesse contexto formativo, utilizaria de outras práticas, outras ferramentas, outras metodologias, outros recursos necessários para resolver o dilema (pelo menos em tese) e, então promover a aprendizagem de qualidade e significativa dos números, a partir da prática, dentro da sala de aula.

E, dessa maneira fui construindo os saberes curriculares⁹ e experienciais¹⁰ da profissão, ora professora das séries iniciais ora professora das séries finais¹¹ do ensino fundamental. Durante alguns anos, me dediquei a ensinar práticas facilitadoras de aprendizagem (baseada em recursos didáticos táteis e resolução de

⁸ Curso Habilitação Profissional em Magistério do Ensino Fundamental reconhecido pela Resolução/CEE/ nº 24 de 07 de dezembro de 1981 e homologado pela Port./SEE/ nº 243 de 07 de dezembro de 1981. Fundamentação Legal: de acordo com os Artigos 16 e 30, Alínea “a” Combinados com os Artigos 4º e 6º da Lei Nº 5.692 DE 11/08/1971. Com o Parecer do CEE Nº 349 de 06/04/1972 e com a nova redação dada aos Artigos 4º e 16º pela Lei Nº 7.044 de 18/10/1998.

⁹ Os saberes curriculares: estes saberes correspondem aos discursos, objetivos, conteúdos e métodos a partir dos quais a instituição escolar categoriza e apresenta os saberes sociais por ela definidos e selecionados como modelo de cultura, na qual os professores devem aprender e aplicar. TARDIF, Maurice. Saberes docentes e formação profissional. Petrópolis, RJ: Vozes, 2002, p. 36.

¹⁰ Os saberes experienciais: os próprios professores, no exercício de suas funções e na prática de sua profissão, desenvolvem saberes específicos, baseados em seu trabalho cotidiano e, no conhecimento do seu meio. TARDIF, Maurice. Saberes docentes e formação profissional. Petrópolis, RJ: Vozes, 2002, p. 36.

¹¹ Importante destacar que pela nova Legislação do Ensino não usamos mais o ciclo de seriação e sim o termo anos iniciais e anos finais do Ensino Fundamental; Lei nº 11.274/06 altera a redação dos artigos 29, 30, 32 e 87 da Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as Diretrizes e Bases da Educação Nacional, dispondo sobre a duração de 9 (nove) anos para o Ensino Fundamental, com matrícula obrigatória a partir dos 6 (seis) anos de idade.



situação-problema dentro dos pressupostos da Educação Matemática¹², que me distanciassem da abordagem tradicional¹³ de ensino e me aproximassem da abordagem cognitivista¹⁴ de aprendizagem. Essas práticas, desenvolvidas por mim ao longo dos anos, me fizeram conhecida entre estudantes como quem ensina matemática de forma descomplicada, e levaram-me para atuação em turmas do ensino médio, período em que ocorria no estado do Acre o movimento para a implantação do Ensino Integral nas Escolas Públicas, ao ser convidada a oferecer oficinas pedagógicas para estudantes do terceiro ano, na modalidade de um sexto tempo¹⁵ na escola.

Nessas oficinas, os estudantes aperfeiçoavam suas habilidades e competências cognitivas nas disciplinas de Língua Portuguesa e Matemática. No ano seguinte à implementação, as oficinas foram estendidas para todas as disciplinas e também para os alunos dos primeiros e segundos anos, focando a questões específicas do Exame Nacional do Ensino Médio (ENEM).

E para atingir resultados quantitativos satisfatórios ou próximos do esperado, de acordo com os descritores oficiais/curriculares das Oficinas Pedagógicas, busquei, no curso de Especialização em Tecnologias no Ensino de Matemática, ferramentas capazes de contribuir com o processo de assimilação pelos alunos, dos conceitos de geometria plana e geometria espacial, considerando também, que estes eixos temáticos eram os que apresentavam menor índice¹⁶ de acertos nas questões propostas pelo Sistema de Avaliação da Educação Básica (SAEB)¹⁷, às

¹² Educação Matemática contribui para aprofundar conhecimentos e práticas que envolvam a formação humana nas suas relações com o conhecimento matemático, buscando novos sentidos e formação docente e discente. (D'AMBRÓSIO, U. Etnomatemática: elo entre as tradições e a modernidade. Belo Horizonte: Autêntica, 2001).

¹³ A ênfase é dada às situações de sala de aula, onde os alunos são “instruídos” e “ensinados” pelo professor e a aprendizagem do aluno é considerada como um fim em si mesmo: os conteúdos e as informações são adquiridos a partir de modelos imitados. D'AMBRÓSIO, U. Etnomatemática: elo entre as tradições e a modernidade. Belo Horizonte: Autêntica, 2001).

¹⁴ Nesta abordagem procura-se desenvolver a inteligência do estudante priorizando as atividades do sujeito, considerando-o inserido numa situação social. (D'AMBRÓSIO, U. Etnomatemática: elo entre as tradições e a modernidade. Belo Horizonte: Autêntica, 2001).

¹⁵ O sexto tempo refere-se a mais um tempo de aula com duração de 60 minutos, oferecidos em forma de oficinas pedagógicas que nos anos seguintes foram estendidas a todos os alunos do Ensino Médio, não como período integral, mas, como um tempo a mais de aula para se tratar os temas transversais do currículo escolar.

¹⁶ Dados estatísticos retirados a partir do Índice de Desenvolvimento da Educação Básica – IDEB no ano de 2012.

¹⁷ É um conjunto de avaliações externas em larga escala que permite ao Inep realizar um diagnóstico da educação básica brasileira e de fatores que podem interferir no desempenho do estudante.



quais os estudantes de quinto e nono ano do ensino fundamental e do terceiro ano do ensino médio eram submetidos.

Importante ressaltar que o trabalho com as Oficinas Pedagógicas de Matemática na modalidade de sexto tempo na escola, para os alunos do terceiro ano do Ensino Médio, deram início a pequenas mudanças na concepção e na forma como a escola reproduzia o desenvolvimento curricular de matemática.

Permitiram, também, que eu não me limitasse à sala de aula do ensino médio e assumisse desafios ainda mais complexos, que fui atuar como formadora de professores que ensinavam matemática em escolas do ensino fundamental e médio na capital Rio Branco – a partir do Programa de Formação Continuada de Professores oferecido pela Secretaria de Estado de Educação, Cultura e Esporte do Acre (SEE), para auxiliá-los no aperfeiçoamento da prática pedagógica aplicada ao ensino de matemática e no aprimoramento dos saberes curriculares¹⁸.

Saberes, esses que perpassam pelo campo da cultura, da política, das crenças, das concepções e relações que atravessam o sujeito que ensina ao discurso educacional. Percebi, entretanto, que as políticas públicas dos Programas de Formação Continuada de Professores da Secretaria de Estado e Educação estavam intrinsicamente atrelados ao modelo de racionalidade técnica¹⁹, herdado do positivismo, ou seja, formávamos teoricamente os professores e estes, por sua vez, deveriam resolver na prática os problemas de sua sala, uma vez que estavam munidos da teoria.

O ciclo de formação se encerrava com a etapa de acompanhamento das ações, com o objetivo de verificar se haveria ou não resultados satisfatórios dentro dos processos que envolviam, de um lado, um sujeito que ensinava, e, por outro, vários sujeitos que aprendiam. E durante os períodos que seguiram entre o planejamento, execução e acompanhamento das Formações Continuadas, era comum ouvir, nos discursos dos professores, que o modelo de formação proposto não atendia efetivamente às necessidades reais da sala de aula.

¹⁸ Os saberes curriculares: estes saberes correspondem aos discursos, objetivos, conteúdos e métodos a partir dos quais a instituição escolar categoriza e apresenta os saberes sociais por ela definidos e selecionados como modelo de cultura, na qual os professores devem aprender e aplicar. TARDIF, Maurice. Saberes docentes e formação profissional. Petrópolis, RJ: Vozes, 2002, p. 36.

¹⁹ A racionalidade técnica tem sua base epistemológica pautada na filosofia positivista e acredita que o professor deve ser formado com uma base teórica ampla, pois será possível aplicar aos problemas do cotidiano soluções adquiridas na teoria.



Posteriormente, me instalei na condição de buscar um Programa de Mestrado Profissional no Ensino de Ciências e Matemática, sob o intuito de compreender elementos na Filosofia, na Ciência e na Teoria Crítica que pudessem subsidiar a investigação de “como os professores que ensinavam Matemática constituíam seus saberes docentes a partir do Programa de Formação Continuada oferecido pelo estado no contexto de grupos colaborativos de aprendizagem”. Visto que aspectos da práxis e dos conflitos entre o discurso e os saberes docentes, experimentados pelos docentes em formação, se confundiam com a minha própria trajetória profissional de professora e de formadora de professores.

Foi um período de trocas mútuas, de aprendizados e reflexões, todavia, reflexões sobre a necessidade de mudanças estruturais nos programas e modelos de formação continuada, e possíveis resultados voltados para práticas pedagógicas de estímulo coletivo de cognição.

Não obstante, não foi possível dar continuidade ao trabalho técnico desenvolvido nos grupos colaborativos de formação e aprendizagem, pois saio da rede estadual de ensino e passo a atuar no ensino superior, com a pasta de matemática nas disciplinas de matemática básica, geometria analítica, geometria espacial, cálculo I e II, nos cursos de Engenharia Civil, Engenharia Florestal, Sistema de Informação e Nutrição.

Ao longo desse ofício de mestra, procurei adotar uma postura de aplicação no planejamento didático pedagógico, das técnicas que outrora utilizei nos cursos de formação continuada, evidenciando em meu discurso educacional a necessidade de que os estudantes se colocassem como protagonistas dos seus processos de aquisição de conhecimento e refletissem sobre as razões de se aprender determinados conteúdos de Matemática. Por que estes e não aqueles? Qual a aplicabilidade deste conteúdo no exercício da profissão? Neste período, acontecia no ensino superior o movimento de formação continuada para a implementação da metodologia da pesquisa Estudo de Caso²⁰. Por alguns anos, segui aplicando o método, no maior número de conteúdos possíveis de Matemática.

²⁰ Um estudo de caso é uma metodologia de pesquisa que visa conhecer em profundidade o como e o porquê de uma determinada situação que se supõe ser única em muitos aspectos, procurando descobrir o que há nela de mais essencial e característico. (FONSECA, J.J.S. Metodologia da pesquisa científica. Fortaleza. UEC, 2002. Apostila, p. 33).



Em seguida, passo a atuar na Formação Inicial de Professores da Rede Federal de Ensino, como Professora Substituta no Instituto Federal de Educação Ciência e Tecnologia do Acre (Ifac) campus Rio Branco, nos Cursos de Licenciatura Plena em Matemática, Licenciatura Plena em Biologia e Processos Escolares. Os desafios desse contexto se mostravam ainda mais especiais: além de formar o estudante com o mínimo necessário de conteúdos curriculares, precisava também garantir dentro do meu planejamento pedagógico, situações que promovessem o movimento de ação-reflexão-ação acerca da práxis pedagógica e do contexto social da aprendizagem, agregando quando possível, aspectos dos temas transversais, apesar de não ocorrer nesse período, abertura ou orientação específica para a realização desse trabalho.

Ainda, no Ifac, dessa vez por meio do concurso público de provas e títulos, fui admitida em nível técnico administrativo em educação, cargo Pedagoga, seguida da posse, assumi a Coordenação Técnico-Pedagógica (COTEP) do Campus Xapuri, colaborando com a Formação Continuada de Professores que atuavam nos cursos Técnico Integrado, Técnico Subsequentes, Superior de Tecnologia, Licenciatura e Especialização, assessorando o trabalho pedagógico dos professores, contribuindo para o desenvolvimento curricular e acompanhando o processo de aprendizagem dos estudantes.

O trabalho técnico na Coordenação Pedagógica do campus Xapuri foi atravessado pela Pandemia do COVID-19²¹, mudando radicalmente os pressupostos teórico-metodológicos da educação e maneiras de conceber os processos de ensino e de aprendizagem. Tal cenário, (re)direciona a vida das pessoas e também me faz sentir necessidade de buscar o Programa de Pós-Graduação em Educação para Ciência com objetivo de pensar formação e currículo, considerando as necessidades formativas dos professores no campo teórico-metodológico e as necessidades de reestruturação Curricular do Projeto Pedagógico dos Cursos oferecidos pelo Instituto Federal de Educação Ciência e Tecnologia do Acre, sobretudo, dos cursos técnicos profissionalizante oferecidos no Campus de minha atuação. No próximo tópico relato

²¹ COVID-19 é uma infecção respiratória causada pelo novo coronavírus SARS-CoV-2. A doença é potencialmente grave, altamente transmissível e espalhou-se por todo o mundo. Em onze de março de 2020, a COVID-19 foi caracterizada pela Organização Mundial de Saúde - OMS como uma pandemia. Tendo o seu fim decretado por meio de um comunicado apresentado pela OMS em cinco de maio de 2023, com duração de três anos e três meses.



as descobertas e os processos de mudanças e concepções após ingresso no curso de doutorado.

1.2.2 - O grupo de pesquisa e os estudos que pavimentaram a pesquisa

Abro este subtópico com uma imagem gráfica de minha participação em uma das reuniões do Núcleo Interdisciplinar de Pesquisas Avançadas em Currículo, que foi o fator primordial para o sentido e direcionamento do meu senso crítico, da compreensão das minhas memórias escolares e da projeção das minhas ações institucionais. A imagem representa a grandeza do meu sentimento de pertencimento na minha integralidade.

Figura 1- Reunião do Núcleo Interdisciplinar de Pesquisas Avançadas em Currículo -NIPAC



Fonte: Acervo da Autora

Desde a aprovação no processo seletivo para ingresso no Programa de Pós-Graduação em Educação para a Ciência e o início do doutoramento, muitas idas e vindas em relação à temática de pesquisa aconteceram. As mudanças mencionadas foram motivadas em função das demandas de investigação em vigor no Núcleo Interdisciplinar de Pesquisas Avançadas em Currículo (NIPAC), dos interesses que foram emergindo a partir de leituras sobre Feminismos e Educação Antirracista e, principalmente, por questões identitárias da professora pesquisadora que foram se amalgamando ao projeto de tese a ser defendido.

Inicialmente, a investigação que configuraria o meu doutoramento perpassava pela questão do Ensino de Matemática em Reformas Curriculares no Brasil, Chile e Peru e o provimento das questões étnico-raciais nessas reformas. A proposta considerava educação comparada como uma episteme de busca da compreensão de como sistemas educacionais se desenvolviam, se configurando como perspectiva conceitual e metodológica para abordar fenômenos educativos do ponto de vista internacional, supranacional, ou intranacional, via análise dos discursos que os circunstanciavam. Nesse sentido, o objetivo dimanaria em discutir sobre a Educação



Matemática no desenvolvimento curricular da educação secundária/técnica profissional de países latino-americanos que passaram por reformas curriculares nas últimas três décadas (Brasil, Chile e Peru), enfatizando o provimento de questões étnico-raciais.

Entretanto, ao ingressar no Núcleo Interdisciplinar de Pesquisas Avançadas em Currículo e sendo direcionada para os Grupos de Trabalhos²²: Núcleo Negro da Unesp para Pesquisa e Extensão (GT- NUPE) que localmente é conhecido como Núcleo Afro-brasileiro e Indígena de Ilha Solteira (NABISA), Grupo de Trabalho em Teoria Crítica e Educação em Ciências e Matemática (GTCEM), Grupo de Trabalho em Pós-Estruturalismo (GT 6 PE), Grupo de Trabalho em Estudos Decoloniais (GT 2 ED) e o Grupo de Pesquisas em Antropologia e Educação (GPAE), fui consolidando as perspectivas filosóficas sobre questões étnico-raciais, que impactaram profundamente a forma de me enxergar no mundo, de me reconhecer e me auto identificar mulher negra, em decorrência, impactaram também minhas perspectivas educacionais e de trabalho enquanto movimento, motivando um olhar mais autocentrado da e para a pesquisa.

Aqui ressalto a intersecção entre os saberes experiências que compuseram a minha trajetória, a construção e o reconhecimento do ser e estar no mundo e a construção do discurso sólido e fundamentado na Teoria Crítica para a compreensão da importância da educação como mecanismo de ação emancipatória.

Segundo Peralta (2012, 2019, 2023) a Teoria Crítica é uma abordagem filosófica e sociológica associada, principalmente, ao Instituto de Pesquisa Social (*Institut für Sozialforschung*) da Universidade de Frankfurt, na Alemanha, tanto que lhe rendeu o codinome de Escola de Frankfurt. Surgiu na década de 1920 e ganhou destaque no período entre as duas guerras mundiais, especialmente com a necessidade de combater a ascensão do nazismo e a de compreender as transformações sociais, políticas e culturais da época.

As principais características da Teoria Crítica como corrente de pensamento são:

²² Devido ao grande número de participantes assíduos no Núcleo Interdisciplinar de Pesquisas Avançadas em Currículo desde a sua criação há dez anos atrás, a demanda de formação e interesse em diversas áreas do conhecimento também foram se ampliando, contribuindo assim para a criação de diversos grupos, frentes de trabalho e linhas de pesquisa.



- Crítica à sociedade e à cultura: A Teoria Crítica busca analisar e questionar as estruturas sociais, econômicas e culturais que perpetuam a dominação, a desigualdade e a alienação. Ela se opõe às teorias tradicionais que apenas descrevem a realidade, propondo-se a transformá-la. (Horkheimer, 1976;1980;2015)
- Influência do marxismo: Os pensadores da Escola de Frankfurt são profundamente influenciados por Karl Marx, mas criticam o determinismo econômico do marxismo ortodoxo. Eles enfatizam a importância da cultura, da ideologia e da subjetividade na manutenção do poder capitalista. (Celikates, 2018).
- Interdisciplinaridade: A Teoria Crítica integra conhecimentos da filosofia, sociologia, antropologia, psicologia, economia e estudos culturais para compreender a complexidade das relações sociais. (Nobre, 2004)
- Foco na razão e na emancipação: Apesar de criticar a razão instrumental (aquela voltada apenas para o controle e a dominação), a Teoria Crítica defende a razão como ferramenta para a emancipação humana e a superação das formas de opressão. (Habermas, 2024a; 2024b).
- Cultura de massa e indústria cultural: Um dos conceitos mais conhecidos da Escola de Frankfurt é o de "indústria cultural", desenvolvido por Theodor Adorno e Max Horkheimer. Eles argumentaram que a cultura de massa, produzida em larga escala pelo capitalismo, homogeniza e manipula os indivíduos, impedindo o pensamento crítico e a autonomia. (Horkheimer; Adorno, 1985)
- Pessimismo e crítica ao progresso: Muitos teóricos da Escola de Frankfurt, especialmente após a Segunda Guerra Mundial, expressaram um certo pessimismo em relação ao progresso tecnológico e social, vendo-o como uma fonte de novas formas de controle e opressão. (Allen, 2021).

Para Max Horkheimer, um dos fundadores da Teoria Crítica, a importância de uma teoria que não apenas interpreta o mundo, mas busca transformá-lo (Horkheimer, 1980). Isso é compartilhado por Jurgen Habermas que, embora



associado a uma fase posterior, reformulou a Teoria Crítica, focando na comunicação e na esfera pública como bases para alcance de horizontes emancipatórios.

Já Walter Benjamin contribuiu com reflexões sobre arte, história e cultura, destacando o potencial revolucionário da Teoria Crítica ao lançar visibilidade ao esvaziamento ou à perda das formas tradicionais de experiência (*Erfahrung*), que eram baseadas na transmissão de saberes, narrativas e valores ao longo das gerações. Essa perda está ligada ao avanço da modernidade, da tecnologia, da guerra e do capitalismo, que fragmentaram as relações humanas e a capacidade de compartilhar experiências significativas. (Benjamin, 1994a; 1994b)

A expressão "pobreza da experiência" (*Armut der Erfahrung*) é um conceito central no pensamento de Walter Benjamin. Esse conceito aparece em textos como "*Experiência e Pobreza*", onde Benjamin (1994a) reflete sobre as transformações sociais, culturais e políticas do início do século XX, especialmente após a Primeira Guerra Mundial, e se caracteriza por:

- Ruptura com o passado: A Modernidade trouxe uma descontinuidade radical com as tradições e os modos de vida anteriores. A guerra, em particular, destruiu não apenas cidades e vidas, mas também a continuidade histórica e cultural.
- Fragmentação da vida: A experiência moderna é marcada pela alienação, pela velocidade e pela superficialidade. As pessoas vivem em um mundo cada vez mais dominado pela tecnologia e pela mídia, o que dificulta a formação de experiências profundas e compartilhadas.
- Perda da narrativa: Benjamin contrasta a experiência autêntica (*Erfahrung*), que é rica em significado e transmitida por meio de histórias, com a experiência fragmentada e imediata (*Erlebnis*), típica da vida moderna. A pobreza da experiência está ligada à incapacidade de narrar e compartilhar vivências de forma significativa.
- Impacto da guerra e da tecnologia: A Primeira Guerra Mundial, com sua destruição em massa e violência industrializada, é um marco simbólico dessa ruptura. Além disso, a tecnologia e a mídia de massa contribuem para a padronização e a banalização da experiência.



Ainda em Benjamin (1994a; 1994b) há uma explicação sobre as consequências dessa “pobreza da experiência” que se mostram, principalmente, por meio da

- Alienação: As pessoas se sentem desconectadas umas das outras e do mundo ao seu redor, vivendo em um estado de isolamento e superficialidade.
- Crise da cultura: A arte e a cultura perdem sua capacidade de transmitir significados profundos, tornando-se mercadorias ou entretenimento vazio.
- Desafio para a política: A pobreza da experiência dificulta a formação de solidariedade e ação coletiva, essenciais para a transformação social.

Todas essas consequências podem ser enfrentadas, e, a própria Teoria Crítica tem elementos para responder à pobreza da experiência considerando que essa “pobreza” também pode ser uma oportunidade para reinventar a experiência em novas bases. Algumas das respostas que Benjamin (1994b) propõe incluem:

- A crítica ao capitalismo: Benjamin vê o capitalismo como uma das causas fundamentais da pobreza da experiência. Sua crítica ao capitalismo e à cultura de massa está ligada à busca por alternativas que restituam a riqueza da experiência humana.
- A arte e a cultura como resistência: Benjamin valoriza formas de arte que questionam a lógica da modernidade, como o teatro épico de Bertolt Brecht e a fotografia ou o cinema, que podem criar novas formas de percepção e experiência.
- A figura do “narrador”: Em seu ensaio *“O Narrador”*, Benjamin lamenta o desaparecimento da figura do narrador tradicional, que transmitia sabedoria e experiência por meio de histórias. Ele sugere que novas formas de narrativa podem surgir para preencher esse vazio.

O conceito de “pobreza da experiência” me tocou bastante e me parece muito relevante para entender os desafios do mundo contemporâneo e corroborar a importância do conhecimento produzido sobre “algo” a partir da experiência das pessoas que vivenciam esse “algo”.



A Teoria Crítica influente em áreas como os estudos culturais, a antropologia, a sociologia, a filosofia política e a teoria literária. Sua ênfase na crítica às estruturas de poder e na busca por uma sociedade mais justa e emancipada, contemporaneamente, ganham mais ênfase nas vozes das teóricas críticas feministas. A Teoria Crítica feministas se faz cada vez mais relevante para a análise de questões contemporâneas, como a exploração e expropriação do trabalho de cuidado, as interfaces da vida humana com as tecnologias digitais, das injustiças de reconhecimento e redistributivas, dentre outras tantas questões que emergem de cenários de desigualdades.

O estudo das teóricas críticas, muito em evidência nos grupos de trabalho do Nipac, alargaram minhas possibilidades teóricas para interpretar minhas experiências relacionadas com ERE no Ifac. O contato com as teóricas críticas feministas, que são pensadoras que articulam o feminismo com a crítica social, muitas vezes dialogando com a tradição da Teoria Crítica da Escola de Frankfurt, me acompanhou e se fez presente na minha forma de interpretar durante todo o desenvolvimento da minha pesquisa.

Angela Davis, filósofa, ativista e teórica feminista estadunidense, cujo trabalho é profundamente influenciado pelo marxismo, pelo feminismo negro e pela Teoria Crítica, ajudou no meu engajamento na luta contra o racismo, o sexismo, o capitalismo e a importância de um desenvolvimento curricular antirracista. Davis (2018; 2020a) foi orientada por Hebert Marcuse, pertencente à primeira geração de pensadores da Teoria Crítica, e trata de Interseccionalidade antes do termo ser registrado na literatura (Kelner, 1984). Angela foi uma das pioneiras em analisar como raça, classe e gênero se intersectam na opressão das mulheres negras. Ela argumenta que não é possível lutar contra o sexismo sem combater o racismo e a exploração de classe. (Davis, 2016; 2018). Em livros como *"Estão as prisões obsoletas?"*, Davis(2017) questiona o sistema de justiça criminal e propõe alternativas ao encarceramento em massa, destacando como ele é uma ferramenta de controle social e racial, principalmente, para mulheres (Davis, 2020b).

Davis me afeta profundamente sobre a relação entre Feminismo e Justiça Social. Isso, pois ao defender um feminismo que vá além das demandas das mulheres brancas de classe média, incluindo as lutas das mulheres negras, imigrantes e trabalhadoras, me faz enxergar a mim própria nesse mundo que se apoia na exploração de trabalho de mulheres, mas, ao tempo, as inviabiliza. (2016;



2017; 2018). Além disso, o legado ativista que, aliado à produção teórica, faz de Davis uma figura icônica do movimento pelos direitos civis e da luta antirracista, moldou meu desejo de ser pesquisadora sempre comprometida com as pautas políticas antirracistas que defendo.

Nancy Fraser, filósofa e teórica, conhecida por suas contribuições ao feminismo, à Teoria Crítica e ao ativismo político por justiça social, também é um referencial que, muito debatido no Nipac, fez com que minhas preocupações com a ERE dialogasse diretamente com a tradição da Teoria Crítica. Isso, porque Fraser (2019; 2020) me ajudou a entender e defender que justiça como participação paritária, ao propor a ideia de "paridade participativa", onde todos as pessoas devem ter condições materiais e simbólicas para participar plenamente da vida social.

Fraser (2020) desenvolveu um quadro teórico que integra três dimensões da justiça: Redistribuição (luta contra desigualdades econômicas), Reconhecimento: (combate à discriminação cultural e simbólica) e Representação (garantia política para grupos marginalizados). Esse quadro me fez rever as possibilidades de interpretação de movimentos feministas, ampliando o escopo do feminismo, incluindo as lutas de mulheres negras, pobres e dissidentes da heteronormatividade, além de fundamentar críticas às estruturas capitalistas e neoliberais que perpetuam desigualdades e proposições alternativas para uma sociedade mais justa e igualitária, baseada na interseccionalidade e na participação democrática.

Ao tecer críticas ao feminismo neoliberal, Fraser (2019) expõe a forma como o feminismo foi cooptado pelo neoliberalismo, focando em questões como a ascensão de mulheres ao topo de corporações, enquanto ignora as desigualdades estruturais que afetam a maioria das mulheres. E isso me fez avaliar a minha própria trajetória sobre o como ascender socialmente, no sentido de ter acesso ao capital via empregos melhor remunerados, não me livra de sofrer violências como o racismo, por exemplo.

Além de Ângela e Nancy, outras duas teóricas foram alvo de estudos, são elas bell hooks e Suely Carneiro, como já mencionadas anteriormente. Embora, bell hooks não se filie à tradição da Teoria Crítica em sentido²³ estrito, tal como definido

²³ Max Horkheimer distingue a Teoria Crítica em sentido amplo e sentido estrito é o ensaio "Teoria Tradicional e Teoria Crítica", publicado originalmente em 1937. Esse texto é um dos pilares da Teoria Crítica e está incluído em coletâneas de seus escritos. O autor argumenta que a Teoria Crítica, em contraste com a Teoria Tradicional, não pode se contentar em ser uma mera descrição da realidade. Ela deve ser uma ferramenta para a libertação humana, desvelando as estruturas de poder e



Essa autora, em obras como *"Teoria Feminista: Da Margem ao Centro"* (1984) e *"Ensinando a Transgredir"* (1994), faz uma análise incisiva das interseções entre racismo, sexismo, capitalismo e classismo. Ela desnaturaliza essas estruturas, mostrando como elas são construídas socialmente e mantidas por meio de práticas culturais, educacionais e políticas (hooks, 1984; 1994). Essa postura de bell me fez entender o que é a crítica, em relação ao *status quo*, tão defendida na Teoria Crítica.

Outro ponto de convergência entre bell hooks e o que a minha experiência tem me ensinado é a ênfase na educação como transformação social. hooks (1994) defende uma pedagogia engajada e crítica, que questiona as hierarquias de poder na sala de aula e promove a autonomia dos estudantes. Essa visão ecoa a ideia de conscientização proposta por pensadores críticos como Paulo Freire (que hooks cita frequentemente) e outros da tradição frankfurtiana, que vê na educação um meio para superar a alienação e promover a autonomia. E, em mim, ecoa a possibilidade de desenvolvimento curricular de matemática nessa perspectiva transformadora.

promovendo a conscientização e a ação política. Essa distinção é central para compreender o projeto da Escola de Frankfurt e sua influência nas ciências sociais e na filosofia crítica. Para Horkheimer se pode fazer Teoria Crítica em sentido amplo e em sentido restrito: **Sentido amplo:** Qualquer teoria que questione as estruturas sociais e busque a transformação da realidade pode ser considerada crítica. Isso inclui abordagens que não necessariamente seguem a tradição da Escola de Frankfurt, mas compartilham o compromisso com a emancipação. **Sentido estrito:** Refere-se especificamente à tradição da Escola de Frankfurt, que combina a crítica ao capitalismo com uma análise das formas de dominação cultural e psicológica. Nesse sentido, a Teoria Crítica é uma forma de pensamento que busca integrar a filosofia, a sociologia, a antropologia, a psicologia e outras disciplinas para compreender e transformar a sociedade.



Por fim, mas não menos importante, hooks (1992), em *"Olhares Negros: Raça e Representação"*, analisa como a mídia e a cultura popular perpetuam estereótipos racistas e sexistas, reforçando a dominação simbólica. Sua crítica e defesa de uma cultura que valorize as vozes marginalizadas estão em sintonia com a preocupação que carrego, enquanto professora e pesquisadora negra, em desvelar os mecanismos de controle cultural implícitos nos currículos de matemática.

Suely Carneiro, filósofa, escritora e ativista brasileira, é uma das principais vozes do feminismo negro no Brasil. Assim como hooks, seu trabalho acadêmico e ativismo político apresentam características que a enquadram na Teoria Crítica em sentido amplo, pois em textos como *"Racismo, Sexismo e Desigualdade no Brasil"* e *"A Mulher Negra na Construção do Feminismo Brasileiro"*, Carneiro (2003a; 2019) faz uma crítica contundente às interseções entre racismo, sexismo e capitalismo. Ela desvela como esses sistemas de dominação operam de forma combinada, marginalizando as mulheres negras e perpetuando desigualdades sociais. Já em *"Enegrecer o Feminismo"*, ela argumenta que a luta pela libertação deve considerar as múltiplas dimensões da opressão, algo que ressoa com a preocupação em integrar diferentes formas de dominação à perspectiva antirracista (Carneiro, 2003b).

Assim como a Teoria Crítica, enquanto corrente filosófica, vê na educação um meio para superar a alienação e promover emancipação, Suely Carneiro enfatiza a importância da educação como transformação social ao defender uma educação antirracista e antissexista, que questione as hierarquias de poder e promova a autonomia das pessoas. Sua abordagem interseccional, sua crítica ao dispositivo de racialidade²⁴ e seu engajamento político demonstram uma profunda afinidade com a tradição frankfurtiana, ainda que ela não se declare explicitamente como parte dela. Ao ampliar o escopo da crítica social para incluir as vozes das mulheres negras e outros grupos marginalizados, Carneiro não apenas atualiza a Teoria Crítica, mas também a torna mais inclusiva e relevante para os desafios do nosso tempo.

²⁴ O termo dispositivo tem origem no pensamento de Michel Foucault, que o define como uma rede de relações de poder que produz saberes, práticas e subjetividades. O dispositivo de racialidade aplica essa noção ao racismo, entendendo a raça não como uma categoria biológica, mas como uma construção social e política que serve para justificar e perpetuar hierarquias e desigualdades. O conceito de dispositivo de racialidade é uma ferramenta teórica utilizada para analisar como a raça é construída, mantida e utilizada como um mecanismo de controle e dominação nas sociedades modernas. Esse conceito é frequentemente associado ao trabalho de pensadoras como Suely Carneiro e Grada Kilomba, que exploram como a racialidade opera como um sistema de poder que estrutura as relações sociais, políticas e econômicas. Nas seções a seguir, explico o que é o dispositivo de racialidade, suas características e sua relevância para a crítica social.



A mim, particularmente, Suely Carneiro afeta, especialmente, por ser além de uma teórica brilhante, uma ativista engajada, fundadora do Geledés - Instituto da Mulher Negra, uma das principais organizações de luta contra o racismo e o sexismo no Brasil. Sua obra não se limita à análise acadêmica, mas propõe caminhos concretos para a ação política, como a criação de redes de solidariedade e a valorização de práticas coletivas de cuidado e resistência. Essa integração entre teoria e prática, que é um dos pilares da Teoria Crítica, moldaram meus desejos de indissociabilidade entre teoria e militância na luta por uma perspectiva antirracista na ERE.

Todas as teóricas críticas apresentadas pavimentam o chão sobre o qual desenvolvi a minha pesquisa e o caminho que me trouxe até aqui. Todas elas me acompanharam o tempo todo, seja pelas suas críticas ao capitalismo, ao patriarcado e ao racismo, seja por me ajudarem a desvelar as formas de dominação que me impediam a acessar uma realização plena da liberdade de ser e estar no mundo como mulher negra.

Angela, bell, Nancy e Suely compõem comigo um circundar da negritude para entendê-la e vivenciá-la, sobretudo, a força da mulher negra nos espaços de pesquisa, docência e militância. Entretanto recorro à bell e Suely para seguirem comigo, nomeadamente, como referencial teórico. Não se trata de um “não” à Davis e Fraser, pois elas sempre seguirão comigo, mas de um sim à bell e Suely que, uma por ser brasileira e a outra por, embora estadunidense, oferecer uma perspectiva que pode ser facilmente adaptada e aplicada ao contexto brasileiro, especialmente em relação à educação e à cultura, facilita o meu exercício de interpretação.

O fato de hooks e Carneiro apresentarem uma discussão sobre justiça social, já com foco específico na educação, relacionada a temas como feminismo negro, interseccionalidade, educação antirracista, crítica ao capitalismo e às estruturas de poder, oferecendo contribuições teóricas e prática, as tornam profundamente relevantes para análises críticas de desenvolvimento curricular, além de serem vozes centrais no debate sobre raça, gênero e classe. Adicionalmente, o dispositivo de racialidade de Carneiro se faz muito adequado para descrever meu processo de auto reconhecimento de ser e estar no mundo e a proposta de “transgressão” de hooks, muito potente para fundamentar o movimento por políticas afirmativas no Ifac.

2 - A FORÇA ENCONTRADA NA TEORIA

2.1 - O Feminismo Negro: o ponto de partida



A Figura 02 ilustra essa articulação como partes interligadas em um todo:

Diagrama circular com o "Feminismo Negro" no centro, rodeado por quatro temas: "Trajetória", "Educação Profissional Científica e Tecnológica", "Desenvolvimento curricular de Matemática" e "Autoetnografia". O diagrama é decorado com padrões geométricos e cores vibrantes (laranja, amarelo, verde, vermelho).

Fonte: Autora.

²⁵ Eurocentrada entendido como a ideia de que os elementos culturais da Europa são contexto de composição de toda a sociedade moderna.

A força do feminismo negro, representado por potentes mulheres que em seus ideários de luta por reconhecimento (re)significaram suas histórias de vida e a história de legiões de outras mulheres que vieram depois delas, atravessou também a minha percepção sobre os vetores sociais, políticos, éticos diversos e culturais que permeiam as discussões sobre Educação como um direito de todos e para todos.

2.1.1 – Contexto político e luta pela igualdade racial: bell hooks

A escolha por esta autora denota a possibilidade de auto identificação com sua produção literária, encantamento e compreensão do significado de Feminismo, sobretudo, de Feminismo Negro e a forma com que as pautas feministas repercutem na sociedade. De modo que as teorias mencionadas podem ser confundidas ou mal interpretadas, inclusive por mulheres. Seja em virtude da dificuldade de acesso intelectual ao aporte teórico supramencionado, seja por interferência dos meios de comunicação que veiculam notícias rasas e enviesadas referentes à temática ou com movimentos que discutem o papel da mulher na sociedade e nos espaços de produção de conhecimento. Temas pertinentes ao delineamento e construção deste trabalho. O que me encorajou para a escolha de uma metodologia que emprega uma narrativa personalíssima desnudando um aspecto determinante de personalidade e, sobretudo, íntimo.

Pelo viés da teoria a partir da tradução do livro “*Ain't I a Woman: Black Women and Femin*” (Não serei eu uma Mulher: Mulheres Negras e o Feminismo), bell hooks alude que a um dado momento da história americana, em que as mulheres negras de todas as áreas do país poderiam ter se unido para exigir igualdade social, se mantiveram em geral, no mais profundo silêncio, neste sentido, hooks (2015, p.14) afirma:

Nosso silêncio não foi meramente uma reação contra mulheres brancas liberacionistas ou um gesto de solidariedade com patriarcas negros masculinos. Foi o silêncio dos oprimidos – aquele profundo silêncio gerado pela resignação e aceitação do próprio destino. Mulheres Negras contemporâneas não podiam se unir para lutar pelos direitos das mulheres porque não víamos a “feminilidade” como um aspecto importante de nossa identidade. A socialização racista e sexista nos condicionou a desvalorizar nossa feminilidade e a considerar a raça como único rótulo relevante de identificação. Em outras palavras fomos solicitadas a negar uma parte de nós mesmos – e nós o fizemos. Consequentemente, quando o movimento das mulheres levantou a questão da opressão sexista, argumentando que o sexismo era insignificante à luz da realidade mais dura e brutal do racismo. Tínhamos medo de reconhecer que o sexismo poderia ser tão opressivo quanto o racismo. Nós nos apegamos à esperança de que à libertação da opressão racial seria tudo o que era necessário para sermos livres. Éramos uma nova geração de mulheres que tinham sido ensinadas a se submeter, a aceitar a inferioridade sexual e a ficar em silêncio.



O silenciamento descrito por bell hooks nos remete às ideias iniciais das lutas pelos Direitos Civis e à necessidade do fortalecimento dos grupos de resistência na e para defesa das pautas feministas de mulheres negras para além do racismo institucionalizado. Conforme hooks (2005) o racismo é uma questão social.

Segundo hooks (2015), quando o movimento pelos direitos civis começou, mulheres e homens negros se uniram para lutar pela igualdade racial, porém as ativistas negras não receberam a aclamação pública concedida aos líderes negros. Dessa forma, fica tangível a compreensão de que o padrão dos papéis sexistas era condizente tanto com a norma nas comunidades negras, quanto com qualquer outra comunidade americana, líderes negros mais reverenciados e mais respeitados eram sem dúvidas os do sexo masculino, para hooks (2015, p. 30):

Os ativistas negros definiram a liberdade como a obtenção do direito de participar como cidadãos plenos na cultura americana; eles não estavam rejeitando o sistema de valores dessa cultura. Consequentemente, eles não questionaram a retidão do patriarcado.

A partir da visão de bell hooks (2015), no começo do movimento contemporâneo em direção ao feminismo, havia poucas discussões sobre o impacto do sexismo no status social das mulheres negras. Retomando às discussões sobre as lacunas deixadas pelas mulheres brancas, nas ocasiões em que estas saiam em busca dos seus direitos, hooks, (2015, p. 122):

As mulheres brancas de classe alta e média que estavam na vanguarda do movimento não fizeram nenhum esforço para enfatizar o poder patriarcal, o poder que os homens usam para dominar as mulheres, não é apenas privilégio dos homens brancos de classe alta e média, mas privilégios de todos os homens em nossa sociedade, independentemente de sua classe ou raça.

Nesse sentido, deduzimos que uma das principais críticas ao feminismo hooks (2015, p. 123) se dava ao fato de:

Feministas brancas focam tanto na disparidade entre status econômico de homens brancos/mulheres brancas como indicação do impacto negativo do sexismo que não chamaram a atenção para o fato de que homens de classe baixa são tão capazes de oprimir e brutalizar mulheres quanto qualquer outro grupo de homens na sociedade americana.

À vista disso, hooks (2015) destaca que mulheres americanas de todas as raças são socializadas para pensar em racismo apenas no contexto do ódio racial. Em linhas gerais, no caso de negros e brancos o termo racismo é geralmente visto como sinônimo de discriminação ou preconceito contra negros por brancos.



Doravante à crítica de bell hooks ao feminismo, às primeiras compreensões conceituais do que viria a ser a essência do Feminismo Negro, e a emergente necessidade de colocá-lo como debate nas pontes de lutas que versam sobre a igualdade racial, hooks (2015, p. 163) aponta:

Para a maioria das mulheres, o primeiro conhecimento de racismo como opressão institucionalizada é engendrado por experiência pessoal direta ou por meio de informações coletadas de conversas, livros, televisão ou filmes. Consequentemente, a compreensão da mulher americana sobre o racismo como ferramenta política do colonialismo e imperialismo é severamente limitada. Experimentar a dor do ódio racial ou testemunhar essa dor não é entender sua origem, evolução ou impacto na história mundial. A incapacidade das mulheres americanas de entender o racismo no contexto da política americana não é devido a nenhuma deficiência inerente a psique da mulher. Ela apenas reflete a extensão da nossa vitimização.

Sobre a vitimização da pessoa negra, discutida desde os processos abolicionistas e tão presente nos dias atuais, hooks (2015) afirma que em nenhum livro de História usado nas escolas públicas nos informou sobre imperialismo racial. Pelo contrário, para a autora o que foi entregue foram noções românticas do novo mundo e do sonho americano, da América como o grande caldeirão, onde todas as raças se unem como uma. “Fomos ensinados que Colombo descobriu a América, que os índios eram caçadores de escalpos e que negros foram escravizados pela maldição bíblica”. (hooks, 2015, p. 164).

Reforçando a afirmação da autora em sua obra, que diante dos privilégios da branquitude e da história bonita que alguém contou, hooks (2015, p. 165) acrescenta:

Ninguém falou da África como berço da civilização, dos povos africanos e asiáticos que vieram para a América antes de Colombo. Ninguém mencionou assassinatos em massa de nativos americanos como genocídio, ou estupro de mulheres nativas americanas e africanas como terrorismo. Ninguém discutiu a escravidão como fundamento para o crescimento do capitalismo. Ninguém descreveu a criação forçada de esposas brancas para aumentar a população branca como opressão sexista.

Imputando frente a sua crítica ao patriarcado e capitalismo, a responsabilização pela propagação do racismo às instituições de ensino, conforme destacou hooks (2015, p.165):

Local onde se produz conhecimento, mas em via de regras, não percebeu o racismo como ideologia política, em vez disso, ensinou a aceitar a polaridade racial como forma de supremacia branca e a aceitar a polaridade sexual como forma de dominação masculina.

Sobremaneira, relacionar o Feminismo Negro como ponto de partida para delinear essa tese consiste em denotá-lo como um “compromisso ético, político, teórico e prático com a transformação da sociedade” (hooks, 2015, p. 272). Ou seja,



compreendê-lo como movimento político de mulheres que lutam e defendem outras mulheres das opressões provocadas pela raça, cor, classe e gênero.

2.1.1.1 A transgressão

Quando hooks (2015, p. 272) define o Feminismo Negro como um compromisso com a transformação da sociedade, ela está destacando a necessidade de uma abordagem que vá além da mera crítica teórica. Esse compromisso envolve uma ética de cuidado e uma práxis política que coloca as experiências das mulheres negras no centro da luta por justiça social (hooks, 2021). Na educação, isso se traduz em uma pedagogia que não apenas questiona as hierarquias de poder, mas também busca criar espaços onde as vozes marginalizadas possam ser ouvidas e valorizadas. E isso só é possível ao transgredir as práticas opressoras, substituindo-as por ferramentas de libertação e empoderamento (hooks, 2013).

Para hooks (2013), transgredir significa ir além dos limites impostos pelas estruturas de poder e dominação que permeiam a educação tradicional. A transgressão envolve questionar, mas também desafiar as hierarquias, os preconceitos e as práticas opressivas que estão enraizadas no sistema educacional. Não se trata apenas de uma crítica, mas de uma proposta ativa de transformação (hooks, 2020).

A transgressão proposta por hooks (2013) é, portanto, a expressão de um compromisso ético e político, mas também prático e moral. Ao defender uma educação que questione as estruturas opressivas e promova a inclusão das vozes marginalizadas, hooks está aplicando os princípios do Feminismo Negro à prática educativa. Isso significa, segundo hooks (2021)

- Descentralizar o poder: Criar uma sala de aula onde professor e aluno aprendam juntos, em um processo de diálogo e colaboração.
- Valorizar as experiências das mulheres negras: Incluir no currículo autores e perspectivas que historicamente foram excluídos, como feministas negras, indígenas e LGBTQIA+.
- Promover emancipação: Capacitar os estudantes para que possam agir no mundo de forma livre, crítica e transformadora, combatendo as opressões de raça, cor, classe e gênero.



O Feminismo Negro, como movimento político de mulheres que lutam e defendem outras mulheres, encontra na proposta de transgressão de hooks uma ferramenta poderosa para a transformação social (hooks, 2019). A educação, nesse sentido, não é apenas um espaço de transmissão de conhecimentos, mas também, segundo hooks (2020) um campo de luta onde as desigualdades podem ser questionadas e superadas. Isto posto, pois vislumbra uma formação de professoras e professores para consolidar um trabalho docente antirracista e antissexista em sala de aula, valorizando as experiências e saberes das mulheres negras. Ao passo que os ambientes educacionais combatam o racismo, o sexismo e outras formas de discriminação, criando um senso de pertencimento e identidade para todos os estudantes. E nesse sentido, a educação não se dissocia das lutas das comunidades marginalizadas, transformando a escola em um espaço de resistência e transformação social (hooks, 2013; 2015; 2019; 2020; 2021).

Relacionar o Feminismo Negro como ponto de partida para delinear uma tese, significa, portanto, adotar um compromisso ético, político, teórico e prático com a transformação da sociedade. A proposta de transgressão de bell hooks na educação é uma expressão desse compromisso, oferecendo caminhos concretos para uma prática educativa que questiona as estruturas de poder e promove a inclusão e o empoderamento das vozes marginalizadas. Ao compreender o Feminismo Negro (hooks, 2015; 2019) como um movimento político de mulheres que lutam e defendem outras mulheres, podemos transformar a educação em um espaço de libertação e justiça social.

2.1.2 – Contexto político e luta pela igualdade racial no Brasil: Suely Carneiro

A partir da década de setenta (1970), enquanto os Estados Unidos viviam a segunda onda do Feminismo onde se falavam publicamente sobre privilégios e silenciamento, no Brasil, entusiastas dos direitos civis realinhavam suas bandeiras de luta e com o processo de redemocratização do Brasil, novas demandas sociais em face das questões de gênero e raça foram emergindo, contribuindo para a reorganização dos movimentos negros.

De maneira propositiva na tentativa de elucidar o contexto racial citado e para adentrar as questões feministas do movimento negro no Brasil, discuto a partir da ótica de Suely Carneiro o conceito de raça na perspectiva filosófica do dispositivo de



racialidade, termo elaborado por ela para explicar os desmontes que o racismo provoca num determinado grupo social – os negros.

Importante destacar que ao tratarmos o dispositivo de racialidade, julgamos necessário, apresentar também os conceitos de poder, saber e discurso da verdade de Foucault (2005), por considerar que as relações estabelecidas entre essas três sentenças são também determinantes para a compreensão de aspectos relativos a divisão social.

Nessa perspectiva de compreensão das questões teóricas em que se apoiam o Feminismo Negro em defesa das questões raciais, pertencimento e legitimação das mulheres negras na sociedade, o tópico seguinte tratará da discussão conceitual do dispositivo de racialidade retroalimentado pelos estudos Foucaultianos.

2.1. O dispositivo

As ideias iniciais que foram dando base ao conceito do dispositivo de racialidade no Brasil, foram elaboradas por Sueli Carneiro no ensaio retomado em seus estudos de pós-graduação em mil novecentos e noventa e nove (1999), a partir da perspectiva conceitual e filosófica foucaultiana, compreendendo-o como um ‘mecanismo de poder que se relaciona com uma multiplicidade de elementos com objetivos estratégicos para atender a uma demanda histórica da sociedade’ (Carneiro, 2005, p. 38), representando assim, uma estratégia de dominação.

Nesse sentido, Foucault em uma de suas aulas retratadas no livro em defesa da sociedade, levanta questionamentos relacionados a como configuram-se os mecanismos de poder na sociedade Foucault (2005, p. 28) acrescenta:

Estudar o "como do poder", isto é, tentar apreender seus mecanismos entre dois pontos de referência ou dois limites: de um lado, as regras de direito que delimitam formalmente o poder, de outro lado, a outra extremidade, o outro limite, seriam os efeitos de verdade que esse poder produz, que esse poder conduz e que, por sua vez, reconduzem esse poder. Portanto, triângulo: poder, direito, verdade).

De acordo com a fundamentação teórica Foucaultiana, compreender os limites e definição de poder requer associá-lo também à ideia do direito e do discurso da verdade, conforme constatado em seus questionamentos, temos em Foucault (2005, p. 28):

Quais são as regras de direito de que lançam mão das relações de poder para produzir discursos de verdade? Ou ainda: qual é esse tipo de poder capaz de produzir discursos de verdade que são, em uma sociedade como a nossa, dotados de efeitos tão potentes?



Segundo Foucault (2005) em qualquer sociedade, múltiplas relações de poder perpassam, caracterizam e constituem o corpo social; “elas não podem dissociar-se, nem estabelecer-se, nem funcionar sem uma produção, uma acumulação, uma circulação, um funcionamento do discurso verdadeiro” (Foucault, 2005, p.28). No sentido do discurso, Foucault (2005) afirma que “não existe poder sem uma certa economia dos discursos de verdade que funciona nesse poder, a partir e através dele” (Foucault, 2005, p.28). Ao observarmos esta lógica do pensamento, é possível depreender que as pessoas são submetidas pelo poder a produzir algum tipo de verdade e nesta relação implícita, exercitamos o poder somente mediante a produção da verdade.

Considerando a relação entre poder, discurso e verdade na sociedade ocidental, Carneiro (2005), propõe que para a compreensão do dispositivo, primeiro precisamos demarcar seus componentes heterogêneos; e, segundo, demarcar sua natureza. Quanto aos componentes heterogêneos e seguindo também a linha de pensamento Foucaultiana, temos: “As instituições, organizações arquitetônicas, decisões regulamentares, leis, normativas, enunciados científicos, proposições filosóficas, morais e filantrópicas” (Carneiro, 2005, p.38). Em outras palavras e também elucidado por ela, “o dito e o não dito são elementos do dispositivo” (Carneiro, 2005, p.38)

Quanto à natureza da relação que pode existir entre os elementos heterogêneos, tem-se em Carneiro (2005, p. 39):

O discurso, que pode aparecer como programa de uma instituição ou, ao contrário, como um elemento que permite mascarar e justificar uma prática que permanece muda, dando-lhe acesso a um novo campo de racionalidade.

Desta maneira, o posicionamento dos autores citados anteriormente revela-se necessário para a compreensão de como os mecanismos de poder se articulam para os meios de controle na sociedade via esfera pública, via discursos de verdade produzidos por elas. Nesse sentido, o dispositivo delineado por Foucault (2005) tem, portanto, uma função dominante e, baseado nessa afirmação, Carneiro (2005, p. 39) pressupõe que a noção de dispositivo foucaultiana

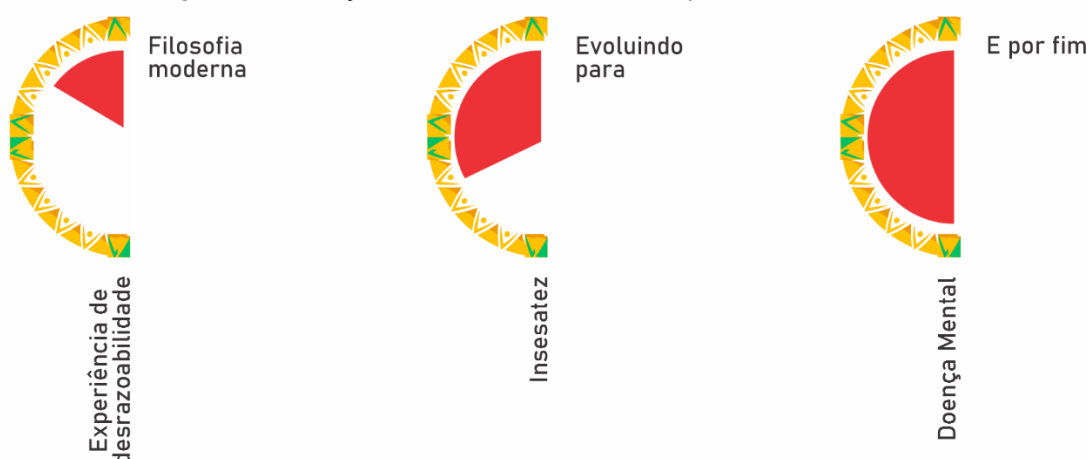
Oferece recursos capazes de apreender a heterogeneidade de práticas que o racismo e a discriminação racial tecem na sociedade brasileira, a natureza dessas práticas, a maneira como elas se articulam e se realinham para cumprir determinado objetivo estratégico.



Contudo, a minha pretensão não é fazer uma miscelânea de e entre a visão dos autores, que tratam um sobre o dispositivo e a outra sobre o Dispositivo da Racialidade, mas, depreender deles que o dispositivo pode representar um sistema estabelecido por relações de força que sustenta e é sustentado pelos saberes. Tanto em um quanto no outro dispositivo, criam-se práticas divisoras que ao nosso ver, torna-se um elemento importante para demonstrar que nos aparelhos estatais atuais, essas práticas divisoras apresentam-se na maioria das vezes, veladamente em forma de racismo estrutural, a figura 07 representa a compreensão de prática divisora do dispositivo de Foucault a partir da análise de Carneiro (2005), consolidando, assim, as primeiras conjecturas para a condição de existência do outro.

Segundo ela, Foucault ao realizar a análise da produção da loucura no período da Filosofia moderna, “pressupõe que a prática divisora do dispositivo na saúde mental, determinou a demarcação entre o normal e o patológico” (Carneiro, 2005, p. 39). Exemplificando o processo histórico da evolução do status da loucura como uma experiência desarrazoável (contra a razão) progredindo para a insensatez e, por fim, doença mental.

Figura 3 - Evolução do status da Loucura no período da Filosofia moderna



Fonte: Elaborado pelo Autor

Contudo, Carneiro (2005) chama a atenção para este exemplo de dispositivo na saúde mental, com o intento de demonstrar que, no escopo dos saberes e das relações de poder às práticas institucionais para a validação ou constituição de uma nova unidade, de um discurso ou do ser, perpassará pelo domínio da negação, em outras palavras, “a construção negativa precisa existir para afirmação da dinâmica positiva” (Carneiro, 2005, p. 40). Ou seja, neste exemplo em específico, o



Segundo Carneiro (2005), os estudos sobre as desigualdades raciais se iniciam nos anos 1970, em que são redefinidos os conceitos de raça e racismo e o peso destas definições na estratificação social, Carneiro (2005, p.28) acrescenta,

Para a autora, o conceito de raça denota “uma forma de classificação social, baseada numa atitude negativa frente a certos grupos sociais” (Carneiro, 2005, p. 28). Conforme afirmação, podemos inferir que estamos limitados a enxergar a realidade das raças a partir escopo social, o que pode ofuscar a discussão de outros aspectos também importantes no cenário da opressão, como o sexo (masculino e feminino), por exemplo, condizente à sua afirmação “se prestam às mesmas práticas discricionárias e naturalizadoras do mundo social” (Carneiro, 2005, p.29).

Reforçando os conceitos para (Carneiro, 2005) o racismo se apresenta como uma forma de naturalização da vida social, ou seja, “da diferenciação das pessoas e culturas a partir da oposição daquilo que é tomado como natural” (Carneiro, 2005, p. 29). Assim, a autora defende que “raça é um dos elementos estruturantes de sociedade multirraciais de origem colonial” (Carneiro, 2005, p. 29). Conforme, faz-se saber, Carneiro (2005, p. 29):

A supremacia do conceito de classe social sobre os demais - como pretendem os pensadores de esquerda, herdeiros do materialismo histórico dialético – são conceitos que não alcançam, e, ao contrário, invisibilizam ou mascaram a contradição racial presente nas sociedades multirraciais, posto que nelas *raça/cor/etnia* e, em especial para o Brasil, são variáveis que impactam a própria estrutura de classes.



No sentido do materialismo histórico dialético citado pela autora, compreendemos que a prática do racismo busca sua legitimação no conjunto de teorias com aparência científica, mas enraizadas em premissas falsas (pseudociência) visando a manutenção e/ou produção de privilégios que atendem se, e somente se, a supremacia branca.

Para a autora, são esses privilégios que determinam “a permanência e reprodução do racismo enquanto instrumento de dominação, exploração e de exclusão social” (Carneiro, 2005, p.30). Logo, a lógica do pressuposto anteriormente, a sustentação do ideário racista depende da capacidade de naturalização da concepção em relação ao outro, assim, Carneiro, (2005, p. 30) acrescenta que é:

Imprescindível que esse outro dominado, vencido, expresse em sua condição concreta, aquilo que o ideário lhe atribui. É preciso que as palavras e as coisas, a forma e o conteúdo, coincidam para que a ideia possa se naturalizar. A profecia auto realizadora é imprescindível para a justificação da desigualdade.

Nesse sentido, Carneiro (2015) afirma que a pobreza a que estão submetidos os negros no Brasil, faz parte de uma tentativa racista para inferiorizar socialmente grupos dominados, a saber negros ou afrodescendentes e povos indígenas.

A partir das discussões e dos posicionamentos descritos na conformação das ideias dos autores a despeito da luta pela igualdade racial, bem como os fatores que permeiam as relações de poder oriundas do dinamismo social, Carneiro (2005, p. 31) aponta que o Dispositivo de Racialidade consiste:

Em um campo de significações que definem as especificidades das relações raciais e as relações de poder nelas engendradas, articulando-se e diferenciando-se de outros campos discursivos sobre esse tema em função das particularidades da formação cultural e social da população negra.

No tocante à formação cultural, é sabido que a população não-branca não possui as mesmas condições de acesso à educação, oportuno aos efeitos das práticas discriminatórias e/ou racistas polarizadas, apresentando assim, fortes indícios para conjecturar que “as relações raciais no Brasil correspondem a domínios que articula e produz saberes, poderes e modos de subjetivação”. (Carneiro, 2015, p. 34).

A partir do domínio e das subjetivações, retomo à ideia acerca das relações de poder e de controle exercido na sociedade através do discurso da verdade, para



A educação é reconhecidamente o instrumento mais efetivo e seguro de ascensão social, no Brasil, para as classes subalternas, o controle e distribuição das oportunidades educacionais vêm instituindo uma ordem social racialmente hierárquica.

A exclusão racial via o controle do acesso, sucesso e permanência no sistema de educação manifesta-se de forma que, a cada momento de democratização do acesso à educação, o dispositivo de racialidade se rearticula e produz deslocamentos que mantêm a exclusão racial.

Assim sendo, na seção seguinte discorro acerca das etapas do percurso formativo após o ingresso no doutorado, a justificativa pela escolha da metodologia e o método adotado para a construção da análise.

2.2.1 O fazer autoetnográfico

²⁷ Democracia Racial é o estado de plena igualdade entre pessoas independente de raça, cor ou etnia. Apesar do fim da escravidão e da condenação de práticas e de ideologias racistas, ainda não existe democracia racial, visto que há um abismo que segrega populações negras, indígenas e aborígenes da população branca. Daí a utilização da expressão “mito da democracia racial” para justificar uma narrativa fantasiosa de que no Brasil não existe racismo. PORFÍRIO Francisco. Democracia Racial: disponível em <http://brasilescola.uol.com.br/historia/democracia-racial.htm>. Acesso em 10/03/2025.



exames de proficiência e agendas de reuniões do Núcleo de Pesquisa. As conexões fazem sentido neste subtópico pois, busco conectar metodologicamente o Feminismo Negro, o Desenvolvimento Curricular e a Educação Profissional, Científica e Tecnológica.

Figura 4 - Imagem do Aeroporto Internacional de Brasília



Fonte: Acervo da Autora

Conforme citado na introdução esta pesquisa tem como objetivo geral construir uma autoetnografia que dê visibilidade às minhas experiências relacionadas à defesa de um desenvolvimento curricular pautado em educação para as relações étnico-raciais no Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Acre (Ifac), a partir de uma perspectiva do Feminismo Negro, considerando vínculos entre Educação Matemática e a diversidade de pessoas e culturas. Para tanto, em termos metodológicos, essa autoetnografia se definirá como entrelaçamento de análises “etno” de experiências do cotidiano no Ifac e documentos curriculares dessa instituição, tendo como pano de fundo o aprofundamento teórico da perspectiva de Sueli Carneiro sobre racismo na sociedade brasileira e os processos de subjetificação e (auto)(trans)formações que vão ocorrendo com a autora durante a sua pesquisa de doutoramento, bem como o conceito de transgressão de bell hooks.

A justificativa para a escolha do método se ancora no capítulo *Introduction: Coming to Know Autoethnography as More than a Method* da coletânea *Handbook of Autoethnography*²⁸ de Jones, Adams e Ellis (2013, p. 23, tradução nossa), ao

²⁸ Texto utilizado para referência: JONES, Stacy Holman; ADAMS, Tony E.; ELLIS, Carolyn. **Introduction: Coming to Know Autoethnography as More than a Method.** In: *Handbook of Autoethnography*. 1. ed. Walnut Creek: Left Coast Press, 2013. Pp. 1-32.



afirmarem que uma das características da autoetnografia é o uso da experiência pessoal para examinar e/ou criticar a experiência cultural, muito embora, os autores denotem que “toda escrita pessoal pode ser considerada exames de cultura, porém, nem toda escrita pessoal é autoetnográfica”. Desta maneira, as características que distinguem a autoetnografia de outros tipos de trabalho de escrita pessoal, (auto) narrativo e (auto) biográficos, segundo Jones; Adams e Ellis (2013, p. 23) são:

(1) criticar propositalmente a cultura e as práticas culturais, (2) fazer contribuições para pesquisas existentes, (3) abraçar a vulnerabilidade com propósito e (4) criar um relacionamento recíproco com o público para compelir uma resposta.

Corroborando com os autores, a autoetnografia que define esta pesquisa contempla a construção de conhecimento a partir da vivência e interação com as relações implícitas na cultura institucional do Ifac, dos contextos cotidianos e das pessoas que, em intersubjetivamente, trabalham na implantação de políticas curriculares e decidem sobre políticas afirmativas na instituição.

Conforme destacam Jones, Adams e Ellis (2013, p. 24) a autoetnografia critica a cultura e as práticas culturais:

Se um autor vivencia uma epifania, reflete sobre as nuances dessa experiência, escreve para mostrar como os aspectos da experiência iluminam fenômenos culturais mais gerais e/ou para mostrar como a experiência funciona para diminuir, silenciar ou negar certas pessoas e histórias, então o autor escreve autoetnograficamente.

Com respaldo nos estudos prévios conduzidos por hooks (2015) e Carneiro (2005), evidenciou-se que histórias, pessoas e culturas foram silenciadas nos processos de construção ideológica dos currículos educacionais, neste caso, a cultura Afro. Na perspectiva de percorrer um caminho contrário ao silenciamento cultural, o quadro abaixo detalhará as etapas do meu percurso formativo e a junção de dados (documentais) que desenham o corpo da pesquisa, segue:

Quadro Resumo 1 – Etapas do Percurso Metodológico Formativo

Ano/Calendário	Ação	1º semestre	2º semestre
2021	Ingresso/Matrícula no Programa de Pós-Graduação Educação para Ciência – Nível Doutorado;	Período de curso das disciplinas / cumprimento dos créditos obrigatórios;	Período de curso das disciplinas / cumprimento dos créditos obrigatórios;
		Participação nos Grupos de Trabalho	Participação nos Grupos de Trabalho vinculados ao



	Ingresso no Núcleo Interdisciplinar de Pesquisas Avançadas em Currículo - NIPAC;	vinculados ao Núcleo de Pesquisa; Núcleo Negro da Unesp para Pesquisa e Extensão (GT- NUPE), Núcleo Afro-brasileiro e Indígena de Ilha Solteira (NABISA), Grupo de Trabalho em Teoria Crítica e Educação em Ciências e Matemática (GTCEM), Grupo de Trabalho em Pós-Estruturalismo (GT 6 PE), Grupo de Trabalho em Estudos Decoloniais (GT 2 ED) e o Grupo de Pesquisas em Antropologia e Educação (GPAE);	Núcleo de Pesquisa; Núcleo Negro da Unesp para Pesquisa e Extensão (GT- NUPE), Núcleo Afro-brasileiro e Indígena de Ilha Solteira (NABISA), Grupo de Trabalho em Teoria Crítica e Educação em Ciências e Matemática (GTCEM), Grupo de Trabalho em Pós-Estruturalismo (GT 6 PE), Grupo de Trabalho em Estudos Decoloniais (GT 2 ED) e o Grupo de Pesquisas em Antropologia e Educação (GPAE);
2022	Créditos: Disciplinas Obrigatórias;	Cumprimento dos créditos obrigatórios / Disciplinas do Programa;	Cumprimento dos créditos obrigatórios / Disciplinas do Programa;
	Grupos de Pesquisa / com olhar para a Teoria Crítica;	Intensa participação nos grupos de trabalho com foco nas Reformas Curriculares em países Latino-Americanos;	Intensa participação nos grupos de trabalho com foco nas Reformas Curriculares em países Latino-Americanos;
2023	Giro de 360º - Encontros e (RE)encontros / Mudança de	Intensa participação em Congressos, Palestras, Seminários, Workshop, Fóruns com	Participação na Formação em serviço para os membros da Comissão Institucional de Heteroidentificação do IFAC;



	perspectiva teórica e mudança de olhar para a Pesquisa; O convite para participar da Implementação da Banca de Heteroidentificação do Instituto Federal do Acre (IFAC)	temáticas ligadas as questões Étnico-raciais, Currículo, Feminismo e Educação Antirracista; Levantamento do Referencial Teórico norteador da Pesquisa, tradução literal de obras bibliográficas utilizadas e preparação do Relatório de Qualificação;	Imersão de 5 dias no Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia Baiano (IFBaiano), em Salvador (BA) conhecendo e aprendendo sobre Reconhecimento, Auto Identificação e Heteroidentificação; Imersão nos documentos oficial e projetos voltados para promoção da Igualdade Racial do IFBaiano para a construção da Instrução Normativa que que definiria os procedimentos para a primeira Banca de Heteroidentificação dos concursos e ingressos nos cursos do Instituto Federal de Educação Ciência e Tecnologia do Acre (IFAC)
2024	Exame de Qualificação	Aprovação na Banca de Qualificação	Análise dos documentos oficiais Projeto Pedagógico do Curso Técnico Profissionalizante do Instituto Federal de Educação Ciência e Tecnologia do Acre (IFAC); Análise da Lei 10.639/2003 que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, para incluir no currículo oficial da Rede de Ensino a obrigatoriedade da temática "História e Cultura Afro-Brasileira; Análise da Lei 11.892/2008 institui a Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica, cria os Institutos Federais de



			Educação, Ciência e Tecnologia, e dá outras providências;
2025	Rompimento com a norma prática de Pesquisa Acadêmica: Construção Autoetnográfica	Ajustes e redação Final do texto que compõe a Tese; Defesa	

Fonte: Elaborado pelo Autor

Considerando a possibilidade de construção de conhecimentos a partir das vivências e dos vínculos estabelecidos durante as atividades acadêmicas e interculturais desenvolvidas e experienciadas durante o percurso do meu doutoramento, no quadro resumo acima, tento demonstrar, a sequência cronológica dessas atividades e pontuar a contribuição destas para ampliação do meu olhar indissociável das questões que envolvem militância, diversidade e educação. Neste sentido, o quadro a seguir apresenta os documentos legais que serão utilizados para a análise:

Quadro Resumo 2 – Documentos Analisados

Documento	Lei	Normas/Diretrizes/Resolução
Documento 1	Lei nº. 10.639/03	Estabelece Diretrizes e Bases da Educação Nacional para incluir no currículo da Rede Oficial de Ensino a obrigatoriedade da temática História e Cultura Afro-Brasileira.
Documento 2	Veto Parcial na Lei nº. 10.639/03	Estabelece Diretrizes e Bases da Educação Nacional para incluir no currículo da Rede Oficial de Ensino a obrigatoriedade da temática História e Cultura Afro-Brasileira
Documento 3	Lei nº 11.892/08	Institui a Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica, cria os Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia.
Documento 4	Portaria MEC nº. 1.065/07	Atribui ao Centro Federal de Educação Tecnológica do Amazonas o encargo de adotar as medidas necessárias para à implantação da Escola Técnica Federal do Acre.



Documento 5	PL-7268-2006	Projeto de Lei de Criação das Escolas Técnicas e Agrotécnicas Federais.
Documento 6	Lei 9394/96	Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional com a inclusão da Lei 10.639/03
Documento 7	Resolução CONSU/Ifac N° 039/2017	Dispõe sobre a aprovação da reformulação do Projeto Pedagógico de Curso Técnico Integrado do Instituto Federal de Educação – Campus Rio Branco
Anexo 8	Resolução CONSU/Ifac N° 91/2022	Dispõe sobre a aprovação de alteração do Organograma Geral do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Acre (Ifac).
Anexo 9	Resolução CONSU/IFAC nº. 053/2015	Dispõe sobre a criação do Núcleo de Estudos Afro-Brasileiro e Indígenas - NEABI, Campus Rio Branco, do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia – Ifac.

Fonte: Elaborado pelo Autor

Conforme descrito na metodologia, a proposta de entrelaçamento de análises “etno” de experiências cotidianas no Ifac e de documentos, perpassa também pela análise documental, que subsidiará a construção da narrativa. O quadro acima descreve os documentos que foram essenciais para o desenvolvimento da análise.

Dentro dos limites das atividades desenvolvidas em cada etapa descritas nos quadro anteriores e que aos poucos irão moldando os caminhos metodológicos percorridos e, orientada pela perspectiva defendida por Jones, Adams e Ellis (2013), infere-se, portanto, que o trabalho autoetnográfico se relaciona a uma postura epistemológica ao apresentar uma pesquisadora intencionalmente vulnerável, haja vista, que me encontrava totalmente modificada pelos estudos culturais Afro-



A autoetnografia compreendida como possibilidade epistemológica que reconhece a experiência pessoal como uma forma legítima de constituição de dados e produção de conhecimento. Conforme destacam Jones, Adams e Ellis (2013), a autoetnografia representa uma abordagem que integra a subjetividade, a reflexividade e a narrativa pessoal como elementos centrais para a compreensão de fenômenos culturais, sociais e políticos. Segundo esses mesmos autores, são características dessa abordagem:

-

- **Compromisso com a justiça social:** A autoetnografia não é neutra; ela assume um compromisso ético e político com a transformação social. Ao expor desigualdades, opressões e contradições, busco com a minha autoetnografia promover a (auto)conscientização, consciência em estudantes e professores a minha volta e mudança social com a perspectiva antirracista para um desenvolvimento curricular em matemática.

Assim o sendo, a autoetnografia desafia hierarquias de conhecimento que privilegiam a objetividade e a neutralidade. E ao lançar esses desafios, reconhece que o conhecimento é sempre situado e que a subjetividade de quem pesquisa. Ainda, de acordo com Jones, Adams e Ellis (2013), é possível aceitar que a autoetnografia "questiona as fronteiras entre o sujeito e o objeto, o pessoal e o político, o individual e o coletivo" (p.23). E, em assim o sendo, a autoetnografia valoriza saberes que são frequentemente marginalizados, como as experiências emocionais, corporais e subjetivas. E devido a sua natureza interpretativa, a pesquisa autoetnográfica reconhece a experiência como elo entre o pessoal e o político, e tem na escrita narrativa e criativa uma forma mais acessível e engajadora de produção de conhecimento, permitindo que ele alcance um público amplo.

2.2.2 – O ofício do escrever autoetnográfico

Considerando aspectos das minhas vivências e interação com as relações implícitas que desenvolvi na cultura institucional do Ifac, não poderia deixar de recorrer às memórias da cultura escolar de minha infância ao sofrer a primeira discriminação social, advinda do convívio em grupo, pelo aspecto e estrutura do meu cabelo, justificando assim, o escrever autoetnográfico, dado que, segundo Jones; Adama e Ellis (2013, p. 25):

Baseamos nossas histórias na experiência pessoal, escrevemos, dançamos, pintamos e performamos as maneiras como vivemos. Como tal, os textos autoetnográficos abrem a porta para críticas que outras formas de conhecimento não fazem

E para mim, enquanto relatora desta experiência, a compreensão do “ser” fez todo sentido no contexto da estratificação social, ao receber o convite para compor a comissão institucional que implantaria a Banca de Heteroidentificação para o ingresso nos cursos do Instituto Federal do Acre. De modo que, em suas diversas etapas de implementação, perpassa pelos indicadores censitários oficiais, o agrupamento de pretos e pardos na categoria negro; levando-me ao estudo do



Realizei uma imersão de cinco (5) dias no Centro de Referência de Estudos Afrocentrados, do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia Baiano (IFBA), na capital Salvador. E, nesse cenário de imersão e de auto reconhecimento, e de estar no mundo, sigo compondo, a partir da Diretoria Sistêmica de Assistência Estudantil (DSAES) as pautas que envolvem a elaboração de políticas afirmativas para os estudantes do Instituto Federal do Acre.

Intencionalmente e conjecturando o elo estabelecido entre minhas experiências e a ideia que formulo sobre justiça social e tomando por base que o método autoetnográfico busca romper com o padrão de representação da escrita acadêmica tradicional e na perspectiva de torná-lo mais acessível ao leitor, pontuarei a seguir as etapas do processo investigativo, elencando os quatro momentos marcantes do percurso metodológico representados na Figura 05 a seguir:

Figura 5 – Desenho da minha Autoetnografia





Fonte: Elaborado pela Autora.

Momento 1 – A ilustração do momento um representa a ocasião em que o contato com o referencial teórico sobre raça durante o curso de doutorado e as discussões sobre classe e gênero nos grupos de pesquisa, reportou-me ao lugar das memórias do meu processo de escolarização nos anos iniciais do Ensino



Fundamental, pelas chacotas dos colegas por causa do cabelo de textura crespa e pelas dificuldades em participar das atividades em grupos constituindo as estratégias metodológicas do planejamento da professora.

Momento 2 – A ilustração do momento dois representa o meu estado de consciência para quem eu sou, para as relações que desenvolvo com meus pares e para o meu estar no mundo. Essa consciência foi aflorada a partir do momento que integrei o Núcleo Interdisciplinar de pesquisas Avançadas em Currículo, o contato com a diversidade provocou profundas afetações e atravessamentos, alterando completamente a minha forma de me enxergar no mundo, me fazendo associar os estranhamentos que carreguei durante muito tempo, as mais diversas formas de racismos e pré-julgamentos acerca da estratificação social. A partir do Núcleo de Pesquisa me reconheci como mulher negra, forte e potente para as lutas educacionais que visibilize as contribuições da cultura afro como ponto de partida para a construção da cidadania e contribuição para a educação antirracista.

Momento 3 – A ilustração do momento três representa a mudança total da minha perspectiva profissional e a minha concepção de Educação Profissional, Científica e Tecnológica, pois a imersão no Instituto Federal de Educação Ciência e Tecnologia Baiano (IFBaiano), em novembro de dois mil e vinte e dois (2022) para aprender sobre os procedimentos necessários para a implementação da Banca de Heteroidentificação dos cursos e concursos do Instituto Federal de Educação Ciência e Tecnologia do Acre (Ifac) contribuiu fortemente para a abertura do caminho que eu precisava para pensar, repensar e contribuir com as políticas de ações afirmativas desenvolvidas na nossa Instituição. Nessa ocasião de imersão, participei ativamente de reuniões dos grupos de trabalho afrocentrados, conheci os projetos de incentivo à cultura afro e dos encontros artísticos desenvolvidos na comunidade baiana.

Momento 4 – A ilustração do momento quatro representa o *locus* da pesquisa - o Ifac, o lugar que abriu as portas para que eu analisasse de forma mais aprofundada os documentos oficiais – o Projeto Pedagógico de Curso (PPC), Portarias e Resolução, sem clichês ou preocupações se estariam ou não na direção de uma educação pautada para a defesa das relações Étnico-Raciais. A ilustração representa também o lugar de esperança, o lugar em que os resultados desta pesquisa de doutoramento dará abertura para outras pesquisas, para outros pesquisadores e, principalmente, dará vozes para o silenciamento violento que o racismo produz nas esferas institucionais



2.2.2.1 – Memórias em Movimento: Força, Resistência e Cabelo como Símbolo de Luta

O primeiro momento desta narrativa autoetnográfica remete às minhas vivências, onde o racismo velado se manifestava nas brincadeiras dos colegas e nas atitudes dos professores. Meu cabelo crespo, comparado a uma vassoura de piaçava, era o centro das piadas. Eu me escondia atrás dos livros de matemática, que eram meu refúgio, mas também meu paradoxo: enquanto amava resolver problemas matemáticos, odiava o constrangimento de ser exposta ao ridículo. Essas memórias, dolorosas, hoje me servem como ponto de partida para entender como o racismo opera nas instituições educacionais, moldando não apenas as relações entre os estudantes, mas também a autoestima e a identidade das crianças negras.

Ao revisitar minhas memórias, percebo que meu cabelo sempre foi mais do que uma característica física; foi um símbolo de minha identidade e, ao mesmo tempo, um alvo de discriminação. Desde a infância, a textura crespa dos meus fios foi motivo de chacota e exclusão. No ensino fundamental, o desconforto dos colegas ao terem que me incluir era evidente. Havia uma alegria silenciosa quando as tarefas eram individuais, pois era o momento em que eu podia brilhar sem depender da aceitação dos outros. No entanto, até mesmo essa alegria era interrompida por professores e piadas que envolviam cabelo. Essas experiências moldaram minha relação com a educação e comigo mesma, e hoje, ao olhar para trás, vejo que elas foram o início de uma jornada de autoconhecimento e resistência.

O contato com o referencial teórico sobre raça durante o curso de doutorado e as discussões sobre classe e gênero nos grupos de pesquisa me levaram a revisitar memórias profundas do meu processo de escolarização no Ensino Fundamental. Lembrei-me vividamente das chacotas dos colegas por causa da textura crespa do meu cabelo e das dificuldades que enfrentava para participar das atividades em grupo, uma parte fundamental das estratégias metodológicas adotadas pela professora.

Ao ser sempre a última a ser escolhida, em um movimento repetitivo e doloroso, fazia com que eu me sentisse deslocada, como se não pertencesse àquele espaço. Muitas vezes, a professora intervinha para me encaixar em um grupo que já tinha um número suficiente de integrantes, o que causava desconforto entre os



colegas. Era como se minha presença fosse um fardo, uma obrigação imposta e não uma escolha legítima dos meus pares. Essa exclusão cotidiana afetava minha autoestima e me fazia ansiar por momentos de estudo individual. Quando a professora escrevia no quadro a agenda do dia e nela constava uma atividade individual, eu vibrava silenciosamente. Aquelas eram as raras ocasiões em que eu podia demonstrar minha capacidade sem depender da aceitação dos outros.

Nos anos finais do Ensino Fundamental, mais especificamente no sétimo ano, essa dinâmica de exclusão ganhou novos contornos. Meu professor de matemática, em suas aulas, usava meu cabelo como exemplo para criar situações-problema para a turma resolver. “A cabelo de vassoura comprou...”, ele começava, e a sala caía na gargalhada. O desconforto que eu sentia era imenso, mas, ao mesmo tempo, eu amava a disciplina, as contas, os problemas para resolver, terminar primeiro que todos os colegas. Para mim, os livros de matemática eram um refúgio, um universo onde minha inteligência podia ser valorizada, mesmo que meu corpo e minha aparência fossem alvo de ridicularização.

Recordo-me de uma dessas aulas em que, ao resolver rapidamente um problema, levantei a mão, esperando que minha habilidade fosse reconhecida. No entanto, o professor, em vez de elogiar minha rapidez, me chamou para ir ao quadro. Lá, ele leu a questão em voz alta mais uma vez, reforçando a comparação entre meu cabelo e uma vassoura de piaçava. A turma ria. Ele também ria. E eu, ali exposta, sentia minha identidade ser reduzida a um estereótipo, a um objeto de escárnio. Depois dessa experiência, continuei resolvendo as atividades rapidamente, mas não avisava mais. Esperava que os outros terminassem, que a resolução coletiva acontecesse, para evitar qualquer tipo de exposição. Essa tríade evoca como ser a primeira a resolver os problemas não me livrava do constrangimento de ser ridicularizada diante da turma e nem das marcas que carrego profundamente.

O segundo momento desta jornada foi marcado pelo meu ingresso no Núcleo Interdisciplinar de Pesquisas Avançadas em Currículo. Foi ali que comecei a entender que minhas experiências não são isoladas, mas parte de um sistema maior de opressão. O contato com a diversidade e as discussões sobre raça, classe e gênero me fizeram reconhecer minha identidade como mulher negra. Aos poucos, fui percebendo que os estranhamentos que carreguei por anos eram fruto do racismo estrutural e do colorismo, que hierarquiza as pessoas com base no tom de pele e nas características físicas. Esse despertar me levou a assumir minha potência como



mulher negra e a buscar formas de contribuir para uma educação antirracista e inclusiva.

O tempo passou, e somente durante meu doutorado, ao integrar o Núcleo Interdisciplinar de Pesquisas Avançadas em Currículo, comecei a desenvolver uma consciência mais ampla sobre minha identidade e as relações que estabeleço com o mundo. O contato com a diversidade me provocou intensamente, atravessando e (re)significando minha trajetória. Pela primeira vez, compreendi que os estranhamentos que carreguei durante tanto tempo estavam intrinsecamente ligados a diferentes formas de racismo e pré-julgamentos sociais.

Dentro do Núcleo de Pesquisa, reconheci-me como mulher negra, forte e potente. Encontrei nas discussões sobre educação, raça e cidadania os subsídios para reafirmar minha identidade e perceber a importância de construir espaços educacionais antirracistas. Passei a compreender que minha trajetória não era isolada, mas sim parte de um contexto social estruturado historicamente para a marginalização de corpos negros.

Passei a dialogar com outras professoras negras de matemática que, assim como eu, vivenciaram processos semelhantes de exclusão e invisibilização. Elas relataram suas dificuldades em se sentirem pertencentes ao universo numérico, um campo ainda predominantemente branco e masculino. Muitas mencionaram a solidão que sentiram ao longo de suas trajetórias acadêmicas e profissionais, bem como o esforço contínuo para se reafirmarem como intelectuais capazes e dignas de respeito. Uma delas compartilhou que ao entrar em uma sala de aula como professora, sempre era confundida com uma assistente ou funcionária administrativa, nunca sendo imediatamente reconhecida como docente.

Outra professora relatou um episódio em que um aluno questionou sua autoridade acadêmica ao perguntar se ela realmente tinha formação suficiente para ensinar matemática. “Professora, tem certeza que a senhora sabe isso mesmo? Porque matemática é coisa de homem, né?”, disse o estudante. O comentário, carregado de racismo e sexismo, não foi uma surpresa, mas evidenciou os desafios cotidianos enfrentados por professoras negras. Essa mesma docente contou que, ao participar de reuniões pedagógicas, frequentemente tinha suas sugestões ignoradas, apenas para serem reapresentadas por colegas brancos e, então, aceitas sem questionamento.



Muitas professoras negras de matemática relataram que, mesmo após conquistarem títulos acadêmicos avançados, ainda sentem a necessidade de se provar constantemente, enquanto seus colegas brancos são aceitos automaticamente como autoridades no campo. Essa necessidade de superação contínua não é imposta à branquitude, que pode errar sem que sua competência seja colocada em dúvida.

Decidi enfrentar minha transição capilar, abandonando o alisamento e as extensões que me mantinham presa a padrões estéticos eurocêntricos. Foi um processo doloroso, mas necessário, que me permitiu reconectar com minhas raízes e minha ancestralidade. O apoio do Núcleo de Pesquisa foi fundamental nesse processo, assim como a inspiração em mulheres como Sueli Carneiro, que encontraram na cultura afro-brasileira a força para lutar contra o racismo.

Além das discussões institucionais, esse processo me impactou profundamente no nível pessoal. Envolvida em debates sobre os direitos da



Revisitei novamente minhas memórias dolorosas da infância. Agora, ao deixar meu cabelo natural crescer, redescobri minha própria imagem e identidade. Era como se uma parte de mim, há muito tempo silenciada, finalmente retornasse. Até então, meu cabelo ainda seguia os padrões estéticos impostos pelo modelo europeu. As memórias dolorosas da infância, lembranças de momentos em que meu cabelo era motivo de vergonha e não de orgulho, emergiam.

O quarto momento desta narrativa me traz de volta ao Instituto Federal do Acre (Ifac), onde trabalho e desenvolvo minha pesquisa. Aqui, analiso os documentos oficiais da instituição, como o Projeto Pedagógico de Curso, portarias e resoluções, em busca de indícios de uma educação que valorize as relações étnico-raciais. O Ifac é, para mim, um lugar de esperança, onde acredito que os resultados desta pesquisa poderão abrir caminhos para outras investigações e dar voz aos silenciamentos causados pelo racismo. A implementação da Banca de Heteroidentificação e as políticas afirmativas são passos importantes, mas ainda há muito a ser feito para que a educação seja verdadeiramente antirracista e inclusiva.

Entretanto, a pesquisa não se limita à formalidade dos documentos institucionais. Ela se expande para os corredores, salas de aula e encontros cotidianos, onde vozes que por muito tempo foram silenciadas começam a ecoar. A investigação transcende o campo teórico e se entrelaça com as experiências de



estudantes e docentes negros que, assim como eu, enfrentam diariamente os desafios impostos pelo racismo estrutural. Muitos relataram como a ausência de representatividade negra no corpo docente e nos materiais pedagógicos reforça a sensação de não pertencimento. Outros compartilharam a dificuldade de se enxergar como protagonistas dentro de um sistema que, historicamente, nos coloca à margem.

O Ifac, apesar de suas limitações, representa também um espaço de possibilidades. Acredito que os resultados desta pesquisa de doutoramento não apenas contribuirão para novas investigações, mas também abrirão caminhos para outras vozes negras que desejam ser ouvidas. O impacto esperado não se resume à esfera acadêmica; meu desejo é que este trabalho reverbere em mudanças institucionais concretas, impulsionando práticas educacionais mais inclusivas e fortalecendo as políticas de ações afirmativas dentro do Instituto.

Por isso, vejo o Ifac como um território de luta e esperança. É o lugar onde minha pesquisa não apenas denuncia o silenciamento violento que o racismo institucional perpetua, mas também pavimenta novas possibilidades para um futuro no qual estudantes negros possam se reconhecer na estrutura educacional. Um futuro onde não precisemos constantemente provar nossa competência, mas onde sejamos valorizados em nossa plenitude, sem concessões.

Escrever esta narrativa autoetnográfica é um ato de resistência e cura. Ao revisitar minhas memórias e conectar minhas experiências pessoais com as estruturas sociais e educacionais, pude entender como o racismo opera de forma sutil e violenta, mas também como é possível transgredir essas estruturas por meio da educação e da conscientização. Como afirmam Jones, Adams e Ellis (2013), a autoetnografia abre portas para críticas que outras formas de conhecimento não permitem, e é justamente essa abertura que me permite refletir, questionar e transformar.

Hoje, me vejo como uma mulher negra, forte e potente, pronta para lutar por uma educação que valorize a diversidade e promova a justiça social. Minha jornada ainda não terminou, mas cada passo que dou em direção à conscientização e à transformação me fortalece e me inspira a continuar. Afinal, como diz bell hooks, a educação é a prática da liberdade, e é nessa prática que encontro meu propósito e minha força.



O percurso metodológico do processo de doutoramento e as etapas da pesquisa direcionaram meu olhar (auto)afrocentrado para o desenvolvimento curricular do Ifac. Nesse sentido, o tópico seguinte tratará do que chamei resistência, o palco do desenvolvimento curricular, onde descrevo aspectos da Lei Nº. 10.639/03, alterada pela Lei Nº 11.645/08 (ensino de história e da cultura dos povos indígenas brasileiros) e as conformidades entre o que prega as referidas Leis e os documentos curriculares da instituição, a saber o Projeto Pedagógico dos Cursos Técnicos do Campus Rio Branco.

3- RESISTÊNCIA: O PALCO DO DESENVOLVIMENTO CURRICULAR

3.1 A Lei Nº. 10.639 de 2003 - História e Cultura Afro-Brasileira

Uma vez estabelecidas as relações entre os objetivos específicos da pesquisa e a metodologia adotada, e, antes de analisar o desenvolvimento curricular do Ifac, trouxemos para o bojo da discussão com o título simbólico palco da resistência para tratarmos da obrigatoriedade da inserção da temática da História e Cultura Afro-Brasileira e História e Cultura dos Povos Indígenas no Currículo Oficial do Ensino. Nos termos da Lei, procuro identificar a partir da análise do Projeto Pedagógico do Curso, elementos que priorizem a aplicação da referida Lei no currículo dos cursos técnicos do IFAC.

Muito embora a minha trajetória esteja ligada ora na menina que estuda, porque acredita que a educação é emancipatória, ora na professora que ensina matemática porque acredita que a educação é transformadora, ora na pedagoga que forma outros professores porque acredita que a educação é libertadora, discutir o desenvolvimento curricular de matemática e o provimento das questões étnico-raciais dentro do panorama histórico das normativas legais, engloba atravessamentos outros que dizem respeito a justiça social, desigualdade social e reconhecimento cultural.

Importante destacar, que o aspecto das Reformas Educacionais não foram tratados neste cenário, pois o Instituto Federal do Acre por possuir eixo formativo profissionalizante, não adotou a reforma do Ensino Médio. Contudo, no cenário de perpetuação e/ou manutenção dos valores de uma sociedade, o desenvolvimento do currículo escolar acaba sendo um mecanismo de luta e resistência para a afirmação das identidades e da diversidade cultural. Nesta mesma perspectiva de valorização, a Lei nº 10.639 de 09 de janeiro de 2003, altera a Lei nº. 9.394 de 20 de dezembro de 1996, estabelecendo as Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB) para



incluir no currículo oficial da Rede de Ensino a obrigatoriedade da temática História e Cultura Afro-Brasileira. O quadro a seguir apresenta de forma explícita os artigos e as alterações.

Quadro 3 – Alteração na Lei nº 9394/96 para inclusão da Temática História e Cultura Afro-Brasileira

Artigo	Determinação	Parágrafo	Determinação
"Art. 1º" da Lei nº. 9.394/96	Passa a vigorar acrescida dos seguintes artigos: 26-A, 79-A e 79-B:		
"Art. 26-A"	Nos estabelecimentos de Ensino Fundamental e Médio oficiais e particulares, torna-se obrigatório o ensino sobre História e Cultura Afro-Brasileira;	§ 1º	O conteúdo programático a que se refere o caput deste artigo, incluirá o estudo da História da África e dos Africanos, a luta dos negros no Brasil, a cultura negra brasileira e o negro na formação da sociedade nacional, resgatando a contribuição do povo negro nas áreas social, econômica e política pertinente a História do Brasil.
		§ 2º	Os conteúdos referentes a Cultura Afro-Brasileira serão ministrados no âmbito de todo o currículo escolar, em especial nas áreas de Educação Artística e de Literatura e História Brasileira.
		§ 3º	Vetado
"Art. 79-A"	Vetado		
"Art. 79-B"	O calendário escolar incluirá no dia vinte (20) de novembro como Dia		



	Nacional da Consciência Negra.		
“Art. 2º”	Esta Lei entra em vigor na data de sua publicação 10/01/2003.		

Fonte: Elaborado pelo Autor

O quadro acima demonstra a forma que a LDB 9394/96 passou a vigorar após a obrigatoriedade da inclusão da temática História e Cultura Afro-Brasileira no currículo de ensino da Educação Básica. A publicação da Lei nº. 10.639/03 demarcou uma conquista importante para a valorização cultural do conhecimento afrocentrado nos estabelecimentos de ensino da rede pública, bem como, demarcando também, uma possível reparação social sinalizando o início de uma longa caminhada rumo a construção da igualdade racial no Brasil. Ao que me cabe também, não ter deixado de acreditar que o marco legal descrito no Estatuto da Igualdade Racial a partir da Lei Nº. 12.288/10, além do combate ao racismo, possibilitaria o reconhecimento e a validação das contribuições da cultura africana e ainda, o reconhecimento da pessoa negra, como ser dotado de intelectualidade.

A importância de demarcar os aspectos Legais na escrita deste trabalho, diz respeito à intenção de encontrarmos convergências entre a legalidade/documentada e a prática efetiva do desenvolvimento curricular, entendida como a ação de ensino que realmente acontece, no âmbito do Ifac.

3.2 O contexto: a Lei Nº. 11.892 de 2008 - criação dos Institutos Federais

A Lei nº 11.892/2008 instaura a Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica e cria os Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia. O quadro a seguir demonstrará os aspectos da Lei que consideramos primordial para a compreensão do contexto da Rede Federal.

Quadro 4 – Lei de Criação dos Institutos Federais

Seção	Artigo	Inciso	Alínea	Parágrafo	Determinação
	“Art. 1º”				Fica instituído no âmbito do Sistema Federal de Ensino, a Rede Federal de Educação Profissional, Científica e tecnológica, vinculada ao Ministério da Educação e constituídas pelas seguintes instituições



		I			Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia - Institutos Federais
					Parágrafo Único. A instituição mencionada nos incisos I do <i>caput</i> possui natureza jurídica de autarquia, detentoras de autonomia administrativa, patrimonial, financeira, didático-pedagógica e disciplinar.
	"Art. 2º"				Os Institutos Federais são instituições de educação superior, básica e profissional, pluricurriculares e multicampi, especializados na oferta de educação profissional e tecnológica nas diferentes modalidades de ensino, com base na conjugação de conhecimentos técnicos e tecnológicos com as suas práticas pedagógicas, cuja regulação, avaliação e supervisão da instituição e dos cursos superiores, são equiparados às universidades federais.
Seção I					Da Criação dos Institutos Federais
	"Art. 5º"				Ficam criados os seguintes Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia.
		I			Instituto Federal do Acre, mediante transformação da Escola Técnica Federal do Acre;
Seção II					Das Finalidades e Características dos Institutos Federais:
	"Art. 6º"				Os Institutos Federais têm por finalidades e características
		I			Ofertar educação profissional e tecnológica, em todos os seus níveis e modalidades, formando e qualificando cidadãos com vistas na atuação profissional nos diversos setores da economia, com ênfase no



					desenvolvimento socioeconômico local, regional e nacional;
		II			Desenvolver a educação profissional e tecnológica como processo educativo e investigativo de geração e adaptação de soluções técnicas e tecnológicas às demandas sociais e peculiaridades regionais;
		III			Promover a integração e a verticalização da educação básica à educação profissional e educação superior, otimizando a infraestrutura física, os quadros de pessoal e os recursos de gestão;
		V			Constituir-se em centro de excelência na oferta do ensino de ciências, em geral, e de ciências aplicadas, em particular, estimulando o desenvolvimento de espírito crítico, voltado à investigação empírica;
		VI			Qualificar-se como centro de referência no apoio à oferta do ensino de ciências nas instituições públicas de ensino, oferecendo capacitação técnica e atualização pedagógica aos docentes das redes públicas de ensino;
		VI			Qualificar-se como centro de referência no apoio à oferta do ensino de ciências nas instituições públicas de ensino, oferecendo capacitação técnica e atualização pedagógica aos docentes das redes públicas de ensino;
		VII			Desenvolver programas de extensão e de divulgação científica e tecnológica;
		VIII			Realizar e estimular a pesquisa aplicada, a produção cultural, o empreendedorismo, o cooperativismo e o desenvolvimento científico e tecnológico;



		IX			Promover a produção, o desenvolvimento e a transferência de tecnologias sociais, notadamente as voltadas à preservação do meio ambiente.
Seção III					Dos Objetivos dos Institutos Federais:
	"Art. 7º."				São objetivos dos Institutos Federais:
		I			Ministrar educação profissional técnica de nível médio, prioritariamente na forma de cursos integrados, para os concluintes do ensino fundamental e para o público da educação de jovens e adultos;
		II			Ministrar cursos de formação inicial e continuada de trabalhadores, objetivando a capacitação, o aperfeiçoamento, a especialização e a atualização de profissionais, em todos os níveis de escolaridade, nas áreas da educação profissional e tecnológica;
		III			Realizar pesquisas aplicadas, estimulando o desenvolvimento de soluções técnicas e tecnológicas, estendendo seus benefícios à comunidade;
		IV			Desenvolver atividades de extensão de acordo com os princípios e finalidades da educação profissional e tecnológica, em articulação com o mundo do trabalho e os segmentos sociais, e com ênfase na produção, desenvolvimento e difusão de conhecimentos científicos e tecnológicos;
		V			Estimular e apoiar processos educativos que levem à geração de trabalho e renda e à emancipação do cidadão na perspectiva do desenvolvimento socioeconômico local e regional; e



		VI			Ministrar em nível de educação superior:
			a)		Cursos superiores de tecnologia visando à formação de profissionais para os diferentes setores da economia;
			b)		Cursos de licenciatura, bem como programas especiais de formação pedagógica, com vistas na formação de professores para a educação básica, sobretudo nas áreas de ciências e matemática, e para a educação profissional;
			c)		Cursos de bacharelado e engenharia, visando à formação de profissionais para os diferentes setores da economia e áreas do conhecimento;
			d)		Cursos de pós-graduação lato sensu de aperfeiçoamento e especialização, visando à formação de especialistas nas diferentes áreas do conhecimento; e
			e)		Cursos de pós-graduação stricto sensu de mestrado e doutorado, que contribuam para promover o estabelecimento de bases sólidas em educação, ciência e tecnologia, com vistas no processo de geração e inovação tecnológica.
Seção IV					Da Estrutura Organizacional dos Institutos Federais:
	"Art. 9º"				Cada Instituto Federal é organizado em estrutura multicampi, com proposta orçamentária anual identificada para cada campus e a reitoria, exceto no que diz respeito a pessoal, encargos sociais e benefícios aos servidores.
	"Art. 10"				A administração dos Institutos Federais terá como órgãos superiores o Colégio de Dirigentes e o Conselho Superior.



				§ 1º	As presidências do Colégio de Dirigentes e do Conselho Superior serão exercidas pelo Reitor do Instituto Federal
				§ 2º	O Colégio de Dirigentes, de caráter consultivo, será composto pelo Reitor, pelos Pró-Reitores e pelo Diretor Geral de cada um dos campi que integram o Instituto Federal.
				§ 3º	O Conselho Superior, de caráter consultivo e deliberativo, será composto por representantes dos docentes, dos estudantes, dos servidores técnico-administrativos, dos egressos da instituição, da sociedade civil, do Ministério da Educação e do Colégio de Dirigentes do Instituto Federal, assegurando-se a representação paritária dos segmentos que compõem a comunidade acadêmica.
				§ 4º	O estatuto do Instituto Federal disporá sobre a estruturação, as competências e as normas de funcionamento do Colégio de Dirigentes e do Conselho Superior.
	"Art. 11."				Os Institutos Federais terão como órgão executivo a Reitoria, composta por 1 (um) Reitor e 5 (cinco) Pró Reitores.

Fonte: Elaborado pelo Autor

O quadro acima descreve na íntegra a legislação para a criação dos Institutos Federais, quanto as finalidades, os objetivos e a estrutura organizacional, haja vista que pontuarei nas minhas reflexões autoetnográficas o contexto da rede federal profissional e tecnológica de ensino; As informações descritas no quadro anterior,



auxiliarão a análise dos documentos oficiais da instituição e posterior considerações das conformidades e/ou distanciamentos legais.

3.3 O IFAC

O Instituto Federal do Acre foi criado pela Lei Nº. 11.892, de 29 de dezembro de 2008. Nela foi estabelecido que ao invés de implantar a Escola Técnica Federal do Acre sob responsabilidade do Centro Federal de Educação do Amazonas – (Cefet-AM) por meio da portaria ministerial Nº. 1.065/07 seria implantado no Estado do Acre, o Ifac. Em 2010 foi realizado o primeiro concurso público para contratação de servidores e também iniciado o período de publicação dos processos seletivos para a admissão de estudantes. No início de sua atividade, o Ifac estabeleceu parcerias com instituições como a Universidade Federal do Acre (Ufac), o Governo do Estado e as prefeituras dos municípios acrianos de Xapuri, Sena Madureira e Cruzeiro do Sul, a colaboração contou com a concessão de espaços físicos, incluindo salas, prédios e terrenos, nos quais foram estabelecidos os primeiros campi. Essa iniciativa permitiu a oferta de cursos técnicos e superiores, contando com a matrícula inicial de 400 estudantes.

A partir do ano de dois mil e quatorze (2014) o Ifac passou por reestruturação organizacional, ampliando a oferta de curso e alterando seu organograma. Dentre as muitas mudanças e melhorias e com base no histórico da instituição, destaco o fortalecimento do Conselho superior com representatividade sindical, a consulta pública para as decisões da gestão e melhoria do espaço físico como laboratórios e bibliotecas.

Quanto as políticas de ensino, destaco a reestruturação das políticas de apoio a estudantes com necessidades específicas e a mudança na forma de ingresso, passando a ser utilizada também como critério de entrada nos cursos, as notas do Exame Nacional do Ensino Médio (Enem). Neste mesmo período, foram construídos os Projetos Pedagógicos dos Cursos. A instituição também centrou esforços também para a regularização dos cursos e aprimoramento nas capacitações e qualificação do corpo docente e técnico administrativo em educação com a oferta de cursos de pós-graduação em nível Lato Sensu e Stricto Sensu.

Em observância aos aspectos convergentes da Lei Nº. 11.892/08 que cria os Institutos Federais em seu:



- Art. 7º Inciso I - ministrar educação profissional técnica de nível médio, prioritariamente na forma de cursos integrados, para os concluintes do ensino fundamental e para o público da educação de jovens e adultos;

Observa-se que o Ifac iniciou seus trabalhos educacionais, oferecendo cursos de Formação Inicial e de Formação técnica de Nível Médio, com ênfase nos eixos tecnológicos de Recursos Naturais, Ambiente, Saúde, Segurança da Informação e Comunicação. Expandindo no ano seguinte, sua oferta de cursos de graduação, seguindo o que prevê o:

- “Art. 7º” inciso VI da Lei - ministrar em nível de Educação Superior, ampliando sua oferta de cursos de Graduação, saindo de quatrocentos (400) o número de matrículas inicial para mil quatrocentos e setenta (1470).

Ainda em consonância com as alíneas do artigo acima,

- a) Ofertar cursos superiores de tecnologia visando à formação de profissionais para os diferentes setores da economia;
- b) Ofertar cursos de licenciatura, bem como programas especiais de formação pedagógica, com vistas na formação de professores para a educação básica, sobretudo nas áreas de ciências e matemática, e para a educação profissional.

O Ifac ampliou significativamente, a oferta de vagas, oferecendo vinte cinco (25) cursos distribuídos em seis (06) eixos tecnológicos que para além da observância ao

- Inciso II do “Art. 7º” - ministrar cursos de formação inicial e continuada de trabalhadores, objetivando a capacitação, o aperfeiçoamento, a especialização e a atualização de profissionais, em todos os níveis de escolaridade, nas áreas da educação profissional e tecnológica;

A instituição ofereceu a comunidade, Programas Especiais com apoio do Governo Federal, como o Programa Mulheres Mil, Programa Nacional de Acesso ao Ensino Técnico e Emprego (PRONATEC), o Programa CERTIFIC e a Educação a Distância (EaD).

Ainda em observância a alínea do artigo citado acima,

- d) Oferecer cursos de Pós-Graduação Lato Sensu de aperfeiçoamento e especialização, visando à formação de especialistas nas diferentes áreas do conhecimento;



O Ifac também ofertou cursos de Pós-Graduação, que possibilitou o acesso e democratização do Ensino de cerca de três mil estudantes, distribuídos nas unidades de Cruzeiro de Sul, Rio Branco, Sena Madureira, Tarauacá e Xapuri, todos municípios do Estado do Acre.

Importante salientar que desde o ano de dois mil e treze (2013), o Ifac vem atuando nas cinco microrregiões do estado do Acre, trabalhando de forma regionalizada com eixos que fortalecem as potencialidades locais. Atualmente, conforme levantamento realizado nos editais de auxílio estudantil da Diretoria de Assistência Estudantil o Ifac possui cerca de quatro mil e trezentas matrículas ativas distribuídas nas mais diversas Modalidades de Ensino nos campi da Capital e Interior.

Trabalhando com perspectivas futuras, foi possível depreender dos documentos vinculados à Diretoria de Comunicação que o Ifac, contará com a construção de mais uma unidade no município de Feijó, distante cerca de pouco mais de trezentos quilômetros da capital Rio Branco. Tem-se a prospecção que esta unidade oferecerá o equivalente a mil e quatrocentas vagas em cursos técnicos e superiores, gerando oportunidades de qualificação profissional e desenvolvimento econômico do município, corroborando com a letra da Lei Nº. 11.892/08, constante no:

- Inciso IV - orientar 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 Instituto Federal.

Com base nos recortes da Lei de Criação dos Institutos Federais e os aspectos que permearam a implementação da Rede Federal no Acre, constato que existe a perspectiva dos compromissos legais com a qualidade da oferta dos cursos, bem como a preocupação com a formação profissional e o desenvolvimento sustentável, o que foi nos dando pistas para representar na figura a seguir, como a instituição apregoa os vetores que fundamentam sua atuação na sociedade, são eles, sua missão, sua visão e seus valores.

Figura 6 - Missão, visão e valores do Instituto Federal do Acre





Fonte: produzido pela autora.

Ao tratar de aspectos do Desenvolvimento Curricular que marcam os meios de produção cultural de uma sociedade e depois da interpretação das Diretrizes Legais que normatizam/definem e/ou prescrevem o engendramento do currículo, convido-os ao posicionamento político pautado na ética e no compromisso de contribuir com uma educação de qualidade e que promova meios de emancipação material e intelectual que tratarei no próximo capítulo.

3.4 A perspectiva de uma educação antirracista e o desenvolvimento curricular na educação profissional

Quando falo em desenvolvimento curricular de matemática, me refiro à perspectiva defendida por Peralta, Palanch e Pacheco (2021) ao considerá-lo estar intrinsecamente ligado ao conceito de currículo, enfatizam que sua produção se trata da integração de fases de natureza essencialmente processual desde o planejamento, passando pela ação pedagógica, culminando em um projeto social amplo, que transcende a mera execução de intenções.

Gaspar e Roldão (2007) destacam três características fundamentais do desenvolvimento curricular: (i) sua natureza processual; (ii) a ideia de sequência, que pressupõe etapas articuladas e contínuas; e (iii) a concepção de continuidade, que confere vitalidade ao processo, evitando lacunas ou interrupções. Para Pacheco (2005), o desenvolvimento curricular não se limita a planejamento, implementação ou avaliação, mas integra todas essas fases em um processo dinâmico e articulado, que conecta a natureza específica da matemática aos conceitos de sociedade,



Pacheco (2005) também defende que o desenvolvimento curricular não distingue entre o design e a implementação, sendo uma prática dinâmica e complexa que se fundamenta, planeja, realiza e avalia em momentos interligados, refletindo uma mesma realidade (p. 50). Essa visão é reforçada por Ivor Goodson (2001), que alerta para o perigo de estudar o currículo escrito de forma dissociada do currículo vivido em sala de aula, uma vez que essa separação pode levar à falsa ideia de que os dois são independentes (p. 52).

Conforme descrito na metodologia de pesquisa, a instituição selecionada para a realização da pesquisa foi o Instituto Federal do Acre, campus Rio Branco, que em conformidade com a Lei Nº. 11.892/08,

- Seção II Das Finalidades e Características dos Institutos Federais;
- Art. 6º inciso I - ofertar educação profissional e tecnológica, em todos os seus níveis e modalidades, formando e qualificando cidadãos com vistas na atuação profissional nos diversos setores da economia;

O campus Rio Branco oferece as seguintes modalidades: Cursos Técnicos Integrado, Cursos Técnicos Subsequentes, Cursos Superior de Tecnologia, Bacharelado, e Licenciatura, cursos de Especialização e Mestrado. Meu olhar acentuou-se para os Cursos Técnicos Integrados ao Ensino Médio, constatei, pelos documentos curriculares oficiais que o campus conta com a oferta de curso Técnico Profissionalizante na área de Edificações, de Redes de Computadores e de Informática para Internet, com vistas ao desenvolvimento de profissionais para atuar e atender as demandas técnicas e tecnológicas da sociedade. Analisei na íntegra a



partir da Resolução³¹ Nº. 039/2017 as características fundamentais do Projeto Pedagógico desses Curso.

Nosso olhar percorreu os caminhos do provimento das questões étnico-raciais no PPC, haja vista que de modo geral as informações pertinentes a condução das questões referente a cultura Afro-Brasileira, se apresentam iguais no documento dos três cursos técnicos ofertados pelo Campus Rio Branco.

Assim sendo, o quadro a seguir pontua aspectos políticos do Projeto Pedagógico dos Cursos Técnicos Profissionalizantes e as convergências encontradas nas Leis citadas até aqui.

Quadro 5 – PPC do Curso Técnico Profissionalizante Integrado ao Ensino Médio – Campus Rio Branco – Aspectos legais

Proposta e Finalidades do PPC	Políticas Afirmativas de apoio ao estudante propostas no PPC	Consonância do PPC com a alteração da LDB Nº 9394/96 para a inclusão da Lei 10.639/03	Consonância do PPC com a Lei 11.892/08
Habilitar o profissional a desenvolver e executar projetos de edificações, com foco na formação de cidadãos críticos, autônomos e empreendedores, aptos ao exercício da cidadania			Art. 7º, inciso III – realizar pesquisas aplicadas, estimulando o desenvolvimento de soluções técnicas e tecnológicas, estendendo seus benefícios à comunidade.
Os cursos Técnicos de Nível Médio são organizados por eixos tecnológicos, possibilitando itinerários formativos flexíveis, diversificados e atualizados			

³¹ Resolução CONSU/Ifac Nº 039/2017 de 20 de outubro de 2017. Rio Branco-Acre.



As ações pedagógicas se consolidam na construção da oferta de uma educação de excelência, comprometida com a identidade e missão institucional, contemplando tanto os aspectos políticos, técnicos, econômicos e culturais , permeando as questões da diversidade cultural, preservação ambiental, inclusão digital e social.		Primeiras referências à diversidade cultural, constante no plano das ações pedagógicas da instituição.	
Prevê práticas de ensino alicerçada nas relações dialógicas, éticas e inclusivas, considerando as diversidades culturais e sociais , comprometida com a formação cidadã e democrática.			
As práticas devem ser pautadas com ênfase na educação para os “direitos humanos, educação ambiental, estudo das relações étnico-raciais	Corroborando com as políticas de apoio ao estudante, através do Núcleo de Estudos Afro-brasileiros e Indígenas - NEABI, que foi instituído através de Portaria, com o objetivo de trabalhar e disseminar a cultura		



	Africana e Afro-Brasileira		
	O NEABI possui suas atividades para às ações afirmativas com destaque para a área do ensino sobre África, Literatura Africana, Cultura Negra e História do Negro no Brasil,	Em consonância com alteração da LDB nº 939496 'Art. 26" A" - Nos estabelecimentos de Ensino Fundamental e Médio oficiais e particulares, torna-se obrigatório o ensino sobre História e Cultura Afro-Brasileira.	
	O NEABI possui como metas promover encontros, pesquisas e estudos de reflexão e capacitação de servidores em educação, além de desenvolver programas e projetos densos em temas sobre relações étnico-raciais em diversas áreas do conhecimento	Em consonância com a alteração da LDB nº 9.394/96 "Art. 26 A", § 1º - O conteúdo programático a que se refere incluirá o estudo da História da África e dos Africanos, a luta dos negros no Brasil, a cultura negra brasileira e o negro na formação da sociedade nacional, resgatando a contribuição do povo negro nas áreas social, econômica e política pertinente a História do Brasil	
Quanto as áreas do conhecimento em que se aplicarão os estudos étnico-raciais , o Projeto Pedagógico do Curso de Edificações, prevê que ocorram nas	Em conformidade, o NEABI deve promover e realizar atividades de extensão como pesquisas, debates, cursos, oficinas, seminários, conferências,		



disciplinas de Ciências Biológicas; Ciências Sociais Aplicadas; Ciências Humanas; Linguística, Letras e Artes para o conhecimento e a valorização da História e Literatura dos povos africanos, da cultura afro-brasileira, da cultura indígena e da diversidade na construção histórica, cultural e identitárias do país.	simpósios, palestras e exposições de trabalhos e atividades artístico-culturais” contribuindo para a valorização da identidade étnico-racial.		
	O NEABI se propõe a estimular e criar possibilidades de desenvolver conteúdos curriculares e pesquisas com o intuito de debater a situação do negro e do indígena em várias situações históricas, culturais, políticas e educacionais nos espaços da África e do Brasil.		
	O NEABI deve desenvolver ações educativas na área de ensino, pesquisa e extensão ligadas às questões étnico-raciais.		



	O NEABI pretende inserir através do Projeto Pedagógico do Curso a temática do Ensino da História, da Literatura Africana, Cultura Afro-Brasileira e Indígena em ações multidisciplinares e que direcionam para uma educação pluricultural e pluriétnica.	Em consonância coma obrigatoriedade tratada na alteração do “Art. 26 A” da LDB 9394/96 - Nos estabelecimentos de Ensino Fundamental e Médio oficiais e particulares, torna-se obrigatório o ensino sobre História e Cultura Afro-Brasileira	
O PPC do curso prevê para a modalidade de cursos de extensão e cursos de capacitação o trabalho com os seguintes eixos temáticos: História das Áfricas; História da escravidão no Brasil; Literatura Africana; Literatura afro-brasileira; Produção literária feminina na África; Produção literária feminina na Literatura afro-brasileira; Comunidades Indígenas no Brasil e no Acre; História do Indígena no Estado do Acre; Culturas Africanas; Culturas Indígenas; Identidades étnico-raciais; Inserção sociocultural			



e econômica do negro e do indígena no Brasil; Inclusão socioeducativa do negro do indígena no Brasil; A cultura e a religiosidade nas comunidades negras remanescentes de quilombos; O território e o meio ambiente nas comunidades negras remanescentes de quilombos			
---	--	--	--

Fonte: Elaborado pelo Autor

Com o quadro acima pretendo demonstrar os pontos de convergência entre o que prescreve a legislação para a inclusão da temática da cultura Afro e os documentos oficiais curriculares da instituição, sombreados em negrito tudo que faz referência a palavra cultura ou diversidade cultural, no meu entendimento, representam ótimas possibilidades para o desenvolvimento de uma educação pautada nos princípios da valorização da cultura afro-brasileira.

Na minha perspectiva, de análise documental, os elementos extraídos dos artigos das Leis e da proposta curricular pedagógica dos cursos integrado ao ensino médio do campus Rio Branco do Ifac, me permite tecer algumas conjecturas propostas na minha narrativa, os documentos oficiais imprimem no âmbito das Diretrizes Curriculares Nacionais para a formação do estudante, abertura para as discussões das questões étnico-raciais, no corpo das atividades extensionistas.

A análise dos documentos, considerando a implementação da Lei Nº. 10.639/2003, que torna obrigatório o ensino de História e Cultura Afro-Brasileira no currículo escolar, e a Lei Nº. 11.892/2008, que cria os Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia, e agora considerando também os conceitos de dispositivos de racialidade, de Suely Carneiro, e transgressão, de bell hooks, me faz ponderar como essas leis e suas aplicações no Instituto Federal do Acre (Ifac) refletem tanto a manutenção de estruturas de poder quanto a possibilidade de transformação e resistência.



O conceito de dispositivos de racialidade, proposto por Suely Carneiro, refere-se aos mecanismos sociais, políticos e culturais que perpetuam a hierarquização racial e a marginalização das populações negras. A Lei Nº. 10.639/2003 pode ser entendida como uma tentativa de desconstruir esses dispositivos ao inserir no currículo escolar a história e a cultura afro-brasileira, promovendo o reconhecimento da contribuição dos negros na formação da sociedade brasileira.

No entanto, ao analisar os documentos me deparo com um desassossego, pois, embora a Lei represente um avanço, sua implementação no Ifac ainda está caminhando lentamente. A menção ao Núcleo de Estudos Afro-Brasileiros e Indígenas (NEABI) e às atividades extensionistas sugere que a temática étnico-racial é tratada de forma periférica, não integrada ao desenvolvimento curricular de forma orgânica. Isso reflete a persistência de dispositivos de racialidade que relegam as questões raciais a espaços marginalizados, sem transformar efetivamente a estrutura curricular e as práticas pedagógicas.

O conceito de transgressão, proposto por bell hooks, refere-se à prática de desafiar as estruturas opressivas por meio de uma educação crítica e libertadora. A autora defende uma pedagogia engajada que questiona as hierarquias de poder e promove a inclusão das vozes marginalizadas. Nesse sentido, a Lei 10.639/2003 pode ser vista como um instrumento de transgressão, ao buscar descolonizar o currículo e valorizar os saberes afrocentrados. O Ifac, ao criar o NEABI e incluir a temática étnico-racial em suas atividades extensionistas, demonstra um esforço para transgredir as normas curriculares tradicionais. No entanto, a falta de integração dessas discussões no núcleo central do currículo, especialmente na disciplina de matemática, sugere que a transgressão ainda é limitada. A educação libertadora, como proposta por hooks, exige uma transformação mais profunda, que vá além da inclusão de conteúdos específicos e promova uma reestruturação das práticas pedagógicas e das relações de poder no ambiente escolar.

Encontro uma lacuna conceitual na Lei Nº.10.639/2003 ao citar a expressão curricular, não define o que se deve entender por ela e, nesse sentido, deixa margem para que o objeto fruto da legislação não tenha um lugar determinado para ser materializado. Ao dizer isso, não defendo que um instrumento legal deva impor como os currículos devem ser desenvolvidos. Entretanto, essa lacuna pode oferecer margem para que o ensino de história e cultura africana e afro-brasileira não aconteça ou fique circunscrito disciplinarmente em alguns momentos de aulas de



A partir da análise dos documentos, considerando os conceitos de “dispositivos de racialidade” e “transgressão” identifiquei uma tensão entre a manutenção das estruturas de poder e a busca por transformação. A Lei Nº. 10.639/2003 e as iniciativas do Ifac, como o NEABI, representam avanços importantes na luta por uma educação antirracista e inclusiva. No entanto, a falta de integração dessas discussões no núcleo central do currículo e a persistência de práticas pedagógicas tradicionais indicam que os dispositivos de racialidade ainda operam de forma sutil, limitando o potencial transgressor dessas iniciativas.

MOVIMENTO: A TESE, O SER, O INÍCIO

A leitura de Sueli Carneiro sobre o racismo e suas formas de reprodução na sociedade brasileira me acompanhará na referida reflexão em uma tentativa de se valer da rica teoria como referencial para pensar e interpretar os fatos da minha vida



cotidiana ligada à luta antirracista e o desenvolvimento curricular relacionado à matemática de cursos do Ifac.

Neste momento parece interessante retomar os objetivos, a hipótese e a tese que orientaram o desenvolvimento da minha pesquisa. E nesse sentido, sistematizar como o trabalho constrói uma autoetnografia crítica que integra narrativas pessoais, reflexões teóricas e análises documentais para mobilizar as minhas experiências na defesa de um desenvolvimento curricular pautado nas relações étnico-raciais no Ifac. Ao utilizar o Feminismo Negro como lente teórica, consegui

- me expressar como mulher negra, que se reconheceu racialmente aos 40 anos, às estruturas institucionais do Ifac, destacando o impacto do racismo e do sexismo em sua formação.
- conectar Educação Matemática à diversidade cultural ao questionar a ausência de referências às contribuições africanas e indígenas no ensino de matemática e na proposição de práticas pedagógicas antirracistas.
- expor contradições institucionais, como a criação do Núcleo de Estudos Afro-Brasileiros e Indígenas (NEABI) sem integração efetiva ao currículo, refletindo a tensão entre políticas afirmativas e a persistência de um modelo eurocêntrico.

Em relação aos objetivos propostos é possível pensar como posso responder a eles, considerando todo o percurso metodológico desenhado.

No tocante à análise do PPP do Curso Técnico Integrado, destaco que:

- O PPC menciona a "diversidade cultural" e a Lei Nº. 10.639/2003, mas não estrutura ações concretas para integrar questões étnico-raciais ao currículo.
- O NEABI pode ser interpretado como uma iniciativa simbólica, porém marginalizada, com atividades extensionistas (palestras, seminários) que não alteram o núcleo disciplinar.
- Há Falta de contextualização antirracista na matemática: A análise revela que o ensino permanece dissociado das contribuições africanas e indígenas, reproduzindo um currículo "neutro" e desconectado da realidade dos estudantes negros.

No que se refere à Implementação de Políticas Afirmativas, avalio



- a instauração de Banca de Heteroidentificação como um avanço, mas interpreto como sendo frágil operacionalmente (ex.: falta de capacitação permanente dos avaliadores).
- o reconhecimento da necessidade de Programas de assistência estudantil como importante, porém insuficientes para garantir permanência, já que não combatem o racismo institucional presente na estrutura social do cotidiano acadêmico.
- a imersão no IFBA (Bahia) como contraponto para mostrar a necessidade de políticas institucionais robustas, como a valorização de saberes afrocentrados.

Já a análise relacionada às Práticas Pedagógicas em Matemática aponta

- a ausência de materiais didáticos que incorporem perspectivas étnico-raciais, mantendo a matemática como um campo "branco" e "masculino".
- como relatos de professoras negras evidenciam uma certa solidão epistemológica em um ambiente que desvaloriza suas contribuições e questiona sua autoridade.
- a necessidade de transgressão curricular (nos moldes do transgredir da bell hooks).

A tese defendida nesta “tese”, advoga que a articulação entre crítica aos dispositivos de racialidade (Sueli Carneiro) que oprimem, principalmente a mulher negra, e a postura transgressora como proposta ao desenvolvimento curricular é viável e necessária para uma educação matemática antirracista. Isso é demonstrado por:

- Crítica ao "dispositivo de racialidade": A análise documental mostra como o Ifac reproduz hierarquias raciais ao tratar a cultura afro como "complemento" ao currículo, não como eixo estruturante.
- Autoetnografia como resistência: A narrativa pessoal da autora (ex.: transição capilar, participação na Banca de Heteroidentificação) ilustra como a subjetividade negra desafia normas eurocêntricas e exige mudanças curriculares.
- Educação Matemática transgressora: A proposta de integrar saberes africanos e indígenas ao ensino de matemática rompe com a lógica colonial do conhecimento, alinhando-se ao Feminismo Negro.



E, finalmente, mas não menos importante a hipótese de que o currículo escolar pode ser um mecanismo de luta e resistência é confirmada ao mostrar:

- Potencial transformador do PPC: mesmo com limitações, a menção à diversidade no documento abre espaço para reivindicações futuras (ex.: pressão por reformas curriculares).
- NEABI como espaço de insurgência: apesar da marginalização, o núcleo representa um locus de mobilização para estudantes e docentes negros.
- Práticas pedagógicas antirracistas: A autoetnografia da autora (ex.: oficinas de matemática contextualizadas) exemplifica como a sala de aula pode ser palco de resistência, desconstruindo estereótipos e valorizando identidades.

A pesquisa buscou responder aos objetivos propostos, utilizando a autoetnografia para vincular experiências pessoais, teoria crítica (principalmente o modelo de crítica feminista de Carneiro) e análise documental. Ao expor as contradições do Ifac, não apenas denuncio a persistência de dispositivos de racialidade, mas também aponta caminhos para uma educação matemática antirracista, fundamentada no Feminismo Negro e na valorização de saberes afrocentrados a partir da transgressão proposta por bell hooks. A hipótese é validada ao demonstrar que, mesmo em contextos opressivos, o currículo pode ser transgredido como instrumento de luta e busca por emancipação. A reflexão sobre os vetores sociais, políticos, éticos diversos e culturais que permeiam a construção desse desenvolvimento curricular em detrimento da manutenção dos *status quo*³² de uma sociedade, parece uma tarefa que requer alguns alinhamentos entre a teoria crítica e o que é reproduzido no âmbito escolar, bem como, os atravessamentos que também fazem parte do processo de implementação de uma Legislação ou outros documentos como Portarias e Instruções Normativas.

Ao retomar a minha trajetória de vida e as lembranças do meu processo de escolarização, partirei do ponto do silenciamento para referir-me às “brincadeiras” a que o professor de Matemática me submetia em suas aulas, associando a textura do meu cabelo à vassoura de piaçava, compreendendo-a como uma forma de expressão de um pensamento racista, ou como uma tentativa de invalidação da minha capacidade cognitiva frente ao fenótipo fora do padrão de beleza, estabelecido por uma das vertentes estéticas do capitalismo (o cabelo liso).

³² É uma expressão do latim que significa "estado atual" e pode ser usada para indicar que algo deve ser mantido, defendido, desafiado ou mudado



Ainda sob o intento da valiosa compreensão de elementos do meu processo de escolarização aliado à teoria feminista, recordo-me que, nas aulas de matemática, permaneci em constante processo de busca por aceitação, através do bom desempenho nas atividades em sala de aula, configurando assim, o que hooks caucionou em meio a tantos problemas do impacto negativo do sexismo, em que “homens de classe baixa são tão capazes de oprimir e brutalizar mulheres quanto qualquer outro grupo de homens na sociedade” (hooks, 2015, p. 123).

E antes que essas constatações no meu processo de escolarização possam soar erroneamente como vitimismo, me ancoro em hooks para aceder “que nenhum livro de história usado em escolas públicas nos informou sobre o imperialismo racial” (hooks, 2015, p.164). O que nos figura como um forte indicativo de que a escola não foi preparada para lidar com aspectos da sociedade que envolvam diversidade cultural. Até o momento, contamos apenas indicativos e/ou suposições, mas, que ancoradas em hooks (2015), quando afirma que “as instituições de ensino produzem conhecimentos, mas, em via de regras, não identificam o racismo como ideologia política” (hooks, 2015, p.165).



Finalizando o processo da escolarização cheia de complexos genuínos de inferioridade, por não me encaixar nos padrões de beleza estética feminina e nos padrões sociais, sigo uma construção solitária, com vistas turvas para a educação como oportunidade de mobilidade social. Sigo por percursos formativos até chegar no doutoramento, em específico no Núcleo Interdisciplinar de Pesquisas Avançadas em Currículo e lidar com meu primeiro choque de identidade. Menciono “choque”, pois, ao mesmo tempo que o contato com a teoria posta por temáticas referentes à diversidade cultural e à igualdade racial colocou-me em pontos de compreensão de aspectos vividos na minha infância, adolescência e juventude, não só na escola ou no trabalho, mas em todas as esferas da vida; também me causou desconfortos junto à tomada de decisões para o agora, para o momento vivido no presente: O que fazer com tanta informação? Como resposta a essa indagação, pontuo elementos da introdução deste trabalho: O ser e Estar no mundo, se configurando no meu auto reconhecimento como mulher negra, que carrega nos traços físicos a beleza da ancestralidade, o peso da negritude na coroa e a força da representatividade na voz, reconhecendo no Feminismo Negro, assim como hooks, um “compromisso ético, político, teórico e prático para a transformação da sociedade” (hooks, 2015, p. 272).

Um dos caminhos para transformar a sociedade, no meu ponto de vista perpassa pelos caminhos da educação; pelo viés da educação como perspectiva de futuro minimamente aconchegante, que temos e pelo viés da educação que queremos. Quanto à educação que temos, discorro a partir de agora a respeito dos caminhos metodológicos, em que se deu a nossa pesquisa e se o contexto da educação Profissional, Científica e Tecnológica se aproxima ou se distância do dispositivo de racialidade delineado neste trabalho a partir das concepções de Sueli Carneiro, ancoradas também na teoria Foucaultiana de educação e sociedade.

Nesse sentido, a Educação Profissional, Científica e Tecnológica foi instituída pela Lei Nº 11.892/2008 com a finalidade de formar e qualificar cidadãos com vistas à atuação profissional nos diversos setores da economia, aproximando-se da perspectiva conceitual que identifica o dispositivo da racialidade como um “mecanismo de poder que se relaciona com uma multiplicidade de elementos com objetivos estratégicos para atender uma demanda histórica da sociedade” (Carneiro, 2005, p. 38).

Ou seja, ao instituir uma organização social com objetivos centrados nas demandas de formação e/ou qualificação da sociedade, não estaríamos



reproduzindo mecanismos de subordinação e/ou reprodução de discursos tidos como verdades? Para responder tal questionamento, vislumbro pistas, naquilo que Foucault (2005) chamou de triangulação entre “poder, direito e verdade” (Foucault, 2005, p. 28).

No campo do Direito, vou pedindo licença para conciliar a letra da Lei Nº 10.639/2003 que inclui no currículo oficial da escola a temática da História e cultura Afro-Brasileira, que representa a conquista da luta para a afirmação das identidades e da diversidade cultural. O que nos coloca na condição de interpretar que o currículo escolar, acaba sendo um mecanismo de tensão triangular entre governo, políticas públicas voltadas para educação e sociedade civil.

Corroborando com o pensamento de Carneiro (2005) quando propõe que o dispositivo representa um mecanismo de dominação de um lado “os discursos, as instituições, as leis, as decisões regulamentares, as medidas administrativas”, [...] (Carneiro, 2005, p.38) e de outro lado, “o discurso que pode aparecer como programa de uma instituição ou, ao contrário como um elemento que permite mascarar e justificar uma prática que permanece muda” (Carneiro, 2005, p. 39).

Deste modo, salientamos aos aspectos encontrados na Lei N.º 10.639/2003, que coadunam com a natureza dos discursos, defendido por Sueli, pois aparecem no programa da instituição para justificar a prática, porém, os efeitos da ação podem não aparecer, em resumo o dito e o não dito são elementos do dispositivo (Carneiro, 2005, p.38).

Promovendo luz a mais proposições que justificam o enunciado acima, o Projeto Pedagógico do Curso Técnico Integrado ao Ensino Médio, em suas políticas de apoio ao estudante, prevê em sua generalidade e abstrações que o objetivo do Núcleo de Estudos Afro-Brasileiros e Indígenas é de disseminar a cultura africana e afro-brasileira, no interior do campus e na comunidade acadêmica em geral. Ainda no campo do dito Carneiro (2005), o Núcleo de Estudos Afro-Brasileiros e Indígenas está voltado para as ações afirmativas nas suas ações pedagógicas e em especial na área do ensino sobre África, Literatura Africana, Cultura Negra e História do Negro no Brasil normatizados pela Lei nº 10.639/2003.

Como formas de implementação da Lei pelo Núcleo de Estudos Afro-Brasileiros e Indígenas, propõe-se como metas a promoção de encontros, pesquisas e estudos de reflexão e capacitação de servidores em educação, além de desenvolver programas e projetos em temas sobre relações étnico-raciais em



diversas áreas do conhecimento: Ciências Biológicas; Ciências Sociais Aplicadas; Ciências Humanas; Linguística, Letras e Artes;

Dito isto, percebemos a beleza encontrada na descrição da letra da Lei Nº. 10.639/03 que estabelece Diretrizes e Bases da Educação Nacional para incluir no currículo da Rede Oficial de Ensino a obrigatoriedade da temática História e

Cultura Afro-Brasileira e a grandiosidade em abrangência na letra da Resolução CONSU/Ifac Nº 039/2017 que dispõe sobre a aprovação da reformulação do Projeto Pedagógico do Curso Técnico Integrado ao Ensino Médio, ofertado pelo Campus Rio Branco do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Acre, coadunando com a perspectiva de Sueli ao afirmar que “a educação é reconhecidamente o instrumento mais efetivo e seguro de ascensão social, no Brasil, para as classes subalternas” (Carneiro, 2005, p 113).

O que direciona meu olhar para tentar responder no bojo das questões étnico-raciais, o que seriam de fato, ações do Instituto Federal do Acre e o que seriam as determinações da Lei, não mediante a uma análise mais aprofundada em campo, mas baseada no próprio Projeto Pedagógico do Curso analisado que em suas linhas transversais, afirmam promover e realizar atividades de extensão como pesquisas, debates, cursos, oficinas, seminários, conferências, simpósios, palestras e exposições de trabalhos e atividades artístico-culturais, para a construção da cidadania por meio da valorização da identidade étnico racial, principalmente de negros, afrodescendentes e indígenas.

O que traz elementos mais consistentes com o intuito de afirmar que as ações da instituição, para as relações étnico-raciais em seus documentos legais, aparecem mais especificamente no âmbito das atividades extensionistas, o que nos permite traçar um paralelo não para justificar o PPC do Ensino Médio profissionalizante, mas, para encontrar alguma aproximação com a mensagem do veto parcial da Lei Nº. 10.639/03.

Mensagem do veto na íntegra: Ouvido, o Ministério da Educação manifestou-se pelo veto aos seguintes dispositivos: § 3º do art. 26-A, acrescido pelo projeto à Lei no 9.394, de 1996:

- 1- Art. 26-A; § 3º “As disciplinas História do Brasil e Educação Artística, no ensino médio, deverão dedicar, pelo menos, dez por cento de seu conteúdo programático anual ou semestral à temática referida nesta Lei.”



- a) Razões do veto: "Estabelece o parágrafo sob exame que as disciplinas História do Brasil e Educação Artística, no ensino médio, deverão dedicar, pelo menos, dez por cento de seu conteúdo programático anual ou semestral à temática História e Cultura Afro-Brasileira. A Constituição de 1988, ao dispor sobre a Educação, impôs claramente à legislação infraconstitucional o respeito às peculiaridades regionais e locais. Essa vontade do constituinte foi muito bem concretizada no caput do art. 26 da Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que preceitua: "Os currículos do Ensino Fundamental e Médio devem ter uma base nacional comum, a ser complementada, em cada sistema de ensino e estabelecimento escolar, por uma parte diversificada, exigida pelas características regionais e locais da sociedade, da cultura, da economia e da clientela". Parece evidente que o § 3º do novo art. 26-A da Lei nº 9.394, de 1996, percorre caminho contrário daquele traçado pela Constituição e seguido pelo caput do art. 26 transcrito, pois, ao descer ao detalhamento de obrigar, no ensino médio, a dedicação de dez por cento de seu conteúdo programático à temática mencionada, o referido parágrafo não atende ao interesse público consubstanciado na exigência de se observar, na fixação dos currículos mínimos de base nacional, os valores sociais e culturais das diversas regiões e localidades de nosso país. A Constituição, em seu art. 211, caput, ainda firmou como de interesse público a participação dos Estados e dos Municípios na elaboração dos currículos mínimos nacionais, preceito esse que foi concretizado no art. 9º, inciso IV da Lei nº 9.394, de 1996, que diz caber à União "estabelecer, em colaboração com os Estados, o Distrito Federal e os Municípios, competências e diretrizes para a Educação Infantil, o Ensino Fundamental e o Ensino Médio, que nortearão os currículos e seus conteúdos mínimos, de modo a assegurar formação básica comum". Esse interesse público também foi contrariado pelo citado § 3º já que ele simplesmente afasta essa necessária colaboração dos Estados e dos Municípios no que diz respeito à temática História e Cultura Afro-Brasileira."
- 2- "Art. 79-A. Os cursos de capacitação para professores deverão contar com a participação de entidades do movimento Afro-Brasileiro, das universidades e de outras instituições de pesquisa pertinentes à matéria.



b) " Razões do veto: "O art. 79-A, acrescentado pelo projeto de Lei Nº. 9.394, de 1996, preceitua que os cursos de capacitação para professores deverão contar com a participação de entidades do movimento Afro-Brasileiro, das universidades e de outras instituições de pesquisa pertinentes à matéria. Verifica-se que a Lei Nº 9.394, de 1996, não disciplina e nem tampouco faz menção, em nenhum de seus artigos, a cursos de capacitação para professores. O art. 79-A, portanto, estaria a romper a unidade de conteúdo da citada Lei e, conseqüentemente, estaria contrariando norma de interesse público da Lei Complementar Nº 95, de 26 de fevereiro de 1998, segundo a qual a Lei não conterá matéria estranha a seu objeto (art. 7º, inciso II)."

Nossa intenção não é afirmar categoricamente que as ações afirmativas descritas no Projeto Pedagógico do Curso de Técnico integrado ao Ensino Médio, apresentam-se para execução na forma de atividades extensionistas e de formação continuada de docentes e corpo técnico em resposta aos vetos da Lei, mas sim, apresentar ao leitor que existem pontos convergentes no aspecto das ações normativas, das Leis, das Resoluções e das Ações Regulamentadas conforme aponta Carneiro (2005).

Contudo, ao buscar responder o objetivo geral desta tese que se configurou com a tentativa de construir uma autoetnografia que permitisse lançar visibilidade às minhas experiências relacionadas à defesa de um desenvolvimento curricular de matemática pautado para as relações étnico-raciais no Ifac, a partir de uma perspectiva feminista negra, considerando o vínculo entre Educação Matemática e pessoas, encontro em Carneiro (2005) elementos teóricos para coadunar que no processo de formação cultural, "a população não-branca não possui as mesmas igualdades e condições de acesso à educação" (Carneiro, 2015, p. 34).

Colocando assim, as discussões sobre Relações Raciais no Brasil como protagonistas de "um domínio que produz e articula saberes, poderes e modos de subjetivação". (Carneiro, 2015, p. 34). No âmbito do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Acre, percebemos no conteúdo de seus documentos curriculares oficiais o compromisso assumido pela instituição com a equidade e com a inclusão. No entanto, nos valem da metodologia autoetnográfica adotada no trabalho no quesito "criticar propositalmente a cultura e as práticas culturais" (Jones, Adams, Ellis, 2023, p. 23) para confrontar o tópico da inclusão, entendendo por desenvolvimento curricular de matemática aquilo que Sueli apresenta em sua teoria



“os efeitos da ação podem não aparecer, em resumo, o não dito acaba se tornando um elemento do dispositivo (Carneiro, 2005, p.38).

Assim sendo, postulo que no arcabouço do desenvolvimento curricular de matemática, questões referentes à História e Cultura Africana e Afro-Brasileira, que fazem parte do processo de construção da História da Matemática, podem não aparecer nas ações que são desenvolvidas em sala de aula pelo professor com seus alunos, por meio de planos de ensino e planos de aula. Claro, postulações essas, precisariam de investigações mais aprofundadas com a ponta que fica no outro extremo da Legislação. Os alunos e professores precisariam ser verdadeiramente ouvidos para entendermos melhor como eles percebem o provimento das questões étnico-raciais na disciplina de matemática.

Desta maneira, pontuo ainda, que a narrativa das minhas próprias experiências dentro da instituição Ifac, a partir da autoetnografia, que juntou memórias pessoal e coletiva, permitiu também responder à questão de pesquisa, assinalando como positiva a possibilidade de análise sobre as formas que os documentos oficiais da instituição contemplam ações institucionais antirracistas na educação. E como resultado da análise, propomos ainda a (re)formulação das políticas de ações afirmativas desenvolvidas para o estudante pelo Núcleo de Estudos Afro-Brasileiros e também pela Assistência Estudantil, haja vista, datados mais de cinco (05) anos que a Resolução CONSU/IFAC nº. 053/2015 que dispõe sobre a criação do Núcleo de Estudos Afro-Brasileiro e Indígenas - NEABI, Campus Rio Branco, do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Acre, foi aprovada.

Em mais algumas palavras para despedir-me do leitor...

Recorro a Carneiro (2005) para reforçar que a maneira a que são administradas as oportunidades educacionais permitiu a um só tempo a promoção da exclusão racial dos negros e a promoção social dos brancos das classes subalternas, Carneiro (2005, p 114) acrescenta que:

A exclusão racial via o controle do acesso, sucesso e permanência no sistema de educação manifesta-se de forma que, a cada momento de democratização do acesso à educação, o dispositivo de racialidade se rearticula e produz deslocamentos que mantêm a exclusão racial.

Talvez, essa afirmação teórica, delineie os motivos aos quais, mesmo após vinte e dois anos de promulgação da Lei Nº.10.639/03 que insere a História da África e Cultura Afro-Brasileira, nos estabelecimentos de Ensino da Educação Básica, do



Ficando como pontos para investigações futuras a postura transgressora para o delineamento de políticas públicas para a formação docente subsidiada na inclusão da História da Matemática junto da História da África no currículo oficial, desmitificando a narrativa de se abordar assuntos sobre racismos, formas de subjetivação, movimentos negros, cultura negra, somente e principalmente nas ações de alusão ao vinte de novembro, ou mês da Consciência Negra, ou mesmo em cursos de capacitação ou extensão..

Apresento esta imagem para demonstrar que seguirei transgredindo os caminhos da educação como prática libertadora contra qualquer modelo de opressão na sociedade.

Conforme sinalizou Foucault (2005) o dispositivo provoca na sociedade uma prática divisora estabelecida pelas relações de força que, ao sustentar os saberes é também sustentado por eles. Ouso bradar que, como forma de continuar sendo voz e luta contra o racismo estrutural, contra práticas segregadoras que evidenciem quaisquer modalidades de silenciamento frente à cultura Afro-brasileira, sigo a simbiose da qual me reconheço hoje, trilhando pelos caminhos das práticas feministas (minha trajetória), da autoetnografia (diferentes modos de compreender a Ciência), da Educação, Profissional, Científica e Tecnológica (contexto ao qual estou



REFERÊNCIAS



BRASIL, Projeto de Lei. Institui o Código Civil. **Lei de Criação das Escolas Técnicas e Agrotécnicas Federais**. Brasília, DF. Presidência da República. Casa Civil. [2025]. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2007/lei/l11534.htm. Acesso em 25/02/2025.

CARNEIRO, Aparecida Sueli. **Dispositivo de Racialidade:** A construção do outro como não-ser como fundamento do ser. Zahar. Campinas. 2023.

CELIKATES, Robin. **O que há de crítico na Teoria Crítica?**. In: Revista de Filosofia Política, v. 12, n. 2, p. 45-60, 2018.

DAVIS, Angela. **Estão as prisões obsoletas?** Tradução de Marina Vargas. 1. ed. Rio de Janeiro: Difel, 2018.

DAVIS, Angela. Herbert Marcuse **e a luta pela libertação**. In: *Revista de Filosofia Política, v. 12, n. 2, p. 45-60, 2018. DAVIS, Angela. Mulheres, raça e classe. Tradução de Heci Regina Candiani. 1. ed. São Paulo: Boitempo, 2016.

DAVIS, Angela. **A prisão é obsoleta?**. In: Democracia em vertigem: reflexões sobre o encarceramento em massa. Organização de Vera Malaguti Batista. 1. ed. Rio de Janeiro: Revan, 2017. p. 45-62.

DAVIS, Angela. **Abolicionismo penal**: reflexões sobre a justiça e a liberdade. In: Caminhos para a justiça restaurativa. Organização de Sérgio Adorno e Camila Caldeira Nunes Dias. 1. ed. São Paulo: Editora 34, 2020. p. 89-104.

DAVIS, Angela. **Educação e libertação**: reflexões sobre pedagogia crítica e antirracista. In: *Revista Educação e Sociedade, v. 40, n. 1, p. 15-30, 2019.



DAVIS, Angela. **Racismo, sexismo e capitalismo**: uma análise interseccional. In: *Revista Estudos Feministas, v. 25, n. 3, p. 1235-1250, 2017.

FOUCAULT, Michel. **Em defesa da Sociedade**: Curso Collège de France (1975-1976). Martins Fontes. São Paulo, 2005.

FRASER, Nancy. **Justiça interrupta**: reflexões críticas sobre a condição "pós-socialista". Tradução de Anselmo Alves. 1. ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2020.

FRASER, Nancy. **Feminismo para os 99%**: um manifesto. Em coautoria com Cinzia Arruzza e Tithi Bhattacharya. Tradução de Heci Regina Candiani. 1. ed. São Paulo: Boitempo 2019.

GASPAR, M. F.; ROLDÃO, M. C. (2007). **Desenvolvimento curricular**: Conceitos e práticas. Lisboa: Edições Sílabo.

GOODSON, I. (2001). **Currículo**: Teoria e história. Petrópolis: Vozes. PACHECO, J. A. (2005). Escritos curriculares. São Paulo: Cortez

HABERMAS, Jürgen. **Teoria do agir comunicativo**: Volume 1 – Racionalidade da ação e racionalização social. Tradução de Flávio Beno Siebeneichler. 1. ed. São Paulo: Editora Unesp, 2024a.

HABERMAS, Jürgen. **Teoria do agir comunicativo**: Volume 2 – Sobre a crítica da razão funcionalista. Tradução de Flávio Beno Siebeneichler. 1. ed. São Paulo: Editora Unesp, 2024b.

HABERMAS, Jürgen. **Consciência moral e agir comunicativo**. Tradução de Guido Antônio de Almeida. 1. ed. Rio de Janeiro: Tempo Brasileiro, 1989.

HABERMAS, Jürgen. **Direito e democracia**: entre facticidade e validade. Tradução de Flávio Beno Siebeneichler. 2 v. 1. ed. Rio de Janeiro: Tempo Brasileiro, 1997.

HABERMAS, Jürgen. **Mudança estrutural da esfera pública**: investigações quanto a uma categoria da sociedade burguesa. Tradução de Flávio R. Kothe. 1. ed. Rio de Janeiro: Tempo Brasileiro, 1984.

HABERMAS, Jürgen. **A ética da discussão e a questão da verdade**. Tradução de Marcelo Brandão Cipolla. 1. ed. São Paulo: Martins Fontes, 2004.

HOOKS, bell. **E eu não sou uma mulher?** Mulheres negras e feminismo. Rosa dos Tempos. 2019HOOKS, bell. **Feminism is for Everybody**: Passionate Politics. 2. ed. New York: Routledge, 2015.

HORKHEIMER, Max. **Teoria tradicional e teoria crítica**. In: Textos escolhidos. Tradução de Rubens Eduardo Frias. 1. ed. São Paulo: Abril Cultural, 1980. p. 117-154. (Coleção Os Pensadores).



HORKHEIMER, Max. **Eclipse da razão**. Tradução de Carlos Henrique Pissardo. 1. ed. São Paulo: Unesp, 2015.

HORKHEIMER, Max. **Crítica da razão instrumental**. Tradução de Fernando Costa Mattos. 1. ed. Rio de Janeiro: Editora Vozes, 1976.

HORKHEIMER, Max; ADORNO, Theodor W. **Dialética do Esclarecimento**: fragmentos filosóficos. Tradução de Guido Antonio de Almeida. 1. ed. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 1985.

HORKHEIMER, Max; ADORNO, Theodor W. **Dialética do Esclarecimento**: fragmentos filosóficos. Tradução de Guido Antonio de Almeida. 1. ed. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 1985.

HORKHEIMER, Max. **Teoria tradicional e teoria crítica**. In: Textos escolhidos. Tradução de Rubens Eduardo Frias. 1. ed. São Paulo: Abril Cultural, 1980. p. 117-154. (Coleção Os Pensadores).

JONES, Stacy Holman; ADAMS, Tony E.; ELLIS, Carolyn. **Introduction: Coming to Know Autoethnography as More than a Method**. In: Handbook of Autoethnography. 1. ed. Walnut Creek: Left Coast Press, 2013. Pp. 1-32.

KELNER, Douglas. Herbert Marcuse **and the Crisis of Marxism**. 1. ed. Berkeley: University of California Press, 1984.

FONSECA, J.J.S. **Metodologia da pesquisa científica**. Fortaleza. UEC, 2002. Apostila, p. 33.

MARCUSE, Herbert. **Eros e civilização**: uma interpretação filosófica do pensamento de Freud. Tradução de Álvaro Cabral. 1. ed. Rio de Janeiro: Zahar, 1975.

MARCUSE, Herbert. **O homem unidimensional**: estudos sobre a ideologia da sociedade industrial avançada. Tradução de Robespierre de Oliveira, Deborah Christina Antunes e Rafael Cordeiro Silva. 1. ed. São Paulo: Edipro, 2015.

MARCUSE, Herbert. **A ideologia da sociedade industrial**: o homem unidimensional. Tradução de Giasone Rebuá. 1. ed. Rio de Janeiro: Zahar, 1973.

MISKOLCI, Richard. **Teoria crítica e feminismo**: diálogos entre Angela Davis e Nancy Fraser. In: Revista Estudos Feministas, v. 25, n. 2, p. 789-804, 2017.

NOVAES, Maria Eliana. **Professora Primária**: mestra ou tia. 5 ed. São Paulo: Cortez, 1992.

Portal estado do Acre. **Novo campus do Instituto Federal do Acre será construído em Feijó**. Notícia publicada em 07/02/2025. Noticiário AC 24 horas. Rio Branco Acre. Acesso em 07/02/2025. Disponível em: <https://ac24horas.com/2025/02/07/novo-campus-do-instituto-federal-do-acre-sera-construido-em-feijo/>



ROUANET, Sérgio Paulo. **As razões do Iluminismo**. 1. ed. São Paulo: Companhia das Letras, 1987.

ROLDÃO, M. C. (2017). **Desenvolvimento curricular e profissionalidade docente**. Porto: Porto Editora.

TARDIF, Maurice. **Saberes docentes e formação profissional**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2002, p. 36.

