



UNIVERSIDADE FEDERAL DE PERNAMBUCO  
CENTRO ACADÊMICO DO AGRESTE  
NÚCLEO DE FORMAÇÃO DOCENTE  
CURSO DE LICENCIATURA EM PEDAGOGIA

IRIS FERNANDA DA CONCEIÇÃO SANTOS

**PRÁTICAS CURRICULARES DOCENTES E A LEI 10.639/2003: CONTRIBUIÇÕES  
DO ENSINO DE CIÊNCIAS PARA UMA EDUCAÇÃO ANTIRRACISTA NO ENSINO  
FUNDAMENTAL**

CARUARU

2025

IRIS FERNANDA DA CONCEIÇÃO SANTOS

**PRÁTICAS CURRICULARES DOCENTES E A LEI 10.639/2003: CONTRIBUIÇÕES  
DO ENSINO DE CIÊNCIAS PARA UMA EDUCAÇÃO ANTIRRACISTA NO ENSINO  
FUNDAMENTAL**

Trabalho de Conclusão de Curso apresentado à  
Coordenação do Curso de Pedagogia do  
Campus Agreste da Universidade Federal de  
Pernambuco – UFPE, na modalidade de  
monografia, como requisito parcial para a  
obtenção do grau de Licenciado(a) em  
Pedagogia.

**Área de concentração:** Educação

**Orientadora:** Prof<sup>ª</sup>. Dr<sup>ª</sup>. Maria Angélica da Silva

CARUARU

2025

Ficha de identificação da obra elaborada pelo autor,  
através do programa de geração automática do SIB/UFPE

Santos, Iris Fernanda da Conceição.

Práticas curriculares docentes e a lei 10.639/2003: contribuições do ensino de ciências para uma educação antirracista no ensino fundamental / Iris Fernanda da Conceição Santos. - Caruaru, 2025.

62 p., tab.

Orientador(a): Maria Angélica da Silva

Trabalho de Conclusão de Curso (Graduação) - Universidade Federal de Pernambuco, Centro Acadêmico do Agreste, Pedagogia - Licenciatura, 2025.

1. Práticas curriculares docentes. 2. Ensino de ciências. 3. Antirracista. I. Silva, Maria Angélica da. (Orientação). II. Título.

370 CDD (22.ed.)

IRIS FERNANDA DA CONCEIÇÃO SANTOS

**PRÁTICAS CURRICULARES DOCENTES E A LEI 10.639/2003: CONTRIBUIÇÕES  
DO ENSINO DE CIÊNCIAS PARA UMA EDUCAÇÃO ANTIRRACISTA NO ENSINO  
FUNDAMENTAL**

Trabalho de Conclusão de Curso apresentado à  
Coordenação do Curso de Pedagogia do  
Campus Agreste da Universidade Federal de  
Pernambuco – UFPE, na modalidade de  
Monografia, como requisito parcial para a  
obtenção do grau do título de  
LICENCIADO(A) EM PEDAGOGIA.

Aprovada em: 15/12/2025

**BANCA EXAMINADORA**

---

Prof<sup>ª</sup>. Dr<sup>ª</sup>. Maria Angélica da Silva (Orientadora)  
Universidade Federal de Pernambuco

---

Prof<sup>ª</sup>. Dr<sup>ª</sup>. Lucinalva Andrade Ataíde de Almeida (Examinador Interno)  
Universidade Federal de Pernambuco

---

Prof<sup>ª</sup>. Dr<sup>ª</sup>. Ana Priscila de Lima Araújo Azevedo  
Examinador(a) externo(a) – SEE/PE

## AGRADECIMENTOS

A Deus pelo dom da vida, por me conceber a oportunidade de adentrar espaços inimagináveis e, especialmente, a Nossa Senhora, minha advogada fiel nas horas das aflições e intercessora constante nesta caminhada.

À minha mãe, Maria Ivonete, extensão das minhas raízes e força motriz. Em sua humildade, coragem e fé, sempre batalhou por nós. Ela é sinônimo de abrigo, e, com isso, me impulsionou a concluir esta jornada. A ela, todo o meu amor e gratidão.

À minha avó, Rita Tereza, por ser sinônimo de acolhimento, fé, altruísmo e fonte inesgotável de bondade. Ela não mede esforços para me ver conquistar cada anseio. Por todo o afeto e suporte, a minha eterna gratidão e amor.

À minha orientadora, Professora Maria Angélica da Silva, pela paciência, sensibilidade e pelo comprometimento com meu processo formativo. Sou uma grande admiradora de seu saber-fazer docente, e essa admiração se estende à sua pessoa. Sua orientação foi imprescindível para a concretização deste trabalho.

Ao Professor Alexsandro da Silva, minha profunda admiração e respeito. Seus saberes contribuíram significativamente para a minha formação docente e, de maneira especial, para o meu desenvolvimento enquanto pesquisadora. A ele, minha gratidão.

Aos professores e professoras do curso de Pedagogia da UFPE/CAA, agradeço a cada um/a pelas contribuições inestimáveis para a minha formação acadêmica, profissional e humana.

Ao Professor Jefferson Silva, de Matemática do Ensino Médio, por todo apoio e incentivo para o meu ingresso na UFPE/CAA. O seu altruísmo e sua humildade são sua marca registrada.

Aos amigos de fé e irmãos que a UFPE/CAA me presenteou, Aparecida Elaine, Bianca Santiago, Letícia Lane, Maria Gabrielly e Renan Elizeu. A vocês, meu afeto, admiração e gratidão durante esta jornada. Vocês estão plantados em minha alma.

À Banca Examinadora, pela valiosa disponibilidade em avaliar este trabalho. Agradeço, desde já, pela leitura atenta e pelas contribuições enriquecedoras à qualidade desta pesquisa.

Às professoras-colaboradoras pela disponibilidade e contribuição para a pesquisa.

À UFPE/CAA, minha segunda casa, por ser espaço de aprendizados contínuos, que me propiciaram voos outros e perspectivas outras de ser, estar, ver e atuar no mundo.

A vida era um tempo misturado do antes-agora-depois-e-do-depois-ainda. A vida era a mistura de todos e de tudo. Dos que foram, dos que estavam sendo e dos que viriam a ser

(*Ponciá Vivência*, Conceição Evaristo, 2003).

## RESUMO

A presente pesquisa intitulada “Práticas Curriculares docentes e a Lei 10.639/2003: Contribuições do ensino de Ciências para uma educação antirracista no Ensino Fundamental” se inscreve no campo de estudos das discussões tecidas sobre as práticas curriculares docentes no ensino de ciências numa perspectiva antirracista. Para tanto, tem como objetivo compreender as práticas curriculares docentes voltadas para o ensino de ciências numa perspectiva antirracista. Nessa direção, ancoramo-nos em Krasilchik (1987), Delizoicov, Angotti e Pernambuco (2018), Bizzo (1998), Fernandéz et al (2002), Campos e Nigro (2010) e Santos (2007) para compreendermos as perspectivas do ensino de ciências enquanto espaço político-crítico social. Desta feita, a partir da tessitura dessas discussões teóricas sobre o ensino de ciências, partimos para o respaldo teórico-prático da Lei 10.639/2003 a fim de entender o movimento da perspectiva antirracista no documento da Base Nacional Comum Curricular (BNCC). Para isso, nos baseamos em autores/as que discutem a educação antirracista, sobretudo, no ensino de ciências como Pinheiro e Rosa (2018; 2022), Pinheiro (2023), Galieta (2025), Verrangia (2009), Prado e Fátima (2016), entrelaçando diálogos com os/as autores que discutem sobre os fundamentos da BNCC como Batista e Bezerra (2020); Silva, A.; Silva, C. (2021) e Franco e Munford (2018). Além disso, nos baseamos em autores/as como Laclau (2001), Silva, A.; Silva, C. (2021), Silva (2020), Lopes e Macedo (2011), Oliveira (2001), Pereira (2011) e Melo, Almeida e Leite (2022) que versam sobre as construções discursivas e discussões curriculares. Para tanto, trabalhamos com a teorização de Achille Mbembe (2015) com o intuito de trilhar sentidos outros para o dialogar com os discursos já produzidos sobre as práticas curriculares. Em nosso percurso teórico-metodológico utilizamos a aplicação do questionário sócio-profissional, que possibilitou a delimitação do perfil docente dos nossos sujeitos, em seguida, a entrevista semiestruturada como instrumentos de coleta de dados e obtivemos a participação de duas professoras-colaboradoras do 5º ano do Ensino Fundamental para a pesquisa. Para a análise nos apoiamos na Teoria do Discurso de Laclau (2001), tendo em vista que o discurso é prática discursiva que organiza as construções dos múltiplos sentidos que são contingentes e precários, visto que são desenvolvidas pelos sujeitos a partir das posições sociais que ocupam visando a disputa pelo espaço social. Diante disso, a nossa pesquisa possibilitou a compreensão de que o desenvolvimento das práticas curriculares docentes no ensino de ciências são permeadas pelas demandas curriculares dos grupos político-hegemônicos, que

incidem sobre as práticas curriculares docentes, de modo que visam a fixação de sentidos e a aplicabilidade imediata dos conteúdos de ciências, invisibilizando, assim, o cumprimento da Lei 10.639/2003. Entretanto, as tentativas de controle do currículo pensado-vivido são enfraquecidas, à medida que as professoras reconhecem o exercício da agência curricular e buscam escapar dessa hegemonização a partir do momento que tecem currículos outros que incluem o respaldo teórico-prático da Lei 10.639/2003 nas aulas de ciências.

**PALAVRAS-CHAVE:** Práticas curriculares docentes. Ensino de Ciências. Antirracista.



## **ABSTRACT**

The present research, titled “Curricular Teaching Practices and Law 10,639/2003: Contributions of Science Teaching toward Anti-Racist Education in Elementary School,” is situated within the field of studies concerning curricular teaching practices in science education from an anti-racist perspective. To this end, its primary objective is to understand curricular teaching practices aimed at science education within an anti-racist framework. In this direction, we anchor our study in Krasilchik (1987), Delizoicov, Angotti, and Pernambuco (2018), Bizzo (1998), Fernández et al. (2002), Campos and Nigro (2010), and Santos (2007) to understand the perspectives of science teaching as a socio-critical political space. Based on the weaving of these theoretical discussions on science education, we proceed to the theoretical-practical framework of Law 10,639/2003 to understand the movement of the anti-racist perspective within the National Common Curricular Base (BNCC) document. To achieve this, we rely on authors who discuss anti-racist education, particularly in science teaching, such as Pinheiro and Rosa (2018; 2022), Pinheiro (2023), Galieta (2025), Verrangia (2009), and Prado and Fátima (2016), interlacing dialogues with authors who discuss the foundations of the BNCC, such as Batista and Bezerra (2020), Silva, A. and Silva, C. (2021), and Franco and Munford (2018). Furthermore, we base our work on authors such as Laclau (2001), Silva, A. and Silva, C. (2021), Silva (2020), Lopes and Macedo (2011), Oliveira (2001), Pereira (2011), and Melo, Almeida, and Leite (2022), who address discursive constructions and curricular discussions. Additionally, we employ the theorization of Achille Mbembe (2015) with the intent of tracing "other" meanings to engage with the discourses already produced regarding curricular practices. In our theoretical-methodological trajectory, we utilized a socio-professional questionnaire, which enabled the delimitation of the teaching profile of our subjects, followed by semi-structured interviews as data collection instruments, involving two collaborating 5th-grade elementary school teachers. For the analysis, we rely on Laclau’s Theory of Discourse (2001), considering that discourse is a discursive practice that organizes the construction of multiple meanings that are contingent and precarious, developed by subjects based on the social positions they occupy in the struggle for social space. Consequently, our research enabled the understanding that the development of curricular teaching practices in science education is permeated by the curricular demands of politico-hegemonic groups, which impact teaching practices by aiming at the fixation of meanings and the immediate applicability of science content, thereby invisibilizing the fulfillment of Law 10,639/2003. However, attempts to

control the "thought-lived" curriculum are weakened as teachers recognize their exercise of curricular agency and seek to escape this hegemonization by weaving "other" curricula that incorporate the theoretical-practical support of Law 10,639/2003 into science classes.

**KEYWORDS:** Teacher Curricular Practices. Science Teaching. Antiracist.

## SUMÁRIO

<b>1</b>	<b>INTRODUÇÃO.....</b>	<b>11</b>
<b>2</b>	<b>O ENSINO DE CIÊNCIAS ENQUANTO ESPAÇO POLÍTICO-CRÍTICO SOCIAL.....</b>	<b>16</b>
<b>2.1</b>	<b>Movimentos na perspectiva antirracista: a lei 10.639/2003, BNCC e ensino de ciências.....</b>	<b>20</b>
<b>2.2</b>	<b>Práticas curriculares de ensino de ciências nos anos iniciais do ensino fundamental.....</b>	<b>26</b>
<b>3</b>	<b>PERCURSO TEÓRICO-METODOLÓGICO.....</b>	<b>32</b>
<b>4</b>	<b>RESULTADOS E DISCUSSÃO.....</b>	<b>36</b>
<b>4.1</b>	<b>Ensino de ciências na perspectiva antirracista e o movimento da lei 10.639/2003 na BNCC Ciências.....</b>	<b>37</b>
<b>4.2</b>	<b>Sentidos de ensino de ciências no discurso das professoras e paralelos com a perspectiva antirracista.....</b>	<b>42</b>
<b>4.3</b>	<b>Movimentos na perspectiva antirracista nas práticas curriculares do ensino de ciências das professoras do ensino fundamental.....</b>	<b>47</b>
<b>5</b>	<b>CONSIDERAÇÕES FINAIS.....</b>	<b>52</b>
	<b>REFERÊNCIAS.....</b>	<b>56</b>
	<b>APÊNDICE A - QUESTIONÁRIO DO PERFIL SÓCIO-PROFISSIONAL....</b>	<b>59</b>
	<b>APÊNDICE B - ROTEIRO PARA ENTREVISTA SEMIESTRUTURADA....</b>	<b>60</b>
	<b>APÊNDICE C - CARTA DE APRESENTAÇÃO.....</b>	<b>62</b>

## 1 INTRODUÇÃO

As discussões curriculares tecidas acerca do ensino de ciências no sentido antirracista estão inseridas em um campo político-epistêmico permeado por tensões, conflitos e interesses de grupos hegemônicos que empreendem esforços para controlar os modos de ensinar e aprender os conteúdos científicos “adequados”, nos âmbitos escolares, a partir dos sentidos legitimados pelos grupos políticos. Nessa direção, os discursos curriculares são constituídos por diferentes sujeitos e grupos sociais, que participam da produção e difusão de textos que integram as políticas curriculares nos diferentes contextos de influências<sup>1</sup> nas produções de políticas e produzem discursos curriculares com o intuito de torná-los hegemônicos (Laclau, 2001).

Essas concepções foram tomadas como referência em função da compreensão de que as políticas educacionais e curriculares agem na prática docente curricular do ensino de ciências que implica nas articulações em torno do currículo pensado-vivido e das demandas produzidas e difundidas pelos diferentes sujeitos e grupos epistêmicos. Por outro lado, compreendemos o currículo como espaço-tempo de desconstrução de sentidos existentes. Estes, por sua vez, longe de serem extintos, possibilitam a compreensão da construção curricular, historicamente, e a produção de currículos outros. Assim, embora não anulem os sentidos criados nas tradições curriculares, a partir destes sentidos existentes, é viabilizado o encadeamento de novos sentidos que rompem com a fixação única e hegemônica.

Desse modo, ao pensar o currículo do ensino de ciências crítico, entendemos que esse processo de produção de sentidos permite romper com a lógica de discursos hegemônicos e homogeneizantes que impõe a fixação de sentidos e o caráter uniformizante e linear no processo de ensino e aprendizagem de ciências.

Frente a isto, levando em consideração o cenário de orientações curriculares para a educação básica brasileira, convém analisarmos como a área do ensino de ciências na perspectiva antirracista está sendo evidenciada na Base Nacional Comum Curricular (BNCC, 2017), uma vez que esse documento é usado frequentemente como referência para o alinhamento das práticas docentes. Dessa maneira, essa política caracteriza-se pela intencionalidade da fixação de sentidos no ensino de ciências na educação básica, que desconsidera a diversidade étnica-racial e cultural brasileira, de modo que, ocorre a omissão

---

<sup>1</sup> Nestes estudos destacamos que a produção e difusão dos discursos produzidos pelos diferentes sujeitos e grupos epistêmicos são entrecruzados nos contextos de influências, a saber: livros didáticos, políticas educacionais e curriculares, congressos, os quais agem sobre a prática docente.

do legado dos povos africanos e afro-brasileiros no desenvolvimento tecnológico e científico da sociedade.

Somado a isso, entendemos que a Lei 10.639/2003 promoveu a obrigatoriedade da história e cultura africana e afro-brasileira nos currículos da educação básica. Com base em uma leitura flutuante e em pesquisas já produzidas (Silva A.; Silva C., 2021) percebe-se que a BNCC não discorre sobre questões antirracistas no corpus do documento, sobretudo, no ensino de ciências, visto que exime propostas de educação antirracista em detrimento de outros conhecimentos pedagógicos.

No quadro destas ideias, compreendemos que o ensino de ciências está para além da mera reprodução de procedimentos e conceituações memorísticas. Uma vez que, essas práticas não agregam sentidos significativos aos estudantes, tampouco dialogam com a função social da atividade científica articulada aos questionamentos do contexto político e social. No oposto dessa lógica, filiamo-nos ao entendimento de que o ensino de ciências deve estar comprometido com o projeto de sociedade crítica, a qual reconheça e dialogue com a diversidade étnica e cultural. Nessa perspectiva, nos ancoramos na concepção crítica do ensino de ciências, especificamente, na vertente do letramento científico<sup>2</sup>, campo teórico da Educação CTS<sup>3</sup> (Galieta, 2025).

Frente a essa discussão esboçada, compreendemos o currículo como movimento contínuo do constante vir a ser (Silva, 2020), em que está inerente à prática curricular. Esta, por sua vez, é materializada a partir da criação de possibilidades outras. Dessa maneira, os/as docentes produzem e são produzidos pelo currículo, à medida que dialogam com seus saberes profissionais e pessoais, posicionamento político, demandas, processo decisório e necessidades contextuais. Assim, a prática curricular docente não se restringe a mera reprodução das disciplinas/conteúdos curriculares do ensino de ciências.

Nessa vereda, compreendendo a configuração das práticas curriculares docentes, partimos do pressuposto de que as/os professoras/as da rede pública do ensino fundamental ampliam a compreensão do que é e do que deve ser o ensino de ciências na perspectiva antirracista, de modo que, essas práticas são (re)criadas mediante o contexto da estrutura racista na sociedade. Nesse viés, a partir das interpretações e sentidos construídos e/ou

---

<sup>2</sup> Nos ancoramos nos estudos de Galieta (2025), e compreendemos o letramento científico como uma vertente da Educação CTS, e que ampliou-se na década de 90, visto que está para além do ensino de conceitos, e que se relaciona às discussões acerca do papel e dos impactos da ciência e da tecnologia na sociedade, principalmente no que se refere a inclusão dos grupos denegados historicamente.

<sup>3</sup> Educação CTS (Ciência, Tecnologia e Sociedade)

rompidos, as práticas curriculares das/os docentes possibilitam a mudança histórica radical que foge e escapa do controle da lógica hegemônica na imprevisibilidade do cotidiano.

Nesse contexto, o ensino de ciências na perspectiva antirracista contribui para romper com a perspectiva eurocêntrica, homogenizante e universalizante da construção e socialização do conhecimento; uma vez que historicamente, as pessoas negras foram destituídas de humanidade, principalmente do intelecto científico, o que resultou no epistemicídio<sup>4</sup> desse campo permeado pela representação de um sujeito universal. Desse modo, torna-se crucial um processo de ensino-aprendizagem de ciências focalizado na construção crítica do conhecimento, sobretudo, pautada na desmistificação de saberes unilaterais da epistemologia científica.

Tomando por base o que trilhamos enquanto discussão, ilustramos, também, que as representações imagéticas, nos livros didáticos de ciências, que são parte do currículo escrito, traduzem a naturalização e universalização de determinados corpos em detrimento da negação e estereotipação dos corpos negros (Pinheiro, 2023). Com efeito, nota-se o negacionismo do cumprimento da Lei 10.639/2003, pois não contribui para a construção identitária e de sentidos dos/as estudantes negros/as.

Diante o exposto, partimos do entendimento de que as práticas curriculares docentes são movimentos no saber-fazer do espaço-tempo cotidiano, em que os/as docentes são produtores de currículos. Com efeito, os/as docentes têm possibilidade de ressignificar os sentidos existentes de exclusão das questões étnico-raciais no currículo do ensino de ciências, visando a formação cidadã dos/as estudantes por meio do ensino antirracista. Isso se materializa, ou não, nas práticas docentes, que interpretam o currículo em suas realidades.

As motivações por esta temática germinaram acerca das reflexões e das discussões tecidas nas disciplinas de Currículos e Programas e em Metodologia do Ensino de Ciências. Desse modo, a partir da disciplina de Currículos e Programas, foi possível compreender que o campo curricular é marcado por disputas e mecanismos de poder, o qual, dependendo da tradução docente, pode corroborar para a potencialização da disseminação da ideologia dominante, que omitem na historiografia brasileira as contribuições da população negra para a produção técnica, científica, cultural, política, social, artística e linguística.

Concomitantemente a isso, na disciplina de Metodologia do Ensino de Ciências, foi apresentado o filme “O menino que descobriu o vento”, que desembocou na tessitura de

---

<sup>4</sup> Apoiando-nos na tese de doutorado de Sueli Carneiro (2005), entendemos que o epistemicídio é um processo marcado pela anulação, perpetuação da indigência sociocultural, deslegitimação e inferiorização intelectual do conhecimento dos povos dominados pelo processo da colonização.

discussões acerca da importância do ensino de ciências a partir dos contextos sociais, políticos, econômicos e culturais para transformar a realidade em que o sujeito está inserido. Assim, o filme traz à tona elementos relacionados a cultura africana vinculada aos conceitos das ciências, de modo que, contribui para a construção de uma imagem positiva do negro.

À luz disso, compreendo, também, que eu, enquanto mulher preta e futura pedagoga, acredito na imprescindibilidade de uma educação antirracista, a qual reafirme e valorize os saberes produzidos pelos nossos ancestrais, a partir de narrativas outras contadas pelo nosso próprio povo negro, que é sinônimo de força, resistência, conhecimento e riqueza.

Acrescenta-se, ainda, que a partir da análise do levantamento dos dados<sup>5</sup>, selecionados em meios eletrônicos por meio do Google Acadêmico, Periódico do CAPES, Anped, ATTENA Repositório Digital da UFPE e Encontro Nacional de Pesquisa em Educação em Ciências (ENPEC), em um recorte temporal entre 2017-2024<sup>6</sup>, foi realizado o mapeamento acerca da temática, utilizando os descritores, a saber: “Práticas curriculares e ensino de ciências antirracista nos anos iniciais”; “ensino de ciências antirracista”; “ensino de ciências e Lei 10.639/2003”; e “Práticas curriculares e ensino de ciências para as relações étnico-raciais”. De maneira geral, pudemos observar, que apesar do respaldo teórico/prático que a Lei 10.639/2003 oferece, no que concerne as práticas curriculares docentes do ensino de ciências numa perspectiva antirracista, esta temática, ainda, apresenta-se escassa no campo de produção de conhecimentos acadêmicos.

Nessa direção, germinou o interesse de articular a temática de práticas curriculares com o ensino de Ciências ancorado ao marco legal da Lei 10.639/2003, porquanto compreendemos que a história e cultura africana e afro-brasileira não deve ser apenas inserida nas Ciências Humanas, mas, sim, em outras áreas do conhecimento, principalmente nas Ciências Naturais. Uma vez que, historicamente, os conteúdos dessa área do conhecimento foram utilizados para a consolidação do racismo.

Partindo dessas reflexões, nos interessa compreender, a partir dos discursos das/os professoras/es do 5º ano do ensino fundamental, da rede pública de ensino, os sentidos de ensino de ciências e as práticas curriculares do ensino de ciências frente a perspectiva

---

<sup>5</sup> No Google Acadêmico encontramos 19 trabalhos apenas com os seguintes descritores: “ensino de ciências antirracista” e “ensino de ciências e Lei 10.639/2003”. No Periódico da Capes, Anped e ATTENA Repositório Digital da UFPE não foram encontrados resultados consoante os descritores mencionados. E, nos anais do Encontro Nacional de Pesquisa em Educação em Ciências (ENPEC), encontramos 7 trabalhos apenas com o descritor: “ensino de ciências e relações étnico-raciais”.

<sup>6</sup> Este recorte temporal foi delimitado entre 2017-2024, levando em consideração a homologação da Base Nacional Comum Curricular (BNCC), visto que esse documento é utilizado, frequentemente, como referência para alinhar as práticas docentes.

antirracista. Sendo assim, este trabalho guia-se por meio da seguinte indagação: Como têm sido desenvolvidas as práticas curriculares docentes voltadas para o ensino de ciências numa perspectiva antirracista? Tal questão desdobra-se no objetivo geral de compreender as práticas curriculares docentes voltadas para o ensino de ciências numa perspectiva antirracista. Nesse sentido, traçamos como objetivos específicos a) entender o ensino de Ciências numa perspectiva antirracista e o movimento da Lei 10.639/2003 na BNCC Ciências; b) identificar os sentidos de ensino de Ciências no discurso das professoras e paralelos com a perspectiva antirracista; e c) analisar os movimentos antirracistas que permeiam as práticas curriculares do ensino de ciências das professoras do 5º ano do ensino fundamental.

Nessa direção, a organização deste trabalho se dará, inicialmente, por algumas discussões teóricas acerca do ensino de ciências enquanto espaço político-crítico social, seguido da discussão acerca da Lei 10.639/2003 e o movimento do antirracismo na BNCC do ensino de ciências, e, em seguida abordamos sobre as práticas curriculares docentes no ensino de ciências nos anos iniciais do ensino fundamental. Posteriormente, trazemos o percurso teórico-metodológico, uma vez que o presente estudo se trata de uma pesquisa documental e de campo, com uma abordagem qualitativa. Desse modo, esses métodos foram selecionados para obtenção de uma análise aprofundada do tema em questão. Sendo assim, a análise e tratamento dos dados dialoga com a Teoria do Discurso. Para tanto, aplicamos um questionário para a delimitação do perfil docente, e em seguida, realizamos uma entrevista semiestruturada com professoras do 5º ano do ensino fundamental, da rede pública de ensino, acerca dos seus sentidos sobre as práticas curriculares do ensino de ciências a partir da perspectiva antirracista. Seguidamente, evidenciamos nossas análises e discussão de dados, que se encontram organizadas em três seções. E, por último, apresentamos as considerações finais.



## 2 O ENSINO DE CIÊNCIAS ENQUANTO ESPAÇO POLÍTICO-CRÍTICO SOCIAL

A história da evolução do ensino de ciências é marcada por profundas transformações, uma vez que os conceitos determinados ao longo do tempo refletem o cenário local e global mediante ao contexto social, econômico, político e cultural, que influem no currículo escolar e, conseqüentemente, na formação do sujeito social. Desse modo, é preciso frisar, que esse processo evolutivo do ensino de ciências foi delineado por marcos contínuos e/ou superpostos. Nesta direção, para compreender esse processo do ensino de ciências, faz-se necessário evidenciar os destaques gerais em cada fase, nos apoiando em Krasilchik (1987).

Sendo assim, o período entre 1950-1960 foi marcado pelos impactos da pós-Segunda Guerra Mundial, industrialização e reivindicações da sociedade contra o governo ditatorial. Assim, o ensino de ciências era pautado nos métodos tradicionais de transmissão-recepção de informações, ensino-aprendizagem centrado no/a professor/a, uso de livros e caráter memorístico que resultava na passividade dos/as estudantes.

Na fase entre 1960-1970, caracterizado pela Guerra Fria, crise energética e industrialização, foi inserido no ensino de ciências a vivência do método científico para formação cidadã, a qual não se limitava a formação de um futuro cientista, mas, sim, na integração de um sujeito que participava de atividades associadas à investigação científica.

Entre 1970-1980, as crises ambientais, resultado do desenvolvimento industrial, possibilitaram a ampliação do ensino de ciências com foco nas discussões sobre as implicações sociais no processo científico; acrescentou-se a ideia de que a ciência não era neutra. Contudo, no Brasil, com a promulgação da Lei n.º 5.692/71<sup>7</sup>, o ensino de ciências vinculou-se à formação do trabalhador por meio de disciplinas instrumentais.

O período entre 1980-1985, marcado pelas variações da crise socioeconômica, evidenciam a necessidade de um ensino de ciências democratizado e que não fosse restrito à elite. Associado a isso, os grupos de educadores preocupavam-se com a formação do cidadão-trabalhador, ao passo que eram afetados pela continuidade de um ensino homogêneo.

A tessitura de discussões acerca do ensino de ciências e formação cidadã, foi ampliado na década de 1990, de modo que, foi levado em consideração o contexto sociopolítico. Assim, esse fato foi traduzido pela Lei n.º 9.394/1996, de Diretrizes e Bases da Educação Nacional –

---

<sup>7</sup> A Lei refere à reforma educacional, com foco no ensino de 1º e 2º grau, gerada no período da ditadura militar, a qual direcionou o ensino tecnicista para a profissionalização dos/as estudantes, filhos da classe trabalhadora, para a inserção no mercado de trabalho.

LDB. Diante disso, os documentos oficiais<sup>8</sup>, amparados nas exigências da Lei, começaram a ressaltar as novas narrativas para o ensino de ciências, na tentativa de promover um ensino aproximado dos fatores sociais e atrelado ao viés humanizador.

Diante desse cenário, percebemos as múltiplas facetas que permearam as tentativas de modificação para o ensino de ciências, uma vez que as vicissitudes do contexto social atreladas ao desenvolvimento tecnológico incidem diretamente no âmbito educacional. Nesse sentido, os novos paradigmas que orientam a compreensão do ensino de ciências na contemporaneidade, perpassam pelos levantes epistemológicos, os quais pressupõem verdades universais.

Desta feita, ainda, na educação brasileira, a apropriação do conhecimento científico se restringe à mera transmissão-recepção de informações, o que resulta o ensino de ciências pautado na repetição sistemática de modelos, procedimentos, conceituações e teorias desarticuladas dos impactos das ações humanas nos fenômenos naturais. Frente a isto, o ensino de ciências é compreendido, nessa perspectiva, “[...] como produto acabado e inquestionável: um trabalho didático-pedagógico que favorece a indesejável *ciência morta*”<sup>9</sup> (Delizoicov, Angotti e Pernambuco, 2018, p. 25, grifo do autor).

Nessa vereda, a visão meramente técnica, conceitual e procedimental do ensino de ciências culminam em um processo de ensino e aprendizagem que enfatiza o uso unilateral das informações do livro didático sem levar em consideração discussões e problematizações, além de focar na memorização de conteúdos e informações isoladas, de modo que, é planejado um determinado perfil de estudante, que se aproxime de um caráter acrítico e descontextualizado da sua realidade. Desse modo, “[...] acreditam que o aluno deve ‘aprender a aprender’, por isso precisa conhecer e utilizar métodos e atitudes supostamente científicos” (Bizzo, 1998, p. 45).

Associado a isso, essa concepção corrobora para um processo de ensino e aprendizagem de ciências fixado em interfaces distorcidas, que remetem a inacessibilidade da ciência vinculada às relações entre ser humano e natureza; além defender uma “neutralidade”, a fim de dirimir as formulações de hipóteses para a investigação das teorias científicas. Apoiando-nos em Fernández et al (2002), essa visão distorcida do ensino de ciências acentua

---

<sup>8</sup> Os documentos oficiais como Parâmetros Curriculares Nacionais- PCN da educação básica estavam ancorados nas exigências das Diretrizes e Bases da Educação Nacional – LDB.

<sup>9</sup> A partir dos estudos de Delizoicov, Angotti e Pernambuco (2018), compreendemos que a expressão “ciência morta”, refere-se a um ensino de ciências estático e fixo, com saberes e práticas reducionistas, que determina a ciência como reprodução de procedimentos, teorias e conteúdos que estão desvinculados das representações sociais. Tal prática corrobora para o ensino acrítico e configura a ciências como um campo pronto e acabado.

os impasses na aprendizagem de conceitos científicos. Para tanto, essa visão reforça o caráter simplista, ateu, aproblemático e a-histórico da evolução dos conhecimentos científicos, de forma que, seja compreendido como um campo linear e preestabelecido por etapas rígidas que resultam na visão acumulativa.

Sendo assim, nesse processo, os/as estudantes desconhecem os eventos/fenômenos que resultaram nas descobertas científicas e limitam-se apenas aos produtos da Ciência. Desse modo, compreende-se a passividade dos/as estudantes nesse contexto, visto que o processo de ensino e aprendizagem, no viés tradicional, se reduz ao caráter descritivo dos fenômenos, teorias e enunciados, corroborando, assim, para a ausência do exercício do pensar científico. Conforme Krasilchick (1987, p. 54), “[...] o aprendizado das Ciências inclui não só habilidade de observação e manipulação, mas também especulação e formação de ideias próprias”.

Tomando por base estas ideias, a fim de desmistificar a concepção anterior, entende-se, neste estudo, a imperiosidade do ensino de ciências enquanto caminho para a construção do conhecimento científico e tecnológico em torno da pluralidade cultural para a transformação que não seja baseada puramente no viés memorístico dos conteúdos curriculares. Desse modo, o ensino de ciências não precisa objetivar-se em “formar cientistas” – dentro dos estereótipos associados ao termo –, mas, sim, compreender e considerar os conhecimentos prévios dos/as estudantes e promover mudanças conceituais por meio dos conflitos cognitivos. Na esteira de Campos e Nigro (2010, p. 24): “[...] é formar pessoas que pensem sobre os fenômenos do mundo de modo não superficial”. Formando, assim, sujeitos que pensam-produzem ciências, a partir de um novo sentido do que é ser cientista.

Deste modo, se faz necessário nos primeiros anos escolares, que os/as estudantes sejam direcionados a compreender o caráter do conhecimento científico frente a uma visão crítica e reflexiva, de maneira que, a consolidação da base em ciências viabilize o reeducar o olhar para o sentido crítico na perspectiva política, cultural, social e econômica por meio dos efeitos da relação entre os seres humanos e o mundo.

Apoiando-nos, ainda em Campos e Nigro (2010, p.11): “Portanto, de acordo com essa visão, cabe ao aluno não somente memorizar, mas também fazer relações e atribuir significados àquilo com que toma contato nas situações de ensino-aprendizagem”. Dessa maneira, é preciso romper com a visão rígida, linear, progressiva, neutra, universal e estática do processo de ensino e aprendizagem do conhecimento científico na sala de aula. Nesse sentido, é imprescindível o reconhecimento do/a estudante como sujeito que pensa e possui concepções acerca do conhecimento científico estudado na construção de sua aprendizagem.

Diante disto, o estudo filia-se ao conceito do letramento científico<sup>10</sup>, objetivo do campo da Educação CTS<sup>11</sup>, compreendido na área de Educação em Ciências, visto que está associado às discussões acerca do papel e dos desdobramentos da ciência e tecnologia na sociedade, bem como os impactos de uma determinada ordem social sobre as políticas científicas. Dessa forma, segundo Santos (2007), o letramento científico implica na reafirmação da importância do ensino de ciências vinculada à participação ativa do indivíduo com vistas na transformação da ordem social imposta, por meio da tomada de decisões acerca das ações sócio-políticas.

Nesse diapasão, compreende-se que o uso do conhecimento científico na prática social contextualizada no ensino de ciências suscita no processo de ensino e aprendizagem articulado a formação cidadã. Nesse sentido, entende-se a imperiosa necessidade do ensino de ciências contextualizado no conceito de letramento científico, a fim de superar a fragmentação do conhecimento popular e científico, tendo em vista que ambos devem dialogar no processo de produção de conhecimento, além de romper com as evidências do senso comum.

Assim, o cidadão letrado entende o vocabulário científico, mas, para além, compreende de forma crítica e reflexiva as implicações da ciência e tecnologia na sociedade em nível social e pessoal; e seu papel de atuação mediante a realidade a qual o sujeito está inserido. Frente a isto, o processo de ensino e aprendizagem voltado para o letramento científico, partindo da sua função social, reconhece a importância de incluir os conhecimentos negados dos grupos minoritários nas discussões e no currículo escolar do ensino de ciências.

---

<sup>10</sup> Apoiando-nos nos estudos de Wildson Santos (2007), compreendemos que o letramento científico está para além do viés conceitual da alfabetização científica reducionista, uma vez que, caracteriza-se pela dimensão da função social que se articula às discussões sobre ciências e tecnologia atrelada aos diferentes saberes, como as áreas das Ciências Humanas, Sociais e Natureza. Desse modo, o letramento científico contempla a compreensão das atividades/conteúdos científicos relacionados à dimensão da função social, de modo que, os/as estudantes possam tomar decisões acerca das ações sócio-políticas.

<sup>11</sup> Educação (Ciência, Tecnologia e Sociedade)

## **2.1 Movimentos na perspectiva antirracista: a lei 10.639/2003, BNCC e ensino de ciências**

A historiografia brasileira foi construída pelos pilares impostos da colonialidade, por meio de argumentos hegemônicos das culturas e perspectivas paradigmáticas de civilização, que reforçam os mecanismos de poder. Diante desse contexto, na década de 70, surge o Movimento Negro Unificado (MNU), cuja tônica era reivindicar por mudanças no âmbito político e educacional, a partir da valorização e construção identitária da cultura africana no país com vistas na inclusão da história da África e do negro nos currículos escolares brasileiros. Em 1988, nasce a Constituição Federal Brasileira, a qual garante o direito à igualdade para todos os cidadãos no campo sociopolítico e educacional, bem como é amparado no artigo 5º e artigo 205<sup>12</sup> do documento constitucional.

Contudo, mesmo com as prerrogativas, a população afro-brasileira continuou a lutar pela inserção e visibilidade na educação, políticas públicas e curriculares. Desse modo, após as reivindicações e articulações políticas que compõem o movimento negro brasileiro, em 2003, a Presidência da República promulga, a Lei 10.639/2003, sobre o ensino de história e cultura afro-brasileira em toda extensão curricular, a qual torna-se obrigatória na Educação Básica. De maneira geral, persiste no imaginário coletivo, a crença de que a Lei 10.639/2003 está associada apenas aos componentes curriculares das Ciências Humanas e Linguagens, e isenta das Ciências da Natureza. Entretanto, o escopo da lei engloba todo o currículo escolar, inclusive Ciências. Sendo assim, a Lei 10.639/2003 é fruto das insurgências cravadas no Movimento negro brasileiro, a fim de (des)(re)construir uma história de obstacularização, silenciamento, apagamento e subalternização marcada pela perspectiva paradigmática europeia.

Nesse contexto, a lei referida apresenta-se como um dever, e não apenas como uma necessidade, para promover um espaço de visibilidade acerca da diversidade cultural da África e suas influências/contribuições às terras brasileiras, mediante o desenvolvimento científico, como os casos da medicina, física, matemática, astronomia, arquitetura, entre

---

<sup>12</sup>O artigo 5º explicita que: “Todos são iguais perante a lei, sem distinção de qualquer natureza, garantindo-se aos brasileiros e aos estrangeiros residentes no País a inviolabilidade do direito à vida, à liberdade, à igualdade, à segurança e à propriedade” (Brasil, 1988, p. 3).

O artigo 205 versa: “A educação, é direito de todos e dever do Estado e da família, será promovida e incentivada com a colaboração da sociedade, visando ao pleno desenvolvimento da pessoa, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho” (Brasil, 1988).

outros<sup>13</sup>. Nesse sentido, a obrigatoriedade da lei e das Diretrizes para Educação das Relações Étnico-Raciais, na implementação dos currículos, visa superar os preconceitos raciais, o historicídio e memoricídio da cultura negra, de maneira que, “[...] fazem estarmos diante de um alerta para pensarmos outros lugares e desenvolvermos práticas insurgentes para se construir relações étnico-raciais outras [...]” (Pinheiro e Rosa, 2018, p. 95).

Nessa perspectiva, a lei constitui-se como instrumento legal que viabiliza a educação antirracista concernente ao desenvolvimento científico e socioeconômico, além de desmistificar o imaginário coletivo acerca da África, que é vista como espaço neutro, sem desenvolvimento e com saberes e culturas atrasadas. Na trilha destas ideias, a educação antirracista torna-se imprescindível, uma vez que viabiliza a problematização sobre os desdobramentos do racismo, mas, sobretudo, encaminha para a produção de uma educação positiva e afrocentrada. Nesta esteira, apoiando-nos em Pinheiro (2023, p. 59), “O antirracismo é uma responsabilidade ocidental cujo centro é o racismo, por ser uma construção ocidental [...] a perspectiva antirracista tem como eixo central a negação do que o ocidente fez de nós [...]”.

Nesse sentido, apesar do respaldo teórico-prático que a Lei 10.639/2003 versa, a hegemonia eurocêntrica das perspectivas paradigmáticas, ainda, reverberam nas práticas escolares. Isso se materializa na Base Nacional Comum Curricular (BNCC)<sup>14</sup> do ensino de ciências, uma vez que esse documento atua enquanto elemento dos currículos de todas as instituições escolares do país. Assim, no que tange ao ensino de ciências nos anos iniciais do ensino fundamental, nota-se que estão organizados em três áreas temáticas (Matéria e energia; Vida e evolução; e, Terra e Universo).

Diante desse contexto, compreende-se que a BNCC é um documento pautado na Lei de Diretrizes e Bases da Educação (9.394/96), o artigo 26, que traz a obrigatoriedade de um currículo nacional comum para a Educação Básica – Educação Infantil, Ensino Fundamental e Ensino Médio. Desse modo, a BNCC foi legitimada consoante ao artigo 210 da Constituição Federal (1988), que prevê a fixação de conteúdos mínimos para o Ensino Fundamental. Nesse contexto, a potencialização das discussões concernentes à estruturação da BNCC, se deu a partir de 2014, com a promulgação do Plano Nacional da Educação (PNE), visto que, quatro

<sup>13</sup> Conforme os estudos de Pinheiro e Rosa (2022), dentre os outros saberes: químicos, farmacêuticos, sanitário, minerações e agricultura eram produzidos e disseminados no continente africano.

<sup>14</sup> A BNCC configura-se como aporte à construção dos currículos escolares, amparados pelos diferentes contextos, seja nacional ou regional. É importante frisar que essa política curricular, em suas diferentes instâncias, pode refletir e reproduzir assimetrias na dimensão racial, de gênero e sexo, por exemplo.

metas estabelecidas no documento estavam relacionadas aos objetivos de aprendizagem da BNCC.

Além disso, ao analisar o contexto de políticas educacionais, a BNCC do ensino de ciências, determina os conteúdos curriculares que devem ser ensinados e/ou suprimidos. Desse modo, entende-se que a estrutura da BNCC foi produzida mediante os discursos oriundos da unificação, uniformização e caráter normativo dos currículos, os quais envolvem disputas e interesses a partir dos grupos hegemônicos, que apoiam uma perspectiva paradigmática<sup>15</sup>. Dessa maneira, a BNCC enfatiza conhecimentos técnicos, sobretudo, “Língua Portuguesa e Matemática, considerados como conhecimentos essenciais para a formação do sujeito. Mas a proposta se exime de apresentar as propostas de currículo para os direitos humanos, Educação Étnico-Racial, entre outros saberes” (Silva, A.; Silva, C., 2021, p. 563).

Nesse prisma, com a homologação da BNCC, em 2018, manifestaram-se os interesses dos especialistas, assim, o processo educativo se reduz ao caráter mercadológico em prol das demandas neoliberalistas ancoradas nas competências e habilidades (Silva, A.; Silva, C., 2021). Com efeito, os saberes-fazer docentes são mitigados mediante a instauração da BNCC. Diante desse cenário, a partir da análise, a BNCC do ensino de ciências no ensino fundamental, exime propostas relacionadas a educação antirracista em detrimento de outros saberes.

Para tanto, o ensino de ciências na BNCC afirma o vínculo com o letramento científico, porém suas premissas se configuram, ainda, a partir da alfabetização científica, centrada na Ciência, Tecnologia e Sociedade, a qual assume compromisso com a formação integral dos/as estudantes para atuarem de forma consciente no mundo. Contudo, são identificadas contradições nos pressupostos conceituais, uma vez que “[...] ainda prevalece na escola abordagens incorporadas a uma visão conservadora de educação em Ciências, defendido por ideais teóricos curriculares tradicionais” (Batista e Bezerra, 2020, p. 98).

Nesse íterim, o ensino de ciências precisa ser entendido como um processo de construção humana no contexto histórico-cultural. Esta, por sua vez, não ocorreu de forma neutra, progressiva e linear. Nesse sentido, compreende-se que a BNCC ciências define a

---

<sup>15</sup> Utilizamos essa expressão, pois, segundo o estudo de Franco e Munford (2018), entende-se que o contexto sociopolítico em que se deu a produção do texto da BNCC, foi marcado pelo golpe institucional contra a presidenta Dilma Rousseff, Reformas trabalhistas e previdenciárias, as pressões do movimento “Escola Sem Partido”, além da instauração da crise política em 2016, e a volta do conservadorismo nas instâncias do MEC e do Conselho Nacional de Educação (CNE).

legitimação do conhecimento por meio das pretensões curriculares dos grupos hegemônicos e assume a concepção de currículo tradicional. Segundo Batista e Bezerra (2020):

[...] o processo de ensino e aprendizagem de Ciências nas escolas precisa envolver o relacionamento direto da cultura científica às demais culturas, com abordagens metodológicas que não limitem o conhecimento a uma mera transmissão de conceitos, mas que transponham as relações mútuas do cotidiano dos alunos, da escola e da comunidade, proporcionando uma profunda relação das múltiplas culturas, dentre elas, a científica, na qual estes já fazem parte (Batista; Bezerra, 2020, p. 98).

Nesse contexto, essa concepção curricular reforça a centralidade de uma cultura científica que implica, de certo modo, na alfabetização reducionista<sup>16</sup>, a qual restringe apenas a compreensão da linguagem científica e não visa preparar os/as estudantes para tomarem decisões sócio-políticas na sociedade. Assim, “a integração dos eixos, em detrimento de um ensino pautado apenas no conteúdo conceitual de modo fragmentado” (Franco; Munford, 2018, p. 165). Somado a isso, observa-se que na estrutura do texto da BNCC, encontra-se, regularmente, o termo “diversidade<sup>17</sup>”, porém esse vocábulo abre margem para variados significados, de forma ampla, em relação aos diferentes saberes, visões de mundo e aspectos culturais.

Nessa direção, “o ensino de ciências tem priorizado uma abordagem tradicional, que enfatiza a repetição de conceitos e, conseqüentemente, dirime a abordagem de questões sociais, formando assim, um aluno acrítico [...]” (Pinheiro e Rosa, 2018, p. 79). Acrescenta-se, ainda, que o termo “Educação das Relações Étnico-Raciais”, na BNCC, surge como tema transversal e integrador, o que resulta na responsabilização dos estados e municípios em promover as discussões destas no currículo, que, por vezes, são apresentadas de forma descontextualizada.

Nessa vereda, apesar da conclamação de uma educação antirracista em toda extensão curricular, de modo que, essa lei deve orientar as práticas docentes e políticas educacionais, a BNCC do ensino de ciências não contempla o cumprimento da lei referida, de maneira que, os conteúdos curriculares não são articulados com aspectos correlatos à dimensão étnico-racial na cultura científica escolar. Diante disto, torna-se substancial o processo do letramento científico antirracista, visto que essa perspectiva relaciona o conhecimento científico e tecnológico atrelado a uma visão sócio-política que questiona e problematiza os contextos de dominação de determinados grupos, entre eles, o racial.

<sup>16</sup> Conforme os estudos de Auler e Delizoicov (2001), essa alfabetização se reduz ao ensino/reprodução de conceitos, ignora a existência de mitos que se desdobram na neutralidade da Ciência e Tecnologia.

<sup>17</sup> Compreende-se, a partir desses estudos, que o termo “diversidade” na BNCC, não especifica a perspectiva do termo, tampouco problematiza mediante as diversas identidades e diferenças relacionadas ao conhecimento científico atrelado ao âmbito social, cultural e político.



Frente a isto, o letramento científico antirracista está comprometido em refletir acerca do reconhecimento das identidades raciais mediante o contexto social. É importante frisar a relevância da implementação da Lei 10.639/2003 nas Ciências Naturais, uma vez que, historicamente, os conhecimentos dessa área eram utilizados para justificar e consolidar o racismo. Com efeito, a “exclusão de grupos étnico-raciais e culturais na comunidade científica pode fortalecer o epistemicídio negro nas ciências” (Pinheiro e Rosa, 2022, p. 55).

Nesta esteira, a educação antirracista para o ensino de Ciências promove a positivação dos povos negros que foram, historicamente, denegados. Desse modo, é preciso instaurar os conhecimentos, da época passada e do presente, produzidos pela população negra e contribuições da África, que é sinônimo de resistência, poder, conhecimento e riqueza, relacionadas às implicações do cenário social, político, econômico e cultural. Neste passo, compreende-se que uma educação racial científica crítica assume compromisso político de transformação do modelo societário moderno com vistas na justiça racial e social.

Nesse sentido, o ensino de ciências na perspectiva do letramento crítico, científico e antirracista, visa a formação de pertencimento racial e desconstrução de uma ciência moderna focalizada nos estereótipos, resultado dos discursos eugenistas<sup>18</sup> que se consolidaram por meio da própria ciência. Assim, nas áreas científicas perpetuaram-se conhecimentos pautados na racionalidade da ciência moderna eurocêntrica, que inferioriza e desqualifica a cultura e conhecimentos produzidos pelos povos africanos. Neste passo, “a ciência moderna, portanto, ajudou a legitimar estereótipos racistas que até hoje se perpetuam na sociedade brasileira, inclusive na escola” (Galieta, 2025, p. 115).

Nessa seara, se faz necessário apresentar aos estudantes a produção de conhecimento científico e tecnológico a partir da visão afrocêntrica e problematizar o conhecimento científico brancocêntrico. Nesse prisma, conforme as abordagens da tese de Verrangia (2009) ressaltam a importância do ensino de ciências para a promoção da educação de relações étnico-raciais, as quais se dão por meio:

1. Impacto das Ciências Naturais na vida social e no racismo; 2. Superação de estereótipos, valorização da diversidade e Ciências Naturais; 3. África e afro-descendentes e o desenvolvimento científico mundial; 4. Ciências e conhecimentos tradicionais de matriz africana e afro-brasileira; e 5. Mídia, Ciência e relações étnico-raciais (Verrangia, 2009, p. 261).

---

<sup>18</sup> Segundo os estudos de Bolsanello (1996), entende-se que a eugenia foi instituída em 1883, por Francis Galton, o qual defendia, o controle da procriação humana por meio do viés científico, visto que determinados genes não deveriam ser procriados, pois eram inferiores à elite genética.

Nesse ínterim, mediante a um projeto de sociedade que exclui, se faz necessário romper com discursos do imaginário racista, que dissemina a destituição da intelectualização de pessoas negras, principalmente, por meio dos livros didáticos de ciências, que propagam estereótipos racistas. Com efeito, observa-se, ainda, por exemplo, uma invisibilidade de nomes e das produções de cientistas negros/as nesses materiais.

Para tanto, compreende-se a importância de ressaltar do ensino de ciências na perspectiva antirracista por meio das produções científicas e tecnológicas de intelectuais negros/a, de modo a contribuir para a construção identitária positiva e pertencimento dessas raças e etnias. Além de valorizar as culturas que foram/são negadas desde a colonização. Assim, “ao se verem representados, os/as estudantes negros/as e indígenas terão a possibilidade de não terem seus sonhos negados e de se verem como potenciais cientistas” (Galieta, 2025, p. 132).

Somado a isso, entende-se que para a promoção do letramento científico antirracista, se faz necessário que os cursos de licenciatura incluam ao currículo de formação docente as discussões consoante ao letramento científico crítico e racial dos/as futuros/docentes. No entanto, apoiando-nos em Prado e Fátima (2016), compreende-se que para cumprir com a Lei 10.639/2003 é fundamental focalizar na formação inicial e continuada dos/as professores/as, uma vez que integrar essa temática é complexo, o que significa desconstruir com a construção de um imaginário coletivo racista na área das Ciências, buscar saberes e perspectivas outras que se desvencilhe de estereótipos e da ordem social racial hierarquizada.

## 2.2 Práticas curriculares de ensino de ciências nos anos iniciais do ensino fundamental

Diante do cenário educacional na educação básica, as tensões discursivas de caráter econômico, social, político e cultural permeiam as políticas educacionais e curriculares. Desse modo, as discussões curriculares são permeadas pelas multiplicidades de sentidos que disputam a hegemonização enquanto projeto de sociedade<sup>19</sup> sobre o currículo. Assim, os processos de produção das políticas curriculares são atravessados pelas demandas formuladas pelos grupos hegemônicos, que ocupam contextos de influência e participam da produção e difusão desses discursos curriculares, que visam a se constituir hegemônicos nas políticas curriculares (Laclau, 2001).

Tomamos por base essas ideias, uma vez que as políticas educacionais e curriculares incidem na ação da prática docente e essas práticas são impactadas pelo Estado regulador que tende a destituir os saberes-fazer docente na construção dos currículos em prol da prescrição curricular de caráter uniformizante. Frente a isto, foi tomada como referência esse contexto, haja vista que os processos de produção das políticas educacionais e curriculares para o ensino de ciências nos anos iniciais do Ensino Fundamental estão implicados nas articulações em volta da formulação de demandas produzidas e disseminadas pelos grupos hegemônicos.

Nessa direção, os discursos curriculares difundidos por esses grupos influem na formulação das políticas educacionais e curriculares do ensino de ciências, nos livros didáticos, nas formações continuadas, nos congressos, e, sobretudo, nas práticas docentes curriculares. Nesse sentido, no contexto educacional, o campo curricular, de modo geral, e, sobretudo, no conhecimento científico, são permeados pelas tensões e conflitos de interesses dos grupos hegemônicos mediante ao controle da multiplicidade de sentidos, que visam um projeto de currículo, de escola e de sociedade.

Diante desse cenário, os grupos políticos hegemônicos empreendem esforços para controlar os currículos pensados-vividos e defendem, por meio de discursos falaciosos, que essa estratégia tem como finalidade “erradicar as diferenças sociais e educacionais” e “promover uma educação integral”. Assim sendo, os discursos difundidos por esses grupos buscam a fixação única de sentido no que diz respeito ao que é o ensino em ciências e o que deve ser ensinado nos anos iniciais do Ensino Fundamental. Desse modo, esses sentidos visam a hegemonização (Laclau, 2001) e passam a orientar os movimentos curriculares.

---

<sup>19</sup> A partir dos estudos da temática, compreendemos que, as determinações das políticas curriculares, no sentido local e nacional, visam a reprodução do *status quo*.

Neste passo, compreende-se que a Base Nacional Comum Curricular (BNCC) é utilizada como referência, regularmente, para alinhar as práticas docentes desse ensino de ciências. É importante frisar que “os sujeitos responsáveis pela elaboração do documento nunca estiveram presentes no chão da escola, desconhecendo os desafios e os problemas enfrentados no cotidiano da escola pública” (Silva, A.; Silva, C., 2021, p. 558).

Nesta seara, os discursos difundidos pelos grupos hegemônicos, que constituem as políticas curriculares, concebem o currículo como *a implementação de um pacote que vem de cima para baixo*, o que resulta no controle e destituição da decisão docente sobre suas práticas curriculares. Nesse prisma, os/as professores/as são encaminhados para o processo de engessamento das práticas curriculares do ensino de ciências no Ensino Fundamental e fragmentação da teoria-prática dos saberes-fazeres docentes. Diante disso, a BNCC apresenta uma visão simplista do saber científico, o qual se distancia do letramento científico, uma vez que os conteúdos curriculares desvencilham-se dos aspectos históricos e epistemológicos, de modo que, a inter-relação entre as implicações da ciência e tecnologia no âmbito social, político, cultural e econômico são secundarizados, e, com isso, o ensino de ciências torna-se descontextualizado. Frente a isto, o ensino de ciências no currículo visa atender a lógica do mercado capitalista (Silva, A.; Silva, C., 2021).

No entanto, os desafios cotidianos da prática curricular docente do ensino de ciências são anulados, de modo que, as políticas educacionais e curriculares priorizam a aplicabilidade imediata dos conteúdos curriculares e desconsideram os/as professores/as como seres que pensam, vivem, produzem e são produzidos pelo currículo.

Nesse ínterim, esse espaço político-epistêmico é marcado pela vinculação entre o currículo e as práticas curriculares, dado que o currículo é concebido como discurso constituinte da prática curricular. Em outras palavras, os sentidos produzidos no espaço-tempo do currículo são reconfigurados por meio da prática curricular nos múltiplos contextos. Destarte, ao pensar no currículo é importante entender que ele não está circunscrito em prescrições imóveis das políticas educacionais e curriculares que determinam a prática.

Nessa direção, o campo da prática curricular não se limita à mera transmissão de conteúdos curriculares do ensino de ciências, uma vez que, o currículo é campo de produções, transformações e desconstruções, o qual viabiliza o diálogo e socialização de conhecimentos, de modo a possibilitar a produção de currículos outros por meio das mudanças históricas no campo das tradições curriculares. É importante frisar que, esses processos de produção curricular acerca do ensino de ciências, por sua vez, viabilizam a fissura na hegemonização e

fixação de sentidos únicos, no entanto, não substituem ou anulam, em sua completude, as produções discursivas construídas no período do método científico tradicional ou até mesmo no campo do letramento científico. Percebe-se que esse processo está ancorado no rompimento das limitações de narrativas com sentidos fixos do ensino de ciências ao passo que não apagam com esses discursos, uma vez que, a partir destes são encadeados novos sentidos que dialogam, questionam, aproximam e/ou distanciam das tradições curriculares.

Assim, entende-se “a tradução e a desconstrução como dinâmicas de um mesmo processo questionam a lógica existente nas narrativas discursivas, interrogando a ordem vigente e mudando o fluxo do pensamento nos mais diversos tempo-espacos” (Silva, 2020, p. 25). Nesse contexto, o ensino de ciências está para além de uma lógica discursiva pautada, historicamente, na visão técnica, conceitual e procedimental. No entanto, a construção de sentidos outros no campo curricular do ensino de ciências não anula, tampouco apaga os sentidos precedentes produzidos nos discursos por meio das contingencialidades sócio-históricas e culturais.

Diante disso, o currículo aliado às práticas curriculares se baseiam em sentidos existentes, à medida que rompem com estes. Assim, os novos sentidos são engendrados e atravessados pelos múltiplos sentidos que intervêm nas práticas pedagógicas docentes. É importante frisar que, essa criação dos novos sentidos de currículo não anulam os sentidos existentes constituídos historicamente pelas tradições curriculares, pelo contrário, possibilita compreender a construção desses sentidos acerca do currículo e sua homogeneização na prática discursiva, além de romper com as tentativas de fixação de sentidos (Lopes e Macedo, 2011). Nesse viés, a concepção tradicional do ensino de ciências não é apagada, mas aponta uma possibilidade de criar novos sentidos para romper com o caráter simplista da ciência.

Para Laclau (2001), o discurso não é fala, mas, sim, campo de práticas. Dessa maneira, ao compreender o currículo enquanto campo discursivo, que produz e transforma a prática curricular, compreende-se, também, que essa dinâmica discursiva rompe com a noção de controle e fixação de sentidos imposta ao contexto da prática. Nesta esteira, entende-se “[...] que esse *currículo vai se dar*, o currículo *não é dado*, ele é *um vir a ser*” (Silva, 2020, p. 27, grifos da autora). Nesse contexto, compreende-se o currículo pensado-vivido como processo de um movimento contínuo que se materializa nas práticas curriculares do cotidiano por meio da viabilização da construção de diálogos e conhecimentos, e, sobretudo, na problematização. Assim, essas práticas do ensino de ciências crítico, criam sentidos de currículos existentes,

mas que não são restringidas apenas nas significações destes, visto que o saber-fazer na prática curricular docente não possui uma finitude.

Nesse preâmbulo, as práticas curriculares docentes criam novos currículos a partir das interpretações dos sentidos, que não estão circunscritos nos conteúdos curriculares do ensino de ciências. Desse modo, compreende-se que “uma prática curricular consistente pode ser encontrada somente no saber dos sujeitos praticantes do currículo, sendo, portanto, sempre tecida em todos os momentos e espaços.” (Oliveira, 2001, p. 236).

Com isto, compreende-se que a criação desses currículos não ocorrem de forma linear, uma vez que as articulações das demandas curriculares incutem na tradução docente em sua prática curricular, de modo que constantemente são realizadas negociações, que podem resultar na tentativa de distanciar-se das amarras curriculares por meio da desconstrução de polarizações. Nessa direção, “as práticas curriculares tecem currículos que *crecem assim mesmo*, diante de jogos políticos, negociações, disputas de sentidos e processos de hegemonização” (Silva, 2020, p. 43, grifo da autora).

Neste viés, os/as professores/as tentam escapar, por meio das interpretações de sentidos, do engessamento curricular a partir das tomadas de decisões perante as necessidades do contexto. No entanto, algumas dessas tentativas de escape da articulação entre os interesses políticos e determinados contextos são enfraquecidas pela inevitável submissão das amarras curriculares que não deixam “escapar brechas” a fim de impossibilitarem interpretações outras e sentidos outros.

Contudo, a contingencialidade, imprevisibilidade e dinamismo surgem em decorrência das tentativas de fixação de sentidos impostas pela hegemonização. Assim, “embora venham se constituindo como hegemônicos, esses discursos não dão conta de expressar aquilo que o ECN é em sua totalidade e diversidade” (Pereira, 2011, p. 169).

Nessa direção, compreende-se que nenhum controle imposto pelas políticas educacionais e curriculares concretiza sua fixação de sentidos de um discurso em sua completude, uma vez que mediante ao contexto da sala de aula há sempre algo que emerge, escapa, perpassa, produz e torna-se possível nas contingências emergentes do cotidiano.

Frente a essas articulações entre as ações e traduções docentes mediante as demandas curriculares, convém ressaltar o sentido do poder da agência, haja vista que esse exercício compreende os/as professores/as como sujeito criador-construtor curricular, e não um mero reproduzidor de políticas curriculares. Neste passo, tem-se “[...] a visão de que os professores podem atuar ativamente na construção do currículo, mesmo que subordinados a regulações de

uma prescrição curricular centralizada” (Melo, Almeida e Leite, 2022, p. 3). Nesse sentido, ao alcançarem sua posição no poder da agência, os/as professores/as ressignificam os conteúdos curriculares do ensino de ciências por meio das suas experiências profissionais, pessoais, subjetividades e determinadas necessidades contextuais.

Tomando por base a tessitura dessas discussões até aqui referidas, vislumbra-se entrelaçar com outras fontes acerca da compreensão de práticas curriculares docentes no ensino de ciências. Assim, apoiamo-nos no conceito de *Circularidade Temporal Africana*, especificamente, a noção de tempo da existência<sup>20</sup>, inserido nas formações das sociedades do continente africano pelo Achille Mbembe, filósofo e intelectual camaronês. Embora essa conceituação não implique propriamente ao campo de estudos das práticas curriculares docentes, tampouco, no ensino de ciências nos anos iniciais do ensino fundamental, é fundamental observar as consonâncias existentes nessa conceituação africana, que se inserem na compreensão da associação entre currículo e práticas curriculares. Nesse sentido, Mbembe (2015), aponta

[...] o tempo da existência africana não é nem um tempo linear, nem uma simples relação de sucessão na qual cada momento apaga, anula e substitui todos aqueles que o precedem, ao ponto que somente uma época existiria ao mesmo tempo no cerne da sociedade. Ele não é uma série, mas um encaixe de presentes, de passados e de futuros que detêm sempre suas próprias profundidades de outros presentes, passados e futuros; cada época portando, alterando e mantendo todas as precedentes. Por outro lado, o tempo é, antes, feito de turbulências, de um feixe de acasos, de flutuações e de oscilações mais ou menos regulares, que não desembocam sempre necessariamente no caos (apesar de algumas vezes ser o caso) [...] Enfim, uma atenção profunda às periodicidades reais mostra também que o tempo não é irreversível. Feito de bruscas rupturas, de repentinos e brutais empurrões, de volatilidade, ele escapa a qualquer modelação simplista e desafia a hipótese de estabilidade e de equilíbrio único que sustenta a teoria social, sobretudo lá onde sua única preocupação é de dar conta seja da modernidade ocidental, seja das falhas dos mundos não europeus ao reproduzir esta (Mbembe, 2015, p. 388-389).

Sendo assim, articulamos essa ideia no que se refere a criação do currículo, visto que ela não acontece no espaço-tempo linear, pelo contrário, esse campo discursivo é atravessado por diferentes discursos dos diferentes grupos que intentam a hegemonização. Desse modo, a ação e tradução docente são articuladas às demandas curriculares, de modo que, ocorrem negociações na tentativa de desvencilhar a prática docente curricular das amarras curriculares, e, que por vezes, essas tentativas são enfraquecidas. Além disso, esse campo discursivo é feito de turbulências, porquanto são marcados pelas disputas e conflitos dos diferentes grupos

---

<sup>20</sup> A partir dos estudos do Achille Mbembe (2015), entendemos que o filósofo tece uma crítica a concepção do tempo hegemônico ocidental, tendo em vista que o projeto colonial instaurou o pensamento do tempo linear associado ao progresso. Assim, o filósofo apresenta uma epistemologia outra no que se refere à temporalidade.

políticos-epistêmicos que empreendem esforços para unificar e fixar sentidos nas políticas educacionais e curriculares em prol de um projeto de sociedade, assim definem o que deve ser ensinado nos conteúdos curriculares de ciências.

Em relação às tradições curriculares, articulamos a compreensão de que não há “uma simples relação de sucessão na qual cada momento apaga, anula e substitui todos aqueles que o precedem” (Mbembe, 2015), visto que, historicamente, a criação de sentidos sobre o currículo tende a homogeneizá-los. Entretanto, a criação dos novos sentidos possibilita o movimento de desconstrução e rompimento com a fixação de sentidos curriculares, mas não apagam ou anulam os discursos produzidos anteriormente mediante as contingências sociais e históricas.

Frente a isto, apoiamo-nos em Lopes e Macedo (2011), no que se refere a tradição curricular e prática curricular do ensino de ciências, uma vez que se inserem como termo flutuante, porquanto não possui definição intrínseca, tampouco fixação de sentido, pois mediante às contingências e contextos históricos, sociais, políticos e culturais são construídas práticas discursivas, que possuem e constroem sentidos, e, conseqüentemente, visam hegemonizar determinados discursos.

Além disto, as políticas educacionais e curriculares visam controlar o currículo e as práticas curriculares docentes por meio da fixação de sentidos impostas pela hegemonização. Contudo, a fixação desses discursos curriculares não se concretizam plenamente, tendo em vista que os sentidos produzidos pelo currículo são reconfigurados pela prática curricular docente. Portanto, o currículo “escapa a qualquer modelação simplista e desafia a hipótese de estabilidade e de equilíbrio único” (Mbembe, 2015).



### 3 PERCURSO TEÓRICO-METODOLÓGICO

Esta pesquisa situa-se no campo das discussões curriculares, tendo como objeto de estudo o ensino de ciências numa perspectiva antirracista, sendo de natureza qualitativa do tipo documental e de campo, uma vez que a pesquisa qualitativa visa compreender as subjetividades, fenômenos sociais e concepções dentro dos seus contextos reais. Desse modo, buscamos compreender, a partir dos discursos das professoras, os sentidos em relação às práticas curriculares docentes do ensino de ciências na perspectiva antirracista, possibilitando, assim, uma investigação mais profunda. Segundo Minayo (2002):

A pesquisa qualitativa trabalha com o universo de significados, motivos, aspirações, crenças, valores e atitudes, o que corresponde a um espaço mais profundo das relações, dos processos e dos fenômenos que não podem ser reduzidos à operacionalização de variáveis (Minayo, 2002, p. 21-22).

Nessa vereda, inicialmente recorreremos aos documentos oficiais da Base Nacional Comum Curricular (BNCC), especificamente a BNCC ciências e a Lei 10.639/2003, para compreender suas aproximações e/ou distanciamentos frente às práticas curriculares docentes. Em seguida, respaldamo-nos, também, na pesquisa de campo, porquanto realizamos contato direto com as professoras-colaboradoras no seu local de atuação. Assim, buscamos obter mais informações acerca dos fenômenos que orientam nosso trabalho diante da realidade. Dessa maneira, a pesquisa de campo é “[...] utilizada com o objetivo de conseguir informações e/ou conhecimentos acerca de um problema, para o qual se procura uma resposta, ou de uma hipótese, que se queira comprovar, ou, ainda, descobrir novos fenômenos ou as relações entre eles” (Marconi e Lakatos, 2003, p. 186). Quanto ao objetivo da nossa pesquisa de campo, configura-se como exploratória, haja vista que visamos obter maior familiaridade com a nossa questão investigativa e hipóteses levantadas acerca do objeto de estudo, de modo a aprimorar os conceitos sobre o assunto.

Para a coleta de dados, conferimos duas professoras<sup>21</sup> do 5º ano do Ensino Fundamental<sup>22</sup> que atuam na rede pública de ensino no interior da região do agreste pernambucano. Assim, traçamos o perfil profissional das professoras-colaboradoras, tendo em vista que existem variados perfis docentes, e, com isso, buscamos um maior detalhamento

---

<sup>21</sup> Utilizamos o termo no feminino, neste trabalho, uma vez que a entrevista realizada foi majoritariamente composta por profissionais mulheres.

<sup>22</sup> Selecionamos essa delimitação de professoras que atuam no 5º ano do Ensino Fundamental levando em consideração o processo de ensino e aprendizagem, visto que esse período representa um marco de transição importante, tendo em vista que os/as estudantes concluem os anos iniciais e se preparam para os anos finais.

acerca do perfil docente para compreendermos as dimensões que abarcam o nosso interesse de pesquisa.

Nesta direção, aplicamos o questionário sócio-profissional<sup>23</sup>, de forma presencial e online via *Whatsapp*, na primeira semana de novembro de 2025, e, após o retorno das professoras, realizamos o levantamento para analisar os perfis docentes por meio do questionário, e, assim, identificamos que duas professoras atendiam aos critérios especificados no nosso questionário sócio-profissional. Nessa direção, após essa identificação e análise do perfil docente, convidamos as duas professoras referidas para serem colaboradoras da nossa entrevista semiestruturada<sup>24</sup>, e, assim, após a disponibilidade destas, vislumbramos tecer a discussão acerca da construção e análise dos sentidos das práticas curriculares do ensino de ciências e paralelos com a educação antirracista, a partir dos discursos das professoras-colaboradoras. As entrevistas semiestruturadas foram realizadas no dia 18 de novembro de 2025, conforme a disponibilidade das professoras-colaboradoras.

Nesse íterim, as entrevistas semiestruturadas contribuem para um maior conhecimento e aproximação com os sujeitos da pesquisa acerca da temática estudada. Sendo assim, as entrevistas semiestruturadas, que consistem em uma série de perguntas verbais abertas, em uma ordem prevista, na qual o entrevistador pode acrescentar perguntas de esclarecimento (Laville, Dione, 1999).

Para tanto, os critérios de escolha no que se refere ao perfil docente foram demarcados, de modo que, a professora deve ser graduada em Pedagogia, concursada, que atue no 5º ano do Ensino Fundamental, em redes de escolas públicas, no contexto do interior da região do estado de Pernambuco, e que possua experiência na docência entre 3 e 20 anos (Huberman, 2000). Uma vez que, a delimitação desse marco temporal do ciclo de vida profissional docente, segundo o autor, implica em uma fase permeada de reflexões acerca das experiências profissionais, de modo que, o/a docente busca experienciar metodologias outras, porquanto possui uma maior segurança no que se refere a diversidade de aprendizagens.

Neste passo, obtivemos duas professoras-colaboradoras, a partir dos critérios especificados anteriormente, mediante o questionário sócio-profissional e a disponibilidade destas para participar da entrevista semiestruturada:

---

<sup>23</sup> Na seção do Apêndice A (página 59) apresentamos o roteiro do questionário sócio-profissional.

<sup>24</sup> Na seção do Apêndice B (página 60-61) apresentamos o roteiro da entrevista semiestruturada.

**Tabela 01 – Perfil docente e experiência profissional das professoras-colaboradoras**

<b>Perfil docente e experiência profissional</b>		
<b>Nome</b>	Odília Teixeira	Gladys West
<b>Graduação</b>	Pedagogia	Pedagogia/Psicopedagogia
<b>Tempo de experiência</b>	4 anos	20 anos
<b>Instituição que atua</b>	Rede Pública de Ensino (Escola Municipal Professora Maria do Socorro Rodrigues da Silva)	Rede Pública de Ensino (Escola Municipal Nossa Senhora de Fátima (Caruaru) e Grupo Escolar Presidente Tancredo de Almeida Neves (Camocim de São Félix)
<b>Cidade</b>	Altinho – Pernambuco	Caruaru–PE e Camocim de São Félix–PE
<b>Turma e Turno</b>	5º ano – Manhã	5º ano – Manhã (Caruaru) e Tarde (Camocim de São Félix)
<b>Regime de Trabalho:</b>	Concurso	Concurso

Fonte: Elaborado pela autora (2025)

Nessa direção, a partir desse estudo, comprometemo-nos com a ética da pesquisa, garantindo o consentimento das professoras-colaboradoras. Assim, atribuímos nomes fictícios para as docentes, as quais foram chamadas por Odília Teixeira e Gladys West<sup>25</sup>. Dessa maneira, o respeito à privacidade e aos direitos dos participantes será assegurado durante toda pesquisa, tendo em vista que se faz necessário “garantir ao entrevistado o segredo de suas confidências e de sua identidade” (Marconi e Lakatos, 2003, p. 199).

Quanto à organização e análise de dados, a ancoragem teórico-metodológica da pesquisa tem ênfase na perspectiva discursiva. Nesse sentido, a partir da Teoria do Discurso (Laclau, 2001), vislumbramos analisar os discursos das professoras frente aos sentidos das suas práticas curriculares de ensino de ciências na perspectiva antirracista. No sentido de

<sup>25</sup> Selecionamos esses nomes com vistas à valorização do papel preponderante das mulheres negras na área das Ciências. Desse modo, Odília Teixeira foi a primeira médica negra do Brasil formada em 1909 na Bahia. E, Gladys West foi uma matemática afro-americana, que desenvolveu e criou o GPS. Disponível em: PINHEIRO, Bárbara Carine Soares. Descolonizando Saberes: mulheres negras na ciência. SP: Editora Livraria da Física, 2020.

Laclau (2001), o discurso é uma prática significativa que organiza as relações sociais, visto que essa concepção discursiva é composta por uma heterogeneidade de discursos que possuem múltiplos sentidos. Estes, por sua vez, são contingentes e precários, pois há disputas de sentidos no espaço social.

Assim, compreende-se que a teoria discursiva é uma ferramenta de compreensão do social que é permeada pelas formações discursivas em que as relações sociais são atravessadas pela busca da significação de poder. Diante desse contexto, vislumbramos nos aproximar, a partir dos discursos das professoras do 5º ano do ensino fundamental, sobre o desenvolvimento de suas práticas curriculares docentes, sobretudo, os sentidos que elas possuem no que se refere as práticas curriculares docentes no ensino de ciências em paralelo com a perspectiva antirracista, assim, compreendemos que as práticas das docentes são atravessadas pelas demandas curriculares e influências dos sujeitos e grupos sociais hegemônicos que constituem as políticas curriculares.

Assim, compreendemos que esses sentidos produzidos no currículo e nas práticas curriculares não são elementos fixos e nem neutros, porquanto esse campo discursivo é atravessado pelas diferentes vozes dos diferentes grupos do campo educacional que influenciam os caminhos das políticas curriculares. Frente a isto, esse campo engloba a articulação e negociação de demandas curriculares frente a fixação de sentidos impostas pela hegemonização.

Diante disso, para atender os objetivos do nosso objeto de estudo, vislumbramos estruturar a análise dos dados em três seções. Dessa forma, para entender o ensino de ciências na perspectiva antirracista e o movimento da Lei 10.639/2003 na BNCC Ciências ancoramo-nos na análise da Base Nacional Comum Curricular (BNCC) na área das Ciências da Natureza, a Lei 10.639/2003 e o aporte teórico de teses, livros e artigos. Assim, realizamos o levantamento de dados por meio do Google acadêmico, Periódico do CAPES, Anped, ATTENA Repositório Digital da UFPE e Encontro Nacional de Pesquisa em Educação em Ciências (ENPEC), em um recorte temporal de 2017-2024, a fim de aprofundar os conhecimentos acerca do objeto de estudo e entender como o campo das produções acadêmicas vêm abordando sobre o tema. Para identificar os sentidos de ensino de ciências no discurso das professoras e paralelos com a perspectiva antirracista recorreremos ao questionário sócio-profissional e a entrevista semiestruturada, e, para analisar os movimentos antirracistas que permeiam as práticas curriculares do ensino de ciências das professoras do 5º ano do ensino fundamental usamos a entrevista semiestruturada com roteiro.

## 4 RESULTADOS E DISCUSSÃO

Neste capítulo, apresentamos e discutimos os resultados da análise dos dados em que recorremos para a ampliação e resolutividade parcial dos objetivos propostos. Dessa forma, a partir dos dados que emergiram, estruturamos nossas análises em três categorias, intituladas como: 4.1 Ensino de ciências na perspectiva antirracista e o movimento da Lei 10.639/2003 na BNCC Ciências; 4.2 Os sentidos de ensino de ciências no discurso das professoras e paralelos com a perspectiva antirracista; e 4.3 Movimentos na perspectiva antirracista nas práticas curriculares do ensino de ciências das professoras do ensino fundamental.

Salientar-se-á que em cada uma das categorias das análises não pretendemos evidenciar definitivamente como são produzidas as práticas curriculares docentes no ensino de ciências na perspectiva antirracista, pois assim estaríamos restringindo essa prática discursiva em uma fixação finalística de sentidos. Contudo, vislumbramos promover a tessitura de discussão e reflexão, a partir dos discursos das professoras, frente o campo curricular do ensino de ciências e o ensino antirracista que são permeados por articulações discursivas e consistem na tomada de decisões docentes mediante as demandas curriculares, negociações, interpretações e disputas de significações.

Assim, na nossa primeira categoria de análise, intitulada como ensino de ciências na perspectiva antirracista e o movimento da Lei 10.639/2003 na BNCC Ciências, recorremos à análise da BNCC Ciências atrelada às discussões teóricas para entender como o ensino de ciências no viés antirracista está sendo evidenciado na Base Nacional Comum Curricular (BNCC) na área das Ciências da Natureza, especificamente, o 5º ano do ensino fundamental, uma vez que, esse documento é utilizado como referência, frequentemente, para o alinhamento das práticas docentes. E, para além disso, a Lei 10.639/2003, tornou obrigatória o ensino de história e cultura africana e afro-brasileira em todas as extensões curriculares.

Em nossa segunda categoria, intitulada como os sentidos de ensino de ciências no discurso das professoras e paralelos com a perspectiva antirracista, apoiamo-nos, de início, no questionário sócio-profissional, a fim de delimitar o perfil docente, a partir dos critérios especificados na presente pesquisa, tendo em vista que existem variados perfis de professoras. Dessa maneira, levamos em consideração a dimensão da experiência profissional, sobretudo, a atuação docente e o regime de trabalho, que foram base para o delineamento do nosso objeto de estudo. Somado a isso, ancoramo-nos na entrevista semiestruturada com a pretensão de identificar, a partir dos discursos das professoras, os sentidos construídos e produzidos no

currículo do ensino de ciências no cotidiano e, se esses sentidos, coincidem com a perspectiva antirracista.

E, para a nossa última categoria nomeada como os movimentos na perspectiva antirracista nas práticas curriculares do ensino de ciências das professoras do ensino fundamental, recorreremos à entrevista semiestruturada com roteiro, de modo que, vislumbramos focalizar nos discursos das professoras, como são produzidas as práticas curriculares docentes no viés antirracista no ensino de ciências frente às exigências das políticas educacionais e curriculares.

#### **4.1 Ensino de ciências na perspectiva antirracista e o movimento da lei 10.639/2003 na BNCC Ciências**

A Base Nacional Comum Curricular (BNCC) é um documento utilizado como referência, frequentemente, para alinhar as práticas docentes. Assim, os discursos curriculares que permeiam essa política atuam e agem na construção dos currículos das escolas dos Estados, Distrito Federal e Município, de modo que, as competências e habilidades instituídas na BNCC reforçam as pretensões dos grupos hegemônicos, que disseminam a proposta curricular enquanto “possibilidade”. Assim sendo, o processo educativo se reduz ao caráter mercadológico em prol das demandas neoliberalistas ancoradas nas competências e habilidades (Silva, A.; Silva, C., 2021).

No entanto, os conteúdos curriculares da BNCC configuram-se a partir da padronização do que é o ensino de ciências, o que deve ser ensinado e do que deve ser aprendido. Desse modo, a proposta da BNCC desconsidera os diferentes contextos e saberes outros, o que resulta na “armadilha da possibilidade”, haja vista que são estabelecidos os conhecimentos mínimos que devem ser universalizados, uniformizados, e que são propagados a noção de que essa proposta será benéfica para os/as docentes e estudantes. Frente a isto, a BNCC se define:

A Base Nacional Comum Curricular (BNCC) é um documento de caráter normativo que define o conjunto orgânico e progressivo de aprendizagens essenciais que todos os alunos devem desenvolver ao longo das etapas e modalidades da Educação Básica. Aplica-se à educação escolar, tal como a define o § 1º do Artigo 1º da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB, Lei nº 9.394/1996)<sup>6</sup>, e indica conhecimentos e competências que se espera que todos os estudantes desenvolvam ao longo da escolaridade. Orientada pelos princípios éticos, políticos e estéticos

traçados pelas Diretrizes Curriculares Nacionais da Educação Básica (DCN) (Brasil, 2018, p. 7).

Sendo assim, é possível compreender que a BNCC caracteriza-se pelo seu caráter normativo, porquanto a proposta curricular é atravessada pelos discursos e o empreendimento de esforços por parte políticos-acadêmicos que intentam instaurar uma fixação de sentido único sobre a política curricular, visto que as políticas educacionais e curriculares incidem sobre as práticas curriculares docentes, porquanto essas políticas serão materializadas por meio das práticas docentes.

Desse modo, a BNCC focaliza nos conteúdos curriculares voltados para Língua Portuguesa e Matemática, haja vista que esses conhecimentos são contemplados nas avaliações externas e de larga escala. Nessa direção, a BNCC remete a visão conservadora, uma vez que o documento revela o seu caráter tecnicista à medida que apresenta o ensino de ciências balizado nas habilidades e competências. Frente a isto, o ensino de ciências no currículo visa atender a lógica do mercado capitalista (Silva, A.; Silva, C., 2021).

Neste sentido, compreendemos que, pelo fato da versão final da BNCC ter sido redigida por especialistas, o processo educativo se restringe a um caráter linear e progressivo, padronizando a aprendizagem dos/as estudantes por meio dos interesses desses grupos hegemônicos que enfatizam a concepção de currículo tradicional. Diante disso, “[...] ainda prevalece na escola abordagens incorporadas a uma visão conservadora de educação em Ciências, defendido por ideais teóricos curriculares tradicionais” (Batista e Bezerra, 2020, p. 98).

Com efeito, o documento não reconhece as diversidades culturais e étnicas, à vista disso, essa política desconsidera os contextos regionais e reflete a reprodução de disparidades no que se refere a raça, gênero e sexo. Somado a isso, os saberes-fazeres docentes são mitigados, tendo em vista que a BNCC assume um caráter controlador e regulador sobre os currículos pensados-vividos e decisões curriculares docentes do ensino de ciências.

Embora a BNCC apresente o termo “letramento científico”, como um ensino que deve ter habilidades desenvolvidas progressivamente durante os anos escolares, é possível entender que há contradições conceituais mediante a contextualização do letramento científico no documento. Nessa vereda, segundo a BNCC (2018):

Portanto, 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, o desenvolvimento da capacidade de atuação no e sobre o mundo, importante ao exercício pleno da cidadania (Brasil, 2018, p. 273).

Nessa direção, compreendemos que a BNCC traz o termo de letramento científico, entretanto ao analisar o componente curricular, vislumbramos as discrepâncias em relação ao termo e os conteúdos curriculares. Dessa maneira, as unidades temáticas do ensino de ciências no 5º do ensino fundamental aproximam-se, consideravelmente, ainda, da alfabetização científica na perspectiva tradicional, com enfoque nas conceituações científicas de forma instrumentalizada e fragmentada. Diante disso, percebemos que as articulações do conhecimento científico com as questões sociais, de modo que, sejam problematizadas a realidade em que os sujeitos estão inseridos, acontecem, ainda, de maneira descontextualizada.

Compreender conceitos fundamentais e estruturas explicativas das Ciências da Natureza, bem como dominar processos, práticas e procedimentos da investigação científica, de modo a sentir segurança no debate de questões científicas, tecnológicas e socioambientais e do mundo do trabalho (Brasil, 2018, p. 276).

Nessa seara, as questões sociais e o cotidiano dos/as estudantes distanciam-se das discussões contemporâneas acerca da articulação entre ciência, tecnologia e vicissitudes ambientais e sociais. Com efeito, a partir das propostas do documento, esse contexto se volta para a alfabetização científica reducionista, que implica na obstaculização do sujeito crítico e reflexivo. Nesse sentido, o documento focaliza em conteúdos conceituais fragmentados por eixos temáticos (Franco; Munford, 2018). Assim, são apresentados três seguintes eixos temáticos nas Ciências da Natureza: Matéria e energia, Vida e evolução e Terra e Universo. Uma vez que, os conteúdos mínimos curriculares reforçam o estreitamento curricular, tendo em vista que esses conteúdos não são contemplados nas provas externas e em larga escala, e, com isso, não são tão explorados.

Frente a isto, os eixos temáticos se configuram, ainda, enquanto uma “lista de conteúdos prontos e acabados” a serem cumpridos no contexto da prática curricular docente. Dessa maneira, esses conteúdos curriculares propostos pela BNCC são apontados como práticas que visam erradicar as assimetrias educacionais e sociais, além da promoção da educação integral, visto que enfatizam uma “[...] educação brasileira para a formação humana integral e para a construção de uma sociedade justa, democrática e inclusiva” (Brasil, 2018, p. 7).



No entanto, essa perspectiva evidenciada na BNCC afasta-se do letramento científico que, segundo Santos (2007), implica na reafirmação da importância do ensino de ciências vinculada à participação ativa do indivíduo com vistas na transformação da ordem social imposta, por meio da tomada de decisões acerca das ações sócio-políticas. Associado a isso, esse processo está comprometido com as implicações da ciência e tecnologia, de modo que, reconhece a necessidade de englobar, reconhecer e valorizar os conhecimentos científicos dos povos africanos e afro-brasileiros que foram negados. Desse modo, a BNCC não contempla de fato o que propõe no ensino de ciências, sobretudo, no que se refere ao “acesso à diversidade de conhecimentos científicos produzidos ao longo da história”:

Nessa perspectiva, a área de Ciências da Natureza, por meio de um olhar articulado de diversos campos do saber, precisa assegurar aos alunos do Ensino Fundamental o acesso à diversidade de conhecimentos científicos produzidos ao longo da história, bem como a aproximação gradativa aos principais processos, práticas e procedimentos da investigação científica (Brasil, 2018, p. 273).

Somado a isso, a BNCC ciências não reconhece, de fato, a importância de articular esses conteúdos à perspectiva antirracista, de modo que apresente o conhecimento científico enquanto construção humana no contexto histórico-cultural, a fim de promover a relevância das diversidades étnicas e desconstruir os estereótipos racistas, fruto do conhecimento científico brancocêntrico.

Tomando por base essas ideias, compreendemos que os conteúdos articulados às diversidades culturais e étnicas, assim como, as contribuições da África para o desenvolvimento científico e socioeconômico são omissos na área de Ciências da Natureza. Tal secundarização da temática africana e afro-brasileira implica na ausência de um processo de ensino e aprendizagem pautado na formação crítica, cultural e antirracista. Nesse ínterim, a omissão da Lei 10.639/2003, principalmente, no ensino de ciências, reforça a “exclusão de grupos étnico-raciais e culturais na comunidade científica pode fortalecer o epistemicídio negro nas ciências” (Pinheiro e Rosa, 2002, p. 55).

Nesse sentido, entendemos que apesar da conclamação da Lei em toda extensão curricular, a qual deve orientar as políticas educacionais e curriculares, não são contempladas na BNCC do ensino de ciências, apenas são tratadas como uma questão transversal e integradora. Somando a isso, entendemos que a obrigatoriedade do ensino de história e cultura africana e afro-brasileira, segundo a lei, foi implementada em 2003. Apesar da existência da lei referida, em 2018, com a homologação da BNCC, o documento não instituiu em seu escopo propostas correlatas à educação antirracista, isso escancara a perspectiva

paradigmática em que são determinados os conhecimentos científicos que devem ser disseminados em detrimento de outros.

Diante desse cenário, compreendemos que os discursos produzidos no campo curricular da BNCC visam um projeto de educação, de currículo e de escola que intentam a se constituir hegemônicos (Laclau, 2001). Sendo assim, esses discursos curriculares empreendem esforços pela fixação de sentidos no ensino de ciências que se baseia na alfabetização científica reducionista, mas que se apresenta no documento enquanto vertente do letramento científico. Dessa maneira, a BNCC em seu caráter uniformizante contempla a fixação de uma lista de conteúdos curriculares a serem materializados nas práticas curriculares docentes, de modo que não determinados o deve ser o ensino de ciências, e consequentemente, a educação antirracista não abrange esse espaço.

Nesse diapasão, o ensino de ciências da BNCC restringe a autonomia do saber-fazer docente, uma vez que esse aporte para a construção do currículo impõe os conhecimentos que devem ser reconhecidos e quais conhecimentos devem ser suprimidos. A perspectiva antirracista, por sua vez, é invisibilizada, uma vez que os discursos dos grupos hegemônicos, com o intuito de atender as demandas do mercado capitalista, visam o ensino de ciências que se desvencilha dos aspectos históricos e epistemológicos frente as implicações entre ciência e tecnologia no contexto social, cultural, econômico e político, o que resulta em um processo de ensino e aprendizagem acrítico, ahistórico, aproblemático e ateórico (Fernandéz et al, 2002).

Neste preâmbulo, na área do ensino de ciências a perspectiva antirracista é invisibilizada, o que dificulta a possibilidade de uma educação democrática, justa, humana, pluricultural e inclusiva, porquanto temáticas voltadas para a diversidade étnica-racial são eximidas da BNCC do ensino de ciências. Contudo, compreendemos a imperiosa necessidade de abranger a perspectiva antirracista em todos os componentes curriculares, bem como está respaldado na Lei 10.639/2003, sobretudo, nas Ciências da Natureza, uma vez que essa área foi utilizada, historicamente, para justificar as atrocidades cometidas pela hegemonia eurocêntrica sobre os corpos negros.

## 4.2 Sentidos de ensino de ciências no discurso das professoras e paralelos com a perspectiva antirracista

Frente ao que vimos discutindo até aqui, foi possível por meio do questionário sócio-profissional realizar o levantamento e a análise dos perfis docentes, de modo que, foram selecionadas professoras que atendessem aos nossos critérios estabelecidos. Assim, essa delimitação do perfil docente contribuiu para a identificação dos sentidos do ensino de ciências, a partir dos discursos das professoras do 5º ano, e paralelos com a perspectiva antirracista. Desse modo, as professoras trazem em seus discursos a compreensão da importância do ensino de ciências atrelado ao dia a dia dos/as estudantes, de maneira que, seja contextualizado e problematizado as situações propostas do cotidiano.

Assim, as professoras exemplificam as possibilidades outras para desenvolverem o ensino de ciências por meio da reflexão, distanciando-se do conhecimento científico pautado na mera transmissão-recepção de informações, que trata o ensino de ciências “[...] como produto acabado e inquestionável: um trabalho didático-pedagógico que favorece a indesejável *ciência morta*” (Delizoicov, Angotti e Pernambuco, 2018, p. 25, grifo do autor).

Desse modo, nos aproximamos dos sentidos das docentes, uma vez que compreendemos que esses sentidos implicam na interpretação das professoras mediante o contexto, mas que não possuem a finalidade de fixar os discursos.

Diante das práticas que eu desenvolvo, eu compreendo que... o ensino de ciências é muito necessário, né? Ele é muito preciso no nosso dia a dia, né. **Entendo que para além do que já está prescrito existem possibilidades outras que a gente pode desenvolver...** é...no sentido de alimentação, no sentido do ambiente, de como esse ambiente se faz presente em determinados lugares da camada mais pobre... e da camada mais rica como... por exemplo no sentido da coleta de lixo... Como é que funciona em nosso contexto? Como é que funciona em contextos outros? ... enfim... tem tantas possibilidades tantas reflexões que a gente pode fazer, né? **A gente traz pra reflexão mais real, né... mais precisa da realidade que nos cerca** (Odília, Entrevista semiestruturada, 18/11/2025).

Nas minhas aulas de ciência no processo de ensino e aprendizagem é de forma ativa, investigativa e contextualizada, eu...uso metodologias como pesquisas, debates, projetos interdisciplinares conectando os conteúdos ao dia a dia do aluno como, por exemplo... ao estudar o tema corpo humano os estudantes realizam trabalhos de pesquisa em grupo, criam maquetes, também, fazem trabalhos de cartazes, apresentações, entende? E, assim... as aulas partem da observação, da curiosidade e... das experiências dos alunos... **e vai explorando situações reais do cotidiano. Busco utilizar diferentes estratégias didáticas, como... experimentações simples, leitura de textos, é... análise de imagens, vídeos, debates, atividades práticas e projetos** (Gladys, Entrevista semiestruturada, 18/11/2025).

Nessa vereda, compreendemos que a construção desses sentidos das professoras frente ao ensino de ciências não ocorrera de forma neutra, tampouco linear, haja vista que, as suas experiências profissionais e vivências se entrecruzaram pelos múltiplos sentidos. Desse modo, entendemos que o campo do ensino de ciências, historicamente, é permeado por constantes disputas pela busca de poder no campo das significações (Laclau, 2001). Frente a isto, percebemos que no discurso da professora Odília, expressa esse reconhecimento dos múltiplos sentidos no campo das ciências, além de relacioná-lo às questões sociais, ao destacar “[...] para além do que já está prescrito existem possibilidades outras que a gente pode desenvolver” (Odília, Entrevista, 18/11/2025). Somado a essa ideia, a professora Gladys expressa essa compreensão, também, ao mencionar “Busco utilizar diferentes estratégias didáticas, como experimentações simples, leituras de textos, análise de imagens, vídeos, debates, atividades práticas e projetos” (Gladys, Entrevista, 18/11/2025).

Assim, as professoras, enquanto agentes curriculares, são influenciadas pelas diversas práticas discursivas no campo do conhecimento científico, que reconfiguram suas práticas mediante o contexto que estão inseridas desenvolvendo o ensino de ciências enquanto uma visão crítica e reflexiva para a perspectiva política, cultural, social e econômica por meio das implicações entre os seres humanos e o mundo. Segundo Campos e Nigro (2010, p. 24): “[...] é formar pessoas que pensem sobre os fenômenos do mundo de modo não superficial”.

Dessa maneira, os sentidos produzidos no espaço-tempo do currículo são reconfigurados diante da prática curricular nos múltiplos contextos. Desse modo, a criação de sentidos outros materializa-se nas produções dos conhecimentos científicos no tempo-espaço escolar, tendo em vista que os sentidos são construídos por meio das práticas discursivas, que estão para além da fala, pois contemplam a articulação de palavras, ações, performances e imagens a fim de construir sentidos que visam disputar o espaço social (Laclau, 2001).

Frente a isto, o cotidiano escolar está permeado pelas decisões curriculares, visto que a tessitura de sentidos por parte das professoras são construídas na arena das indecisões, imprevisibilidades, contingências e disputas por significações. Desta sorte, identificamos nos discursos das professoras a dimensão das decisões curriculares cotidianamente no ensino de ciências, uma vez que conforme o contexto em que as professoras estão situadas são escolhidos os critérios para atender as necessidades emergentes. É importante frisar que a prática curricular docente atravessa o contexto, ao passo que este é atravessado pelos sentidos construídos pelas práticas. Assim, as professoras mencionam as influências que circulam nos processos das tomadas de decisões curriculares.

As decisões sobre o currículo de ciências são influenciadas por vários fatores, né? O primeiro considero... as diretrizes da Base Nacional Comum Curricular que é a BNCC... é... o currículo municipal e... as necessidades específicas dos alunos como nível de aprendizado e os interesses deles. Então, assim... eu também adapto o conteúdo a realidade local como abordar questões ambientais da região, por exemplo, fauna e flora, e os recursos disponíveis na escola como laboratório ou tecnologias também moldam minhas escolhas, porque a gente trabalha conforme a necessidade do nosso aluno (Gladys, Entrevista semiestruturada, 18/11/2025).

[...] eu utilizo as referências dizendo que eu tenho que trabalhar o sistema digestivo, o sistema respiratório...o sistema cardiovascular... então... eu pego isso aqui, e vejo de que maneira posso adaptar pra trazer uma significância, de que maneira eu posso trazer uma aula diferente pra que quando eles...ter ali um sentido né?...uma conexão com a realidade deles (Odília, Entrevista semiestruturada, 18/11/2025).

Percebemos, então, que no desenvolvimento das aulas do ensino de ciências, a construção de sentidos das professoras é atravessada pelas contingências e disputas de significados. Nessa seara, as decisões docentes levam em consideração os discursos existentes e/ou ausentes, uma vez que as ações das professoras são sistemáticas e intencionais. Dessa forma, a professora Gladys reconhece os fatores que permeiam as suas decisões curriculares do ensino de ciências, quando destaca a BNCC (currículo nacional), o currículo municipal, as necessidades específicas dos/as estudantes, os interesses deles/as e os recursos didáticos na escola. Paralelo a isso, a professora Odília enfatiza as referências curriculares, as quais “ditam” sobre os seus saberes-fazer docentes.

No entanto, percebemos que diante das influências internas e externas, as professoras decidiram adaptar os conteúdos curriculares de ciências, de modo que, sejam desenvolvidas sob o entrelaçamento com a realidade dos/as estudantes. Assim, apoiando-nos em Silva (2020), compreendemos que a tradução docente se configura, mormente como primordial e inevitável, uma vez que não há possibilidade do currículo ser desenvolvido apenas como uma reprodução ou representação dos fatores que atravessam os sentidos das suas práticas curriculares.

Nesse ínterim, os discursos das professoras frente às decisões curriculares do ensino de ciências nos revela aproximações com o sentido de desenvolver nas aulas o exercício do pensar científico. Assim, conforme Krasilchick (1987, p. 54), “[...] o aprendizado das Ciências inclui não só habilidade de observação e manipulação, mas também especulação e formação de ideias próprias”.

Nesta linha, as políticas curriculares criam estratégias para controlar os sentidos mobilizados nas práticas curriculares docentes. No entanto, essa tentativa de controle enfraquece, uma vez que as professoras criam sentidos outros de ensino de ciências por meio do contexto em que estão inseridas, ao passo que esses contextos são atravessados pela prática, que constrói sentidos. Assim, o contexto não possui fixação de sentidos, porquanto são atravessados pela cultura escolar e experiências das práticas pedagógicas. Frente a isto, vislumbramos nos dizeres das professoras:

[...] uso atividades práticas como saídas de campo, por exemplo, ou criação de um mini ecossistema na sala, né? Eu busco priorizar a compreensão conceitual atrelada ao contexto, em vez da memorização... e, assim... incentivo os alunos a questionarem e aplicar o conhecimento no seu dia a dia (Gladys, Entrevista semiestruturada, 18/11/2015).

No sentido da ciência tecnológica... eles não tinham tido acesso, então... é uma oportunidade de propiciar aos estudantes um contato com o computador, está tendo contato do que é fazer uma pesquisa usando a tecnologia ao nosso favor, nosso estudo pra nossa aprendizagem, né? (Odília, Entrevista semiestruturada, 18/11/2025).

Diante disso, compreendemos que os sentidos não são fixos mediante a prática curricular, uma vez que a criação de sentidos é inacabada e refletem as interpretações das professoras mediante as políticas curriculares, assim, por mais que esses discursos curriculares possam incidir sobre a prática curricular docente, ele não tem possibilidade de uma fixação finalística. Somado a isso, a partir dos discursos das professoras, percebemos que elas buscam se distanciar de um determinado perfil de estudante e de um ensino de ciências de caráter acrítico e descontextualizado da realidade dos/as estudantes.

Dessa maneira, essas práticas curriculares docentes extrapolam o que é imposto pelas propostas curriculares, as quais “[...] acreditam que o aluno deve ‘aprender a aprender’, por isso precisa conhecer e utilizar métodos e atitudes supostamente científicos” (Bizzo, 1998, p. 45). Acrescenta-se ainda, a articulação entre os contextos e as práticas curriculares docentes, visto que o contexto onde são mobilizadas as práticas curriculares docentes não são inertes, pois são atravessados pelos sentidos fabricados pela prática curricular docente (Silva, 2020). Assim, no contexto da falta de acesso tecnológico, bem como foi mencionado pela professora Odília, atravessou os sentidos produzidos pela sua prática, assim como, a sua prática foi atravessada pelo contexto.

No que se refere, aos sentidos do ensino de ciências em paralelo com a perspectiva antirracista, foi possível perceber nos discursos das professoras a articulação desses sentidos:

Então... na prática cotidiana é possível, e necessário, articular os conteúdos de Ciências às questões da cultura africana e afro-brasileira, né? Por exemplo... voltados aos cuidados com a saúde, formas de relação com a natureza e... práticas sustentáveis de diferentes povos africanos, cultura e meio ambiente na antirracista (Gladys, Entrevista semiestruturada, 18/11/2015).

[...] é imprescindível a gente tá trabalhando com a ciência, a arte, a história e geografia, enfim tantos conteúdos na perspectiva antirracista né? [...] porque enquanto estudante eu não tive tantos conhecimentos expostos como eu estou tendo a oportunidade de ofertar, né? ... de propiciar aos meus estudantes, então assim... eu fico muito contente, né? Pela oportunidade de saber, de conhecer e da minha prática, né? (Odília, Entrevista semiestruturada, 18/11/2025).

Deste modo, por meio dos discursos das professoras, foi possível perceber que as suas práticas curriculares articulam o ensino de ciências com a perspectiva antirracista, de modo que as professoras buscam discutir os saberes africanos e afro-brasileiros aos contextos da realidade, como temáticas voltadas para a saúde, natureza e práticas sustentáveis, assim como foi dito pela professora Gladys; além de problematizá-los no que se refere as questões das assimetrias sociais, bem como foi mencionado pela professora Odília. Assim, percebemos que os sentidos construídos no contexto da sala de aula pelas práticas são intencionais e sistemáticas, porquanto revelam as decisões docentes que levam em consideração os discursos faltantes na BNCC, uma vez que a temática antirracista no documento é invisibilizada. Apoiando-nos em (Pinheiro e Rosa, 2018), foi possível perceber que os discursos das professoras são permeados por práticas pedagógicas insurgentes que caminham por outros lugares para o desenvolvimento da construção de relações étnico-raciais outras.

### **4.3 Movimentos na perspectiva antirracista nas práticas curriculares do ensino de ciências das professoras do ensino fundamental**

Diante dos discursos das professoras, foi possível compreender, com ênfase, a articulação entre os movimentos na perspectiva antirracista das práticas curriculares docentes no ensino de ciências. Partindo da perspectiva de que “não existe currículo sem prática curricular” (Silva, 2020, p. 159), entendemos que o currículo é um espaço-tempo vivo, dinâmico e em constante processo de transformação, uma vez que é atravessado pelos múltiplos sentidos, ditos, não ditos, interrupções, silenciamentos, imprevisibilidade, contingencialidades e provisoriedade, assim, é importante, de início, discutirmos sobre esse campo político-epistêmico.

Assim, o currículo é um espaço demarcado pelas tensões e disputas discursivas, uma vez que os grupos hegemônicos que ocupam contextos de influência empreendem esforços pelo poder da significação, de modo que os discursos curriculares são permeados pelos múltiplos sentidos que visam a hegemonização de um projeto de sociedade, de currículo e sociedade (Laclau, 2001). Sendo assim, as políticas curriculares enfatizam apenas a aplicabilidade imediata dos conteúdos curriculares do ensino de ciências, a fim fixar um sentido único no que diz respeito ao que é o ensino em ciências e o que deve ser ensinado nos anos iniciais do Ensino Fundamental.

Na trilha dessas ideias, entendemos que a Base Nacional Comum Curricular (BNCC) é utilizada como referência, frequentemente, para alinhar as práticas docentes do ensino de ciências. Contudo, “os sujeitos responsáveis pela elaboração do documento nunca estiveram presentes no chão da escola, desconhecendo os desafios e os problemas enfrentados no cotidiano da escola pública” (Silva, A.; Silva, C., 2021, p. 558). Dessa maneira, esse currículo prescrito visa controlar e regular o currículo pensado-vivido do ensino de ciências. Frente às demandas curriculares, a professora Odília relata:

Eu não tomo o currículo prescrito que vem do município como um ponto de partida único, né? Ele é... um ponto dentre vários outros que eu posso ter como a partir das minhas experiências, das minhas vivências, né? E... da realidade dos estudantes. Então... a gente sabe que tem um currículo ali que ele vem pra todos os níveis... tem umas limitações de conteúdos... e sabemos que é esse o objetivo, mas não tomo ele como o supremo... ou como objeto final a qual eu devo seguir e utilizar no cotidiano (Odília, Entrevista semiestruturada, 18/11/2015).



Nessa vereda, o currículo prescrito do ensino de ciências enfatiza a fragmentação da teoria-prática e desconsidera os saberes-fazer docentes, visto que destituem os docentes enquanto sujeitos que pensam, vivem, produzem e são produzidos pelo currículo, e tratam os/as docentes como meros reprodutores curriculares. Nessa seara, compreendemos que “a tradução e a desconstrução como dinâmicas de um mesmo processo questionam a lógica existente nas narrativas discursivas, interrogando a ordem vigente e mudando o fluxo do pensamento nos mais diversos tempo-espacos” (Silva, 2020, p. 25).

Neste passo, a professora Odília ao interpretar os conteúdos curriculares compreende suas limitações e reconhece a fixação de sentidos no currículo, porém ela questiona essa lógica no momento em que traduz e desconstrói o pensamento de desenvolver aula de ciências a partir da aplicabilidade imediata dos conteúdos. Assim, ao mencionar sobre as restrições dos conteúdos curriculares, e destacar que “[...] e sabemos que esse é o objetivo” (Odília, Entrevista semiestruturada, 28/11/2025), a professora reconhece a prática discursiva que sustenta as políticas curriculares, a qual visa dar conta do social. Frente a isto, a professora Odília rompe com a lógica da ordem vigente no instante que inclui suas experiências profissionais, vivências e realidades dos/as estudantes para construir a sua prática curricular docente, ao passo que não se restringe ao currículo prescrito. Assim sendo, “uma prática curricular consistente pode ser encontrada somente no saber dos sujeitos praticantes do currículo, sendo, portanto, sempre tecida em todos os momentos e espaços.” (Oliveira, 2001, p. 236).

Nessa direção, a professora Gladys evidencia em seu discurso que os conteúdos curriculares acontecem na prática curricular docente, assim, a lógica da fixação de sentidos imposta no contexto da prática é rompido quando compreendemos que o currículo pensado-vivido se materializa nas práticas curriculares do cotidiano. Dessa maneira, o currículo “[...] *vai se dar*, o currículo *não é dado*, ele é *um vir a ser*” (Silva, 2020, p. 27, grifos da autora). Desse modo, as práticas curriculares docentes criam novos currículos a partir das interpretações dos sentidos, que não estão circunscritos nos conteúdos curriculares do ensino de ciências. Frente a isto, a professora destaca, “Então... a interpretação dos conteúdos curriculares do ensino de ciências no sentido antirracista ocorre a partir da prática pedagógica, né? Quando buscamos transformar o que está prescrito nos documentos oficiais em outras experiências concretas de aprendizagem” (Gladys, Entrevista semiestruturada, 18/11/2015).

Diante disso, percebemos que a professora Gladys compreende o currículo enquanto campo de transformação e desconstrução de sentidos que incidem sobre as práticas

pedagógicas docentes. Nesse contexto, apoiando-nos em Lopes e Macedo (2011), compreendemos que a criação dos novos sentidos de currículo e de ensino de ciências não extinguem os sentidos existentes que foram construídos ao longo da história pelas tradições curriculares e concepções científicas; pelo contrário, viabiliza a compreensão da construção desses sentidos no currículo e sua homogeneização na prática discursiva, o que propicia o rompimento com as tentativas de uma fixação plena.

Sendo assim, as práticas curriculares docentes criam novos currículos a partir das interpretações dos sentidos que estão para além dos conteúdos curriculares do ensino de ciências. Nesse sentido, as práticas curriculares do ensino de ciências criam sentidos de currículos existentes, porém não se limitam apenas as significações destes, porquanto os saberes-fazer na prática curricular docente não possuem uma finitude.

Nesse prisma, compreendemos que a inclusão da perspectiva antirracista no ensino de ciências rompe com a fixação de sentidos no currículo, de modo que, as docentes constroem o currículo no chão da sala de aula. Na trilha dessas ideias, mesmo com as tentativas de homogeneização nos discursos curriculares do ensino de ciências, compreendemos que não existe um projeto político definitivo que consolide um tipo de dominação discursiva-hegemônica em sua completude. Assim, “embora venham se constituindo como hegemônicos, esses discursos não dão conta de expressar aquilo que o ECN é em sua totalidade e diversidade” (Pereira, 2011, p. 169). Frente a isso, o discurso das professoras ilustram esse contexto mediante o ensino de ciências na perspectiva antirracista:

Sim, procuro integrar a cultura africana e afro-brasileira em vários conteúdos e temas ciências, por exemplo... ao estudar a biodiversidade abordamos a contribuição das comunidades Quilombolas, né? Na preservação de saberes tradicionais... é... sobre plantas medicinais, também ao estudar alimentação abordando a influência da culinária africana na formação da comida brasileira, por exemplo... uso materiais didáticos que destacam a contribuição de cientistas negros como a médica Henrietta que contribuiu para a pesquisa sobre o câncer. E, acredito que isso promove a diversidade e a inclusão (Gladys, Entrevista semiestruturada, 18/11/2015).

Assim... se eu ensino um conteúdo e eu vejo que consigo associar com os povos negros, ou que lembrei de alguma história que eu consigo relacionar ao conteúdo. Então... busco trazer nas falas que mesmo no passado... o campo da ciência não dando espaço para a cultura negra... isso não quer dizer que temos que aceitar isso, né? A gente traz na perspectiva antirracista o sentido positivo, né? E... mostra pra os alunos que a ciência é pra todos e que não podemos tomar certas informações como verdades absolutas (Gladys, Entrevista semiestruturada, 18/11/2015).

[...] a gente foi refletindo e problematizando sobre a questão da comunidade negra... de estarem localizadas nas favelas e... a gente vê que na favela não tem tantas árvores, não tem tantas organizações assim pra que uma vida mais saudável, pra que uma vida mais plena uma vida mais digna, se assim podemos dizer... e isso se volta

ao quesito geográfico, né ? Que no caso da estrutura social que nos rege enquanto a população, né? Os brancos, ricos, a elite estão localizados em lugares que tem muitas árvores, em lugares que tenha saneamento básico... bom para viver, né? Enquanto... a gente vai olhar sobre outra ótica, pra outra realidade e não existe esse asseguramento de uma vida confortável para essas pessoas (Odília, Entrevista semiestruturada, 18/11/2025).

Diante disso, as práticas curriculares docentes voltadas para a perspectiva antirracista no ensino de ciências configura-se enquanto contingencialidade, porquanto surge em decorrência da fixação plena de sentidos impostas pelos grupos hegemônicos em seus discursos curriculares que permeiam as políticas educacionais e curriculares. Dessa maneira, as professoras do 5º ano, em seus discursos, revelaram que desenvolvem o ensino de ciências atrelado a educação antirracista.

Sendo assim, mesmo que a educação antirracista do ensino de ciências seja invisibilizado e secundarizado na BNCC e nos currículos municipais, as professoras entrevistadas, por meio das suas práticas curriculares docentes criam novos currículos a partir das interpretações dos sentidos que estão para além dos conteúdos curriculares, a fim de integrar a perspectiva antirracista no ensino de ciências. Contudo, vale destacar que a criação do currículo não acontece no espaço-tempo linear, pelo contrário, esse campo discursivo é feito de turbulências (Mbembe, 2015), haja vista que esse campo discursivo é atravessado pelos diferentes discursos dos diferentes grupos que intentam a hegemonização, portanto, esse processo é marcado por disputas em prol de um projeto de sociedade.

Assim, as professoras articulam as demandas curriculares a partir das negociações frente a disputa de sentidos hegemônicos. Dessa maneira, as professoras demonstram a tentativa de escapar do engessamento curricular, por meio da articulação entre os interesses políticos e as necessidades dos determinados contextos, com vistas a desconstruir esses sentidos fixos. Dessa forma, as professoras buscam discutir sobre as contribuições da cultura africana e afro-brasileira na sociedade. Desse modo, “as práticas curriculares tecem currículos que *crecem assim mesmo*, diante de jogos políticos, negociações, disputas de sentidos e processos de hegemonização” (Silva, 2020, p. 43, grifo da autora).

Contudo, há algumas tentativas de escape que são enfraquecidas pela inevitável submissão das amarras curriculares que não deixam “*escapar brechas*” a fim de impossibilitarem interpretações outras. Desse modo, as professoras relatam os impasses para desenvolver o ensino de ciências pautado na perspectiva antirracista, uma vez que as demandas curriculares incidem sobre a ação e tradução docente. Dessa maneira, as professoras evidenciam:

Eu me esforço, né? Mesmo com as limitações de tempo, correções de provas, reuniões... aí tem outros compromissos na escola pra resolver, né? Mas, assim... eu reconheço a importância de trabalhar e integrar essa temática. Então, como eu disse antes, vou abordando os assuntos com as influências africanas (Gladys, Entrevista semiestruturada, 18/11/2015).

Então, assim... eu não digo que eu trabalhei de forma profunda com eles a respeito disso, pois, não trabalhei. Porque vem as interrupções que acontecem no cotidiano e acabo tendo que abarcar questões voltadas às avaliações externas, questões voltadas a algo que a própria secretaria de Educação manda, então, assim, às vezes você está tão preenchido, tanta coisa, tanta informação que aspectos riquíssimas e importantíssimas para gente trazer nessa luta né nessa educação antirracista, a gente acaba não se atentando (Odília, Entrevista semiestruturada, 18/11/2025).

Diante desse contexto, rememoramos que não pretendemos fixar sentidos sobre as práticas curriculares docentes no ensino de ciências na perspectiva antirracista, porquanto compreendemos que esse campo é permeado pelas articulações discursivas. Contudo, a partir dos discursos das professoras no que se refere às práticas curriculares docentes, foi possível compreender aproximações do ensino de ciências com a vertente do letramento científico antirracista, uma vez que as práticas das professoras assemelham-se com o ensino de ciências para a promoção da educação de relações étnico-raciais outras, que Verrangia (2009) postula sobre a importância do ensino das Ciências da Natureza em paralelo com a educação antirracista, a fim de desmistificar conceitos estereotipados no que diz respeito a África e afro-descendentes, e disseminar as contribuições das produções de conhecimentos africanos para o desenvolvimento científico e tecnológico.

Ademais, é necessário destacar que a partir dos discursos das professoras sobre as suas práticas curriculares docentes, foi possível perceber que os conteúdos curriculares do ensino de ciências foram ressignificados pela perspectiva antirracista, de maneira que as professoras, pensaram, produziram e foram produzidas, também, pelo currículo pensado-vivido. Assim, as docentes agiram sobre as políticas curriculares a partir das suas subjetividades, experiências, vivências profissionais, realidades dos/as estudantes e o contexto que estão inseridas. Portanto, evidenciamos o exercício da agência curricular, “[...] a visão de que os professores podem atuar ativamente na construção do currículo, mesmo que subordinados a regulações de uma prescrição curricular centralizada” (Melo, Almeida e Leite, 2022, p. 3), enquanto elemento viabilizador dos princípios antirracistas nas práticas curriculares desenvolvidas no âmbito do ensino de ciências.

## 5 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Nesta pesquisa, não procuramos a possibilidade de uma fixação de sentidos finalística, pois compreendemos que as práticas curriculares docentes do ensino de ciências na abordagem antirracista são permeadas pela contínua construção de sentidos, e, com isso, não há um fim para essas discussões. Pelo contrário, buscamos a possibilidade de tecer uma melhor compreensão acerca do objeto de estudo. Diante disso, evidenciamos nos discursos das professoras do 5º ano do ensino fundamental, os sentidos políticos do currículo pensado-vivido que orientam as suas práticas curriculares, e, para além, quais são os encadeamentos dos discursos que atravessam essas práticas cotidianas.

Nesse sentido, a feitura desta pesquisa justificou sua relevância por compreender que o campo das discussões curriculares do ensino de ciências no sentido antirracista são atravessados pelas imposições de grupos hegemônicos que empreendem esforços para controlar o que é o ensino de ciências e o que deve ser ensinado. Dessa maneira, essas práticas discursivas atravessam as políticas educacionais e curriculares, as quais agem nas práticas docentes curriculares. Nesta seara, entende-se que o respaldo teórico-prático da Lei 10.639/2003, nos currículos escolares é invisibilizada, ainda, sobretudo na área das Ciências da Natureza. Diante desse contexto, foi possível entender a lógica de discursos hegemônicos e homogeneizantes que impõe a fixação de sentidos no processo de ensino e aprendizagem de ciências por meio da Base Nacional Comum Curricular (BNCC).

Nessa direção, apoiamo-nos na vertente do Letramento Científico, uma vez que compreendemos que o ensino de ciências está para além da mera reprodução de conceituações memorísticas e procedimentos descontextualizados com a realidade dos/as estudantes. Assim, partindo dessas ideias, compreendemos a imprescindibilidade de implementar a lei referida no currículo de ciências, uma vez que contribui para a construção identitária positiva e pertencimento da diversidade étnica.

No entanto, percebemos que o sentido curricular da BNCC incide sobre as práticas curriculares das professoras no momento em que visam a tentativa de fixar sentidos discursivo-hegemônicos dos conteúdos curriculares de ciências, resultando na tentativa de *equilíbrio único e modelação simplista* (Mbembe, 2015) do pensar-fazer currículo, de modo que as diversas identidades estejam a serviço da padronização, a fim de formar um determinado perfil de estudante que seja capaz de atender a lógica do mercado capitalista.

Ademais, o documento não corporifica a perspectiva antirracista na estrutura, o que corrobora para a perpetuação de estereótipos racistas. Diante desse cenário, a partir dos discursos das professoras foi possível compreender que o currículo é um espaço-tempo marcado pelos múltiplos contextos e são reconfigurados por meio da prática curricular docente. Neste passo, o currículo não se restringe a mera reprodução dos conteúdos curriculares do ensino de ciências, uma vez que o currículo é campo de produções, transformações e desconstruções.

Assim, entende-se que o currículo pensado-vivido está em constante processo de transformação que se materializa nas práticas curriculares. Nessa direção, tais práticas criam sentidos de currículo existentes, ao passo que rompem com essas. Deste modo, as professoras apontam as articulações entre as demandas curriculares do ensino de ciências, que refletem na ação e tradução docente em sua prática curricular e são realizadas pelas negociações a partir das subjetividades, experiências, vivências e que resultaram nas tentativas de escape nas brechas da fixação de sentidos discursivo-hegemônicos.

Para analisar os movimentos antirracistas nas práticas curriculares do ensino de ciências do ensino fundamental, foi possível, por meio dos discursos das professoras, compreender que os sentidos fixos são desconstruídos, visto que as professoras desenvolvem nas suas práticas curriculares docentes a articulação do ensino de ciências com a perspectiva antirracista, mesmo que o currículo não aborde essa temática, as professoras buscam relacionar as contribuições dos povos africanos e afro-brasileiros para o âmbito social, econômico, cultural, político.

Nesse contexto, alguns dos pressupostos teóricos que tomamos como ponto de partida estiveram em alinhado diálogo com os dados construídos no campo de pesquisa, tendo em vista que, a partir dos discursos, as professoras do 5º ano buscam atrelar as perspectivas antirracistas com os conteúdos curriculares do ensino de ciências, porém elas não se limitam apenas a esses sentidos. Sendo assim, as práticas curriculares docentes voltadas para o ensino de ciências numa perspectiva antirracista são desenvolvidas, de maneira que as docentes ampliam os conhecimentos do ensino de ciências para além do viés normativo e mercadológico e constroem práticas insurgentes mediante as contribuições dos povos africanos e afro-brasileiros para o ensino de ciências. Desse modo, as decisões curriculares das docentes promovem a discussão e a problematização de situações do cotidiano, como área da saúde, culinária, medicina, agricultura e saberes ancestrais, atrelando significância social, histórica, cultural e política para os conteúdos de ciências.

Nesta direção, a nossa pesquisa possibilitou a compreensão de que o desenvolvimento das práticas curriculares docentes no ensino de ciências são permeadas pelas demandas curriculares dos grupos político-hegemônicos, que incidem sobre as práticas docentes para que sejam padronizadas, de modo que visam a fixação de sentidos e aplicabilidade imediata dos conteúdos de ciências, o que culmina na invisibilização do cumprimento da Lei 10.639/2003 na área das Ciências da Natureza. Para tanto, esse controle curricular corrobora para destituição dos saberes-fazeres docentes, entretanto as tentativas de controle do currículo pensado-vivido são enfraquecidas, à medida que professoras reconhecem o exercício da agência curricular e buscam escapar dessa hegemonização a partir do momento que tecem currículos outros que integram o respaldo teórico-prático da Lei 10.639/2003 nas aulas de ciências.

Apesar desse cenário permeado pelo engessamento curricular, as professoras se mostram enquanto agentes curriculares ao passo que ressignificam os conteúdos curriculares do ensino de ciências a partir das suas subjetividades, experiências, vivências e os contextos em que se encontram. Assim, as professoras inserem em suas práticas curriculares a temática antirracista no ensino de ciências com vistas em romper com os sentidos fixos impostos pelos grupos hegemônicos e promover uma educação que contribua para o pertencimento e a positivação da diversidade étnica.

Desta feita, compreendemos que as imposições curriculares que visam a aplicabilidade imediata dos conteúdos curriculares do ensino de ciências, que visam a se constituir hegemônicos falham, pois esses discursos hegemônicos não conseguem dar conta em fixar os sentidos do ensino de ciências em sua completude, pois as contingencialidades e imprevisibilidades do cotidiano direcionam as práticas curriculares docentes para sentidos outros e *temporalidades outras* a partir do currículo pensado-vividos nos diferentes espaços-tempos. Assim, à medida que as professoras incluem nas aulas de ciências a visão afrocêntrica das contribuições das histórias, culturas e conhecimentos produzidos pelos povos africanos e afro-brasileiros, há algo que escapa, surge, emerge, produz e *circula* para além da fixação de sentidos.

Frente a isto, esse estudo nos possibilitou compreender que as traduções e as práticas curriculares são intraduzíveis, uma vez que o terreno curricular está permeado pelas constantes produções das diferenças e atos decisórios mediante os diferentes contextos. Levando em consideração que as discussões tecidas e refletidas até aqui, envolvem determinadas limitações, e partindo do pressuposto de que não existe a fixação permanente

desses discursos e reflexões, enxergamos a construção de pesquisas futuras a possibilidade de ampliar as reflexões sobre práticas curriculares docentes em diferentes contextos, de modo que, poderá ser realizado um estudo longitudinal para acompanhar o desenvolvimento das práticas curriculares docentes nas aulas de ciências atreladas perspectiva antirracista. Além disso, diante do estudo e dos discursos identificados, as discussões não se saturam em uma pesquisa, mas viabilizam outras indagações para novas interpretações, que nos dão a pensar. Sendo assim, acrescentamos, ainda, a suscitação de uma nova indagação: Nas tessituras dos diálogos mobilizados na formação inicial e continuada são produzidas discussões frente as influências, desafios e possibilidades entre as práticas curriculares docentes, as políticas educacionais e curriculares a partir da perspectiva antirracista nos diferentes contextos?



## REFERÊNCIAS

- AULER, D.; DELIZOICOV, D. **Alfabetização científico-tecnológica para quê?** Ensaio: pesquisa em educação em ciências, v. 3, n. 1, p. 105-115, 2001. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/epec/v3n2/1983-2117-epec-3-02-00122.pdf>. Acesso em 07 jul. 2018.
- BATISTA, Wilma Mendonça; BEZERRA, Cicero Wellington Brito. **O currículo e o ensino de ciências na educação básica:** uma leitura da BNCC. Revista Mens Agitat, v. 15, p. 90-102, 2020.
- BIZZO, N. **Ciências:** fácil ou difícil, São Paulo: Ática, 1998.
- BOLSANELLO, Maria Augusta. **Darwinismo social, eugenia e racismo “científico”:** sua repercussão na sociedade e na educação brasileiras. *Educar*, n. 12, p. 153-165, 1996. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/er/a/sNH6RP4vvMk6wtPSZztNDyt/abstract/?lang=pt#>. Acesso em: 04 out. 2025.
- BRASIL. Ministério da Educação. **Base Nacional Comum Curricular.** Brasília: MEC, 2018.
- BRASIL. Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996. **Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional.** Diário Oficial da União: seção 1, Brasília, DF, n. 248, p. 27833-27841, 23 dez. 1996.
- BRASIL. [Constituição (1988)]. **Constituição da República Federativa do Brasil de 1988.** Brasília, DF: Presidência da República, [2016]. Disponível em: [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/constituicao/constituicao.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao.htm). Acesso em: 02 fev. 2021.
- BRASIL. Lei nº 10.639, de 9 de janeiro de 2003. Altera a lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, para incluir no currículo oficial da rede de ensino a obrigatoriedade da temática “História e Cultura Afro-brasileira”, e dá outras providências. Disponível em: [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/leis/2003/110.639.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/2003/110.639.htm). Acesso em: 22 out. 2025. » [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/leis/2003/110.639.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/2003/110.639.htm).
- BRASIL. Lei nº 5.692, de 11 de agosto de 1971. Fixa diretrizes e bases para o ensino de 1º e 2º graus, e dá outras providências. Brasília, DF, 12 de agosto de 1971. Disponível em: [legislacao.presidencia.gov.br](http://legislacao.presidencia.gov.br). Acesso em: 22 out. 2025.
- CAMPOS, M. C. da C; NIGRO, R. G. **Teoria e prática em ciências na escola:** o ensino aprendizagem como investigação. São Paulo: FTD.2010.
- CARNEIRO, Aparecida Sueli. **A construção do outro como não-ser como fundamento do ser.** 2005. Tese (Doutorado) – Faculdade de Educação, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2005.
- DELIZOICOV, Demétrio; ANGOTTI, José André; PERNAMBUCO, Marta Maria Castanho

Almeida. **Ensino de ciências: fundamentos e métodos**. 5ª Edição. São Paulo: Cortez, 2018.

DE MELO, Maria Julia Carvalho; DE ALMEIDA, Lucinalva Andrade Ataíde; LEITE, Carlinda. **Currículos de formação de professores: o poder da agência em questão**. Educação e Pesquisa, São Paulo, v. 48, p1-14, 2022.

FERNANDÉZ, Isabel et al. **Visiones deformadas de la ciencia transmitidas por la enseñanza**. Enseñanza de las Ciencias, v.20, n.3, p.477-488, 2002.

FRACALANZA, Hilário; AMARAL, Ivan A.; GOUVEIA, Mariley S. F. **O ensino de Ciências no primeiro grau**. São Paulo: Atual, 1986.

FRANCO, L. G; MUNFORD, D. **Reflexões sobre a Base Nacional Comum Curricular**: um olhar da área de Ciências da Natureza. Horizontes, v. 36, n. 1, p. 158-171, 2018. Disponível em: <https://doi.org/10.24933/horizontes.v36i1.582>.

GALIETA, T. **Letramentos**: para um ensino de Ciências crítico e antirracista. São Paulo: Livraria da Física, 2025.

HUBERMAN, Michael. **O ciclo de vida profissional de professores**. In: Nóvoa, A. (org) Vida de professores. Porto, Portugal: Porto Editora, 2000.

KRASILCHIK, M. **O professor e o currículo das ciências**. São Paulo: EPU, 1987.

LACLAU, Ernesto. **Universalismo, particularismo e a questão da identidade**. In: MENDES, Cândido (Coord.). Pluralismo cultural, identidade e globalização. Rio de Janeiro: Record, 2001, p. 229-250.

LAVILLE, C.; DIONNE, J. **A construção do saber: manual de metodologia da pesquisa em ciências humanas**. Porto Alegre: Artmed; Belo Horizonte: Editora. UFMG, 1999.

LOPES, Alice Casimiro; MACEDO, Elizabeth. **Teorias De Currículo**. São Paulo: Cortez, 2011.

MARCONI, Marina de Andrade; LAKATOS, Eva Maria. **Fundamentos de metodologia científica**. 5. ed. São Paulo: Atlas, 2003.

MBEMBE, Achille. **"O tempo que se move"** (introdução de *De la postcolonie*). In: *Cadernos de Campo*, São Paulo, n. 24, p. 369-397, 2015.

MINAYO, M. C. S. **O desafio da pesquisa social**. In MINAYO, M. C. S. (Org.) Pesquisa social: teoria, método e criatividade. 21ª. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2002.

OLIVEIRA, I. **Tendências recentes dos estudos e das práticas curriculares**. Alfabetização e Cidadania. Revista da Educação de Jovens e Adultos. Práticas Educativas e a construção do currículo. Brasília, 2006.

PEREIRA, Talita Vidal. **Discursos que produzem sentidos sobre o ensino de ciências nos anos iniciais de escolaridade**. Educ. Rev. [online]. 2011, vol.27, n.02, pp.151-175. ISSN 0102-4698.

PINHEIRO, Bárbara Carine Soares. **Como ser um educador antirracista**. São Paulo: Planeta do Brasil, 2023.

PINHEIRO, B.C.; ROSA, K. (Orgs.) **Descolonizando saberes: a lei 10.639/2003 no ensino de ciências**. São Paulo: Livraria da Física, 2018.

PINHEIRO, B.C.; ROSA, K. (Orgs.) **Descolonizando saberes: a lei 10.639/2003 no ensino de ciências**. São Paulo: Livraria da Física, v. 2, 2022.

PINHEIRO, Bárbara Carine Soares. **@Descolonizando\_Saberes: Mulheres Negras na Ciência**. São Paulo: Livraria da Física, 2020.

PRADO, E.M; DE FÁTIMA, L.E.S. **Os Desafis Da Prática Docente Na Aplicação Da Lei 10.639/03**. Revista Intersaberes, v. 11, n. 22, p. 124-139, 2016.

SANTOS, Wildson Luiz P. **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.

SILVA, A. L. da, & Silva, C. da. **A Base Nacional Comum Curricular e a Educação Étnico-Racial na promoção de uma educação antirracista**. *REVISTA ELETRÔNICA ESQUISEDUCA*, 13(30), recuperado de <https://periodicos.unisantos.br/pesquiseduca/article/view/1056>. p. 553–570, 2021

SILVA, Maria Angélica. **Práticas de Traduções Curriculares Docentes: rastros do currículo da formação de professores**. Orientador: Lucinalva Andrade Ataíde de Almeida. 2020. 259 f. Tese apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação (Título de Doutora em Educação) - UNIVERSIDADE FEDERAL DE PERNAMBUCO/CAA, Recife, 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.

**APÊNDICE A - QUESTIONÁRIO DO PERFIL SÓCIO-PROFISSIONAL****QUESTIONÁRIO PARA LEVANTAMENTO DE PERFIL SÓCIO-PROFISSIONAL**

**Pesquisa:** PRÁTICAS CURRICULARES DOCENTES E A LEI 10.639/2003:  
CONTRIBUIÇÕES DO ENSINO DE CIÊNCIAS PARA UMA EDUCAÇÃO  
ANTIRRACISTA NO ENSINO FUNDAMENTAL

**Orientanda:** Iris Fernanda da Conceição Santos

**Orientadora:** Maria Angélica da Silva

Nome: \_\_\_\_\_

Cidade: \_\_\_\_\_ UF: \_\_\_\_\_

Ano de conclusão da graduação: \_\_\_\_\_

Telefone: \_\_\_\_\_

**PERFIL DOCENTE E EXPERIÊNCIA PROFISSIONAL****I) ATUAÇÃO DOCENTE**

**Graduação/curso:** \_\_\_\_\_

**Tempo de experiência:** \_\_\_\_\_

**Instituição que atua:** \_\_\_\_\_

**Cidade:** \_\_\_\_\_

**Turno:** \_\_\_\_\_

**Turma:** \_\_\_\_\_

**II) REGIME DE TRABALHO**

(     ) concurso     (     ) contrato

## **APÊNDICE B - ROTEIRO PARA ENTREVISTA SEMIESTRUTURADA**



### **ROTEIRO DA ENTREVISTA SEMIESTRUTURADA COM AS PROFESSORAS-COLABORADORAS PARA A REALIZAÇÃO DA PESQUISA DE TRABALHO DE CONCLUSÃO DE CURSO**

**Pesquisa: PRÁTICAS CURRICULARES DOCENTES E A LEI 10.639/2003: CONTRIBUIÇÕES DO ENSINO DE CIÊNCIAS PARA UMA EDUCAÇÃO ANTIRRACISTA NO ENSINO FUNDAMENTAL**

**Orientanda:** Iris Fernanda da Conceição Santos

**Orientadora:** Maria Angélica da Silva

#### **PERFIL DOCENTE E EXPERIÊNCIA PROFISSIONAL:**

**Nome completo:**

**Graduação/curso:**

**Ano de conclusão:**

**Tempo de experiência como docente:**

**Tempo de experiência como docente na rede pública de ensino:**

**Tempo de experiência como docente nos anos iniciais do Ensino Fundamental:**

**Nome da Escola em que atua:**

**Turma:**

#### **PERGUNTAS PARA A ENTREVISTA:**

1. Como são desenvolvidos os processos de ensino e aprendizagem nas aulas/conteúdos de ciências?

2. Que aspectos influenciam as decisões em torno do currículo para desenvolver sua prática docente no ensino de ciências?
3. Como você interpreta os conteúdos curriculares do ensino de ciências diante das práticas que você desenvolve? O que você leva em consideração para desenvolver sua prática docente cotidiana no ensino de ciências?
4. Em relação aos conteúdos da disciplina de ciências, você considera que no dia a dia das aulas são abordados conteúdos articulados às questões da cultura africana e afro-brasileira?
5. Você consegue perceber a importância de trabalhar no ensino de ciências na perspectiva antirracista? E, durante sua prática cotidiana, mesmo que essa temática não seja contemplada no currículo, você busca interpretar e traduzir esses conhecimentos? Se sim, de que modo?

**APÊNDICE C - CARTA DE APRESENTAÇÃO****CARTA DE APRESENTAÇÃO**

Eu, \_\_\_\_\_, professora da Instituição \_\_\_\_\_, atuante no \_\_\_\_\_ ano do ensino fundamental, autorizo a realização da entrevista semiestruturada para a pesquisa de Trabalho de Conclusão de Curso por Iris Fernanda da Conceição Santos, estudante do curso de Pedagogia da Universidade Federal de Pernambuco - Campus Agreste, sob a orientação da Prof.<sup>a</sup> Dr.<sup>a</sup> Maria Angélica da Silva, intitulada **“PRÁTICAS CURRICULARES DOCENTES E A LEI 10.639/2003: CONTRIBUIÇÕES DO ENSINO DE CIÊNCIAS PARA UMA EDUCAÇÃO ANTIRRACISTA NO ENSINO FUNDAMENTAL”**. Sendo assim, me disponibilizo a contribuir com a entrevista semiestruturada. Estou ciente que a partir da minha participação, os dados construídos para a pesquisa, se tornarão públicos, porém minha identidade e a instituição que atuo serão preservadas.

---

Assinatura da professora-colaboradora

\_\_\_\_\_, \_\_\_\_\_ de \_\_\_\_\_ de 2025