

PRÁTICAS EDUCATIVAS ANTIRRACISTAS NO PROJETO AFROCIENTISTA: DESDOBRAMENTOS CURRICULARES E EFEITOS FORMATIVOS NA EDUCAÇÃO EM CIÊNCIAS

**ANTI-RACIST EDUCATIONAL PRACTICES WITHIN THE AFROCIENTISTA
PROJECT: CURRICULAR DEVELOPMENTS AND FORMATIVE EFFECTS IN
SCIENCE EDUCATION**

Ciências Humanas, Ciências Sociais Aplicadas • 13/10/2026

REGISTRO DOI: [10.70773/revistatopicos/791823340](https://doi.org/10.70773/revistatopicos/791823340)

Edmar Galiza¹

Cláudia Glavam Duarte²

RESUMO

Este artigo investiga a produção acadêmica sobre o Projeto Afrocientista no campo da Educação em Ciências. Parte-se da premissa de que a ciência escolar, sob a máscara da neutralidade, participa de processos de racialização ao hierarquizar saberes, corpos e experiências reconhecidos como legítimos. O objetivo é mapear como a literatura sobre o projeto mobiliza práticas educativas antirracistas e quais recorrências emergem em seus desdobramentos curriculares, pedagógicos e formativos. Metodologicamente, a revisão adota uma perspectiva cartográfica sobre seis produções, sendo cinco artigos e uma dissertação, publicadas entre 2021 e 2025. A análise mostra que o Projeto Afrocientista aparece como espaço de aproximação entre escola e universidade, crítica à neutralidade científica, recontextualização do ensino de Ciências e de Química, valorização de saberes historicamente marginalizados e disputa em torno do currículo e das relações étnico-raciais. As práticas mapeadas articulam escuta, leitura crítica da mídia, comunicação popular crítica e aproximação com ancestralidade e religiosidade afro-brasileira. Os resultados indicam que o projeto reorganiza mediações pedagógicas e produz efeitos sobre pertencimento, criticidade, letramento racial e relação com o conhecimento científico. Conclui-se que o Projeto Afrocientista atua, na produção analisada, como fissura que desestabiliza a matriz eurocêntrica da Educação em Ciências e abre brechas para outros modos de ensinar, conhecer e formar.

Palavras-chave: Projeto Afrocientista; Educação em Ciências; relações étnico-raciais; currículo; educação antirracista.

ABSTRACT

This article investigates the academic production on the Afrocientista Project within the field of Science Education. It starts

from the premise that school science, under the mask of neutrality, participates in processes of racialization by hierarchizing which knowledges, bodies, and experiences are recognized as legitimate. The aim is to map how the literature on the project mobilizes anti-racist educational practices and which recurrences emerge in its curricular, pedagogical, and formative unfoldings. Methodologically, the review adopts a cartographic perspective on six works, comprising five articles and one master's dissertation, published between 2021 and 2025. The analysis shows that the Afrocientista Project appears as a space for rearticulating school and university, criticizing scientific neutrality, recontextualizing Science and Chemistry teaching, valuing historically marginalized knowledges, and disputing curriculum and ethnic-racial relations. The mapped practices articulate listening, critical media reading, critical popular communication, and engagements with Afro-Brazilian ancestry and religiosity. The results indicate that the project reorganizes pedagogical mediations and produces effects on belonging, critical awareness, racial literacy, and students' relationship to scientific knowledge. It is concluded that, in the analyzed production, the Afrocientista Project operates as a fissure that destabilizes the Eurocentric matrix of Science Education and opens room for other ways of teaching, knowing, and forming.

Keywords: Afrocientista Project; Science Education; ethnic-racial relations; curriculum; anti-racist education.

1. PUXAR UM FIO, UMA LINHA...

“[...] o seu entendimento sobre a vida tomou outra dimensão, e você se deu conta de que ser negro era mais grave do que imaginava. Foi com o professor Oliveira que você descobriu que as raças não existiam. Que a sua cor era uma invenção cruel e orquestrada pelos europeus.”

(Tenório, 2020, pos. 281)

A cena narrada por Tenório na obra *O avesso da pele* (2020) mostra uma ruptura. Algo vivido como experiência pessoal passa a ser co+mpreendido como parte de uma história. A pele deixa de ser apenas matéria do corpo, com epiderme, derme e melanina. Passa a funcionar como cor. E a cor, neste país, (des)organiza destinos. Pessoas de pele escura sempre existiram, mas a modernidade fez dessa diferença um critério de classificação e produziu de modo sistemático o sujeito racializado, empurrando pessoas negras para um lugar social inferior. A racialização funciona, assim, como uma tecnologia histórica que converte diferenças em desigualdades e faz com que pareçam naturais. Na experiência da personagem de Tenório, o que parecia ser apenas uma vivência pessoal passa a ser entendido como parte de uma história maior que muda a maneira como ele percebe a si mesmo e o mundo.

Sueli Carneiro (2023) chama de dispositivo de racialidade a engrenagem que faz essa tecnologia histórica funcionar. As populações racializadas, especialmente negras e indígenas, foram historicamente colocadas sob os signos da exterioridade e da inferioridade. Mesmo participando da sociedade, seus corpos e saberes são empurrados para uma posição menor diante da branquitude. O dispositivo reúne saberes, relações de poder e modos de formar sujeitos, colocando esses grupos no lugar do “não-

ser”. O “não-ser” é o lugar para onde sujeitos negros e indígenas foram empurrados quando lhes foi negado o reconhecimento como pessoas que pensam e produzem conhecimento. A educação, por vezes, ajuda a manter esse lugar ao repetir imagens de inferioridade ligadas aos corpos racializados. Carneiro (2023, p. 6) fala dessa repetição dentro e fora da escola: “sou também uma aplicação pedagógica, porque as representações associadas ao meu corpo têm sido reiteradas pelos séculos por meio dos aparelhos escolares e muitos outros processos educativos”. Esse rebaixamento não termina na escola. Kilomba (2019, p. 78) mostra que ele também passa pelas palavras, imagens, gestos e olhares do cotidiano, que fazem o sujeito negro aparecer como outro e como aquilo que a sociedade branca rejeita em si mesma, transformando-o em “outridade”

A ciência também participou dessa inferiorização. Gislene Aparecida dos Santos (2002) mostra que a ciência moderna apresentou suas maneiras de observar, descrever e explicar o mundo como neutras e universais. No Iluminismo, observação, descrição, experiência e método ganharam força como critérios de verdade. Esses critérios passaram a servir como medida para classificar fenômenos, corpos e diferenças. Sob aparência de neutralidade, esses procedimentos também funcionaram como mecanismos de hierarquização. Certos corpos, saberes e modos de vida passaram a servir como norma, enquanto aquilo que escapava aparecia como falta, atraso, selvageria ou inferioridade. Método, descrição e classificação participaram, assim, da invenção moderna do ser negro ao ordenar a vida e as diferenças como se essa ordenação fosse neutra e universal.

O currículo reforça essa hierarquização ao definir os saberes, histórias e experiências que ganham espaço nas salas de aula e aqueles que acabam apagados ou reduzidos a meros complementos. Nilma Lino Gomes (2019, p. 144)) mostra como a seleção aparece em manuais, materiais didáticos e projetos educativos, nos quais corpos negros e indígenas foram historicamente tratados como exóticos. Ao falar em pedagogia das ausências, a autora problematiza os “processos lacunares presentes no pensamento educacional e nas Humanidades” (Gomes, 2019, p. 144). A partir de Gomes, perguntamos: quando histórias, saberes e experiências negras e indígenas entram na escola, que mudanças aparecem nos conteúdos, nos espaços de formação e nos conhecimentos reconhecidos? E até onde essas mudanças ficam restritas a ações pontuais?

No Projeto Afrocientista, o racismo passa a ser trabalhado como questão social, curricular, formativa e epistemológica. Chamamos essas ações de práticas educativas antirracistas. Elas fazem parte do trabalho pedagógico e não ficam restritas a datas comemorativas ou conteúdos laterais. Nas produções analisadas, essas práticas aproximam mídia, ciência, identidade, pertencimento, racismo religioso e saberes afro-brasileiros, colocando em disputa aquilo que a escola reconhece como conhecimento. Ao fomentar a participação de estudantes negros em espaços de produção científica, o Projeto também interroga a forma como a Educação em Ciências define seus objetos, suas referências, seus critérios de legitimidade e seus sentidos de ciência.

As produções acadêmicas localizadas abordam experiências do Projeto Afrocientista realizadas em territórios, instituições e condições diferentes. Colocá-las em relação permitiu-nos observar

recorrências, diferenças e limites sem transformar essas experiências em uma explicação geral sobre o Projeto. Nossa pergunta, ao realizarmos uma leitura atenta, foi: como essa literatura apresenta as práticas educativas antirracistas desenvolvidas, que efeitos formativos identifica e que desdobramentos curriculares e pedagógicos indica no campo da Educação em Ciências? Assim, o objetivo deste artigo foi analisar essas três dimensões nas produções acadêmicas sobre o Projeto Afrocientista.

Para realizar a análise, fizemos¹, uma revisão de literatura de um material que reúne seis produções publicadas entre 2021 e 2025, sendo cinco artigos e uma dissertação. Durante as leituras, destacamos palavras, expressões, imagens, falas, práticas, problemas e limites que chamamos de vestígios. Ao aproximarmos essas marcas, percebemos recorrências, variações e diferenças entre as produções. Nossa maneira de pesquisar se aproxima dos princípios de conexão e heterogeneidade do rizoma, no qual “qualquer ponto [...] pode ser conectado a qualquer outro e deve sê-lo” (Deleuze & Guattari, 1995, p. 15). A costura entre vestígios diferentes, sem obrigá-los a dizer a mesma coisa, deu origem aos três eixos da análise: Práticas Educativas Antirracistas, Efeitos Formativos e Desdobramentos Curriculares e Pedagógicos. O percurso completo dessa construção é apresentado na seção metodológica.

2. EMARANHAR O PROJETO AFROCIENTISTA: UMA INICIATIVA MULTIDISCIPLINAR PARA A EDUCAÇÃO CIENTÍFICA.

O Projeto Afrocientista foi lançado em 2018 pela Associação Brasileira de Pesquisadores/as Negros/as (ABPN)¹ é desenvolvido por Núcleos de Estudos Afro-Brasileiros e núcleos correlatos, com apoio do Instituto Unibanco. Voltado a estudantes do Ensino Médio de

escolas públicas, articula ensino, pesquisa e extensão por meio de experiências de iniciação científica em diferentes áreas do conhecimento. Sua realização envolve intelectuais negros, docentes, estudantes, gestores da educação básica e bolsistas de graduação. Na apresentação institucional, o Projeto associa formação científica, equidade racial e participação de jovens negros em espaços de produção de conhecimento (ABPN, 2024)

Ao aproximar escola e universidade, o Afrocientista também fomenta discussões sobre racismo e sobre a Lei nº 10.639/2003². As ações colocam em relação iniciação científica, letramento científico, educação antirracista e saberes historicamente afastados do currículo. Essa articulação acontece de modos diferentes em cada núcleo: há atividades realizadas nas escolas e nas universidades, além de vivências em comunidades quilombolas, terreiros e instituições culturais.

A produção acadêmica localizada situa o Projeto em um problema mais amplo da Educação. Apesar da Lei nº 10.639/2003³ e das Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais, os estudos indicam a permanência de currículos eurocêntricos e a baixa presença das relações étnico-raciais nas escolas e, nas experiências analisadas, no ensino de Ciências e de Química. As produções mostram que o Afrocientista enfrenta esse problema por meio de rodas de estudo, oficinas, intervenções escolares, experiências interdisciplinares e ações que aproximam educação básica³ e universidade. Nessas experiências, outras referências de conhecimento, pesquisa e formação passam a integrar o trabalho pedagógico. A articulação entre iniciação científica, educação antirracista, escola, universidade e juventudes negras orientou a busca pelas produções acadêmicas sobre o

Projeto Afrocientista. A próxima seção apresenta o percurso de busca, seleção e construção dos eixos da análise.

3. COSTURAR: UM MODO DE FAZER PESQUISA

Para a construção dessa revisão realizamos buscas no Portal de Periódicos da CAPES, na SciELO e na Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações, com recorte temporal entre 2018 e 2025, período que acompanha a criação e a consolidação do Projeto Afrocientista. Como descritores, utilizamos as expressões “Projeto Afrocientista” e “Afrocientista”, consultadas em títulos, resumos e palavras-chave; com e sem aspas; para abranger variações de indexação; A escolha desses termos manteve a busca diretamente ligada ao nome do Projeto; Foram incluídas produções que tinham o Projeto Afrocientista como objeto central ou como espaço principal da experiência investigada; Excluímos textos duplicados; trabalhos sem acesso integral e estudos nos quais o Projeto aparecia apenas como referência lateral; Localizamos sete produções; Uma tese permaneceu somente no mapeamento porque não tivemos acesso ao texto integral; Desse modo; seis produções integraram a análise: cinco artigos e uma dissertação.

Tabela 1. Produções localizadas sobre o Projeto Afrocientista na Educação em Ciências.

Produção localizada	Tipo, ano e proveniência	Situação na revisão e entrada temática
Talita Ferreira de Rezende Costa, Estudos sobre uma proposta de alfabetização científica afrocentrada: a	Tese (2024). Programa de Pós-Graduação em Química, Instituto de Química, UFG	Permanece no mapeamento, sem integrar o material analisado. Entrada temática: Alfabetização

implementação do Projeto Afrocientista		científica afrocentrada e Projeto Afrocientista.
Fernando Rocha da Costa, Estudos sobre a Comunicação Popular Crítica e as Relações Raciais em Aulas de Química	Dissertação (2021). Programa de Pós-Graduação em Educação em Ciências e Matemática, UFG	Integra o material analisado. Entrada temática: Comunicação Popular Crítica e relações raciais em aulas de Química.
Coelho, Brito e Dias, "Identidade de estudantes negras e negros: a experiência do projeto Afrocientista NEAB/GERA/UFGPA"	Artigo (2021). Roteiro, Joaçaba, v. 46, jan./dez. 2021, e26303	Integra o material analisado. Entrada temática: Construção identitária, juventude negra e formação étnico-racial no Projeto Afrocientista NEAB/GERA/UFGPA.
Costa, Camargo e Benite, "Da ausência para a potência: investigando a comunicação crítica e popular como estratégia de ensino de Ciências e relações étnico-raciais"	Artigo (2023). Revista Brasileira de Pesquisa em Educação em Ciências, v. 23, e39125	Integra o material analisado. Entrada temática: Comunicação crítica e popular, ensino de Ciências e relações étnico-raciais.
Costa et al., "A química de saneantes dos álcoois e a discussão sobre mídia, ciência e pandemia: a educação para as relações étnico-raciais no ensino remoto"	Artigo (2024). Ciência & Educação, Bauru, v. 30, e24018	Integra o material analisado. Entrada temática: Ensino remoto de Química, saneantes, álcoois, mídia, ciência, pandemia e relações étnico-raciais.
Costa et al., "Relações étnico-raciais, racismo recreativo e científico no ensino virtual de Ciências"	Artigo (2025). CEMeR – Caminhos da Educação Matemática em Revista, Ano XII, v. 15, n. 3, p. 110–124	Integra o material analisado. Entrada temática: Ensino virtual de Ciências, racismo recreativo, racismo científico, mídia e letramento racial.

Rodrigues, Silva e Santos, “O projeto Afrocientista e a vivência de terreiro como prática pedagógica antirracista no Colun”	Artigo (2025). Revista Ponto de Vista, v. 14, n. 1	Integra o material analisado. Entrada temática: Vivência de terreiro, educação antirracista, racismo religioso e currículo afrorreferenciado.
---	--	---

Nota. Das sete produções localizadas, seis integraram o material analisado. A tese permaneceu apenas no mapeamento devido à indisponibilidade do texto integral.

Partimos da questão de pesquisa, do objetivo e da atenção às relações entre o Projeto Afrocientista, a Educação em Ciências, o currículo e as relações étnico-raciais. O olhar e a escuta dos textos orientaram, conforme dito anteriormente, a construção de três eixos de análise: Práticas Educativas Antirracistas, Efeitos Formativos e Desdobramentos Curriculares e Pedagógicos. Nosso texto, nesta revisão, foi concebido a partir de um caminho construído no encontro entre os textos e o corpo dos pesquisadores. Lemos cada material, fizemos marcações, retornamos a determinadas passagens e aproximamos trechos de produções diferentes. Algumas ligações permaneceram; outras foram abandonadas. A intervenção aconteceu nesse manejo: nos recortes e nas ligações que desfizemos e refizemos, o que também alterou o caminho da análise

Entendemos cada produção analisada como um agenciamento de conceitos, práticas, sujeitos, instituições, datas, lugares, problemas, limites e ritmos diferentes. Deleuze e Guattari (1995, p. 11) escrevem: “Num livro, como em qualquer coisa, há linhas de articulação ou segmentaridade, estratos, territorialidades, mas também linhas de fuga, movimentos de desterritorialização e desestratificação”. Pensar

o livro como agenciamento nos levou a observar como essas linhas se organizavam, se cruzavam, se interrompiam ou escapavam ao que parecia mais estável em cada produção. Cada texto era, assim, uma composição aberta, cujos elementos podiam se ligar de modos diferentes. Rolnik (2014, p. 227) distingue dois modos de apreensão do mundo, como matéria-forma e como matéria-força: “conhecer o mundo como matéria-forma convoca a percepção, operada pelos órgãos dos sentidos; já conhecer o mundo como matéria-força convoca a sensação, engendrada no encontro entre o corpo e as forças do mundo que o afetam”. Na revisão, matéria-forma e matéria-força estiveram presentes e se misturavam. Nós as apresentamos separadamente apenas para mostrar, de um lado, o que identificávamos nos textos e, de outro, o que nos fazia parar, vibrar, voltar e refazer ligações.

Na matéria-forma, reunimos aquilo que podia ser identificado diretamente em cada produção: as falas dos participantes, os conceitos, as tabelas, os quadros e as sínteses construídas nos textos, além das práticas descritas pelas autoras e pelos autores. Com essa leitura, vimos como cada produção apresentava as experiências ligadas ao Projeto e construía relações entre Educação em Ciências, currículo e relações étnico-raciais. Também observávamos onde e como cada palavra aparecia. Por isso, não tratamos palavras iguais como se dissessem a mesma coisa em todos os textos. O atlas de Didi-Huberman² nos ofereceu uma imagem para esse trabalho, “nós o abrimos primeiro [os textos] para procurar uma informação precisa, mas, uma vez obtida a informação, não o abandonamos forçosamente, continuando a percorrer suas bifurcações em todos os sentidos” (Didi-Huberman, 2018, p. 17). Assim, localizávamos o que cada estudo apresentava, mas não fechávamos os textos depois disso. Na mesa de trabalho, mantínhamos as produções abertas lado

a lado, percorrendo suas bifurcações e deixando que uma passagem de um estudo fizesse vizinhança com a margem de outro. Voltávamos aos textos, seguindo palavras, falas, imagens e problemas que levavam a outras passagens, às vezes em produções diferentes. A pergunta nos dava entradas, mas não trancava o percurso.

Desse modo, certas palavras, expressões, imagens, falas, práticas, problemas e limites nos faziam interromper o percurso, marcar uma passagem e retornar a ela. Damos a essas marcas o nome de vestígios. Compreendíamos os vestígios a partir da noção de rastro em Derrida (1973, p. 62), entendido “como uma operação e não como um estado, como um movimento ativo [...] e não como uma estrutura dada”. Um vestígio não vinha com um sentido pronto grudado nele. Quando se aproximava de outra passagem, podia nos fazer enxergar outra coisa, sem deixar para trás o trecho de onde tinha saído. Trabalhar com vestígios não era procurar um sentido puro, escondido no texto e esperando ser descoberto. Era acompanhar o que as palavras faziam, as relações que abriam e as mudanças produzidas durante nosso trabalho com os textos. Voltávamos aos trechos marcados para conferir se os vestígios e as relações que construíamos ainda faziam sentido. Derrida (1973, p. 87) fala da “presença-ausência” do rastro: alguma coisa permanece, mas não chega inteira ou sozinha, pois carrega marcas de outras palavras, tempos, falas e relações. Ao voltarmos ao contexto da passagem, podíamos perceber outras relações e sentidos, sem fazer daquele contexto uma explicação única ou definitiva.

Contar quantas vezes um vestígio aparecia era uma das pistas, mas não a única. “Identidade”, por exemplo, se aproximava da autoestima, do pertencimento racial, da trajetória escolar e das

expectativas de futuro. “Currículo” se aproximava dos saberes africanos e afro-brasileiros, da crítica à neutralidade científica, da comunicação, do território e da religiosidade de matriz africana. Outros vestígios, mesmo aparecendo poucas vezes, como “terreiro” e “racismo recreativo”, tinham força para remexer nosso trabalho e aproximar passagens que, até então, não pareciam conversar. O ziguezaguear pelos textos mostravam ainda que uma mesma palavra podia carregar sentidos diferentes. “Formação”, por exemplo, podia indicar participação em oficinas, consciência racial, iniciação científica ou aproximação com a universidade. Desse trabalho de aproximar, conferir e diferenciar nasceram três perguntas: o que era feito nas experiências descritas? O que elas produziam nos participantes? Que mudanças apareciam no ensino, no currículo e nas relações com o conhecimento científico? A primeira pergunta reuniu rodas de conversa, oficinas, produção de vídeos, leitura crítica da mídia, atividades de Ensino de Química e vivências de terreiro, formando o eixo Práticas Educativas Antirracistas. A segunda pergunta aproximou identidade, autoestima, pertencimento, letramento racial, criticidade e expectativas acadêmicas, formando o eixo Efeitos Formativos. A terceira reuniu crítica à neutralidade científica, saberes africanos e afro-brasileiros, território, religiosidade e aproximação entre escola e universidade, formando o eixo Desdobramentos Curriculares e Pedagógicos. Das vizinhanças construídas entre as produções, desenhamos três eixos como linhas de um mapa que se abriam e se sobrepunham.

A imagem do mapa nos força a pensar essa organização como algo “aberto, conectável em todas as suas dimensões, desmontável, reversível, suscetível de receber modificações constantemente” (Deleuze & Guattari, 1995, p. 22). Era conectável porque um vestígio podia entrar em mais de um eixo. Era desmontável porque

podíamos rever, desfazer ou refazer uma relação quando a volta aos textos mostrava que ela já não fazia sentido. Era reversível porque podíamos partir do mapa, voltar às passagens de origem e refazer o caminho da análise. Uma mesma experiência podia passar pelos três eixos. A vivência de terreiro, por exemplo, entrou como prática educativa por ser uma atividade planejada de aproximação com uma casa de religião afro-brasileira; participou dos efeitos formativos pelas mudanças registradas nas percepções dos estudantes sobre o terreiro e o racismo religioso; e integrou os desdobramentos curriculares ao trazer para o debate escolar saberes, memórias, oralidades e práticas religiosas historicamente desqualificadas. Com os três eixos desenhados, voltamos às seis produções para conferir se as relações continuavam fazendo sentido. Alguns vestígios mudaram de eixo, outros passaram a aparecer em mais de um e algumas aproximações foram desfeitas. Na mesma volta aos textos, registramos limites como o pouco tempo de algumas ações, o número reduzido de participantes, as dificuldades do ensino remoto e as falas que ainda traziam contradições sobre raça e racismo.

Ao escrever, algumas ligações ficaram mais nítidas; outras perderam força e precisaram ser revistas. Ler, recortar, aproximar, escrever e rever não aconteceram como etapas separadas. A costura começou na seleção do material, passou pelo manejo dos textos e continuou durante a escrita. O mapa dos três eixos permaneceu como um arranjo provisório. Dessa maneira, [...]”. O mapa não estava pronto antes desse trabalho, e o atlas permanecia aberto sobre a mesa de leitura. Havia pistas que precisavam ser aproximadas, distanciadas e costuradas. O mapa foi sendo desenhado enquanto o percorríamos: nos rabiscos e nas palavras que davam paisagem ao pensamento remexido no ato de pesquisar.

4. DESFIAR E COMPOR COM O PROJETO AFROCIENTISTA

Desfiar as seis produções mostrou que o Projeto Afrocientista assume formas de organização e propostas formativas próprias em cada experiência. Quatro trabalhos¹ estão ligados ao Coletivo Ciata e ao Laboratório de Pesquisas em Educação Química e Inclusão da Universidade Federal de Goiás (LPEQI/UFG). Nas experiências realizadas na Grande Goiânia, a comunicação popular crítica e a mídia entram no Ensino de Química e nas discussões sobre relações étnico-raciais. Em Belém, uma produção traz as ações desenvolvidas pelo Núcleo de Estudos e Pesquisas sobre Formação de Professores e Relações Étnico-Raciais da Universidade Federal do Pará (NEAB GERA/UFGA), junto a estudantes de escolas públicas dos bairros Terra Firme e Telégrafo. Nesse território, ganham força a identidade, o pertencimento racial e as expectativas acadêmicas. Em São Luís, outro trabalho nasce da ação conjunta entre o Colégio Universitário e o Núcleo de Estudos Afro-Brasileiros da Universidade Federal do Maranhão (NEAB/UFMA), com uma vivência na Casa Fanti-Ashanti². O terreiro aproxima formação, ancestralidade e enfrentamento do racismo religioso.

A dissertação de Fernando Rocha da Costa (2021), Estudos sobre a Comunicação Popular Crítica e as Relações Raciais em Aulas de Química, articula a experiência da Escola Popular de Comunicação Crítica ao Ensino de Química e à educação para as relações étnico-raciais. A pesquisa envolveu cinco jovens negras e negros de baixa renda, participantes da iniciação científica júnior e estudantes de uma escola pública periférica da Grande Goiânia. Os encontros semanais, realizados em 2019 na Universidade Federal de Goiás, possibilitaram a discussão sobre identidade negra, publicidade, mídia, produtos para cabelos, semicondutores e

fotoenvelhecimento. Costa, Camargo e Benite (2023) retomam a mesma intervenção no artigo Da ausência para a potência: investigando a comunicação crítica e popular como estratégia de Ensino de Ciências e relações étnico-raciais. Nessa produção, o letramento racial orienta a discussão sobre como mídia, publicidade e racismo participam da produção de imagens sobre a identidade negra. A comunicação popular crítica permanece ligada ao conhecimento químico, mas o artigo põe no centro a potência desses jovens negros e negras: o que sabem, fazem e podem produzir.

Outro traçado aparece em Identidade de estudantes negras e negros: a experiência do Projeto Afrocientista NEAB/GERA/UFGA, de Coelho, Brito e Dias (2021). O estudo foi realizado com onze estudantes do Ensino Médio de duas escolas públicas da região metropolitana de Belém, localizadas nos bairros do Telégrafo e da Terra Firme. As atividades aproximaram escola e universidade e abriram conversas sobre identidade, racismo, pertencimento e trajetória escolar. Nos relatos dos participantes, autoestima e expectativas acadêmicas se misturam às condições sociais e territoriais vividas pelos jovens. A formação étnico-racial também passa pelas possibilidades de futuro que esses estudantes conseguem imaginar para si.

No artigo de Fernando Rocha da Costa, Marysson Jonas Rodrigues Camargo e Anna Maria Canavarro Benite (2023), Da Ausência Para a Potência: Investigando a Comunicação Crítica e Popular Como Estratégia de Ensino de Ciências e Relações Étnico-Raciais, o Projeto Afrocientista aparece vinculado ao letramento racial, à iniciação científica júnior e à formação antirracista de jovens periféricos. O trabalho retoma a intervenção pedagógica com cinco jovens negras

e negros de baixa renda da periferia da Grande Goiânia, vinculados ao Coletivo Ciata/LPEQI/UFG. A comunicação crítica e popular aparece como estratégia para discutir os modos pelos quais mídia, publicidade e racismo participam da produção de sentidos sobre identidade negra. Ao mesmo tempo, o artigo aproxima Ensino de Ciências, conhecimento químico e relações étnico-raciais, tensionando o paradigma da ausência e apostando no paradigma da potência.

Os dois trabalhos seguintes levam o Projeto Afrocientista para o ensino remoto. Em A química de saneantes dos álcoois e a discussão sobre mídia, ciência e pandemia, Costa et al. (2024) articulam função alcoólica, saneantes, Covid-19, mídia e vivências da população afro-brasileira em uma experiência com estudantes de escola pública da periferia da Grande Goiânia. O conteúdo químico é trabalhado a partir de um problema vivido durante a pandemia e se mistura às formas desiguais pelas quais seus efeitos atingiram a população. Costa et al. (2025), em Relações étnico-raciais, racismo recreativo e científico no ensino virtual de Ciências, discutem o subprojeto Ciência/Química, Mídia e Africanidades, realizado em 2021 com cinco estudantes negros de escolas públicas e periferias urbanas. Os próprios estudantes prepararam apresentações temáticas e produziram relatórios, enquanto os encontros foram registrados em vídeo. O ambiente virtual reuniu letramento racial, crítica ao racismo recreativo e discussão sobre as hierarquias raciais produzidas na mídia, na ciência e na tecnologia.

A vivência de terreiro abre outra passagem em O Projeto Afrocientista e a vivência de terreiro como prática pedagógica antirracista no Colun, de Rodrigues, Silva e Santos (2025). O artigo apresenta duas ações desenvolvidas pelo Colégio Universitário da

Universidade Federal do Maranhão, em articulação com o NEAB/UFMA. Entre elas, a visita à Casa Fanti-Ashanti, terreiro de Tambor de Mina e Candomblé em São Luís, que buscou aproximar os estudantes de memórias, saberes, ancestralidades e religiosidades afro-brasileiras. A iniciação científica passa a incluir o terreiro e as práticas ali desenvolvidas como locus de produção de saber. Escola, universidade e território são remexidos por essa entrada, que também enfrenta a violência e o racismo religiosos.

Ao desfiarmos as produções, alguns vestígios insistiam: letramento racial, pertencimento, crítica à neutralidade científica, crítica à mídia e presença de conhecimentos negros e afro-brasileiros nas experiências educativas. Como no atlas de Didi-Huberman (2018), uma entrada nos levava a outras. Uma roda de conversa fazia retornar à mídia; uma aula de Química puxava a discussão sobre ciência e racismo; a visita ao terreiro reabria a questão dos conhecimentos que entram na escola. Traçamos o mapa nesse vai e vem entre as práticas, o que elas produziam nos participantes e as mudanças que abriam outros modos, ainda que momentâneos, de ensinar Ciências. Desses traçados nasceram os três eixos da análise: Práticas Educativas Antirracistas, Efeitos Formativos e Desdobramentos Curriculares e Pedagógicos.

4.1. Práticas Educativas Antirracista

Chamamos de práticas educativas antirracistas as ações pedagógicas que fazem do racismo uma questão social, curricular, formativa e epistemológica. Na escola, a discussão e o enfrentamento do racismo deveriam fazer parte do trabalho pedagógico, das relações e dos modos de produzir conhecimento ao longo da formação. Essa compreensão dialoga com as Diretrizes

Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais (Brasil, 2004, p. 8), que indicam a necessidade de “combater o racismo e promover a igualdade de oportunidades entre os diferentes grupos étnicos que compõem a rica nação brasileira”. Com Gomes (2019), pensamos que a presença negra no currículo põe em disputa a hierarquização dos saberes e os critérios que legitimam certos conhecimentos.

Durante o trabalho de análise das produções, algumas ações eram comuns mesmo que vinculadas a experiências diferentes. Entrevistas, grupos de discussão, oficinas, rodas de conversa, leitura e produção de materiais, análise da mídia e da publicidade, aulas de Química, encontros virtuais e vivências em espaços de ancestralidade e religiosidade afro-brasileira colocavam o racismo, a identidade e as relações raciais no centro do trabalho pedagógico. O caráter antirracista estava nas perguntas feitas, nos conteúdos discutidos e nas experiências trazidas pelos estudantes. Reunimos essas ações em três entradas: escuta e produção coletiva; comunicação, mídia e Ensino de Ciências; triangulação entre escola, universidade e terreiro.

Na primeira entrada, escuta e produção coletiva aproximam pesquisa e formação. Coelho, Brito e Dias (2021, p. 6) escrevem que, nas entrevistas, “exercitamos a escuta”. As estudantes falaram de brincadeiras sobre o cabelo, vergonha da cor e da aparência, abordagens policiais e outras experiências do cotidiano. Ao narrar e ouvir suas trajetórias, as jovens identificaram o fio comum que as unia: o racismo que organiza relações e desigualdades no país. Com Carneiro (2023), entendemos que reconhecer esse fio esbarra em barreiras que dificultam ver e dizer o racismo na escola e na vida social. Ao circularem no grupo, as experiências das estudantes

entraram no trabalho pedagógico e expuseram as marcas do racismo no cotidiano.

A segunda entrada reúne comunicação popular e crítica, mídia e Ensino de Ciências. Costa, Camargo e Benite (2023) vinculam a experiência à Escola Popular de Comunicação Crítica (ESPOCC)¹ e recorrem a Freire para pensar comunicação, educação, consciência crítica e enfrentamento da “cultura do silêncio”. Anúncios, notícias e campanhas entram nas aulas como materiais de análise e ligam os conhecimentos científicos às discussões sobre racismo, consumo e vida social. Ao mesmo tempo, a própria mídia é questionada pelas imagens e pelos discursos que faz circular sobre racismo, consumo e ciência.

Nos trabalhos realizados durante o ensino remoto, mídia e racismo também entram no modo de trabalhar os conteúdos de Química. Costa et al. (2024, p. 15) registram que, mesmo diante das limitações do ensino remoto, “com o deslocamento epistêmico do currículo, foi possível atrelar as discussões sobre conhecimento químico, junto às vivências de jovens negros e de periferia”. No estudo, os conhecimentos químicos eram trabalhados junto às informações sobre a Covid-19, ao consumo de produtos de higienização, ao que circulava na mídia e às vivências dos estudantes. Em outro artigo do mesmo conjunto, Costa et al. (2025) discutem o racismo recreativo e científico em ambientes virtuais. Nos dois trabalhos, pandemia, mídia, consumo e desigualdades raciais vividas pelos estudantes passam a fazer parte das aulas de Ciências e Química

Na terceira entrada, a formação triangular entre escola, universidade e terreiro. Rodrigues, Silva e Santos (2025) apresentam duas situações formativas: a ida de estudantes do Ensino Médio à

universidade e a vivência na Casa Fanti-Ashanti. Organizada como resposta a ataques racistas e religiosos, a visita levou para a formação espaços sagrados, memórias, modos de vida e formas afro-brasileiras de produzir conhecimento. Na experiência, aprender no terreiro também fazia parte da prática antirracista. Escola, universidade e terreiro participavam da formação como espaços de conhecimento.

Nas práticas reunidas, a Educação em Ciências passa a incluir imagens, notícias, produtos, corpos, territórios e experiências racializadas. Com Rufino (2019, p. 55), lembramos que as “educações em curso na sociedade brasileira são plurais” e que existem modos de educar “calçados no pilar da política colonial”. Assim, as educações são plurais, mas nem todas rompem com a lógica colonial. Algumas continuam empurrando saberes negros para as margens e silenciando a ancestralidade negra. A escuta, a comunicação, a análise da mídia, o ensino de Química e a vivência de terreiro articulam pedagogias de resistência e reexistência que questionam desigualdades raciais e marcas coloniais. Cada ação segue um caminho próprio. Nas experiências analisadas, ensinar Ciências também era escolher quais problemas, corpos e saberes entravam na aula. Essas escolhas podem reforçar, tensionar ou enfrentar um sistema racista e definem, explicitamente ou não, quem pode falar e quais saberes podem ser reconhecidos como conhecimento.

O Afrocientista faz as práticas antirracistas entrarem na escola em condições muito concretas e delimitadas. Nas produções analisadas, o projeto tem início e fim, público definido, equipe formadora e condições próprias de realização. As ações chegam a determinados grupos e ocupam alguns tempos e espaços da escola. Os efeitos pertencem às experiências analisadas e não podem ser estendidos

ao Projeto inteiro. A próxima seção reúne os efeitos formativos registrados pelas produções.

4.2. Efeitos Formativos

Nas produções analisadas, o Projeto Afrocientista deixa marcas na forma como os estudantes se veem, compreendem o que vivem, projetam o futuro e se relacionam com os conhecimentos escolares e científicos. Chamamos essas mudanças de efeitos formativos. Fanon (2020, posições 535 e 539) escreve que “falar uma língua é assumir um mundo, uma cultura”. A formação também passa pelos modos como os sujeitos falam de si, se reconhecem e se situam em um mundo racializado. Nas produções, encontramos mudanças ligadas à autoimagem, ao pertencimento racial, às expectativas acadêmicas, às relações entre ciência, mídia e experiência social e ao posicionamento diante do racismo religioso.

Em Coelho, Brito e Dias (2021), os efeitos formativos aparecem nos modos como as estudantes se percebem e se relacionam com a identidade, a autoimagem e o pertencimento. As autoras organizam os resultados em três dimensões. Na dimensão acadêmica, as estudantes associam o Projeto à aprendizagem sobre relações étnico-raciais, discriminação e desigualdades; na social, falam do desejo de agir diante das discriminações e levar a experiência a outras pessoas; na dimensão pessoal, relatam mudanças na relação com o cabelo, o corpo, a cor e o pertencimento. Para as autoras, “as dimensões pessoal, social e acadêmica se ampliaram, reposicionando a forma como as adolescentes-juvenis se percebiam” e contribuindo para modos de se ver “para além da vida escolar” (Coelho; Brito; Dias, 2021, p. 14-15). Pensamos essas mudanças com Hall (2000, p. 112), para quem a identidade é um

“ponto de sutura” entre discursos, práticas e processos de subjetivação. A sutura é provisória e participa dos modos como os sujeitos se reconhecem e são reconhecidos. Estudante negra, jovem periférica, mulher negra, sujeito da ciência, corpo suspeito ou sujeito inferiorizado são posições produzidas por discursos e práticas que circulam pela escola, pela mídia, pela ciência, pela família e pela cultura. No mapa que desenhamos, cabelo, corpo, cor, pertencimento racial, aprendizagem e desejo de agir formavam uma vizinhança entre as dimensões pessoal, acadêmica e social. O que as estudantes aprendiam sobre as relações étnico-raciais mexia com a forma como se viam e também com a maneira como queriam agir diante do racismo.

A relação entre racismo, ciência, mídia e desigualdades raciais aparece em outro grupo de efeitos formativos. Costa (2021) e Costa, Camargo e Benite (2023) ligam a formação ao fortalecimento da consciência crítica, ao enfrentamento de preconceitos raciais, à valorização das contribuições afro-brasileiras e africanas e ao reconhecimento dos estudantes como sujeitos de conhecimento. Nas aulas de Química sobre saneantes e álcoois, Costa et al. (2024, p. 15) mostram que os estudantes usaram o conteúdo científico para “estabelecerem relações entre suas vivências e relatos” e avaliar as informações sobre a Covid-19 que circulavam na mídia. Já Costa (2021) e Costa, Camargo e Benite (2023) mostram um limite da formação: nas falas dos participantes, o reconhecimento do racismo convive com a crença na democracia racial. Com Gomes (2019) e Rufino (2019, p. 92), entendemos que a ideia de harmonia racial encobre desigualdades e suaviza as violências produzidas pelo racismo e pelo colonialismo. Quando reabrimos os textos sobre a mesa, uma marca não apagava a outra. A percepção do racismo e a ideia de que o Brasil vive sem conflitos raciais apareciam juntas, em

tensão. A formação oferecia outras referências para questionar esse mito, mas os estudos não permitem dizer que ele tenha sido desfeito.

Outro grupo de efeitos formativos está no ambiente digital. No ensino de Ciências, Costa et al. (2025) discutem o racismo recreativo e o racismo científico em plataformas virtuais. Piadas, memes, comentários e brincadeiras escondem a violência racial sob a aparência de humor e fazem com que ela pareça inofensiva. Moreira (2020, p. 148) define o racismo recreativo como “um projeto de dominação” que reproduz relações desiguais de poder por meio do humor e do encobrimento da hostilidade racial. A agressão recebe a aparência de brincadeira. Se o racismo recreativo atua pelo riso, o racismo científico se apoia na autoridade do conhecimento: corpos negros foram classificados como inferiores, e essa hierarquização ganhou aparência de verdade científica. Carneiro (2023) mostra a gravidade dessa lógica ao apontar que a negritude fica marcada pelo “signo da morte”, ligada à violência e ao apagamento, enquanto a branquitude fica com os privilégios e as vantagens. No campo do conhecimento, o epistemicídio nega acesso à educação, produz inferiorização intelectual e cria “mecanismos de deslegitimação do negro como portador e produtor de conhecimento” (Carneiro, 2023, p. 96). A formação antirracista pode desarmar a violência disfarçada de piada, que transforma o corpo negro em alvo. Pode também problematizar a ciência racista que reduz corpos negros a objetos inferiores. Ao reconhecer estudantes negros como sujeitos que pensam, questionam e produzem conhecimento, possibilita disputar o lugar que o racismo lhes negou na ciência, na escola, na sociedade e no mundo.

A vivência no terreiro retorna ao mapa da análise ao revelar outro grupo de efeitos formativos: o fortalecimento do pertencimento, o resgate da dignidade e o enfrentamento do racismo religioso. Rodrigues, Silva e Santos (2025) mostram que a visita à Casa Fanti-Ashanti reduziu o medo e o estranhamento dos estudantes, fortaleceu a identidade negra e preparou os jovens para identificar e combater discriminações dentro e fora da escola — mesmo diante de reações conservadoras e intolerantes no espaço escolar. Rufino (2019, p. 79) lembra que a articulação entre religião, conhecimento e colonialismo produziu a “não existência” de saberes afro-brasileiros, empurrando práticas fora da norma cristã para o lugar do erro, da ameaça e da ausência de inteligência. Ao colocar Rufino em diálogo com a vivência na Casa Fanti-Ashanti, percebemos que enfrentar o racismo religioso passa por questionar a demonização das matrizes africanas e reconhecer o terreiro como lugar de conhecimento, ancestralidade, oralidade e memória.

Os estudos registram mudanças na forma como os estudantes se percebem, interpretam o racismo e se reconhecem nos espaços de conhecimento. Ao mesmo tempo, o mito da democracia racial permaneceu presente e o reconhecimento dos saberes de terreiro encontrou reações conservadoras dentro da escola. O próximo eixo examina como as práticas e os efeitos chegam aos conteúdos, aos espaços formativos e aos saberes presentes no trabalho escolar.

4.3. Desdobramentos Curriculares e Pedagógicos

Ao alinhavarmos os vestígios, encontramos desdobramentos curriculares e pedagógicos nas formas de organizar o ensino, na relação entre ciência e sociedade e nos saberes reconhecidos pela escola. No eixo anterior, o foco estava nas mudanças registradas na

forma como os estudantes se viam, compreendiam o racismo e se posicionavam. Neste eixo, olhamos para o que pode mudar no trabalho escolar: os conteúdos, as formas de ensinar, os espaços de formação e os saberes reconhecidos. Os desdobramentos aparecem na circulação entre escola e universidade, em outros modos de organizar as aulas de Ciências e de Química, na crítica à neutralidade científica e na presença de saberes historicamente afastados do currículo. No mapa que construímos, o currículo aparece como o lugar onde se decide o que se ensina, onde se aprende e quais conhecimentos entram na formação escolar.

Em Coelho, Brito e Dias (2021), a aproximação entre escola pública e universidade acontece por meio de estudos sobre relações étnico-raciais. Na experiência analisada, essa circulação abre espaço para que a formação aconteça em outros lugares, tempos e encontros. As atividades semanais, as leituras e os grupos de conversa colocam as pautas raciais, as trajetórias escolares e o direito à universidade no centro do trabalho educativo. Ao voltarmos ao texto, percebemos que o espaço universitário passa a integrar a formação e o horizonte de futuro das estudantes do Ensino Médio que participam do Projeto.

Nos trabalhos de Costa e colaboradores, as aulas de Ciências e de Química ganham outras formas de organização quando conteúdos científicos são ligados a problemas sociais concretos, envolvendo comunicação crítica, mídia, experiência periférica e relações étnico-raciais. Em Costa, Camargo e Benite (2023), mídia e publicidade colocam em relação ciência, racismo, território e letramento racial. Em Costa et al. (2024), saneantes e álcoois são trabalhados junto da pandemia, da circulação de notícias, das práticas de higiene, das condições de vida e das experiências dos estudantes. Em Costa et al.

(2025), os autores discutem como piadas, memes e discursos científicos circulam nos ambientes digitais e escolares e produzem ideias sobre raça e ciência. Ao retomarmos esses vestígios, percebemos que as relações raciais passam a fazer parte da escolha dos conteúdos, dos problemas e das situações trabalhadas no ensino de Ciências e de Química. O currículo se expande para discutir como o campo científico participa da vida social, da produção das diferenças e raciais, da circulação de informações e do racismo. Também abre perguntas sobre os usos da ciência e sobre a ideia de que o conhecimento científico seria neutro.

Em Rodrigues, Silva e Santos (2025), os desdobramentos chegam à organização institucional e curricular da escola. O texto vincula o projeto à implementação da Lei nº 10.639/03, à discussão dos currículos e à integração de pesquisas realizadas por cientistas negros à educação básica e universitária. A vivência de terreiro, especialmente na Casa Fanti-Ashanti, leva a ancestralidade e a religiosidade afro-brasileira para o currículo como conhecimentos e experiências de formação. Em nossa análise, o terreiro entra neste eixo como espaço onde também se aprende e se produz conhecimento. Com Gomes (2019) e Carneiro (2023), vemos que esse reconhecimento confronta uma escola que historicamente deixa saberes negros e afro-brasileiros fora do currículo.

No percurso pelos textos, três desdobramentos ficaram mais nítidos: as relações étnico-raciais ocupam lugar na transição entre escola e universidade; os conteúdos de Ciências e de Química são ligados a problemas sociais e raciais; e os saberes afro-brasileiros são apresentados como parte da formação escolar. Carneiro (2023, p. 104) mostra que o paradigma científico hegemônico se apresenta como caminho para alcançar a verdade e desqualifica os

conhecimentos que não seguem seus critérios. Segundo a autora, “todas as formas de conhecimento que lhe são estranhas passam a ser qualificadas como primitivas e subdesenvolvidas”. O epistemicídio passa também pelo currículo, quando alguns conhecimentos são reconhecidos como verdadeiros e outros são deixados fora da formação. Nas produções analisadas, as experiências provocadas pelo projeto Afrocientista abrem caminhos para mexer nessa divisão. Os conteúdos científicos se ligam às experiências dos estudantes, e conhecimentos historicamente afastados do currículo passam a integrar o trabalho escolar. Nesse mexe, remexe e movimentação dos textos que localizamos os desdobramentos curriculares e pedagógicos do Projeto.

As produções registram desdobramentos situados nos conteúdos discutidos, nos espaços reconhecidos como formativos e nas relações entre ciência, currículo e experiência social. Também indicam possibilidades para outros modos de organizar o trabalho escolar. Mas não permitem saber se essas mudanças continuaram depois do encerramento das ações ou chegaram à organização da escola como um todo.

5. LINHAS: SÍNTESE, TENDÊNCIAS E LACUNAS

Depois de andarilhar pelas práticas educativas antirracistas, pelos efeitos formativos e pelos desdobramentos curriculares, voltamos às produções para observar o que se repete, o que varia entre as experiências e o que permanece sem resposta. O conjunto analisado é pequeno e recente, concentrado em poucos grupos e instituições. Nele, o Projeto Afrocientista assume contornos distintos conforme o território, a escola, a instituição responsável e as demandas de cada núcleo.

Nos textos ligados a Goiânia, a comunicação popular crítica, a mídia, o ensino de Química e as relações étnico-raciais ganham mais espaço. Em Belém, a construção identitária, a autoestima, o pertencimento racial e as expectativas acadêmicas recebem maior atenção. Em São Luís, a vivência de terreiro, a ancestralidade, o racismo religioso e o currículo afroreferenciado conduzem a experiência. A unidade que encontramos está na articulação entre educação antirracista, ciência, território e formação. A forma dessa articulação muda conforme as condições de cada núcleo. O Afrocientista não se repete de um território para outro: assume formas diferentes conforme as questões e as condições encontradas em cada lugar.

Uma linha comum passa pelo modo de ensinar Ciências e de Química. Nas produções, os conteúdos científicos são ligados a problemas raciais, midiáticos, sanitários, territoriais e religiosos. A ciência escolar não aparece separada das experiências dos estudantes nem das situações em que o conhecimento científico é produzido, divulgado e usado. No pequeno conjunto analisado, os trabalhos mais recentes passam a incluir questões ligadas à pandemia, aos ambientes digitais, ao racismo científico, ao racismo religioso e à vivência de terreiro. No entanto, o mapeamento realizado ainda não autoriza falar em uma tendência geral da literatura sobre o Projeto.

Os efeitos formativos não seguem uma linha reta. As produções registram mudanças na autoimagem, no pertencimento racial, nas expectativas acadêmicas, no modo de interpretar a mídia, na relação com a universidade e no posicionamento diante do racismo religioso. Ao mesmo tempo, alguns estudos mostram que reconhecer o racismo não desfaz de uma vez o mito da democracia

racial nem impede reações conservadoras dentro da escola. A formação oferece outras referências para interpretar as desigualdades, sem que os textos indiquem uma transformação definitiva.

Assim, há muitas lacunas e essas começam pela dimensão e pela concentração do campo. Faltam pesquisas sobre outros núcleos, regiões, instituições e articulações entre escola, universidade e movimento negro. Pouco sabemos sobre a duração dos efeitos formativos, sua presença nas trajetórias dos estudantes e o que permanece nas escolas depois do encerramento das atividades. Também continua sem resposta se as mudanças nos conteúdos, nos espaços de formação e nos conhecimentos reconhecidos chegam à organização escolar e permanecem nela. Ademais, o recorte desta revisão deixa de fora relatos de experiência, propostas pedagógicas e trabalhos apresentados em eventos como o Encontro Nacional de Pesquisa em Educação em Ciências (ENPEC) e o Congresso Brasileiro de Pesquisadores/as Negros/as (COPENE). A busca destes materiais pode mostrar experiências que não alcançamos, como a duração dos efeitos formativos no tempo, sua presença nas trajetórias dos estudantes e o que permanece nas escolas após o encerramento dos projetos.

6. RETOQUES E COSTURAS PROVISÓRIAS

As seis produções analisadas mostram que o Projeto Afrocientista se compõe de modos diferentes em cada território. Ao voltarmos aos textos, marcando vestígios e refazendo relações, vimos que, mesmo com essas diferenças, as experiências discutem como a raça organiza identidades, pertencimentos, conhecimentos e desigualdades. A escuta, a comunicação crítica, o ensino de Ciências

e de Química e a triangulação entre escola, universidade e terreiro são algumas das práticas que fazem do racismo, dos pertencimentos e das desigualdades raciais parte explícita do trabalho pedagógico.

Com Deleuze e Guattari (1995), construímos os três eixos como cortes provisórios e conectáveis de um mapa. As práticas mostram as situações de formação criadas pelo Projeto; os efeitos que aparecem na autoimagem, no pertencimento racial, nas expectativas acadêmicas, na relação com a ciência e no posicionamento diante do racismo; os desdobramentos curriculares e pedagógicos aparecem nos conteúdos, nos lugares onde se aprende e nos saberes que a escola reconhece, produz e reproduz. No trabalho de recorte e montagem, uma mesma experiência voltou em mais de um eixo: pelo que foi feito, pelos efeitos relatados e pelas questões que passaram a fazer parte do trabalho pedagógico.

Nas produções analisadas, a educação antirracista mexe com as práticas pedagógicas, com os saberes reconhecidos, com a maneira como a ciência é ensinada e discutida e com a organização do Ensino de Ciências. A contribuição dessa revisão se situou na tentativa de mostrar como práticas, formação e currículo se ligam e se fundem.

O desenho se fez em ato, junto com a análise, e permaneceu aberto a outras ligações. Marcamos vestígios, aproximamos passagens e desfizemos relações que já não faziam sentido. Ao percorrermos recorrências, tensões e silêncios, também mudamos nossas perguntas e os caminhos da escrita. O desenho foi sendo feito junto com a análise e permaneceu aberto a outras ligações. Tenório (2020) abriu o texto com uma personagem que percebe sua cor preta

convertida em invenção racial. Voltamos a essa imagem porque entender a raça como produção histórica também nos faz ver as assimetrias produzidas pela racialização e, essa percepção, pode mudar a maneira como enxergamos a nós mesmos, a história e as relações no mundo. Nas produções reunidas, o Projeto Afrocientista leva essa discussão para o trabalho pedagógico e faz caber na Educação em Ciências outras formas de ensinar, conhecer e reconhecer saberes.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ASSOCIAÇÃO BRASILEIRA DE PESQUISADORES/AS NEGROS/AS. **Projeto Afrocientista.** 2024. Disponível em: <https://abpn.org.br/afrocientista>. Acesso em: 13 out. 2026.

BRASIL. Conselho Nacional de Educação. Conselho Pleno. **Resolução CNE/CP nº 1, de 17 de junho de 2004: institui Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana.** Brasília, DF, 2004.

BRASIL. **Lei nº 10.639, de 9 de janeiro de 2003: altera a Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, para incluir no currículo oficial da rede de ensino a obrigatoriedade da temática “História e Cultura Afro-Brasileira”, e dá outras providências.** Brasília, DF, 2003.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade. **Diretrizes curriculares nacionais para a educação das relações étnico-raciais e para o ensino de história e cultura afro-brasileira e africana na educação básica.** Brasília, DF: Ministério da Educação; SECAD, 2004.

CARNEIRO, S. **Dispositivo de racialidade: a construção do outro como não ser como fundamento do ser.** [S. l.]: Zahar, 2023.

COELHO, W.; BRITO, N.; DIAS, S. Identidade de estudantes negras e negros: a experiência do projeto Afrocientista NEAB/GERA/UFGA. **Roteiro**, Joaçaba, v. 46, e26303, 2021. Disponível em: <https://doi.org/10.18593/r.v46.26303>.

COSTA, F. R. da et al. A química de saneantes dos álcoois e a discussão sobre mídia, ciência e pandemia: a educação para as relações étnico-raciais no ensino remoto. **Ciência & Educação**, Bauru, v. 30, e240018, 2024. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/1516-731320240018>.

COSTA, F. R. da et al. Relações étnico-raciais, racismo recreativo e científico no ensino virtual de Ciências. **CEMeR: Caminhos da Educação Matemática em Revista**, v. 15, n. 3, p. 110-124, 2025. Disponível em: https://periodicos.ifs.edu.br/periodicos/caminhos_da_educacao_matematica/article/view/2317.

COSTA, F. R. da; CAMARGO, M. J. R.; BENITE, A. C. Da ausência para a potência: investigando a comunicação crítica e popular como estratégia de ensino de Ciências e relações étnico-raciais. **Revista Brasileira de Pesquisa em Educação em Ciências**, v. 23, e39125, 2023. Disponível em: <https://doi.org/10.28976/1984-2686rbpec2023u183211>.

COSTA, F. R. da. **Estudos sobre a comunicação popular crítica e as relações raciais em aulas de Química.** 2021. Dissertação (Mestrado) – Universidade Federal de Goiás, 2021.

DELEUZE, G.; GUATTARI, F. **Mil platôs: capitalismo e esquizofrenia.** v. 1. [S. l.]: Editora 34, 2000.

DERRIDA, J. **Gramatologia.** Tradução de Miriam Schnaiderman e Renato Janini Ribeiro. São Paulo: Perspectiva; Editora da Universidade de São Paulo, 1973.

DIDI-HUBERMAN, G. **Atlas, ou, O gaio saber inquieto.** Tradução de Márcia Arbex e Vera Casa Nova. Belo Horizonte: Editora UFMG, 2018.

FANON, F. **Pele negra, máscaras brancas.** [S. l.]: Ubu Editora, 2020.

GOMES, N. L. **O movimento negro educador: saberes construídos nas lutas por emancipação.** [S. l.]: Vozes, 2019.

HALL, S. Quem precisa da identidade? In: SILVA, T. T. da (org.). **Identidade e diferença: a perspectiva dos estudos culturais.** [S. l.]: Vozes, 2000. p. 103-133.

KILOMBA, G. **Memórias da plantação: episódios de racismo cotidiano.** Tradução de J. Oliveira. [S. l.]: Cobogó, 2019.

MOREIRA, A. **Racismo recreativo.** [S. l.]: Sueli Carneiro; Pólen, 2020.

PASSOS, E.; BARROS, R. B. de. A cartografia como método de pesquisa-intervenção. In: PASSOS, E.; KASTRUP, V.; ESCÓSSIA, L. da (orgs.). **Pistas do método da cartografia: pesquisa-intervenção e produção de subjetividade.** [S. l.]: Sulina, 2015. p. 17-31.

RODRIGUES, F. L.; SILVA, C. B. R. da; SANTOS, T. L. dos. O projeto Afrocientista e a vivência de terreiro como prática pedagógica

antiracista no Colun. **Revista Ponto de Vista**, v. 14, n. 2, p. 1-14, 2025.
Disponível em: <https://doi.org/10.47328/rpv.v14i2.21379>.

ROLNIK, S. **Cartografia sentimental: transformações contemporâneas do desejo**. [S. l.]: Sulina; Editora da UFRGS, 2014.

RUFINO, L. **Pedagogia das encruzilhadas**. [S. l.]: Mórula Editorial, 2019.

SANTOS, G. A. dos. **A invenção do ser negro: um percurso das ideias que naturalizaram a inferioridade dos negros**. [S. l.]: Educ; Fapesp; Pallas, 2002.

TENÓRIO, J. **O avesso da pele**. [S. l.]: Companhia das Letras, 2020.

¹ Professor da Secretaria de Educação do Distrito Federal, doutorando no Programa de PósGraduação em Educação em Ciências (PPGECi). É mestre em Educação pela Universidade do Vale do Rio dos Sinos. Licenciatura em Teatro pela mesma Universidade.

E-mail: [acesse o artigo original para visualizar o e-mail](#)

² Professora Doutora da Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS), no curso de Licenciatura em Educação do Campo, no Programa de PósGraduação em Educação em Ciências (PPGECi) e no Programa de Pós-Graduação em Ensino da Matemática.

Licenciada em Ciências e Matemática pela Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul, é mestra e doutora em Educação pela Universidade do Vale do Rio dos Sinos. Coordena o GEEMCO. E-mail:

[acesse o artigo original para visualizar o e-mail](#)