



Universidade do Estado do Rio de Janeiro

Centro de Educação e Humanidades

Faculdade de Formação de Professores

Raiele do Valle Perlingeiro

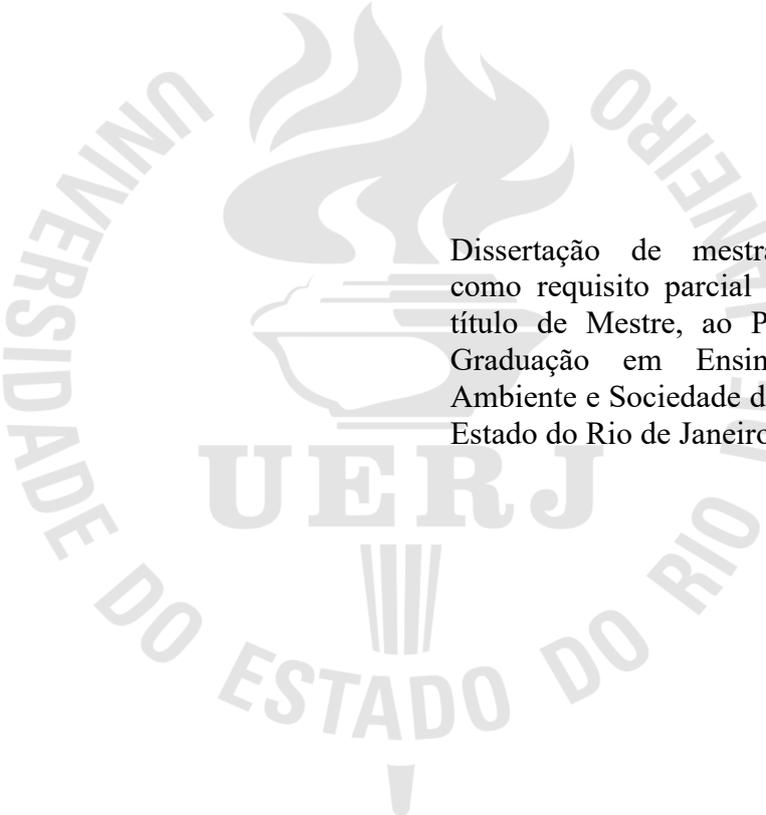
**Articulações entre letramento racial e científico no ensino de ciências:
percepções de professores em formação continuada**

São Gonçalo

2024

Raiele do Valle Perlingeiro

Articulações entre letramento racial e científico no ensino de ciências: percepções de professores em formação continuada



Dissertação de mestrado apresentada, como requisito parcial para obtenção do título de Mestre, ao Programa de Pós-Graduação em Ensino de Ciências, Ambiente e Sociedade da Universidade do Estado do Rio de Janeiro.

Orientadora: Prof.^a Dra. Tatiana Galieta Nascimento

São Gonçalo

2024

CATALOGAÇÃO NA FONTE
UERJ/REDE SIRIUS/BIBLIOTECA CEH/D

P451
TESE

Perlingeiro, Raiele do Valle.

Articulações entre letramento racial e científico no ensino de ciências: percepções de professores em formação continuada / Raiele do Valle Perlingeiro. – 2024.

119f. : il.

Orientadora: Prof.^a Dra. Tatiana Galieta Nascimento.

Dissertação (Mestrado em Ensino de Ciências, Ambiente e Sociedade) – Universidade do Estado do Rio de Janeiro, Faculdade de Formação de Professores.

1. Ciência – Estudo e ensino – Teses. 2. Biologia – Estudo e ensino – Teses. 3. Antirracismo – Teses. 4. Professores – Formação - Teses. I. Nascimento, Tatiana Galieta. II. Universidade do Estado do Rio de Janeiro. Faculdade de Formação de Professores. III. Título.

CRB7 – 6150

CDU 37:502.2

Autorizo, apenas para fins acadêmicos e científicos, a reprodução total ou parcial desta dissertação, desde que citada a fonte.

Assinatura

Data

Raiele do Valle Perlingeiro

Articulações entre letramento racial e científico no ensino de ciências: percepções de professores em formação continuada

Dissertação de mestrado apresentada, como requisito parcial para obtenção do título de Mestre, ao Programa de Pós-Graduação em Ensino de Ciências, Ambiente e Sociedade da Universidade do Estado do Rio de Janeiro.

Aprovada em 29 de outubro de 2024.

Banca Examinadora:

Prof.^a Dra. Tatiana Galieta Nascimento (Orientadora)
Faculdade de Formação de Professores – UERJ

Prof.^a Dra. Janaína Ribeiro Bueno Bastos
Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de São Paulo

Prof.^a Dra. Flavia Venancio Silva
Faculdade de Formação de Professores – UERJ

São Gonçalo

2024

DEDICATÓRIA

Dedico este trabalho à minha avó Almira, uma mulher negra que lutou incansavelmente pela minha educação e sempre me incentivou. O Alzheimer não apagou o carinho que ela sente por mim, nem a lembrança de que devo continuar a estudar e a buscar sempre os melhores caminhos.

Estou com você sempre, Vó!

AGRADECIMENTOS

A escrita da minha dissertação aconteceu em meio a vários momentos difíceis da minha vida, especialmente no âmbito familiar. Não teria conseguido continuar a pesquisa e finalizar o trabalho sem o apoio das pessoas que menciono abaixo.

Primeiramente, agradeço à força maior, a Deus, e àqueles que me guiam e intercedem por mim no mundo espiritual.

Em seguida, meu agradecimento vai ao meu noivo, que nunca desistiu de me incentivar, desde o vestibular, a buscar meus sonhos e conquistas. Perdi as contas de quantas vezes ele esteve ao meu lado, perguntando sobre minha pesquisa, fazendo de tudo para que eu tivesse mais tempo para estudar. Sem suas palavras de apoio, eu talvez não tivesse acreditado em mim mesma. Obrigada por sempre acreditar em mim, mesmo quando eu duvidava.

Agradeço imensamente à minha orientadora, Tatiana Galieta, que foi paciente e sempre esteve disposta a me ajudar, respondendo prontamente às minhas dúvidas. O mestrado foi mais leve e a ansiedade mais suportável graças a você, que sempre me acalmava e me mostrava que o caminho não era tão difícil quanto eu imaginava. Obrigada por me apresentar a esse tema e por me ajudar a me tornar uma pessoa melhor.

Agradeço à minha família. Sou a primeira, por enquanto, a concluir um mestrado em uma universidade pública. Tenho muito orgulho da minha base, que sempre me incentivou a seguir nos estudos, acreditando que esse é o melhor caminho.

Agradeço a banca, por ter me sugerido melhorias significativas em minha Dissertação.

Agradeço também, de coração, aos meus sogros, que me tratam como filha e sempre se preocuparam em me apoiar para que eu mantivesse o foco no mestrado. Eles sempre me incentivaram a continuar firme nos estudos.

Agradeço às meninas da minha turma, pelas risadas e pelos momentos de desespero compartilhados, que tornaram essa jornada mais leve. Vocês sempre me lembravam dos prazos e me acompanharam nessa caminhada.

Gostaria de agradecer aos meus colegas de trabalho, pela flexibilidade e pelo apoio que me proporcionaram para que eu pudesse conciliar o mestrado, a escrita e o trabalho. A educação está difícil, mas vocês me inspiram a continuar nela. Obrigada por toda a humanidade e carinho comigo.

Por fim, agradeço aos meus alunos. Mesmo que eles ainda não entendam, eu desejo que cresçam e vivam em uma sociedade antirracista.

RESUMO

PERLINGEIRO, Raiele do Valle. *Articulações entre letramento racial e científico no ensino de ciências: percepções de professores em formação continuada*. 2024. 119f. Dissertação (Mestrado em Ensino de Ciências, Ambiente e Sociedade) - Faculdade de Formação de Professores, Universidade do Estado do Rio de Janeiro, São Gonçalo, 2024.

O objetivo geral desta pesquisa consistiu em promover e analisar um espaço de formação continuada destinado a professores da educação básica visando a articulação entre letramento científico (LC) e letramento racial (LR). Especificamente, buscou-se: a) ofertar um curso de formação continuada para professores de educação básica; b) identificar as necessidades de formação dos professores da educação básica em relação ao letramento científico e letramento racial; c) investigar as vivências dos professores com o racismo; d) investigar as relações que os professores estabelecem entre letramento científico e letramento racial e as contribuições de um curso de extensão para sua formação. O curso consistiu em 13 aulas, das quais quatro foram selecionadas para análise por melhor atenderem aos objetivos da pesquisa. No referencial teórico, discute-se a história da educação para os negros no Brasil, destacando seu caráter opressor, além de apresentar os conceitos atuais sobre os letramentos, enfatizando a importância de uma educação antirracista. Utilizamos a metodologia de pesquisa narrativa, buscando analisar as aulas, as falas dos professores e suas atividades, que incluíram: interpretação e discussão sobre o ensino de ciências, com foco em uma imagem específica da evolução do homem; criação de nuvens de palavras; narrativas autobiográficas sobre o racismo; e a elaboração de um trabalho final envolvendo uma prática pedagógica que promovesse a interseção entre LC e LR. As categorias de análise foram inspiradas no artigo de Ferreira (2014) para a análise das autobiografias dos participantes e baseadas no trabalho de Galieta (2014) para análise dos trabalhos finais em relação ao atendimento aos dois letramentos. Os resultados revelam que, embora a interseção entre LC e LR seja limitada na literatura atual, a pesquisa demonstrou que é possível articular esses conceitos nas práticas de sala de aula. Por fim, destaca-se a importância da formação continuada na capacitação de professores para enfrentar os desafios da educação antirracista no contexto do ensino de ciências.

Palavras-chave: letramento racial; letramento científico; ensino de ciências e biologia; educação antirracista; formação de professores.

ABSTRACT

PERLINGEIRO, Raiele do Valle. *Articulations between critical and scientific racial literacy in science teaching: perceptions of teachers in continuing education*. 2024. 119f. Dissertação (Mestrado em Ensino de Ciências, Ambiente e Sociedade) - Faculdade de Formação de Professores, Universidade do Estado do Rio de Janeiro, São Gonçalo, 2024.

The general objective of this research consisted in promoting and analyzing a continued training space intended to teachers from basic education aiming the articulation between scientific literacy (SL) and racial literacy (RL). Specifically, it was sought to: a) offer a continued training course for teachers from basic education; b) Identify the training needs of basic education teachers in relation to scientific literacy and critical racial literacy; c) Investigate teachers' experiences with racism; d) Investigate the relationships that teachers establish between scientific literacy and critical racial literacy and the contributions of an extension course to the training of participating teachers. The course consisted of 13 classes, four of which were selected for analysis as they best met the research objectives. In the theoretical framework, the history of education for black people in Brazil is discussed, highlighting its oppressive nature, in addition to presenting current concepts about literacy, emphasizing the importance of anti-racist education. We used narrative research methodology, seeking to analyze classes, teachers' speeches and their activities, which included: interpretation and discussion about science teaching, focusing on a specific image of man's evolution; creating word clouds; autobiographical narratives about racism; and the elaboration of a final work involving a pedagogical practice that promoted the intersection between SL and RL. The analysis categories were inspired by the article by Ferreira (2014) for the analysis of the participants' autobiographies and based on the work of Galieta (2014) for the analysis of the final works in relation to the service to both literacies. The results reveal that, although the intersection between SL and RL is limited in current literature, the research demonstrated that it is possible to articulate these concepts in classroom practices. Finally, the importance of continued training in training teachers to face the challenges of anti-racist education in the context of science teaching is highlighted.

Keywords: racial literacy; scientific literacy; Science and Biology teaching; anti-racist education; teacher training.

LISTA DE FIGURAS

Figura 1 –	Representação imagética do que seria a evolução humana	67
Figura 2 –	Tempestade de palavras realizada na aula sobre racismo	77
Figura 3 –	Cartilha de orientação	91

LISTA DE TABELAS

Tabela 1 – Identidade racial negra	80
Tabela 2 – Identidade racial branca	82

LISTA DE QUADROS

Quadro 1 - Princípios que definem a Teoria Racial Crítica	32
Quadro 2 - Plano do curso de extensão (turma 1)	44
Quadro 3 - Informações dos professores	60
Quadro 4 - Dados sobre os trabalhos finais do curso	86
Quadro 5 - Análise dos trabalhos finais de curso	89

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

BNCC	Base Nacional Comum Curricular
CCN	Centro de Cultura Negra
CTS	Ciência, Tecnologia e Sociedade
EAD	Ensino a distância
ENEBIO	Encontro Nacional de Ensino de Biologia
ENPEC	Encontro Nacional de Pesquisa em Educação em Ciências
FFP	Faculdade de Formação de Professores
ID	Iniciação à Docência
LC	Letramento Científico
LDB	Lei de Diretrizes e Bases da Educação
LR	Letramento Racial
MEC	Ministério da Educação
MNU	Movimento Negro Unificado
PNE	Plano Nacional de Educação
RJ	Rio de Janeiro
TRC	Teoria Racial Crítica
TCLE	Termo de Consentimento Livre e Esclarecido
UERJ	Universidade do Estado do Rio de Janeiro

SUMÁRIO

	INTRODUÇÃO	12
1	FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA	18
1.1	A educação brasileira para a população negra	18
1.2	Letramentos: conceitos adotados	26
1.2.1	<u>Letramento científico</u>	28
1.2.2	<u>Letramento racial</u>	32
1.2.3	<u>Entrelaçamento dos letramentos</u>	35
1.3	A importância da formação continuada para professores	37
2	METODOLOGIA	40
2.1	Natureza da pesquisa	40
2.2	O contexto da pesquisa	43
2.3	Produção e análise de dados	48
3	ANÁLISE DOS DADOS E DISCUSSÃO DOS RESULTADOS	52
3.1	O curso de extensão	52
3.2	Análise das atividades e aulas do curso de extensão	60
3.2.1	<u>Aula 1</u>	60
3.2.2	<u>Aula 4</u>	66
3.2.3	<u>Aula 5</u>	71
3.2.4	<u>Aula 13</u>	83
3.2.5	<u>Trabalhos finais</u>	86
	CONSIDERAÇÕES FINAIS	98
	REFERÊNCIAS	99
	APÊNDICE A – Termo de consentimento livre e esclarecido	107
	APÊNDICE B – Textos produzidos pelos cursistas na atividade sobre racismo	109
	APÊNDICE C – Orientações para elaboração do trabalho final do curso	119

INTRODUÇÃO

A educação exerce um impacto profundo em minha vida, e recorro-me de uma pergunta que uma professora me fez durante minha graduação: “Quem deseja se tornar professor?”. Naquela época, eu estava matriculada no curso de Licenciatura em Ciências Biológicas da Faculdade de Formação de Professores (FFP) da Universidade do Estado do Rio de Janeiro (UERJ). Entre muitas dúvidas, como isso não havia cruzado minha mente anteriormente? Eu me tornaria professora? A partir desse instante, mergulhei mais profundamente no universo da docência.

No ano de 2013, participei do projeto de pesquisa “Integração de Práticas de Ensino de Ciências que Promovem o Letramento Científico no Ensino Fundamental”, atuando como bolsista de Iniciação à Docência (ID) pelo Cetreina UERJ. O estágio se desdobrou entre 2013 e 2015, em colaboração com a Escola Estadual Embaixador Raul Fernandes, situada em Niterói, RJ, onde realizei atividades com o intuito de fomentar o letramento científico em alunos dos anos finais do ensino fundamental II. Em 2015, tornei-me monitora bolsista do Cetreina UERJ na disciplina de Metodologia do Ensino de Ciências e Biologia, cargo que exerci até 2017. Essas experiências resultaram em conquistas como a produção de artigos e a participação em congressos, todos eles relacionados ao campo educacional. Além da minha monografia, “Inserção de práticas de ensino de Ciências promotoras do letramento científico no ensino fundamental”, no qual estudo mais profundamente o Letramento Científico (LC) (Perlingeiro, 2017).

Após apresentar minha trajetória acadêmica, gostaria de destacar meu interesse pelo tema e a justificativa pessoal para abordá-lo. Inicialmente, eu tinha a intenção de seguir com minha pesquisa sobre Letramento Científico (LC) no mestrado. Ao discutir essa ideia com minha orientadora, ela me sugeriu alguns artigos e textos sobre Letramento Racial (LR), para que eu refletisse se esse seria um campo que gostaria de explorar. Ela foi bastante honesta ao dizer que, até aquele momento, a interseção entre esses dois letramentos era pouco estudada, o que poderia representar um desafio. Ao começar a pesquisar sobre o tema, percebi o quanto ainda desconhecia sobre o racismo e o quanto ele estava presente ao meu redor. Decidi, então, que queria estudar sobre e seguir com o mestrado. Até então, minha visão do racismo estava limitada às leituras acadêmicas, e minha “bolha” social não me mostrava a verdadeira dimensão do problema, pois, sendo uma mulher branca, nunca sofri e nunca sofrerei racismo. A realidade me atingiu de forma mais intensa quando passei em um concurso público e comecei a dar aulas

em uma escola pública. Apesar de já ter estagiado em escolas públicas, foi nesse momento que, com a leitura e o conhecimento que adquiri sobre LR, pude entender melhor a realidade vivida por meus alunos. Foi por eles, e pelas suas experiências, que busquei me aprofundar ainda mais na compreensão do racismo. Hoje, meu compromisso é com uma educação verdadeiramente antirracista. Sei que, pela minha cor/raça, nunca enfrentarei o racismo na pele, mas acredito que, como educadora, é meu dever combater essa opressão que se perpetua na sociedade. É por isso que continuo estudando, buscando entender e contribuir para uma mudança efetiva.

Atualmente, sou professora de Ciências e Biologia na rede pública do Estado do Espírito Santo. Na rotina escolar percebo que pouco se fala sobre a língua e sua importância, além da ausência do diálogo sobre relações étnico-raciais, principalmente nas áreas de Ciências Naturais. O tema destaca a importância de compreender como o ensino de Ciências pode tanto reproduzir quanto combater o racismo, muitas vezes acabam silenciando as identidades negras em suas práticas e produções. Segundo Pereira e Lacerda (2019, p. 103),

o Letramento Racial Crítico pode contribuir para o surgimento de identidades mais comprometidas com a superação histórica das desvantagens, à medida que os indivíduos entendem o funcionamento das relações de poder e dos discursos, aprendem a respeitar sua história, identidade e coletivamente buscam meios para uma sociedade mais justa e igualitária.

Práticas que envolvam o letramento racial podem contribuir para o reconhecimento das estruturas raciais nas quais os indivíduos se encontram, além de desconstruir um pensamento de naturalização, por conta de uma educação eurocêntrica formulada na prerrogativa da hierarquia branca. O espaço da escola deve privilegiar as práticas que possam estabelecer diálogos para uma educação emancipadora que só acontece pelo conhecimento das diferentes realidades e das diversidades culturais (Silva, 2022).

Apesar da importância do tema, o debate é ainda incipiente no ensino de Ciências. A autora Melo (2020), aponta em seus estudos bibliográficos e a partir de um levantamento de trabalhos apresentados no Encontro Nacional de Pesquisa em Educação em Ciências (ENPEC) e o Encontro Nacional de Ensino de Biologia (ENEBIO), a existência de um crescimento de pesquisas sobre as temáticas étnico-raciais na área, porém ainda são pouco expressivas quando comparadas com outros eixos temático. Ainda segundo Melo (2020, p. 60), “esse fator pode ser atribuído à falta de adequação nos currículos dos cursos superiores de licenciatura”. Segundo Vieira (2022), o tema é novo e no ano de 2010 pouco se discutia sobre, porém atualmente existe uma tendência de aumento de pesquisas acadêmicas sobre letramento racial. No caso específico do letramento racial no âmbito do ensino de Ciências e Biologia, a discussão é ainda mais

recente. Realizamos um levantamento de dados na plataforma ‘O Portal Brasileiro de Publicações e Dados Científicos em Acesso Aberto (Oasisbr)’ e encontramos somente duas pesquisas dedicadas ao letramento racial no ensino de Ciências (Perlingeiro; Galieta, 2023).

Compreendendo a relevância da educação e seu papel fundamental na promoção de práticas antirracistas, dediquei-me a explorar a interligação entre o LC e o LR. Essa investigação não apenas proporciona uma compreensão mais profunda das complexas interações entre ciência e questões raciais, mas também destaca como a educação pode ser uma ferramenta poderosa na desconstrução de estereótipos negativos.

Para entender por que é importante ensinar sobre as relações raciais precisamos olhar para o passado e como as pessoas foram tratadas de maneira violenta. Houve um momento na história em que muitas pessoas africanas foram forçadas a deixar suas terras e levadas para diversas partes do mundo, incluindo o Brasil, pelos europeus. Isso causou a separação de famílias e fez com que essas pessoas perdessem suas raízes culturais. Segundo Liberato (2017), estima-se que chegaram mais de 12 milhões de escravos para as Américas, e dentre eles, cerca de 4 milhões e 900 mil africanos desembarcaram no Brasil, trazidos contra a vontade, durante um período em que eram obrigados a trabalhar como escravos. Muitos não sobreviveram à terrível viagem de navio devido às condições ruins. Isso aconteceu antes mesmo de chegarem ao Brasil. Esse período histórico teve um impacto profundo na formação da sociedade brasileira, influenciando como as pessoas são tratadas e como a sociedade funciona até hoje. Reconhecer essa herança é importante para construir um futuro mais justo e igualitário. Autores afirmam que o apagamento das narrativas históricas, imposta durante o período colonial pelos colonizadores, resultou na contínua marginalização dos afro-brasileiros em tempos atuais (Raposo; Almeida; Santos, 2021; Munanga, 2012; Rodrigues, 2012).

Assim, estudar as relações étnico-raciais no ensino de ciências é fundamental, pois nos ajuda a entender e desconstruir as desigualdades e crueldades que foram sendo construídas ao longo da história. Quando juntamos o LR com o LC, podemos criar a oportunidade de refletir sobre como a escravidão e a colonização impactaram profundamente a sociedade. Essa integração não só revela as importantes contribuições das populações afrodescendentes que muitas vezes são esquecidas, como também desafia os estereótipos e preconceitos que ainda existem hoje. A educação, nesse sentido, é uma ferramenta poderosa para promover práticas antirracistas e formar uma geração mais consciente. Reconhecendo essa história e essas contribuições, podemos construir uma sociedade mais justa e igualitária, onde o respeito e a empatia pela diversidade sejam valorizados.

Nesta pesquisa destaco a importância da relação entre letramento científico e letramento racial, a qual acredito ser fundamental no contexto educacional contemporâneo, especialmente considerando a necessidade crescente de uma educação que promova tanto a compreensão crítica da ciência quanto a consciência racial. Quando esses dois letramentos são articulados no ensino de ciências, há uma oportunidade de criar um ambiente educacional que não apenas fortalece o pensamento crítico dos alunos em relação à ciência, mas que também promove uma educação antirracista, que é inclusiva e socialmente justa. Apesar da importância das articulações no ensino de ciência, pouco se tem na literatura sobre. São poucos os trabalhos que dissertam sobre práticas pedagógicas que podem promover a articulação entre os dois letramentos (Perlingeiro; Galieta, 2023). Devido a isso, promover uma pesquisa no contexto da formação de professores é especialmente relevante, uma vez que esses profissionais desempenham um papel crucial na implementação de práticas pedagógicas que promovem tanto o entendimento científico quanto a diversidade racial e justa. Assim, investigar como os professores percebem e estabelecem relações entre letramento científico e letramento racial pode oferecer percepções para o desenvolvimento de programas de formação continuada mais eficazes e para a promoção de uma educação básica que atenda às demandas de uma sociedade diversa e complexa, promovendo uma educação antirracista.

Com base na justificativa citada acima, faço a pergunta: Como os professores da educação básica, participantes de um curso de formação continuada, percebem e articulam as relações entre letramento científico e letramento racial em suas práticas pedagógicas? Essa pergunta orienta a pesquisa, focando na percepção dos professores sobre a interligação entre os dois letramentos e em como essa articulação pode contribuir para a construção de uma educação antirracista. A partir dela, traço os objetivos:

- Objetivo Geral:

Promover e analisar um espaço de formação continuada destinado a professores da educação básica visando a articulação entre letramento científico e letramento racial.

- Objetivos Específicos:

- a) Ofertar um curso de formação continuada para professores de educação básica;
- b) Identificar as necessidades de formação dos professores da educação básica em relação ao letramento científico e letramento racial;
- c) Investigar as vivências dos professores com o racismo;
- d) Investigar as relações que os professores estabelecem entre letramento científico e letramento racial e as contribuições de um curso de extensão para sua formação.

O texto está estruturado em quatro capítulos, cada um com um enfoque específico que contribui para a compreensão do problema de pesquisa e seus objetivos.

No Capítulo 1 apresento a fundamentação teórica, começando pela discussão sobre como foi a educação brasileira para a população negra. Considero fundamental abordar essa temática para entender como as pessoas negras enfrentaram dificuldades de acesso à educação e como o racismo foi estruturado desde o início para impedi-las de estudar e de ter oportunidades. Em seguida, ainda no Capítulo 1, introduzo os conceitos atuais de Letramento Científico e Letramento Racial, além da Teoria Crítica Racial, baseando-me nas pesquisas da Doutora Aparecida de Jesus Ferreira. Para encerrar o capítulo, discuto brevemente a importância da formação continuada para os professores, defendendo que a busca constante por atualização é crucial para uma educação de qualidade.

No Capítulo 2, apresento a metodologia da minha pesquisa. Optei por realizar uma pesquisa narrativa com base em um estudo de caso, focando na primeira turma do curso de extensão “Interseções entre letramento racial e letramento científico: em busca de práticas antirracistas”. Na metodologia, busco explicar a natureza da pesquisa e a escolha da pesquisa narrativa, fundamentada nos conceitos de Connelly e Clandinin (2000). Abordo também o contexto da pesquisa, em que descrevo o curso, as aulas e as atividades que serão analisadas. Comento sobre as categorias de análise inspiradas no trabalho de Ferreira (2014) e nas categorias teóricas propostas por Galieta (2024) para uma abordagem empírica.

No Capítulo 3 realizo as análises, dividindo-o em duas partes principais. Na primeira parte, faço um panorama geral do curso de extensão, destacando sua estrutura e os princípios que guiaram sua criação, que considero fundamentais para alinhar com os objetivos da minha pesquisa. Na segunda parte do capítulo investigo as percepções dos professores sobre a relação entre LR e LC, detalho as atividades realizadas durante o curso e dou ênfase às falas dos participantes, buscando promover discussões pertinentes com a literatura existente. Esta parte é subdividida para analisar aulas específicas: a aula 1, a aula 4 (focada em letramento científico), a aula 5 (focada em racismo) e a aula final. Apesar de o curso ter 13 aulas, selecionei essas por serem as mais relevantes para os objetivos da pesquisa. A análise de comentários feitos ao longo dessas aulas fornece uma visão sobre os desafios que os professores enfrentam ao tentar acessar materiais de LR e LC e sobre suas percepções. Na última seção, destaco os trabalhos finais dos participantes, buscando analisar as interseções entre LC e LR nos trabalhos produzidos pelos participantes ao final do curso. Essa seção também busca avaliar se um curso de extensão no formato online pode realmente contribuir para a formação contínua desses professores, análise que é realizada principalmente com base nas observações e resultados da última aula.

No último capítulo, apresento as considerações finais da pesquisa, refletindo sobre os resultados alcançados, suas implicações para a prática educativa e a potencial contribuição dos cursos de extensão online para o desenvolvimento profissional dos professores em áreas críticas como o LC e LR no ensino de ciências.

1 FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA

Nesta sessão compartilho a base teórica para este estudo, começando com um breve histórico da educação e da sociedade brasileira. Após conceituo o letramento científico e o letramento racial e tento interrelacioná-los, visto que existem poucas literaturas e bases sobre a intersecção. Além disso, discuto a relevância dos cursos de extensão para promover tanto o letramento científico quanto o letramento racial, fornecendo oportunidades de aprendizado e reflexão para uma sociedade mais inclusiva e justa.

1.1 A educação brasileira para a população negra

No dia 13 de maio de 1888, a Princesa Isabel utilizou de sua autoridade para aprovar a lei Áurea (Lei Nº 3.353/1888), que pôs fim à escravidão no Brasil. Há uma crença comum de que a assinatura desse documento levou instantaneamente ao fim do racismo, porém essa noção não se concretizou na realidade. É importante destacar que a promulgação da Lei Áurea não foi um gesto de solidariedade por parte da Princesa Isabel. Antes mesmo desse evento, como discutido por Ribeiro, Celioto Contin e Machado (2023), a própria violência e crueldade com os escravizados desgastou gradualmente o sistema escravocrata. Isso forçou os senhores a transferirem o controle para a polícia devido ao aumento das revoltas dos escravizados. A repressão violenta e os castigos se tornaram comuns, evidenciando a transformação na contenção dos escravos, passando do controle senhorial para a esfera estatal.

Quando procuramos sobre a história dos escravizados, vemos que a criação de quilombos foi de certo um ótimo estilo de sociedade e vida, porém é um pouco complexo quando falamos das revoltas e sua criação. “O quilombo podia ser pequeno ou grande, temporário ou permanente, isolado ou próximo dos núcleos populacionais; a revolta podia reivindicar mudanças específicas ou a liberdade definitiva, e esta para grupos específicos ou para os escravos em geral” (Reis, 1996, p. 160). O autor Reis (1996), discute a formação dos quilombos, grupos de escravos fugitivos, e foca no Quilombo dos Palmares. Ele critica estimativas exageradas sobre a população de Palmares, que variam de seis a trinta mil pessoas, argumentando que esses números foram inflados por razões políticas. Palmares era habitado por uma diversidade de grupos, incluindo escravos fugidos, soldados desertores, perseguidos e

indígenas, com predominância de africanos. Esses africanos, de diferentes grupos étnicos, recriaram laços culturais. Reis, em seus estudos, principalmente indicam maior influência indígena do que se pensava. Isso não é de se estranhar já que o Brasil é um país diverso. A pressão militar era constante. Daí terem sido poucos os quilombos que sobreviveram por longo tempo, embora o mesmo lugar pudesse servir de esconderijo para outras levas de negros fugidos. Em geral os quilombos eram flutuantes e móveis (Reis, 1996, p. 20).

Antes de seguir com o histórico, é importante trazer algumas observações sobre a questão da mestiçagem, para evitar uma visão dicotômica presente em teorias raciais oriundas dos Estados Unidos. A autora Janaina Ribeiro Bueno Bastos destaca que pesquisadores costumam empregar os termos “branco” e “negro” de forma analítica nos estudos sobre relações e desigualdades raciais (Bastos, 2021, p. 28). Em suas análises, Bastos argumenta que essa dualidade simplifica a complexidade das diferentes identidades raciais, podendo invisibilizar outros grupos, como os indígenas, que também merecem atenção e reconhecimento. Para Galieta (2024), é essencial reconhecer que a questão racial no Brasil é complexa, pois nossa sociedade se fundamenta não apenas nos africanos, mas também nos povos indígenas. A miscigenação, iniciada pela “violência sexual contra mulheres africanas e indígenas, resultou em um grande grupo de mestiços, majoritariamente classificados como pardos” (Galieta, 2024, p. 7).

A mestiçagem, segundo Munanga (2019), é um fenômeno que vai além da simples fusão de raças, combinando tanto aspectos biológicos quanto culturais, o que gera populações com identidades variadas e fluidas. Ainda segundo o autor, ao longo da história, a mestiçagem foi instrumentalizada para sustentar ideologias racistas, criando categorias fixas e desconsiderando a fluidez e multiplicidade das identidades raciais, mostrando que as questões de raça e poder continuam presentes, mesmo em contextos de miscigenação. Em seu trabalho, Bastos (2021) reforça que a mestiçagem, embora promovesse certa integração dos mestiços ao sistema colonial, também reforçava hierarquias raciais e sociais. Os mestiços, especialmente aqueles com características mais próximas aos brancos, podiam receber certos privilégios, mas, ao mesmo tempo, isso mantinha divisões dentro dos grupos subalternizados.

Além do desgaste do sistema escravocrata, em seu artigo, Gabriel (2021) destaca que a real razão por trás da abolição estava nos interesses econômicos nacionais, os quais foram moldados pela abolição nos Estados Unidos e pela dinâmica da Segunda Revolução Industrial. Após a libertação dos escravizados, muitos encontraram desafios; ainda de acordo com Gabriel (2021), eles enfrentaram uma nova realidade: uma sociedade dominada por uma elite racista. Muitos migraram para cidades, enquanto outros se espalharam por diferentes estados do Brasil

em busca de suas famílias. A abolição trouxe um lado humanístico, no qual tornava o homem livre e dono de si, porém com a isenção do Estado, igreja e outras instituições, esses homens e mulheres se viam marginalizados e sem condição de subsistência. A participação do negro no processo revolucionário contra a escravidão, foi de fato significativa, mas, pela própria natureza da sua condição, não passava de uma espécie de aríete, usado como massa de percussão dos brancos que combatiam o “antigo regime” (Fernandes, 2008). Por outro lado, Reis (1996) destaca que, apesar de terem poucos recursos políticos e limitado acesso às leis do Estado, os escravizados no Brasil do século XIX não eram alheios às relações de poder. Apesar do Estado brasileiro não ter criado qualquer política para que os escravizados pudessem se integrar no mercado de trabalho (Rubenich, 2016), isso não significou inatividade por parte dos escravizados, que encontraram formas de resistir e reivindicar seus direitos. Segundo Reis (1996), eles aproveitaram as brechas do liberalismo da época e, muitas vezes, levaram seus senhores aos tribunais para defender direitos legais. Ao longo da história, inventaram estratégias para negociar melhores condições de vida com os senhores e, quando não era possível, se rebelaram, usando sua própria forma de fazer política. Embora frequentemente derrotados, essas revoltas estabeleceram limites para os opressores. Hoje, essas ações continuam a inspirar as lutas do povo negro pela cidadania plena no Brasil (Reis, 1996).

A ausência de leis e diretrizes apropriadas também iniciou a um processo de eugenia no Brasil, seguindo o modelo já presente na Europa. De acordo com Stepan (2005), a eugenia pode ser definida como um movimento voltado para o “aprimoramento” da raça humana, buscando a “pureza” de determinados grupos. Esse ideal de pureza, na prática, resultou em racismo e discursos de ódio. “No Brasil a ideia de superação de raça tem sua origem na equação miscigenação cultural biológica de indígenas, europeus e africanos” (Santos, 2018, p. 82). Porém essa miscigenação gerava um medo, segundo as autoras Maia e Zamora (2018, p. 273):

O branco está fadado a se adaptar ao frio, e o negro e o índio ao clima quente, o que também define a capacidade intelectual de cada população em função dessa adaptação. A miscigenação traria a capacidade de fixação do branco, ao passo que tornaria o povo mais claro; porém, a miscigenação destruiria a pureza das raças – um perigoso erro.

O branqueamento, conforme discutido por Cécilia Azevedo em sua obra *Onda negra, medo branco*, surgiu como uma resposta ao “medo”. Azevedo revela que esse ideal foi uma estratégia da elite branca brasileira, no final do século XIX, para enfrentar o que consideravam uma ameaça: um país majoritariamente não-branco. O receio em relação à população negra, que formava a maioria no Brasil, impulsionou a adoção de uma política de imigração europeia,

oficialmente justificada por razões econômicas, mas que, na prática, visava “embranquecer” a nação. Azevedo aprofunda essa análise ao destacar “uma série de brancos privilegiados e influentes que, durante o século XIX, realmente temeram ser subjugados pelos negros marginalizados e estigmatizados” (Azevedo, 1987, p. 18).

O governo republicano, não pretendia mudar ou questionar essa situação; esse ideal de embranquecimento da população brasileira continuaria com a instituição da república, exemplo maior disso foram as políticas de imigração que vigoraram até a década de 1930, e que pretendiam pôr em prática o ideal de embranquecimento (Amaral, 2011). Segundo Amaral (2011), existiam projetos de formação de colônias de imigrantes que deveriam substituir o braço escravo, além disso o povoamento de brancos no país, tinha o intuito de promover uma seleção genética. “O branqueamento prescrito por alguns eugenistas tornou-se a sustentação principal da política pública de imigração no Brasil” (Santos, 2018, p. 100.) Assim, por trás disso, estava o desejo da elite de preservar a cultura e língua como legado primordial dos colonizadores lusos, promovendo a assimilação e definindo a nação, eventualmente, pela latinidade, num processo de “amalgamação racial” (ou fusão, pois havia termos para todos os gostos) que devia resultar num povo unívoco e preferencialmente de cor branca (Seyferth, 2002). No seu artigo, Oliveira (2022) explora como a elite se articulava juntamente com a comunidade científica da época, havia a expectativa de que a população brasileira tendesse a se tornar mais branca, com a eventual diminuição da representação da cor preta. Ainda, segundo a autora Oliveira (2022), esse pensamento era fundamentado na premissa da suposta superioridade intelectual do branco europeu em relação aos povos indígenas e negros.

Bastos (2021), aborda em seu trabalho a posição dos mestiços na sociedade colonial e sua integração relativa ao mundo dos dominadores, destacando como os colonizadores utilizavam estratégias de dominação para manter o poder. Segundo a autora, eles ofereciam certos privilégios aos mestiços, especialmente àqueles nascidos de uniões entre portugueses e indígenas, por meio do matrimônio católico. Esses mestiços podiam ocupar cargos e receber privilégios, desde que obedecessem às normas coloniais. No entanto, aqueles que nasciam fora desses padrões, como filhos ilegítimos ou mestiços com africanos, não recebiam os mesmos benefícios e, em alguns casos, podiam até ser escravizados. A mestiçagem, nesse contexto, servia para fortalecer o domínio colonial e dividir os subalternizados, mantendo uma hierarquia racial e social ajustada aos interesses coloniais.

No início do século XX, a comunidade negra era alvo de racismo e frequentemente excluída da sociedade como um todo. Conforme observado por Amaral (2011), diversos clubes sociais e times de futebol praticavam a discriminação, negando a entrada de pessoas negras. No

âmbito rural, os fazendeiros também perpetuavam essa visão discriminatória. Eles optavam por mão de obra imigrante e branca. Essa marginalização, de acordo com Fernandes (2008) resultava em rótulos prejudiciais, rotulando os negros como “vagabundos”, “irresponsáveis” e “inúteis”, perpetuando ainda mais a desigualdade social.

Ao tratarmos de políticas públicas, é notável como algumas delas se perpetuaram ao longo do tempo, até mesmo na Constituição de 1934, que trazia em seu artigo 138 o compromisso de “assegurar unidade, liberdade, justiça e bem-estar social e econômico” e “organizar um regime democrático”. No entanto, o inciso b revelava uma contradição ao mencionar que competia ao Estado “estimular a educação eugênica”. Esse trecho mostra uma incoerência entre o discurso de democracia e inclusão e a defesa de um conceito eugênico, que historicamente serviu para justificar a exclusão e marginalização de determinados grupos.

Ao mesmo tempo, é importante ressaltar que, apesar desses desafios, a comunidade negra demonstrou resiliência e determinação. Muitos indivíduos enfrentaram essas adversidades com coragem, contribuindo para uma mudança gradual nas mentalidades e na sociedade como um todo. Diante de tal situação,

[...] para reagir a esse quadro de preterições e discriminações raciais, de um lado, e reforçar o espírito de união, solidariedade e autodeterminação, de outro, um grupo de “pessoas de cor” investiu na construção de uma série de associações, com perfis distintos: clubes, entidades beneficentes, grêmios literários, centros cívicos, jornais e até mesmo organizações políticas. Em São Paulo, apareceram a Sociedade Cooperativa dos Homens de Cor, em 1902, o Centro Cultural Henrique Dias, em 1908, a Sociedade União Cívica dos Homens de Cor, em 1915; no Rio de Janeiro, o Centro da Federação dos Homens de Cor; em Pelotas (RS), a Sociedade Progresso da Raça Africana, em 1891; em Lages (SC), o Centro Cívico Cruz e Souza, em 1918. (Domingues, 2009, p. 969).

Ao falarmos da branquitude, Bento (2022), em sua obra *O Pacto da Branquitude*, identifica três ondas nos estudos sobre o tema. A primeira, surgida no final do século XIX e início do XX, traz questionamentos à supremacia branca. Nesse contexto, trabalhadores brancos nos EUA se alinhavam mais com a elite branca do que com a classe trabalhadora negra, aproveitando os privilégios de sua cor, como o acesso a espaços públicos e tratamento preferencial por parte das autoridades. Na segunda onda, o racismo institucional passou a ser desafiado, com a branquitude sendo entendida como uma “propriedade”, distribuída por meio de instituições que definiam quem era considerado branco, e, assim, quem tinha acesso a recursos e privilégios. Já na terceira onda, a branquitude se conecta às reações de grupos brancos que se sentem ameaçados pela crescente presença de negros em espaços antes dominados por brancos. Esses grupos reivindicam uma suposta “vitimização” branca, um

discurso amplamente explorado por movimentos de extrema direita, especialmente nas redes sociais. Atualmente, vivemos essa terceira onda.

No âmbito educacional, a população negra não foi contemplada com oportunidades distintas; o acesso a escolas e a continuidade de seus estudos lhes foram negados por escolas e por parte da sociedade. Isso refletia um período marcado por notáveis disparidades educacionais, assim as associações manifestavam o descontentamento com a precariedade da educação e o alto índice de analfabetismo das pessoas negras (Oliveira, 2022). Mas, as associações não apenas denunciaram o analfabetismo e a falta de educação entre a “população de cor”, muitas delas empreenderam algum tipo de ação educativo-cultural em suas dependências, como apresentações musicais, encenações teatrais, saraus, sessões de recitais de poesias, cursos, palestras. Havia as que mantinham aulas noturnas e bibliotecas (Domingues, 2009). Embora não de forma massiva, segundo Cruz (2005), as camadas populacionais negras atingiram níveis de instrução quando criavam suas próprias escolas; conquistaram espaços nas escolas públicas ou aprenderam em asilos e com pessoas instruídas. Essas conquistas não apenas beneficiaram os indivíduos, mas também contribuíram para fortalecer as comunidades negras, permitindo um progresso significativo ao longo do tempo. A luta da população negra pela sua inclusão no processo de escolarização oficial evidencia que, mesmo à margem do acesso pleno à cidadania, os negros acompanharam o processo de formação da nação brasileira e nele tentaram exercer influência (Santos, 2008, p. 2)

No entanto, ao analisar as reformas educacionais ocorridas nos séculos XIX e XX, é possível concluir que a população negra enfrentou uma negação sistemática de oportunidades educacionais. A Lei nº 1, de 14 de janeiro de 1837, em seu artigo 3º, parágrafo 2º, proíbe os escravizados e os africanos, mesmo que livres ou libertos, de frequentarem as escolas públicas. Mesmo com a promessa de gratuidade e democratização, na realidade, foram negaram condições objetivas e materiais que facultassem aos negros recém-egressos do cativeiro e seus descendentes um projeto educacional, seja este universal ou específico (Silva; Araújo, 2005). As primeiras oportunidades reais para a população negra, foram, no Estado Republicano, quando o desenvolvimento industrial dos anos finais do século XIX impulsiona o ensino popular e o ensino profissionalizante (Silva; Araújo, 2005).

Ao adentrar na terceira década do século XX, é possível ver um grande feito da Frente Negra Brasileira, através de sua busca por direitos como acesso ao emprego, educação e a luta contra o racismo, a Frente exerceu pressão desde sua criação para que o governo implementasse políticas que atendessem às demandas dos movimentos:

[...] foi a que ameculhou maior grau de organização e estruturação, sendo, sem sombra de dúvida, a mais importante. Ela se destacou pelo tempo em que permaneceu ativa, pelo número de adeptos, pelas realizações e, também, pela quantidade de atividades que desenvolveu (Domingues, 2009, p. 973).

Domingues (2009), em seus estudos, relata que durante a ditadura militar, em 1978, nasceu o Movimento Negro Unificado (MNU), o qual ampliou a organização da militância, enfatizando a importância da questão racial no Brasil, promovendo a defesa dos direitos dos negros e a valorização da cultura africana, buscando combinar raça e classe, incluindo a intervenção na educação para promover valores inclusivos e igualdade. Segundo Oliveira (2022), de acordo com sua pesquisa, apesar do MNU ter emergido sob a repressão da ditadura, resistiu e fortaleceu as lutas pelos direitos dos negros contra o racismo e o fascismo. Na área educacional, o MNU confrontou a “democracia racial” que alienava crianças negras através de uma escola elitista, buscando libertação e consciência ao afirmar a educação como instrumento de emancipação. Na mesma vertente, Amaral (2011) relata que o surgimento do MNU redimensionou a militância política naqueles anos de ditadura militar.

Esse mito da “democracia racial”, acaba por dificultar o desenvolvimento de uma consciência racial mais profunda, tanto nas escolas quanto na sociedade em geral. A denominação de mito foi elencado por Florestan Fernandes, devido não existir um ideal da população brasileira em relação a uma democracia racial, assim na prática esse “ideal” é um mito. Bastos (2021), referente a isso, reforça que há uma lacuna entre a estrutura racial brasileira e a formação docente;

sustentada pelo discurso da branquitude, que naturaliza a superioridade branca e eurocêntrica e concebe o racismo como um problema negro. Situação que é agravada pela crença na existência de uma democracia racial em virtude da mestiçagem, ou seja, de que nossa sociedade concederia a todos os indivíduos brancos e não brancos as mesmas oportunidades, fatores que terminam por obstaculizar o desenvolvimento de uma consciência racial mais ampla acerca da escola e da sociedade (Bastos, 2021, p. 24).

No Brasil, segundo a pesquisa de Bastos (2021), aliado ao discurso da democracia racial, estaria a branquitude. Segundo a autora, baseada em outros pesquisadores, a branquitude pode ser compreendida como “o lugar de poder e de vantagens, naturalizado, ocupado pelos indivíduos que usufruem do privilégio racial branco” (Bastos, 2021, p. 12). Já Bento (2002) descreve a branquitude como um espaço de privilégio racial, econômico e político, onde a racialidade, embora não nomeada, carrega valores, experiências e identificações que acabam moldando a sociedade. Ainda segundo a autora, existe um pacto narcísico, no qual dá

privilégios aos brancos, implicando significativamente “na reprodução de um discurso que coopera para a manutenção do poder branco” (Bastos, 2021, p. 13).

Porém, movimentos foram sendo criados pelo Brasil e tomando força, segundo Domingues (2009), em 1982, o Centro de Cultura Negra (CCN) do Maranhão procurou diversificar seu programa de trabalho, assumindo a tarefa pedagógica como ferramenta de militância na conscientização da população de ascendência africana e no enfrentamento do racismo. Ainda segundo o autor, na Bahia em 1984, as entidades afrobrasileiras pugnavam para inserir nos currículos das escolas públicas disciplinas calcadas na história e na cultura do negro.

Um marco importante proporcionado na década desses movimentos, foi a inclusão do racismo como crime na Constituição de 1988. Um avanço fundamental na luta contra a discriminação racial no Brasil, estabelecendo-o como delito inafiançável e imprescritível.

Porém, segundo Amaral (2011), foi somente em 1990, que as organizações negras brasileiras conseguiram, finalmente, que em nosso país fossem discutidas medidas governamentais contra o racismo e as desigualdades raciais. Após, no início dos anos 2000, houve a implementação de políticas de ações afirmativas que visam uma reparação histórica de séculos de exclusão da população negra de determinados espaços, entre eles as universidades. Ao considerar a origem étnico-racial dos estudantes, essas políticas visam promover a inclusão de grupos marginalizados no ensino superior, contribuindo para um ambiente acadêmico mais diversificado e representativo. A UERJ se destaca por ser uma das instituições pioneiras nessa iniciativa, reforçando seu compromisso com a equidade.

Em 2003 foi promulgada a Lei nº 10.639, um marco importante no Brasil, estabelecendo a obrigatoriedade do ensino da história e cultura afro-brasileira e africana nas escolas (Brasil, 2003). A lei visa combater o apagamento histórico e promover a valorização das contribuições dos povos negros à formação da sociedade brasileira. Somente após décadas de ativismo, o Movimento Negro conseguiu, que o Estado brasileiro atendesse uma de suas reivindicações precípuas na esfera educacional (Domingues, 2009). Alguns anos depois foi promulgada a Lei nº 11.645, de 10 de março de 2008, alterando a Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDB) para incluir, além da história e cultura afro-brasileira e africana, a obrigatoriedade do ensino da História e Cultura Indígena (Brasil, 2008). Essa lei amplia a abrangência da Lei nº 10.639/2003, incluindo a valorização da cultura e história dos povos indígenas brasileiros, além de determinar que os currículos escolares incluam conteúdos que tratem das diferentes matrizes culturais que formam a população brasileira, incluindo as contribuições dos povos indígenas e negros na sociedade, resgatando as suas contribuições na formação do país.

Infelizmente, a população negra ainda enfrenta desafios significativos no Brasil. As persistentes desigualdades socioeconômicas, falta de acesso a oportunidades educacionais e de emprego, bem como o racismo estrutural, são questões que continuam a afetar essa comunidade. Segundo dados dos Estudos e Pesquisas de Informação Demográfica e Socioeconômica (IBGE, 2019), a presença da população de pretos e pardos no Brasil é majoritária em relação às pessoas brancas. Para Gabriel e Tavarayama (2021), desde que os escravos foram libertos no Brasil, o governo basicamente virou as costas para eles, não oferecendo o mínimo de suporte necessário para que pudessem sobreviver e se adaptar à nova realidade. Essa “perpetuação do racismo na estrutura da sociedade brasileira, que desencadeou com a negligência do governo, é intitulada como “Racismo Estrutural”” (Gabriel; Tavarayama, 2021, p. 220).

No entanto, é possível perceber que as populações negra, parda e indígena enfrentam maior vulnerabilidade socioeconômica, com acesso desigual a serviços básicos como saúde, educação, moradia, trabalho e renda. Apesar dos direitos constitucionais iguais para todos, as desigualdades persistem. Mesmo com programas sociais, não foi possível superar a histórica desigualdade que mantém a situação de maior vulnerabilidade socioeconômica desses grupos.

Por fim, é indiscutível que a educação tem desempenhado um papel fundamental na formação das sociedades e na construção das identidades individuais e coletivas. No entanto, é inegável que os sistemas educacionais têm historicamente perpetuado desigualdades e discriminação, especialmente no contexto racial. É evidente a importância de uma educação antirracista para um futuro de maior equidade. Nesse sentido, a interseção do letramento racial com o letramento científico desempenha um papel crucial. Essa abordagem não apenas permite aos alunos entenderem melhor as desigualdades históricas e sistêmicas, mas também fomenta a empatia e a capacidade de questionar preconceitos enraizados. A capacitação continuada dos professores nesse tema é crucial para guiar os alunos de maneira sensível e informada, desencadeando uma transformação positiva na educação e, conseqüentemente, na sociedade como um todo.

1.2 Letramentos: conceitos adotados

Ao analisar a expressão “letramento científico” e “letramento racial”, podemos compreender sua essência a partir de dois componentes fundamentais, o uso comum do primeiro

termo. A palavra “letramento” tem sua origem no termo “letrar”, derivado do latim “littera”, que significa “letra” ou “escrita”.

O letramento é um processo complexo frequentemente associado à aprendizagem da leitura e escrita na literatura. No entanto, existem diversas formas de letramento, algumas até mesmo sem exigir habilidades de leitura e escrita. Embora vários autores ofereçam suas próprias definições para o letramento, em geral, ele exerce uma influência significativa sobre a história e a sociedade. Destacado por Soares (2003) e Kleiman (2005), o conceito de letramento surgiu para abranger não apenas a habilidade básica de ler e escrever, mas também a capacidade de compreender, interpretar e utilizar textos de maneira crítica e reflexiva. Assim, em um outro trabalho, Soares e Batista (2005, p. 50), definem letramento como “[...] o conjunto de conhecimentos, atitudes e capacidades envolvidos no uso da língua em práticas sociais e necessários para uma participação ativa e competente na cultura escrita”. O letramento abrange o processo de desenvolvimento e o uso dos sistemas de leitura e escrita na sociedade, desse modo, se refere a um conjunto de práticas que vem modificando a sociedade (Almeida, 2014). Assim, o uso da leitura está relacionado com nossas experiências, com nossas interações, “a leitura da palavra não é apenas precedida pela leitura do mundo, mas por certa forma de ‘escrevê-lo’ ou de ‘reescrevê-lo’, quer dizer, de transformá-lo através de nossa prática consciente” (Freire, 1989, p. 13).

Soares (2009, p. 96) explica que o termo letramento surgiu por conta das exigências sociais:

Seu surgimento [Letramento] pode ser interpretado como decorrência da necessidade de configurar e nomear comportamentos e práticas sociais na área da leitura e da escrita que ultrapassem o domínio do sistema alfabético e ortográfico, nível de aprendizagem da língua escrita perseguido, tradicionalmente, pelo processo de alfabetização.

Um sujeito considerado letrado não fica inerte as situações, de acordo com Silva e Lins (2021), o estado de letramento do sujeito vai além da mera aquisição de conhecimento; implica na capacidade de aplicar e contextualizar os conceitos adquiridos em situações práticas. Isso significa que o indivíduo não apenas memoriza informações, mas compreende e consegue integrar esse conhecimento a sua vida cotidiana. O letramento é um processo amplo que torna o indivíduo capaz de utilizar a escrita de forma deliberada nas situações sociais (Almeida, 2014). Soares (2009) argumenta que uma pessoa analfabeta, marginalizada social e economicamente, de certa forma está inserida em um ambiente onde existe a leitura e a escrita. Se essa pessoa demonstra interesse em ouvir histórias de um livro ou artigos de jornal lidos por

alguém alfabetizado, ela, de certa forma, é considerada letrada, pois consegue incorporar essa leitura ao seu cotidiano. Assim, ela consegue se integrar nas práticas sociais.

O contexto social é importante para o letramento, pois é dele que o usuário toma consciência de seu mundo que reflete suas impressões (Rocha, 2013). Citando Soares (2002), é possível perceber que o letramento está envolvido com a condição do indivíduo:

Considerando que letramento designa o estado ou condição em que vivem e interagem indivíduos ou grupos sociais letrados, pode-se supor que as tecnologias de escrita, instrumentos das práticas sociais de leitura e de escrita, desempenham um papel de organização e reorganização desse estado ou condição (Soares, 2002, p. 148).

No âmbito educacional brasileiro, a Base Nacional Comum Curricular (BNCC) reconhece o letramento como uma habilidade fundamental para a educação básica. De acordo com o documento, o letramento vai além do simples desenvolvimento de habilidades de leitura e escrita; ele abrange a capacidade de compreender, interpretar e produzir textos de maneira crítica e reflexiva. Outro fator importante ressaltado pela BNCC, é que o letramento não é restrito ao contexto da Língua Portuguesa, mas deve ser integrado a todas as áreas do conhecimento (Brasil, 2018). Silva (1998), já dizia, que desenvolver habilidades de escrita e de leitura, nesse caso o letramento, deveria ser trabalhado por todos os professores, não recaindo apenas sobre o professor de Língua Portuguesa.

Quando reconhecemos o letramento como um conjunto de habilidades e conhecimentos essenciais para a participação ativa do sujeito na sociedade, é possível explorar as diversas facetas interligadas, que incluem tanto o letramento científico quanto o letramento racial.

1.2.1 Letramento científico

Como mencionado anteriormente, letramento vai além da simples habilidade de ler e escrever; envolve a compreensão do contexto cotidiano e social, bem como a capacidade do indivíduo de se expressar e impactar significativamente a sociedade.

Da mesma forma, o letramento em Ciências refere-se à forma como as pessoas utilizarão os conhecimentos científicos, seja no seu trabalho ou na sua vida pessoal e social, melhorando

a sua vida ou auxiliando na tomada de decisões frente a um mundo em constante mudança (Lorenzetti; Delizoicov, 2001)¹.

Santos (2007) explora o LC no campo da Educação CTS (Ciência, Tecnologia e Sociedade) e considera que este letramento vai além do simples domínio da linguagem científica, envolvendo a capacidade do cidadão de utilizar o conhecimento científico em sua vida social. O autor também estabelece uma relação ao conceito de letramento de Magda Soares, no qual já foi citado referenciado anteriormente neste trabalho.

Santos (2007) diferencia alfabetização e letramento, afirmando que o letramento científico envolve a capacidade de aplicar a ciência no cotidiano e de compreender seus impactos sociais. O termo “alfabetização científica” pode englobar uma variedade de “culturas”. Quando alguns autores a definem como uma forma de “leitura do mundo científico”, isso pode insinuar a existência de uma pessoa “analfabeta cientificamente” (Chassot, 2003). Essa designação sugere que alguém não possui conhecimento científico simplesmente porque não compreende ou não tem acesso aos conteúdos veiculados pela comunidade científica. O LC não está voltado somente para o vocabulário científico, “está além de códigos e palavras, pois envolve a prática do sujeito conhecer, relacionar, refletir e questionar a ciência como um todo, desde suas explicações até suas ações, principalmente na sociedade” (Perlingeiro, 2018, p. 8). Desta forma, é possível entender que o LC não busca uma alfabetização em termos de proporcionar somente a leitura de informações científicas e tecnológicas, mas a interpretação do seu papel social (Santos, 2007). Dito isso, prefiro adotar o termo Letramento Científico que o Alfabetização Científica.

De acordo com Mortimer, Chagas e Alvarenga (2016), a linguagem científica foi se consolidando ao longo do desenvolvimento da Ciência como uma maneira de registrar e expandir o conhecimento. No entanto, suas características frequentemente tornam essa linguagem estranha e difícil para os alunos. Em minha monografia identifiquei que a transição da língua cotidiana para a científica é uma das maiores dificuldades enfrentadas pelos estudantes, devido à sua estrutura e léxico específicos (Perlingeiro, 2018). Para superar essas complicações, é essencial uma educação de qualidade, que prepare o indivíduo para utilizar o conhecimento científico e tecnológico de maneira racional, além de cultivar um sentimento solidário voltado para a busca do que é melhor para a sociedade (Santos; Schnetzler, 1998).

¹ Embora os autores mencionem a alfabetização científica, eu relaciono esse conceito ao letramento em ciências, pois eles afirmam estar “aproximando o conceito de alfabetização científica ao que tem sido denominado de letramento” (Lorenzetti; Delizoicov, 2001).

O letramento científico é crucial no contexto educacional atual, pois capacita os indivíduos a entenderem, avaliarem e participarem ativamente do mundo ao seu redor. Ter o acesso ao repertório de conhecimentos gerados pela Ciência é um dos principais meios de qualificação das condições de vida em sociedade na contemporaneidade (Motta-Roth, 2011). Na perspectiva do entendimento científico para a sociedade, Chassot (2003)², comenta que entender a ciência ajuda a prever e controlar as transformações na natureza, dessa forma, podemos intervir para direcionar essas mudanças de modo a promover uma melhor qualidade de vida. Assim, a Ciência é uma das formas de compreender o mundo (Ruppenthal; Coutinho; Marzari, 2020).

O LC parte da ideia de que o cidadão precisa estar consciente das repercussões da ciência e da tecnologia em seu entorno e na sociedade. Santos e Schnetzler (1997 apud Santos, 2007) afirmam que o LC deve incluir a compreensão do impacto da ciência e da tecnologia na sociedade, visando promover uma compreensão pública da ciência dentro da proposta da educação básica para a formação da cidadania. Santos (2007) destaca que o letramento, como prática social, envolve a participação do indivíduo na sociedade, e é fundamental considerar também as classes minoritárias, garantindo que elas façam uso consciente e adequado dos conhecimentos científicos, uma vez que isso faz parte do cotidiano de todos.

O letramento científico deve compreender as estratégias interpretativas necessárias para lidar com os textos da ciência (Norris; Phillips, 2003). A educação formal possui grande influência para alfabetizar e letrar cientificamente e, portanto, é mister que esses conceitos e seus objetivos sejam definidos com clareza (Godoi, 2018). Santos (2007) destaca que é fundamental incorporar questões de natureza sociocientífica, além de elementos de história, filosofia e sociologia da ciência no currículo escolar. A mudança de abordagem no ensino de ciências é essencial para que os alunos possam desenvolver um pensamento crítico e compreender a ciência como uma prática humana e não apenas um corpo de conhecimento isolado.

Nas diretrizes da educação brasileira, destaca-se a importância e necessidade do letramento científico, como descrito na BNCC:

[...] ao longo do Ensino Fundamental, a área de Ciências da Natureza tem um compromisso com o desenvolvimento do letramento científico, que envolve a capacidade de compreender e interpretar o mundo (natural, social e tecnológico), mas também de transformá-lo com base nos aportes teóricos e processuais da ciência. Em outras palavras, apreender ciência não é a finalidade última do letramento, mas, sim,

² Apesar de o autor utilizar o termo 'alfabetização científica', estou aproximando este conceito ao de 'letramento científico', reconhecendo que ambos os termos têm sido utilizados de forma complementar e, em alguns contextos, quase intercambiáveis.

o desenvolvimento da capacidade de atuação no e sobre o mundo, importante ao exercício pleno da cidadania (Brasil, 2018, p. 321).

Ensinar ciências significa, portanto, ensinar a ler a linguagem científica, compreendendo sua estrutura sintática e discursiva, o significado de seu vocabulário, interpretando suas fórmulas, esquemas, gráficos, diagramas, tabelas etc. (Santos, 2007). Contudo, de acordo com a BNCC, o LC vai além da simples aquisição de habilidades técnicas; "aprender ciência não é a finalidade última do letramento, mas, sim o desenvolvimento da capacidade de atuação no e sobre o mundo" (BRASIL, 2017, p. 273). Assim, o objetivo do LC também não é apenas o domínio da ciência, mas o desenvolvimento da capacidade de atuação no mundo e a promoção da cidadania plena. Desse modo, pode-se dizer que o letramento científico promove uma visão crítica e socialmente contextualizada, aproximando a ciência da realidade dos estudantes e possivelmente seu papel na sociedade.

Devemos fazer do ensino de Ciências uma linguagem que facilite o entendimento do mundo pelos alunos e alunas (Chassot, 2016). Ao adotarmos uma visão ampla e inclusiva da ciência na educação, estamos capacitando as pessoas não apenas a lerem criticamente o ambiente em que vivem, mas também a se tornarem agentes ativos na promoção do progresso social, ambiental e cultural, temos de formar cidadãs e cidadãos que não só saibam ler melhor o mundo onde estão inseridos, como também, e principalmente, sejam capazes de transformar este mundo para melhor (Chassot, 2016).

Freire (1981) afirmava que a alfabetização deve ser fundamentada na significação da experiência existencial do educando, e não na do educador. Essa proposta pode ser adaptada ao contexto do letramento científico em que os conteúdos precisam ser ensinados aos alunos a partir de suas realidades, anseios e culturas. Nesse sentido, Bortoni-Ricardo, Machado e Castanheira (2010) enfatizam a relevância do cotidiano no processo de letramento científico.

Assim, o LC se revela essencial na educação, pois não apenas capacita os indivíduos a interpretar e utilizar o conhecimento científico em suas vidas diárias, mas também os prepara para serem cidadãos críticos e engajados. Através da compreensão das repercussões da ciência e da tecnologia, os alunos podem pensar sobre seu papel na sociedade e a agir de maneira consciente em relação aos desafios que a cercam. Não se pode não atrelar a realidade dos alunos ao ensino de ciências, assim é possível valorizar suas experiências e contextos, promovemos uma educação que vai além da mera transmissão de informações, formando indivíduos capazes de transformar seu entorno.

1.2.2 Letramento racial

No Brasil, enfatizo as contribuições da Professora Doutora Aparecida de Jesus Ferreira (2014, 2015), que, com base nos princípios da *Critical Race Theory* (Teoria Crítica Racial - TCR) (Ladson-Billings, 1998; Tate, 1997), e essa base, tem sido fundamental na afirmação e disseminação da noção de letramento racial. Segundo a autora, a TRC surgiu em meados dos anos 1970, inicialmente desenvolvida por dois pesquisadores, Derrick Bell e Alan Freeman, que estavam insatisfeitos com a lentidão dos processos de reforma racial no país. Decididos a acelerar essas mudanças, Bell e Freeman focaram suas pesquisas na área do direito, trazendo assim um grande avanço para as relações étnico-raciais na área jurídica (Ferreira, 2015).

Ferreira (2014) explica que, mais tarde, Ladson-Billings e Tate trouxeram a TRC para o campo educacional, chegando ao Brasil no início dos anos 2000. A seguir transcrevo o quadro *ipsis litteris* como é apresentado por Ferreira (2014) para demonstrar os cinco princípios, de acordo com Tate (1997), que definem a TRC (ver Quadro 1).

Quadro 1 – Princípios que definem a Teoria Racial Crítica

1	A Teoria Racial Crítica reconhece que o racismo é endêmico na sociedade estadunidense, profundamente impregnado do ponto de vista legal, cultural e mesmo psicológico.
2	A Teoria Racial Crítica atravessa barreiras epistemológicas, pois usa de várias tradições, como, por exemplo, lei e sociedade, feminismo, marxismo, pós-estruturalismo, estudos críticos legais. Dessa forma obtém uma análise mais completa de raça.
3	A Teoria Racial Crítica reinterpreta o direito aos direitos civis à luz de suas limitações, mostrando que as leis para reparar a desigualdade racial são sempre minadas antes mesmo que elas sejam completamente implementadas.
4	A Teoria Racial Crítica retrata as afirmações legais dominantes de neutralidade, de objetividade, de “color blind” de não ver cor e a meritocracia como camuflagem para o próprio interesse de entidades poderosas da sociedade.
5	A Teoria Racial Crítica reconhece o conhecimento experiencial das pessoas de cor.

Fonte: Tate, 1997 apud Ferreira, 2014, p. 242.

Ferreira (2014, 2015) então se baseia na TRC, que tem como objetivo central questionar e desafiar as narrativas dominantes que sustentam o racismo. Pode-se dizer que a TRC, como base teórica, reforça a importância de uma abordagem crítica para a compreensão das relações raciais, destacando a necessidade de se questionar e alterar as estruturas de poder que perpetuam

a desigualdade racial. Assim, a autora traz o conceito Letramento Racial Crítico para o Brasil seguindo as diretrizes do TRC, inicialmente desenvolvidas no campo do direito, e posteriormente aplicadas à educação.

Cabe ressaltar que, embora Ladson-Billings e Tate tenham desenvolvido a TRC no campo educacional dentro da realidade norte-americana, esta é diferente do contexto brasileiro. Sabe-se que o Brasil possui uma diversidade complexa, o que torna difícil estabelecer parâmetros semelhantes com a cultura promovida por eles. Dessa forma, é possível pensar em trazer esses conceitos como influências, mas com cuidado em relação às semelhanças, buscando um aperfeiçoamento mais alinhado à vivência brasileira.

Os autores Ferreira e Queiroz (2018) também se preocupam com o fato de que a TRC, em grande parte, vem dos estudos dos Estados Unidos, e esses conceitos acabam por não refletir a realidade brasileira. Afinal, como já se sabe, há uma “pressuposição de que o resto do mundo é igual aos Estados Unidos, ou, pior ainda, de que deveria ser” (Ware, 2004, p. 11). Os autores comentam em seu trabalho que a realidade brasileira possui contornos distintos em relação à norte-americana. Dentro desse argumento, o Brasil seria produto de um excepcionalismo histórico, que o diferenciaria de experiências como as dos Estados Unidos e da África do Sul. Contudo, vários aspectos da desigualdade racial questionados pela TRC são também característicos da hierarquização racial no Brasil (Ferreira; Queiroz, 2018).

Antes de abordar o letramento racial crítico, é importante reconhecer a complexidade das relações raciais no Brasil, que vai além de uma simples categorização. De acordo com Galieta (2024, p. 7):

[...] ao falar de um letramento racial crítico no Brasil precisamos considerar esse amplo grupo e todas as nuances específicas que a ele estão relacionadas como, por exemplo, o ideal de branqueamento do povo brasileiro que foi política de Estado e o mito da democracia racial, além da dificuldade intrínseca de identificação racial com a negritude.

A diversidade étnica e cultural do país traz à tona questões históricas profundas, como o legado da escravidão e suas repercussões nas dinâmicas sociais contemporâneas. Mas, mesmo assim, para Ferreira e Queiroz (2018), a perspectiva da TRC pode dialogar com pesquisadores, como o quilombismo de Abdias Nascimento e a amefricanidade de Lélia Gonzalez. Ao final de seu trabalho, esses autores ressaltam que é “pertinente compreender como a trajetória dos intelectuais estadunidenses pode ser semelhante à de intelectuais de outras nacionalidades – não só no sentido das lutas travadas para a criação do campo, mas também no que se refere ao arcabouço teórico produzido” (Ferreira; Queiroz, 2018, p. 218).

Alguns autores optam por definir o letramento racial como “letramento racial crítico”. No entanto, prefiro utilizar a primeira terminologia, uma vez que o conceito de letramento, por si só, já implica uma dimensão crítica. Assim, vejo o uso do termo “crítico” como redundante. Opto por várias vezes em meu texto utilizar LR, apesar de os pesquisadores vinculados à TRC utilizarem o adjetivo crítico.

O LR auxilia os indivíduos a entenderem sobre o racismo existente; é entender e falar sobre raça, racismo e como eles afetam a sociedade. É aprender a ver como as diferenças de cor da pele e o racismo mudam as oportunidades e caminhos para as pessoas, tanto sozinhas quanto juntas. A definição de LR, de acordo com Ferreira (2015, p. 138) é:

Letramento racial crítico é refletir sobre raça e racismo, e nos possibilita ver o nosso próprio entendimento de como raça e racismo são tratados no nosso dia a dia, e o quanto raça e racismo têm impacto em nossas identidades sociais e em nossas vidas, seja no trabalho, no ambiente escolar, universitário, em nossas famílias, nas nossas relações sociais.

Em seu trabalho, Ferreira (2015) cita Skerrett (2011), que afirma que o “letramento racial tem uma compreensão poderosa e complexa da forma como a raça influencia as experiências sociais, econômicas, políticas e educacionais dos indivíduos e dos grupos” (apud Ferreira, 2015, p. 250). Ferreira também menciona Guinier (2004), que argumenta que o “letramento racial [...] nos obriga a repensar a raça como um instrumento de controle social, geográfico e econômico de ambos, brancos e negros” (apud Ferreira, 2015, p. 250).

O LR está relacionado a promover uma racionalidade e um entendimento que, historicamente e atualmente, o racismo está estruturado na sociedade, e de alguma maneira, e se tratando de eventos atuais, aparecendo de forma sutil, mantendo a branquitude no “poder”. Uma forma de tentar eliminar esse racismo, é a conscientização de privilégios dos brancos e a literalidade do que a branquitude é capaz de fazer. Em seu artigo, Severo (2021) discute como o letramento racial pode ser visto como uma forma de autoconhecimento que permite aos indivíduos brancos dissociarem-se da ideia de brancura e entender criticamente a branquitude. Esse último termo pode ser entendido como o pensamento que pressupõe a superioridade de pessoas brancas sobre pessoas não brancas, um conceito ligado ao dispositivo da racialidade (Carneiro, 2005). É preciso o envolvimento de todos para conseguir uma sociedade mais equitativa, como cita Ferreira (2015, p. 36):

Para termos uma sociedade mais justa, igualitária e equitativa, temos que mobilizar todas as identidades, ou seja, a identidade racial branca e a identidade racial negra para refletir sobre raça, racismo e possíveis formas de letramento racial crítico e fazer um trabalho crítico no contexto escolar em todas as disciplinas do currículo escolar.

Incorporar o LR em práticas pedagógicas em sala de aula é uma estratégia para promover a discussão e a compreensão de situações cotidianas de racismo (Nascimento; Silva, 2023). Ao buscar estratégias que contribuam para o letramento dos alunos, os educadores podem facilitar um ambiente de aprendizagem que incentive a reflexão crítica sobre questões raciais. O LR deve estar presente na escola como um todo, não só em determinadas matérias ou conteúdos, é preciso de um conjunto de práticas para alcançar os objetivos que ele propõe. Desenvolver letramento racial é uma ferramenta importante na luta antirracista e que demanda uma constante revisão, deslocamentos, conflitos e desconfortos (Vieira, 2022). Assim, em âmbito educacional todas as esferas deveriam ser comprometidas com o combate ao racismo, incluindo o ensino de Ciências. Vale ressaltar também que o Brasil é um país grande, diverso e culturalmente rico, e o ensino de ciências deve respeitar o contexto e a realidade de cada região.

1.2.3 Entrelaçamento dos letramentos

Quando tentamos atrelar os dois letramentos (LC e LR) em relação ao contexto das questões sociais e políticas, torna-se evidente que esses compartilham de objetivos comuns. Essa é uma das possíveis inter-relações entre eles, visto que o letramento racial possibilita que os sujeitos tenham um compromisso político e social no combate ao racismo, buscando uma reeducação, para uma leitura crítica e identificação de diversas formas de preconceito e racismo existentes no Brasil (Reis; Eugênio; Garcia, 2022).

Quando discutimos sobre o LC é crucial reconhecer que esse processo não ocorre em um vácuo social. O ensino de ciências deve ser um espaço de reflexão e crítica, onde as práticas pedagógicas não apenas transmitem conhecimento, mas também demostrem visões distorcidas da realidade. Nesse contexto, Galieta (2024, p. 15) afirma:

O processo de letramento científico, comprometido politicamente, não pode, portanto, incluir conteúdos que sigam propagando determinados estereótipos raciais que tiveram, inclusive, base em um racismo científico amplamente difundido na sociedade brasileira desde o início do século XX.

A autora Galieta (2024) busca uma articulação entre o letramento científico e o letramento racial. Conforme destacado por Galieta (2024, p. 16):

No presente artigo apresentamos as possibilidades de articulação entre os letramentos científico e racial crítico a partir da elaboração de um quadro de referência que teve como aportes conceituais os campos da Educação CTS e da Teoria Racial Crítica. Encontramos três pontos de convergência que ressaltam o compromisso político do ensino de ciências com a promoção da justiça social e racial, bem como com a construção de uma prática pedagógica coerente com esse projeto que seja humanística e antirracista. Para tanto, faz-se necessário empreender, em sala de aula, análises interdisciplinares (a partir de diversos campos de conhecimento) e interseccionais (correlacionando dados de gênero, raça e classe).

A autora evidencia em seu artigo a importância de um ensino de ciências que não só reconheça a não neutralidade da ciência e tecnologia, mas que também promova a eliminação de vieses racistas na produção de conhecimento, valorizando assim as contribuições de pesquisadoras e pesquisadores negras/os e indígenas.

Verrangia (2014) argumenta que a educação científica tem um papel importante no combate ao racismo e na valorização da diversidade, sugerindo que esse tema deve ser incluído nas agendas de pesquisa e na formação de professores. Galieta (2024) destaca a importância de uma educação científica que não apenas ensine os conteúdos científicos, mas também prepare os alunos para enfrentar questões sociais, como o racismo, através de uma perspectiva crítica. Na mesma vertente, Silva e Neto (2023) enfatizam que a formação de professores é um campo essencial para enfrentar o racismo no ensino de ciências.

Galieta (2024) explora em seu trabalho três pontos de convergência entre o LC e o LR:

1. Compromisso político com um projeto de sociedade igualitária, sem discriminações de qualquer tipo;
2. Educação científica transformadora que tenha como base a promoção de justiça social e racial;
3. A construção de uma prática pedagógica humanística e antirracista a partir de análises interdisciplinares e interseccionais.

A autora destaca, no primeiro tópico, a necessidade de um compromisso político com uma sociedade igualitária, enfatizando a educação como tendo um papel primordial nesse compromisso. No tópico da educação científica transformadora, ela propõe uma educação científica que não apenas promova conhecimento, mas que também promova a justiça social e racial. Quanto à prática pedagógica humanística e antirracista, enfatiza que é “fundamental que as aulas de ciências e biologia incluam debates acerca do papel da ciência moderna na construção dos estereótipos racistas presentes até hoje na sociedade brasileira, a partir de discussões sobre as teorias racialistas e eugênicas” (Galieta, 2024, p. 9).

Verrangia (2014), em sua pesquisa, destaca a urgência de promover processos educativos que permitam a superação de preconceitos raciais, incentivem a prática de uma convivência social livre de discriminação e estimulem o engajamento nas lutas por equidade social e étnico-racial. De certo que é preciso, e rápido, de práticas pedagógicas antirracistas.

Uma maneira eficaz de auxiliar nesse processo é a promoção e oferta de cursos de extensão, nos quais os professores possam discutir e dialogar sobre práticas que combatam o racismo e promovam uma educação antirracista entre seus alunos. Porém, infelizmente, de acordo com os estudos de Silva e Neto (2023), foi possível concluir que, apesar de haver interesse crescente na educação antirracista no campo do ensino de ciências, essa área ainda é incipiente e necessita de maior aprofundamento e promoção de pesquisas.

1.3 A importância da formação continuada para professores

A universidade tem um papel primordial em ensinar, produzir conhecimentos e pesquisar, porém, todo esse saber deve ser difundido para a sociedade como um todo. Quando falamos em levar a universidade para 'além dos muros', a extensão universitária representa o compromisso social inerente ao próprio conceito de universidade. Essa concepção se origina na adoção de um modelo de universidade que, desde sua criação ou ao longo de sua trajetória, busca definir objetivos sociais, políticos e culturais (Santos, 2012). Assim, a universidade é um caminho para o auxílio de uma formação continuada para professores. No entanto, segundo Rosa e Scnetzler (2003), é importante destacar que ao enxergar o professor como construtor de sua própria prática exige uma reavaliação do papel da universidade, que deve atuar como parceira nesse processo.

Atualmente, após muitas pesquisas educacionais, é amplamente aceito que investir na formação de professores é crucial para o sucesso das reformas educacionais e a melhoria da qualidade do ensino básico (Gatti, 2008; Imbernón, 2010; Oliveira, 2011). Logo, a formação continuada é essencial para o desenvolvimento profissional dos professores, contribuindo para a atualização de conhecimentos e metodologias e, conseqüentemente, para a melhoria da educação oferecida aos alunos.

No Plano Nacional de Educação (PNE), elaborado no Brasil no ano de 2014, sua meta 16, enfatiza a formação continuada dos professores:

Formar, em nível de pós-graduação, 50% (cinquenta por cento) dos professores da educação básica, até o último ano de vigência deste PNE, e garantir a todos (as) os (as) profissionais da educação básica formação continuada em sua área de atuação, considerando as necessidades, demandas e contextualizações dos sistemas de ensino (BRASIL, 2014, p. 12).

No Brasil, entre 2000 e 2010, segundo Galindo (2016), a formação continuada praticamente efetivou-se, nos âmbitos das iniciativas federais, estaduais e municipais – induzidas pela política de municipalização e pelo estabelecimento legal do nível superior como sendo o desejável para os professores. É crucial que a formação continuada não se limite apenas à pós-graduação. Cursos de atualização, workshops, seminários e outros tipos de capacitação devem ser oferecidos regularmente, abordando novas metodologias de ensino, avanços tecnológicos na educação e outras temáticas relevantes. Cada proposta, de acordo com suas características, propicia o atendimento a diferentes necessidades e interesses dos professores, podendo contribuir como suporte ao fazer docente e ao desenvolvimento profissional (Pinto; Barreiros; Silveira, 2010).

Há algum tempo, a formação continuada não era vista como necessária para os professores, porém isso vem mudando. De acordo com Pinto, Barreiros e Silveira (2010), ela passou a ser vista como importante espaço de apoio para os professores, ao propiciar condições para percepção das necessidades de seus alunos e de suas próprias, tanto nas dimensões individual (profissional e pessoal) quanto na coletiva, favorecendo a construção de alternativas criativas para atendê-las.

Selles (2000) argumenta que a formação continuada de professores deve se basear em dois princípios fundamentais. O primeiro é a valorização da autoestima e competência dos professores, promovendo um aprendizado em “mão dupla”, integrando o conhecimento acadêmico das universidades e as experiências práticas nas escolas. Já o segundo princípio consiste no papel multiplicador dos professores, destacando a importância de sua participação direta nos encontros de formação e como intermediários entre escola e universidade, facilitando o fluxo bidirecional de informações. Essa abordagem assegura que a formação continuada seja relevante e aplicável ao contexto escolar real.

Quando falamos no ensino de Ciências, torna-se necessário o desenvolvimento profissional dos professores, a fim de que os conhecimentos científicos sejam discutidos e que o ensino de Ciências se realize com qualidade (Silva; Bastos, 2012). Para Selles (2000), a formação continuada dos professores de Ciências deve atender a duas necessidades essenciais: primeiro, a atualização e ampliação dos conhecimentos científicos devido ao rápido avanço tecnológico; segundo, a participação nas discussões sobre questões educacionais, pois o ensino de Ciências deve estar integrado ao contexto educacional.

Cabe ressaltar que o ensino de Ciências deve também se envolver com a educação das relações étnico-raciais, em vista que as discussões sobre esse tema são convergentes com aquela sobre educação e cidadania, pois apresentam as especificidades e reivindicações de parte da

população brasileira que luta pelo exercício pleno de sua cidadania (Verrangia; Silva, 2010). Assim, nos apoiar no desconhecimento sobre a lei ou sobre o desenvolvimento científico-tecnológico dos povos africanos e afrodescendentes não pode mais ser uma justificativa para não cumprir esse dever (Prudêncio; Jesus, 2019). Como aponta Paulo Freire (1981, p. 78), “não é no silêncio que os homens se fazem, mas na palavra, no trabalho, na ação-reflexão”.

Não podemos simplesmente deixar de buscar conhecimento porque não entendemos o problema. É nossa responsabilidade, como educadores e cidadãos, nos aprofundarmos em temas de justiça social e racial, para que possamos promover uma educação que valorize a diversidade e combata todas as formas de discriminação, e tente mudar um pouco o cenário que vivemos atualmente.

A educação das relações étnico-raciais refere-se a processos educativos que possibilitam às pessoas superarem preconceitos raciais, que as estimulam a viver práticas sociais livres de discriminação e contribuam para que elas compreendam e se engajem em lutas por equidade social entre os distintos grupos étnico-raciais que formam a nação brasileira (Verrangia; Silva, 2010). Infelizmente, boa parte dos profissionais não foram formados para promover uma educação antirracista, de acordo com Müller, Coelho e Derreira (2015) há:

[...] falta de professores formados numa educação não eurocêntrica e que saibam lidar com a diversidade e a diferença na sala de aula e na crítica aos conteúdos escolares. Existem muitas discussões referentes ao currículo, materiais didáticos e disciplinas escolares, porém sem discutir a própria formação de professores, corre-se o risco de anulação dos esforços. Não se pretende, porém, hierarquizar os debates, mas sim salientar a necessidade de se repensar a prática docente (Müller; Coelho; Ferreira, 2015, p. 12).

Por fim, é válida a oferta e o incentivo de programas de formação para professores em relação à educação das relações étnico-raciais, em vista que a troca e a busca por um assunto tão importante pode promover futuramente uma educação antirracista, transformando o ambiente escolar e, a sociedade, para que seja um lugar mais justo e igualitário.

2 METODOLOGIA

2.1 Natureza da pesquisa

A presente pesquisa está situada no campo da educação, especificamente minha investigação foca na Educação em Ciências e nas Relações Étnico-raciais, analisando como essas áreas podem interagir e influenciar no contexto educacional. A obtenção de novos conhecimentos no campo da realidade social, através de metodologia científica própria, sendo assim, categorizada como uma pesquisa social (Gil, 1999).

Para essa pesquisa escolho o caráter qualitativo, indo ao encontro de destacar a importância de captar as nuances e as singularidades dos contextos estudados, como aborda Minayo (2001). Para a autora (2001, p. 21), “a pesquisa qualitativa se preocupa com um nível de realidade que não pode ser quantificado” logo, esse estilo de pesquisa é fundamental para a compreensão aprofundada dos fenômenos sociais e culturais, valorizando a subjetividade e a complexidade das experiências humanas. A pesquisa qualitativa é essencial para obter uma visão detalhada e profunda dos fenômenos sociais, valorizando tanto as vozes individuais dos sujeitos quanto a dinâmica e o contexto das práticas sociais (André, 1983; Rocha, 2008). A pesquisa qualitativa ocupa um lugar reconhecido entre as várias possibilidades de estudar os fenômenos que envolvem os seres humanos e suas intrincadas relações sociais (Godoy, 1995). Assim, a pesquisa qualitativa é de particular relevância para o estudo das relações sociais devido à pluralização das esferas da vida (Flick, 2008).

Essa investigação teve como base as falas e as percepções dos sujeitos, proporcionando uma visão mais rica dos objetivos estudados, considerando o contexto e as relações sociais envolvidas. Participei ativamente do curso e pude entrar em contato com os participantes da pesquisa, no qual me envolvi para obter uma reflexividade. Através da reflexividade, a pesquisa qualitativa se torna uma ferramenta para explorar e entender as complexidades das interações humanas e das realidades sociais em constante mudança. Esse método difere da pesquisa quantitativa, uma vez que os métodos qualitativos consideram a comunicação do pesquisador em campo como parte explícita da produção de conhecimento, em vez de simplesmente encará-la como uma variável que interfere no processo (Flick, 2008).

A pesquisa foi conduzida como um estudo de caso, pois, de acordo com Gil (1999), esse tipo de investigação prioriza o aprofundamento das questões propostas, em vez da análise das

características da população com base em variáveis específicas. Segundo Yin (2004, p. 27), “é a estratégia escolhida ao se examinarem acontecimentos contemporâneos, mas quando não se podem manipular comportamentos relevantes”.

Além disso, conforme Gil (1999 p.58), o estudo de caso é apropriado para pesquisas com diferentes finalidades, como:

a) explorar situações da vida real cujos limites não estão claramente definidos; b) descrever o contexto em que a investigação ocorre; e c) explicar variáveis causais em fenômenos complexos que não podem ser adequadamente abordados por levantamentos e experimentos (GIL,1999).

Assim, o estudo de caso pode ser utilizado tanto em pesquisas exploratórias quanto em descritivas e explicativas (GIL, 1999). Nesta pesquisa, adotei o método exploratório, conforme sugerido por Yin (2004), que valoriza o levantamento e a análise de registros, neste caso, do curso de extensão. Em grande parte, embora tenha participado ativamente do curso, concentrei-me mais em observar o andamento das aulas e os questionamentos dos participantes, que serão apresentados nos capítulos seguintes.

Escolhi utilizar o estudo de caso porque esse tipo de abordagem permite um exame profundo e detalhado das interações e dinâmicas específicas de um único grupo de participantes, algo que seria difícil de capturar com outras metodologias. No contexto de um curso de extensão, onde os participantes estão imersos em um processo educativo específico, o estudo de caso me permite explorar a fundo como as práticas de letramento são percebidas, aplicadas e desenvolvidas ao longo do curso. Ele também me possibilita descrever o contexto único em que essa investigação ocorre, considerando fatores como o ambiente de aprendizagem, as interações entre os participantes e os desafios específicos enfrentados. Além disso, o estudo de caso é adequado para explicar as variáveis causais em fenômenos complexos (como explicado acima), como a relação entre diferentes tipos de letramento (racial e científico) e a prática pedagógica dos professores.

Em conjunto com o estudo de caso, utilizarei a pesquisa narrativa. Escolhi esse método de pesquisa porque, através das narrativas, tanto minhas quanto dos participantes do curso, posso compreender a dinâmica do aprendizado em comunidade, obtendo diferentes visões e possíveis interpretações dos objetivos a serem estudados. Por existir uma proximidade minha com os indivíduos da pesquisa, foi escolhido também o caráter pesquisa narrativa. O processo envolve estar no campo, coletando histórias e transformando-as em textos de pesquisa. Segundo Connelly e Clandinin (2000), isso requer um envolvimento profundo do pesquisador com os participantes, criando um relacionamento de confiança e colaboração. De acordo com Melo

(2005), a pesquisa narrativa possibilita a expressão de como ocorreram as vivências, podendo assim o pesquisador assumir uma postura crítica, pois esse não observa somente o que acontece, mas também tenta interpretar a maneira, as visões e a experiência vivida pelos participantes. As discussões em torno do uso da pesquisa narrativa, sobretudo em contexto de formação inicial e continuada, têm a visão também dos autores, que defendem que (Abrahão; Passeggi, 2012, p. 61, apud Sousa e Cabral, 2015):

O uso de narrativas [...] em contextos de formação inicial, e continuada, ancora-se no pressuposto dessa automatização, no sentido em que o ato de explicitar para si mesmo e para o outro os processos de aprendizagem, adotando-se um posicionamento crítico, é suscetível de conduzir a pessoa que narra à compreensão da historicidade de suas aprendizagens e, portanto, de autorregular seus modos de aprender num direcionamento emancipador.

Connelly e Clandinin (2000) mostram em seu trabalho como a pesquisa narrativa pode ser aplicada em diversas áreas, como na Educação e nas Ciências Sociais, oferecendo novas ideias práticas para conduzir o trabalho de campo, compor notas de campo e apresentar os resultados de pesquisa. Os autores também enfatizam a importância de a narrativa trazer para os leitores um texto menos formalizado e de fácil leitura. Daí, também o meu envolvimento em fazer uma pesquisa narrativa. Atualmente, no meio acadêmico os textos são escritos para um nicho específico, e fica a minha reflexão, se as pesquisas são feitas para o bem comum da sociedade, por que a pesquisa não está ao alcance dela? Ainda mais uma pesquisa que envolve tipos de letramentos e experiências riquíssimas a serem transcritas?

Dito isso, é clara uma fronteira existente entre a pesquisa narrativa e a pesquisa mais formalista, de acordo com Connelly e Clandinin (2000), os pesquisadores formalistas normalmente começam o seu trabalho pela teoria, buscando embasamento para responder sua teoria, já a pesquisa narrativa começa pela experiência. Outro fator que difere dos formalistas está relacionado ao resultado da pesquisa. De acordo com Menezes (2014, p. 50):

um primeiro resultado de uma pesquisa formalista seria sua contribuição para teoria e a aplicação dela ao problema analisado. A contribuição de uma pesquisa narrativa está voltada a apresentação de uma nova percepção de sentido e relevância sobre o tópico da pesquisa.

A análise da pesquisa vai transcorrer de acordo com o pensamento narrativo, no qual Connelly e Cladinin (2000) dizem que são cinco aspectos a serem analisados: temporalidade, pessoas, a ação, a certeza, e o contexto. “O primeiro aspecto é que qualquer evento tem um passado que se reflete no presente e que influenciará no futuro” (Menezes, 2014 p. 52). Assim,

nessa pesquisa é preciso analisar que no curso (cenário da pesquisa), os participantes já traziam alguns conceitos e estudos, durante o curso expuseram e dialogaram e futuramente terão outras interpretações sobre LC e LR. O segundo aspecto, seria que os próprios cursistas participaram da investigação. Logo, não vou buscar dados estáticos ou números e sim tentar chegar aos meus objetivos, de acordo com a vivência de cada participante individualmente e também do coletivo. O terceiro aspecto, a ação, seria uma evidência direta indicando um significado (Connely; Clandinin, 2000). No pensamento narrativo, a ação é um símbolo que deve ser interpretado narrativamente antes que o sentido seja relacionado (Menezes, 2014). Pode-se dizer que é preciso primeiro conhecer as histórias e ideias de cada indivíduo para depois analisar. A certeza, sendo o quarto aspecto, na verdade está relacionada as possibilidades que se pode chegar com as análises. Por último, o contexto, também deve ser levado em consideração na pesquisa narrativa.

De certo, a análise narrativa oferece uma riqueza interpretativa e permite uma exploração profunda das experiências dos participantes, porém ela também pode apresentar desafios relacionados à subjetividade. Para mitigar essas dificuldades e garantir a consistência das interpretações, foi adotada a seguinte estratégia: utilizei o processo de triangulação dos dados, nesse tipo de processo são utilizados múltiplos métodos para estudar um determinado problema de investigação (Duarte, 2009). Assim preferi utilizar o método, no qual é conferido pela combinação das observações feitas durante as aulas, as narrativas dos participantes e a atividade final produzida por eles. Assim, foi possível cruzar diferentes fontes de informação, fortalecendo a validade das conclusões e minimizando possíveis vieses. O principal objetivo da integração de métodos seria a convergência de resultados de investigação, resultados que seriam válidos se conduzissem às mesmas conclusões (Duarte, 2009).

2.2 O contexto da pesquisa

Nesta pesquisa, também busquei participar ativamente da oferta de um curso, com o intuito de contemplar o primeiro objetivo específico desta pesquisa, que envolvia oferecer uma formação continuada para professores da educação básica. Ao envolver-me diretamente na organização e execução do curso, pude observar de perto as dificuldades ao longo do processo.

Os principais desafios na montagem do curso envolveram a seleção dos temas a serem explorados e a definição das atividades práticas para os participantes. À medida que o

cronograma era elaborado, surgiam novas demandas, evidenciando a importância de cada conceito. Houve, inclusive, a dúvida se 13 aulas seriam suficientes para abarcar a riqueza dos temas e toda a profundidade que poderia ser discutida. Após algumas discussões, os temas das aulas foram cuidadosamente selecionados, como apresentado no Quadro 2.

Quadro 2 – Plano do curso de extensão (turma 1)

Aula	Data	Tema da aula	Bibliografia
1	15/08	Apresentação do curso e dos participantes. Apresentação da pesquisa e TCLE.	
2	22/08	Origens do conceito de letramento	KLEIMAN, Ângela B. O conceito de letramento e suas implicações para a alfabetização, 2007. SOARES, Magda. Letramento em verbete: o que é letramento? In: _____. Letramento: um tema em três gêneros. 2. ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2006. (p. 13-25).
3	29/08	Letramento científico	SANTOS, Wildson L. P dos. Educação científica na perspectiva de letramento como prática social: funções, princípios e desafios. Revista Brasileira de Educação v. 12 n. 36, p. 474-550, 2007. BERTOLDI, Anderson. Alfabetização científica versus letramento científico: um problema de denominação ou uma diferença conceitual? Revista Brasileira de Educação v. 25 e250036 2020.
4	05/09	Conceitos de raça	MUNANGA, Kabengele. Uma abordagem conceitual das noções de raça, racismo, identidade e etnia. Programa de educação sobre o negro na sociedade brasileira. Tradução . Niterói: EDUFF, 2004. SILVA, Douglas Verrangia C. da. A educação das relações étnico-raciais no ensino de Ciências: diálogos possíveis entre Brasil e Estados Unidos. Tese (Doutorado em Educação). Universidade Federal de São Carlos, 2009. (Anexo 01, p. 252-259).
5	19/09	Dinâmica sobre racismo	Discussão das narrativas autobiográficas.
6	26/09	Racismo brasileiro	GONZALES, Lélia. Racismo e sexismo na cultura brasileira. Revista Ciências Sociais Hoje, Anpocs, p. 223-244, 1984. NASCIMENTO, Abdias do. Introdução. In: O genocídio do negro brasileiro: processo de um racismo mascarado. 3. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1978. (p. 41-47).
7	10/10	Negritude e Branquitude	MUNANGA, Kabengele. Negritude afro-brasileira: perspectivas e dificuldades. Revista de Antropologia, v. 33, p. 109-117, 1990. BENTO, Cida. O pacto da branquitude. São Paulo: Companhia das Letras, 2022. (p.17-36).
8	17/10	Letramento racial	FERREIRA, Aparecida de J. Letramento racial crítico. In: LANDULFO, Cristiane; MATOS, Doris (Orgs.). Suleando conceitos em linguagens: decolonialidade e epistemologias outras. Campinas, SP: Pontes Editores, 2022. (p. 207-214).
9	24/10	Antirracismo	RIBEIRO, Djamila. Pequeno manual antirracista. São Paulo: Companhia das Letras, 2019. (p.51-105)

10	31/10	Racismo na escola	MOREIRA-PRIMO, Uelinton S.; FRANÇA, Dalila X. Experiências de racismo em crianças: o que acontece no cotidiano escolar? Revista UNIABEU, v. 13, n. 33,, p. 24-44, 2020. Vídeo: O RACISMO é PERIGOSO na EDUCAÇÃO das CRIANÇAS - Canal Preto
11	07/11	Educação antirracista	CAVALLEIRO, Eliane. Educação anti-racista: compromisso indispensável para um mundo melhor. In: _____ (Org.). Racismo e anti-racismo na educação: repensando nossa escola. 6. ed. São Paulo: Selo Negro, 2001. (p. 141-160).
12	14/11	ERER e ensino de ciências	SILVA, Douglas Verrangia C. da. A educação das relações étnico-raciais no ensino de Ciências: diálogos possíveis entre Brasil e Estados Unidos. Tese (Doutorado em Educação). Universidade Federal de São Carlos, 2009. (Anexo 02, p. 260-270).
13	21/11	Apresentação dos trabalhos finais	

Fonte: A autora, 2024.

Após a escolha dos temas, iniciou-se a busca bibliográfica pelos trabalhos que poderiam ser lidos e discutidos. Minha orientadora, com sua experiência na área, já possuía uma seleção inicial de estudos relevantes, os quais eu li e, foram escolhidos os mais adequados. Posteriormente, alguns ajustes foram feitos com base nas sugestões dos monitores. Foram selecionados dois monitores voluntários, um homem e uma mulher, ambos estudantes de graduação em Biologia, que demonstraram interesse no tema. A participação deles para o curso foi essencial, a troca de experiências, auxílio e parceria fizeram que o curso fluísse de uma maneira leve.

O curso foi cadastrado no Departamento de Extensão da UERJ e, após ser aprovado, passou a ser divulgado em redes sociais. As inscrições foram realizadas via Google Forms. Foram oferecidas 40 vagas, sendo 30 destinadas a professores da educação básica (da área de Ciências da Natureza) e 10 para estudantes de pós-graduação (mestrado e doutorado em Ensino de Ciências).

Os dados analisados pela pesquisa foram produzidos durante a primeira turma do curso de extensão “Interseções entre letramento racial e letramento científico: em busca de práticas antirracistas”, cadastrado pela Profa. Tatiana Galieta no Departamento de Extensão da UERJ com o número 2195. As aulas foram ministradas pela plataforma “Jitsi Meet”, entre os meses de agosto e novembro de 2023, com a entrega do trabalho final marcada para fevereiro de 2024. As aulas eram dialogadas e ocorriam semanalmente às terças-feiras, com início às 18h. Os encontros duravam em torno de duas horas.

O curso foi desenvolvido com os seguintes objetivos: 1) aproximar-se dos conceitos de letramento científico e letramento racial; 2) pensar as interfaces entre os conceitos e seus desdobramentos em sua própria formação pessoal e profissional; 3) refletir sobre o racismo no Brasil a partir de discussões sobre: conceitos biológico e social de raça; branquitude; autoidentificação racial e interseccionalidade. 4) caracterizar e exemplificar práticas pedagógicas antirracistas no ensino de ciências e biologia; 5) contribuir para a formação de professores de ciências antirracistas.

A interseção entre letramento racial e letramento científico visa proporcionar uma educação mais inclusiva e crítica, capacitando os docentes a abordarem questões de racismo e desigualdade social de maneira informada e reflexiva em suas salas de aula.

Para ministrar o curso existia uma professora-participante, dois monitores e eu participava como moderadora-pesquisadora, o que me proporcionou uma interação e a observação. Minha atuação como moderadora-pesquisadora me permitiu uma imersão direta nas dinâmicas do curso, possibilitando uma observação detalhada das interações e do desenvolvimento dos participantes ao longo das aulas. Essa posição me permitiu acompanhar as percepções dos professores em relação aos temas abordados, especialmente em como os conceitos de letramento racial e científico eram compreendidos e aplicados nas discussões.

A divulgação do curso aconteceu por meio de redes sociais e as inscrições foram online através da plataforma Google Forms. Os participantes se inscreviam de acordo com o seu interesse pessoal. No início, o curso de extensão era destinado somente a professores de biologia, mas houve uma procura grande de docentes de outras áreas, assim o requisito foi mudado, sendo exigido somente ser graduado em alguma licenciatura, havendo prioridade para professores de Ciências da Natureza. Os participantes eram de várias cidades do Brasil. Alguns possuíam graduação e outros pós-graduação ou estavam terminando sua titulação (Mestrado ou Doutorado).

A diversidade dos participantes, provenientes de várias regiões do Brasil e com diferentes níveis de formação acadêmica, contribuiu significativamente para o enriquecimento das discussões. Essa variedade trouxe múltiplas perspectivas para o debate sobre letramento racial e científico, permitindo uma troca de experiências e reflexões. No total, 40 professores foram selecionados para participarem do curso, mas em cada aula existia uma variação de quantitativo de pessoas, entorno de 20 a 25 participantes sempre presentes. Para esta pesquisa, selecionei 26 deles, que assinaram o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE)³

³ A pesquisa foi submetida na Plataforma Brasil em junho de 2023 e ainda se encontra em apreciação ética no CAAE 81447423.4.0000.5282.

(Apêndice 1), o restante por algum motivo pessoal não assinou o termo. Para análise das aulas, selecionei apenas 14 professores para demonstrar suas falas, devido aos objetivos principais da pesquisa, foram os que participavam mais ativamente das discussões. O critério para a escolha desses professores incluiu a participação ativa na maioria das aulas, envolvendo diálogos significativos durante as sessões, além da entrega dos trabalhos finais. Vou comentar mais detalhadamente sobre esses professores no capítulo de análises e discussões, especificamente na sessão 3.2.1, Aula 1.

As aulas escolhidas para análise incluem: a primeira aula (Apresentação do curso e dos participantes) foi dedicada à exploração das perspectivas iniciais dos professores. Em seguida, foram analisadas as aulas que envolveram atividades específicas, alinhadas com os objetivos do curso, como a Aula 4 (Conceitos de raça) e a Aula 5 (Dinâmica sobre racismo). Por fim, a última aula permitiu que os professores refletissem sobre as contribuições do curso para suas vidas pessoais e profissionais e apresentassem os temas de seus trabalhos finais. Para a análise da interseção entre o LR e o LC, que além das aulas, se concentrou na última atividade do curso, o trabalho final, selecionei 8 (oito) professores que concluíram essa atividade e possuíam envolvimento de alguma forma com o ensino de Ciências. Fazendo um adendo à citação sobre a escolha dos 14 professores, vale destacar que 9 deles entregaram os trabalhos finais. Os outros 6, apesar de não terem entregado o trabalho final, participaram ativamente das aulas.

Apenas 14 professores concluíram de fato o curso, porém somente 9 (nove) autorizaram a demonstração de suas atividades finais e somente 8 (oito) estavam diretamente relacionados de alguma forma com o ensino de Ciências, no qual apresentarei nos próximos capítulos. Essa escolha foi feita com o intuito de garantir uma análise mais detalhada e relevante para os objetivos da pesquisa. Ao focar em professores com experiência na área de ciências, espera-se obter uma melhor integração do letramento científico com práticas pedagógicas antirracistas. Além disso, a inclusão apenas daqueles que completaram todas as atividades do curso assegura que os dados coletados reflitam uma participação contínua e engajada, proporcionando uma base sólida para a análise das práticas e percepções dos docentes.

As interações durante o curso aconteceram em aulas síncronas e pela plataforma Google Classroom, na qual foi criada uma turma e foram compartilhados os textos a serem discutidos nas aulas que foram selecionados pelas organizadoras do curso. O uso do Google Classroom facilitou a continuidade das discussões e a troca de materiais entre os participantes, assegurando um engajamento constante ao longo do curso. Apesar da riqueza das discussões, o curso enfrentou alguns desafios inerentes ao formato online, como dificuldades de acesso à internet ou problemas técnicos durante as aulas síncronas. A plataforma “Jitsi Meet” também oferecia

apenas uma hora de gravação, e, infelizmente, quando a conexão à internet caía, algumas partes não eram registradas. Embora isso não tenha impedido uma análise detalhada, algumas seções podem estar incompletas, como a apresentação de alguns participantes. Todas as aulas foram gravadas e compartilhadas em um drive, onde qualquer participante com o link poderia assistir, caso não conseguisse acessar no momento ou até mesmo para rever. Devido a esse formato do curso, um professor conseguia assistir às aulas após lecionar presencialmente em sua cidade, o que lhe permitia conciliar a formação contínua com sua rotina de trabalho.

As aulas do curso foram cuidadosamente estruturadas em torno de um tema central, proporcionando um espaço aberto para discussões amplas e participativas entre todos os presentes. Os temas centrais foram escolhidos anteriormente e cuidadosamente pelas moderadoras e monitores. Após a escolha, o cronograma foi montado e cada aula incluiu pelo menos dois artigos base para as discussões.

Cada encontro iniciava-se, geralmente, com uma análise dos artigos base selecionados para aquela aula, o que servia como ponto de partida para aprofundar os conceitos abordados. A partir dessa análise, os participantes eram incentivados a compartilhar suas próprias perspectivas, experiências e questionamentos, permitindo que a discussão evoluísse de forma colaborativa e dinâmica. Essa abordagem não só facilitava a compreensão dos temas em pauta, mas também promovia uma reflexão coletiva sobre a aplicação prática dos conceitos discutidos, especialmente no contexto de práticas pedagógicas antirracistas.

Além do TCLE, outras questões éticas foram cuidadosamente tratadas ao longo da pesquisa, garantindo que os direitos e a privacidade dos participantes fossem preservados. Todos os participantes assinaram o termo, demonstrando que estavam plenamente informados sobre os objetivos da pesquisa, os métodos utilizados e como seus dados seriam manejados. O anonimato dos participantes foi rigorosamente garantido, com todas as informações pessoais sendo codificadas ou omitidas para evitar qualquer possibilidade de identificação. Além disso, informações sensíveis foram tratadas com extremo cuidado, assegurando que nenhum dado comprometedor fosse exposto ou utilizado de forma inadequada.

2.3 Produção e análise de dados

Alguns dados foram produzidos a partir das transcrições das gravações que ocorreram durante todo o curso, além das impressões e memórias pessoais ao relembrar dos momentos

vivenciados. Segundo Minayo (2012), uma boa análise começa com a compreensão e a internalização dos termos filosóficos e epistemológicos que fundamentam a investigação e, do ponto de vista prático, desde quando iniciamos a definição do objeto. Outros dados foram produzidos a partir das atividades realizadas no curso, sendo quatro atividades escolhidas:

- I. Interpretação sobre figuras de livros didáticos envolvendo o LC e LR (Aula 4);
- II. História de algum momento em que presenciou um ato de racismo (Aula 5);
- III. Chuva de palavras sobre letramento racial (Aula 5);
- IV. Avaliação do curso (Aula 13);
- V. Trabalhos finais.

A primeira atividade teve início no começo da Aula 4, uma aula depois da aula sobre letramento científico, no qual foram discutidos os textos sobre esse tema, também conduzidos pela professora Tatiana Galieta. Nessa atividade, utilizou-se a clássica imagem da evolução do homem branco a partir dos macacos. Essa atividade foi fundamental para investigar as relações que os professores estabelecem entre os letramentos auxiliando diretamente no alcance desse objetivo.

A segunda atividade consistiu em narrativas anônimas escritas pelos próprios participantes, que foram lidas posteriormente por eles mesmos (Apêndice 2). Na Aula 5, essas histórias foram objeto de debate e reflexão. A próxima atividade foi realizada na mesma aula dedicada as narrativas. Após os diálogos que levaram a uma conclusão interpretativa, utilizou-se a plataforma 'Mentimeter'. Configuramos previamente o número de palavras que poderiam ser inseridas, e os participantes contribuíram com suas respostas. As palavras mais mencionadas surgiam em destaque no centro da nuvem, enquanto as menos mencionadas apareciam ao redor, criando uma visualização em tempo real das ideias coletivas.

A última atividade consistiu em um trabalho que pudesse relacionar os dois letramentos em sala de aula ou na educação (Apêndice 3) ocorreu na aula 13. Essa aula contempla o objetivo em investigar as relações que os professores estabelecem entre LC e LR e as contribuições de um curso de extensão para a formação dos professores participantes.

Além das quatro atividades, a Aula 1 também foi utilizada como base de análise. Nessa primeira aula, houve uma discussão sobre as perspectivas e dificuldades que os professores esperavam encontrar ao longo do curso, além dos motivos que os levaram a se inscrever. Essa discussão foi essencial para alinhar com o objetivo da pesquisa, que é identificar as necessidades de formação dos professores da educação básica em relação ao LC e LR.

Para a análise dos dados, adotei a abordagem da pesquisa narrativa a qual, conforme descrito anteriormente, se baseia nos princípios de interpretação e compreensão das experiências individuais através das histórias contadas pelos participantes (Aula 5) e por mim mesma quando analiso as falas dos professores durante as aulas. A pesquisa narrativa permite explorar as percepções, emoções e significados que os professores atribuem às suas vivências ao longo do curso, proporcionando uma visão das transformações ocorridas em suas práticas pedagógicas. Essa análise busca uma investigação sobre o LC e LR, visando entender como essas dimensões foram abordadas e assimiladas pelos professores durante a formação.

Já os trabalhos finais, foram analisados de acordo com as três categorias na perspectiva do trabalho de Galieta (2024). A autora faz uma articulação entre os dois campos teóricos, Estudos CTS (Ciência, Tecnologia e Sociedade) e Teoria Racial Crítica, realizada por meio dos conceitos de letramento científico e letramento racial, pode ser estabelecida pela definição de três pontos convergentes: 1. Compromisso político com um projeto de sociedade igualitária, sem discriminações de qualquer tipo; 2. Educação científica transformadora que tenha como base a promoção de justiça social e racial e 3. Construção de uma prática pedagógica humanística e antirracista a partir de análises interdisciplinares e interseccionais.

Na primeira categoria, analiso os trabalhos dos professores focando em como eles promovem uma educação voltada para a construção de uma sociedade sem discriminações. No contexto do ensino de ciências, é essencial observar como as práticas pedagógicas integram discussões sobre desigualdade racial e econômica, destacando que as questões raciais devem ser tratadas como centrais, e não como um tema secundário ou algo a ser resolvido só depois das questões econômicas. Essa abordagem ajuda a analisar as estratégias que os professores usam para desafiar as estruturas de poder estabelecidas e como incentivam os alunos a questionarem a relação entre desigualdade econômica e racial em suas aulas.

Na segunda categoria, que trata da educação científica transformadora com base na promoção de justiça social e racial, observo como os professores incorporam uma abordagem crítica em suas práticas de ensino de ciências, buscando promover não apenas o letramento científico, mas também a consciência social e racial. A análise empírica vai focar em como os professores discutem a relação entre ciência, tecnologia e justiça social, ressaltando o papel da ciência tanto na promoção quanto no combate às desigualdades raciais. Aqui, é importante ver se e como os professores criam um ambiente de aprendizado que desafia os estereótipos raciais e valoriza diferentes contribuições culturais para o conhecimento científico.

Na última categoria, a análise dos trabalhos dos professores se concentra em como suas abordagens pedagógicas são interdisciplinares, conectando o ensino de ciências com outras

áreas e temas como raça, gênero e classe. Para transformar essa perspectiva teórica em empírico, analiso como os professores promovem discussões que integram essas diferentes dimensões, identificando metodologias que ajudam os alunos a entenderem profundamente a interconexão entre diversas formas de opressão e suas manifestações na sociedade. Além disso, vou analisar como os professores utilizam essas intersecções para promover a conscientização sobre a importância de uma educação equitativa.

Utilizando essas três perspectivas teóricas como categorias analíticas para os trabalhos dos professores, será possível não só verificar como eles estão aplicando os conceitos de LC e LR em suas práticas, mas também aproximar e integrar esses dois conceitos de forma mais concreta.

3 ANÁLISE DOS DADOS E DISCUSSÃO DOS RESULTADOS

Nesta seção da dissertação, são analisadas as falas dos professores, assim como o conteúdo do curso e as atividades realizadas, tudo isso em diálogo com a literatura relevante. Embora eu também traga algumas reflexões pessoais, é importante destacar que a pesquisa narrativa não se baseia apenas em impressões individuais, mas sim na descrição de fatos observados, articulados com embasamento teórico. Serão analisadas, de forma integrada, as temáticas já apresentadas anteriormente. Nesse sentido, procurei examinar os materiais produzidos pelos professores no curso de formação continuada, investigar as contribuições que esse curso trouxe para a formação dos docentes participantes, identificar as necessidades de formação dos professores da educação básica em relação ao letramento científico e ao letramento racial, além de investigar as percepções dos professores sobre a importância e os desafios da articulação entre esses dois tipos de letramento.

3.1 O curso de extensão

Eu tive a oportunidade de participar da criação do projeto do curso, e, a seguir, apresentarei os detalhes sobre como toda a estrutura foi cuidadosamente planejada para promover o conhecimento e oferecer suporte aos professores. Considero essencial compartilhar como essa estrutura foi pensada e organizada, pois ela pode servir de modelo para futuros cursos de extensão, especialmente aqueles que buscam alcançar um consenso sobre temas diversos, com ênfase nos letramentos. A construção desse formato pode ser um caminho eficaz para abordar questões complexas e relevantes na educação.

O curso de extensão foi pensado para atualizar os professores que atuam na educação básica, principalmente nas áreas das Ciências da Natureza. Estudos da área de Educação em Ciências têm demonstrado um interesse crescente dos pesquisadores em temas envolvendo relações étnico-raciais (Melo; Galieta, 2021; Silva; Tardin; Moreira, 2020). Porém, ainda há pouca literatura falando sobre letramento racial e letramento científico, bem como também material para professores conseguirem trabalhar o tema na sua sala de aula (Perlingeiro; Galieta, 2023).

No Brasil, existe uma legislação que orienta os professores a abordarem temas relacionados ao letramento racial e está relacionada às diretrizes de ensino da história e cultura afro-brasileira e indígena:

i. Lei nº 10.639/2003: alterou a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB) para incluir a obrigatoriedade do ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana em todas as escolas do ensino fundamental e médio, públicas e particulares (Brasil, 2003);

ii. Lei nº 11.645/2008: ampliou o alcance da Lei nº 10.639/2003 ao incluir também a obrigatoriedade do ensino da História e Cultura Indígena (Brasil, 2008).

Muitos autores no âmbito educacional, relacionados ao ensino de ciências, “após a Lei 10693/03 começaram a escrever e a apresentar os personagens negros de modo mais humanizado, menos discriminatório, e até mesmo como protagonista” (Araújo; Caluzi, 2023, p. 3). Pode-se entender que as leis desempenham um papel fundamental na transformação da educação. Embora essas duas leis não tenham como objetivo explícito de promover o letramento racial, ao exigirem a inclusão de conteúdos sobre a história, cultura e contribuições dos povos africanos, afro-brasileiros e indígenas na formação da sociedade brasileira em todas as disciplinas, elas podem contribuir significativamente para o desenvolvimento do letramento racial nas escolas. Ao implementá-las na prática escolar, criamos oportunidades para ampliar a compreensão e a valorização da diversidade cultural e étnica. Elas são um marco para o desenvolvimento da consciência crítica em relação ao racismo e às questões étnico-raciais. Pensando nisso, o curso teve como objetivo incentivar professores a incorporarem essas temáticas em suas aulas, promovendo o respeito à diversidade e combatendo o preconceito.

Além disso, a BNCC também integra a temática da diversidade étnico-racial em diversas áreas do conhecimento, conforme previsto nas leis mencionadas. Ao olhar, em específico o Ensino Fundamental, em História, a BNCC na página 401, estabelece que os alunos devem compreender as transformações e permanências nas formas de organização das sociedades indígenas e afro-brasileiras, enfatizando suas contribuições na formação da sociedade e cultura brasileira. Em Língua Portuguesa, na página 70, é sugerido que os alunos reconheçam e valorizem a diversidade linguística como expressão de identidades culturais, incluindo as manifestações de origem afro-brasileira e indígena. No componente de Ciências, a BNCC na página 328, também enfatiza a importância de abordar a diversidade étnico-racial, propondo que os alunos compreendam como as práticas científicas e os conhecimentos tradicionais se relacionam. Especificamente, orienta-se que as aulas proponham “uma maior valorização de outras formas de conceber o mundo, como os conhecimentos próprios dos povos indígenas originários” (Brasil, 2018, p. 328). Esta abordagem tem como objetivo não apenas promover o

letramento científico, mas também incentivar a consciência social e racial, ajudando os estudantes a entenderem o papel da ciência na construção de uma sociedade mais justa e equitativa.

Esses trechos demonstram como a BNCC se alinha com as legislações que buscam integrar a diversidade étnico-racial no currículo escolar, contribuindo para uma educação que valoriza a diversidade cultural e promove o letramento racial.

Inicialmente, foi necessário refletir sobre o formato do curso, uma vez que aulas expositivas poderiam limitar a troca de visões e perspectivas entre os participantes. Um formato tradicional de ensino não atenderia ao objetivo principal do curso, que era justamente promover um espaço dinâmico e colaborativo de aprendizado, em vista que o tema é pouco explorado. Dessa forma, o curso foi estruturado de modo que cada aula abordasse um tema específico, porém, em um formato de roda de conversa, sem aula expositiva. Nesse formato, todos os participantes teriam a oportunidade de debater e expressar suas compreensões sobre o tema. Esse estilo permitiria, ao final de cada encontro, que se chegasse a uma reflexão coletiva, enriquecida pelas diversas perspectivas trazidas pelos participantes. Dessa forma, os professores também poderiam se envolver e trazer suas experiências pedagógicas, transformando o ambiente mais enriquecedor em relação a análise dos temas. Segundo Sousa e Cabral (2015), ouvir o professor de forma integral ajuda a compreender melhor como ele constrói sua identidade profissional, como se formou e como sua vida pessoal e trabalho estão interligados, o que pode fornecer dados sobre sua prática pedagógica e sua visão sobre a educação.

Ao privilegiar a interação e o diálogo, o curso buscou incentivar os professores a questionarem suas próprias concepções sobre raça, ciência e ensino, promovendo uma reflexão crítica sobre suas práticas pedagógicas e o papel do professor na desconstrução de estereótipos raciais. Com essa estrutura, o curso ao incluir momentos regulares de reflexão, os professores puderam avaliar suas próprias aprendizagens e práticas em busca de uma educação antirracista.

O formato online foi escolhido pensando na flexibilidade dos participantes, que, sendo professores, enfrentam dificuldades em se deslocar até um local físico, especialmente aqueles que moram em regiões mais distantes. Outro aspecto importante foi a definição do número de aulas e dos horários. Foram planejadas 13 aulas, cada uma abordando um tema específico, com início em agosto e término em novembro. Esse período foi escolhido por ser uma época menos sobrecarregada para os professores, já que, no final do ano, suas demandas pedagógicas costumam aumentar. No entanto, em conjunto com o grupo, decidiu-se que o trabalho final seria entregue em fevereiro, considerando que muitos participantes não teriam tempo suficiente

para refletir sobre a prática devido às suas obrigações profissionais. As aulas foram realizadas sempre às 18h, com duração média de duas horas, embora esse tempo pudesse variar conforme o andamento das discussões.

A seleção dos participantes considerou o alinhamento de seus interesses com o tema do curso, uma vez que o formato proposto dependia da interação e do envolvimento ativo dos participantes. No entanto, observamos uma alta demanda de professores de outras áreas, o que indica que os educadores estão buscando, cada vez mais, diferentes formas de letramento, especialmente o letramento racial, em diversas vertentes do ensino. Por esse motivo, foi aberta uma porcentagem das inscrições para professores de outras áreas afins, mas nesta pesquisa não serão apresentados os dados referentes a eles, sendo somente analisados aqueles referentes aos professores da área de ciências. Os participantes pré-selecionados receberam uma confirmação por e-mail, na qual deveriam confirmar sua disponibilidade para participar do curso. Com base nas respostas, foi criada uma lista de espera que, à medida que novas vagas surgiam, era revisada e organizada até que todas as 40 vagas fossem preenchidas.

Abaixo descrevo com maiores detalhes as quatro atividades escolhidas para análise dessa pesquisa.

A primeira atividade foi pensada com o objetivo de abordar o conceito de letramento científico, buscando, sempre que possível, interligá-lo ao letramento racial (Aula 4). Os participantes foram lidos previamente os textos. Para iniciar a discussão, a professora Tatiana Galieta selecionou uma imagem comum em livros didáticos: uma representação da evolução humana, onde um homem branco e ereto gradualmente emerge de figuras com traços de macacos. Essa imagem foi estrategicamente utilizada no início da aula para gerar reflexões sobre como os dois tipos de letramento podem estar interligados. Conforme mencionado pela professora em seu artigo (Galieta, 2024), essa imagem auxilia na problematização de questões científicas e étnico-raciais. A discussão gerada foi bastante enriquecedora e acredito que alcançou o objetivo. Muitos professores trouxeram críticas aos livros didáticos atuais, ressaltando a ausência de corpos negros e a falta de representações positivas e diversificadas de pessoas pretas. Além disso, a leitura do artigo base de Wildson Santos (2007) forneceu um sólido embasamento teórico, ajudando os professores a entenderem melhor os conceitos de LC. Isso reforçou a importância de trabalhar ambos os letramentos nas aulas de ciências, promovendo uma abordagem mais crítica e inclusiva que reconheça e valorize a diversidade racial e cultural no ambiente escolar.

A segunda atividade envolveu a elaboração de narrativas pelos participantes sobre suas experiências com racismo (Aula 5). Os professores foram convidados a escrever um texto

narrativo em primeira pessoa, respondendo à pergunta: “Como percebi a existência do racismo?”. Cada texto deveria ter entre 300 e 500 palavras e manter o anonimato. Apenas os participantes que se sentissem confortáveis e preparados para compartilhar e discutir suas histórias, bem como as dos colegas, foram incentivados a participar. Foi disponibilizado um prazo de uma semana para a redação das narrativas e para a leitura das histórias conforme fossem publicadas. Para garantir o anonimato, a atividade foi realizada por meio do Google Forms. Os textos foram posteriormente agrupados em um arquivo em PDF e anexados na plataforma Classroom. Para facilitar a comunicação, os textos foram numerados. Essa atividade foi realizada após a aula sobre o conceito de raça, na qual discutimos as ideias dos autores Kabengele Munanga e Douglas Verrangia. O primeiro autor explora em seu texto como o conceito de raça foi historicamente construído para reforçar o racismo e promover a distinção entre pessoas brancas e negras ao longo dos anos, impactando profundamente a sociedade brasileira (Munanga, 2004). Ele argumenta que, no século XVIII, a cor da pele passou a ser um critério fundamental e um divisor crucial entre as chamadas raças, como ilustrado em sua citação: “No século XVIII, a cor da pele foi considerada como um critério fundamental e divisor d’água entre as chamadas raças” (Munanga, 2004, p. 3). Segundo Munanga, essa categorização levou à permanência dos três conceitos de raça mais amplamente reconhecidos hoje: branca, preta e amarela. Porém a categorização e enquadramento de raças, segundo o autor, não pararam por aí, no século XIX, acrescentou-se ao critério da cor outros critérios morfológicos como “a forma do nariz, dos lábios, do queixo, do formato do crânio, o ângulo facial etc. para aperfeiçoar a classificação” (Munanga, 2004, p. 4). Isso levou à criação de uma teoria pseudocientífica chamada raciologia, que foi amplamente aceita no início do século XX. No entanto, mais tarde, geneticistas provaram que a ideia de "raças humanas" não tem base biológica.

Estudos comprovaram que as diferenças genéticas entre os seres humanos são mínimas, e que todos compartilhamos uma base genética comum, o que invalida a noção de raças distintas do ponto de vista genético. Esse fato também é comentado por Douglas Verrangia, que comenta que “nas sociedades ocidentais, houve, historicamente, uma naturalização da raça, que transformou a diferença “racial” em fato fixo e científico” (Verrangia, 2009, p. 29). O autor em seu trabalho aborda um curso de formação continuada no Brasil e uma investigação prática nos Estados Unidos. Foram participantes da pesquisa no Brasil cinco professoras, duas estudantes de Ciências Biológicas e um licenciando do curso de Química. Também foram entrevistados professores(as) numa fase exploratória do estudo (Verrangia, 2009). Os resultados mostraram que a prática docente é um espaço significativo para a formação de experiências educativas relacionadas às relações sociais, incluindo as étnico-raciais. Entretanto, segundo o autor, há

uma necessidade urgente, analisando práticas docentes que procuraram trabalhar a educação das relações étnico-raciais na educação científica. “É preciso expor a política da educação científica e analisar como o racismo permeia a Ciência e seu ensino, localizando ambos, racismo e Ciência, num contexto mais amplo, política e economicamente determinado” (Verrangia, 2009, p. 234). Colocar o racismo e a ciência em um contexto mais amplo de política e economia ajuda a fazer uma análise mais completa e crítica, o que pode levar ao desenvolvimento de práticas pedagógicas mais justas e equitativas. Dessa forma, o trabalho de Verrangia não só esclarece as complexidades do ensino, mas também destaca a importância de continuar investigando e questionando as estruturas que afetam o ensino de ciências e sua relação com a educação das questões étnico-raciais.

Após a leitura dos dois textos e das discussões aprofundadas em aula, foi considerado que a atividade de narrativas autobiográficas poderia ser uma opção para introduzir uma discussão, ainda que delicada, sobre racismo. Essa atividade foi inspirada na Prof^a Dr^a Aparecida Ferreira de Jesus, cujo artigo “Teoria Racial Crítica e Letramento Racial Crítico: Narrativas e Contranarrativas de Identidade Racial de Professores de Línguas” analisa narrativas autobiográficas sobre identidades sociais de raça entre professores de línguas (Ferreira, 2014). O objetivo do artigo é explorar como essas narrativas ajudam a compreender as experiências e perspectivas raciais desses profissionais.

Ao abordar o conceito de raça, é inevitável que o racismo, especialmente no contexto brasileiro, seja também introduzido como tema central. A atividade de narrativas pode ser muito importante, pois dá a chance de pensar sobre suas próprias experiências ou histórias que conhecem, ajudando a entender melhor e dar um contexto mais humano ao racismo. Essa abordagem facilita uma discussão mais empática e engajada, principalmente dos professores brancos, que foi o que ocorreu com alguns do curso, no qual chegaram a comentar sobre essa reflexão. Falar sobre racismo por meio de histórias pessoais ou de terceiros pode ser uma maneira poderosa de conectar pessoas brancas às realidades do racismo de forma prática e emocional.

O uso de narrativas ajuda a evidenciar como o racismo permeia diferentes fases da vida de uma pessoa, demonstrando que ele está presente em todos os lugares, de maneira estrutural e persistente. Além disso, esse método pode, de maneira sutil, mas profundamente impactante, ajudar as vítimas de racismo a entenderem que a culpa nunca foi delas e que não há nada de errado com quem elas são. A dinâmica criada por essa troca de experiências provoca interações e reflexões sobre o quão profundamente o racismo está enraizado na sociedade e como ele reflete e fere a vida das pessoas.

Confesso que a semana da leitura foi particularmente difícil para mim, especialmente durante a aula em que discutimos os textos. Como pessoa branca, nunca experimentei as violências descritas nos textos ou mencionadas nas discussões em sala. Foi um choque de realidade para mim e uma lição valiosa sobre a necessidade de ser mais empática, lutar contra o racismo e evitar ser cúmplice dele. Sei que não deve ter sido fácil para muitas das pessoas ali presentes, já que alguns compartilharam que, ao longo da vida, sofreram atos de racismo sem perceber de imediato que era racismo. Essas falas e relatos mostram o quão insidioso e sutil o racismo pode ser, tão profundamente estruturado que as próprias vítimas, às vezes, levam tempo para reconhecê-lo.

A próxima atividade ocorreu ao final da Aula 5, na qual acabamos discutindo, mesmo ainda não tendo a aula específica do tema, o conceito de letramento racial crítico, segundo a autora Aparecida de Jesus Ferreira, uma das pioneiras a trazer essa perspectiva para o Brasil. Essa aula foi planejada levando em consideração os temas previamente abordados, como raça, racismo, negritude e branquitude, de modo que pudéssemos aprofundar nossa compreensão sobre esses temas e a importância de sermos letrados nessa área. Além disso, buscamos refletir sobre a promoção desse letramento nas escolas. Como destaca Aparecida de Jesus Ferreira, o letramento racial crítico vai além de uma simples ferramenta de conscientização; trata-se de um processo transformador que reformula a maneira como educamos. Ele permite que os alunos desenvolvam uma compreensão crítica das questões raciais e de suas profundas implicações na sociedade. Promover esse tipo de letramento nas escolas é essencial para dismantelar as estruturas de desigualdade racial e criar uma educação mais inclusiva e justa.

Com essa perspectiva em mente, a aula 5 teve como objetivo destacar a importância do letramento racial não apenas nas escolas, mas também na sociedade em geral. Para ilustrar e aprofundar as reflexões trazidas em aula, a atividade proposta consistiu na criação de nuvens de palavras, uma representação visual que sintetiza as ideias centrais associadas ao racismo, sendo fornecido um link para os participantes responderem a seguinte pergunta: “Ao ler os textos, qual palavra melhor representa o racismo?”. Essa dinâmica não apenas promoveu a interação, mas também permitiu que os participantes refletissem sobre os conceitos mais recorrentes ligados ao letramento racial, ampliando a discussão de maneira envolvente e colaborativa. Essa atividade contribuiu de acordo com o objetivo específico sobre o racismo, já que os professores compartilharam suas vivências durante as aulas, refletiram e, ao final, sintetizaram suas experiências na nuvem de palavras, fornecendo um panorama claro sobre suas percepções.

Embora essas atividades tenham sido bem-sucedidas em termos de engajamento, enfrentamos alguns desafios ao longo do curso. Um dos principais obstáculos foi a dificuldade de promover discussões mais aprofundadas devido ao tempo disponível e devido ao número de aulas. Além disso, observamos uma resistência inicial por parte de alguns participantes em compartilhar suas experiências e pensamentos, especialmente quando se tratava de temas sensíveis, como questões raciais. No entanto, à medida que o curso avançava e as interações entre os participantes se intensificavam, houve uma construção gradual de confiança. Com o tempo, eles se sentiram mais seguros e à vontade para expressar suas opiniões e experiências de maneira aberta e tranquila. Esse desenvolvimento foi fundamental para o sucesso das atividades e para o aprofundamento das discussões.

O curso, estruturado no formato de rodas de conversa e com um foco no letramento racial e científico, é de suma importância para a formação continuada de professores. Pode-se perceber que ao adotar uma abordagem colaborativa e reflexiva, permitiu que os participantes não apenas aprendessem novos conteúdos, mas também refletissem sobre suas próprias práticas e posições em relação aos temas discutidos.

Além disso, esse tipo de metodologia é especialmente valioso no contexto da formação continuada. Como cita Ferreira (2014, p. 150):

[...] as narrativas autobiográficas que são trazidas na pesquisa são importantes para entender a necessidade do preparo dos professores de línguas para praticar o letramento racial crítico como parte da formação do professor de línguas para que também saibam como utilizar o letramento racial crítico não somente em suas salas de aula, mas também em todo o ambiente escolar.

Apesar da autora se referir aos professores de línguas, podendo abranger para todos os professores, em vista que ao participarem de cursos como este, não apenas se atualizam em termos de conteúdo, mas também podem se tornar mais conscientes do papel que desempenham como agentes transformadores dentro das suas salas de aula e comunidades escolares. A formação continuada, portanto, ganha uma nova dimensão ao englobar práticas reflexivas que vão além da mera transmissão de conhecimento, promovendo mudanças efetivas na vida e nas práticas dos educadores.

3.2 Análise das atividades e aulas do curso de extensão

Nesta seção, analiso algumas aulas, destacando as perspectivas e visões dos professores envolvidos. Apesar da sessão anterior já ter falado anteriormente de forma resumida, nessa parte relatarei as contribuições que o curso trouxe para a formação dos docentes participantes, abordando tanto os avanços como as dificuldades enfrentadas. Além disso, discuto as necessidades de formação dos professores da educação básica, especialmente em relação ao letramento científico e ao letramento racial. Investigo as percepções dos professores sobre a relevância e os desafios na integração desses dois letramentos, com o intuito de refletir sobre as práticas pedagógicas e propor possíveis caminhos para aprimorá-las. Busco preservar as falas dos professores em sua essência para manter a originalidade das narrativas.

3.2.1 Aula 1

A aula inicial teve como objetivo principal apresentar a estrutura do curso, incluindo o cronograma, a utilização da plataforma Google Classroom e os materiais de apoio disponíveis. Um aspecto relevante desta aula foi a apresentação dos participantes, momento em que cada um compartilhou suas expectativas em relação ao curso e os interesses que os motivaram a participar. Enumerei os professores de 1 a 14 para manter o anonimato. No Quadro 3 apresento brevemente os professores antes de suas falas, para assim existir um entendimento do contexto dos participantes. Infelizmente, apesar da minha intenção, não consegui analisar, com base nos dados que coletei, o sentido de pertencimento e como os participantes realmente se identificavam.

Quadro 3 – Informações dos professores

Professor(a)	Estado	Área de Atuação	Ocupação/ Busca pelo curso
1	Rio de Janeiro	Ciências	Leciona Ciências para alunos que estão em defasagem série em um programa situado na cidade do Rio de Janeiro
2	Pará	Biologia	Se apresenta como “mulher negra, quilombola, educadora, marajoara que chegou ao mestrado, quero expandir minha compreensão sobre o tema para fortalecer a luta de meu povo pela garantia de nosso território.” Durante o curso era mestranda.

3	Bahia	Biologia	Durante o curso era mestranda
4	Rio de Janeiro	Outros	Leciona no primeiro segmento nas redes municipais de São Gonçalo e Maricá
5	Rio de Janeiro	Ensino Fundamental I	Regente turma de 2 ano do ensino fundamental
6	Bahia	Química	Durante o curso era mestrando em estudo quilombola.
7	Não comentou	Ciências e Biologia	Busca práticas antirracistas, pois tem enfrentado questões em relação racismo nas suas aulas.
8	Rio de Janeiro	Biologia	Professora do Estado do Rio de Janeiro
9	Rio de Janeiro	Ciências	Pedagoga de formação e professora do laboratório de ciências no colégio Pedro II (atua com o Ensino Fundamental I). Durante o curso era doutoranda em Ensino de Ciências
10	Não comentou	Ciências e Biologia	O tema Letramentos contemplou sua pesquisa na monografia da licenciatura e da especialização, na época do curso estava pensando em iniciar o mestrado
11	Não comentou	Química	Durante o curso estava atuando como mestranda em Educação da UFJF.
12	Rio de Janeiro	Ciências e Biologia	Durante o curso era mestranda no programa PPGEAS-FFP/UERJ
13	Não comentou	Química	Era estudante de pós-graduação no momento do curso
14	Não comentou	Química	Professora da Educação Básica.

Fonte: A autora, 2024.

Em sua apresentação, a Professora 1 expressou uma forte urgência em se envolver mais com o letramento racial, destacando que esse conhecimento deveria ser obrigatório para todos os professores:

Professora 1: “Então, sou professora de todas as matérias desses alunos e eu senti muita urgência em me envolver mais nesse ambiente do letramento racial. Eu acho que tinha que ser obrigatório para todos os professores, de particular ou pública, porque a gente precisa realmente mudar as estruturas sociais”.

Com a fala acima, ela expressa a importância de que o letramento racial se torne uma prática obrigatória para todos os professores, “vista a inserção de práticas voltadas para essa perspectiva são urgentes no contexto escolar” (Santos; Santos; Kadri, 2021, p. 169). Os professores além de ressaltar à relevância do letramento racial nas escolas, comentam sobre a ausência na formação inicial. No caso, a professora 2, compartilhou que se sentiu um pouco

perdida em relação ao letramento racial, pois durante sua formação inicial, não teve a oportunidade de explorar esse tema:

Professora 2: “E eu me vi meio que perdida, porque dentro da minha formação inicial eu não tive esse contato.”

O que muitos professores comentam, é que buscaram o curso, para tentarem levar práticas antirracistas em sala de aula, pois viram uma necessidade na prática do seu cotidiano, como nos casos abaixo:

Professora 2: “Acho que quando a gente nasce para ser professor educador não tem como não. A gente está sempre envolvido com a coisa e pensando na situação da sala de aula, de como isso precisa ser levado para dentro da escola, como isso precisa ser discutido.”

Professora 3: “Eu tenho tentado praticar cada vez mais, né? Em sala de aula, ações antirracistas, principalmente no diálogo mesmo, né? Dos conteúdos que não são os conteúdos pelos conteúdos e eu me percebo entusiasta e aprendiz, né?”.

Professora 4: “E eu tenho sentido muito a necessidade de trazer uma educação antirracista nas salas de aula, principalmente para os menores, porque eles têm muita dificuldade de aceitação do ser negro e como o ser negro pode fazer parte também de coisas científicas, né? Eles veem negros só como bandidos e acabou e não é isso.”

Professora 5: ‘O curso surgiu para mim como uma oportunidade em implementar práticas antirracistas dentro da minha escola com os meus pares, né?’

“A prática antirracista é urgente e se dá nas atitudes mais cotidianas” (Ribeiro, 2019, p.13). O espaço escolar um dos espaços que mais pode contribuir para a mudança de paradigmas e posturas, em função da educação, atingir dialeticamente os discentes em formação (Santos; Sampaio, 2022). Nesse contexto, os educadores desempenham um papel crucial ao promover discussões e reflexões que desconstruem estereótipos e preconceitos. Ao incorporar práticas pedagógicas que valorizam a diversidade étnico-racial e incentivam o respeito, a escola torna-se um ambiente fundamental para a construção de uma sociedade justa e igualitária.

Entre as falas destacadas acima, a da professora 4 particularmente chamou minha atenção. Ela ressalta uma realidade preocupante: as crianças, que deveriam estar imersas nas alegrias da infância e no aprendizado, estão enfrentando preconceitos desde cedo e lutando contra a falta de aceitação devido à ausência de referências positivas sobre pessoas negras. Isso demonstra como existe uma crueldade do racismo já enraizado na sociedade, visto que o racismo está internalizado desde a infância, evidenciando uma urgência de incorporar uma educação antirracista que possa oferecer modelos de representatividade e promover um ambiente mais inclusivo e acolhedor para todos. Gomes (2019) ressalta em seu trabalho que as questões específicas em relação às desigualdades sociais, de gênero e raciais que atingem a infância, as políticas e as práticas de Educação Infantil estão hoje a enfrentar um momento muito mais complexo do país e do campo educacional como um todo.

As falas das professoras revelam a importância de uma educação antirracista, evidenciando o papel central dos professores como agentes de transformação social. Neste caso, o professor tem o poder de reduzir as desigualdades educacionais, estimular a consciência crítica dos problemas da sociedade e promover mudanças positivas nas comunidades (Galvão; Casimiro, 2023). Assim, é possível perceber que pelas falas expressam o desejo de aprofundar seu conhecimento sobre as relações étnico-raciais, o que reflete a consciência de sua responsabilidade em desafiar preconceitos e estruturas de poder enraizadas.

A busca desses professores por essa formação continuada demonstra o reconhecimento de que práticas antirracistas são essenciais não apenas para enriquecer o currículo, mas também para transformar as escolas e as comunidades onde atuam. Esse tipo de capacitação é fundamental para equipar os professores com as ferramentas necessárias para promover mudanças significativas, criando um ambiente educacional mais inclusivo e equitativo, capaz de desconstruir estereótipos e fomentar uma sociedade mais justa. Verrangia (2010), comenta a importância dos cursos de formação nesse sentido:

Cabe ainda mencionar a necessidade identificada de que os cursos de formação de professores de Ciências ajudem a questionar os processos de seleção de conteúdo. Geralmente, no contexto escolar, tal seleção parte de conteúdos conceituais preestabelecidos, presentes em livros, textos e ementa para a definição de procedimentos de ensino. Analisando as interações entre ensino de Ciências e educação das relações étnico-raciais, verifica-se a necessidade de se inverter tal lógica. Para educar relações étnico-raciais é necessário definir de antemão valores e posturas a serem desenvolvidos pelos estudantes, para depois selecionar conteúdos conceituais e procedimentos de ensino adequados a tal propósito (VERRANGIA, 2010, p. 716).

Ao reforçar o papel formador de práticas antirracistas, o curso se posiciona como uma resposta direta às demandas por uma educação que não apenas reconhece, mas ativamente combate o racismo estrutural. Ele oferece aos educadores o suporte necessário para que possam atuar como verdadeiros agentes de mudança. Segundo Rodrigues e Breder (2023), para se alcançar uma educação antirracista capaz de problematizar as hierarquias étnico-raciais naturalizadas nos ritos, espaços escolares, discursos e práticas pedagógicas, é essencial promover uma formação inicial e continuada de professores que desafie a maneira como as diferenças são cotidianamente transformadas em desigualdades nas escolas. É exatamente isso que o curso pretende proporcionar aos educadores.

Nas falas dos professores, percebi que há uma busca por compreender como o letramento científico pode ser integrado às discussões sobre relações étnico-raciais. Os professores demonstram um interesse em explorar como essas duas áreas podem se complementar, a fim de promover uma educação mais crítica e consciente:

Professora 2: “(...) no decorrer desse caminho eu acabei me encontrando também dentro dessa necessidade da discussão das relações étnico-raciais, dentro da questão da discussão do letramento científico, também voltado para a questão racial.”

Professora 3: “(...) Então, o letramento científico faz parte desses meus processos de aprendizagem de ensino e a perspectiva de ampliar o conhecimento e a promoção de discussões. Quando vocês propuseram o curso, né? E essas intersecções no letramento racial científico em busca de práticas antirracistas, eu vi como uma oportunidade mesmo de colocar em prática algo que é extremamente necessário e emergencial, né? (...) Então, é uma maneira da gente começar a romper esses paradigmas e eu acredito que deixar essas amarras necessárias, claras, sobre quais são as interlocuções possíveis entre o letramento científico e a parte das questões que envolvem raça, principalmente, é algo muito importante.”

Professora 5: “(...) eu vejo que os meus professores já têm já essa prática, porém muitas vezes ficam perdidos em relação à questão científica, o letramento, e aí o curso veio como uma forma de me atravessar e passar para os meus pares um aprofundamento mais científico, né?”

Dando continuidade ao tentar interseccionar os letramentos, apresento o próximo professor que é morador da Bahia e atua em uma comunidade quilombola:

Professor 6: “(...) hoje eu trabalho com saberes tradicionais, no caso os conhecimentos tradicionais da comunidade quilombola e os conhecimentos científicos. Então, a gente procura uma intersecção desses conhecimentos e está procurando construir algo que seja, que respeite a comunidade e traga os conhecimentos da comunidade para a escola, é basicamente isso.”

Além de buscarem o curso para implementar práticas antirracistas em suas salas de aula, muitos professores também enfrentaram dificuldades em encontrar na literatura materiais que abordem de forma integrada os letramentos racial e científico. Perlingeiro e Galieta (2023), questionam em seu trabalho a falta de pesquisas envolvendo o tema. Essa lacuna levou os professores a procurarem o curso como uma oportunidade de aprofundar seus conhecimentos e encontrar estratégias pedagógicas significativas para abordar esses temas em suas práticas educacionais:

Professora 2: “(...) hoje, eu quero ensinar, eu quero falar para outras pessoas e eu tenho dificuldade, às vezes, de encontrar as fontes, de estar discutindo, de estar trazendo essa discussão para dentro da sala de aula e para dentro da minha escrita”.

A próxima fala demonstra também a necessidade de referencial em ciências da natureza, a professora no momento do curso cursava o doutorado e sempre trabalhou analisando livros didáticos e currículos desde a graduação:

Professora 13 : (...) “principalmente olhando para áreas das exatas, das ciências da natureza, que normalmente têm essa deficiência nessas discussões, diferentemente das áreas humanas, dos cursos de humanas, que não têm esse avanço e um referencial teórico muito grande da educação étnico-racial, principalmente a questão do letramento, discutindo também a questão da construção da identidade étnico-racial, dessa identidade que perpassa nessa construção social, nessa construção histórica do movimento negro em si”.

Em suma, fica evidente que a busca por uma educação antirracista é uma prioridade, especialmente em um contexto em que o racismo estrutural impacta profundamente as vidas de alunos e professores. As falas acima descritas também revelam que existe uma consciência crescente de que os professores são agentes essenciais de transformação social, e que sua atuação promove uma educação antirracista. Esses professores desempenharão um papel crucial nas escolas, pois, como afirmam Rodrigues e Breder (2023, p. 2), “a escola deve ser um espaço

privilegiado para discutir e refletir sobre questões raciais, contribuindo, por meio de uma educação antirracista, para a construção de uma sociedade mais democrática e igualitária”. Além disso, percebi que as falas sublinham a urgência de oferecer modelos de representatividade para crianças negras, combatendo estereótipos negativos que ainda persistem na sociedade.

Os professores também destacaram a importância de integrar o letramento científico com as relações étnico-raciais, reconhecendo que essa interseção é fundamental para construir práticas pedagógicas que não apenas ensinem conhecimentos, mas também promovam a justiça social. Porém, relataram a dificuldade de encontrar materiais e referências que abordem esses temas de forma integrada, o que reforça a necessidade de iniciativas como o curso analisado, que oferece subsídios teóricos e práticos para enfrentar esses desafios. Assim, é possível notar que a formação continuada e a implementação de práticas antirracistas são não apenas benéficas, mas necessárias para transformar o ambiente escolar em um espaço que acolha e valorize a diversidade, preparando os professores para desempenharem plenamente seu papel como catalisadores de mudança. Identifico assim, que existe necessidades de formação dos professores da educação básica em relação ao letramento científico e letramento racial, principalmente em relação a referenciais e materiais que os ajudem nas suas práticas educacionais.

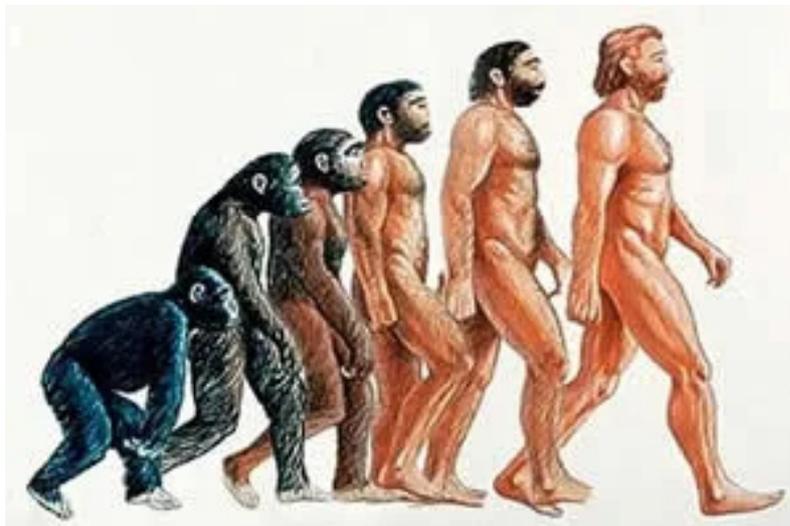
3.2.2 Aula 4

No início dessa aula, a professora Tatiana apresentou uma imagem bastante comum em livros didáticos, conhecida por muitos: a representação da evolução da espécie humana a partir de um macaco. Inclusive, em seu artigo, comenta como esta imagem pode auxiliar na promoção do LC e do LR (Galieta, 2024), sendo também um dos objetivos da aula.

Na imagem, o ser humano vai gradualmente perdendo os traços típicos de primata, tornando-se cada vez mais ereto e sem pelos. A partir dessa ilustração, iniciou-se uma problematização, questionando o que os participantes observavam na imagem. Na aula anterior (Aula 3), já haviam sido discutidas as diferenças entre alfabetização científica e letramento científico. Com isso, tinha-se a compreensão de que o LC vai além da simples decodificação de símbolos, abrangendo aspectos mais amplos e profundos das práticas sociais. Essa discussão

permitiu aos participantes começarem a problematizar a imagem com base nos conceitos discutidos anteriormente.

Figura 1 – Representação imagética do que seria a evolução humana



Fonte: <https://mundoeducacao.uol.com.br/>. Acesso em: 27 ago. 2024.

O interessante dessa aula, é que todos os professores já haviam utilizado essa imagem ou alguma parecida em suas práticas pedagógicas ou pelo menos presenciado ela em sala de aula em algum momento. O professor 6 comentou que essa questão vai muito além de apenas explicar a evolução, especialmente quando consideramos a influência de Charles Darwin, o cientista central da teoria da evolução atualmente aceita. Darwin contribuiu para uma interpretação que acaba promovendo divisões raciais. Antes dessa fala, discutíamos um livro trazido pela professora-mentora do curso, intitulado “Darwinismo e Racismo Científico no Brasil”, escrito por professores da Universidade Estadual de Feira de Santana, na Bahia (Sepulveda et al., 2023). A fala do professor 6, então, foi bastante emblemática:

Professor 6: “Eu acho que a própria relação, né? De evolução. Os textos, eles deixam bem claro a questão do biológico e a questão social em relação à raça. O que pega para mim muito é justamente esse, vai ficando claro, né? O... A representação sai do macaco e vai ficando cada vez mais claro. E aí, isso para mim já remete a uma questão racial, né? Social. Mas eu acho que a relação é mais essa, dessa evolução, né? Esse darwinismo que meio que... Qual é a palavra, Jesus? Foi... Foi utilizado para diversas coisas, né? Para legitimar. É a palavra essa, legitimar. A legitimação que o darwinismo social trouxe para diversas questões raciais, né? Raças sociais. Questões eugênicas no Brasil e no mundo. E aí, para mim, é basicamente isso.”

O darwinismo social é frequentemente utilizado por historiadores para explicar o extermínio de determinados grupos (Fernandes, 2017). Esse termo surgiu em parte devido à influência de Charles Darwin e sua obra “A Origem das Espécies”, que levou à ideia equivocada de que existiriam raças humanas hierarquicamente superiores, o que acabou por favorecer o movimento da eugenia. Stepan(2005), observa ainda que Darwin, com suas teorias, deu suporte a pensadores da época que promoviam a eugenia:

Por ter-lhe dado novo embasamento científico e a indispensável terminologia, o evolucionismo da década de 1860 foi de suma importância para a ascensão da eugenia. As primeiras incursões do próprio “pai” da eugenia – o cientista, viajante, geógrafo e estatístico Francis Galton – no perigoso território da hereditariedade humana associada à política social ocorreram em 1865, pouco depois da leitura do livro *The Origin of Species (A Origem das Espécies)*. A evolução apresentou a Galton ideias, que, agrupadas de nova maneira, constituíram o cerne da eugenia (Stepan, 2005, p. 30).

Após esse momento, a professora 8 fez uma fala que complementou a do professor anterior. Ela enfatizou que há tanto um problema para a Biologia quanto para as relações étnico-raciais, destacando como a imagem apresentada revela problematizações que envolvem tanto o LC quanto o LR:

Professora 8: ‘Então, duas coisas nessa imagem me incomodam bastante. Primeiro, a linearidade, como a gente tem um traço, um caminho muito linear entre determinando um processo evolutivo linear, o que já é um problema dentro da biologia. E como o colega falou, a tendência é o branqueamento, clarear os cabelos, os traços, conforme você vai ficando em pé. Então, o que me incomoda muito nessa imagem é essa... esse processo do ser humano ficar em pé, sabe? De se levantar e aí colocando os que não caminham da mesma maneira numa posição de inferioridade.’

Podemos entender que a percepção dos professores sobre a imagem da evolução do homem a partir de um macaco, revela uma análise crítica sobre dois aspectos problemáticos. Em primeiro lugar, é destacado a linearidade representada na imagem, sugerindo um processo evolutivo direto e sem nuances, o que contradiz a complexidade real dos processos biológicos e evolutivos. Segundo Bernardo (2023), alguns obstáculos de compreensão se tornam ainda mais evidentes entre os estudantes ao tratarem a evolução como um processo biológico linear, no qual os seres vivos, ao longo do tempo, “ganham” novas adaptações. Dependendo de como as práticas educacionais são implementadas, elas podem transmitir a ideia equivocada de que

espécies mais basais são inferiores às espécies mais derivadas nos ramos filogenéticos (Rodrigues et al., 2017).

Em segundo lugar, podemos entender que a imagem aponta para o sutil, mas significativo, processo de “embranquecimento” ao longo da sequência evolutiva, onde os traços vão ficando mais claros e os corpos mais eretos, sugerindo uma hierarquia implícita que valoriza características europeias e desvaloriza outras formas de existência humana. E podemos aqui dizer que não seria diferente, visto que nosso modelo de educação é pautado no eurocentrismo. A história das instituições e da sociedade tem sido construída de maneira a invisibilizar a presença e a contribuição negras. Instituições públicas, privadas e da sociedade civil definem, regulamentam e transmitem um modo de funcionamento que homogeneiza processos, ferramentas e sistemas de valores, além de manter um perfil majoritariamente masculino e branco entre seus empregados e lideranças (Bento, 2022).

Assim, a representação gráfica pode reforçar ideias de superioridade racial, sugerindo que aqueles que não se enquadram nessa progressão linear são, de alguma forma, inferiores. A imagem traz um incômodo para os professores, refletindo assim na necessidade de questionar e problematizar essas narrativas visuais, especialmente em contextos educativos, para evitar a perpetuação de preconceitos raciais e estereótipos.

A percepção que as imagens dos livros e imagens trazidas pelas mídias não foram somente percebidas pelos dois, outros participantes também comentaram sobre o fato de existir uma interligação:

Professora 7: “(...) eu fiquei pensando sobre essa questão da imagem, né? Porque é muito que ter essa questão social, a gente também pensar como que a biologia se constitui enquanto ciência, né? Acho que olhar sempre para essa questão da ciência enquanto uma construção humana, né? E pensar quem que produz essas imagens, né? Então, a gente sabe que a ciência que a gente conhece hoje, que a ciência moderna, ela vai se construir na Europa. E que é quem vai deter esse discurso, né? Deter o poder de dizer quem é civilizado, quem não é. Então, acho que a gente ainda traz muito isso nas representações de imagem, nos textos, se a gente for pensar nos livros didáticos, quais são os corpos que estão lá.”

A fala da professora nos leva a uma reflexão importante sobre a imagem da evolução humana, destacando as dimensões sociais e históricas da ciência. Ela sugere que é essencial considerar como a Biologia se constitui como ciência, lembrando que toda ciência é, em última instância, uma construção humana. A professora questiona quem são os responsáveis por criar

essas imagens e de que maneira o contexto em que foram produzidas influencia as mensagens implícitas que elas transmitem. Isso nos permite compreender que se trata de um processo histórico e intencional, no qual a hegemonia das elites e o antropocentrismo são acompanhados pelo eurocentrismo nas ciências sociais e humanas, particularmente nas áreas relacionadas aos povos não-europeus (Bento et al., 2002).

A professora 7 também destaca que a ciência moderna, que molda nosso entendimento hoje, foi desenvolvida predominantemente na Europa, o que confere a ela o poder de definir quem é considerado civilizado e quem não é. Assim, homem europeu passou a ser visto como o “homem universal”, adquirindo uma identidade substituta e dissimulada em comparação com os não-europeus (Bento et al., 2002). Essa perspectiva eurocêntrica, ainda é evidente nas representações visuais e nos textos dos livros didáticos. Silva (2007, p. 88) sugere que “os livros didáticos, através dos seus textos e ilustrações, contribuem em grande parte, para a construção de um sentimento de superioridade da população branca ou assemelhada, pelo valor que é atribuído às suas diferenças fenotípicas e culturais.” Precisamos refletir sobre quais corpos são representados nesses materiais, pois eles carregam e perpetuam noções de poder e de dominação.

Como dito pela professora 7, é importante uma análise crítica das representações científicas e de como elas podem influenciar nossa percepção de identidade e raça. Na próxima aula, a Aula 5, veremos o quanto a percepção da identidade e o racismo influenciam a vida das pessoas e a sociedade.

A fala da professora sugere que muitos educadores provavelmente já utilizaram essa imagem sem considerá-la sob a perspectiva das discussões sobre raça e etnia, devido à ausência dessas temáticas em sua formação acadêmica. Munanga (2005) argumenta que a formação de professores é fundamental para combater essas questões. Essa lacuna formativa representa um problema histórico que requer um processo contínuo de desconstrução das ideologias eurocêntricas que têm influenciado a educação e a ciência por muitos anos. Portanto, é essencial investir na formação dos futuros professores, que são socializados em um ambiente que naturaliza as desigualdades (Munanga, 2005).

Professora 13: ‘Bom, eu consigo compreender, a partir dessa imagem, o poder também ideológico intrínseco nas mídias que são vinculadas nos materiais didáticos, nos próprios currículos da escola, das universidades, porque é uma imagem que nos traz uma informação e uma problemática muito importante dentro das ciências da natureza, né? Especificamente na biologia. Então, eu acredito que muitos dos nossos colegas já utilizaram essa imagem, mas não

teve esse olhar aprofundado a nível das discussões de raça e de etnia, devido a essa inexistência dessas discussões no seu processo formativo. E isso é uma problemática que se arrasta aí durante muitos anos e é um processo mesmo de desconstrução dessas ideologias eurocêntricas, né?’

Concluindo esta aula, percebemos que discussões sobre questões raciais e científicas estão ganhando mais destaque apenas recentemente, evidenciando uma lacuna histórica na formação de professores e na educação em geral. Apesar do crescimento dessas discussões, muitos educadores ainda encontram dificuldade em acessar materiais de apoio na literatura. No entanto, ficou evidente que é possível interligar o letramento científico e o letramento racial. Uma simples imagem, como a da “evolução do homem” – entre aspas devido às reflexões abordadas – pode servir como um ponto de partida poderoso para questionar tanto conceitos biológicos quanto questões étnico-raciais transmitidas ao longo das gerações. Galieta (2024) argumenta que a interpretação de imagens da evolução humana varia de acordo com o letramento racial, mostrando que representações eurocêntricas reforçam estereótipos racistas. Assim, ela enfatiza que professores conscientes podem desafiar esses estereótipos, promovendo o letramento racial e combatendo a infra humanização que impacta negativamente a identidade e a autoestima de estudantes negros. Na mesma linha, Ferreira e Gomes (2019), em seu artigo, destacam a fala da professora Aparecida de Jesus, que afirma:

O letramento racial crítico possibilita que a professora e o professor reflitam sobre questões raciais dentro de seu próprio contexto de sala de aula e, ao refletirem, permitem que seus alunos e alunas tomem consciência de sua própria identidade racial. Essa abordagem integrada enriquece o ensino e contribui para uma educação mais crítica e justa (Ferreira; Gomes, 2019, p.125).

Portanto, é fundamental integrar o letramento racial ao científico, pois isso não apenas enriquece a educação, mas também promove uma sociedade mais equitativa e consciente.

3.2.3 Aula 5

Essa aula, em particular, foi a mais desafiadora para mim, emocionalmente. Confesso que meu aprendizado sobre o racismo veio tardiamente e, apesar de minhas leituras – que ainda considero insuficientes –, percebo que tenho muito a aprender. Na prática, ao ouvir algumas histórias, nunca imaginei a profundidade das situações que esses professores enfrentaram e

continuam enfrentando. Mesmo carregando traumas, eles persistem, lutando para que seus alunos não passem pelo mesmo, buscando uma sociedade e uma educação mais justas. Na atividade proposta, pedimos que aqueles que se sentissem à vontade escrevessem narrativas sobre o momento em que tomaram consciência da existência do racismo. Essa atividade foi idealizada para explorar os conceitos que envolvem o racismo, inserindo assim, de certa forma, o letramento racial.

Nesta parte, comentarei primeiro sobre as falas, que também acabam envolvendo as narrativas. Em seguida, farei uma análise dos textos, categorizando os conceitos e observando a frequência com que determinadas palavras e ações aparecem, demonstrando o quão presente o racismo está na sociedade, e procurando os sentidos atribuídos às palavras que tinham identificação tanto com a identidade racial negra, como com a branca, inspirada na atividade feita por Ferreira (2014).

Uma das questões levantadas foi a dificuldade de produzir o texto. Alguns professores mencionaram que, no início, a tarefa parecia simples por se tratar de um texto narrativo. No entanto, ao tentar colocar as palavras no papel, enfrentaram uma enorme dificuldade em reviver os momentos descritos, o que os levou a refletir sobre suas próprias vidas e práticas pedagógicas atuais.

Professora 8: “Eu também achei uma atividade bem difícil de ser feita. Inicialmente, eu achava que poderia ser uma coisa simples, até porque era um parágrafo, tinha limites de caracteres ou de palavras. Mas essa sensação de admitir a sua própria vulnerabilidade ou seu lugar de privilégio, ou entender que as pessoas ao nosso redor estão numa situação de vulnerabilidade que a gente nem sempre consegue contornar de maneira fácil, ou às vezes é uma situação que você mesmo provocou.”

Professora 9: “Então, apesar de eu não ter escrito o meu relato, foi uma... o tentar escrever, refletir sobre, ler, não ler todos, assim, a palavra que eu coloquei na nuvem foi a palavra que não me fez escrever, a palavra que eu senti quando eu li os trabalhos foi a palavra desconforto, né? Não conseguir ler todos, porque é muito desconfortável mesmo, né? Mas acho que foi uma atividade interessante na medida em que me fez refletir tudo isso que eu tentei compartilhar aqui para o grupo.”

Cito, ainda, o professor 6 que começou a perceber e entender o racismo a partir das leituras que realizou:

Professor 6: “A pergunta que foi feita para a gente fazer atividade, eu fiquei refletindo sobre, e eu lendo aqui algumas questões, aí eu tenho dois pensamentos. O primeiro pensamento é que quando foi que eu descobri o racismo? Eu acredito que eu só descobri o racismo a partir das leituras.”

Às vezes, só percebemos o racismo de forma mais profunda quando nos dedicamos ao estudo e à leitura. Antes de mergulhar nesses estudos, eu já tinha presenciado manifestações de racismo ao meu redor. No entanto, como mulher branca, nunca soube o que é sofrer diretamente com essas experiências. Foi somente através da leitura e do estudo que consegui entender a sutileza e a profundidade do racismo e o quanto ele está enraizado na nossa sociedade. Esse processo de aprendizagem também levou um professor a reviver e relembrar situações do passado, identificando, ao mesmo tempo, manifestações de racismo no mundo atual. As leituras permitiram a ele perceber as nuances e sutilezas do racismo que antes passavam despercebidas, destacando a importância do letramento racial para reconhecer e combater essas injustiças, tanto no passado quanto no presente.

Os professores também comentaram sobre o impacto profundo que a escrita teve em suas reflexões, práticas pedagógicas e pesquisas. Ao vivenciarem ou testemunharem essas situações de injúria e racismo, muitos se viram compelidos a reavaliar suas abordagens educacionais, questionando como podem transformar suas salas de aula em espaços mais inclusivos e antirracistas.

Professora 8: “Então, não foi um trabalho, uma reflexão muito simples de ser feita, principalmente à vista do que a gente está discutindo aqui, que é uma proposta de aprendizado coletivo, mas também é uma proposta de aprendizado individual, da sua própria subjetividade, da sua própria construção, da sua própria identidade.”

Professora 9: “Me fez pensar muito no quanto isso atravessa quando esse é o nosso tema de pesquisa, quando você tem como tema de pesquisa, objeto de pesquisa, um tema que atravessa a sua subjetividade, o quanto que isso implica na sua pesquisa. Eu acredito que são atravessamentos que, ora, colaboram, porque essa narrativa ganha força de um lugar que outra pessoa escrevendo talvez não teria, mas ora também afasta, e independente da hora que colabora ou que afasta, é um processo doloroso.”

Ferreira (2014) traz em seu trabalho a reflexão de que o LR dos professores e sua promoção em suas salas de aula pode ajudar na formação de identidades raciais, promovendo

o orgulho racial e a compreensão do racismo, além de capacitar os alunos para construir uma sociedade justa e igualitária. A compreensão dos professores sobre a necessidade da utilização de práticas que levem ao LR é algo que pode influenciar os alunos a terem consciência de sua identidade racial e terem uma educação mais justa. Assim, destaca-se o papel crucial da escola na formação da identidade dos alunos, que pode ser um espaço positivo ou prejudicial, dependendo da abordagem das questões identitárias. Esse ponto é ilustrado na fala da professora 4:

Professora 4: “(...) Então, você realmente faz uma reflexão quando você vai fazer um texto desse, e aí eu até relatei o meu texto lá que eu tive, eu presenciei racismo dentro da sala de aula, e coisa pesada. Coisa que você olha hoje é crime. Eu não lembro de professor ter tomado alguma parte disso ou eu não lembro de ter uma discussão na escola sobre racismo. Nunca foi pautado isso, sabe? Nunca.”

Na fala do professor 6, percebemos que não são apenas as crianças que enfrentam injúrias desse tipo; os próprios colegas de profissão, que deveriam ser aliados na construção de um ambiente escolar inclusivo e acolhedor, também perpetuam essas agressões.

Professor 6: “Já passei por isso como professor dentro de uma escola de uma região quilombola e a professora chegar e perguntar pra mim como é que eu lavava o cabelo, se eu lavava o cabelo, entende?”

Como diz Carapello (2020), o racismo está enraizado em várias partes na escola:

o racismo nas instituições escolares não se expressa apenas nas relações estabelecidas entre os educandos ou mesmo entre a comunidade escolar, mas nos materiais escolhidos, no acesso aos professores negros e negras, nos discursos privilegiados e currículo oculto ou não (Carapello, 2020, p. 174).

Essa fala revela um problema estrutural ainda mais profundo, onde o preconceito e a discriminação não são apenas tolerados, mas muitas vezes ignorados ou até mesmo reforçados dentro da própria comunidade escolar. Para comentar rapidamente sobre o sofrimento que o professor 6 passou, deixo uma reflexão de Bento (2020, p. 75): “(...) sempre bom lembrar o quanto o cabelo é emblemático de um incômodo que não tem a ver tanto com o cabelo, mas

sim com o que representa a presença negra nos espaços que a branquitude considera exclusivamente seus”.

Os participantes também comentaram que o bullying, em algumas situações, pode mascarar o racismo, pois ambos são fontes de opressão. No entanto, é fundamental reconhecer que, apesar de suas semelhanças, eles são violências distintas (Carapello, 2020). A professora 11 destacou isso.

Professora 11: “E só uma coisa que eu fiquei vendo que foi a questão do termo bullying, que eu acho que ele foi usado como se fosse sinônimo de racismo. E aí eu acho que a gente tem que saber demarcar mesmo essa diferença, que o bullying é uma coisa e o racismo é totalmente uma coisa diferente. São formas de opressão, mas que nascem de locais diferentes.”

Oliveira (2015), ao fazer um resumo do livro “Negras (in)confidências: Bullying, não. Isto é racismo”, escrito por Benilda Brito e Valdecir Nascimento, no contexto dos 10 anos da Lei nº 10.639/03, comenta que as organizadoras afirmam que o que as crianças negras enfrentam não é apenas bullying, mas racismo, que é uma ideologia que promove a superioridade racial e está presente tanto na ausência quanto na presença de adultos. Diferente do bullying, que ocorre sem a presença de adultos e pode levar a ciclos de agressão, o racismo é institucionalizado e frequentemente perpetuado por aqueles que deveriam oferecer suporte. Assim, é possível dizer que enquanto o bullying pode envolver uma variedade de motivos e dinâmicas de poder, o racismo está enraizado em uma história de discriminação e marginalização com base na raça. É crucial não confundir os dois, para que o racismo seja devidamente identificado e enfrentado de forma adequada. A fala da professora abaixo, que infelizmente não foi registrada na primeira aula, ilustra essa distinção de maneira clara:

Vale ressaltar que é importante falar sobre o bullying e lutar contra esse tipo de violência, porém de acordo com Carapello (2020), a camuflagem pelo bullying leva a diminuição de outros fatores:

Quando dizemos que o racismo vem sendo camuflado pelo bullying não queremos diminuir os impactos que o bullying causa, ou minimizar a importância de seu real combate, mas buscamos destacar que são violências distintas, o racismo tem uma origem, um alvo, uma motivação distinta e é preciso considerar estas questões e suas implicações para combatê-lo (Carapello, 2020, p. 177).

Uma das reflexões provocadas pela atividade foi o papel da branquitude. Alguns professores compartilharam que, apenas após as leituras anteriores e das histórias, começaram

a entender o que a branquitude promove e como ela influencia as dinâmicas sociais e educacionais. Eles reconheceram que, até então, muitas vezes não percebiam os privilégios associados à branquitude e o papel que ela desempenha na manutenção das desigualdades raciais. Isso é cruel, pois é exatamente o que a branquitude propõem “um pacto, um acordo tácito entre os brancos de não se reconhecerem como parte absolutamente essencial na permanência das desigualdades raciais no Brasil” (Bento, 2002, p. 26).

Professora 2: “(...) porque não precisamos estar numa instituição que seja de maioria branca para que a branquitude se imponha naquela instituição.”

Professora 8: “Mas essa sensação de admitir a sua própria vulnerabilidade ou seu lugar de privilégio, ou entender que as pessoas ao nosso redor estão numa situação de vulnerabilidade que a gente nem sempre consegue contornar de maneira fácil, ou às vezes é uma situação que você mesmo provocou.”

Professora 12: “Foi muito importante para mim, como mulher branca, trabalhar isso e reconhecer o meu lugar, que está cada dia eu penso mais sobre ele.”

A autora Bento (2020) enfatiza que reconhecer e refletir sobre os privilégios associados à branquitude é um passo crucial para a diminuição da discriminação racial. Ela argumenta que, tradicionalmente, a perspectiva racializada e a construção da noção de “raça” foram centradas no branco como o “universal”, enquanto as identidades e experiências dos grupos não brancos foram marginalizadas. Ao deslocar o foco dos “outros” para o próprio lugar do branco, e reconhecer como essa perspectiva branca moldou a noção de raça, é possível começar a desconstruir o poder e a supremacia associados à branquitude.

Podemos entender que a atividade de reflexão sobre racismo, conforme relatado pelos professores participantes, revelou-se uma prática transformadora, ainda que desafiadora. A partir das narrativas, é evidente que o processo de escrever e refletir sobre experiências pessoais em relação ao racismo não foi apenas um exercício acadêmico, mas um convite à autorreflexão profunda. É possível dizer que essas experiências refletem o potencial transformador da educação antirracista quando ela é abordada de forma pessoal e coletiva. Como a própria Ferreira (2014), ressalta em seu artigo, uma forma de trabalhar a TRC é utilizar métodos como contar histórias, contranarrativas e narrativas não hegemônicas, que ajudam a explorar e entender as dinâmicas de poder e desigualdade. A atividade não apenas expôs as dificuldades e

resistências que muitos enfrentam ao lidar com temas como racismo e branquitude, mas também sublinhou a importância de tais discussões para o desenvolvimento de uma prática pedagógica crítica e consciente.

Ao final da aula, após as discussões e reflexões, foi solicitado aos participantes que inserissem de uma a três palavras que representassem suas percepções sobre o tema abordado, utilizando um link fornecido. Essas palavras foram enviadas para um site chamado Mentimeter, no qual foram compiladas em uma nuvem de palavras. Nesse formato, as palavras mais mencionadas pelos participantes aparecem em destaque no centro da nuvem, enquanto as menos citadas são distribuídas ao redor, com menor ênfase. Esse tipo de prática, conhecido como nuvem ou tempestade de palavras, é uma ferramenta eficaz para captar e visualizar as principais ideias e sentimentos emergentes de uma discussão coletiva. A figura 2 ilustra o resultado da nuvem de palavras criada a partir das contribuições dos participantes, refletindo os pontos mais marcantes da nossa reflexão conjunta.

Figura 2 - Tempestade de palavras realizada na aula sobre racismo



Fonte: Produzida coletivamente pelos participantes do curso de extensão, 2023.

Como é possível observar na imagem, palavras como “violência,” “dor” e “sofrimento” ocuparam o centro da nuvem de palavras. Sobre isso, Bento (2020, p. 19) comenta que “descendentes de escravocratas e descendentes de escravizados lidam com heranças acumuladas em histórias de muita dor e violência, que se refletem na vida concreta e simbólica

das gerações contemporâneas”. Ao final a autora acaba questionando, “quase nunca se fala na herança escravocrata e nos seus impactos positivos para as pessoas brancas”. Nesse sentido, notamos que apesar da discussão sobre branquitude ter estado presente na aula, a palavra não apareceu na nuvem.

A escolha dessas palavras reflete a percepção coletiva do impacto do racismo, afetando tanto aqueles que o sofrem diretamente quanto os que se conscientizam dessas realidades. Embora a sociedade tenha avançado um pouco no reconhecimento do racismo como uma estrutura profundamente enraizada, ainda há muito a ser feito. Isso inclui reconhecer como figuras históricas e culturais foram tratadas, como exemplificado pela fala da Professora 4. Ela reflete sobre a falta de autores negros estudados na literatura, além de Machado de Assis, cuja identidade negra muitas vezes foi embranquecida.

Professora 4: “Aí você para de pensar em um monte de outras coisas. Assim, qual autor negro que a gente estudou na literatura, tirando Machado de Assis, que fizeram um embranquecimento, porque agora é pouco tempo que eu fui ver essa história do embranquecimento dele.”

Essa reflexão a levou a perceber que o racismo permeia amplamente o mundo ao seu redor:

Professora 4: “Então, assim, você começa a revisitar, e eu cresci numa bolha racista.” Ela descreve seu processo de desconstrução, abandonando antigas crenças e reconstruindo sua compreensão do racismo: “... Eu entrei num processo de desconstrução de tudo que falavam, de tudo que eu presenciei, para reconstruir todo esse pensamento. Então, hoje a gente vê, até um colega meu agora falou que a gente consegue ver um pouco mais em cada detalhe, em racismo, nas coisas, que a gente, há um tempo atrás, era normalizado, era uma coisa normal. Eu presenciei há pouco tempo, e aí você vê que, às vezes, a pessoa não tem nem consciência que ela está sendo racista.”

A última frase da professora 4 é especialmente impactante, destacando a sutileza e a natureza estrutural do racismo. Campos, Castilho e Nascimento (2023) trazem em seu trabalho a afirmação de que o racismo é como uma estrutura central nas relações sociais capitalistas e na história brasileira, cria formas de expressão que são alienantes e naturalizadas. Isso significa que o racismo molda uma maneira específica de pensar e de ver o mundo que, frequentemente,

impede que as pessoas reconheçam e compreendam as formas de exploração e opressão que enfrentam em seu cotidiano (Campos; Castilho; Nascimento, 2023).

O racismo ocorre constantemente e, muitas vezes, passa despercebido, até mesmo por aqueles que o perpetuam. Essa percepção sublinha a importância do LR, o qual desafia essas normativas e promove uma conscientização mais profunda sobre as desigualdades raciais enraizadas na sociedade.

Utilizando os textos produzidos pelos professores, busquei analisar as identidades raciais dos participantes e o impacto dessas identidades, de acordo com o objetivo da pesquisa sobre suas vivências com o racismo, considerando que são professores e que esse entendimento pode contribuir para a melhoria de suas abordagens em sala de aula. Minha análise foi inspirada pelo artigo “Teoria Racial Crítica e Letramento Racial Crítico: Narrativas e Contranarrativas de Identidade Racial de Professores de Línguas” da professora Aparecida de Jesus Ferreira (2014). Para examinar as entrevistas e narrativas apresentadas, a autora utiliza a TRC, destacando o conceito de contranarrativas, um princípio essencial dessa teoria, para entender o discurso dominante. Pretendo seguir essa abordagem ao analisar as autobiografias dos professores.

Além disso, exploro como eles percebem seu pertencimento étnico-racial e o racismo. Nas Tabelas 1 e 2 realizei uma análise ativa de 18 narrativas, buscando identificar como os participantes expressam suas noções de pertencimento. As narrativas estão no Apêndice 2 e serão apresentadas na ordem em que aparecem no apêndice. Dessa forma, as narrativas não estarão vinculadas aos professores enumerados. Embora sejam narrativas produzidas por eles, organizei desta forma para preservar melhor o anonimato e facilitar a compreensão ao localizar as narrativas no apêndice.

Minhas análises das tabelas seguem a mesma abordagem utilizada por Ferreira (2014). Em seu artigo, Ferreira escolheu categorias baseadas na análise das narrativas para identificar palavras relacionadas tanto com a identidade racial negra quanto com a identidade racial branca. Após encontrar essas palavras e seus sentidos nas narrativas, o próximo passo foi verificar se esses sentidos favoreciam ou desfavoreciam essas identidades. Na Tabela 1 faço a análise referente à identidade racial negra.

Tabela 1 – Identidade Racial Negra

Palavras	Número de ocorrências	Frases das narrativas que favorecem a identidade racial negra	Frases das narrativas que desfavorecem a identidade racial negra
Negro	23	8	15
Negra	26	9	17
Preto	3	1	2
Preta	15	7	8
Morena	1	-	1
Negrinha	1	-	1
Pele (mais) Escura	2	-	2
Total	72	25	47

Fonte: A autora, 2024.

Nos resultados apresentados na tabela, observamos que a maioria das expressões identificadas eram frases narrativas que desfavoreciam a identidade racial negra, representando aproximadamente 65% dos resultados, com conotações negativas. Em contraste, 35% das narrativas favoreciam a identidade racial negra. Confesso que me senti desconfortável ao realizar uma análise tão difícil. Rer essas histórias e examinar os detalhes me fez perceber que nunca sentirei nem um terço dessa dor, pois acredito que estou em uma posição de privilégio, principalmente por ser uma mulher branca, alinhada aos padrões aceitos pela sociedade. Nunca sofri nenhum tipo de racismo e sei que não sofrerei por conta das condições que me encaixo. Ver que muitos carregam traumas e ainda precisam seguir em frente me leva a refletir sobre o quanto nossa sociedade precisa mudar.

Abaixo, separei as narrativas 7 e 8 para exemplificar aquelas que desfavorecem a identidade negra.

Narrativa 7: “A maioria das professoras nunca esconderam que não gostavam de mim, a única menina negra, filha de uma doméstica, filha de uma mulher negra retinta e bem simples. Poucas me acolheram e sei seus nomes até hoje. Negra do suvaco fedorendo, rala a bunda no cimento para ganhar mil e quinhentos. Era isso que eu escutava no intervalo aos gritos.”

Narrativa 13: “Às vezes fico curiosa sobre todas as possibilidades de o racismo se manifestar no dia a dia, nos detalhes, maquiado de elogio, até disfarçado de admiração... ‘é bonitinha pra uma preta’, ‘inteligente pra uma preta’, ‘nem é tão preta assim’... Silencieii... Silencieii... Silencieii... Sem nem saber o motivo. Silencieii. Engoli o choro. Segui.”

A história de pessoas negras e indígenas foi profundamente marcada pela brutalidade, como destaca Bento (2020). Essa violência histórica continua a se manifestar até hoje, refletida nas narrativas relatadas acima. Como argumenta Lima (2013), as identidades negras, enraizadas na história da escravidão e nas tradições africanas, são politicamente e historicamente marginalizadas. Essa exclusão resulta em falta de representatividade, negação de benefícios e comprometimento da dignidade para a população negra no Brasil.

Apesar da violência e do racismo estrutural presentes em nossa sociedade, a identidade negra continua a resistir e a ser exaltada. Apresento aqui narrativas positivas que são essenciais para fortalecer e valorizar essa identidade:

Narrativa 10: “A luta militante por grupos, em que cito o os Panteras negras nos EUA e o Movimento Negro Unificado no Brasil traz diversos exemplos de resistência , a existência de nossos quilombos , que não se tratam como intitulados nas histórias como “lugares de negros fugidos” e sim de uma comunidade na qual os fundamentos são preservados, uma comunidade que preserva a terra como deveria ,que produz uma autonomia de um mundo externo, algo muito maior que isso tudo e que pelo seu desenvolvimento social trazem muitos incômodos as suas regiões vizinhas , gerando ataques físicos e mortes , nas quais provavelmente a justiça não será feita”

Narrativa 16: “Eles valorizam muito as manifestações das culturas negras e valorizam a maior parte dos traços afrodescendentes que conhecem. Minha mãe diz que é preta com orgulho e exalta o fato da maior parte da nossa família materna exalar pretitude. Desde a minha infância, ela tem feito questão de deixar evidente essa negritude e pretitude em mim.”

Fiz também a mesma análise, porém agora na perspectiva da identidade racial branca, como mostra a Tabela 2.

Tabela 2 – Identidade racial branca

Palavras	Número de ocorrências	Frases das narrativas que favorecem a identidade racial branca	Frases das narrativas que desfavorecem a identidade racial branca
Branco	6	5	1
Branca	15	14	1
Loiro	1	1	-
Branquinha	1	1	-
Pele (mais) Clara	4	4	
Total	27	25	2

Fonte: A autora, 2024.

Ao analisar a tabela acima, percebemos que 92,5% das frases enaltecem, de alguma forma, a identidade racial branca. Em contrapartida, apenas 7,5 % das frases não favorecem essa identidade. Comparando esses resultados com os da Tabela 1, fica evidente a discrepância entre as representações das identidades raciais branca e negra. Isso reflete um padrão histórico e demonstra como o racismo é estrutural em nossa sociedade. Abaixo, separei uma narrativa que enaltece a identidade branca para exemplificar essa análise:

Narrativa 14: “(...) ao me relacionar com um homem branco, aos 15 anos de idade me sentia leve por saber que os possíveis filhos daquele relacionamento teriam a chance de ter os cabelos lisos e a pele clara.”

Essa fala sobre o alívio de ter filhos “aceitos” pelos padrões impostos da sociedade, acomete o que Bento (2020, p. 12) relata:

é a supremacia branca [...], uma relação de dominação de um grupo sobre outro, como tantas que observamos cotidianamente ao nosso redor, na política, na cultura, na economia e que assegura privilégios para um dos grupos e relega péssimas condições de trabalho, de vida, ou até a morte, para o outro.

Assim, tudo que se afasta dessa referência, ou “modelo”, pode ser considerado inapropriado e provoca exclusão e discriminação seja na educação, no trabalho ou em outras esferas da vida (Bento, 2020, p.74)

Também é possível perceber que uma parte das pessoas que se consideram brancas entende, ou está começando a entender, os privilégios que possuem, mesmo que esses privilégios não sejam algo que elas desejam ou aprovelem em nossa sociedade. No caso das narrativas, elas reconhecem essa realidade e tentam demonstrar empatia por aqueles que sofrem com o racismo. Esse tipo de reflexão é um indicativo positivo de que os educadores estão

mudando e se empenhando em educar as crianças para construir uma sociedade mais justa e equitativa. Essa análise pode ser observada nas situações descritas abaixo:

Narrativa 6: “A pergunta é como me dei conta do racismo. Sendo branca, tenho a certeza de ter maior ‘dificuldade’ em responder a essa pergunta do que uma mulher ou homem negra(o).”

Narrativa 18: “Entendi minha posição de privilégio (ainda que mulher, mas branca) dentro daquela realidade das pessoas que fizeram a dinâmica comigo e como a cor da pele influencia nas questões mais básicas da vida.”

Em suma, os depoimentos dos professores revelam que a busca por uma educação antirracista é mais do que uma escolha; é uma necessidade premente.

A integração do letramento racial e científico emerge como um caminho vital para enriquecer as práticas pedagógicas, proporcionando uma educação mais crítica e consciente. As falas dos participantes sublinham a urgência de formação contínua e de iniciativas que forneçam os subsídios teóricos e práticos necessários para que os professores possam atuar como agentes de mudança em suas comunidades. Assim, conclui-se que para enfrentar o racismo estrutural e promover uma educação verdadeiramente inclusiva e equitativa, é imprescindível que os educadores estejam preparados e engajados em práticas antirracistas que transformem o ambiente escolar e, por extensão, a sociedade como um todo.

3.2.4 Aula 13

Nesta aula, os participantes compartilharam suas percepções e aprendizagens adquiridas ao longo do curso, além de discutirem os planos para o trabalho final. Vou destacar, aqui, as contribuições que o curso ofereceu a esses educadores, de acordo com o último objetivo específico da pesquisa. Ao proporcionar uma reflexão crítica sobre temas como LC e LR, o curso auxiliou os professores a desenvolverem uma compreensão mais aprofundada de como ciência e sociedade estão interligadas. Isso não apenas enriquece suas práticas pedagógicas, mas também os prepara para abordar questões complexas em sala de aula, promovendo um ambiente de aprendizado mais justo e consciente.

Além disso, durante essa aula, houve uma breve apresentação dos trabalhos finais, que serão detalhadamente analisados e discutidos na sessão 3.2.5. Essa etapa permitiu uma discussão rica sobre as contribuições do curso e sobre as diferentes perspectivas que cada professor conseguiu desenvolver ao longo do processo. Isso nos possibilitou avaliar, de maneira mais ampla, como cada um internalizou os conteúdos e refletiu sobre a aplicação prática em suas práticas pedagógicas.

A professora Tatiana Galieta iniciou a aula com uma pergunta aberta para incentivar a participação dos professores e colher suas impressões: “A gente queria saber, assim, o que vocês acharam do curso, o que vocês acham que funcionou bem, o que não funcionou, [...].” Essa abordagem foi fundamental para avaliar se o curso realmente foi significativo para a aprendizagem dos participantes e se atendeu às suas expectativas e necessidades. O retorno dos professores foi bastante positivo, indicando que as discussões e reflexões propostas ao longo do curso tiveram um impacto relevante em suas práticas e perspectivas educacionais.

Professora 7: “[...] acho que a quantidade de textos foi boa. Os textos não eram muito grandes. Na minha percepção, acho que a gente conseguiu trabalhar os conceitos básicos mesmo, que era esse objetivo, essa introdução.”

Na fala da participante, podemos ver um feedback positivo sobre a quantidade e o tamanho dos textos indica que a curadoria do material foi eficiente, equilibrando a profundidade com a acessibilidade. O reconhecimento de que os conceitos básicos foram bem trabalhados reforça a ideia de que os objetivos do curso foram alcançados, servindo como uma introdução eficaz às temáticas propostas. Pode-se analisar um apontamento para a importância de formatos flexíveis e de uma seleção cuidadosa de conteúdo para atender às necessidades e contextos dos participantes. O formato do curso também foi algo comentado pela mesma professora, visto que são professores e isso proporcionou uma flexibilidade maior para eles conseguirem participar:

Professora 7: “Eu gostei, assim, do formato online, porque para a gente, para a professora, se eu morar em Caxias, para me deslocar, por exemplo, para a FFP, ia ficar meio complicado. Não só para morar em Caxias, mas está dando muita aula.”

A fala da professora 4 ressalta o impacto significativo do curso ao proporcionar reflexões que tocaram em uma ampla gama de tópicos, todos convergindo para as questões centrais de racismo e antirracismo.

Professora 4: “O curso me trouxe reflexões que abordaram vários assuntos que se desdobraram no tema racismo e antirracismo.”

A professora evidencia que o curso não apenas introduziu conceitos, mas também instigou uma análise mais profunda e multifacetada das estruturas raciais presentes na sociedade. O reconhecimento de que diferentes assuntos se desdobraram em discussões sobre racismo demonstra a eficácia do curso em conectar temas diversos ao eixo central de letramento racial. Isso sugere que os participantes foram estimulados a pensar de forma crítica e interseccional, aplicando o aprendizado a contextos variados e ampliando suas perspectivas sobre a importância de práticas antirracistas.

Os participantes também tiveram uma boa percepção sobre o LC e alfabetização científica:

Professora 11: “Gostei bastante da forma como o curso foi organizado a partir da questão do conceito de alfabetização e letramento. Fiz uma disciplina durante o mestrado sobre letramentos, mas não tinha a profundidade desse conceito. Hoje consigo entender o que é letramento científico, que ao longo da graduação também foi algo só falado, pouco conceitualizado.”

Ela destacou a forma como a abordagem dos conceitos de alfabetização e letramento foi importante para seu entendimento. Acredito que a organização do curso, centrada nesses conceitos, foi um ponto positivo, mostrando-se eficaz na construção do conhecimento dos participantes.

Apesar de eu ter comentado acima que na aula falamos sobre suas práticas, escolhi não comentar aqui sobre as suas projeções, pois o próximo capítulo será destinado a esses trabalhos finais, bem como podemos entrelaçar o LC e o LR. Porém, a partir das discussões e reflexões promovidas que escolhi trazer aqui, fica evidente que a introdução de temas como racismo, antirracismo e a análise crítica das práticas pedagógicas são essenciais para a formação de educadores. A abordagem de conceitos como alfabetização e letramento, aliada à análise de imagens e textos que problematizam a ciência e as relações étnico-raciais, proporcionou aos participantes novas perspectivas para suas práticas docentes. Logo, ao refletir sobre as análises aqui, podemos dizer que o “letramento científico, com ênfase na função social, considera a ação

sociopolítica em busca de uma transformação do atual projeto político em curso em nossa sociedade (Galieta, 2024, p. 4).”

Embora o curso tenha sido bem avaliado e tenha cumprido o objetivo de introduzir essas discussões, também se percebe a necessidade de mais materiais e apoio literário para que os professores possam aprofundar seus conhecimentos e continuar a desenvolver práticas educativas mais justas, críticas e conscientes. Finalizando, o curso foi um passo significativo na direção de uma educação mais crítica e transformadora, destacando a importância de integrar questões sociais e científicas no currículo escolar.

3.2.5 Trabalhos finais

O trabalho final teve como objetivo integrar práticas pedagógicas que envolvem tanto o letramento racial quanto o letramento científico. Para promover uma educação inclusiva e antirracista, é fundamental que as práticas pedagógicas reconheçam e valorizem as diferenças presentes no ambiente escolar. Como apontam Brito e Eugênio (2023, p. 128):

É importante que as práticas educativas partam do reconhecimento das diferenças presentes na escola e na sala de aula, o que exige romper com os processos de homogeneização que invisibilizam e ocultam as diferenças, e reforçam o caráter monocultural das culturas escolares.

A partir desses trabalhos, espera-se criar práticas pedagógicas que possam ser utilizadas por professores em suas futuras aulas, demonstrando que é possível interligar o LC com o LR. Para facilitar a compreensão e a exploração desses materiais, organizei os trabalhos em categorias específicas: tipos de atividades, área disciplinar, e tema específico (Quadro 4).

Quadro 4 – Dados sobre os trabalhos finais do curso

Número da Atividade	Professor(a)	Tipo de atividade	Área disciplinar	Tema específico
1	12	Podcast – Cartilha	Ciências	História da humanidade e da Ciência.
2	13	Sequência Didática	Ciências	Discussão do conceito de "raça" humana e as suas implicações sociais e científicas História da Ciência Genética
3	14	Projeto	Química	Orientações da lei no 10.3639/03 Processo da produção dos alimentos

4	8	Artigo	Ciências	Genética História da Ciência
5	2	Sequência Didática	Português e Ciências	Alimentação saudável
6	10	Sequência didática	Ciências	Racismo Ambiental Desastres Ambientais Gêneros Textuais Características Morfológicas – Genética
7	6	Artigo	Ciências	Modelos atômicos, História da humanidade, Conhecimento ancestral africano em relação à criação de animais e a produção de leite em larga escala.
8	7	Sequência Didática	Ciências	História da Ciência

Fonte: A autora, 2024.

Foram selecionados 8 trabalhos que envolvem diretamente o ensino de ciências. Na primeira coluna da tabela 1, indico os professores que fizeram as atividades selecionadas, e ao lado enumerei para que ficasse mais fácil o entendimento das próximas análises. Na análise das principais práticas pedagógicas, na categoria “Tipos de Atividades”, identifiquei a realização de uma atividade do tipo podcast, 4 (quatro) sequências didáticas, 2 (dois) artigos e 1 (um) projeto. Todos esses trabalhos buscaram integrar o ensino de ciências com o letramento científico e o letramento racial em diferentes segmentos da educação básica, abrangendo desde o Ensino Fundamental I até o Ensino Médio. Os artigos foram direcionados para a reflexão dos profissionais da educação.

Na categoria “Área Disciplinar”, os resultados mostraram que seis trabalhos focaram o ensino de ciências, 1 (um) ensino de química, e 1 (um) que apesar de ser voltado para o Ensino Fundamental I, contempla ciências e outras disciplinas, como português. Esses dados indicam que os professores conseguiram integrar o ensino de ciências com questões étnico-raciais, promovendo uma prática pedagógica mais significativa e contextualizada.

A última categoria analisada foi “Tema Específico”, destacando-se a história da ciência, presente em 4 (quatro) trabalhos, e a história da humanidade, que apareceu em 3 (três) trabalhos. Outros temas explorados incluíram genética (três trabalhos), conceito de “raça”, orientações da Lei nº 10.639/03, produção de alimentos, alimentação saudável, desastre ambiental, modelo atômico, e o conhecimento africano para a produção em larga escala de cultivo de animais e alimentos, cada um sendo abordado uma vez. A diversidade de temas específicos, como história da ciência, genética, e conhecimento africano, reflete uma tentativa de contextualizar o ensino de ciências dentro de um escopo mais amplo de justiça social e consciência racial. Isso demonstra uma preocupação em não apenas ensinar ciência como um conjunto de fatos descontextualizados, mas em usar o ensino de ciências como uma ferramenta para desafiar

preconceitos, construir uma sociedade mais igualitária e promover uma educação verdadeiramente transformadora.

Demonstrando esses dados, afirmo que a integração do letramento científico e do letramento racial é viável incorporada nas práticas pedagógicas dos professores. A predominância de sequências didáticas e artigos indica um esforço para criar materiais didáticos estruturados que facilitam a introdução desses temas em sala de aula, oferecendo aos professores ferramentas concretas para abordar questões de ciência e raça de maneira integrada.

Esses trabalhos promovem a construção de uma prática pedagógica que não apenas ensina conceitos científicos, mas que também prepara os alunos para serem cidadãos críticos e conscientes de sua responsabilidade social e racial. O envolvimento de diferentes áreas disciplinares e segmentos educacionais indica que essa abordagem integrada tem potencial para ser amplamente adotada, promovendo um impacto significativo na formação dos estudantes e dos educadores.

Para fornecer uma análise mais concreta e detalhada sobre a articulação dos letramentos científico e racial, organizei os dados de acordo com as categorias teóricas propostas por Galietta (2024), a saber: 1) Compromisso político com um projeto de sociedade igualitária, sem discriminações de qualquer tipo; 2) Educação científica transformadora que tenha como base a promoção de justiça social e racial; 3) A construção de uma prática pedagógica humanística e antirracista a partir de análises interdisciplinares e interseccionais.

A partir dessas definições, designei as seguintes denominações para cada categoria de análise:

i. *Engajamento com a Igualdade e Diversidade*: Essa categoria visa identificar ações, discursos e atitudes que demonstrem um compromisso ativo com a promoção da igualdade e a rejeição de discriminações. Exemplos incluídos nesta categoria são: a defesa de políticas igualitárias, a participação em atividades de conscientização sobre igualdade e a inclusão de tópicos relacionados à diversidade e direitos humanos nas práticas pedagógicas. A análise buscou evidências de como esses elementos estavam sendo integrados nas práticas pedagógicas observadas.

ii. *Educação Científica para a Justiça Social e Racial*: Essa categoria foi usada para analisar se as práticas educativas utilizavam o ensino de ciências como uma ferramenta para promover justiça social e racial. Isso inclui a incorporação de conteúdos curriculares que abordam questões sociais e raciais, a adoção de metodologias que promovem o pensamento crítico sobre desigualdades, e uma intenção declarada de usar a educação científica para

questionar e transformar estruturas injustas. A análise focou em como esses elementos eram operacionalizados nas atividades educativas para alcançar esses objetivos.

iii. *Prática Pedagógica Humanística e Antirracista*: Nesta categoria busquei identificar e analisar práticas pedagógicas que adotam uma abordagem humanística e antirracista, integrando perspectivas interdisciplinares e interseccionais. Essa categoria abrange o uso de abordagens educativas que reconhecem e valorizam as múltiplas identidades dos estudantes, combatem ativamente o racismo, e incorporam uma compreensão das interseções entre raça, classe, gênero e outras formas de desigualdade. Além disso, envolve a aplicação da interdisciplinaridade como uma estratégia significativa para enriquecer a prática pedagógica.

As categorias empíricas permitiram uma análise mais robusta e direcionada, facilitando a compreensão de como o letramento científico e o letramento racial podem ser efetivamente integrados. Através delas, foi possível observar não apenas o compromisso teórico com esses princípios, mas também a sua tradução em ações concretas no contexto educacional, promovendo uma educação mais inclusiva, crítica e transformadora. Os resultados estão presentes no Quadro 5.

Quadro 5 – Análise dos trabalhos finais de curso

Atividade	Engajamento com a Igualdade e Diversidade	Educação Científica para a Justiça Social e Racial	Prática Pedagógica Humanística e Antirracista
1	Possui	Contemplou	Fake News (atividade de pesquisa e língua portuguesa)
2	Possui	Contemplou	Abordagem das leis e do Movimento Negro. (História) Exploração das contribuições culturais e históricas do povo negro para humanidade
3	Possui	Contemplou	Houve um momento formativo com os estudantes ao realizar uma visita ao território Quilombola para acompanhar a produção do bejú, considerando as técnicas de plantio da mandioca e de outras espécies nativas e a manutenção dos saberes ancestrais das casas de farinha História em quadrinho (História, Biologia, Português)
4	Possui	Contemplou	Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, prevendo a obrigatoriedade da inclusão da temática História e Cultura Afro-Brasileira e Indígena nos currículos oficiais de toda a rede de ensino do país – em todos os níveis e em caráter interdisciplinar.
5	Possui	Contemplou	Demonstração de alimentos e utensílios para a produção. Português, História e Ciências

6	Possui	Contemplou	Gêneros Textuais Desastres Ambientais Português / Ensino de Ciências e Biologia
7	Possui	Contemplou	As Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana foram construídas com intuito de orientar os educadores no processo de implementação da Lei 10.639 em todos os níveis de ensino, mas, principalmente, no ensino básico.
8	Possui	Contemplou	Geografia (Guerra Fria), História, Projeto de Vida e Ciências.

Fonte: A autora, 2024.

Como pode ser observado no Quadro 5, os trabalhos analisados conseguiram contemplar de maneira eficaz o engajamento com a igualdade e a diversidade, relacionando o ensino de ciências a uma educação justa e social. Além disso, promoveram a interdisciplinaridade nas práticas pedagógicas, demonstrando a viabilidade de integrar diferentes áreas do conhecimento para enriquecer o aprendizado e fomentar uma consciência social crítica. Segundo Silva (2021), há LR quando os docentes integram essas temáticas de forma profunda e crítica em suas práticas pedagógicas, o que resulta em uma melhor valorização e entendimento da cultura afro-brasileira.

De acordo com os dados apresentados, quatro atividades foram relacionadas com a disciplina de Língua Portuguesa, quatro com História, uma com Geografia, uma com Projeto de Vida e uma com atividade de pesquisa. Adicionalmente, duas atividades abordaram a Lei 10.639/03, que possui um caráter intrinsecamente interdisciplinar ao promover a inclusão da história e cultura afro-brasileira e africana no currículo escolar. Os dados evidenciam que os trabalhos não apenas integraram o ensino de ciências com questões de justiça social e racial, mas também promoveram uma abordagem interdisciplinar, conectando disciplinas como Língua Portuguesa, História e Geografia. Essa integração, a meu ver, é fundamental para proporcionar aos estudantes uma visão contextualizada dos conteúdos, ao mesmo tempo em que promove o entendimento das interconexões entre ciência, sociedade e questões étnico-raciais. A inclusão da Lei 10.639/03 em duas das atividades reforça a importância de reconhecer e valorizar as contribuições culturais e históricas dos povos afro-brasileiros e africanos, criando um ambiente educacional mais inclusivo e representativo. Essa variedade de disciplinas envolvidas nas atividades demonstra a flexibilidade e a amplitude do potencial pedagógico ao integrar o letramento científico com o letramento racial. O uso de uma abordagem interdisciplinar permite que os alunos compreendam os conceitos científicos em um contexto mais amplo, reconhecendo as implicações sociais e éticas de suas aplicações. Isso não apenas

enriquece o ensino de ciências, mas também contribui para a formação de cidadãos críticos, capazes de questionar e transformar as estruturas sociais em prol de uma sociedade mais justa e equitativa.

A seguir descrevo cada um dos trabalhos finais entregues de forma sutil e leve, para que futuramente incentivem e ajudem professores em suas práticas pedagógicas. Além de demonstrar que é possível a relação dos letramentos em suas práticas. Somente os artigos não foram comentados, pois servem como publicação para os autores.

1. Podcast

A proposta é utilizar um podcast já gravado para que os alunos possam ouvi-lo, servindo tanto para introduzir quanto para concluir aulas de Ciências do 6º ano do Ensino Fundamental II. Esses podcasts abordam temas como a cultura afro-brasileira, filogenia, e o conceito de raça, entre outros. A ideia é uma cartilha para auxiliar os professores, complementando o uso dos podcasts. Esse material pode ser adaptado para diferentes faixas etárias e outras disciplinas.

Os objetivos principais desta iniciativa são:

- Destacar a importância do letramento científico na formação de indivíduos críticos e conscientes;
- Despertar a curiosidade sobre termos e figuras científicas relevantes;
- Conceituar o termo “fake news” e conscientizar sobre a importância de consultar fontes confiáveis;
- Estimular debates sobre o racismo na história da humanidade e no campo da Ciência.

Figura 3 – Cartilha de orientação

A CIÊNCIA CONTRA O RACISMO

Em busca de uma EDUCAÇÃO ANTIRRACISTA!

Como utilizar os podcasts?

Esses pequenos podcasts foram produzidos para introduzirem ou finalizarem aulas de Ciências do 6º ano do Ensino Fundamental II que tenham como tema a cultura afrobrasileira, filogenia e o conceito de raça, entre outros. Esse material também pode ser adaptado para outras idades e disciplinas.

Objetivos

- Trazer a importância do letramento científico para a formação de indivíduos críticos e conscientes;
- Despertar curiosidade sobre termos e personagens científicos;
- Conceituar “fake news” e conscientizar sobre fontes confiáveis;
- Provocar debates sobre o racismo na história da humanidade e da Ciência.

BNCC E LEGISLAÇÃO

Desde o Ensino Fundamental Anos Finais..

Construir argumentos com base em dados, evidências e informações confiáveis e negociar e defender ideias e pontos de vista que promovam a consciência socioambiental e o respeito a si próprio e ao outro, acolhendo e valorizando a diversidade de indivíduos e de grupos sociais, sem preconceitos de qualquer natureza (Competência específica do Ensino Fundamental).

Lei 10.639 - 9 de Janeiro de 2003

Altera a Lei no 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, para incluir no currículo oficial da Rede de Ensino a obrigatoriedade da temática "História e Cultura Afro-Brasileira", e dá outras providências.

Contribuições do letramento científico para a promoção de uma educação antirracista

CARTILHA PARA A UTILIZAÇÃO DOS MINI PODCASTS NAS AULAS DE CIÊNCIAS

Fonte: Produzido pela participante do curso e da pesquisa.

2. Sequência Didática: Discussão do conceito de “raça” humana e as suas implicações sociais e científicas.

O objetivo geral dessa sequência didática é promover uma reflexão crítica sobre o conceito de "raça" humana, incentivando o entendimento de sua natureza social e cultural, além de desenvolver a consciência sobre as implicações científicas e históricas associadas a esse termo. Entre os objetivos específicos estão: compreender a construção social do conceito de "raça"; analisar como a ideia de "raça" influenciou e ainda influencia a sociedade em diferentes contextos, especialmente no ensino de ciências; refletir sobre as consequências históricas e contemporâneas do uso do termo "raça"; e promover o respeito à diversidade e a compreensão da unidade da espécie humana. A sequência foi planejada para ser dividida em 7 aulas, no entanto, o arquivo disponível contém apenas 5 delas. Não está claro se a participante optou por omitir algumas aulas para uma possível publicação futura ou se houve um erro de digitação. De qualquer forma, apresentarei as aulas conforme constam no arquivo, detalhando cada uma com seus respectivos momentos, conforme descrito a seguir:

Na Aula 1, intitulada *Introdução ao Conceito de "Raça"*, o primeiro momento foi dedicado à apresentação do termo "raça" e suas diversas interpretações ao longo da história, com ênfase nas suas origens místicas e históricas conhecidas. Em seguida, deverá existir uma discussão de como a ideia de "raça" foi utilizada para classificar grupos humanos e justificar hierarquias sociais.

Já na Aula 2, chamada *A Construção Social da "Raça"*, dá início há uma análise crítica da construção social do conceito de "raça", destacando sua falta de base científica. Existe uma abordagem crítica sobre as tentativas de fundamentar o conceito de "raça" nas ciências biológicas e outras bases científicas. No segundo momento dessa aula, há uma discussão sobre a inexistência de diferenças genéticas significativas entre grupos humanos.

Na Aula 3, *Racismo e Sociedade*, o foco será a relação entre o conceito de "raça" e a perpetuação do racismo, abordando também as leis e o papel do Movimento Negro. A aula segue com a análise de casos históricos e contemporâneos de discriminação racial, reflexões sobre os estereótipos associados a diferentes "raças" e como eles contribuem para preconceitos, finalizando com atividades práticas para desconstruir estereótipos e promover a empatia.

Partindo para a Aula 6, *Contribuições Culturais e Históricas*, existe a exploração das contribuições culturais e históricas do povo negro para a humanidade, destacando a riqueza da diversidade cultural e a importância do respeito às diferenças étnicas e suas especificidades. No segundo momento desta aula, será feita uma síntese das discussões realizadas ao longo do curso.

Finalmente, na Aula 7, será realizada a *Avaliação e Encerramento* do curso. Os alunos participarão de trabalhos em grupo relacionados a temas como a diversidade humana segundo Carl von Linné, as diversas configurações do “Apartheid” ao redor do mundo, as etnias africanas e sua influência global, e a experiência de ser negro(a) no Brasil. A avaliação incluirá também a participação nas discussões em sala de aula, promovendo uma reflexão final e consolidando os aprendizados adquiridos ao longo do curso.

3. Projeto em parceria com a Comunidade Quilombola Divino Espírito Santo

Esse projeto realmente aconteceu e foi realizado pela participante durante o 3º trimestre letivo de 2023, envolvendo estudantes da 1ª e 2ª série do Ensino Médio de uma escola particular no município de São Mateus, ES. A parceria foi feita com a Comunidade Quilombola Divino Espírito Santo, e a iniciativa foi coordenada pela professora de Química, com a intenção de desenvolver habilidades educativas e proporcionar experiências de aprendizado baseadas em conceitos teóricos sobre as relações étnico-raciais. Como parte das atividades, os estudantes visitaram o território quilombola para acompanhar a produção do bejú, conhecendo de perto as técnicas de plantio da mandioca e de outras plantas nativas, além de entenderem como os saberes tradicionais são preservados nas casas de farinha da comunidade.

Dentro do LC, o projeto estimulou o diálogo científico, ajudando os alunos a se tornarem mais preparados para tomar decisões informadas sobre temas relacionados a ciência, tecnologia e cultura. Para isso, foram organizadas rodas de leitura científica com textos como “A cor da sua pele faz alguma diferença? Uma proposta de ensino interdisciplinar antirracista a partir do estudo da melanina”, de Silná Maria Batinga Cardoso e Isabela Santos Correia Rosa, incluído na obra organizada por Bárbara Carine Soares Pinheiro e Katemari Rosa, chamada “Descolonizando saberes – a lei no 10.639/03 no ensino de Ciências - volume 2”.

No que tange ao LR, o projeto buscou envolver os alunos em dinâmicas sociais ligadas à questão racial, especialmente através de uma experiência com o Senhor Manoel, na Comunidade Quilombola Divino Espírito Santo. Nessa atividade, os estudantes tiveram a chance de aprender sobre os conhecimentos ancestrais relacionados ao cultivo da mandioca e outras plantas características da comunidade. O principal objetivo foi ampliar a consciência crítica dos alunos sobre o racismo estrutural e suas manifestações, que muitas vezes ignoram os saberes que existem fora do ambiente escolar e acadêmico, invisibilizando os conhecimentos passados entre gerações nas comunidades tradicionais, povos originários, pescadores, ribeirinhos, e outras culturas que fazem parte da identidade do nosso país. Compreender a

história e as realidades dessas diferentes culturas é visto como uma abordagem educativa crucial para construir uma sociedade mais inclusiva.

Com base nessas vivências, os alunos foram incentivados a criar relatos de experiências e histórias em quadrinhos, com o objetivo de desafiar estereótipos e preconceitos, conectando os conhecimentos de diferentes culturas com o aprendizado escolar e promovendo a valorização da diversidade. Esses registros serviam para mostrar a importância de reconhecer e valorizar a diversidade cultural como um elemento central na educação.

5. Sequência didática: Comida saudável é comida que vem da terra!

A sequência didática sobre o tema “Mandioca” foi desenvolvida para o público-alvo do 1º ano, com o objetivo de destacar a importância desse alimento na dieta da comunidade. As habilidades a serem trabalhadas incluem distinguir as letras do alfabeto de outros sinais gráficos (EF01LP04) e conhecer, diferenciar e relacionar letras em formato impresso e cursivo, tanto maiúsculas quanto minúsculas (EF01LP11). Ao construir as sequências didáticas, os professores e pesquisadores podem se valer de recursos educacionais que oportunizam a inserção de temas do cotidiano e os temas polêmicos no dia a dia das aulas de ciências (Schettino, 2023). A sequência foi dividida em cinco momentos:

No primeiro dia, a aula começa com uma roda de conversa, onde os alunos são apresentados a imagens ou a um exemplar de mandioca, incluindo a planta completa. Algumas perguntas base ajudam a orientar a conversa: “Você sabe o que é mandioca?”, “Você já viu uma planta de mandioca?”, “Como se chama o lugar onde é plantada a mandioca?”, “O que quer dizer 'ralar'?”, “Você sabe o que é a tapioca?”, “Quais os ingredientes têm no tacacá?” e “Você sabe como se faz a goma do tacacá?”. Em seguida, ocorre uma leitura coletiva, utilizando um cartaz com o texto base “Garota do Tacacá” de Pinduca, que descreve o processo de preparo do tacacá. Por fim, os alunos realizam atividades impressas, utilizando lápis de cor.

No segundo dia, a aula inicia novamente com uma roda de conversa, onde são apresentados utensílios como ralo, tarubá, peneira, cuia, tipiti, rodo, pano e pilão. Os estudantes são questionados sobre quais utensílios conhecem e suas utilidades. Após essa introdução, os nomes dos utensílios são escritos no quadro e lidos coletivamente. A aula termina com a resolução de atividades impressas.

Já o terceiro dia começa com uma roda de conversa para retomar os conteúdos das aulas anteriores, seguida por atividades impressas para reforçar o aprendizado.

No quarto dia, uma visita a uma casa de farinha é proposta, permitindo que os alunos vivenciem o processo de produção da mandioca. De volta à sala de aula, ocorre uma roda de

conversa, seguida por atividades de pintura e desenho. A aula inclui também jogos de leitura e escrita, como jogo da memória e alfabeto móvel, para consolidar o aprendizado de forma lúdica.

O quinto dia marca a culminância do projeto. A sala de aula é organizada para que os alunos possam mostrar seus trabalhos para os pais e/ou responsáveis. Uma roda de conversa é realizada para discutir a importância da mandioca na alimentação da comunidade e a variedade de alimentos que podem ser preparados a partir dela. Como atividade extra, é sugerida a organização de uma apresentação de dança com a música “Mexe, mexe menina” para o dia da culminância.

Nesta sequência didática, a professora promove a integração de várias disciplinas, destacando a importância de uma articulação coletiva em prol de uma educação que reconheça a diversidade e que se baseie em princípios de justiça social e democracia, como ressalta Gomes (2019). Foram integrados o LC e o LR, pois os alunos aprendem sobre o ciclo de vida da mandioca, explorando as etapas de plantio, cultivo e colheita, além dos processos de transformação da raiz em alimentos como a tapioca, discutindo conceitos como mudanças físicas e químicas. A partir disso, os alunos são incentivados a tomar decisões informadas sobre ciência e nutrição, valorizando práticas agrícolas sustentáveis e os saberes ancestrais. No que diz respeito ao letramento racial, o foco está em reconhecer e valorizar os conhecimentos tradicionais, destacando a importância histórica e cultural da mandioca para essas comunidades. Por meio dessas abordagens, a sequência didática pode formar estudantes críticos e conscientes, ainda que de forma sutil, capazes de compreender a interseção entre ciência, cultura e identidade.

6. Sequência Didática: Fanfics como forma de abordagem do Racismo Ambiental em aulas de Ciências e Biologia

A sequência didática tem como objetivo principal discutir o racismo ambiental e como ele se relaciona com a realidade dos alunos, além de trabalhar diferentes gêneros textuais e estimular a escrita criativa. A organização das aulas está dividida em quatro momentos.

No momento 1, que abrange 3 aulas de 2 horas, é começado com uma atividade de nuvem de palavras sobre impacto e desastre ambiental, permitindo que os alunos expressem suas associações. Em seguida, os alunos pesquisam notícias sobre desastres ambientais, focando em locais mais afetados. Após é feita uma leitura de notícias sobre impactos ambientais e discutimos a realidade desses locais, traçando perfis socioeconômicos das pessoas mencionadas e conectando com questões de raça, etnia e racismo.

Indo para o momento 2, com mais 3 aulas de 2 horas, será apresentado a eles Carolina Maria de Jesus e posteriormente a leitura de trechos do livro “Quarto de despejo: Diário de uma Favelada”, relacionando com a realidade dos alunos. Os estudantes então criam um personagem baseado nas características socioeconômicas discutidas e entendem o conceito de "Racismo Ambiental".

No momento 3, que consiste em 2 aulas de 1 hora e meia cada, com mais 2 aulas adicionais como coringa, é introduzido o conceito de fanfic. Os alunos escrevem uma fanfic, trocando o nome do personagem criado para o de uma pessoa conhecida ou famosa, e narram como esse personagem enfrenta e combate o racismo ambiental, explorando diferentes formas de ação, como liderar uma comunidade ou se envolver com a mídia. Por fim, no momento 4, que totaliza 2 aulas de 1 hora e meia, os alunos socializam e expõem suas fanfics, compartilhando suas produções e reflexões com a turma.

Podemos dizer que essa sequência didática promove o LC e LR de um jeito bem interessante. Primeiro, no letramento científico, a sequência faz os alunos se aprofundarem nas questões ambientais e entenderem os impactos dos desastres. Eles pesquisam notícias, leem sobre desastres e analisam quais locais foram mais afetados. Com isso, eles aplicam conceitos científicos e veem como esses eventos afetam a vida real das pessoas. No que diz respeito ao letramento racial, a sequência explora o racismo ambiental e como ele atinge as comunidades mais vulneráveis. Os alunos discutem essas realidades, lendo sobre Carolina Maria de Jesus e criando personagens que vivem essas situações. Na atividade de fanfic, eles têm a chance de imaginar e escrever como esses personagens enfrentam e combatem o racismo ambiental, promovendo uma reflexão sobre desigualdades e incentivando uma visão crítica e empática. Assim, a sequência não só ajuda os alunos a entenderem as questões científicas e ambientais, mas também os faz refletir sobre questões de justiça social e racial de forma criativa e envolvente. É interessante salientar que trabalhar com sequência didática pode favorecer o processo de ensino e aprendizagem, pois envolve estratégias minuciosamente pensadas com várias atividades, valorizando os conhecimentos prévios dos alunos (Schettino, 2023).

8. O uso do cinema para discutir questões relacionadas à representatividade: Pantera Negra e Estrelas Além do Tempo

A sequência inicia em uma aula na qual é solicitado aos alunos que mencionem cientistas negros que conhecem. Com base nas respostas, eles devem pesquisar sobre essas figuras e suas descobertas ou invenções. Depois, tem a produção de cartazes feita por eles, com os resultados das pesquisas e por fim a montagem de um mural coletivo para ser discutido ao

longo das aulas. Os objetivos principais são: discutir a falta de conhecimento sobre cientistas negros, conectar o conhecimento local com o que aprendemos na sala de aula, refletindo sobre a ciência a partir de uma visão eurocêntrica, introduzir conceitos de representatividade étnico-racial e letramento científico. A sequência foi repartida em 8 aulas de 50 minutos cada:

- 2 aulas para a problematização inicial.
- 4 aulas para assistir às versões editadas dos filmes *Pantera Negra* e *Estrelas Além do Tempo*.
- 2 aulas para discutir os filmes.

A escolha dos filmes, segundo a participante, se deu pelas seguintes razões:

1. *Pantera Negra* é um filme que atrai os alunos e mostra personagens negros em papéis de destaque, como heróis e cientistas, o que permite discutir afrofuturismo e representações de civilizações africanas em mídias.
2. *Estrelas Além do Tempo* baseia-se em fatos e retrata cientistas negras que foram fundamentais na corrida espacial, permitindo uma reflexão sobre a atualidade das questões raciais e o apagamento dessas contribuições.

A metodologia é expositivo-dialógica, com atividades em grupo e discussões coletivas. Esse tipo de abordagem busca a opinião e os conhecimentos dos alunos para explorar os conteúdos. Para aplicar o conhecimento, os alunos devem organizar uma exposição com textos, fotos, desenhos, vídeos e depoimentos sobre os cientistas negros e temas como afrofuturismo e racismo. Eles serão responsáveis por apresentar e mediar a visita da exposição, que ocupará a sala de aula e o pátio da escola. O diálogo entre a realidade dos alunos e o conhecimento escolar deve orientar nossa prática. Conhecer e refletir sobre a própria realidade é essencial para entender e mudar a situação social, econômica e ambiental. Isso é um passo importante para modificar a realidade, mesmo que de forma pequena.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Na pesquisa realizada a partir do curso de extensão, o objetivo era entender como o curso contribuiu para a formação dos professores participantes, identificar suas necessidades em relação ao letramento científico e racial, e analisar as percepções sobre a importância e os desafios da interrelação desses dois tipos de letramento.

O feedback dos participantes revelou que o curso teve um impacto significativo. Muitos relataram que as ideias para seus trabalhos finais surgiram a partir das aulas, mostrando que o curso realmente ajudou na compreensão sobre educação antirracista e os conceitos de letramento científico e racial. Isso indica que o curso foi eficaz para impulsionar práticas educacionais mais justas e conscientes.

No entanto, tanto no início das aulas quanto para produção do trabalho final, alguns professores expressaram dificuldades em encontrar materiais de apoio específicos para trabalhar com relações étnico-raciais no ensino de ciências. O curso serviu como um espaço para compartilhar essas dificuldades e buscar soluções, destacando a necessidade de mais recursos e cursos que integrem letramento científico e racial. De acordo com Ferreira (2018), propor novas práticas pedagógicas sempre representa um desafio, mas é justamente ao romper com os paradigmas estabelecidos que podemos avançar rumo a uma educação crítica para docentes.

Além disso, as atividades e debates promovidos durante o curso ajudaram os professores a reconhecerem a importância do letramento racial e científico. Pode-se entender que, apesar da escassez de base teórica na literatura científica, é possível desenvolver práticas pedagógicas eficazes que relacionem esses dois letramentos. Essa integração pode enriquecer o ensino e promover uma abordagem mais ampla e inclusiva na educação.

Assim, é fundamental continuar investindo em formações que abordem a intersecção entre letramento científico e racial e na criação de recursos didáticos que apoiem os professores na implementação dessas práticas em sala de aula. Isso ajudará a superar as barreiras existentes e a promover uma educação mais equitativa, consciente e sobretudo antirracista.

REFERÊNCIAS

ALMEIDA, Vanessa Fulaneti de. A importância do letramento nas séries iniciais. *Cadernos de Educação: Ensino e Sociedade*, Bebedouro, v. 1, n. 1, p. 204-218, 2014.

AMARAL, Sharyse Piroupo do. *História do Negro no Brasil: módulo 2*. Brasília, DF: CEAOUFBA, 2011. Disponível em: http://biblioteca.clacso.edu.ar/Brasil/ceaoufba/20170829034517/pdf_242.pdf. Acesso em: 14 ago. 2023.

ANDRÉ, Marli E. D. A. *Estudo de caso em pesquisa e avaliação educacional*. Brasília, DF: Liber Livro Editora, 1983.

ARAÚJO, Leticia da Rocha; CALUZI, João José. *Letramento racial no ensino de ciências: uma proposta para aplicação da Lei 10639/03*. [S. l.: s. n.], [s. d.].

BASTOS, Janaina Ribeiro Bueno. *Na trama da branquitude mestiça: a formação de professores à luz do letramento racial e os meandros da branquitude brasileira*. 2021. 274 f. Tese (Doutorado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2021.

BENTO, Maria Aparecida Silva; SILVA, Petronilha Beatriz G.; HASENBALG, Carlos. Branqueamento e branquitude no Brasil. In: BENTO, Maria Aparecida Silva et al. *Psicologia social do racismo: estudos sobre branquitude e branqueamento no Brasil*. Petrópolis: Vozes, 2002.

BENTO, Cida. *O pacto da branquitude*. São Paulo: Companhia das Letras, 2022.

BERNARDO, Mateus Lima. *Games & Aprendizagem Colaborativa: utilização do jogo digital “Pokémon Go” como recurso didático no ensino de biologia*. 2023. Trabalho de Conclusão de Curso (Especialização em Docência na Educação Profissional e Tecnológica) – Instituto Federal da Paraíba, Cabedelo, 2023.

BERTOLDI, Anderson. Alfabetização científica versus letramento científico: um problema de denominação ou uma diferença conceitual? *Revista Brasileira de Educação*, v. 25, p. e250036, 2020.

BORTONI-RICARDO, Stella Maris; MACHADO, Vera Regina; CASTANHEIRA, Sueli Fidalgo. *Formação do professor como agente letrador*. São Paulo: Contexto, 2010.

BRASIL. *Lei nº 10.639, de 09 de janeiro de 2003*. Altera a Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, para incluir no currículo oficial da Rede de Ensino a obrigatoriedade da temática ‘História e Cultura Afro-Brasileira’, e dá outras providências. Diário Oficial [da República Federativa do Brasil], Brasília, DF, 10 jan. 2003. Seção 1, p. 1.

BRASIL. *Lei nº 11.645, de 10 de março de 2008*. Altera a Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, modificada pela Lei nº 10.639, de 09 de janeiro de 2003, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, para incluir no currículo oficial da Rede de Ensino a

obrigatoriedade da temática ‘História e Cultura Afro-Brasileira e Indígena’. Diário Oficial da União: seção 1, Brasília, DF, 11 mar. 2008.

BRASIL. Ministério da Educação. *Base Nacional Comum Curricular*. Brasília: MEC, 2018.

BRASIL. *Plano Nacional de Educação 2014-2024*: Lei nº 13.005, de 25 de junho de 2014, que aprova o Plano Nacional de Educação (PNE) e dá outras providências. Brasília: Câmara dos Deputados, Edições Câmara, 2014.

BRITO, Benilda; NASCIMENTO, Valdecir. Negras (in) Confidências: Bullying, não. Isto é racismo. Mulheres negras contribuindo com as reflexões sobre a lei. *Revista Interdisciplinar de Gestão Social*, v. 3, n. 03, p. 10639, 2013.

CAMPOS, Suzani Tavares; CASTILHO, Daniela Ribeiro; NASCIMENTO, Maria Antonia Cardoso. A “sutileza” do racismo entre assistentes sociais no município de Belém-PA. In: ENCONTRO NACIONAL DE PESQUISADORES EM SERVIÇO SOCIAL, 17. 2023, Rio de Janeiro. *Anais...* Rio de Janeiro: Universidade do Estado do Rio de Janeiro, 2023.

CARAPELLO, Raquel. *O racismo camuflado pelo Bullying*. Revista Educação-UNG-Ser, v. 15, n. 1, p. 171-178, 2020.

CARNEIRO, Sueli. *A construção do outro como não-ser como fundamento do ser*. 2005. 339f. Tese (Doutorado) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2005.

CHASSOT, Attico. *Alfabetização científica: uma possibilidade para a inclusão social*. Revista Brasileira de Educação, p. 89-100, 2003.

CLANDININ, Jean D.; CONNELLY, Michael F. *Narrative Inquiry: Experience and Story in Qualitative Research*. 1st ed. Jossey Bass, 2000. 211 p.

CRUZ, Mariléia dos Santos. Uma abordagem sobre a história da educação dos negros. In: _____. *História da Educação dos Negros e Outras Histórias*. Brasília, DF: Ministério da Educação, 2005. p. 21-33.

DOMINGUES, Petrônio. O recinto sagrado: educação e antirracismo no Brasil. *Cadernos de Pesquisa*, v. 39, p. 963-994, 2009.

FERREIRA, Aparecida de Jesus. Educação linguística crítica e identidades sociais de raça. In: _____. (Org.). *Perspectivas Crítica de Educação Linguística no Brasil: Trajetórias e práticas de professoras (es) universitárias (os) de Inglês*. São Paulo: Pá de Palavra, 2018. p. 41-48.

FERREIRA, Aparecida de Jesus. Narrativas autobiográficas de professoras/es de línguas na universidade: Letramento racial crítico e Teoria racial crítica. In: _____. (Org.). *Narrativas Autobiográficas de Identidades Sociais de Raça, Gênero, Sexualidade e Classe em Estudos da Linguagem*. Campinas, SP: Pontes Editora, 2015. p. 127-160.

FERREIRA, Aparecida de Jesus. Autobiographical narratives of race and racism in Brazil: Critical Race Theory and language education. *Muitas Vozes*, v. 4, n. 1, p. 79-100, 2015.

FERREIRA, Aparecida de. *Reflexões sobre a Educação e o Ensino de Ciências no Brasil*. São Paulo: Editora Malheiros, 2014.

FERREIRA, Aparecida; GOMES, Cássio Murilo Lourenço. Letramento racial crítico: falta representatividade negra em materiais didáticos e na mídia. *UniLetras*, v. 41, n. 1, p. 123-127, 2019.

FERREIRA, Gianmarco Loures; QUEIROZ, Marcos Vinícius Lustosa. A trajetória da Teoria Crítica da Raça: história, conceitos e reflexões para pensar o Brasil. *Teoria Jurídica Contemporânea*, v. 3, n. 1, p. 201-229, 2018.

FERNANDES, Fernanda Pacheco et al. A Biologia tem História: Darwinismo Social e Eugenia em uma proposta transdisciplinar. *Genética na escola*, v. 12, n. 2, p. 142-149, 2017.

FERNANDES, Florestan. *A integração do negro na sociedade de classes*. 3. ed. v. 1. São Paulo: Ática, 2008.

FREIRE, Paulo. *Educação como prática da liberdade*. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1989.

FREIRE, Paulo. *Pedagogia do oprimido*. Grupo Editorial Record, 1981.

FREIRE, Paulo. Criando métodos de pesquisa alternativa: aprendendo a fazê-la melhor através da ação. *Pesquisa participante*, v. 8, p. 34-41, 1981.

FLICK, Uwe. *Introdução à pesquisa qualitativa*. Porto Alegre: Artmed Editora, 2008.

GABRIEL, Amanda Francisco; TAVARAYAMA, Rodrigo. Vidas Negras: o racismo estrutural, a inserção do negro na sociedade e a Lei nº 10.639/03. *Extensão PUC Minas: da palavra à ação: esperar, (com) partilhar e democratizar*. Belo Horizonte: PUC-Minas, p. 217-233, 2021.

GALIETA, Tatiana. *Articulação entre letramento científico e letramento racial crítico: um quadro teórico de referência para um ensino de ciências antirracista*. Rio de Janeiro, 2024 (mimeo).

GALINDO, Camila José; INFORSATO, Edson Carmo. Formação continuada de professores: impasses, contextos e perspectivas. *Revista Online de Política e Gestão Educacional*, v. 20, n. 3, p. 463-477, 2016.

GALVÃO, Maycon Ribeiro; CASIMIRO, Sonia Aparecida Alves de Oliveira. O papel do professor na escola: educação e transformação. *Revista Owl (Owl Journal)*, v. 1, n. 2, p. 134-148, 2023.

GODOI BRANCO, Alessandra Batista et al. Alfabetização e letramento científico na BNCC e os desafios para uma educação científica e tecnológica. *Revista Valore*, v. 3, p. 702-713, 2018.

GODOY, Arilda Schmidt. Pesquisa qualitativa: tipos fundamentais. *Revista de Administração de Empresas*, v. 35, p. 20-29, 1995.

GOMES, Nilma Lino. Raça e educação infantil: à procura de justiça. *Revista e-curriculum*, v. 17, n. 3, p. 1015-1044, 2019.

GOUVEIA, Maria Fátima Silva; MOURA, Ivete de Oliveira. Racismo, educação e pesquisa: a importância da história do negro na educação. *Anuário de Estudos Contemporâneos*, v. 4, p. 25-40, 2021.

IMBERNÓN, Francisco. *Formação continuada de professores*. Porto Alegre: Artmed, 2010.

JACOB, Sonia. O negro e o ensino das ciências: experiências e desafios. *Cadernos de Pesquisa*, v. 43, p. 123-145, 2013.

KARAM, Anu. Ensino de Ciências e formação de professores: desafios e perspectivas. *Estudos de Educação e Pesquisa*, v. 18, n. 1, p. 155-167, 2022.

KLEIMAN, Angela B. Linguagem e letramento em foco: preciso ensinar letramento. Não posso ensinar a ler e a escrever. In: SIGNORINI, Inês (Org.). *Letramento no Brasil: uma análise de dados recentes*. São Paulo: Mercado das Letras, 2005.

KUBRUSLY, Débora Lucia. *A História e o Ensino de Ciências e a Construção do Conhecimento Científico*. São Paulo: Editora Cortez, 2021.

LIMA, Sandra Regina. *Educação e políticas públicas: a Lei 10.639/03 e a Lei 11.645/08*. São Paulo: Editora Contexto, 2020.

LOPES, Lucas A.; CARVALHO, André. Construindo o conhecimento científico: práticas e desafios. *Revista Brasileira de Educação e Ensino de Ciências*, v. 10, p. 99-112, 2017.

LORENZETTI, Leonardo; DELIZOICOV, Demétrio. Alfabetização científica no contexto das séries iniciais. *Ensaio - Pesquisa em Educação em Ciências*, Belo Horizonte, v. 3, n. 1, p. 45-61, jun. 2001.

MAIA, Kenia Soares; ZAMORA, Maria Helena Navas. O Brasil e a lógica racial: do branqueamento à produção de subjetividade do racismo. *Psicologia Clínica*, v. 30, n. 2, p. 265-286, 2018.

MAGALHÃES, Tânia Guedes; CRISTOVÃO, Vera Lúcia Lopes. Letramento científico, gêneros textuais e ensino de línguas: uma contribuição na perspectiva do interacionismo sociodiscursivo. *Raído*, v. 12, n. 30, p. 52-72, 2018.

MARTINS, João. Práticas pedagógicas e o ensino de ciências: uma análise crítica. *Educação em Revista*, v. 26, p. 30-45, 2019.

MELO, Sára. *Levantamento bibliográfico de trabalhos sobre questões étnico-raciais em eventos de ensino de ciências e biologia*. 2020. Monografia (Licenciatura em Ciências Biológicas) – Universidade do Estado do Rio de Janeiro, São Gonçalo, 2020.

MELO, Sára Regina M.; GALIETA, Tatiana. Levantamento bibliográfico de trabalhos sobre questões étnico-raciais em eventos de ensino de Ciências e Biologia. *Revista Currículo e Docência*, v. 3, n. 1, p. 18-37, 2021.

MENEZES, Ana Maria Camin de. *A vivência da presença social: histórias de um curso online para professores de inglês*. 2014. 187 f. Dissertação (Mestrado em Linguística, Letras e Artes) – Universidade Federal de Uberlândia, Uberlândia, 2014.

MINAYO, Maria Cecília de Souza (Org.). *Pesquisa social: teoria, método e criatividade*. 18. ed. Petrópolis: Vozes, 2001.

MORTIMER, Eduardo Fleury; CHAGAS, A. N.; ALVARENGA, V. T. Linguagem científica versus linguagem comum nas respostas escritas de vestibulandos. *Investigações em Ensino de Ciências*, v. 3, n. 1, p. 7-19, 2016.

MOTTA-ROTH, Désirée. Letramento científico: sentidos e valores. *Notas de Pesquisa*, p. 12-25, 2011.

MOURA, Ivete. Letramento científico e o ensino de ciências: uma abordagem crítica. *Revista Brasileira de Pesquisa Educacional*, v. 8, p. 76-89, 2018.

MÜLLER, T. M. P.; COELHO, W. de N. B.; FERREIRA, P. A. B. (Orgs.). *Relações étnico-raciais, formação de professores e currículo*. São Paulo: Editora Livraria da Física, 2015.

MUNANGA, Kabengele. Negritude e identidade negra ou afrodescendente: um racismo ao avesso? *Revista da Associação Brasileira de Pesquisadores/as Negros/as (ABPN)*, v. 4, n. 8, p. 06-14, 2012.

MUNANGA, Kabengele. *Superando o racismo na escola*. Ministério da Educação, 2005.

MUNANGA, Kabengele. *Rediscutindo a mestiçagem no Brasil: identidade nacional versus identidade negra*. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2019.

NASCIMENTO, Júlia; SILVA, Gimima Beatriz Melo. O letramento racial como ferramenta para a erradicação do racismo. *Mosaico*, v. 15, n. 24, p. 397-415, 2023.

NORRIS, Stephen P.; PHILLIPS, Linda M. How literacy in its fundamental sense is central to scientific literacy. *Science Education*, v. 87, n. 2, p. 224-240, 2003.

OLIVEIRA, Maria Aparecida Costa et al. Movimentos negros no Brasil e os cenários de luta pela educação. *Educação & Sociedade*, v. 43, e262801, 2022.

OLIVEIRA, Maria José Santos. Reflexões sobre Negras (in) confidências: Bullying não. Isto é Racismo. *Revista Interdisciplinar de Gestão Social*, v. 4, n. 1, p. 232-235, 2015.

OLIVEIRA, D. R. de. *A formação continuada de professores de primeiro ano do Ensino Fundamental de nove anos e os desafios ao trabalho pedagógico*. 2011. Dissertação (Mestrado) – Universidade Estadual Paulista, Presidente Prudente, 2011.

PINTO, Carmem Lúcia Lascano; BARREIRO, Cristhianny Bento; SILVEIRA, Denise Nascimento. Formação continuada de professores: ampliando a compreensão acerca deste conceito. *Revista Thema*, v. 7, n. 1, p.1-14, 2010.

PERLINGEIRO, Raiele do Valle; GALIETA, Tatiana. Letramento racial e ensino de ciências: um mapeamento bibliográfico. In: ENCONTRO REGIONAL DE ENSINO DE BIOLOGIA RJ/ES, 10. 2023, São Gonçalo. *Anais...* São Gonçalo: Faculdade de Formação de Professores, Universidade do Estado do Rio de Janeiro, 2023. p. 599.

PERLINGEIRO, Raiele do Valle. *Inserção de práticas de ensino de Ciências promotoras do letramento científico no ensino fundamental*. 2017. Monografia (Licenciatura em Ciências Biológicas) – Universidade do Estado do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2017.

PEREIRA, Ariovaldo Lopes; DE LACERDA, Simeia Silva Pereira. Letramento racial crítico: uma narrativa autobiográfica. *Travessias*, v. 13, n. 3, p. 90-106, 2019.

PRUDÊNCIO, Christiana Andréa Vianna; DE JESUS, Jeobergna. As relações étnico-raciais e o ensino de Ciências: visão de professores de Itabuna-BA. *Com a Palavra, o Professor*, v. 4, n. 9, p. 186-209, 2019.

RIBEIRO, Djamila. *Pequeno manual antirracista*. São Paulo: Companhia das Letras, 2019.

REIS Almeida, Andreia; EUGÊNIO, Benedito; GARCIA, Fatima Moraes. Concepções de letramento racial nas dissertações e teses: revisão sistemática entre 2017-2022. *Sertanias: Revista de Ciências Humanas e Sociais*, v. 4, n. 1, p. 1-16, 2023.

ROCHA, Anderson Nunes. *A escola encontra HQs digitais: possibilidades de letramento textual, visual e digital*. 2013. Monografia (Especialização em Ensino de Linguagem Mediado por Computador) — Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte, 2013.

RODRIGUES, Ricardo Santos. Entre o passado e o agora: diáspora negra e identidade cultural. *Revista Epos*, v. 3, n. 2, p. 0-24, 2016.

RODRIGUES, A.; PAES, E.; SILVA, J.; ASSUNÇÃO, L. A concepção e utilização de jogos digitais por alunos do ensino fundamental para o aprendizado de paisagens geográficas e evolução dos seres vivos. *Revista Interdisciplinar Parcerias Digitais*, v. 1, n. 1, p.1-7, 2017.

RODRIGUES, Gersa Faria; BREDER, Debora. “Raça” e racismo estrutural: (re)pensando a formação de professores na educação básica. *Revista Brasileira de Política e Administração da Educação*, v. 39, 2023.

SANTOS, Rosimeire. A escolarização da população negra entre o final do séc. XIX e o início do séc. XX, *WebArtigos*, 2008. Disponível em: <<https://www.webartigos.com/artigos/a-escolarizacao-da-populacao-negra-entre-o-final-do-sec-xix-e-o-inicio-do-sec-xx/8027/>> Acesso em: 17 nov. 2024.

SANTOS, Cecília Gusson; SANTOS, James Rios de Oliveira; EL KADRI, Michele Salles. Letramento racial crítico na construção da educação antirracista nas aulas de língua inglesa da educação básica. *Entretextos*, v. 21, n. 2, p. 153-172, 2021.

SANTOS, Isabôhr Mizza Veloso; SAMPAIO, Adriany de Ávila Melo. Professor Ticolino: ensino de Geografia e racismo em Ituiutaba/MG. *Geografia Ensino & Pesquisa*, v. 26, p. e21-e21, 2022.

SANTOS, Wildson Luiz P. dos; SCHNETZLER, Roseli P. *Ciência e educação para a cidadania*. São Leopoldo: UNISINOS, 1998.

SEPULVEDA, Cláudia de Alencar Serra et al. *Darwinismo e racismo científico no Brasil*. Feira de Santana, BA: UEFS Editora, 2023.

SILVA, Eduardo T. Ciência, leitura e escola. In: ALMEIDA, Maria José P. M.; SILVA, Henrique Cesar. (Orgs.). *Linguagens, leitura e ensino da ciência*. Campinas, SP: Mercado das Letras: Associação de Leitura do Brasil, 1998.

SILVA, Ana Célia. Branqueamento e branquitude: conceitos básicos na formação para a alteridade. In: NASCIMENTO, Antônio D.; HETKOWSKI, Tânia Maria (Orgs.). *Memória e formação de professores*. Salvador: EDUFBA, 2007. p. 87-101.

SILVA, Ivanir dos Reis. História da educação e políticas públicas para a educação étnico-racial. In: CONGRESSO BRASILEIRO DE EDUCAÇÃO, 8., 2015, João Pessoa. *Anais ...* João Pessoa: Universidade Federal da Paraíba, 2015. p. 95-106.

SILVA, Meire Celedonio; SALES, Rosilene Batista. Práticas de letramento racial-crítico no ensino médio integrado em uma perspectiva da pedagogia dialógica. *Revista Leia Escola*, v. 22, n. 1, p. 70-92, 2022.

SILVA, Valéria Câmara da. *Letramento racial crítico e intersecção com gênero nas aulas de língua inglesa no curso de formação de docentes*. 2021. Dissertação (Mestrado em Estudos de Linguagem) – Universidade Estadual de Ponta Grossa, Ponta Grossa, 2021.

SILVA, Ivanderson Pereira; NETO, Raimundo Alves Medeiros. A educação para as relações étnico-raciais nas pesquisas em ensino de ciências. *Com a Palavra, o Professor*, v. 8, n. 21, p. 211-236, 2023.

SOARES, M. *Alfabetização e letramento*. 6. ed., 2. reimpressão. São Paulo: Contexto, 2003.

_____. Alfabetização e letramento: caminhos e descaminhos. *Revista Pátio*, v. 29, p. 19-22, 2004.

_____. *Letramento: um tema em três gêneros*. 3. ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2009.

SOUSA, Maria Goreti da Silva; CABRAL, Carmen Lúcia de Oliveira. A narrativa como opção metodológica de pesquisa e formação de professores. *Horizontes*, v. 33, n. 2, p. 149-158, 2015.

STEPAN, Nancy Leys. *A hora da eugenia: raça, gênero e nação na América Latina*. Rio de Janeiro: Editora Fiocruz, 2005.

SCHETTINO, Ana Luiza. *Análise de uma proposta de sequência didática sobre a diversidade genética e sociocultural entre os moradores negros da cidade de Ouro Preto*. 2023. 108f. Dissertação (Mestrado Profissional em Ensino de Ciências) – Universidade Federal de Ouro Preto, Ouro Preto, 2023.

TAVARES, João. A influência do racismo estrutural na educação. *Ciência & Educação*, v. 26, p. 1-22, 2020.

VERRANGIA, Douglas. *A educação das relações étnico-raciais no ensino de ciências: diálogos possíveis entre Brasil e Estados Unidos*. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Federal de São Carlos, 2009. (Anexo 01, p. 252-259).

_____. Educação científica e diversidade étnico-racial: o ensino e a pesquisa em foco. *Revista Interações*, v. 10, n. 31, 2014.

VERRANGIA, Douglas; SILVA, Petronilha Beatriz Gonçalves. Cidadania, relações étnico-raciais e educação: desafios e potencialidades do ensino de ciências. *Educação e Pesquisa*, v. 36, p. 705-718, 2010.

VIEIRA, Bárbara Danielle Morais. Letramento racial. *Revista Espaço Acadêmico*, v. 21, p. 53-64, 2022.

VAL, Maria da Graça Costa. *O que é ser alfabetizado e letrado: práticas de leitura e escrita*. Brasília: Ministério da Educação, 2006.

YIN, Robert K. *Estudo de Caso: Planejamento e métodos*. Porto Alegre: Bookman, 2004.

APÊNDICE A – Termo de consentimento livre e esclarecido

TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

Você está sendo convidado(a) a participar, como voluntário(a), da pesquisa intitulada “LETRAMENTO RACIAL E CIENTÍFICO EM UM CURSO DE EXTENSÃO INTERFACE EM BUSCA DE UMA EDUCAÇÃO ANTIRRACISTA”, conduzida por Raiele do Valle Perlingeiro. Este estudo tem por objetivo investigar práticas educativas que envolvem o letramento racial e o letramento científico em busca da compreensão das relações étnico-raciais no ensino de Ciências e Biologia.

Você foi selecionado(a) por ser um(a) participante do curso de extensão “Interseções entre letramento racial e letramento científico: em busca de práticas antirracistas” que será realizado de forma remota. Sua participação não é obrigatória. A qualquer momento, você poderá desistir de participar e retirar seu consentimento. Sua recusa, desistência ou retirada de consentimento não acarretará prejuízo.

Os possíveis riscos de sua participação na pesquisa estão relacionados ao compartilhamento de informações pessoais, pois, apesar das precauções de segurança, não podemos garantir proteção absoluta contra acessos não autorizados na sala de aula virtual. As gravações das aulas podem estar sujeitas a vazamentos de dados, uma vez que estas ficarão armazenadas em nuvem.

Sua participação na pesquisa não é remunerada nem implicará em gastos para os participantes.

Sua participação nesta pesquisa consistirá na presença nas aulas e na realização de atividades no decorrer do curso de extensão. Todas as aulas serão gravadas e, posteriormente, utilizadas como dados da pesquisa.

Os dados obtidos por meio desta pesquisa serão confidenciais e não serão divulgados em nível individual, visando assegurar o sigilo de sua participação. Haverá completo anonimato de modo que as informações que possam identificar diretamente você como participante serão cuidadosamente removidas ou substituídas por identificadores genéricos, garantindo assim que sua privacidade seja preservada.

A pesquisadora responsável se compromete a tornar públicos nos meios acadêmicos e científicos os resultados obtidos de forma consolidada sem qualquer identificação de indivíduos participantes.

Rubrica do participante

Rubrica do pesquisador



Caso você concorde em participar desta pesquisa, assine ao final deste documento, que possui duas vias, sendo uma delas sua, e a outra, do pesquisador responsável / coordenador da pesquisa. Seguem os telefones e o endereço institucional do pesquisador responsável e do Comitê de Ética em Pesquisa – CEP, onde você poderá tirar suas dúvidas sobre o projeto e sua participação nele, agora ou a qualquer momento.

Caso você se sinta prejudicado, o parágrafo IV.3, os itens (g) e (h) da Resolução 466/12 garante os direitos de ressarcimento e indenização (se necessário): “g) explicitação da garantia de ressarcimento e como serão cobertas as despesas tidas pelos participantes da pesquisa e dela decorrentes”; e “h) explicitação da garantia de indenização diante de eventuais danos decorrentes da pesquisa.” Há também base na Resolução 510/16, no Artigo 9, nos itens VI e VII: “VI ser indenizado pelo dano decorrente da pesquisa, nos termos da Lei; e VII o ressarcimento das despesas diretamente decorrentes de sua participação na pesquisa”.

Contatos da pesquisadora responsável:

Raiele do Valle Perlingeiro, Mestranda do Programa de Pós-Graduação em Ensino de Ciências, Ambiente e Sociedade (PPGEAS), Rua Dr. Francisco Portela, 1470 - Patronato, São Gonçalo - RJ, (21) 24435-005; E-mail: raiele@hotmail.com ; (21) 98786-7035.

Caso você tenha dificuldade em entrar em contato com a pesquisadora responsável, comunique o fato à Comissão de Ética em Pesquisa da UERJ: Rua São Francisco Xavier, 524, sala 3018, bloco E, 3º andar, - Maracanã - Rio de Janeiro, RJ, E-mail: coep@sr2.uerj.br — Telefone: (021) 2334-2180. O CEP COEP é responsável por garantir a proteção dos participantes de pesquisa e funciona às segundas, quartas e sextas-feiras, de 10h às 12h e 14h às 16h.

Declaro que entendi os objetivos, riscos e benefícios de minha participação na pesquisa, e que concordo em participar.

Rio de Janeiro, 15 de agosto de 2023.

Nome do(a) participante: _____ Assinatura: _____

Nome da pesquisadora: Raiele do Valle Perlingeiro Assinatura: 

APÊNDICE B – Textos produzidos pelos cursistas na atividade sobre racismo

Texto 1

Sempre estudei em escola particular com alunos predominantemente brancos, assim como eu. Apesar de ter tido diversas discussões sobre questões étnico-raciais durante a educação básica, só me dei conta que o racismo existia com uns 16 anos, quase terminando o ensino médio. Estava em um mercado com duas amigas pretas. Nos separamos para agilizar as compras e vi que as duas estavam sendo perseguidas por dois seguranças. Nunca havia passado por isso, provavelmente por ser branca, e muito menos havia parado para pensar em como o racismo é cruel, maltrata e leva pessoas a serem atacadas pelo simples fato de serem pretas. Anos depois, com um pouco mais de maturidade e conhecimento sobre o assunto, comprei o livro “pequeno manual antirracista” da Djamila Ribeiro e essa leitura foi mais um passo importante para reconhecer a existência do racismo não só na sociedade, em geral, como também em atitudes minhas. No livro, a autora retrata diversas pequenas situações do cotidiano que me fizeram refletir em como uma educação eurocentrada forma cidadãos que corroboram com o racismo. Esse livro foi de extrema importância para o meu processo de reconhecimento do racismo, dos meus atos racistas e minha construção como pessoa antirracista.

Texto 2

Eu, como uma mulher negra e filha de pais que não tiveram a oportunidade de adentra nas esferas sociais privilegiadas, sempre fui cercada de olhares, falas e atitudes de caráter racista, entretanto, essa realidade cruel e excludente só foi compreendida por mim na fase adulta. Um desses episódios racistas foi durante a matrícula em uma universidade particular. Ganhei uma bolsa integral do PROUNI e desde a matrícula senti que a coordenação dificultou de todas as formas possíveis a aceitação (até mesmo questionando a profissão dos meus pais de doméstica e ajudante de pedreiro) e da minha documentação (histórico escolar e afins), mas ao final consegui efetivá-la. Contudo, passados alguns dias recebi a ligação de um dos Diretores da universidade comunicando que a minha matrícula estava sendo cancelada, pois a turma para o curso que fui selecionada não tinha um número suficiente de estudantes, entretanto argumentei que isso não seria um critério de exclusão perante os parâmetros do PROUNI, o mesmo alegou contrariando as minhas respostas. Dias seguintes, tive conhecimento que a turma para qual consegui a bolsa estava tendo aulas normalmente e seguindo o semestre vigente. Tinha planejado a compra dos materiais com os meus familiares e estava muito feliz com a minha aprovação em um curso superior, sendo a primeira da família a conseguir tal feito. Após o cancelamento da matrícula questionei diversas coisas com relação ao meu futuro profissional olhando a minha realidade, confesso que até pensei em buscar ajuda judicialmente, não como um caso de racismo até porque ainda não estava tão explícito pra mim, só que desistir ao pensar na demora do processo. Tendo em vista todo esse contexto, dei continuidade aos meus estudos e tive a felicidade de ser aprovada em uma universidade pública. Nessa minha passagem na graduação, compartilhei essa infelicidade que vivenciei e tive a certeza que sofri um caso gravíssimo de racismo. A partir daí comecei avaliar diversas outras situações que eu e os meus familiares já vivenciamos. Hoje acredito que o compartilhamento de casos parecidos com o meu é muito importante, pois traz a torna a violência física, mental, social etc., que muitos afrobrasileiros sofrem diariamente e nem se quer sabem das leis e direitos que os protegem. Condizente a isso, afirmo que o conhecimento revela a “raiz de todo o mal”, e mediante a esse

meu olhar, os espaços educacionais tendem a ter os dois lados o “bom” e o “ruim”, sendo crucial para o combate ao racismo e até mesmo para a disseminação do racismo.

Texto 3

Meu pai é negro e minha mãe é branca. Meu irmão “puxou” ao meu pai, e eu, à minha mãe. Por ter nascido com a pele clara, nunca senti o racismo dirigido diretamente a mim, mas vi, por diversas vezes, como ele atingia o meu pai. Meu pai foi – e ainda é – um homem de pavio curto que não leva desaforos para casa, mas em determinadas situações ele se mostra diferente, como se relutasse em se defender. Uma em particular sempre é muito marcante e a partir dela passei a refletir com mais cuidado sobre o meu lugar de filha de homem negro. Minha mãe conta que um dia, quando ele foi me buscar na creche, a professora se negou a deixar que ele me levasse. Eu, ainda muito pequena, por volta dos 4 anos, relutei em responder quando fui chamada e a professora desconfiou que algo poderia estar errado e causou uma enorme comoção. No fim, esperamos mais de uma hora, até que minha mãe conseguisse chegar ao local para desfazer pessoalmente o mal-entendido (na época celulares ainda não eram populares), pois as professoras não acataram, nem mesmo depois das minhas confirmações. Inclusive, eu fui levada de volta à sala de aula para ficar longe de toda a agitação (e do homem que elas consideravam suspeito - esses foram os termos utilizados pela direção no relatório sobre a situação). Até os seguranças foram chamados. Essa história sempre foi contada como uma certa graça, como que se tudo tivesse sido culpa da minha teimosia momentânea. Em um desses momentos de risada, quando já estávamos crescidos, eu percebi o constrangimento do meu pai ao ouvir a história, tentando justificar o acontecido, dizendo que suas roupas e aparência confundiriam qualquer pessoa e que as professoras estavam certas em não me deixarem ir com ele. Ele vestia com o uniforme do trabalho e carregava uma mochila de ferramentas. Meu pai trabalhava como operário em uma indústria e, naquele dia, depois de uma jornada extenuante, foi direto me buscar. Mesmo tendo feito aquilo outras vezes, as professoras daquela tarde recusaram seu pedido, dizendo que ele evidentemente não era o meu pai, porque não nos parecíamos. Naquele dia, o mais admirável, segundo minha mãe, foi que o meu pai não “arrumou uma confusão” e permaneceu cabisbaixo, mesmo tendo sido tratado daquela maneira.

Texto 4

Venho de uma família pobre, com pouco espaço para grandes reflexões, com o objetivo primeiro da sobrevivência. Estávamos ali, sendo parte dessa estrutura racista e perversa, reproduzindo tanta coisa sem nos permitirmos refletir. E era exatamente pra isso que essa estrutura foi construída, para que não nos desse a chance de pensar. Na escola eu tinha o doce apelido de "Xuxa Preta", ou ainda "Black". Confesso que preferia ser chamada pelo meu nome, mas mesmo com aquele incômodo, não era nítido pra mim o que se escondia por trás daqueles apelidos. Uma colega de sala era, inclusive, chamada de macaca. Ainda sim, não foi ali que me dei conta que o racismo existia. Afinal todos nós dávamos bem, eu era querida pelos amigos, assim como a outra colega de sala. Em uma ocasião, andando pelo terminal de ônibus, esbarrei com um homem, branco, loiro e alto (a sensação é de que ele parecia imenso e eu tão pequena), e ele disse: "Sai da frente, sua preta", num tom ofensivo. Não tive reação e fiquei questionando o porquê ele achou que dizer o que eu era, uma menina negra, era ofensa e comecei a desconfiar que tinha coisa errada nessa história toda! Quando um vendedor ficava me observando em lojas que eu entrava, fui começando a perceber a força do racismo e ao mesmo tempo querendo acreditar que aqueles espaços não eram para pessoas como eu. Mesmo assim eu reproduzia o "atravessar a rua quando via um homem negro na calçada" sem refletir muito o que aquilo queria dizer. Durante meu caminho, nessas calçadas da vida, tive e tenho honra de ter ricos

encontros que me proporcionam novos olhares, novas perspectivas, oportunidade de reflexão e expandir meus conhecimentos e conceitos. Enxergar e entender o que acontecia naquela sala de aula, naquele terminal, nas lojas ou quando me perguntavam se eu era a babá da minha filha (que é branca). Perceber o racismo enraizado em cada área, em cada parte da nossa estrutura. Não sei dizer o momento em que me dei conta da existência do racismo mas a minha certeza é que, é meu dever combatê-lo e proporcionar esses espaços de reflexão para quem, assim como eu estava lá atrás, meio perdido nesse rolê.

Texto 5

Minha mãe é negra, mas eu e meus irmãos temos o tom de pele mais claro. Desde que eu era pequena, quando ia com minha mãe em algum estabelecimento comercial, a ouvia reclamando de ser seguida por seguranças desses locais em todas as partes, mas não entendia muito bem o que estava acontecendo. Além disso, quase sempre ela era questionada (e as vezes ainda é) sobre a possibilidade de comprar algo que o/a vendedor/a considerava caro demais para ela (até em açougue isso já aconteceu). Comecei a ficar mais atenta quando na escola ouvi de alguns dos colegas de turma perguntando se meu irmão era adotado, porque ele tem o tom de pele bem mais claro que o da minha mãe.

Texto 6

A pergunta é como me dei conta do racismo. Sendo branca, tenho a certeza de ter maior “dificuldade” em responder a essa pergunta do que uma mulher ou homem negra(o). Buscando na memória, lembro de que a primeira vez que ouvi falar do assunto foi em um filme, passado pela professora de História. O assustador foi pensar que se baseava em fatos reais. Também lembro, já adolescente, de um amigo contar que no caminho para a escola havia sido parado pela polícia e tinha sido revistado. Lembro de que foi nesse momento que tivemos um debate no grupo de amigos e que pude entender, a partir da dor dele, sobre o racismo, mas que nunca iria passar por uma situação dessas.

Texto 7

Sempre soube que era negra. Desde que me entendo por gente, a primeira coisa foi saber que era negra, pobre, filha de doméstica e sem pai. Aprendi tudo isso na escola logo na primeira infância. Na casa onde minha mãe trabalhou por mais de quarenta anos me criei. Minha mãe chegou quando tinha treze anos de idade. Aos dezoito teve sua carteira de trabalho assinada. Nunca recebeu salário, o pagamento era o INSS que era pago. Ter um quarto para dormir, as refeições e roupas usadas era o máximo que ela tinha. Aos vinte e oito anos de idade de minha mãe eu cheguei. Não era exatamente o que ela queria para a vida dela, mas eu cheguei. Nessa casa, no quarto dela, havia um espaço para meu berço e fiquei. Quando minha mãe fez vinte e nove anos, chegou minha irmã. Realmente já era demais. Minha irmã não ficou. Minha mãe deve que levar ela para uma cidade o interior para morar com minha avó que já criava um outro neto pela mesma situação. Minha tia mais velha já estava no terceiro filho e para ela era demais. Minha avó terminou por criar minha irmã e um primo. A idade escolar chegou, e num ato de caridade, bondade, não sei, apenas sei que fui estudar numa escola particular bem conceituada da minha cidade. Essa escola ainda existe até hoje na minha cidade e continua muito bem conceituada. As patroas de minha mãe pagavam a mensalidade que sei não era barata. Sei por que a escola ainda é cara e voltada para a classe média urbana. A escola me ensinou o gosto pela leitura, pela escrita, pelas artes. A educação era e ainda é holística, pedagogia Freiriana. Com relação a pedagogia da escola só tenho elogios. Hoje como professora, sei que de fato ter

passado alguns anos na primeira infância fez toda a diferença na minha trajetória. Quando sai de lá e fui para outra escola, eu me destaquei, lia, escrevia e estava sempre a frente das outras colegas de sala. Mas essa escola também me ensinou que eu sou negra. Eu era a única aluna negra da escola. Negra do cabelo crespo eu era a única. Havia duas outras crianças não brancas: um menino tinha os olhos verdes azulado, lindos olhos, e o cabelo liso a menina tinha o cabelo liso e grande que chegava na cintura. Então sim, eu era a única negra. A maioria das professoras nunca esconderam que não gostavam de mim, a única menina negra, filha de uma doméstica, filha de uma mulher negra retinta e bem simples. Poucas me acolheram e sei seus nomes até hoje. Negra do suvaco fedorendo, rala a bunda no cimento para ganhar mil e quinhentos. Era isso que eu escutava no intervalo aos gritos. Geralmente vinha acompanhado de puxões de cabelo. Minha mãe usava duas xuxinhas para falar os cachos de um lado e de outro. Os cachos feitos a dedo, pena que só eu achava bonito. A escola inteira achava feio e puxava. Não sou tão nova, quando criança a única coisa que minha mãe conseguiu fazer foi cortar meu cabelo muito curto. Impossível esquecer que quando cheguei na escola a única mudança foi que acrescentaram que agora eu era um menino. A música nunca parou de ser gritada pra mim. Hoje tenho 47 anos, estou na terapia... essa é apenas uma das várias histórias da minha vida. Assim me descubro negra a cada dia.

Texto 8

Eu cresci em um bairro pobre e acho que muito cedo me dei conta de que o racismo existia. No meu olhar de criança eu observava que as minhas vizinhas negras não tinham maridos, passavam mais trabalho e seus filhos ficavam mais na rua e pouco com elas. Sou uma mulher branca, minha mãe (também branca) era casada, dona de casa e cuidava de mim e do meu irmão todo o tempo, trabalhava muito mas em casa, então a gente ia pra rua só em alguns horários. Eu achava curioso o fato de a vizinha não ter namorado e também precisar trabalhar tanto... E achava ótimo mas estranho o fato de minha amiga poder brincar tanto na rua. Minha mãe fazia pão de casa e mandava chamar minha amiga, cuja mãe trabalhava fora. Lembro que ainda muito nova, tipo 7 anos, ficava brava pois uns meninos chamavam minha melhor amiga de negrinha, não pelo seu nome. Minha mãe dizia pra eu não fazer como eles, me prometia chinelo se me visse. Mas eu não fazia, não achava graça. Minha amiga parecia não ligar mas eu ficava muito brava. A gente brincava juntas então chamavam a gente de café e leite. Aquilo me incomodava muito. Acho que foi aí meu primeiro contato mais consciente com o racismo.

Texto 9

"Ela não é preta, ela é índia". Essa frase sempre me foi dita quando criança, em especial pela minha vó. Com isso na cabeça, sempre foi ela que norteou (da região Norte de onde vem parte da minha família) meu entendimento de raça. A primeira pergunta era "mas o que de tão errado tem ser preta?". E depois várias outras surgiram, como "por que é tão importante que meu nariz não seja de batata, que meus traços sejam finos, que eu apenas me relacione com alguém da minha cor ou mais claro, nunca mais escuro?". O entendimento de que isso parte de um discurso racista veio anos depois, mas modificou a forma que enxergo a sociedade.

Texto 10

Como me dei conta que o racismo existe? Me dei conta que o racismo existe muito jovem, em período escolar, já sentia a diferença na qual tratavam colegas negros, a prática de bullying era diária. Mas essa presença diária não me trazia a consciência da gravidade disso tudo, do que realmente acontecia no mundo há séculos. Com o passar dos anos iniciei meus estudos étnicos

– raciais e acabei em uma constante busca por todo tipo de apagamento do negro e foi ai que tomei a consciência do que realmente é o racismo, e que ele está presente em mínimos detalhes da nossa sociedade, na historiografia, quando não se conta história do escravo pelo negro e sim por brancos com influência colonialista, quando estudamos em nossa literatura apenas autores brancos e ao autor negro que se destaca foi lhe concedido o branqueamento, cito por exemplo Machado de Assis. Não precisamos de estudos aprofundados para esse tipo de conclusão, basta olhar a porcentagem carcerária e ver os números exorbitantes e que apenas crescem a margem do racismo, olhar para nossas universidades e ver que a cota não combate nem iguala o número de negros que chegam à universidade, no mercado de trabalho, em parlamentos ou cargos que possibilitam uma vida mais digna, o negro ainda é minoria, e isso não se trata do acaso. A luta militante por grupos , em que cito o os Panteras negras nos EUA e o Movimento Negro Unificado no Brasil traz diversos exemplos de resistência , a existência de nossos quilombos , que não se tratam como intitulados nas histórias como “lugares de negros fugidos” e sim de uma comunidade na qual os fundamentos são preservados, uma comunidade que preserva a terra como deveria ,que produz uma autonomia de um mundo externo, algo muito maior que isso tudo e que pelo seu desenvolvimento social trazem muitos incômodos as suas regiões vizinhas , gerando ataques físicos e mortes , nas quais provavelmente a justiça não será feita. Trouxe aqui poucas citações do que é o racismo, mas infelizmente é muito mais que isso, mas a luta constante nunca deixará de existir, a resistência é o marco que contamos e que viveremos, seremos resistência sempre.

Texto 11

Quando criança e adolescente sempre ouvia frases racistas do meu pai, do tipo: preto quando não caga na entrada caga na saída, tinha que ser preto, eu odeio essa raça, mesmo achando algo duro não tinha noção de que era racismo, porém quando jovem comecei a namorar um rapaz negro e meu pai foi contra, porém com o passar do tempo e convívio meu pai começou a gostar e respeito meu namorado e parou de ter atitudes racistas. Porém foi num ambiente de projeto social cristão que comecei a ouvir que muitas atitudes do ser humano era racista e porque era racista, e assim tenho desconstruído muitas hábitos antes achava ser normal e hoje percebo que é fruto do racismo estrutural que ainda é real em nosso país.

Texto 12

Desde muito criança eu ouvia a forma como alguns familiares meus faziam piadas com as pessoas negras e isso me deixava muito revoltado, o que fazia com que eu passasse a reagir e a criticar, isso já quando adolescente. Um dos acontecimentos que mais me marcaram e me deixaram mais crítico em relação a essa questão foi quando eu perdi o meu amigo de infância para a guerra do tráfico de drogas. Ele era o meu companheiro de brincadeiras de bola de gude e sua irmã também era muito amiga minha e da minha. O meu amigo foi arrastado pela mãe e pela irmã, alvejado de tiros, na porta da sua casa, para dentro, já morto. Isso me deixou bastante triste e mexe comigo até hoje. Eu não entendia ainda muito bem naquela época quanto o racismo estrutural era o grande responsável para isso acontecer e eu ainda tentava compreender, pensando ser responsável o fato de este amigo ter ficado muito “largado” quando jovem pois seus pais eram separados e a mãe passava o dia todo trabalhando para sustentar a família. Ela era caixa de padaria e tinha uma grande educação e elegância, uma batalhadora. Mas hoje entendo que, a falta de perspectiva de vida e de oportunidades acabam empurrando a população negra mais rápido e forte ao precipício da desgraça por causa desse racismo que pesa fortemente e as marginaliza de forma cruel, muitas das vezes sem enxergarmos diretamente. Hoje sou um professor que tem experiência de abordagens antiracistas e

antifascistas diariamente, seja na postura, seja nos debates levantados, seja nos projetos de minhas aulas, seja nas reflexões e discussões diárias quando as questões são escancaradas, seja na tentativa de entender o nosso currículo de Ciências e tentativas de abordagens diferenciadas, seja na forma forma rotineiramente sensível de entender o lugar em que me encontro: a sala de aula de escola pública brasileira. Na EJA (Educação de Jovens e Adultos) tive e tenho estudantes idosas que já foram de trabalho escravizado e quando elas me contaram, isso mexeu muito comigo.

Texto 13

Sou uma mulher preta, meu pai era preto, mas minha mãe é branca... Minhas avós são brancas, uma delas tem o olho azul como uma bolinha de gude. Como a única das filhas que nasceu com a pele mais escura, de sete, convivi com o racismo desde sempre. Sobrevivo a ele todos os dias. Na infância "as brincadeiras" com minha cor me deixavam desconfortável, mas eu não entendia. Vivi muito tempo sem entender. Só machucava... Mas era bobagem, eles diziam... Quem convive com os efeitos do racismo pode não saber o que é, mas sente. Só sente... Aprendi a conviver, silenciar, "ser uma pessoa agradável". As vezes fico curiosa sobre todas as possibilidades de o racismo se manifestar no dia a dia, nos detalhes, maquiado de elogio, até disfarçado de admiração... "é bonitinha pra uma preta", "inteligente, pra uma preta", "nem é tão preta assim"... Silenciei... Silenciei... Silenciei... Sem nem saber o motivo. Silenciei. Engoli o choro. Segui. Mas me dar conta que era racismo... pensar sobre, perceber os detalhes, chorar de desespero e alívio por começar a entender a dor de sempre... E me revoltar... Bom... isso é bem mais recente. Somos ensinados a não ver. Passei a pensar sobre racismo quando comecei a ler Djamilia Ribeiro, bell hooks, Barbara Carine, Zélia Amador, Cida Bento... Reconhecer o racismo requer lutar contra a cegueira que criaram para nós, é reconstruir-se diariamente... e dói.

Texto 14

Como você se deu conta de que o racismo existe? Essa foi a pergunta que ecoou dentro de mim desde que a atividade foi proposta. Eu, uma mulher que se descobre negra aos 21 anos, não pensava que o racismo poderia me atingir. Porém, ele esteve presente nas narrativas de meu pai. Um homem negro e nordestino que sempre fez questão de me manter atenta as questões raciais. Não com tamanha complexidade de conceitos, mas com as mazelas e dores da carne que sente a dor de ser negro em uma sociedade racista. Meu pai, vindo do interior da Paraíba para o Rio de Janeiro na década de 1970, me contava da hostilidade que era tratado, naquela época ser nordestino não tinha o mesmo apreço que vemos hoje. Mas o racismo não começou na cidade maravilhosa. Ainda no nordeste, algumas tias me contavam o quanto meu pai, dos cinco filhos de meus avós, sofria por ser o único filho com a pele mais escura e os cabelos crespos. Os vizinhos diziam que este menino só podia ser adotado. Por mais que essa história não fosse minha, de alguma forma entendia parte da confusão de tentar se reconhecer. Eu, dentro do ambiente familiar, era considerada, das três filhas, a mais "branquinha" e com o cabelo "bom", cresci com a identidade de ser uma menina branca, e isso se intensificou quando aos 11 anos de idade passei a alisar o cabelo. Meu pai dizia preferir meu cabelos volumosos e cacheados, enquanto minha mãe rasgava elogios por ver que aquele sinal diacrítico negro, de alguma medida, ia sendo diluído. Na escola percebi que passava a ser notada pelos meninos da turma. Ao me deparar com esses novos tratamentos, isto ia moldando e me afastando de quem eu realmente era, uma menina negra de tez menos pigmentada. A questão da passabilidade afirmava para mim que eu não era uma mulher negra. Recordo da época em que ingressei na universidade, saí do Rio de Janeiro e fui morar em uma cidade completamente nova e sem

rostos familiares. No pensionato feminino que morei durante o primeiro semestre da faculdade, todas as moradoras da pensão achavam que eu tinha o cabelo naturalmente liso. Porém, aos poucos, era inevitável não me verem acordada bem cedo, arrumando o cabelo para ir à faculdade. Me sentia constrangida, pois debaixo daquela máscara branca, havia uma pele negra que aos poucos todas veriam. Hoje, recordando algumas questões em relação ao meu cabelo, lembro das referências de cortes que levava. Tenho pena do cabeleireiro, pois sei que ele dava o seu máximo para fazer com que aquele cabelo alisado se aproximasse do corte que eu queria, ou talvez da estética, do referencial de beleza que aquelas mulheres brancas vendiam nas redes sociais. Em uma dessas peripécias, decidi que seria uma “morena” iluminada. Busquei um salão de beleza com as mesmas referências dos cortes de cabelo que eu selecionava. Coube a minha mãe me levar. Durante o processo de clarear os fios de cabelo, é aconselhado que se faça o teste de mecha, ou seja, selecione uma mecha de cabelo para testar a força do fio, o quanto a fibra aguentaria ou não o contato com o pó descolorante. Meu cabelo não passou no teste de mecha! Já era de se esperar, minha mãe insistia em dizer que ficaria careca utilizando tantos produtos no cabelo. Porém, eu não esperava ouvir que não só a mecha que descoloriu estava danificada, como todo o meu cabelo. A cabeleireira, nessa hora, havia me perguntado dos cuidados que tinha com meu cabelo, a frequência que eu alisava quimicamente e termicamente. Respondi com a menor preocupação que alisava o cabelo de três em três meses, pois a minha raiz, aqueles cabelos que minha mãe dizia, sem nenhum peso na consciência, serem o meu pezinho na África, começa a aparecer. Em relação ao uso de ferramentas de fonte de calor, secava e pranchava o cabelo toda vez que lavava. Neste momento, vi os olhos da cabeleireira se expandirem, como uma espécie de choque, só não sabia se ela estava impressionada com a naturalidade que eu falava da rotina destrutiva que tinha com meu cabelo ou da rotina destrutiva em si. Ao apresentar os “cuidados” que tinha com meu cabelo, ela me aconselhou a rever tudo o que eu estava fazendo, me indicando tratamentos caríssimos. Foi a primeira vez que eu decidi para com as agressões que fazia ao meu cabelo. Sai de lá assustada. Não entendi como seria minha vida dali pra frente sem o cabelo alisado. Já tinha tido experiências com a transição capilar, mas nada que passasse de dois dias tentando “enrolar” aquelas fibras alisadas. No início não quis rotular como uma transição, continuava a secar e pranchar o cabelo, porém com uma frequência menor. Trançava o cabelo, usava um adereço. Minha mãe sempre me perguntava quando eu ia alisar o cabelo e eu apenas dizia que depois eu alisaria. Longe de casa, eu fui tentando deixar o cabelo mais natural. É até cômico dizer que deixava meu cabelo alisado, natural. Mas lidar com a raiz que estava crescendo era uma baita tarefa para mim. Ao retornar para a casa dos meus pais, para passar as férias de 2019, a raiz do meu cabelo já era visível, assim como o incômodo de minha mãe. Era ela que alisava os meus cabelos e os de minhas duas irmãs, mesmo não sendo cabeleireira. Ela precisava domar aqueles cabelos. Eu não compreendia ao certo o incômodo de minha mãe, o que a minha transição representava para ela. Ela me intimava de várias formas: “quando você estiver dormindo, eu vou passar o produto no seu cabelo.”, “vamos lá, senta na cadeira que mamãe faz seu cabelo.” Por que aquela mudança de cabelo não era bem vista, assim como foi nas primeiras vezes que alisei o cabelo aos 11 anos? Não entendia ao certo os incômodos que iam surgindo de minha mãe, das minhas tias, até mesmo de amigos, isso mesmo, homens que trabalhavam comigo no laboratório da universidade comentavam que se tivessem o cabelo tão longo e liso (alisado) como o meu, não fariam o que eu estava fazendo com o meu cabelo. Ninguém entendia que a questão estética daquele cabelo que começava a dar as caras, não só preenchia o meu externo, mas resgataram, ou melhor, construía as identificações da negritude que desde sempre afastei de mim. E foi aos poucos, lembrando as memórias que meu pai compartilhava da vida dele, que eu fui vendo o racismo velado em cada comentário que eu recebia. Foi me aproximando de mulheres negras que fui compreendendo que os incômodos que eu gerava, não aconteciam só comigo. Que a estética negra que eu aproximava de minha mãe, uma mulher que foi fotografada por meu pai na sua rotina exaustiva

de alisar os cabelos, via em sua filha algo que sempre quis afastar de si. Não a julgo, pois ao me relacionar com um homem branco, aos 15 anos de idade me sentia leve por saber que os possíveis filhos daquele relacionamento teriam a chance de ter os cabelos lisos e a pele clara. Hoje, olhando para tudo isso, vejo que o racismo pode violentar o sujeito de muitas formas, mas a forma mais danosa é quando ele está ali, no subjetivo, em lugares inimagináveis, dando as caras como se fosse um desejo autêntico, genuíno e individual de querer ser a menina branca do rolê.

Texto 15

Durante toda a minha vida; infância e juventude sempre me deparei com situações de racismo, eu não aceitava essa discriminação pelo meu tom de pele, pelo meu tipo de cabelo, por minha origem humilde, etc. Apesar de não saber que se tratava de situações de racismo e nem sequer ter a noção do que de fato se tratava, eu não aceitava essa discriminação, ser motivo de chacota na escola, na igreja, ser preterida pelos meninos e ser sempre a amiga preta que de alguma forma estava sempre sobrando na turma. Na verdade, era assim que eu me sentia a todo o tempo. Segui a vida sem aceitar essas discriminações, e por não as aceitar era taxada de rebelde, barraqueira e violenta. Porém tudo começa a mudar na minha vida, afastada da educação básica por mais ou menos uns 6 anos, retorno os meus estudos no antigo Segundo Grau disposta a mudar tudo sem nem mesmo saber por onde começar. A partir desse retorno coloquei em minha mente que seria diferente, eu iria conseguir realizar os meus sonhos de terminar meus estudos e me tornar professora, eu almejava desde criança. Com muita dificuldade terminei a educação básica e iniciei a minha primeira graduação logo no ano seguinte. Através das políticas públicas, o PROUNI, ingressei em uma universidade renomada da rede privada e com bolsa de 100%. Nesse momento eu comecei a entender e me dei conta da existência do racismo em todas as suas formas, um racismo velado e cruel, ahhh... como doeu ! Nessa universidade eu senti o racismo na pele, a discriminação, eu uma mulher preta, pobre e periférica, oriunda da rede pública de ensino, não podia jamais estar naquele lugar, ouvi e senti tanto coisa ruim. Sofri muito naquele espaço de segregação, mas prometi para mim mesma que eu iria conseguir, e não desistiria, desacreditada por alguns professores eu concluí com reprovação em apenas uma disciplina durante todo o curso. A partir daí eu entendi através da minha dor, que eu iria vencer e conquistaria todos os lugares que meus ancestrais deveriam ter ocupado por direito, porém, foram impedidos. Anos mais tarde começo a cursar uma segunda graduação, agora em uma universidade pública, a partir de então, eu entendi o meu lugar de luta, eu me engajei, a me apropriar do meu lugar de fala para lutar para promover o letramento racial, por uma educação antirracista que se concretize na prática nas escolas públicas do município do qual sou docente. Sigo na luta. Ubuntu!!! "Eu sou porque nós somos!!!

Texto 16

Sou um homem negro nascido no Rio de Janeiro. Essa negritude sempre esteve bem evidente não só na pele, mas em outros traços como cabelo, nariz, lábios e no espaço entre os dentes ou diastema, se preferir. Meus pais também são negros e, sim, do tipo que nem tem como disfarçar. Não que eles queiram. Eles valorizam muito as manifestações das culturas negras e valorizam a maior parte dos traços afrodescendentes que conhecem. Minha mãe diz que é preta com orgulho e exalta o fato da maior parte da nossa família materna exalar pretitude. Desde a minha infância, ela tem feito questão de deixar evidente essa negritude e pretitude em mim. Ai de mim se questionasse isso na frente dela. Eu iria escutar e muito. Certamente, minha mãe, principalmente, além de esfregar em minha cara a nossa negritude, sempre tentou me instruir à sua maneira a como lidar com as consequências de ser negro na sociedade em que vivemos.

Desde a minha infância, fui orientado a seguir certo padrão de comportamento e de vestimenta, além de ter sido sempre aquele filho superprotegido. Até hoje evito sair amarrotado ou com roupas muito largas, evito usar guarda-chuvas grandes e de cor preta, evito correr na rua, andar de chinelo em ambientes bem urbanos. Sempre ando com minhas mãos bem a vista em estabelecimentos comerciais. Sempre fui muito educado, gentil e dócil, tanto ao ponto de colegas, brancos, já me rotularem como subserviente. Creio que à medida que fui entendendo as implicações de fazer tudo isso e de não fazê-lo, fui tomando conhecimento do que seria o racismo. Eu poderia não compreender totalmente. Compreensão maior creio que vim a ter só na vida adulta, durante a vida universitária, após ter vivido a maior parte da minha vida escolar e acadêmica em ambientes cuja maioria das pessoas era branca. Poderia não compreender, mas tinha consciência. Tinha consciência de um certo apagamento, de um certo desprezo, de uma certa associação de negritude a ruindade, precariedade, inferioridade. Não via tantos negros na mídia que não fossem atletas ou cantores de funk, pop, R&B e hiphop, gêneros que só vi amizades minhas admirando publicamente na vida adulta. Não via figuras políticas negras. Não conhecia profissionais de renome negros que pudessem ser referenciais. Não via amigos falando de negros, exaltando negros. Pelo contrário. E beleza em negros? Não mesmo. Lembro de comentar sobre rankings de beleza nas turmas da escola. Adivinhem quem ficava no topo e quem ficava na lanterna? E, pasmem, geralmente eu concordava com as posições. Quem eram os populares? Quem eram os protagonistas e os coadjuvantes da vida escolar e universitária? Quem recebia mais afeto e admiração mesmo quando era grosseiro, áspero, raso, briguento, pouco subserviente? Ah, eu sabia bem!

Texto 17

Parecer ser uma pergunta simples de se responder no atual contexto que me encontro. Mas quando vivemos cercado e dominado por uma força alienante, onde nos faz acreditar, desde a mais tenra idade, a todo tempo que não são humanos dignos, que não somos pessoas capazes e úteis. É difícil de romper essa bolha do racismo que não conseguimos nos perceber como vítimas de uma sociedade construída através da escravidão e do sofrimento. Enquanto criança, muitas vezes, protegidos pelo círculo familiar, os conflitos em função da cor são, muitas vezes não são percebidos. Geralmente são confundidos com menosprezo, desamor, etc. Passei por muitas situações de racismo, mas somente hoje consigo refletir com o quanto violento é processo de vivenciar a infância preta no Brasil. Quantas vezes somos negligenciados nos espaços públicos por não atender os padrões da branquitude. Quantas vezes, fui colocada no fundo da sala de aula, no último banco da igreja, a última da fila. Quantas vezes, minha vontade, fala, fome, voz, dor foi negligenciada, por não ser importante ou por poder aguardar. E muitas vezes, aceitei, me coloquei naquele papel, por acreditar que realmente eu poderia sempre esperar pacientemente a minha vez! Quando nos fazem acreditar que somos os errados, que não temos a cor certa, o cabelo adequado, fica muito difícil perceber o racismo, agora sentir o racismo, é o tempo, mas muitas vezes, nomeamos de outra forma. Fui perceber o racismo de forma consciente já no exercício da profissão docente. Onde, muitos questionaram minha posição, meu cargo, minha competência, mas como sempre o racismo nunca vem despido de cara limpa! No meu caso, ele era acompanhado de uma singela frase: “Você é muito novinha para estar aqui!” Outro episódio foi durante o nascimento da minha filha. O momento no qual , a mulher se encontra mais frágil e vulnerável. A médica que me atendeu na emergência julgou que eu teria condições de ficar em trabalho de parto por horas, em função da minha herança genética. Com a seguinte frase: “Essa aí , aguenta! Tem cara de boa parideira! Deixa ela esperando! Infelizmente nas duas situações, não tive forças para reagir , porque é tão violento que nos mutila, tirando nossa voz, nossa dignidade , nossa humanidade.

Texto 18

Desde criança sempre nos é falado sobre racismo, desde a educação infantil sempre são feitas sensibilizações a respeito. Ao longo da minha adolescência percebia a desigualdade em tudo que me cercava, mas eu ainda não tinha um pensamento político ainda bem desenvolvido, e minhas opiniões muitas vezes não se encaixavam com meus amigos da escola (particular). Onde tudo pareceu se conectar na minha cabeça foi na faculdade (pública). Participei de uma dinâmica sobre privilégios, logo nos primeiros dias do primeiro período, e ao final da dinâmica foi como se todas as peças tivessem se encaixado. Entendi minha posição de privilégio (ainda que mulher, mas branca) dentro daquela realidade das pessoas que fizeram a dinâmica comigo e como a cor da pele influencia nas questões mais básicas da vida. Esse dia foi a minha virada de chave.

APÊNDICE C – Orientações para elaboração do trabalho final do curso

TRABALHO FINAL DO CURSO – Orientações

Produza algum material no qual você articule nossas reflexões sobre letramento científico, letramento racial, educação antirracista e educação das relações étnico-raciais.

Você pode utilizar vários formatos, tais como: uma narrativa autobiográfica (relato do curso), um material didático (por exemplo: um vídeo, uma história em quadrinhos, podcast, jogo didático etc.), uma sequência didática (com o número de aulas, tema e conteúdos a seu critério), um ensaio teórico, trabalho para evento científico ou artigo.

É importante que, independentemente do formato escolhido, você cite as referências utilizadas e/ou consultadas que podem ser aquelas discutidas durante o curso e outras de sua escolha.

O prazo para envio do trabalho é dia 02 de fevereiro de 2024.

Na aula do dia 21/11 faremos uma rodada de apresentação das ideias dos trabalhos.

Mande-o para o e-mail liquens.uerj@gmail.com, com cópia para tatigalieta@gmail.com.