



UNIVERSIDADE FEDERAL DE SANTA CATARINA
CENTRO DE CIÊNCIAS DA EDUCAÇÃO CED
PROGRAMA DE PÓS GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO CIENTÍFICA E
TECNOLÓGICA

MAÍRA CAROLINE DEFENDI OLIVEIRA

Feminismos ao Sul: Possibilidades e Desafios para a Formação de Professores e a
Educação em Ciências

Florianópolis

2023

MAÍRA CAROLINE DEFENDI OLIVEIRA

Feminismos ao Sul: Possibilidades e Desafios para a Formação de Professores e a Educação em Ciências

Tese submetida ao Programa de Pós-Graduação em Educação Científica e Tecnológica da Universidade Federal de Santa Catarina para a obtenção do título de Doutora em Educação Científica e Tecnológica.

Orientador: Prof. Dr. Irlan Von Linsingen

Florianópolis

2023

Ficha de identificação da obra elaborada pelo autor,
através do Programa de Geração Automática da Biblioteca Universitária da UFSC.

Oliveira, Maira Caroline Defendi
Feminismos ao sul : possibilidades e desafios para a
formação de professores e a Educação em Ciências / Maira
Caroline Defendi Oliveira ; orientador, Irlan Von
Linsingen, 2023.
225 p.

Tese (doutorado) - Universidade Federal de Santa
Catarina, Centro de Ciências Físicas e Matemáticas,
Programa de Pós-Graduação em Educação Científica e Tecnológica,
Florianópolis, 2023.

Inclui referências.

1. Educação Científica e Tecnológica. 2. Ensino de
Ciências. 3. Decolonialidade. 4. Feminismo. 5.
Interseccionalidade. I. Linsingen, Irlan Von. II.
Universidade Federal de Santa Catarina. Programa de Pós
Graduação em Educação Científica e Tecnológica. III. Título.

Maíra Caroline Defendi Oliveira

Feminismos ao Sul: Possibilidades e Desafios para a Formação de Professores e a Educação em Ciências

O presente trabalho em nível de doutorado foi avaliado e aprovado em 31 de maio de 2023, pela banca examinadora composta pelos seguintes membros:

Prof.(a). Dr.(a) Carolina Cherfem,

Instituição UFSC

Prof.(a). Dr.(a) Tatiana Galieta,

Instituição UERJ

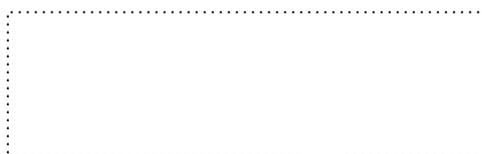
Prof.(a). Dr.(a) Fabiana Aparecida de Carvalho

Instituição UEM

Prof.(a). Dr.(a) Patrícia Giraldi (suplente)

Instituição UFSC

Certificamos que esta é a versão original e final do trabalho de conclusão que foi julgado adequado para obtenção do título de Doutora em Educação Científica e Tecnológica.



Coordenação do Programa de Pós-Graduação



Prof.(a) Irlan Von Linsingen, Dr.
Orientador

Florianópolis, maio de 2023.

Dedicatória

A ESSAS E TANTAS OUTRAS...

*Essas que se embrenharam mata adentro e se negaram aos colonizadores
e as que colaboraram com eles,
Essas que embarcaram ainda crianças
e as que ultrapassaram os limites da chegada,
Essas que levaram chibatadas e marcas de ferro quente
e as que se revoltaram e fundaram quilombos,
Essas que vieram embaladas por sonhos
e as que atravessaram nos porões da escuridão,
Essas que geraram filhas e filhos
e as que nunca pariram,
Essas que acenderam todos as espécies de velas
e as que arderam nas fogueiras,
Essas que lutaram com armas
e as que combateram sem elas,
Essas que cantaram, dançaram, pintaram e bordaram
E as que só criaram empecilhos,
Essas que escreveram e traduziram seus sentimentos
e as que nem mesmo assinavam o nome,
Essas que clamaram por conhecimento
e escolas e as que derrubaram os muros com os dedos,
Essas que trabalharam nos escritórios e fábricas
e as que empunharam as enxadadas nos campos,
Essas que ocuparam ruas e praças
e as que ficaram em casa,
Essas que quiseram se tornar cidadãs
e as que imaginaram todas votando,
Essas que assumiram os lugares até então proibidos
e as que elegeram as outras,
Essas que cuidaram e trataram dos diferentes males
e as que adoeceram por eles,
Essas que alimentaram e aplacaram os vários tipos de fome
e aquelas que arrumaram a mesa,
Essas que atenderam, datilografaram e secretariaram
e aquelas que lavaram e passaram sem conseguir atenção,
Essas que se doutoraram e ensinaram
e as que aprenderam com a vida,
Essas que nadaram, correram e pularam
e as que sustentaram a partida,
Essas que não se comportaram bem e amaram de todas as maneiras
e as que fizeram sem pedir licença,
Essas que desafinaram o coro do destino
e as que com isso abriram as alas e as asas,
Essas que ficaram de fora
e aquelas que ainda virão,
Essas e tantas outras que existiram dentro da gente
E as que viveram por nós.*

**Fernanda Pompeu / Érico Vital Brazil / Schuma Schumaheer
Publicado no Dicionário Mulheres do Brasil, Editora Zahar.**

AGRADECIMENTO

Essa tese de doutorado carrega meu nome, porém seria um equívoco dizer que foi feita só por mim, ou dizer que foi feita por mim com a colaboração do meu orientador e do grupo de pesquisa do qual faço parte. Seria impossível nomear aqui todas aquelas mulheres que com sua força contribuíram direta ou indiretamente para a consolidação dessa pesquisa, entretanto é preciso demarcar nesse espaço a importância que as diferentes gerações de mulheres que ao longo da história resistiram e resistem, lutaram e lutam, que morreram e outras que sobreviveram e sobrevivem, diariamente, para que hoje eu possa ocupar esse lugar de mulher, professora, pesquisadora, que investiga a importância dos movimentos feministas para a Educação em Ciências.

Na impossibilidade de mencionar todas, agradeço aqui a algumas das pessoas e instituições que contribuíram para a concretização deste trabalho.

Primeiramente, agradeço à minha família, especialmente aos meus pais, por todo o apoio, dedicação, cuidado, afeto e amor. Agradeço à minha mãe, que, apesar de enfrentar a tripla jornada de trabalho: cuidar da casa, dos filhos e trabalhar fora, sempre nos ensinou a enxergar o lado bom e positivo das coisas e das pessoas.

Meu orientador Irlan pelo apoio e orientação durante todos esses anos.

Ao Grupo de pesquisa DiCiTi e todos os colegas de lá, em especial a professora Suzani Cassiani e ao professor Irlan Von Linsigen por, em 2017, ter aberto as portas do PPGECT pra mim, me aceitando como aluna especial e me inserindo no grupo de pesquisa DiCiTe, antes mesmo de ser aluna regular do programa.

Um agradecimento especial também aos meus colegas de doutorado do PPGECT, Yonier Alexander Orozco Marín e Simone Ribeiro, e à Professora da EDC, Carolina Orquiza Chermem. A colaboração dessas pessoas durante a disciplina foi fundamental para a consolidação das aulas e enriquecimento das discussões, o que contribuiu significativamente para envolver as estudantes e, conseqüentemente, enriquecer os resultados apresentados nesta pesquisa.

Às(aos) professoras, Tatiana Galieta Nascimento, Carolina Orquiza Chermem, Fabiana Aparecida de Carvalho, Raquel Corrêa e Patrícia Giraldi pela participação e generosas contribuições nas bancas de qualificação e defesa da tese.

Aos demais professores parte do corpo docente do PPGECT e aos trabalhadores da secretaria e àquelas(es) que atuam na organização, limpeza e

manutenção dos espaços físicos em que as atividades do programa são desenvolvidas.

Às(aos) colegas da turma 2018 do doutorado e ao coletivo discente do PPGECT. Meus agradecimentos especiais às(os) discentes que ocuparam e ocupam os espaços de representação, organizando nossas lutas e defendendo as pautas estudantis.

Às estudantes com quem trabalhei na Educação do Campo, das turmas entre os anos 2019 e 2021, que me ensinam tanto e tornaram essa pesquisa possível e tão bonita. Às(aos) minhas(meus) colegas docentes, equipe pedagógica do departamento de Educação do Campo da UFSC que me acolheram e me fizeram sentir parte desse coletivo durante o tempo que estive como professora substituta no curso.

Ao Programa de Pós-Graduação em Educação Científica e Tecnológica. À Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES) pelo auxílio financeiro durante os 4 anos de curso de doutorado.

RESUMO

Nessa pesquisa, propomos discutir como os feminismos do Sul Global podem contribuir para a promoção de uma Educação em Ciências antirracista, anticapitalista, antipatriarcal e anticolonial. Temos como objetivos investigar as possibilidades e limites de uma disciplina sobre gênero, baseada nos estudos da decolonialidade e da interseccionalidade, utilizando literatura produzida por mulheres negras e feministas na formação de professores no curso de Educação do Campo da UFSC. Com essa pesquisa, buscamos compreender de que maneira uma formação de professores que aborde questões relacionadas à pluralidade cultural, étnico-racial, de classe e de gênero, a não neutralidade da Ciência, e a não hegemonia de poder/saber/ser pode despertar nos licenciandos uma postura crítica em relação à Ciência e ao seu ensino, favorecendo um Ensino de Ciências emancipatório que combate o machismo, o racismo, o patriarcado e as desigualdades sociais e de gênero. O estudo está dividido em uma pesquisa de estado da arte e uma pesquisa-ação. Na pesquisa de estado da arte, buscamos reconhecer a produção acadêmica recente envolvendo a perspectiva feminista e sua interface com a Educação Científica e Tecnológica. Na pesquisa-ação, realizamos intervenções por meio de discussões em sala de aula e leitura das obras selecionadas e as licenciandas escreveram sobre suas vivências e aprendizados. As análises qualitativas da pesquisa de estado da arte permitiram identificar que existe uma preponderância de pesquisas relacionadas à temática de gênero e sexualidade, enquanto temáticas envolvendo feminismo, machismo, patriarcado e sexismo ainda são pouco abordadas. Em relação à pesquisa-ação, tanto as discussões em sala de aula quanto os textos e atividades produzidos pelas estudantes basearam-se nas discussões trazidas pelos feminismos do sul global e buscaram identificar mudanças, avanços e permanências na formação de professores de Ciências por meio de discussões que rompem com discursos opressivos, machistas, racistas e heteropatriarcais, além de apontar as potencialidades e os desafios de construir uma práxis com base em ferramentas teóricas interseccionais e decoloniais.

Palavras-chave: Interseccionalidade. Decolonialidade. Formação de Professores. Ensino de Ciências

ABSTRACT

In this research, we propose to discuss how feminisms from the Global South can contribute to the promotion of an antiracist, anticapitalist, antipatriarchal, and anticolonial Science Education. Our objectives are to investigate the possibilities and limitations of a gender discipline based on decoloniality and intersectionality studies, using literature produced by Black women and feminists in the teacher training program in the Education in the Countryside course at UFSC. Through this research, we aim to understand how teacher education that addresses issues related to cultural and ethnic-racial plurality, class, and gender, the non-neutrality of science, and the non-hegemony of power/knowledge/being can foster a critical stance among pre-service teachers towards Science and its teaching, promoting an emancipatory Science Education that combats sexism, racism, patriarchy, and social and gender inequalities. The study is divided into a state-of-the-art research and an action research. In the state-of-the-art research, we seek to recognize recent academic production involving the feminist perspective and its interface with Science and Technology Education. In the action research, we conducted interventions through classroom discussions and the reading of selected works, and the pre-service teachers wrote about their experiences and learnings. The qualitative analysis of the state-of-the-art research allowed us to identify that there is a predominance of research related to gender and sexuality, while topics involving feminism, sexism, patriarchy, and sexism are still underexplored. Regarding the action research, both the classroom discussions and the texts and activities produced by the students were based on the discussions brought by feminisms from the Global South and aimed to identify changes, advancements, and continuities in the Science teacher education through discussions that challenge oppressive, sexist, racist, and heteropatriarchal discourses, as well as to highlight the potentialities and challenges of building a praxis based on intersectional and decolonial theoretical tools.

Keywords: Intersectionality. Decoloniality. Teacher Education. Science Education.

LISTA DE FIGURAS

Figura 1 - Vítimas de feminicídio no Brasil no período de 2016-2019.....	15
Figura 2 - O mito da democracia racial.....	17
Figura 3- Trabalhos publicados no ENPEC com enfoque na temática de Gênero/Feminismo e Ensino de Ciências	33
Figura 4- Vítimas de violência letal no Brasil no ano de 2019	123
Figura 5- O Sistema Prisional de 2005 a 2019	124
Figura 6- Violência contra crianças e Adolescentes em 2019	124
Figura 7- Violência Doméstica e Sexual em 2019	125
Figura 8 - Violência contra a mulher durante a Pandemia 2020/1	125

LISTA DE QUADROS

Quadro 1 - Trabalhos sobre desigualdades de gênero na Ciência e nas carreiras científicas publicados na décima primeira edição do evento.	38
Quadro 2 - Trabalhos sobre desigualdades de gênero na Ciência e nas carreiras científicas publicados na décima segunda edição do evento.	39
Quadro 3- Trabalhos sobre concepções de Gênero na formação de professores de Ciências da décima segunda edição do evento.	40
Quadro 4- Trabalhos da décima segunda edição do evento sobre feminismo e Ensino de Ciências	41
Quadro 5– Exemplos de revistas área Ensino de Ciências	48
Quadro 6- Trabalhos do catálogo de teses e dissertações sobre temáticas de Gênero	51
Quadro 7 - Cronograma de atividades da disciplina	110
Quadro 8 -Modelo utilizado para explicar o conceito de Cis-hetero-norma.....	112
Quadro 9-Identificação de Aulas Síncronas para as Análises	152
Quadro 10- Nomes utilizados para a identificação das pessoas participantes da pesquisa	153
Quadro 11-Identificação das atividades sobre literatura realizadas para as Análises	175

LISTA DE TABELAS

Tabela 1 -Trabalhos publicados com enfoque na temática de Gênero/Feminismo e Ensino de Ciências	32
Tabela 2- Trabalhos publicados no ENPEC sobre Gênero com autoria identificada por nomes femininos	44
Tabela 3- Quantitativo de trabalhos sobre as temáticas envolvendo questões de gênero.....	48
Tabela 4- Trabalhos sobre Ciência e Ensino de Ciências em revistas feministas	50

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

APAE	Associação de Pais e Amigos dos Excepcionais
APEOSP	Sindicato dos Professores do Ensino Oficial do Estado de São Paulo
BM	Banco Mundial
BNCC	Base Nacional Comum Curricular
CTS	Ciência, Tecnologia e Sociedade
DICITE	Discursos da Ciência e da Tecnologia na Educação
EDC	Educação do Campo
EJA	Educação de Jovens e Adultos
EUA	Estados Unidos da América
FMI	Fundo Monetário Internacional
IBGE	Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística
IFSULDEMINAS	Instituto Federal do Sul de Minas Gerais
LGBT+	Lésbicas, Gays, Bissexuais e Transgênero, dentre outras.
MEC	Ministério da Educação
MG	Minas Gerais
MMC	Movimento de Mulheres Camponesas
MOODLE	Modular Object-Oriented Dynamic Learning Environment
PPGECT	Programa de Pós Graduação em Educação Científica e Tecnológica
PRAE	Pró-Reitoria de Assuntos Estudantis
PROCAMPO	Programa de Apoio à Formação Superior em Licenciatura em Educação do Campo.
PRONERA	Programa Nacional de Educação na Reforma Agrária
PT	Partido dos Trabalhadores
SC	Santa Catarina
SP	São Paulo
SUS	Sistema Único de Saúde
TCC	Trabalho de Conclusão de Curso
TCLE	Termo de Consentimento Livre Esclarecido
UFSC	Universidade Federal de Santa Catarina
UNIFEI	Universidade Federal de Itajubá

SUMÁRIO

CAPÍTULO 1- PROFESSORA, POSSO DEIXAR MEU CADERNO NO SEU ARMÁRIO? SE TRAGO MOCHILA PRA ESCOLA A POLÍCIA ME PARA NA VOLTA.....	5
1.1 APRESENTAÇÃO.....	5
1.2 CONTEXTO POLÍTICO/SOCIAL DA PESQUISA.....	14
1.3 PROFESSORA PESQUISADORA OU PESQUISADORA E PROFESSORA?...	21
1.4 JUSTIFICATIVA E RELEVÂNCIA DA PESQUISA	22
1.5 DELIMITAÇÃO DO PROBLEMA DE PESQUISA	25
1.6 OBJETIVOS.....	29
1.6. 1 Objetivo Geral.....	29
1.6.2 Objetivos Específicos	29
CAPÍTULO 2: A PESQUISA ESTADO DA ARTE	31
2.1 METODOLOGIA UTILIZADA NOS ENPECS	31
2.1.1 As primeiras edições e as primeiras aparições de pesquisa que relacionam Gênero e Ensino de Ciências	34
2.1.2 Da quinta a décima segunda edição e a crescente de pesquisas que relacionam gênero e Ensino de Ciências.....	34
2.1.3 Resultados: Categorização dos artigos do ENPEC	43
2.1.4 Análise sobre os artigos do ENPEC	45
2.2 METODOLOGIA EMPREGADA NA BUSCA EM REVISTAS	47
2.2.1 Revistas específicas da área de Ensino de Ciências	48
2.2.2 Revistas específicas do campo Feminista	50
2.3 BANCO DE TESES E DISSERTAÇÕES CAPES.....	50
2.4 TESES E DISSERTAÇÕES PPGECT.....	59
2.5 O QUE IDENTIFICAMOS COM A PESQUISA DE ESTADO DA ARTE	60
CAPÍTULO 3: ALTERNATIVAS EPISTÊMICAS EMERGENTES NA CIÊNCIA E SEU ENSINO A PARTIR DO SUL GLOBAL	61
3.1 ESTUDOS DECOLONIAIS E AS EPISTEMOLOGIAS DO SUL.....	62
3.2 ASSERÇÕES SOBRE A NATUREZA DA CIÊNCIA A PARTIR DAS EPISTEMOLOGIAS DO SUL E DOS ESTUDOS DECOLONIAIS.....	69
3.3 AS PEDAGOGIAS DECOLONIAIS E AS EPISTEMOLOGIAS DO SUL E O ENSINO DE CIÊNCIAS	75

CAPÍTULO 4: FEMINISMOS AO SUL.....	78
4.1 O FEMINISMO BRANCO COMO PONTO DE PARTIDA: DO EUROCENTRISMO EUROPEU DE BASES MARXISTAS AOS CONTEXTOS DE COLONIZAÇÃO LATINO-AMERICANOS.....	78
4.2 O FEMINISMO NEGRO E A INTERSECCIONALIDADE.....	84
4.3 FEMINISMO INDÍGENA E CAMPONÊS POPULAR	89
4.4 FEMINISMO DECOLONIAL.....	92
CAPÍTULO 5: CAMINHOS DA PESQUISA.....	97
5.1 O CURSO DE LICENCIATURA EM EDUCAÇÃO DO CAMPO DA UFSC	99
5.2 A EXPERIÊNCIA COMO PROFESSORA NA EDUCAÇÃO DO CAMPO	102
5.3 QUEM SÃO OS ALUNOS DA EDUCAÇÃO DO CAMPO-UFSC?	103
5.4 COMO AS DISCIPLINAS FORAM PENSADAS, A PANDEMIA E O ENSINO REMOTO.....	104
5.5 ESTRUTURA DA DISCIPLINA APROFUNDAMENTO TEMÁTICO II- GÊNERO 2020.1.....	106
5.5.1 Desenvolvimento da Disciplina.....	108
<i>5.5.1.1 Aula de 13 de novembro de 2020.....</i>	<i>111</i>
<i>5.5.1.2 Aula de 16 de novembro de 2020.....</i>	<i>116</i>
<i>5.5.1.3 Aula de 17 de novembro de 2020.....</i>	<i>117</i>
<i>5.5.1.4 Aula de 24 de novembro de 2020.....</i>	<i>126</i>
<i>5.5.1.5 Aula de 30 de novembro de 2021.....</i>	<i>138</i>
<i>5.5.1.6 Aula de 01 de dezembro de 2020.....</i>	<i>138</i>
<i>5.5.1.7 Aula de 08 de dezembro de 2020.....</i>	<i>146</i>
<i>5.5.1.8 Aula de 14 de dezembro de 2020.....</i>	<i>149</i>
CAPÍTULO 6: ANÁLISES E DISCUSSÕES SOBRE A PESQUISA-AÇÃO	151
6.1 A DISCIPLINA E AS DISCUSSÕES A PARTIR DE PERSPECTIVAS CONTRA-HEGEMÔNICA NA FORMAÇÃO DE PROFESSORES DE CIÊNCIAS.....	152
6.1.1 Quem são as sujeitas que participaram da pesquisa.....	152
6.1.2 Possibilidades e limites de abordar Gênero e Sexualidade no Ensino de Ciências e na Educação do Campo;.....	156
6.1.3 Concepções sobre Gênero, Sexualidade, Feminismo, Machismo, Sexismo e Patriarcado: Permanências, mudanças e Avanços;.....	162

6.1.4 Perspectivas e desafios para uma formação de professores de Ciências feminista Interseccional e Decolonial;	168
6.1.5 Os Desafios envolvendo a professora-pesquisadora no contexto da pesquisa e da disciplina	173
6.2 ATIVIDADES REALIZADAS PELAS LICENCIANDAS NO CONTEXTO DA DISCIPLINA: A LITERATURA COMO FERRAMENTA EMANCIPATÓRIA.	175
6.2.1 Atividade 1- Histórias de vida: não dá pra falar em feminismo interseccional sem ser subjetivo.....	177
6.2.2 Atividade 2- O “Jogo Dos Países” em Precisamos de Novos Nomes: partindo do Sul e rumo ao Sul	184
6.2.3 Atividade 3- Niketche, Hibisco Roxo e Becos da Memória: A desconstrução dos efeitos da colonialidade	191
CAPÍTULO 7: CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	199
REFERÊNCIAS	205
APÊNDICES	221

CAPÍTULO 1- PROFESSORA, POSSO DEIXAR MEU CADERNO NO SEU ARMÁRIO? SE TRAGO MOCHILA PRA ESCOLA A POLÍCIA ME PARA NA VOLTA.

*Aí, maloqueiro, aí, maloqueira
Levanta essa cabeça
Enxuga essas lágrimas, certo? (Você memo)
Respira fundo e volta pro ringue (vai)
Cê vai sair dessa prisão
Cê vai atrás desse diploma
Com a fúria da beleza do Sol, entendeu?
Faz isso por nós
Faz essa por nós (vai)
Te vejo no pódio
Emicida- Amarelo*

1.1 APRESENTAÇÃO

"Começo", segundo o dicionário, é o ato ou efeito de iniciar, os primeiros ensaios ou experiências, as tentativas iniciais. Por várias vezes retornei a esse ponto, o começo, pois quem não deseja ter uma introdução brilhante? Quem não quer iniciar o texto com uma frase que desperte entusiasmo e ânsia de leitura nos leitores? No entanto, não encontrei outra maneira de começar, a não ser pelo começo. Portanto, optei por começar me apresentando, pois qual outra maneira haveria de começar senão contando como cheguei até aqui?!

Sou uma mulher branca, latina e brasileira, nascida em 1992 em uma pequena cidade do interior de São Paulo chamada Socorro. O nome da cidade é uma homenagem à influência religiosa, que homenageia Nossa Senhora do Perpétuo Socorro. Minha cidade natal, assim como todo o continente latino-americano, foi influenciada pelo processo de colonização e, posteriormente, pela imigração. Isso resultou no apagamento dos povos indígenas nativos que habitavam a região e no predomínio dos descendentes de imigrantes que chegaram no início do século XX. Minha família e eu também fazemos parte desse grupo, tendo vindo para a região para trabalhar na agricultura, mais especificamente no cultivo de café. Meus pais nasceram na zona rural do município e foram criados sustentando-se por meio da agricultura. Eles conseguiram se formar como professores e hoje estão aposentados. Apesar da origem humilde, sempre colocaram a educação como uma preocupação

primordial e investiram tudo o que tinham para garantir uma educação de qualidade para mim e minhas duas irmãs mais novas.

Não me lembro de ter enfrentado dificuldades ou preocupações em relação a questões como classe, raça ou gênero durante minha infância ou adolescência. Durante minha vida escolar, tive poucos colegas negros, nenhum indígena, quilombola ou com deficiência, uma vez que, naquela época, esses grupos estudavam em escolas separadas, conhecidas como Associação de Pais e Amigos dos Excepcionais (Apaes). Todos os meus professores ao longo da Educação Básica eram pessoas brancas. Naquela época, a heteronormatividade era ainda mais predominante. Questões relacionadas à homossexualidade e à transgeneridade eram pouco discutidas, e o racismo era pouco abordado e denunciado, pelo menos até onde eu conseguia enxergar e perceber, pois eu não tinha consciência da minha branquitude¹ nem das desigualdades sociais e de gênero que afetavam nossa sociedade.

Naquela época, eu não compreendia a importância da raça como uma questão estruturante na sociedade brasileira e não percebia a presença significativa de pessoas negras na minha cidade. Isso se deve, como mencionei anteriormente, ao fato de que, após os processos de colonização e imigração, a cidade foi predominantemente ocupada por imigrantes, a maioria de origem europeia e branca. Esse processo contribuiu para o enriquecimento dessas pessoas, enquanto marginalizava as pessoas negras que se estabeleceram em bairros periféricos da cidade. Desde os tempos da escravidão, as pessoas negras ocupam posições sociais e econômicas menos favorecidas, e na minha cidade isso se deu da mesma forma.

Segundo Schucman (2012), isso se dá devido a um pacto feito pela branquitude, que a partir de uma identidade racial dominante garante a manutenção de privilégios que não envolvem méritos individuais, mas sim do poder do grupo racial ao qual essas pessoas pertencem. Isso garante que brancos mantenham relações sociais apenas com pessoas da mesma raça, ou que ocupem cargos, lugares de privilégio na sociedade, invisibilizando pessoas negras.

¹ Compreendemos a Branquitude a partir do conceito de Schucman (2012, p.7) que é entendida como “uma construção sócio-histórica produzida pela ideia falaciosa de superioridade racial branca, e que resulta, nas sociedades estruturadas pelo racismo, em uma posição em que os sujeitos identificados como brancos adquirem privilégios simbólicos e materiais em relação aos não brancos”.

Questões políticas sempre me interessaram mais. Meus pais, como mencionei anteriormente, eram professores engajados na luta contra a exploração capitalista. Eles participavam ativamente do sindicato dos Professores do Ensino Oficial do Estado de São Paulo (APEOESP), além de se envolverem nas mobilizações e lutas promovidas pelo Partido dos Trabalhadores (PT). Por meio das discussões e reflexões realizadas em casa, desde cedo pude perceber as diferenças entre governos de direita e de esquerda, e como isso impactava diretamente a vida e a profissão dos meus pais.

Quando deixei Socorro-SP aos 17 anos para cursar a licenciatura em Ciências Biológicas, tive o privilégio (em ambos os sentidos, como entendo essa palavra hoje) de estudar no IFSULDEMINAS - Campus Inconfidentes. Primeiro, por ocupar uma vaga que milhares de outros brasileiros e brasileiras não tiveram a oportunidade de ocupar em uma instituição pública, gratuita e de qualidade, criada no governo Lula em 2008.

Segundo, tive professoras maravilhosas que sempre vou lembrar, as quais, além de nos prepararem para dar aulas de Ciências e Biologia, nos formaram como seres humanos melhores. Foi a primeira vez que li os clássicos Marx e Engels, Weber, Durkheim e entendi o que era o Fundo Monetário Internacional (FMI), o Banco Mundial (BM), o capitalismo, o subdesenvolvimento e todas as outras questões relacionadas à classe social. Essas questões passaram a ser minhas preocupações. Eu sempre pensava: quando me tornar professora, não posso permitir que meus alunos e alunas cheguem ao ensino superior sem compreender como as questões de classe e capitalismo operam em nossa sociedade. Afinal, em uma sociedade organizada com base em princípios neoliberais e meritocráticos, muitos não conseguem chegar ao ensino superior.

Foi nesse momento que um novo mundo se abriu para mim. Comecei a perceber o que significava ser pobre, trabalhadora, o que significava ser explorada, o que era o consumismo e como essas questões se relacionavam com a dimensão ambiental. No movimento Ciência, Tecnologia e Sociedade (CTS) e nas ideias de Paulo Freire, encontrei algumas respostas para minhas indagações sobre como abordar essas questões de forma crítica e problematizadora com meus alunos e alunas nas disciplinas de Ciências e Biologia.

Realizei meu Trabalho de Conclusão de Curso (TCC) e, posteriormente, concluí meu mestrado, sempre direcionando meu foco para questões de classe e

desigualdades sociais. Tornei-me professora de Ciências e Biologia e, em minhas práticas pedagógicas, busquei e continuo buscando incorporar pensamentos críticos, problematizando questões de natureza social e estabelecendo conexões entre ciência, tecnologia e sociedade. Entendo que essa abordagem é uma maneira possível de contribuir, mesmo que minimamente, para a construção da consciência de classe e, conseqüentemente, para a redução das desigualdades sociais. Durante minha graduação, em dezembro de 2014, fui aprovada no Programa de Mestrado Profissional em Ensino de Ciências da UNIFEI, uma experiência fundamental em minha trajetória acadêmica, que me fez crescer e aprender muito.

No final de 2015, iniciei a redação de minha dissertação, intitulada "Proposta de uma Sequência Didática Para o Ensino Médio Sobre Doenças Contagiosas Causadas por Micro-Organismos Fundamentada na Perspectiva CTS". Nessa dissertação, busco enfatizar a importância da Ciência e da tecnologia na formação de cidadãos e cidadãs críticos e responsáveis, além de refletir sobre as implicações do enfoque CTS na sala de aula, por meio da utilização de diversas estratégias metodológicas de ensino.

Durante o mestrado, devido aos cortes de verbas e recursos, não consegui obter uma bolsa de estudos. Para prosseguir com o mestrado, comecei minha carreira como professora contratada em escolas do estado de Minas Gerais (MG). Nos dois anos em que cursei o mestrado, tive a oportunidade de trabalhar com alunos tanto do Ensino Médio quanto do Ensino Fundamental. Ao longo da minha experiência como docente, pude perceber que nós, licenciados, carregamos concepções equivocadas sobre o que são as Ciências Naturais, mas, principalmente, sobre como elas devem ser ensinadas nas escolas. Ao mesmo tempo, percebi o quanto essas concepções estão profundamente enraizadas e interferem em nosso cotidiano como professores.

Após concluir o mestrado em 2017, o desejo de continuar os estudos e realizar o doutorado permanecia forte. Desde a graduação, tinha o sonho de estudar no Programa de Pós-Graduação em Educação Científica e Tecnológica (PPGECT) da Universidade Federal de Santa Catarina (UFSC), que é um dos melhores programas de pós-graduação do Brasil na área de ensino. Dessa forma, mudei-me para Florianópolis e ingressei como aluna de disciplina isolada no PPGECT da UFSC, na cadeira de Seminário sobre Linguagem da Ciência e Tecnologia na Educação, ministrada pela professora Dra. Suzani Cassiani e pelo professor Dr. Irlan von

Linsingen. Além disso, comecei a participar das reuniões do grupo de pesquisa Discursos da Ciência e da Tecnologia na Educação (DiCiTe).

Durante a disciplina e até o presente momento, como membro do grupo de pesquisa DiCiTe, tive a oportunidade de aprender muito. Descubri áreas como a Análise de Discurso, os estudos Decoloniais e a perspectiva CTS Latino-americana, por meio dos estudos de autores como Eni Orlandi, Catherine Walsh, Paulo Freire, Anibal Quijano, Frantz Fanon, Boaventura Sousa e Santos, Maria Paula Meneses e muitos outros, com os quais ainda não havia entrado em contato durante minha trajetória acadêmica, mas com os quais me identifiquei e que acabaram contribuindo diretamente para a direção da pesquisa que apresento nesta tese de doutorado.

Compreendi que a educação CTS Latino-americana, numa perspectiva crítica e discursiva, preocupa-se com a formação crítica e libertadora do sujeito, em que, por meio da conscientização, o cidadão consegue atuar e transformar o meio em que vive. Dessa forma, a formação crítica e participativa ocorre por meio do questionamento e da problematização de situações. Em outras palavras, o conhecimento precisa ser construído por meio do diálogo e não imposto verticalmente, de modo a fazer sentido e integrar-se ao contexto em que o sujeito está inserido. Além disso, a educação CTS crítica e discursiva busca tornar visíveis os sentidos presentes nos discursos científicos, tecnológicos e sociais, que, quando silenciados, contribuem para o apagamento de determinadas culturas e perpetuam as relações de dependência presentes em nossa sociedade.

Nesse sentido, a educação CTS Latino-americana tem como princípios básicos a transformação social, a participação democrática, a horizontalidade de saberes e o respeito à diversidade e culturas, princípios esses que assumi como fundamentais na construção da minha pesquisa de doutorado e da minha prática como professora.

Diante dos desafios da educação CTS Latino-americana, como educadora e pesquisadora, questionei-me sobre as possibilidades de a licenciatura ser o momento ideal para desmistificar algumas ideias sobre Ciência e seu ensino, que acabam sendo perpetuadas e contribuindo para um ensino descontextualizado e acrítico, que privilegia determinadas culturas em detrimento de outras. Com base nisso, propus pesquisar os desafios presentes na formação de professores de Ciências, especialmente aqueles relacionados às questões étnico-raciais, de classe, de gênero e de colonialidade (do poder, do saber, do ser e de gênero). Em 2018, iniciei meu

doutorado no PPGECT sob a orientação do Professor Irlan von Linsingen com esse projeto, que hoje se transformou nesta tese de doutorado.

Além disso, entre os anos de 2017 e 2019, atuei como professora em diferentes contextos. Em 2017, trabalhei como professora na Educação de Jovens e Adultos (EJA) em Biguaçu-SC, onde tive a oportunidade de trabalhar em comunidades carentes, com pessoas que não tiveram a oportunidade ou não puderam concluir seus estudos no tempo regular. No ano de 2018, fui professora em uma favela durante o dia, na cidade de São José-SC, região metropolitana de Florianópolis. Durante esse período, muitas vezes tive que dar aulas enquanto ouvia tiros e testemunhava invasões violentas da polícia. À noite, atuei na EJA do continente I da prefeitura de Florianópolis, que também atende comunidades carentes. Muitas vezes, ouvíamos relatos dos estudantes que pediam para guardar seus cadernos no armário da escola, pois não se sentiam seguros para ir ou voltar para casa sem passar por uma revista policial e o fato de carregarem uma mochila, aumentavam as chances da revista.

Em 2019, novamente atuei como professora em duas escolas localizadas na periferia de Florianópolis-SC. E, de outubro de 2019 a outubro de 2021, fui professora substituta no curso de Educação do Campo da UFSC. Esse curso, também surge a partir das lutas dos movimentos sociais² e busca promover a reparação social para os povos do campo.

O que pude observar a partir das minhas experiências como professora e pesquisadora nos últimos anos é que vivemos em uma sociedade racista. Muitas vezes, esse racismo é velado ou está dissimulado em outros problemas, como questões de renda, por exemplo. Como sociedade, tendemos a acreditar na meritocracia em vez de admitir que vivemos em um país onde a maioria da população - cerca de 54% de acordo com dados do Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE) - é negra e que a maioria dos problemas sociais está atrelado a questões de raça/etnia.

² Falaremos mais adiante sobre a Educação do Campo, mas é preciso sinalizar aqui que a luta do Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra (MST) destaca-se na constituição desta proposta educativa. O MST passou a lutar, a partir de 1997, pela Educação do Campo, pautando e travando suas lutas em torno de uma educação que represente, de fato, os interesses dos camponeses (CALDART, 2012).

Outra questão que tenho observado com maior intensidade nos últimos anos é o machismo e a violência contra as mulheres. Anualmente, temos testemunhado números cada vez mais alarmantes de casos de violência de gênero.

Apenas entre março de 2020, com o início da pandemia de COVID-19 no país, e dezembro de 2021, foram registrados 2.451 feminicídios e 100.398 casos de estupro de vítimas do gênero feminino. Em 2021, em média, ocorreu um caso de feminicídio a cada 7 horas (FBSP, 2022).

Essa situação está intrinsecamente ligada ao fato de que as relações entre os gêneros feminino e masculino são caracterizadas por hierarquias de poder. Nessa hierarquia, a desigualdade e a exclusão das mulheres se manifestam e são explicadas com base em diferenças físicas, sexuais e biológicas. A construção sociocultural da identidade feminina e a imposição de papéis passivos e submissos criam um ambiente propício para o exercício da opressão masculina e, conseqüentemente, das violências praticadas, principalmente por homens brancos e heterossexuais. Isso evidencia como o sistema patriarcal³ e sua ideologia permeiam a sociedade brasileira. Saffioti (2004) acrescenta que a grande contradição da sociedade atual está entrelaçada pelo patriarcado, racismo e capitalismo, o que denominamos neste trabalho como relações interseccionais⁴.

Diante dos desafios de ser professora nessa sociedade desigual, marcada pelo racismo, machismo e patriarcado, compreendemos que é fundamental reconhecer que a linguagem não é apenas um instrumento de pensamento ou comunicação. Ela desempenha um papel decisivo na constituição da identidade do sujeito (ORLANDI, 2009). Em outras palavras, a linguagem está enraizada na

³ Concordamos com Silvia Federici (2017) que analisa o patriarcado a partir do i) desenvolvimento de uma nova divisão sexual do trabalho; ii) a construção de uma nova ordem patriarcal, baseada na exclusão das mulheres do trabalho assalariado e em sua subordinação aos homens; iii) a mecanização do corpo proletário e sua transformação, no caso das mulheres, em uma máquina de produção de novos trabalhadores (FEDERICI, 2017, p. 26).

⁴ Formulado pela feminista afro-americana Kimberlé Crenshaw (2002, p. 177) o conceito de interseccionalidade trata da “[...] forma pela qual o racismo, o patriarcalismo, a opressão de classe e outros sistemas discriminatórios criam desigualdades básicas que estruturam as posições relativas de mulheres, raças, etnias, classes e outras. Para Collins e Bilge (2021) as relações de poder que envolvem raça, classe e gênero, por exemplo, não se manifestam como entidades distintas e mutuamente excludentes. Essas categorias se sobrepõem e funcionam de maneira unificada. Além disso, apesar de geralmente invisíveis, essas relações interseccionais de poder afetam todos os aspectos do convívio sociais (p.17)

ideologia, e a ideologia se manifesta na língua. Portanto, não há discurso sem sujeito e não há sujeito sem ideologia (ORLANDI, 2003).

Como professoras e professores na escola, exercemos influência na formação de nossas alunas e alunos, contribuindo não apenas para sua formação científica, mas também para a maneira como pensam e agem diante de questões culturais, sociais, políticas e econômicas. Nossa atuação vai além do ensino dos conteúdos, pois temos a responsabilidade de promover reflexões críticas e desenvolver o pensamento autônomo nos estudantes, capacitando-os a compreender e enfrentar as desigualdades e opressões presentes na sociedade.

A influência pode acontecer para manter opressões, como apontado por Abdias do Nascimento,

o sistema educacional é usado como aparelhamento de controle nesta estrutura de discriminação cultural. Em todos os níveis do ensino brasileiro - elementar, secundário, universitário - o elenco das matérias ensinadas[...] constitui um ritual da formalidade e da ostentação da Europa, e, mais recentemente, dos Estados Unidos. Se consciência é memória e futuro, quando e onde está a memória africana, parte inalienável da consciência brasileira? Onde e quando a história da África, o desenvolvimento de suas culturas e civilizações, as características do seu povo, foram ou são ensinados nas escolas brasileiras? (NASCIMENTO, 1978, p. 95).

Essa reflexão de Abdias do Nascimento ressalta a necessidade de questionar e repensar o currículo escolar, incluindo uma abordagem mais abrangente e representativa da diversidade cultural e étnica, valorizando a história e as contribuições dos povos africanos para a formação da identidade brasileira. É fundamental promover uma educação que vá além dos padrões eurocêntricos e norte-americanos, reconhecendo a importância de incorporar a memória africana como parte integrante da consciência coletiva do Brasil.

No entanto, a influência educacional também pode ser direcionada para a formação crítica com o objetivo de promover transformação e libertação. Uma vez que os conhecimentos dominantes que nossa sociedade desenvolve são conhecimentos que obscurecem a existência das relações opressivas nas quais o modo de produção das condições materiais de reprodução da própria sociedade está enraizado.

Nesse sentido, é fundamental que a educação seja direcionada para uma perspectiva crítica, que questione e desvende essas relações opressivas. Por meio de uma educação comprometida com a transformação social, podemos promover uma consciência coletiva capaz de reconhecer e combater as estruturas de opressão

presentes em nossa sociedade. Assim, a educação se torna uma ferramenta poderosa para impulsionar a mudança e a busca pela libertação de todos os indivíduos.

Diante disso, podemos incentivar as alunas e os alunos a compreender que a Ciência Moderna possui uma perspectiva histórica e geográfica. Apesar de ser considerada universal, ela surgiu em um contexto específico, sendo concebida por homens brancos do norte global e atendendo principalmente aos interesses desse grupo. Portanto, a Ciência Moderna não deveria ser a única fonte de conhecimento validada nas escolas. É essencial reconhecer que existem outras epistemologias milenares que foram fundamentais para a sobrevivência da espécie humana até o presente momento. No entanto, durante o processo de escolarização, essas epistemologias são silenciadas, o que oculta outras formas de viver que se aproximam de perspectivas como bem viver⁵ e da justiça social⁶.

É importante promover uma educação que valorize e inclua diferentes formas de conhecimento, reconhecendo a diversidade de saberes e epistemologias presentes em nossa sociedade. Isso permite que as alunas e os alunos tenham uma visão mais ampla do mundo, além de contribuir para a construção de uma sociedade mais justa e inclusiva.

Acreditamos que seja possível um Ensino de Ciências que estimule as alunas e os alunos a compreenderem que a cultura e o conhecimento eurocêntrico não são superiores a outras culturas e conhecimentos. Eles também devem entender que o desenvolvimento e o progresso não estão necessariamente vinculados ao bem-estar social. Além disso, é fundamental reconhecer que o racismo e o machismo estão presentes de forma estrutural em nossa sociedade.

Por meio desse ensino, podemos estimular as alunas e os alunos a conhecerem e valorizarem sua própria história, cultura e classe. A partir desse ponto de partida, eles podem produzir conhecimentos sobre a realidade em que estão

⁵ O bem viver é uma concepção de vida distante dos parâmetros mais caros da modernidade e do crescimento econômico: o individualismo, a busca do lucro, a relação custo-benefício como axiomática social, o uso da natureza, a relação estratégica entre os seres humanos, a mercantilização total de todas as esferas da vida humana, a violência inerente ao egoísmo do consumidor, etc. O bem viver expressa uma relação diferente entre os seres humanos e com seu ambiente social e natural. O bem viver incorpora uma dimensão humana, ética e holística à relação do ser humano com a sua própria história e com a sua natureza. (DÁVALOS, 2008, p.4)

⁶ Discutiremos sobre a questão da justiça social no capítulo três, adiantamos que concordamos com Boaventura Sousa Santos (2010) que a luta pela justiça social global deve ser também uma luta por justiça cognitiva, para ser bem sucedida, essa luta exige um novo pensamento, que aprenda com o sul usando uma epistemologia desde o sul.

inseridos e, assim, buscar sua emancipação⁷. É importante promover uma educação que empodere as alunas e os alunos, capacitando-os a compreender e analisar criticamente as estruturas de poder presentes em nossa sociedade, e a desenvolver uma consciência crítica para a transformação social.

1.2 CONTEXTO POLÍTICO/SOCIAL DA PESQUISA

As mudanças políticas conservadoras que ocorreram em contextos latino-americanos nos últimos anos (2016-2022) podem ser associadas, em muitos aspectos, à necropolítica, que diz respeito ao controle sobre quem pode viver e quem pode morrer (MBEMBE, 2016). Quanto mais vulneráveis forem as populações, como as mulheres e meninas negras, indígenas, com deficiência ou LGBT+, maior é o desequilíbrio entre o poder da vida e o poder da morte. Infelizmente, são as mulheres que sofrem o preço mais alto, com seus corpos, trabalho e vidas (FEDERICI, 2017, p. 37).

Não é por coincidência que tem havido um aumento nos casos de feminicídio e violência de gênero, especialmente em países da África e da América Latina. Os feminicídios se tornaram um sério problema de segurança, saúde pública e violações dos direitos humanos das mulheres.

Essa realidade evidencia a necessidade urgente de enfrentar e combater a violência de gênero, bem como as desigualdades sociais e estruturais que contribuem para sua perpetuação. É fundamental adotar políticas públicas efetivas, promover a conscientização e a educação sobre os direitos das mulheres, e trabalhar em prol de uma sociedade mais igualitária e justa para todas as pessoas, independentemente de seu gênero, raça ou origem étnica.

De fato, os feminicídios são mortes específicas de mulheres. A morte constitui-se como tema de extrema importância para o entendimento da história das condições de vida, sofrimento e existência humana nas sociedades. A violência, por sua vez, possui relação estreita com a morte, e vem caracterizando as preocupações sobre o tema na atualidade, isto devido aos novos e antigos contextos de guerra, crises econômicas, conflitos insurgentes, e das diversas formas de racismo e xenofobia incidindo no aumento expressivo das mortes violentas em alguns países no mundo capitalista, em especial na América Latina.(ROMIO, 2017, p. 21).

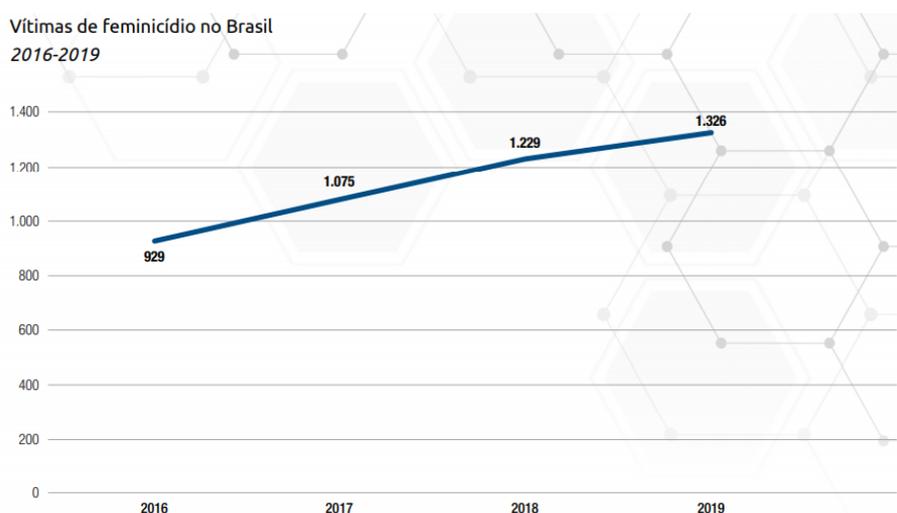
Conforme apontado por Gonzalez (2019), as mulheres latino-americanas têm sido vítimas sistemáticas de violências de gênero e suas intersecções, como raça,

⁷ Emancipação inerente a ideia de Educação libertadora, defendida por Paulo Freire (1987;1996) que se expresse “como prática da liberdade” e como ação transformadora.

etnia, classe e território, perpetradas pelas classes dominantes desde o período da colonização. A violência sexual contra mulheres negras e ameríndias desempenhou um papel significativo na violência colonial e escravista, e continua sendo utilizada como arma de guerra em conflitos armados. Além disso, as políticas de controle da natalidade impõem violência aos corpos das mulheres, por meio de práticas de esterilização forçada e da criminalização do aborto, resultando na morte de milhares de mulheres todos os anos. Dessa forma, o desrespeito ao corpo feminino e à vida das mulheres estão intrinsecamente ligados às demandas de exploração do trabalho e ao modelo capitalista (FEDERICI, 2017; GONZALES, 2019).

Segundo o 14º Anuário Brasileiro de Segurança Pública (Figura 1), foram registrados 1.229 crimes de feminicídio no Brasil em 2018 e 1.326 em 2019, o maior número registrado desde 2007 (FBSP, 2020). Conforme o ATLAS da Violência de 2019, em média, treze mulheres são mortas diariamente no país (IPEA; FBSP, 2019). Durante a pandemia, somente no primeiro semestre de 2020, já foi observado um aumento de 1,9% em relação ao mesmo período do ano anterior (FBSP, 2020). Esses dados evidenciam a urgência de enfrentar e combater a violência de gênero, promovendo políticas efetivas de proteção às mulheres e buscando transformar as estruturas sociais e culturais que perpetuam essas violências.

Figura 1 - Vítimas de feminicídio no Brasil no período de 2016-2019



Fonte: Fórum Brasileiro de Segurança Pública

Outro fator que merece destaque ao abordar a questão da violência contra a mulher é a questão racial. De acordo com o ATLAS da Violência de 2019, a taxa de homicídios de mulheres não negras teve um aumento de 4,5% entre 2007 e 2017,

enquanto no mesmo período a taxa de homicídios de mulheres negras teve um crescimento de 29,9%. Conforme o 14º Anuário Brasileiro de Segurança Pública, entre 2018 e 2019, 66,6% das vítimas de feminicídio no Brasil eram mulheres negras (FBSP, 2020).

Diante desses dados, é importante refletir sobre o que Sueli Carneiro (2019) nos traz ao apontar que a violação colonial praticada no Brasil e na América Latina como um todo, pelos senhores brancos, contra as mulheres negras, indígenas e as miscigenações resultantes, estruturam todas as relações estabelecidas desde então. Nessas condições de desigualdade e violência, especialmente contra as mulheres não brancas, foi estabelecido o mito da democracia racial e da igualdade de gênero.

Essas informações ressaltam a importância de reconhecer e enfrentar as interseccionalidades da violência, considerando as opressões interligadas que afetam de forma desproporcional as mulheres negras, indígenas e outras mulheres não brancas. É necessário adotar medidas efetivas para combater o racismo, a violência de gênero e as desigualdades estruturais que perpetuam essas violências, buscando construir uma sociedade mais justa e equitativa para todas as mulheres.

o conceito da democracia racial segundo esta, tal expressão supostamente refletiria determinada relação concreta na dinâmica da sociedade brasileira: que pretos e brancos convivem harmoniosamente, desfrutando iguais oportunidades de existência, sem nenhuma interferência, nesse jogo de paridade social, das respectivas origens raciais ou étnicas (NASCIMENTO, 1978, p.36).

Para Carneiro (2019) o mito da democracia racial (Figura 2), adquiriu novos contornos, onde o colonialismo, a partir da lógica da colonialidade, age numa ordem social supostamente democrática, que mantém inalteradas as relações de gênero e raça instituídas desde o período escravocrata.

Para Abdias do Nascimento:

Desde os primeiros tempos da vida nacional aos dias de hoje, o privilégio de decidir tem ficado unicamente nas mãos dos propagadores e beneficiários do mito da “democracia racial”. Uma “democracia” cuja artificialidade se expõe para quem quiser ver; só um dos elementos que a constituiriam detém todo o poder em todos os níveis político-econômico-sociais: o branco. Os brancos controlam os meios de disseminar as informações; o aparelho educacional; eles formulam os conceitos, as armas e os valores do país. (NASCIMENTO, 1978, p.41)

O autor continua, democracia racial é o mesmo que ele chama de Racismo estilo brasileiro, “não tão óbvio como o racismo dos Estados Unidos da América (EUA), ou do *Apartheid* da África do Sul, mas eficazmente institucionalizado [...] e difuso no tecido social, psicológico, econômico, político e cultural da sociedade (1978, p. 93). E ainda acrescenta, “monstruosa máquina ironicamente designada ‘democracia racial’

que só concede aos negros um único 'privilégio': aquele de se tornar branco, por dentro e por fora (NASCIMENTO, 1978, p. 93)

Figura 2 - O mito da democracia racial.



FONTE: Vakinha [blog]. **As três raças: o mito da democracia racial no Brasil.**⁸

Conforme nos faz refletir Jessé Souza (2019), um dos princípios fundamentais da sociedade brasileira, além da escravidão, é o patriarcalismo. Desde a origem do Brasil, práticas majoritariamente patriarcais, machistas e racistas têm sido construídas e perpetuadas. A superioridade do branco europeu, que chegou aqui, e a escravidão foram modelos bem-sucedidos empregados pela colonização, incluindo a constituição da "nova" família brasileira. Indígenas e mulheres negras foram violentadas, estupradas e abusadas desde a chegada dos invasores. Elas deram à luz a milhares de filhas e filhos, muitas vezes tratados como bastardos, e passaram a compor o mercado de escravos.

Essas duas relações estabelecidas no início da organização "moderna" brasileira, o racismo decorrente da escravidão e o patriarcalismo imposta pelos homens brancos europeus, ainda determinam as relações de poder, ser e saber na nossa sociedade. Basta questionarmos quem são as empregadas domésticas em nosso país ou quais mulheres sofrem mais violência para compreendermos essas dinâmicas.

⁸ Disponível em: <<https://www.vakinha.com.br/vaquinha/as-tres-racas-o-mito-da-democracia-racial-no-brasil>>

Segundo o Atlas da Violência, entre 2012 e 2017, os homicídios de mulheres cometidos fora de residências caíram 3,3%, enquanto os cometidos dentro de residências aumentaram 17,1% (IPEA; FBSP, 2019). Esse fator também contribuiu para o aumento dos feminicídios no Brasil nos últimos anos, uma vez que a maioria desses crimes ocorre no ambiente doméstico e é cometida pelo companheiro. Em 89,9% dos casos, o autor do crime era o companheiro ou ex-companheiro, em 7,5% dos casos o autor era parente ou conhecido da vítima, e em apenas 2,6% dos casos o autor não era nem parente nem conhecido da vítima (FBSP, 2020).

Outra questão que ameaça a ilusória democracia racial é o mito do estuprador negro, como nos traz Angela Davis (2016) em seu livro "Mulheres, Raça e Classe". Se analisarmos o histórico relacionado ao estupro no período da colonização e da escravidão no Brasil, veremos que não eram os homens negros que cometiam essas atrocidades. Pelo contrário, mulheres indígenas e negras, mantidas como servas sexuais, eram estupradas e objeto de desejo dos colonizadores brancos. Apenas nos primeiros semestres dos anos de 2019 e 2020, o Brasil registrou um total de 29.024 e 22.573 vítimas de estupro, respectivamente (FBSP, 2020).

No Brasil, classe, raça e gênero estão estreitamente interseccionados, e é de extrema importância refletirmos sobre essas relações se quisermos alcançar alguma forma de justiça social. No movimento feminista, uma das bandeiras mais levantadas é o fim da violência doméstica. Inicialmente, a luta era especificamente contra a violência cometida por homens contra mulheres. No entanto, com o amadurecimento do movimento, percebeu-se que a violência doméstica também ocorre em relacionamentos entre pessoas do mesmo sexo e que crianças frequentemente são vítimas de violência tanto masculina quanto feminina.

Conforme nos lembra bell Hooks, é útil pensar no termo "violência patriarcal", pois, diferentemente da expressão "violência doméstica", a violência patriarcal baseia-se na crença de que é aceitável que um indivíduo mais poderoso controle outros por meio de várias formas de força coercitiva (Hooks, 2019). Portanto, grande parte da violência patriarcal é cometida por adultos (homens e mulheres) que foram vítimas dessa mesma violência e continuam reproduzindo-a com seus filhos e filhas. Mães e pais reproduzem o machismo e o patriarcado ao educar suas filhas para serem recolhidas, contidas e reservadas, nas palavras de Silvia Federici (2019).

desde os primeiros dias da sua vida, você tem sido treinada para ser dócil, subserviente, dependente e, o mais importante, para se sacrificar e até

mesmo sentir prazer com isso. Se você não gosta, o problema é seu, o fracasso é seu, a culpa e a anormalidade são suas (p.44).

Essas reflexões evidenciam a necessidade de dismantlar as estruturas patriarcais, racistas e machistas presentes na sociedade brasileira, a fim de avançarmos em direção à justiça social. Segundo o 14º Anuário de Segurança Pública, no primeiro semestre de 2019, foram registradas 125.338 denúncias de lesão corporal dolosa sofrida por pessoas do sexo feminino. No mesmo período em 2020, foram registrados mais 113.332 casos. Em relação às denúncias de ameaças, foram registradas, no 1º semestre, 306.216 denúncias de mulheres em 2019 e 255.003 em 2020. A pesquisa mostra que a diminuição no número de denúncias não representa uma melhora na situação, mas sim a dificuldade enfrentada pelas mulheres para realizar as denúncias durante a pandemia de COVID-19 e o distanciamento social, já que muitas vezes ficam presas em casa com o agressor (FBSC, 2020). Embora exista a Lei Maria da Penha (Lei Federal 11.340/2006) desde 2006 para combater a violência doméstica e familiar, os indicadores de violência continuam aumentando (BRASIL, 2006).

Outro fator a se considerar sobre a violência de gênero é a violência sofrida pelo público LGBTQ+. Segundo o 13º Anuário Brasileiro de Segurança Pública, o número de denúncias de violência LGBTQ+ aumentou 127% de 2016 para 2017. Essa violência é praticada majoritariamente por homens (64,8%), e as mulheres são as maiores vítimas (59,5%).

No contexto rural, as questões de violência de gênero são alarmantes. A Organização das Nações Unidas para a Alimentação e a Agricultura (FAO, 2017) destaca a falta de dados sobre violência sexual contra mulheres no campo no Brasil. Enquanto a sociedade tem discutido e estudado cada vez mais a violência sexual contra as mulheres, os debates e as pesquisas muitas vezes se restringem às grandes cidades, não incluindo um olhar voltado para as trabalhadoras rurais.

Mulheres e meninas que vivem em áreas rurais enfrentam diferentes riscos e desafios na resposta à violência. O contexto rural envolve elevados níveis de pobreza, menor acesso à educação superior e ao trabalho decente, menor capacitação econômica e proteção social, o que aumenta ainda mais a vulnerabilidade das mulheres em relacionamentos abusivos. Em áreas rurais, os serviços para mulheres são menos acessíveis e, às vezes, inexistentes. Os serviços públicos frequentemente não atendem às necessidades e desafios das mulheres rurais, desde a limitada

mobilidade até a precariedade dos serviços disponíveis. Em situações de violência doméstica, por exemplo, questões como a falta de assistência às crianças, oportunidades de emprego e serviços básicos de apoio, como proteção policial, abrigo, cuidados de saúde e assistência jurídica, agravam ainda mais o isolamento psicossocial das mulheres que vivem em áreas rurais (FAO, 2017).

No campo, há uma confusão em associar o trabalho ao homem heterossexual e viril. Nessa relação, a mulher é inferiorizada e explorada, pois todo o trabalho que ela exerce não é legitimado, mas sim tratado como uma obrigação de gênero. Além disso, no campo, a heterossexualidade é imposta de forma mais acentuada do que nas cidades, e as relações patriarcais e machistas são incentivadas como positivas, pois muitas vezes estão imbricadas em aspectos culturais. Desde 2015, o Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra (MST) tem aberto oficialmente discussões e espaços para pessoas LGBTQ+ do grupo, justamente porque, no campo, elas não se sentem confortáveis - muito menos representadas.

O cenário de racismo estrutural e capitalismo heteropatriarcal imbricados com aspectos ontológicos da dominação colonial formam uma estrutura rígida que define o lugar, sobretudo, do homem branco e da mulher negra na sociedade brasileira. É possível entender, a partir dessa estrutura, que a violência contra pessoas negras, principalmente mulheres, seria uma expressão natural do papel do homem e configura-se como um recurso da branquitude para demonstração de poder e dominação necessários para a manutenção das relações sociais estabelecidas desde a colonização, que continuam a perpetuar as desigualdades sociais (OLIVEIRA; RIBEIRO, 2022).

A tomada de consciência sobre a relação entre raça, classe e gênero envolve compreender como o sistema patriarcal, o racismo sistêmico e as estruturas sociais desiguais afetam e moldam a sociedade.

A consciência do racismo, da desigualdade social e do patriarcado implica reconhecer como essas estruturas influenciam nossas crenças, comportamentos e valores, assim como a forma como a sociedade é organizada e governada. Isso inclui reconhecer a existência da desigualdade salarial, a prevalência da violência de gênero, a falta de representação política das mulheres, a objetificação sexual e outras formas de opressão. É também importante reconhecer a falta de representação política e econômica das minorias raciais e étnicas, a segregação residencial, a falta

de acesso a oportunidades educacionais e de emprego, e a violência policial, entre outras formas de opressão.

Ao tomarmos consciência do racismo e da desigualdade social, podemos começar a trabalhar para desafiar e mudar essas estruturas de poder desiguais, construindo assim uma sociedade mais justa e igualitária para todos. Isso envolve a adoção de políticas e práticas que promovam a igualdade de gênero, racial e social, bem como a educação e conscientização para combater estereótipos relacionados à raça, classe e gênero. É um processo contínuo que requer o engajamento de todos os setores da sociedade para promover mudanças reais e significativas.

1.3 PROFESSORA PESQUISADORA OU PESQUISADORA E PROFESSORA?

Como mencionei na introdução deste trabalho, desde que me formei como professora no curso de Licenciatura em Ciências Biológicas, tenho conciliado minha atuação como docente e pesquisadora. Durante a graduação, já tinha o desejo de seguir com o mestrado e o doutorado. Inicialmente, não imaginava que me tornaria professora imediatamente após a graduação, porém, como não obtive bolsa durante o mestrado, encontrei no trabalho como professora a forma de me sustentar. No doutorado, tive a oportunidade de contar com uma bolsa de estudos desde o início, mas minha vontade de desenvolver uma pesquisa no contexto educacional e continuar lecionando me levou novamente para a sala de aula.

Inicialmente, minha proposta era desenvolver a pesquisa junto aos meus alunos e alunas da Educação Básica, pois entendia a importância de aproximar a pesquisa da realidade escolar e abordar questões de raça, classe e gênero que permeiam o cotidiano escolar. No entanto, durante o doutorado, tive a oportunidade de participar de um processo seletivo e fui aprovada como professora substituta na Universidade Federal de Santa Catarina, no curso de Licenciatura em Educação do Campo. Com essa aprovação, o contexto da minha pesquisa foi se transformando, pois passei a ser formadora de professores nesse curso.

Nesse sentido, compreendendo a formação inicial como um espaço de extrema importância na preparação dos professores, enxerguei ali uma oportunidade de problematizar, na prática, algumas questões que ainda são deficitárias nos cursos de licenciatura, como as questões étnico-raciais e de gênero. No curso de Licenciatura em Educação do Campo, devido à sua origem, histórico e luta social, encontrei um

espaço aberto, promissor e acolhedor para abordar essas questões, visto que essas temáticas eram frequentes nas discussões e na proposta curricular do curso.

Na Educação do Campo, questões como a invisibilidade da mulher, as relações patriarcais que colocam o homem como chefe da família e detentor da renda, a divisão sexual do trabalho, que separa o trabalho produtivo (gerador de renda) do trabalho reprodutivo (responsabilidade da mulher, como a maternidade e os serviços domésticos), a violência contra a mulher e pessoas LGBTQ+, o feminicídio, entre outros, são fundamentais para romper estigmas e paradigmas, tornando o campo um espaço cada vez mais equitativo e de justiça social.

Essas são algumas das preocupações que a proposta do curso busca desmistificar e com as quais também busquei dialogar e abordar em minhas aulas, como professora pesquisadora. Dessa forma, respondendo à pergunta que introduz este tópico, hoje entendo que sou uma professora pesquisadora, pois a docência é o que me motiva, mas a possibilidade de realizar pesquisas e, conseqüentemente, compreender melhor minha própria prática, me permite, a cada dia, me tornar uma professora melhor.

1.4 JUSTIFICATIVA E RELEVÂNCIA DA PESQUISA

No segundo capítulo desta tese, apresentamos um panorama, baseado em uma pesquisa de estado da arte, sobre as publicações na área de Ensino de Ciências nas últimas duas décadas que se relacionam com o campo feminista. Desde já, trago como justificativa da tese alguns resultados e contribuições encontradas nessas publicações, pois nos auxiliam a embasar e justificar a relevância de nossa pesquisa.

De forma resumida, é possível adiantar que a análise de artigos e teses publicados nas últimas duas décadas identificou as crescentes críticas advindas da Epistemologia Feminista em relação à prática científica, a persistente e recorrente desigualdade de gênero nas carreiras científicas, a necessidade de mais pesquisas que abordem essas temáticas tanto no campo da pesquisa quanto do ensino, bem como a necessidade de promover mudanças na forma como tais questões são abordadas na Formação de Professores de Ciências e, conseqüentemente, no ensino dessas disciplinas.

Tradicionalmente, o Ensino de Ciências foi embasado em uma abordagem biologista na qual concepções biológicas e fisiológicas foram utilizadas para explicar

tanto comportamentos sexuais quanto questões de gênero, reforçando binarismos deliberadamente sexistas (SWIECH; HEERDT, 2019).

Heerdt e Batista (2017) indicam que compreender as questões de gênero na Ciência e no seu ensino é fundamental para a reflexão crítica e faz parte do conhecimento fundamental que um docente deve possuir para o Ensino de Ciências. Batista *et al.*, (2011) apontaram em seu estudo que uma prática docente que abordasse as questões de gênero no Ensino de Ciências e levasse em consideração os problemas relacionados a essa temática favoreceria uma melhor compreensão da Ciência e ampliaria a participação tanto de mulheres quanto de homens nesse campo. Entretanto, as autoras questionam como poderíamos assegurar tal prática, uma vez que essas questões ainda não são efetivamente debatidas na formação docente brasileira. As autoras já evidenciavam, em 2011, a escassez de pesquisas na área que relacionasse gênero e formação de professores de Ciências, como ilustra o trecho a seguir.

Para uma verdadeira mudança de postura nas escolas em relação às identidades de gênero, seria preciso que o corpo docente estivesse preparado no tocante a essas questões, de forma a não tecer nenhum comentário ou atitude que fomente o preconceito ou desrespeito, ferindo assim a própria democracia. O docente deve estar atento a estas questões. Não adianta “ensinar” sobre igualdade de gênero e tecer um discurso, no cotidiano escolar, que vá contra essas ideias (SOUZA; ARTEAGA, 2015, p.4)

Nessa direção, torna-se necessária a realização de novas pesquisas que estudem e elucidem como abordar as questões de gênero e sexualidade no Ensino de Ciências (BATISTA *et al.*, 2013). Esse processo requer que os próprios indivíduos envolvidos nesse contexto discutam e repensem suas visões e atitudes, a fim de promover uma mudança efetiva na prática educacional e no Ensino de Ciências (SOUZA; ARTEAGA, 2015).

Para proporcionar um Ensino de Ciências que aborde e discuta as diferentes identidades de gênero, é preciso superar as intolerâncias e preconceitos em relação à diversidade sexual e de gênero presentes na formação de professores (NORO; CRESPI; NÓBILE, 2019). A formação de professores precisa incentivar a condução de aulas de Ciências que deem maior protagonismo às meninas e valorizem suas diversas habilidades e perspectivas de mundo, além de promover discussões que contribuam para a diminuição de preconceitos e desigualdades de gênero (MARTINS; LIMA, 2019).

Nesse processo de desconstrução, é necessário repensar a Ciência e seu ensino a partir de novas perspectivas que, historicamente, foram apagadas e invisibilizadas. Conforme apontado por Garcia, Silva e Pinheiro (2019), a Ciência tem raízes muito anteriores àquelas brancas e eurocentradas que nos foram apresentadas, e o Ensino de Ciências deve evidenciar essas e outras epistemologias (SOUZA; ARTEGA, 2015).

Marin e Cassiani (2019) destacam que, para construir um Ensino de Ciências verdadeiramente comprometido e politicamente engajado com as demandas sociais de grupos menos privilegiados, devemos considerar outros conteúdos, epistemologias e práticas. Uma possibilidade sugerida pelos autores é pensar em outros discursos vividos por pessoas excluídas pelo poder colonial, que por meio da articulação coletiva e da luta social questionam essas relações de poder. Em outras palavras, é preciso repensar um Ensino de Ciências que não se baseie exclusivamente nas percepções ocidentais e eurocentradas do corpo, um ensino que valorize não apenas uma visão e um corpo padronizados, mortos, estáticos e fragmentados, mas que parta de outras perspectivas.

a partir de práticas nas quais “escutemos e sintamos relatos de sujeitos trans, viados, bixas, prostitutas, aqueles que sempre foram invisibilizados e marginalizados pelo poder colonial”. Não para ver se são “homens” ou “mulheres” de acordo a uma norma biológica, mas também para entender seus processos de constituição identitárias como “arte de ser”. Arte que convida nos questionar, olhar sentir para nós mesmos, e nos permitir reinventar também. Questionar as feminidades e masculinidades que nos foram impostas e que hoje reproduzimos MARIN; CASSIANI, 2019, p.6).

Diante dos dados e reflexões apresentados, justificamos a necessidade de pesquisas como esta, que relacionam temáticas de gênero e feminismo à formação de professores de Ciências. Isso ocorre porque, muitas vezes, gênero e sexualidade são tratados pelos docentes como tabus e associados à religião, além de serem evitados por medo de retaliação por parte das famílias ou da escola (MARCOS; SOARES, 2016; MARIN; OLIVEIRA, 2019). Quando essas temáticas são abordadas, muitas vezes consideram apenas aspectos científicos, do corpo, da biologia e dos hormônios, sem relacionar aspectos socioculturais, como identidade de gênero, machismo e patriarcado (MARIN; OLIVEIRA, 2019). Essas ações podem contribuir para a falta de conscientização dos estudantes, bem como para a manutenção da estrutura social colonial brasileira, baseada no mito da democracia racial, resultando em números crescentes de machismo, patriarcado, violência de gênero e feminicídio.

Concordamos com Rodrigues, Linsingen e Cassiani (2019) e Kehl (2022) quanto à importância da formação de professores de Ciências como um espaço significativo para compreender sua própria realidade (denúncia) e transformá-la (anúncio). Em outras palavras, a formação de professores deve ser cidadã, crítica e decolonial, combatendo todas as formas de desumanização, especialmente o racismo, o machismo e a exploração da força de trabalho.

1.5 DELIMITAÇÃO DO PROBLEMA DE PESQUISA

Essa tese de doutorado surge a partir de uma problemática que tenho refletido nos últimos anos como professora, a de que o Ensino de Ciências tende a reproduzir os padrões da Ciência hegemônica em sua construção histórica. Nesse contexto, o conhecimento científico é tratado como o único válido, representando a única realidade. Outros conhecimentos e saberes são silenciados, o que impede as pessoas de compreenderem o mundo a partir de suas próprias experiências (PORTO-GONÇALVES, 2005).

A visão contra-hegemônica da Ciência é uma abordagem crítica que questiona a ideia de que a Ciência é objetiva, neutra e universal. Essa visão argumenta que a Ciência não é neutra em relação ao poder, mas está inserida em um contexto social, político e cultural, sendo influenciada por valores, interesses e ideologias.

Essa abordagem questiona a hegemonia da Ciência ocidental moderna e destaca a importância de reconhecer e valorizar os conhecimentos e práticas científicas de outras culturas e tradições, frequentemente marginalizadas e desvalorizadas pelo sistema científico dominante.

A visão contra-hegemônica da Ciência e seu ensino enfatizam a importância de uma prática científica e educacional participativa, envolvendo comunidades e grupos marginalizados na definição de questões de pesquisa, no desenvolvimento de métodos científicos e na interpretação dos resultados. Isso permite uma abordagem mais inclusiva e democrática da Ciência, valorizando diferentes formas de conhecimento e experiências na busca por uma visão mais abrangente sobre a Ciência e seu ensino, incluindo temas relacionados a gênero e feminismo.

No entanto, a formação limitada de muitos professores ainda impede a promoção de um Ensino de Ciências comprometido com a justiça social para aqueles que são excluídos e marginalizados pela cis-heteronormatividade (MARIN, 2019). Isso ocorre porque as concepções e ações dos professores estão intimamente ligadas à forma como eles concebem sua identidade profissional. Essa identidade começa a se formar desde o momento em que essas pessoas entram em contato com a escola, ainda como alunas, e continua sendo um processo contínuo ao longo de sua vida profissional (MIZUKAMI, 2004).

Quando um jovem decide se tornar professor e escolhe um curso de licenciatura, ele traz consigo diversas concepções que acumulou ao longo de sua vida, tanto em relação aos conteúdos científicos quanto ao que significa ser professor. É na universidade que o licenciando deve ter a oportunidade de testar suas teorias pessoais e confrontá-las com os conhecimentos científicos. Além disso, é importante que haja espaço para que os licenciandos reflitam sobre a prática docente, pois muitos problemas relacionados à escola e à docência só ganham sentido quando o professor se depara com eles em sua própria prática (CARVALHO; GIL-PEREZ, 2011).

Ainda hoje, muitos cursos de formação de professores não conseguem articular as disciplinas pedagógicas com as disciplinas específicas (biologia, física, química) ou pensar na formação de professores por área do conhecimento⁹, como ocorre nos cursos de Licenciatura em Educação do Campo (CALDART, 2005).

A fragmentação e a separação entre os conteúdos pedagógicos e os conteúdos específicos das áreas podem levar a um Ensino de Ciências fragmentado e centrado apenas nos conteúdos, no qual o conhecimento científico é ensinado de forma descontextualizada aos licenciandos, sem estabelecer conexões com aspectos humanos, sociais e econômicos. Consequentemente, professores formados na perspectiva disciplinar tradicional podem transmitir o conteúdo de maneira acrítica aos alunos, contribuindo para um Ensino de Ciências descontextualizado e desumanizado.

⁹ Na formação por área do conhecimento há uma melhor compreensão da realidade socioeconômica do meio rural, sob o olhar de diferentes campos disciplinares constituintes das áreas de conhecimentos. Por sua vez é algo desafiador no âmbito do ensino superior, ao considerarmos a lógica disciplinar que pauta hegemonicamente os demais cursos de licenciaturas. Nesse caso, a construção curricular e consolidação das Licenciaturas em Educação do Campo vêm requerendo a constituição de um corpo docente que realize um trabalho orgânico e coletivo, sob uma concepção de que o conhecimento se produz de forma integrada entre os diferentes campos de conhecimento (BRITTO, SILVA, 2015 p.765).

A Educação do campo, tem lutado pela superação desse paradigma, pensado a formação de professores a partir de outros princípios norteadores,

trata-se, portanto de um trabalho de ruptura do paradigma predominante no ensino e na pesquisa, que considera a realidade como exemplo ilustrativo da ciência. No caso da formação do educador do campo, ao contrário, trata-se de colocar a realidade como centro em torno do qual as ciências e outras formas de conhecimento se articulam, para que a realidade possa ser não apenas compreendida e analisada, mas também transformada. Todo trabalho centra-se no princípio das práxis como modo de conhecimento que articula em um mesmo movimento teoria e prática, conhecimento e realidade (MOLINA, 2019, p 213).

Entretanto, sabemos que, em geral, não é esse tipo de formação que tem sido oferecido pelas universidades nos cursos de formação de professores de Ciências no Brasil. Diversos fatores, como as políticas públicas educacionais, por exemplo, a Base Nacional Comum Curricular (BNCC)¹⁰, e a própria estrutura da instituição universitária, que muitas vezes conserva aspectos elitistas, racistas e machistas, acabam contribuindo para uma formação de professores e um Ensino de Ciências que são, frequentemente, caracterizados por uma abordagem colonial, machista e racista, que aborda questões de gênero apenas a partir de uma perspectiva biologicista, eurocêntrica e hegemônica.

Diante desse contexto, alguns questionamentos instigaram a realização desta pesquisa:

- Como a formação de professores de Ciências está contribuindo para a manutenção de aspectos da colonialidade e para a opressão étnico-racial e de gênero?
- Que concepções de Ciência e Tecnologia estamos ensinando nos cursos de formação de professores e como esses conhecimentos são transmitidos para a escola no Ensino de Ciências?

¹⁰A BNCC foi criada em 2017 e é resultado de medidas educacionais estratégicas que foram implementadas após o golpe de 2016, que vem sendo sistematicamente reconfiguradas por meio de medidas deliberadas e aprovadas sem devido debate ou contribuições da sociedade civil. A BNCC é obrigatória para todas as escolas públicas e privadas do Brasil. Seu objetivo é “garantir” um núcleo comum de conteúdos para todos os estudantes, independentemente da região em que vivem, da sua condição socioeconômica ou do tipo de escola em que estudam. A BNCC é dividida em diferentes áreas de conhecimento, como Linguagens, Matemática, Ciências Da Natureza, Ciências Humanas E Artes. Cada área apresenta habilidades e competências específicas que os estudantes devem desenvolver ao longo da educação básica, e essas competências são divididas em diferentes níveis de complexidade, desde os anos iniciais do ensino fundamental até os anos finais do ensino médio. Pesquisadoras da área de Ensino de Ciências como Zancan Rodrigues; Pereira e Mohr (2020, 2021) vêm apontando as intenções ocultas alinhadas a modelos neoliberais da BNCC que vão justamente na contramão do que defendemos para o campo da Educação em Ciências.

- De que maneira uma formação de professores que aborde questões relacionadas à pluralidade cultural, étnico-racial, de classe e de gênero, que reconheça a não neutralidade da ciência e a não hegemonia de poder/saber/ser, pode despertar uma postura crítica nos licenciandos em relação à Ciência e ao seu ensino, promovendo um Ensino de Ciências emancipatório que combata o machismo, o racismo, o patriarcado e as desigualdades sociais?

Ao tentar responder a essas questões iniciais, adotamos como referencial teórico os estudos feministas a partir de uma abordagem interseccional e decolonial. Nosso objetivo de pesquisa é analisar as possíveis contribuições das perspectivas teóricas decolonial e interseccional na formação de professores de Ciências, com o intuito de promover um Ensino de Ciências que esteja engajado na luta contra o machismo, o racismo, o patriarcado e as desigualdades sociais.

Ponderamos ainda, como esses pressupostos teórico-metodológicos irão guiar nossa pesquisa, a saber:

(i) A interseccionalidade como ferramenta analítica de investigação e práxis crítica que considera que as categorias de raça, classe, gênero, orientação sexual, nacionalidade, capacidade, etnia e faixa etária – entre outras – são inter-relacionais e moldam-se mutuamente (COLLINS; BILGE, 2021, p15).

(ii) A decolonialidade como ferramenta de interpretação que compreende as questões sociais com outras perspectivas. Ou seja, considerando-se o projeto colonialista como determinante para a construção e formação de sociedades do Sul Global dentro de moldes subalternizantes. Essa visão teórica aproxima a realidade vivida de grupos específicos que enfrentam problemas estruturantes, porém suas raízes não são estudadas e enfrentadas adequadamente, ou quando estudadas, muitas abordagens são invisibilizadas. Essa invisibilização é denominada como epistemicídio ou apagamento epistêmico. A construção do sistema colonial perpassa a colonização de reconhecimento de humanidade (colonialidade do ser), da produção do saber (colonialidade do saber) e do controle político (colonialidade do poder) (PASSOS; SANTOS; ESPINOZA, 2020, p.151-2)

Optamos por denominar no título do trabalho essa relação que estabelecemos entre interseccionalidade e decolonialidade, como “Feminismos ao Sul”, pois compreendemos que são vertentes teóricas complementares, oriundas do Sul Global, e juntas abrem caminhos para novas reflexões e possibilidades educacionais mais justas e inclusivas, sobretudo no campo do Ensino de Ciências.

Os feminismos ao sul se referem às diversas formas de feminismo que surgiram e continuam a surgir em países do Sul Global, como África, Ásia, América

Latina e outras regiões do mundo que foram historicamente colonizadas e exploradas por países do Norte Global. Esses feminismos surgem a partir das lutas e experiências específicas de mulheres em contextos sociais, políticos e culturais distintos.

Os feminismos do Sul Global, além da luta tradicional pela igualdade de gênero, também buscam combater outras formas de opressão, como o racismo, a pobreza e a exclusão social. Eles enfatizam a importância da interseccionalidade, reconhecendo que as desigualdades sociais não podem ser analisadas de forma isolada, mas devem ser compreendidas nas interações entre gênero, raça, classe e outras dimensões sociais (FERREIRA; NOGUEIRA, 2017).

1.6 OBJETIVOS

1.6. 1 Objetivo Geral

Investigar, no contexto de uma pesquisa-ação, os impactos de uma disciplina sobre Gênero pautada nos estudos feministas da interseccionalidade e da decolonialidade na formação de professores de Ciências no curso de Educação do Campo (EDC) da UFSC.

1.6.2 Objetivos Específicos

- i) Reconhecer a produção acadêmica recente, envolvendo a perspectiva feminista e a sua interface com a Educação Científica e Tecnológica;
- ii) Analisar as potencialidades e limites das discussões sobre os estudos feministas interseccional e decolonial na concepção dos futuros professores de Ciências que participaram da disciplina;
- iii) Discutir como o feminismo decolonial permite a compreensão e visibilidade de diversas opressões enfrentadas pelas pessoas que integram o grupo dos oprimidos em razão da sua raça, classe e gênero.
- iii) Indicar mudanças, avanços e permanências na formação de professores de Ciências a partir de discussões que transgridam discursos opressivos, machistas, racistas e heteropatriarcais
- iv) Apontar a possibilidade de se construir uma práxis a partir de ferramentas teóricas interseccionais e decoloniais, como a literatura feminista e Afro latino-americana, buscando elucidar os pontos de

convergência entre essas perspectivas para a emancipação de pessoas em condições de subalternidade.

CAPÍTULO 2: A PESQUISA ESTADO DA ARTE

Diante do desafio de relacionar pesquisas Feministas com o Ensino de Ciências, e a fim de reconhecer a produção acadêmica recente, envolvendo a perspectiva feminista e a sua interface com a Educação Científica e Tecnológica, realizamos uma pesquisa de estado da arte.

Segundo Ferreira (2002), pesquisas “estado da arte” ou “estado do conhecimento” são:

definidas como de caráter bibliográfico, elas parecem trazer em comum o desafio de mapear e de discutir uma certa produção acadêmica em diferentes campos do conhecimento, tentando responder que aspectos e dimensões vêm sendo destacados e privilegiados em diferentes épocas e lugares, de que formas e em que condições têm sido produzidas certas dissertações de mestrado, teses de doutorado, publicações em periódicos e comunicações em anais de congressos e de seminários (FERREIRA, 2002, p.257).

Para a pesquisa de estado da arte, foram consultados todos os anais (1997-2019) do Encontro Nacional de Pesquisa em Educação em Ciências (ENPEC), que é o maior evento na área de Ensino de Ciências no Brasil. Além disso, foram analisadas as publicações das últimas duas décadas de revistas indexadas da área de Ensino de Ciências, dissertações e teses presentes no banco de dados da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES) do Ministério da Educação (MEC), bem como do Programa de Pós-Graduação em Educação Científica e Tecnológica (PPGECT) da Universidade Federal de Santa Catarina (UFSC).

2.1 METODOLOGIA UTILIZADA NOS ENPECS

A metodologia utilizada na pesquisa em relação ao ENPEC envolveu duas etapas distintas. Na primeira etapa, de caráter quantitativo, foram contabilizados e comparados o número total de trabalhos publicados em todas as edições do ENPEC, conforme apresentado na Tabela 1, com aqueles que abordavam a temática de Gênero/Feminismo e Ensino de Ciências. Nessa etapa, foi realizada uma pré-seleção por meio de busca por palavras-chave no título, resumo ou corpo do texto. Foram utilizados seis termos de busca separadamente: "Feminismo", "machismo", "patriarcado", "sexismo", "sexualidade" e "gênero". A partir dessa busca, foram encontrados inicialmente 174 resultados. Em seguida, foram eliminados 9 trabalhos que continham a palavra-chave "gênero" voltada para outro contexto ou que identificavam tanto o título quanto as palavras-chave dos mesmos artigos. Dessa forma, restaram 165 trabalhos. Não foi possível acessar os anais do II ENPEC, mas

essa situação foi contemplada com as informações obtidas em outro estudo, no qual constatou-se a ausência de artigos voltados para a discussão de gênero e sexualidade entre as publicações (LIMA; SILVA; SIQUEIRA, 2009). Além disso, 25 trabalhos apareciam em mais de uma busca, pois relacionavam mais de uma palavra-chave, resultando em um total de 140 trabalhos apresentados no ENPEC entre os anos de 1997 e 2019, envolvendo as temáticas de gênero, sexualidade, sexismo, patriarcado, machismo e feminismo. A seguir, apresentamos os resultados das buscas.

Tabela 1 -Trabalhos publicados com enfoque na temática de Gênero/Feminismo e Ensino de Ciências

ENPEC	Feminismo	Machismo	Patriarcado	Sexismo	Sexualidade	Gênero
I- 1997	0	0	0	0	0	0
II -1999	0	0	0	0	0	0
III -2001	0	0	0	0	1	1
IV -2003	0	0	0	0	1	0
V- 2005	0	0	0	0	4	4
VI -2007	0	0	0	0	5	2 (1)*
VII- 2009	0	0	0	0	7	3
VIII- 2011	0	0	0	0	10	6 (5)*
IX- 2013	1*	0	0	0	16 (8)*	10
X- 2015	1	0	0	0	5 (4)*	8
XI- 2017	0	0	0	1	9 (4)*	19
XII- 2019	3	0	0	1	17 (9)*	30 (29)*

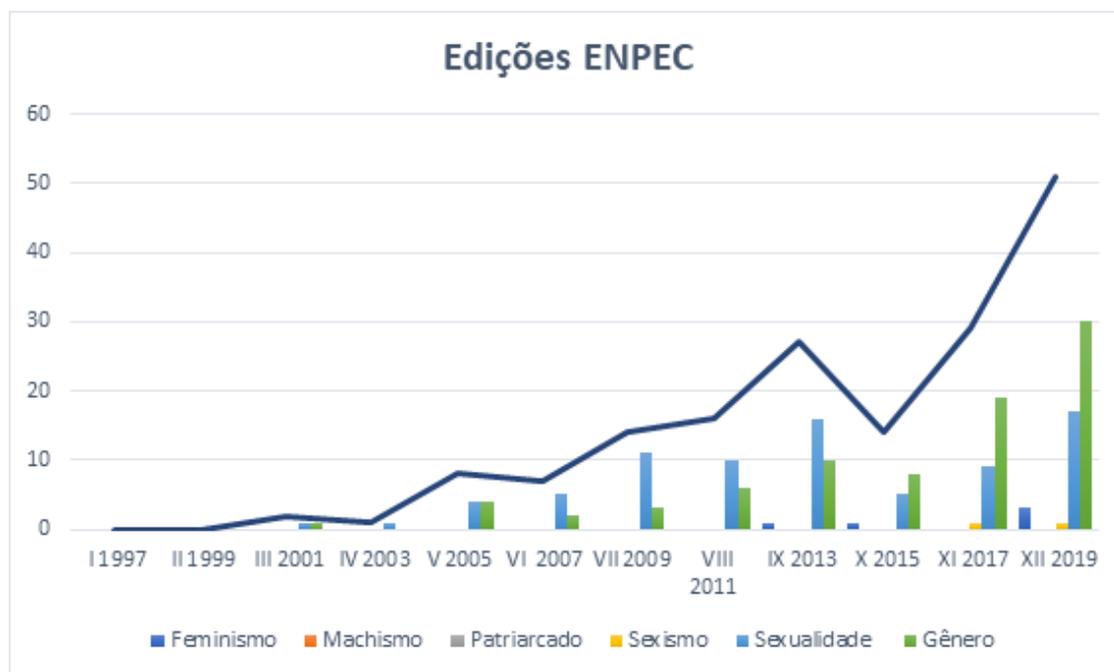
* para valor total de trabalhos considerar o menor valor. O maior valor significa que o trabalho aparece como resultado em mais de uma palavra chave.

Fonte: elaborado pelos autores

A partir dos resultados, podemos observar (Figura 3) que houve um aumento ao longo dos anos no número de trabalhos que abordam questões de Gênero no

evento. No entanto, é importante ressaltar que a maioria dos trabalhos se concentra na temática de gênero e sexualidade, não relacionando partes como títulos, corpo do texto ou palavras-chave as outras temáticas pesquisadas (feminismo, machismo, patriarcado e sexismo), conforme apresentado no gráfico a seguir.

Figura 3- Trabalhos publicados no ENPEC com enfoque na temática de Gênero/Feminismo e Ensino de Ciências



Fonte: elaborado pelos autores

Dentre as palavras-chave pesquisadas, "Gênero" aparece em 83 trabalhos e "sexualidade" em 79 trabalhos. Não foram encontrados trabalhos que abordassem as palavras "machismo" e "patriarcado". A palavra "feminismo" foi utilizada em apenas 5 trabalhos, sendo 4 no título e 1 como palavra-chave. Já a palavra "sexismo" foi encontrada em 2 trabalhos, ambos no título. Dos trabalhos que abordam o feminismo, 1 é do ENPEC de 2013, 1 de 2015 e 3 são do ENPEC de 2017. Dos trabalhos que tratam do sexismo, 1 é de 2017 e o outro de 2019.

Em uma segunda etapa, foram lidos na íntegra os 7 artigos que mencionavam as palavras "feminismo" e "sexismo", enquanto os outros 133 artigos que mencionavam as palavras "gênero" e "sexualidade" foram lidos de forma diagonal em busca daqueles que estabeleciam relação com o feminismo. Após essa seleção quantitativa, restaram 43 artigos, que foram analisados de forma qualitativa. Na terceira etapa, de caráter qualitativo, os trabalhos selecionados foram analisados e

relacionados por meio de leitura completa das publicações, além de serem categorizados.

2.1.1 As primeiras edições e as primeiras aparições de pesquisa que relacionam Gênero e Ensino de Ciências

O primeiro trabalho do ENPEC que discute questões relacionadas a Gênero é da terceira edição do evento (2001), intitulado "Desigualdades de oportunidades em Ciências e em matemática relacionadas ao gênero do aluno - uma aplicação de modelagem multinível ao SAEB", da autora Luciana Arruda. Nesse trabalho, a autora aborda temáticas feministas ao tratar das diferenças de desempenho entre meninas e meninos nas áreas de Português e Matemática na prova do SAEB, argumentando que essas diferenças estão relacionadas a desigualdades sociais (ARRUDA, 2001).

Na mesma edição, encontramos o trabalho intitulado "Como os livros didáticos de Ciências e biologia abordam a questão da orientação sexual?", que apresenta uma análise de como a orientação sexual é abordada nos livros didáticos de Ciências e Biologia do ensino fundamental e médio durante a década de 1990 (ANDRADE; FORASTIERI; EL-HANI, 2001).

No IV ENPEC, realizado em 2003, encontramos apenas um trabalho intitulado "Sexualidade, adolescência e escola: uma abordagem interdisciplinar", de autoria de Tânia Aparecida da Silva Klein. Esse trabalho trata da relação entre a escola e o seu papel em relação à sexualidade e adolescência, com foco nas infecções sexualmente transmissíveis (ISTs). Embora não seja o foco desta pesquisa, optamos por mencioná-lo para identificar a ausência de trabalhos nessa edição do evento que discutem questões de gênero (KLEIN, 2003).

A partir do V ENPEC, o número de trabalhos que relacionam as temáticas de gênero e sexualidade começa a se tornar mais presente. Como mencionado anteriormente, foram buscados os trabalhos que relacionavam a questão de gênero a partir de uma perspectiva feminista.

2.1.2 Da quinta a décima segunda edição e a crescente de pesquisas que relacionam gênero e Ensino de Ciências.

Na quinta edição do evento, encontramos o artigo "Re(pensando) os corpos das mulheres em um contexto de ensinar e aprender", que investiga, por meio de grupos focais, os discursos relacionados ao corpo e gênero que emergiram nos

encontros com as mulheres participantes da Associação Movimento Solidário Colméia, no Rio Grande/RS/Brasil. O estudo analisa como os corpos são inscritos por discursos de beleza, saúde, higiene, sexo, gênero, etnia e outros, e argumenta que as representações do corpo estão enraizadas em relações de poder. Os resultados apontam a necessidade de desestabilizar as verdades cristalizadas como únicas (SILVA; SOARES; RIBEIRO, 2005).

Nessa mesma edição, encontramos o trabalho "Ensino/aprendizagem em física: uma questão de gênero?", que discute as relações de gênero no curso de Física da Universidade Federal do Piauí (UFPI), destacando o preconceito contra mulheres nas carreiras técnico-científicas (FROTA, 2005).

A sexta edição do evento apresenta apenas o trabalho "Uma análise das diferenças de gênero no discurso escolar", que aponta como os discursos de meninas e meninos são diferentes em relação às disciplinas exatas e científicas, relacionando isso ao imaginário social e aos discursos impostos pela sociedade, que reforçam a Ciência como masculina (LIMA *et al.*, 2007).

Na sétima edição, também com apenas um artigo, encontramos "Mídia, gêneros e neurociências: a produção das feminilidades e masculinidades nas pedagogias culturais". Esse estudo analisa a veiculação dos discursos do campo das neurociências, que têm produzido significados, valores, representações e diferenças relacionadas às questões de gênero em programas de TV. Os resultados mostram que esses discursos, marcados pelo determinismo biológico, pretendem mostrar as preferências, aptidões, habilidades e comportamentos de cada gênero como se fossem dados a priori, e não como uma construção sociocultural (MAGALHÃES; RIBEIRO, 2009).

A oitava edição do evento conta com quatro trabalhos. O texto "Ser homem ou mulher é biológico? A naturalização dos gêneros em revista de divulgação científica" analisa a natureza dos gêneros por meio dos discursos biológicos em reportagens da revista Superinteressante, à luz do pensamento de Michel Foucault e teóricos dos Estudos Culturais. As autoras argumentam que os atributos de feminilidade e masculinidade são tratados apenas como evidências biológicas, contribuindo para produzir e legitimar formas naturais e socialmente aceitáveis de ser homem e ser mulher. No entanto, elas apontam que os gêneros não são definidos apenas por características biológicas e sexuais, mas por processos culturais, sociais e históricos (FREITAS E CHAVES, 2011).

O artigo "Gênero feminino e formação de professores na pesquisa em educação científica e matemática no Brasil" realiza um levantamento, no período de 2005 a 2011, de artigos científicos publicados em periódicos e atas de eventos da área de Educação em Ciências e Matemática no Brasil, com o objetivo de traçar um panorama das discussões sobre gênero feminino na pesquisa em formação de professores de Ciências e Matemática. O estudo constatou um número reduzido de trabalhos sobre o assunto no Brasil e a necessidade urgente de pesquisas nessa problemática (BATISTA *et al.*, 2011).

O artigo "Possíveis relações entre história e filosofia das Ciências, concepção da natureza da Ciência e a questão do gênero feminino na formação docente" aponta que, por meio do ensino de História e Filosofia das Ciências, é possível evidenciar o papel da mulher no processo histórico, o que contribui para uma concepção mais adequada da construção do conhecimento científico. As autoras defendem a necessidade de estudos empíricos na formação docente para que propostas pedagógicas possam favorecer homens e mulheres no Ensino de Ciências (HEERDT; BATISTA, 2011).

Por fim, o texto "Seção Sexo: Investigando modos de Produção da Sexualidade Feminina numa Revista Adolescente" de Silva e Ribeiro (2011) discute como os discursos presentes na seção "Sexo" da revista CAPRICHOS interpelam a adolescência feminina, especialmente suas sexualidades, reforçando discursos heteronormativos ao demarcar um único modo de ser, viver e sentir a sexualidade.

Na nona edição do ENPEC, encontramos o primeiro artigo que aborda de forma muito sucinta o feminismo. "Saberes docentes e invisibilidade feminina nas Ciências" problematiza o desinteresse de jovens mulheres por carreiras científicas e tecnológicas. As razões citadas para essa falta de interesse incluem a imagem historicamente atribuída às Ciências como masculina, o desconhecimento das carreiras científicas, os modos tradicionais de ensinar Ciências e a dificuldade dos docentes em identificar e trabalhar pedagogicamente com essas questões. Os resultados mostram a carência de conhecimentos sobre a produção científica feminina ao longo da História da Ciência na formação docente dos participantes (BATISTA *et al.*, 2013). Esse texto, assim como a maioria das publicações apresentadas no ENPEC, aborda sobre o papel da mulher na ciência.

A única relação que faz com o feminismo é apontar a contribuição do movimento feminista ¹¹ na busca por mais igualdade de gênero nas carreiras científicas.

Na décima edição do evento foram publicados três trabalhos. O primeiro, intitulado "Concepções de estudantes do Ensino Médio sobre Ciência e Gênero", realizou um levantamento com 91 estudantes do Ensino Médio sobre suas concepções de Ciência e Gênero. Os resultados indicam que os estudantes ainda compreendem a Ciência de acordo com uma perspectiva positivista e salvacionista, na qual a figura masculina do cientista é predominante como protagonista. Eles desconhecem o papel de destaque das cientistas mulheres, atribuindo essa ausência a justificativas essencialistas e deterministas. Essa constatação levanta reflexões sobre como o currículo em Ciências ainda favorece padrões masculinos de Ciência (LIMA; DANTAS; CABRAL, 2015).

O segundo trabalho, intitulado "Formação de Professores no Brasil e Questões de Gênero Feminino em Atividades Científicas", teve como objetivo investigar as noções e conhecimentos de professores/as sobre questões de gênero no ambiente escolar, especialmente em relação ao desempenho em disciplinas de Ciências da Natureza e Matemática, à produção científica feminina ao longo da História da Ciência e à formação profissional nessa temática de gênero. Os resultados mostram uma carência de conhecimentos sobre esses temas e a necessidade de formação docente inicial e contínua nessa área (BATISTA *et al.*, 2015).

O terceiro texto, relacionado à busca pelo feminismo, é intitulado "Possíveis contribuições das epistemologias feministas para o Ensino de Ciências". Ele faz uma revisão da literatura sobre algumas construções das pesquisadoras feministas na busca por uma nova epistemologia para a Ciência, estabelecendo uma relação desses construtos com o Ensino de Ciências (SOUZA; ARTEAGA, 2015).

O texto aponta que o feminismo foi um dos primeiros movimentos a questionar a prática científica, propondo uma Epistemologia Feminista para a Ciência. Segundo as autoras, as pesquisas atuais sobre gênero, em sua maioria, buscam criticar os aspectos do determinismo biológico - ou seja, as características biológicas que supostamente determinam comportamento, atitudes, habilidades e sexualidade - tão valorizados pela Ciência moderna, com o intuito de mostrar que muitas afirmações

¹¹ Termo utilizado no singular, pois era como aparecia no texto em questão, no quarto capítulo discutiremos sobre a pluralidade do termo.

científicas são, na verdade, construções sociais e culturais (SOUZA; ARTEAGA, 2015).

As autoras estabelecem conexões sobre como essa Ciência chega às escolas e é reproduzida no Ensino de Ciências, destacando que muitos dos padrões aceitos e impostos pela sociedade são incorporados, tornando a escola uma perpetuadora de antigas ideologias que pouco condizem com o potencial inovador dessa instituição e que propagam preconceito e intolerância, tão presentes em nossa sociedade. Para as autoras, questionamentos em relação ao determinismo biológico devem alcançar a escola e o Ensino de Ciências, que, a partir de uma visão de gênero social/cultural, será capaz de questionar padrões e preconceitos naturalizados (SOUZA; ARTEAGA, 2015).

A partir da décima primeira edição do evento, o número de trabalhos que abrangem essas temáticas tornou-se mais frequente. Nessa edição, foram contabilizados sete artigos, sendo que seis deles abordam as desigualdades de gênero na Ciência e nas carreiras científicas (Quadro 1).

Quadro 1 - Trabalhos sobre desigualdades de gênero na Ciência e nas carreiras científicas publicados na décima primeira edição do evento.

Título Artigo	Autores/ ano publicação
A educação em Ciências e a perspectiva de gênero	(ALMEIDA; FRANZOLIN, 2017)
Desigualdades de Gênero no contexto de um curso de Licenciatura em Ciências Biológicas	(CHIARI; BATISTA, 2017)
É possível ser mulher na Ciência?	(ROSENTHAL; REZENDE, 2017)
Interesse de meninos e meninas durante visita ao espaço de educação não formal: concepção dos monitores	(FRIOLANI; SILVA, 2017)
Mulheres na ciência: estão presentes?	(ARAÚJO <i>et al.</i> , 2017)
Saberes docentes: Mulheres na Ciência	(HEERDT; BATISTA, 2017)

Fonte: Elaborado pelos autores

O único trabalho que aborda outra temática é o texto "O sexismo e suas consequências: um ensaio sobre a percepção de Ciência". Essa pesquisa é a primeira a apresentar a palavra-chave "sexismo" no título. O texto procura compreender de que forma os comentários e concepções sexistas dos professores podem contribuir para a percepção dos alunos sobre o que é a Ciência, refletindo especificamente sobre a situação vivida pelas alunas e alunos do Instituto de Física da Universidade de São Paulo (IFUSP). A partir das reflexões apresentadas, conclui-se que a compreensão de que a lógica e a racionalidade são atributos masculinos, presente nas falas dos

relatos dos alunos do IFUSP, reforça a ideia de que a Ciência também está relacionada a essas características e, portanto, deve ser entendida como um campo de trabalho destinado principalmente aos homens. Além disso, as atitudes agressivas dos professores em relação às alunas podem contribuir para a evasão do curso, o que vai contra a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Portanto, é necessário adotar novas e efetivas medidas que promovam a equidade de gênero no ambiente universitário. Algumas iniciativas têm sido implementadas, como o programa "USP Mulheres", vinculado à iniciativa internacional da ONU "He for She". Além disso, as mobilizações estudantis sobre o tema têm se mostrado cada vez mais presentes no cotidiano do IFUSP (MARCHI; RODRIGUES, 2017).

A décima segunda edição do evento é a que contabiliza o maior número de artigos estritamente relacionados à temática de gênero/feminismo, demonstrando um crescimento significativo de trabalhos nessa área e a constatação frequente da necessidade de mais pesquisas abordarem esse tema. Foram encontrados um total de 23 trabalhos, sendo que três deles apresentam a palavra-chave "feminismo" e um apresenta a palavra-chave "sexismo". Dos artigos dessa edição, doze abordavam sobre a temática da desigualdade de gênero (Quadro 2) na Ciência e nas carreiras científicas, a saber:

Quadro 2 - Trabalhos sobre desigualdades de gênero na Ciência e nas carreiras científicas publicados na décima segunda edição do evento.

XII ENPEC	
Representação da Mulher Cientista nos Livros Didáticos de Ciências da década de 2010.	(COSTA; FERNANDES, 2019).
A Interface Arte, Ciência e Gênero como Estratégia Teórico-Metodológica para a Elaboração de uma Sequência de Ensino-Aprendizagem sobre Mulheres nas Ciências”	(FIGUEIREDO; SIMÕES; SANTOS, 2019).
Mulheres na Ciência: a busca constante pela representatividade no cenário científico	(ALVES; BARBOSA; LINDNER, 2019).
Mulheres na Ciência: análise da produção acadêmica	(BAIA; RODRIGUES; SOARES, 2019).
Vestido de Curie”	(NASCIMENTO; LOGUERCIO, 2019).
Mulheres na Ciência: construção de sentidos sobre a igualdade de gênero no Ensino Médio	(ALVES; BARBOSA; LINDNER, 2019).
O Jornal da Ciência e a visibilidade de gênero: igualdade e diferença	(PEREIRA; LOGUERCIO, 2019).

A Ciência é masculina? É, sim senhora. E o Ensino de Ciências	(HEERDT, 2019).
A Participação Feminina na Carreira Científica no Instituto de Biofísica Carlos Chagas Filho (IBCCFUFRRJ): Um olhar ao longo dos anos	(MENDES; FONSECA, 2019).
De alunas a cientistas: memórias femininas da educação e da Ciência pernambucana	(CONCEIÇÃO; TEIXEIRA, 2019).
O ensino de biologia como (re)significação das normas de gênero no contexto da segregação horizontal	(FIGUEIREDO; FERNANDES, 2019).

Fonte: Elaborado pelos autores

Três trabalhos abordavam especificamente, sobre as concepções de Gênero na formação de professores de Ciências (*Quadro 3*), a saber:

Quadro 3- Trabalhos sobre concepções de Gênero na formação de professores de Ciências da décima segunda edição do evento.

XII ENPEC	
Compreensão de Gênero de futuras/os docentes de Biologia: implicações para o Ensino de Ciências	(ANJOS; OLIVEIRA; HEERDT, 2019).
Concepções sobre Gênero: o que pensam professores de Biologia da rede pública de ensino?	(YAMAGUCHI; JORDÃO, 2019).
Noções a respeito de questões de gênero de estudantes de licenciaturas em Ciências Biológicas de Universidades paranaenses	(CHIARI <i>et al.</i> , 2019).

Fonte: Elaborado pelos autores

O artigo Abordagens teóricas e metodológicas na literatura nacional sobre gênero na Física (SANTOS, *et al.*, 2019) que aborda sobre como as questões de gênero aparecem no Ensino de Ciências, nesse caso especificamente da Física.

E a pesquisa “Processo de fecundação humana: uma análise de gênero nos livros didáticos” (SWIECH; SANTOS; HEERDT, 2019) que aborda questão de gênero nos materiais didáticos de Ciências.

Dos outros seis trabalhos presentes nessa edição, três abordam sobre feminismo e Ensino de Ciências (

Quadro 4).

Quadro 4- Trabalhos da décima segunda edição do evento sobre feminismo e Ensino de Ciências

XII ENPEC	
Educação Científica como prática feminina ou feminista?	(MARTINS; LIMA, 2019).
“Educación ambiental en la formación docente: aportes para un abordaje multidimensional de los conflictos ambientales”.	(TAMAYO <i>et al.</i> , 2019)
“Formação docente sobre gênero e sexualidade: conhecimento, relevância e caminhos”	(NORO; CRESPI; NÓBILE, 2019).

Fonte: Elaborado pelos autores

O texto “Educação Científica como prática feminina ou feminista?” (MARTINS; LIMA, 2019) faz uma discussão sobre as perspectivas críticas propostas pelo feminismo e suas contribuições para a Ciência e a educação científica. O conceito de gênero pretende demonstrar que as diferenças entre homens e mulheres se devem à representação e valoração diferenciadas das características sexuais, constituindo, socialmente, o feminino e o masculino. A Ciência moderna se estabeleceu valorizando uma maneira androcêntrica de conhecer o mundo. A identidade de gênero tem sido compreendida como um conjunto de performances associadas à representação, e não à essência da pessoa. Isso faz com que meninas interessadas em práticas científicas enfrentem conflitos entre a identidade feminina construída socialmente e a identificação com as Ciências, afetando e limitando suas escolhas e trajetórias escolares. Sugere um Ensino de Ciências que dê maior protagonismo às meninas, e que valorize suas diferentes habilidades e visões de mundo, entretanto aponta que

A inclusão efetiva das mulheres na Ciência não se resolve somente com um maior acesso delas aos cursos científicos. A própria estrutura científica atual leva à exclusão sistemática das mulheres nas suas trajetórias acadêmicas, sendo necessária uma reformulação dos princípios epistemológicos e filosóficos do conhecimento e trabalho científico (MARTINS; LIMA, 2019, p.5).

O trabalho "Educación ambiental en la formación docente: aportes para un abordaje multidimensional de los conflictos ambientales" apresenta propostas de pedagogias do conflito ambiental a partir de intersecções teórico-práticas entre os Feminismos do Sul e perspectivas decoloniais para pensar a Educação Ambiental. As

autoras consideram essencial o ecofeminismo do Sul para analisar conflitos ambientais, destacando a resistência ao extrativismo. Aproximações entre conhecimento científico e conhecimento popular, valorizadas pelo ecofeminismo, revelam silenciamentos e subalternidades gerados pela Ciência hegemônica moderna (TAMAYO et al., 2019).

O trabalho "Formação docente sobre gênero e sexualidade: conhecimento, relevância e caminhos" analisa o conhecimento prévio e a relevância de uma formação docente continuada sobre gênero e sexualidade, ministrada para professores dos quartos e quintos anos do ensino fundamental da rede municipal de Farroupilha/RS. Os resultados indicam um aumento no número de docentes que compreenderam a importância do conhecimento sobre a temática após a formação. Eles destacam a necessidade de desconstruir a heteronormatividade, discernindo entre sexo biológico, orientação sexual, identidade de gênero e expressão de gênero, a fim de combater o preconceito e promover uma escola acolhedora, inclusiva e equitativa (NORO; CRESPI; NÓBILE, 2019).

O trabalho "Representações de cientistas na educação básica: racismo e sexismo em questão" está relacionado à palavra-chave "sexismo". A pesquisa investigou as representações mentais apresentadas por estudantes do ensino médio sobre cientistas. Os estudantes foram convidados a desenhar, em grupos, cientistas e fornecer o máximo de características possíveis sobre o modelo representado. Embora o trabalho inicialmente se concentrasse no racismo institucional, as representações foram tão abrangentes que os estudantes levantaram questões sobre raça, gênero, sexualidade, classe social, entre outros (GARCIA; SILVA; PINHEIRO, 2019).

Além disso, podemos observar dois outros trabalhos na XII edição do evento que se aproximam da perspectiva interseccional/decolonial defendida neste trabalho:

O artigo "Gênero(s) e sexualidade(s) no ensino de biologia: Reflexões a partir de diálogos entre discursos decoloniais africanos e das trans-identidades latinas" reflete sobre as contribuições dos discursos produzidos em dois contextos historicamente marginalizados e silenciados - a mulher africana e as travestis da América do Sul - para repensar o Ensino de Ciências, especialmente a Biologia (MARIN; CASSIANI, 2019).

E o artigo "O cotidiano das aulas de Ciências a partir do viés do gênero: contribuições para a pesquisa em Educação em Ciências" defende uma abordagem que aproxime as pesquisas interessadas em gênero na sala de aula de Ciências da proposta teórica de Judith Butler. Os estudantes analisaram diferenças de tamanho ou comportamento de insetos, discutindo que a categorização biológica não se limita apenas a concepções de dimorfismo sexual. Ao discutir suas posições, as crianças estavam construindo gênero, pois, segundo Butler, gênero não é apenas uma característica intrínseca, mas algo que se faz em uma série de atos repetidos que geram uma aparência de naturalidade. Assim, Butler surge como uma alternativa teórica potencial para suprir a falta de um aporte teórico qualificado e aprofundado sobre gênero na área de Educação em Ciências (FRANCO; MUNFORD, 2019).

2.1.3 Resultados: Categorização dos artigos do ENPEC

Nesse processo de categorização, pudemos identificar 5 categorias, que englobam as temáticas dos artigos dos ENPECs, a saber: (i) Desigualdades de Gênero na Ciência e no Ensino de Ciências da Natureza e Matemática; (ii) Questões de gênero no Ensino de Ciências; (iii) Questões de Gênero nos Materiais Didáticos de Ciências e Revistas de Divulgação Científica; (iv) Questões de Gênero na formação inicial e continuada de Professores de Ciências; (v) Questões de gênero na constituição dos sujeitos/sociedade.

A categoria com número mais elevado de trabalhos publicados foi a (i) Desigualdades de Gênero na Ciência e no Ensino de Ciências da Natureza e Matemática, com um total de 21 artigos publicados (ARRUDA, 2001; FROTA, 2005; LIMA *et al.*, 2007; BATISTA, *et al.*, 2013; LIMA; DANTAS; CABRAL, 2015; SOUZA; ARTEGO, 2015; ALMEIDA, FRANZOLIN, 2017; ROSENTHAL; REZENDE, 2017; ARAÚJO *et al.*, 2017; MARCHI; RODRIGUES, 2017; HEERDT; BATISTA, 2017; GARCIA; SILVA; PINHEIRO, 2019; FIGUEIREDO; FERNANDES, 2019; ALVES; BARBOSA; LINDNER, 2019a; ALVES; BARBOSA; LINDNER, 2019b; BAIA; RODRIGUES; SOARES, 2019; NASCIMENTO; LOGUERCIO, 2019; PEREIRA; LOGUERCIO, 2019; HEERDT, 2019; MENDES; FONSECA, 2019; CONCEIÇÃO; TEIXEIRA, 2019). A segunda categoria com mais artigos publicados foi a (iv) Questões de Gênero na formação inicial e continuada de Professores de Ciências, com um total de 8 publicações (BATISTA *et al.*, 2011; HEERDT; BATISTA, 2011; BATISTA *et al.*, 2015; CHIARI; BATISTA, 2017; ANJOS; OLIVEIRA; HEERDT, 2019;

YAMAGUCHI; JORDÃO, 2019; NORO; CRESPI; NÓBILI, 2019; CHIARI *et al.*, 2019). A categoria (ii) Questões de gênero no Ensino de Ciências teve 7 publicações (FRIOLANI; SILVA, 2017; MARTINS; LIMA, 2019; TAMOYO *et al.*, 2019; FIGUEIREDO; SIMÕES; SANTOS, 2019; SANTOS *et al.*, 2019; MARIN; CASSIANI, 2019; FRANCO; MUNFORD, 2019) e a categoria (iii) Questões de Gênero nos Materiais Didáticos de Ciências e Revistas de Divulgação Científica teve 4 artigos publicados (ANDRADE, 2001; FREITAS; CHAVES, 2011; COSTA; FERNANDES, 2019; SWIECH; SANTOS; HEERDT, 2019). A categoria (v) Questões de gênero na constituição dos sujeitos/sociedade, contou com 3 publicações (SILVA; SOARES; RIBEIRO, 2005; MAGALHÃES; RIBEIRO, 2009; SILVA; RIBEIRO, 2011).

Outro fator possível de identificar foi que a palavra-chave, feminismo, identificada a princípio em 4 trabalhos, em 1 deles se apresentava apenas como menção, sem caracterizações ou explicações –feitas ao longo do corpo do texto e se mostravam, portanto, não sendo o foco dessa pesquisa. Um segundo trabalho tinha como foco a Educação Ambiental. A partir disso, apenas dois trabalhos tinham como foco o Ensino de Ciências, ambos se relacionavam com a Epistemologia Feminista. Sobre os dois trabalhos encontrados que discutem a temática sexismo, ambos, fazem desse tema o eixo central das discussões do texto, além estarem direcionados a discussões sobre o Ensino de Ciências.

Pudemos observar também (Tabela 2), que a maioria dos trabalhos publicados no evento, tem a autora ou a primeira autora identificada por nomes femininos, o que demonstra uma maior preocupação das mulheres em relação às questões de gênero e Ensino de Ciências.

Tabela 2- Trabalhos publicados no ENPEC sobre Gênero com autoria identificada por nomes femininos

Edição do evento	Total de Trabalhos sobre Gênero	Autora ou 1ª Autora identificada por nome feminino	Autor ou 1ª Autor identificado por nome masculino
I	0	0	0
II	0	0	0
III	2	2	0
IV	1	1	0
V	2	1	1
VI	1	0	1

VII	1	1	0
VIII	4	4	0
IX	1	1	0
X	3	2	1
XI	7	7	0
XII	23	20	3

Fonte: Elaborado pelos autores

Nas edições III, IV, VII, VIII, IX e XI, todos os trabalhos sobre a temática Gênero têm autora ou primeira autora com nomes femininos. A quinta edição tem do total de 2 trabalhos, uma autoria ou primeira autoria com nome feminino e uma com nome masculino. A décima edição tem dois trabalhos com autoria ou primeira autoria com nome feminino e uma com nome masculino. A décima segunda edição do evento, do total de 23 trabalhos sobre gênero, 20 tem autoria ou primeira autoria com nome feminino e três trabalhos com nome masculino. Apenas a VI edição do evento, tem seu único trabalho relacionado a gênero com autoria ou primeira autoria masculina.

Isso demonstra que as mulheres, que historicamente sofreram com a desigualdade de gênero, a partir da força e do empoderamento gerados pelos movimentos feministas tem buscado suprir tanto a carência de mulheres atuando no campo científico, quanto denunciar, em suas pesquisas, essas desigualdades de gênero, determinismo biológico, além da forma como a Ciência é pensada e reproduzida nas escolas.

2.1.4 Análise sobre os artigos do ENPEC

Apoiada na investigação feita a partir dos trabalhos acerca da interface entre pesquisas feministas e Ensino de Ciências nos ENPECs, torna-se possível conhecer um panorama do que está sendo produzido nesse universo. As contribuições são diversas; dentre elas, destacam-se o necessário incentivo para mulheres nas carreiras científicas, e na escola no interesse pelas disciplinas da área; O (re)pensar da produção e do desenvolvimento do conhecimento científico a partir da Ciência Moderna, e nesse sentido a Epistemologia Feminista como proposta; O exercitar de uma práxis –seja ela científica ou pedagógica –que compreenda ação, reflexão e a transformação de/sobre si mesmo e conseqüentemente o reflexo disso para uma Ciência e um Ensino de Ciências que pensa a diversidade das relações de gênero, a produção de materiais didáticos ou instrucionais que podem ser utilizados pelos

(futuros) professores e cientistas como meio de aprimorar e enriquecer o diálogo entre gênero e Ciência/ Ensino de Ciências;

A partir dos trabalhos analisados, podemos tirar algumas conclusões importantes:

O feminismo tem contribuições significativas para a Ciência e a educação científica, destacando a importância de considerar o gênero como uma construção social e desafiando a visão androcêntrica predominante. É essencial valorizar as diferentes habilidades e visões de mundo das meninas, oferecendo um Ensino de Ciências que promova seu protagonismo e respeite sua identidade feminina construída socialmente.

A inclusão efetiva das mulheres na Ciência requer não apenas um maior acesso delas aos cursos científicos, mas também uma reformulação dos princípios epistemológicos e filosóficos do conhecimento e do trabalho científico. A estrutura científica atual muitas vezes exclui sistematicamente as mulheres em suas trajetórias acadêmicas, exigindo mudanças fundamentais para promover a igualdade de gênero no campo científico.

A Educação Ambiental pode se beneficiar das perspectivas do ecofeminismo e das abordagens decoloniais para analisar e enfrentar os conflitos ambientais. A valorização do conhecimento científico popular e as intersecções entre diferentes saberes podem revelar silenciamentos e subalternidades gerados pela Ciência hegemônica moderna.

A formação docente sobre gênero e sexualidade é fundamental para promover uma escola acolhedora, inclusiva e equitativa. Desconstruir a heteronormatividade e fornecer conhecimentos sobre sexo biológico, orientação sexual, identidade de gênero e expressão de gênero são passos essenciais para combater o preconceito e promover a equidade de gênero na educação.

As representações sobre Ciência na Educação Básica podem refletir racismo, sexismo e outras formas de discriminação. É necessário abordar essas questões nas práticas educacionais, promovendo uma visão ampla e inclusiva da Ciência, que desafie estereótipos e promova a diversidade.

A perspectiva interseccional e decolonial é relevante para repensar o Ensino de Ciências. Dialogar com discursos produzidos em contextos historicamente marginalizados e silenciados, como a mulher africana e as travestis da América do Sul, pode contribuir para uma educação científica mais inclusiva e contextualizada.

Em suma, os trabalhos analisados enfatizam a importância de considerar o gênero, a interseccionalidade e as perspectivas críticas na Ciência e na educação científica. Essas abordagens desafiam as estruturas e os estereótipos existentes, buscando promover uma Ciência mais equitativa, diversa e socialmente responsável.

É relevante, também, atribuir destaque ao fato que à medida que as Epistemologias feministas ganham espaço no campo da Ciência e seu ensino, impulsionam transformações nas diversas concepções sobre a natureza do conhecimento e trabalho científico, tais transformações a partir desse viés crítico, corroboram com a diminuição de preconceitos e desigualdades, enraizados na nossa sociedade, que foram ao longo do tempo respaldados pela forma tradicional de se pensar e fazer Ciência.

As discussões da Epistemologia Feminista propõem mudanças não só na imagem da Ciência, mas também nas estruturas do conhecimento e da prática científicos. A valorização das diferentes visões de mundo na construção do conhecimento científico é necessária para superar o seu viés androcêntrico (MARTINS; LIMA, 2015)

Também vale ressaltar, assim como apontam muitos dos trabalhos analisados, a necessidade de mais pesquisas que busquem relacionar as temáticas de Gênero e Ensino de Ciências, sobretudo a partir de perspectivas feministas.

2.2 METODOLOGIA EMPREGADA NA BUSCA EM REVISTAS

Dentre os periódicos indexados, focamos naqueles classificados com Qualis A; principalmente as revistas da área de Ensino de Ciências: Alexandria - do Programa de Pós Graduação em Educação Científica e Tecnológica da UFSC; Ensaio - do Centro de Educação em Ciências e Matemáticas da Universidade Federal de Minas Gerais; Ciência & Educação da Universidade Estadual Paulista (UNESP), Faculdade de Ciências, campus de Bauru; Investigações em Ensino de Ciências - do Instituto de Física da Universidade Federal do Rio Grande do Sul; a Revista Brasileira de Pesquisa em Educação em Ciências - da Associação Brasileira de Pesquisa em Ensino de Ciências (ABRAPEC) e a Revista Brasileira de Ensino de Ciência e Tecnologia da Universidade Tecnológica Federal do Paraná (UTFPR).

Para a pesquisa nas revistas na área de Ensino de Ciências foi feita uma pesquisa quantitativa, a partir do sistema de busca das revistas, em todos os seus exemplares disponíveis no site (

Quadro 5), a partir das palavras-chave: gênero, sexualidade, sexismo, machismo, patriarcado e feminismo.

Quadro 5– Exemplos revistas área Ensino de Ciências

Revista	Instituição	Período pesquisado
Alexandria	UFSC	2008-2022
Ensaio	UFMG	2008-2022
Ciência & Educação	UNESP	1998-2022
Revista Brasileira de Pesquisa em Educ. em Ciências	ABRAPEC	2011-2022
Investigações em Ensino de Ciências	UFRGS	2004-2022
Revista Brasileira de Ensino de Ciência e Tecnologia	UTFPR	2008-2022

Fonte: Elaborado pelos autores

Já nas revistas que abordam a temática feminismo, realizamos apenas a busca quantitativa nas revistas *Feminismos do Programa de Estudos Interdisciplinares sobre Mulheres, Gênero e Feminismos – PPGNEIM* da Universidade Federal da Bahia (UFBA) e na revista *Estudos Feministas (REF)* do Instituto de Estudos de Gênero da Universidade Federal de Santa Catarina utilizando, separadamente as palavras-chave: “Ensino de Ciências” e “Ciência” no site de buscas das revistas, em todos os números publicados, a saber a revistas *Feminismos* (2013-2022) e a *REF* (1992-2022).

2.2.1 Revistas específicas da área de Ensino de Ciências

Pudemos observar (**Erro! Autoreferência de indicador não válida.**) que nas revistas da área de Ensino de Ciências há um maior número de pesquisas relacionadas aos temas de gênero (61) e sexualidade (41). No entanto, é importante ressaltar que as outras temáticas, como feminismo (2), machismo (2), patriarcado e sexismo (3), são menos frequentes e consideradas exceções.

Tabela 3- Quantitativo de trabalhos sobre as temáticas envolvendo questões de gênero

Revistas	Gênero	Sexualidade	Feminismo	Machismo	Sexismo	Patriarcado
Revista Alexandria PPGECT UFSC	6	8	0	0	0	0
Ensaio UFMG	0	0	0	0	0	0
Ciência e Educação UNESP	20	10	0	0	0	0
Investigação em Ensino de Ciências UFRGS	15	6	0	0	1	0
Revista ABRAPEC	0	1	0	0	0	0
Revista Brasileira de Ensino de C e T	20	16	2	2	2	0
Total	61	41	2	2	2	0

Fonte: Elaborado pelos autores

Frente ao número mais frequente de trabalhos sobre as temáticas de gênero/sexualidade, totalizando 102 publicações, optamos por uma análise qualitativa dos trabalhos resultantes das buscas pelos termos "sexismo", "machismo", "patriarcado" e "feminismo".

A busca pelo termo "patriarcado" não resultou em nenhum artigo encontrado. Já a busca por "sexismo" gerou três resultados, enquanto "machismo" e "feminismo" geraram dois resultados cada.

Na revista *Investigações em Ensino de Ciências (UFRGS)*, encontramos um artigo com a temática de sexismo intitulado "Realidades colaterais e a produção da ignorância em livros didáticos de biologia: um estudo sobre os hormônios e a questão de gênero". Esse artigo busca demonstrar como ao longo da história, as pesquisas sobre hormônios sexuais reproduziram discursos que afirmam a existência de uma natureza biológica que determina os papéis sexuais de machos e fêmeas humanos. Esses discursos também estão presentes nos textos dos livros didáticos de biologia, o que revela a necessidade de alertar, principalmente nos cursos de formação de professores, sobre como esses materiais podem perpetuar o sexismo e a discriminação de gênero (SILVA; COUTINHO, 2016).

Na revista brasileira de ensino de Ciência e Tecnologia (UTFPR), encontramos dois resultados para a palavra-chave "feminismo". O primeiro texto, de Rocha *et al.* (2021), aborda o papel do canal do YouTube "Rede Ciência, Arte e Cidadania" durante a pandemia de COVID-19, e embora as questões de gênero não sejam o foco central do artigo, elas aparecem como um dos tópicos discutidos no canal. O segundo artigo, de Swiech e Heerdt (2019), analisa os discursos presentes nos livros didáticos de Biologia sobre hormônios esteroides e reflete sobre as questões de gênero presentes nesses materiais. As autoras apontam que um Ensino de Ciências tradicional, baseado em um discurso biologicista, reforça estereótipos sexistas e preconceitos de gênero. O artigo menciona brevemente o feminismo para elucidar as desigualdades de gênero no campo científico, mas não é o foco central do trabalho.

Na busca por "machismo", encontramos dois resultados. O primeiro é a pesquisa "Delimitação da cultura lúdica e cultura local para proposição de jogos e atividades lúdicas: uma análise dos diferentes instrumentos de coleta de dados fundamentada em Bourdieu" de Felipe Augusto de Mello Rezende, Laiane Pereira Martins, Mariana Fonseca Oliveira e Márlon Herbert Flora Barbosa Soares. O segundo

é o artigo "Questões contemporâneas e desenvolvimento de aplicativos móveis: onde está a conexão?", que aborda como um curso técnico na área computacional pode abordar questões de raça e gênero, discutindo temas como violência de gênero, racismo e machismo (BATISTA; BAZZO, 2015).

Para a busca por "sexismo", encontramos dois resultados. O primeiro é o artigo "Mensagens e sinais: o planejamento do ato sêmico para o ensino-aprendizagem de conceitos sobre ética animal na educação científica" de Marcela Teixeira Godoy, Carlos Eduardo Laburu e Osmar Henrique Moura da Silva. O segundo é o artigo "Educação e microrrelações humanas no ensino profissional e tecnológico" de Hamilton Viana Chaves, Osterne Nonato Maia Filho e Armando Sérgio Emerenciano de Melo.

2.2.2 Revistas específicas do campo Feminista

Nas revistas do campo feminista, realizamos apenas a busca quantitativa. Com essa busca pudemos observar (tabela 4) que existe um número maior de pesquisas (177) que relacionam à temática feminismo e Ensino de Ciências ou feminismo e Ciência, porém essas pesquisas quase não circulam pelas revistas de ensino, concentrando-se nas revistas específicas de feminismos, o que levanta questões como: Será que essas pessoas tentaram publicar nas revistas de ensino e não conseguem ou será que não existe a intenção das pesquisadoras e pesquisadores de gênero de divulgarem seus trabalhos fora de círculos feministas ?

Tabela 4- Trabalhos sobre Ciência e Ensino de Ciências em revistas feministas

Revista	Ensino de Ciências	Ciência
Revista Feminismos	16	39
Revista Estudos Feministas	26	96

Fonte: Elaborado pelos autores

2.3 BANCO DE TESES E DISSERTAÇÕES CAPES

Com relação às dissertações e teses, no banco de dados da CAPES, a busca foi pela página da internet do catálogo de teses e dissertações, utilizando o filtro da seguinte maneira: "feminismo", "gênero" "machismo", "patriarcado", "sexualidade" e "sexismo", selecionando os anos de 2006 a 2020, na Grande área de conhecimento

de Ciências Humanas e Multidisciplinar, com foco nas áreas de avaliação em Ensino de Ciências e Matemática.

No banco de teses e dissertações da CAPES, pudemos obter os seguintes resultados, expressos no (Quadro 6):

Quadro 6- Trabalhos do catálogo de teses e dissertações sobre temáticas de Gênero

Teses e Dissertações -Gênero	
Busca “Feminismo” área de avaliação Ensino de Ciências e Matemática	2 resultados para teses e dissertações: Andrade (2011); SANTOS (2020)
Busca “Machismo” área de avaliação Ensino e Ensino de Ciências e Matemática	6 resultados para teses e dissertações (AMARAL, 2020; BRASIL, 2017; BARROS, 2019 JAGAR, 2018; SIMÃO, 2021; SANTOS, 2014)
Busca “Patriarcado” área de avaliação Ensino de Ciências e Matemática	1 resultado para teses e dissertações (NASCIBEM, 2019).
Busca “Sexismo” área de avaliação Ensino de Ciências e Matemática	6 resultados para teses e dissertações (OLIVEIRA, 2020; SILVA, 2020; JUNIOR, 2016; PAIVA, 2019; VIEIRA, 2017; BRASIL, 2017)
Busca “Gênero” área de avaliação Ensino de Ciências e Matemática	231 resultados para teses e dissertações
Busca “Sexualidade” área de avaliação Ensino de Ciências e Matemática	113 resultados para teses e dissertações

Fonte: Elaborado pelos autores

Foram encontrados 2 resultados para a palavra-chave “feminismo”. A dissertação “Determinismo Biológico e questões de gênero no contexto do ensino de Biologia: representações e práticas de docentes do Ensino Médio”, de autoria de Francisco Leal de Andrade, apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Ensino, Filosofia e História das Ciências da Universidade Federal da Bahia em 2011, aborda a contribuição do desenvolvimento da Ciência e Tecnologia (C&T) na manutenção de preconceitos de gênero através do determinismo biológico, destacando a presença preocupante de estereótipos sexistas no contexto escolar. A pesquisa teve como objetivo analisar as representações sociais de professores de biologia sobre questões

de gênero e determinismo biológico, utilizando as Epistemologias Feministas propostas por Sandra Harding e Nancy Hartsock. O estudo foi qualitativo, coletando dados por meio da técnica do Grupo Focal (GF) e observação de práticas educativas em sala de aula. Os resultados revelaram representações sociais de professores de biologia que revelam determinismo biológico sobre questões de gênero, presentes em suas práticas educativas, evidenciando estereótipos sexistas que, embasados em estudos deterministas biológicos, contribuem para a hierarquização das diferenças entre os gêneros, resultando na inferiorização das mulheres.

A dissertação “Concepções de professores de Ciências sobre gênero, sexo e sexualidades: possibilidades de educação transviada”, de autoria de Charlie Drews Tomaz dos Santos, apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Ensino e História das Ciências e da Matemática da Universidade Federal do ABC em 2020, analisa os discursos de professores de Ciências e Biologia da Educação Básica sobre sexo, gênero e sexualidade. O estudo incluiu a realização de uma oficina com professores dessas disciplinas, aplicação de questionários prévios e posteriores, além de análise de discurso foucaultiana e uma perspectiva desestabilizadora dos estudos transviados, do transfeminismo e dos estudos decoloniais. Os discursos revelaram entendimentos ambíguos sobre sexo, gênero e sexualidade, com concepções essencialistas e biologizantes predominantes, mas também com compreensões mais culturais sobre esses temas. Os discursos foram influenciados pelo discurso cis-heteronormativo e pelo feminismo de segunda onda, com poucas aberturas para uma compreensão mais próxima do transenviadescimento.

Para a palavra-chave “machismo”, foram encontrados 6 resultados. A dissertação “Educação em direitos humanos e violência escolar: cartografia das escolas de São Bernardo do Campo/SP (2018-2020)”, de autoria de Anita Iracema Simão, apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Ensino e História das Ciências e da Matemática da Universidade Federal do ABC em 2021, mapeou a violência nas escolas públicas estaduais por meio de um questionário aplicado em 10 escolas da cidade de São Bernardo do Campo. Os resultados contribuíram para a elaboração de projetos que visam reduzir a violência escolar com base na Educação em Direitos Humanos.

A dissertação “Os discursos de gênero e diversidade sexual nas escolas estaduais da região de Mogi das Cruzes (SP)”, de autoria de Marcia Cunha dos Santos, apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Ensino e História das

Ciências e da Matemática da Universidade Federal do ABC em 2014, investigou os discursos sobre gênero e diversidade sexual presentes nos projetos de educação para a sexualidade nas escolas da região de Mogi das Cruzes. A pesquisa envolveu observação e análise de 30 projetos, além de entrevistas com professores e coordenadores da rede estadual de educação. Os discursos revelaram práticas normativas em relação às práticas sexuais, condenação da diversidade sexual e rigidez na divisão de espaços de gênero dentro das escolas. Além disso, apontaram para a existência de discursos críticos em relação ao machismo, à homofobia e à falta de democracia nas escolas como fatores que contribuem para a violência.

A dissertação “Discussões de gênero e sexualidade no ensino de biologia sob a perspectiva dos estudantes”, de autoria de Patrícia Regina Amaral, apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Ensino de Ciências e Matemática da Universidade Federal de São Paulo em 2020, buscou identificar e discutir as concepções de professores e estudantes da rede pública de ensino sobre gênero e sexualidade, analisando as possibilidades e desafios na abordagem desses temas no Ensino de Ciências e Biologia. A pesquisa revelou que as práticas docentes se concentram na dimensão biológica da sexualidade, com ênfase em temas relacionados à prevenção de infecções sexualmente transmissíveis e gravidez precoce, enquanto as questões de gênero, diversidade sexual, discriminação e preconceito recebem pouca atenção. Os estudantes destacaram a necessidade de abordar questões como abuso sexual, violência contra mulheres, machismo, discriminação e preconceito como temas relevantes na prática pedagógica (AMARAL, 2020).

A dissertação “Discutindo gênero com mulheres privadas de liberdade: um olhar da história cultural da Ciência para o desenvolvimento da botânica nos séculos XVIII e XIX” de Iamni Torres Jager apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Ciência Tecnologia e Educação do Centro Federal de educação tecn. Celso Suckow da Fonseca do Rio de Janeiro em 2018. A partir de uma pesquisa em fontes primárias e secundárias, construímos uma narrativa historiográfica, através do aporte da História Cultural, sobre o estabelecimento da Botânica como Ciência durante os séculos XVIII e XIX. Pode-se constatar que houve uma grande participação feminina neste processo, inclusive promovida e apoiada pelo Estado, porém, este envolvimento deveria ser restrito a atividades menos nobres e que fossem efetuadas no âmbito privado, como a coleta de espécimes e a ilustração. A pesquisa historiográfica foi utilizada em sala de aula para discutir com as alunas questões referentes ao conteúdo

formal do ensino de Biologia, como ecologia, nomenclatura científica e botânica, e questões relacionadas à temática de gênero, como equidade de gênero e características biológicas dos sexos. Ao longo do processo as alunas trouxeram para a discussão temáticas diversas como, homossexualismo, machismo, maternidade na adolescência, papel cultural da mulher, (in)existência de diferenças biológicas entre os gêneros, opressões e violência masculina no seio familiar e barreiras socioeconômicas e estruturais ao acesso da mulher à escola e ao trabalho (JAGER, 2018).

A dissertação “Gênero e Ensino de Ciências: Como professores da disciplina abordam o tema em sala de aula” de Patricia da Silva Barros apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Ciência Tecnologia e Educação do Centro Federal de Educação Tecn. Celso Suckow da Fonseca do Rio de Janeiro em 2019 buscou salientar a importância do diálogo em torno das relações de gênero e diversidade dentro das escolas. Realizou-se um estudo de caso, através de entrevistas semiestruturadas com professores de Ciências. As análises realizadas com os professores indicaram que os docentes buscam relacionar o conteúdo de Ciências com gênero, sexualidade e o contexto social dos alunos. Perceberam que não há como silenciar debates sobre gênero e sexualidade na sala de aula, pois muitos dos questionamentos partem da curiosidade dos próprios alunos. Destacam também que a família, a escola e os próprios professores podem expressar resistência aos debates acerca do tema e que a falta de informação dos professores sobre gênero e diversidade pode ser um obstáculo para a realização de práticas docentes acerca dos temas. Portanto, destaca-se a necessidade de cursos de formação continuada em gênero e diversidade e a necessidade de materiais de apoio referentes aos temas (BARROS, 2019).

E a dissertação “Gênero e sexualidade na escola: da educação legal à educação real” de Ana Paula Brasil apresentada ao Programa de Pós-Graduação Profissional em Educação em Ciências e Matemática do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Espírito Santo (IFES) em 2017 buscou compreender como as percepções de gênero e sexualidade se imbricam nas relações cotidianas entre docentes, técnicos/as vinculados/as à Diretoria de Ensino e os discentes do Ifes. A pesquisa constatou que mecanismos excludentes encontram-se presentes no cotidiano institucional, algumas vezes de forma sutil, outras vezes de forma tão violenta e grosseira, que são capazes de alterar a trajetória escolar de

estudantes. Os múltiplos olhares desta pesquisa permitem sugerir a criação de um espaço no Campus para discutir e problematizar as raízes histórico-culturais dos preconceitos ligados à diversidade sexual e de gênero; da afetividade e do prazer na esfera da sexualidade, para além da prevenção das DSTs/AIDS e gravidez precoce; do respeito à diversidade sexual e de gênero; do combate à cultura do estupro, associada ao patriarcalismo e ao machismo; do combate à violência contra adolescentes e jovens, em virtude de sua orientação sexual(BRASIL, 2017).

Para a palavra-chave “Patriarcado” obteve-se 1 resultado. A dissertação “Protagonismo ambiental em práticas de arborização: elementos motivacionais, saberes e fazeres de atores sociais” de Fabio Gabriel Nascibem apresentada ao Programa de Pós Graduação em Multiunidades em Ensino de Ciências e Matemática da UNICAMP em 2019. De acordo com a pesquisa, a sociedade ocidental e capitalista apresenta valores como o patriarcado, a valorização do ter em detrimento ao ser, o consumismo, a elitização do saber científico, a visão de ser humano à margem da natureza, entre outros, que afetam fortemente o ambiente. Faz-se urgente uma mudança paradigmática, que se contraponha a esse movimento. O problema da pesquisa foi identificar se as práticas de protagonismo ambiental relacionadas à arborização realizadas por diferentes atores sociais estão inseridas em uma racionalidade ambiental. Assim, a pesquisa teve por objetivo investigar quais as motivações, saberes e fazeres envolvidos em práticas de arborização, promovidas por atores sociais em diferentes espaços. Foram utilizadas histórias orais e os critérios de análise foram imersos no processo. Os plantadores foram identificados por meio de reportagens da grande mídia, em uma comunidade no Facebook, denominada "Plantadores de Árvores" ou por meio de indicações. Foram selecionados plantadores residentes em pequena, média e grande mancha urbana. Há indícios, de acordo com os principais resultados, que parece haver relação entre a motivação central dos plantadores com a sensação de pertencimento à causa de plantar e que o entendimento das relações entre saberes e fazeres parece ser importante neste processo, além de que a prática possa ser preponderantemente masculina. Tais apontamentos sinalizam que a pluralidade de saberes, fazeres, culturas e ópticas estão presentes, constituindo indícios de uma racionalidade ambiental (NASCIBEM, 2019).

Para a palavra-chave “sexismo” foram encontrados 6 resultados, entretanto Brasil (2017) aparece repetido para machismo, já tendo sido apresentado.

A dissertação “Ecofeminismo e o Ensino de Biologia: sexismo e especismo nas falas de estudantes veganas” de Valeria Santos Santana Oliveira apresentada ao Programa de Pós Graduação em Ensino de Ciências e Matemática da Universidade Federal de Sergipe em 2020 ressalta a importância de serem debatidas temáticas que aproximem o ensino da disciplina de Biologia ao feminino. Primeiramente, apresentaram aproximações entre o ensino de Biologia e movimentos ecofeministas, que denunciam os sistemas de opressão patriarcal. Em segundo lugar, buscaram compreender se indicadores de uma consciência compatível com a construção ecofeminista podem ser colhidos das falas de mulheres veganas sobre como elas têm construído suas relações de afeto com os animais a ponto de deixarem de se alimentar deles. Por fim, buscaram entender se a partir desses relatos pode-se construir reflexões sobre um ensino de Biologia mais compatível com a afetividade e o feminino. Foram aplicadas oito entrevistas semiestruturadas com estudantes veganas da Universidade Federal de Sergipe (UFS). Os depoimentos mostraram aproximações afetivas das histórias das estudantes com a natureza e os animais. Em contrapartida, ainda de acordo com os relatos, o ensino de Biologia que é passado em sala de aula ainda precisa de um avanço nos estudos em relação à empatia com os animais não humanos e da natureza de modo geral. Também foi possível identificar uma intrínseca relação entre o sexismo e o especismo, por meio do preconceito de gênero que existe em meio a sociedade. Fator esse que apresenta o ser humano como superior em relação aos outros animais, que por sua vez são separados, em aqueles que podem ser consumidos e aqueles que podem ser tidos como parte da família. Concluem que é possível construir um ensino de Biologia mais feminino buscando entender o que as mulheres ensinam em suas lutas (OLIVEIRA, 2020).

A dissertação “Para uma epistemologia outra na educação matemática: entre sussurros e navalhas na carne, a porta do armário se abriu” de Eduardo Mariano da Silva apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação Matemática pela Universidade Federal de Mato Grosso do Sul em 2020, busca discutir como as desigualdades de gênero, classe, religião e raça foram operacionalizadas durante o colonialismo e como seus vestígios, por meio da colonialidade, promulgam o racismo, o sexismo, e heterossexismo no contexto escolar e no Ensino de Matemática. A pesquisa tem caráter bibliográfico, além da utilização de entrevistas semiestruturadas para a produção de dados. O caderno Escola sem Homofobia, – vulgar e maldosamente conhecido como kit gay – é a obra de onde partem as reflexões,

sobretudo, por se tratar de um material amplamente usado por Jair Bolsonaro na época da campanha para presidência da república, como uma estratégia de poder. Problematisa-se a presença e os efeitos duradouros do colonialismo, travestido de colonialidade, o lado oculto e obscuro da modernidade nos contextos escolares (SILVA, 2020).

A dissertação “As dimensões da educação sexual no cotidiano escolar a partir da narrativa de alunos do Ensino Médio” de Darsilvio Rodrigues Melatti Junior apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Ensino e História das Ciências e da Matemática da Universidade Federal do ABC em 2016, considera que o cotidiano escolar e os diversos discursos estabelecidos neste espaço são elementos de extrema relevância para a educação e a formação dos/as alunos/as. Neste sentido, o objetivo desta pesquisa foi identificar as dimensões da educação sexual presentes no cotidiano de uma escola pública, através do resgate das memórias dos estudantes do Ensino Médio. Para tanto, foram entrevistados nove alunos/as do terceiro ano do Ensino Médio, que cursaram toda educação básica em escola pública do Estado de São Paulo. Identificaram que os fatos narrados pelos/as adolescentes apontam cada vez mais a escola como espaço de confluência dos valores estabelecidos fora dela e que essas memórias são intrínsecas às marcas que essa trajetória possibilita. Compreendeu-se que as práticas pedagógicas legitimam concepções apoiadas no sexismo, no silêncio, na inculcação de valores e na esquiva do debate sobre sexualidade, reproduzindo uma educação sexual que pouco dialoga com a diversidade e a complexidade dos espaços educacionais. Essa pesquisa, portanto, oferece subsídios a uma reflexão sobre práticas educativas que possam superar o patamar conservador da educação sexual e promover práticas que caminhem na perspectiva de trabalhar sentidos e significados da sexualidade no processo de formação humana (JUNIOR, 2016).

A tese “Princípios de design para o ensino de biologia celular: pensamento crítico e ação sociopolítica inspirados no caso de Henrietta Lacks” de Ayane De Souza Paiva, apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Ensino, Filosofia e História das Ciências da Universidade Federal da Bahia em 2019, buscou desenvolver a partir da fundamentação filosófica freireana, da perspectiva educacional Ciência-Tecnologia-Sociedade-Ambiente e do uso de Questão Sociocientíficas, uma proposta de ensino – com princípios de design generalizáveis – que promova o debate sobre um problema ético de alterações negativas, focalizando racismo, sexismo e

opressão de classe. Tais alterações negativas são reveladas de modo substancial no caso de Henrietta Lacks - mulher, negra e pobre que teve as células do colo do útero utilizadas para pesquisas sobre câncer sem seu conhecimento e consentimento no contexto de leis segregacionistas, na primeira metade do século XX, nos Estados Unidos (PAIVA, 2019).

A dissertação “Gênero e sexualidade nos livros didáticos de Ciências: da Análise aos sentidos atribuídos por discentes do ensino fundamental de Leonardo Cardozo Vieira apresentada ao Programa de Pós-Graduação Profissional em Ciências e Tecnologias na Educação do Instituto Federal de Educ., Ciênc. e Tecn. Sul-Rio-Grandense em 2017, pautou-se por compreender os sentidos atribuídos a gênero e às sexualidades a partir dos Livros Didáticos de Ciências mais utilizados. Foi feita uma análise desses livros, sendo que por meio de um processo de categorização dos dados percebeu-se uma abordagem bastante biológica das sexualidades, carregada de sexismo, heteronormatividade, preocupação higienista e preventiva. Quanto à análise de conteúdo realizado nos questionários dos/as estudantes, inferiu-se a partir das categorias emergentes, que os sujeitos atribuem sentidos heteronormativos e patriarcais a muitos comportamentos e práticas socialmente esperados e, mesmo desconhecendo alguns conceitos biológicos, os sujeitos se constituem biologicamente, negando aspectos culturais da sua formação. Como produto educacional, foi elaborado um caderno de apoio com orientações teóricas aos/as docentes a fim de auxiliá-los/as nos vieses sócio-culturais e históricos das sexualidades (VIEIRA, 2017).

A partir da análise realizada nas teses e dissertações da capes que se enquadram nas temáticas pesquisada, pode-se notar um aumento das pesquisas que debatem tais questões nos últimos anos. A partir das palavras-chave “feminismo” “sexismo” “machismo” “patriarcado” no período entre (2006-2019) pudemos encontrar um total de 15 trabalhos.

Em relação ao conteúdo das pesquisas, 10 trabalhos (ANDRADE, 2011;; SANTOS,2014; JUNIOR,2016; BRASIL, 2017; VIEIRA 2017; JAGER, 2018; SANTOS, 2020; AMARAL, 2020; OLIVEIRA, 2020; SILVA, 2020) discutem sobre o Ensino de Ciências contribuir com a manutenção de estereótipos sexistas, embasados em determinismos biológicos que focam na dimensão biológica da sexualidade, apontando para as discussões sobre as IST e a prevenção de gravidez precoce (BRASIL, 2017; VIEIRA, 2017; JAGER, 2018; AMARAL, 2020). As pesquisas

convergem também, sobre a não desestabilização da heteronormatividade, que parece ainda cristalizada no ambiente escolar, uma vez que discussões sobre machismo, patriarcado, homofobia até passaram a fazer parte dos discursos e preocupações das/nas escolas, entretanto a heterossexualidade enquanto norma é algo que parece inquestionável, sendo sempre o discurso de aceitar o “outro” o “diferente”, mas nunca de desestabilizar a norma (SANTOS, 2020; SANTOS,2014; AMARAL, 2020; VIEIRA, 2017).

Alguns desses trabalhos preocupam-se em apontar soluções para a superação dos problemas relacionados a não discussão ou a discussões insuficientes/ inadequada das questões de gênero e sexualidade nas escolas e no Ensino de Ciências. Paiva (2019) e Barros (2019) apontam para a necessidade de os professores se formarem numa perspectiva de gênero e sexualidade. Brasil (2017) ressalta a importância de lugares, como as escolas, oferecerem espaços e grupos de discussões sobre as temáticas de gênero e sexualidade, para além da sala de aula/ Ensino de Ciências. Oliveira (2020) sugere, assim como a proposta apresentada em nossa pesquisa, uma aproximação entre Ensino de Ciências e a perspectiva feminista na superação de visões deterministas, machistas e sexistas.

2.4 TESES E DISSERTAÇÕES PPGECT

No banco de dados do Programa de Pós-Graduação em Educação Científica e Tecnológica da UFSC, a busca pelos títulos dos trabalhos foi realizada, utilizando as palavras-chave "feminismo", "machismo", "patriarcado", "sexismo", "gênero" e "sexualidade". Os resultados foram os seguintes:

Para as buscas por "machismo", "patriarcado" e "sexismo", nenhum resultado foi obtido no PPGECT. No entanto, para a busca por "gênero", foram encontradas três dissertações de mestrado e uma tese de doutorado. As dissertações encontradas foram: "Elisa Frota-Pessoa: a textualização de suas (auto)representações e questões de gênero nas Ciências" da autora Maria Lucia de Camargo Linhares (2018); "Entre silêncios e resistências: sentidos sobre gênero e sexualidade nas licenciaturas em Ciências Biológicas" da autora Larissa Zanella (2018); e "O estado da arte sobre as temáticas de gênero na pesquisa em ensino de química no Brasil" da autora Tamara Rosswailer Marques Cardoso (2019). Além disso, foi encontrada a tese de doutorado "Antirracismo e dissidência sexual e de gênero na educação em biologia: caminhos

para uma didática decolonial e interseccional" do autor Yonier Alexander Orozco Marín (2022).

Para a palavra-chave "sexualidade", também foram obtidos três resultados, mas o trabalho de Zanella (2018) era uma repetição. Os outros dois resultados foram a dissertação "Educação e sexualidade: história de uma disciplina no curso de pedagogia da UDESC" da autora Camila Sá Pericolo (2018) e a tese "Desenvolvimento como referencial para análise de um processo de ensino: A construção dos conceitos científicos em aulas de Ciências no estudo de sexualidade humana" do autor Edson Schroeder (2008).

Para a palavra-chave "feminismo", foi encontrada a tese de doutorado "O movimento do feminismo agroecológico no Vale do Ribeira (SP): contribuições para uma educação decolonial" da autora Paula Simone Busko (2022).

É importante ressaltar que tanto a tese de Busko (2022) quanto a de Marín (2022) são resultados de trabalhos produzidos concomitantemente a este e são fruto de pesquisas desenvolvidas pelo grupo de pesquisa DICITE, do qual este trabalho também faz parte. Isso demonstra a importância e relevância dessas temáticas dentro desse grupo de pesquisa no programa de pós-graduação, bem como o empenho de seus integrantes em promover e estabelecer relações entre as temáticas de gênero/feminismo e Ensino de Ciências.

2.5 O QUE IDENTIFICAMOS COM A PESQUISA DE ESTADO DA ARTE

A partir desses dados, tanto dos anais de eventos, revistas, banco de teses e dissertações da CAPES, como das dissertações e teses do PPGECT, pudemos confirmar que existe uma preponderância para pesquisas relacionadas à temática de gênero e sexualidade, enquanto temáticas envolvendo feminismo, machismo, patriarcado e sexismo ainda são pouco abordadas, quando relacionadas à Ciência e seu ensino.

Evidenciou-se que os professores reconhecem a importância de abordar gênero e diversidade em sala de aula, mas enfrentam resistência da família, escola e até mesmo de colegas. Preconceitos de gênero e desigualdades estão presentes no ambiente escolar, afetando a trajetória dos estudantes. A educação sexual reproduz concepções sexistas, e é preciso superar o conservadorismo. Nesse sentido, o ensino de biologia pode vir a promover debates éticos sobre racismo, sexismo e opressão de classe e gênero, indo além do aspecto biológico da sexualidade.

CAPÍTULO 3: ALTERNATIVAS EPISTÊMICAS EMERGENTES NA CIÊNCIA E SEU ENSINO A PARTIR DO SUL GLOBAL

*Em 1492, os nativos descobriram que eram índios,
descobriram que viviam na América,
descobriram que estavam nus,
descobriram que existia o pecado,
descobriram que deviam obediência a um rei e a uma rainha
de outro mundo e a um deus de outro céu,
e que esse deus havia inventado a culpa e o vestido
e havia mandado que fosse queimado vivo quem adorasse
o sol e a lua e a terra e a chuva que a molha.
"O Descobrimento"
[por Eduardo Galeano]*

Na sociedade atual, a capacidade de produzirmos cada vez mais, além da ideia de globalização acelerada e progresso científico, contribuem para o desenvolvimento de concepções deturpadas, como a ideia de que a Ciência e a tecnologia estão sempre a favor do bem-estar social, que são neutras e desinteressadas (LINSINGEN, 2007; OLIVEIRA; LINSINGEN, 2019).

Esses pensamentos colaboram com a disseminação de uma lógica da racionalidade da Ciência, desenvolvida a partir da revolução científica no século XVI e da lógica positivista, corrente filosófica que surgiu na França no começo do século XIX. Ambas as concepções foram contestadas, no fim do século XIX, a partir de algumas rupturas, dentre as quais o advento das Ciências Sociais, todavia, ainda hoje não foram totalmente abandonadas (GERMANO, 2011).

Apesar da sua contribuição para o desenvolvimento humano, a Ciência ocidental tem legitimado as relações de saber e de poder do norte global, ao passo que desqualifica e exclui outros saberes constituídos fora do cânone da racionalidade científica da modernidade (MENESES, 2014).

Os estudos decoloniais realizados na América Latina e as Epistemologias do Sul são exemplos de epistemologias outras, que vêm exatamente questionar essa imposição de valores que tem sido posta às localidades subalternizadas pelas classes dominantes. São paradigmas alternativos que buscam romper com a lógica colonial de que a Ciência impera, apontando para a necessidade de uma mudança nos projetos epistêmicos sobre a produção e apropriação do conhecimento científico, e das relações desse conhecimento com outras práticas de saber (MENESES, 2014).

Dessa forma, este trabalho tem como objetivo questionar a naturalização e neutralidade da ciência eurocêntrica de cariz eurocêntrico, tornada hegemônica, a partir da imposição das ideologias das classes dominantes em que os povos subalternos são levados a abandonar sua cultura “atrasada” para aceitarem a “avançada” cultura moderna importada do norte global.

No sentido de discutir e apontar possíveis alternativas epistêmicas, o texto está organizado para apresentar as principais ideias sobre a Teoria Decolonial desenvolvida nas últimas décadas na América Latina, além das Epistemologias do Sul, movimento que se consolida na Europa, mas que conta com pensamentos de diferentes autores do sul global e, a partir disso, delinear algumas asserções sobre a natureza da ciência embasadas nesses dois movimentos, discutindo suas implicações na Ciência e seu ensino.

3.1 ESTUDOS DECOLONIAIS E AS EPISTEMOLOGIAS DO SUL

Segundo Ballestrin (2013), posteriormente aos processos de descolonização do “Terceiro Mundo”, entre os anos de 1950 e 1970, começaram a emergir alguns estudos pós-coloniais cujas ideias podiam estar relacionadas ao colonialismo, assim dizendo, à independência, libertação e emancipação das sociedades exploradas pelo imperialismo, mas também, o termo podia referir-se a estudos preocupados em entender a lógica colonial moderna herdada pelo colonialismo.

O pós-colonial não significa que os efeitos do domínio colonial foram suspensos, no momento em que concluiu o domínio territorial sob uma colônia. Ao contrário, os conflitos de poder e os regimes de poder-saber continuaram e continuam nas chamadas nações pós-coloniais (BERNARDINO-COSTA; GROSFUGUEL, 2016, p.15).

Os martinicanos Aimé Césaire, com sua obra *Discurso sobre o Colonialismo*, de 1950 e Franz Fanon, com suas obras *Pele Negra, Máscaras Brancas*, também da década de 50, e *Os Condenados da Terra*, da década de 60, são os primeiros e mais importantes autores a argumentar sobre o pós-colonialismo na América. Posteriormente a isso, nas décadas de 70, outro grupo sul-asiático, formado por autores como Edward Said e Gayatri Spivak, passou a desenvolver estudos no campo pós-colonial, maiormente tendo como base dessa teoria os estudos subalternos.

Mais tarde, na década de 90, transpondo o pensamento pós-colonial, começa a organizar-se gradativamente, na América Latina, o grupo Modernidade/Colonialidade que, desde então, constrói uma linha de pensamento sobre a colonialidade do poder/saber/ser (BALLESTRIN, 2013).

Enquanto as teorias pós-coloniais têm em sua genealogia o momento pós-colonização, a Teoria Decolonial tem seu ponto de partida em 1492, com a invasão da América, o encobrimento do outro e a invenção do mito da modernidade (DUSSEL, 1993).

O conceito de colonialidade foi formulado por Immanuel Wallerstein e Anibal Quijano, diferindo de colonialismo, já que este

refere-se estritamente a uma estrutura de dominação/exploração onde o controle da autoridade política, dos recursos de produção e do trabalho de uma população determinada domina outra de diferente identidade e cujas sedes centrais estão, além disso, localizadas noutra jurisdição territorial. Mas nem sempre, nem necessariamente, implica relações racistas de poder. O colonialismo é, obviamente, mais antigo, enquanto a Colonialidade tem vindo a provar, nos últimos 500 anos, ser mais profunda e duradoura que o colonialismo (QUIJANO, 2010, p.73).

Segundo autores Latino-americanos, que compõem o grupo Modernidade/Colonialidade, estamos imersos na colonialidade do poder, na colonialidade do saber e na colonialidade do ser (CASTRO-GOMEZ; GROSFUGUEL, 2007).

A colonialidade do poder estabeleceu e fixou uma hierarquia racializada na qual brancos (europeus) são superiores aos mestiços (índios e negros), o Ocidente eminente ao Oriente, a razão acima da não-razão, o civilizado para além do primitivo, o que desumaniza determinados povos/etnias/raças (colonialidade do ser) e coloca o conhecimento científico numa posição hegemônica (colonialidade do saber) (WALSH, 2007).

O colonizador inviabiliza e subalterniza o imaginário do outro ao reafirmar o próprio imaginário, ou seja, o eurocentrismo deixa de ser apenas a idealização do europeu e passa ser também a dos colonizados que, ao serem seduzidos pela cultura do europeu, negam e esquecem os seus próprios processos históricos, têm suas formas de produção de conhecimentos apreendidas, seu legado intelectual negado e são reduzidos à categoria de primitivos e irracionais (QUIJANO, 2010). Ou seja, “o particularismo ocidental foi escrito como o universalismo global” (HALL, 2003, p.85), no qual a “epistemologia eurocêntrica ocidental dominante não admite nenhuma outra epistemologia como espaço de produção de pensamento crítico nem científico” (GROSFUGUEL, 2007, p. 35).

Uma construção eurocêntrica, que pensa e organiza a totalidade do tempo e do espaço para toda a humanidade do ponto de vista de sua própria experiência, colocando sua especificidade histórico-cultural como padrão de referência superior e universal. Mas é ainda mais que isso. Este metarrelato da modernidade é um dispositivo de conhecimento colonial e imperial em que

se articula essa totalidade de povos, tempo e espaço como parte da organização colonial/imperial do mundo. Uma forma de organização e de ser da sociedade transforma-se mediante este dispositivo colonizador do conhecimento na forma “normal” do ser humano e da sociedade. As outras formas de ser, as outras formas de organização da sociedade, as outras formas de conhecimento são transformadas não só em diferentes, mas em carentes, arcaicas, primitivas, tradicionais, pré-modernas (LANDER, 2005, p.13).

Nesse sentido, os estudos e propostas realizadas pelo grupo Modernidade/Colonialidade vão justamente no sentido oposto à lógica ocidental eurocêntrica, constituindo um movimento de descolonização epistêmica, como fica evidente nas palavras de Ramón Grosfoguel:

Para todos nós que tomámos o partido da crítica decolonial, o diálogo com o Grupo Latino-americano de Estudos Subalternos tornou evidente a necessidade de transcender epistemologicamente – ou seja, de descolonizar – a epistemologia e o cânone ocidental (GROSFOGUEL, 2008, p.116).

Uma das propostas de pedagogias decoloniais é a de Ramon Grosfoguel, que compreende que os sujeitos coloniais que estão nas fronteiras físicas e/ou imaginárias da modernidade/colonialidade não são e nunca foram seres passivos. Eles podem tanto se integrar ao desenho global das histórias locais, que estão sendo forjadas, como podem rejeitá-las. É nessas margens que pode emergir o pensamento de fronteira como projeto decolonial, que desmistifica o sistema-mundo capitalista/patriarcal/ cristão/ moderno/ colonial/europeu.

Grosfoguel (2008) afirma que o pensamento de fronteira é a resposta epistêmica dos subalternos ao projeto eurocêntrico da modernidade. É o espaço que rompe com os binarismos, onde são formulados conhecimentos a partir das perspectivas, cosmovisões ou experiências dos sujeitos subalternos, isto é, onde se percebe os limites das ideias que pressupõem essências pré-estabelecidas e fixas, a partir do compromisso ético-político em elaborar um conhecimento contra-hegemônico.

Outra proposta decolonial é o projeto que Enrique Dussel denomina como a transmodernidade. O autor propõe ir além da versão eurocêntrica da modernidade, na qual em vez de uma única modernidade, centrada na Europa e imposta ao resto do mundo como um desenho global, seja posta em prática uma multiplicidade de respostas críticas decoloniais que partam do Sul global, escutando não apenas aqueles que se encontram geograficamente ao Sul, mas aqueles povos, as culturas e os lugares epistêmicos que foram subalternizados pelo projeto eurocêntrico da modernidade (GROSFOGUEL, 2008).

Dussel convida-nos para ir além do provincialismo da epistemologia de homens brancos europeus ou europeizados, que produzem a invisibilidade de outras experiências histórico-sociais de sujeitos subordinados às codificações de gênero, sexualidade e raça, instigando-nos a estabelecer um diálogo intercultural e transmoderno, em nome de um projeto crítico para além do racismo e do sexismo (BERNARDINO-COSTA; GROSGUÉL, 2016).

Catherine Walsh, outra autora do grupo Modernidade/Colonialidade, propõe a interculturalidade crítica como pedagogia decolonial, no sentido de uma contrarresposta à hegemonia geopolítica do conhecimento. A interculturalidade apresenta-se como “uma nova democracia”, anticolonialista, anticapitalista, anti-imperialista e antissegregacionista, que garante a participação e permanência dos povos nas tomadas de decisões. Ou seja, embasa-se em resgatar as cosmovisões de diferentes grupos étnicos, suas sabedorias e conhecimentos ancestrais, reconhecer e valorizar a diversidade cultural, a riqueza ambiental, além do saber das classes populares (WALSH, 2006).

Outro movimento que tem constante diálogo e interação com o grupo Modernidade/Colonialidade é denominado Epistemologias do Sul. Esse movimento emergiu de um livro produzido por dezessete autores, a maioria deles pesquisadoras e pesquisadores do denominado Sul global, como África, Ásia e América Latina e reflete sobre as contraposições entre as diferenças epistemológicas das forças de dominação colonial e a resistência social a este tipo de dominação científica. Epistemologias do Sul não é um termo designado a uma dada epistemologia criada pelos autores, mas sim um termo que almeja dar sentido a outras epistemologias que procuram reparar os danos e impactos historicamente causados pelo capitalismo na sua relação colonial com o mundo.

No primeiro capítulo do livro, os autores chamam a nossa atenção para o fato de ser a epistemologia moderna ocidental um “Pensamento Abissal”. O Pensamento Abissal é aquele que divide a sociedade em dois universos: o visível e o invisível. O que separa esses dois universos é uma linha imaginária (a linha abissal). A linha abissal estabelece que o que está “deste lado da linha” é real, universal, moderno, enquanto o que está do outro lado da linha é inexistente, incompreensível e, dessa forma, é excluído de forma radical (SANTOS; MENESES, 2010).

Na modernidade, período que se inicia com as grandes navegações e com a chegada dos europeus aos territórios posteriormente denominados de Américas,

inicialmente a zona colonial era considerada o “outro lado da linha”, já que nesse território “primitivo” as leis dos homens brancos não precisavam, ou melhor, não deveriam funcionar. Na zona colonial, a barbárie imperava. A zona colonial é o universo das crenças e dos comportamentos incompreensíveis, que de forma alguma podem ser considerados como conhecimento e, por isso, estão para além do verdadeiro e do falso. O pensamento que se cria, nesse momento histórico, e que vem se perpetuando, desde então, é o que Dussel nos alerta em seu livro *1492: O Encobrimento do Outro e a Origem do Mito da Modernidade*. Nesse “mito”, a Europa “moderna” precisa ajudar a zona colonial a se desenvolver e deixar de ser primitiva, arcaica e ultrapassada. Nas palavras de Dussel:

O ano de 1492, segundo nossa tese central, é a data do “nascimento da modernidade, embora sua gestação como o feto leve um tempo de crescimento intrauterino. A modernidade originou-se nas cidades europeias medievais, livres, centros de enorme criatividade. Mas “nasceu” quando a Europa pôde confrontar-se com seu “Outro” e controlá-lo, vencê-lo, violentá-lo quando pôde definir-se como um “ego” descobridor, conquistador, colonizador da alteridade constitutiva da própria Modernidade. De qualquer maneira esse “Outro não foi “descoberto” como “outro, mas foi “encoberto” como “si mesmo” que a Europa já era desde sempre. De maneira que 1492 será o momento concreto do “nascimento” da Modernidade como conceito, o momento concreto da “origem” de um “mito” de violência sacrificial muito particular, e, ao mesmo tempo, um processo de “encobrimento” do não europeu (DUSSEL, 1993, p.8).

Hoje em dia, essa realidade é tão verdadeira como era no período colonial. O pensamento moderno ocidental continua a funcionar, através das linhas abissais que dividem o mundo humano do sub-humano, porém a permanência das linhas abissais, ao longo de todo período moderno, não significou que estas tenham-se mantido fixas. As linhas sofrem deslocamentos de acordo com os interesses econômicos, sociais, culturais etc.

Um exemplo de como essas linhas operam é a divisão do mundo capitalista em dois blocos, o norte global e o Sul global. Essa divisão metafórica sobrepõe-se em parte com o Norte e Sul geográfico, mas não é delimitada por ele. Ao Sul global estão os países criados em territórios situados nos dois hemisférios em decorrência da expansão colonial europeia, que continuam sofrendo as consequências dessa expansão, e não atingiram os níveis de desenvolvimento econômico semelhantes ao norte global.

Meneses (2014) traz o exemplo sobre como o continente Africano ainda é visto pelo Ocidente, com uma representação de atraso, um território cuja população é vista como dependente de ajuda externa para alcançar o progresso, a modernidade e

as últimas tecnologias. Entretanto, a rica complexidade política e os avanços filosóficos, literários e científicos que a África apresenta foram em grande parte usurpados pelo ocidente e isso não é exposto, ou visto com maus olhos.

A mesma delimitação se aplica à ciência realizada em “ilhas isoladas” no Sul global, nas quais conhecimentos eurocentrados desenvolvidos pelos subalternos, fazem todo o sentido e são úteis, lá, no norte global.

Nesse contexto, o norte global opera como o “deste lado da linha”, desenvolvido, produtor de conhecimento, moderno e evoluído, enquanto o Sul global opera como “o outro lado da linha”, primitivo, atrasado e consumidor do conhecimento do outro, já que não tem capacidade para desenvolver conhecimentos que combinem e articulem saberes locais que sejam relevantes e úteis para o Sul global.

Diante dessa lógica, é fundamental aprender a partir do Sul, com o Sul, considerando outras perspectivas que não sejam somente as do norte global. Os autores de Epistemologias do Sul, incitam algumas reflexões fundamentais. A primeira delas é a pretensão de universalidade da ciência, que ao naturalizar o contexto ocidental, fá-lo parecer único. Todavia, toda experiência social produz e reproduz conhecimento, dessa forma, diferentes tipos de relações sociais podem dar origem a diferentes epistemologias, evidenciando que toda epistemologia é contextual, ou seja, não há uma epistemologia dominante, muito menos uma que se reivindique como universal.

Então, assim como qualquer outro conhecimento, a ciência moderna tem aspectos contextuais culturais como: mundo moderno/ cristão/ ocidental e aspectos políticos ligados ao colonialismo e ao capitalismo. Nesse sentido,

a transformação desse hipercontexto na reivindicação de uma pretensão de universalidade, que se veio a plasmar na ciência moderna, é resultado de uma intervenção epistemológica que só foi possível com base na força com que o colonialismo e o capitalismo moderno se impuseram aos povos e culturas não-ocidentais e não-cristãos (SANTOS; MENESES, 2010, p.10).

Outro ponto levantado pelos autores do é o fato de que a transformação desse contexto ocidental/cristão/capitalista/moderno/colonial/europeu em universal foi tão profundo, que descredibilizou e suprimiu todas as práticas sociais que contrariassem os interesses eurocêtricos hegemônicos, o que constitui o epistemicídio, ou seja, a morte dos conhecimentos das zonas que foram colonizadas, o genocídio dos povos, de seus saberes, de suas línguas. E, na medida que alguma dessas experiências e conhecimentos sobreviveram, foram sendo incorporados, cooptados, apropriados e

violentados, muitas vezes, em nome do “necessário” avanço científico e tecnológico (VISVANATHAN, 2010; MASOLO, 2010).

Outra ideia compartilhada pelos autores do livro é a de não neutralidade da ciência, uma vez que essa ao mesmo tempo que não é de todo mal, também não é de todo bem. A ciência, é regida por interesses, sejam esses do cientista, da comunidade científica, ou mesmo econômicos e de poder, como demonstra Nilma Lino Gomes

Trata-se de questionar a neutralidade da ciência, tornando explícita a dependência da atividade da pesquisa científica, das escolhas sobre os temas, os problemas[...] ou seja, toda investigação científica é contextualmente localizada e subjetivamente produzida (GOMES, 2010 p.408)

A epistemologia ocidental conferiu à ciência a exclusividade do conhecimento válido, o que tornou mais difícil o diálogo entre a ciência e outros saberes. As Epistemologias do Sul não pretendem demonizar a ciência moderna, que é extremamente útil em vários contextos, mas mostrar o enorme equívoco que provoca ao desvalorizar, eliminar e inviabilizar qualquer outra possibilidade de conhecimento, e o enorme potencial transformador que a dialogicidade entre os diferentes saberes apresenta.

As ideias se entrelaçam quando os diferentes capítulos do livro enfatizam a necessária urgência de epistemologias alternativas, num mundo epistemologicamente diverso, no qual obstáculos políticos e culturais impedem a concretização do pluralismo epistêmico, uma vez que a globalização gera uma homogeneização cultural tão profunda, que torna as diferenças culturais menos visíveis, enquanto as diferenças econômicas ficam mais acentuadas e mais difíceis de serem superadas. Todavia, a diversidade epistemológica, longe de ser algo negativo, representa um enorme enriquecimento das capacidades humanas (SANTOS; MENESES, 2010).

Haja vista, são denominadas como Epistemologias do Sul, os saberes dos grupos sociais que sofrem as injustiças do capitalismo, do colonialismo e do patriarcado, que procuram reparar os danos e impactos historicamente causados pelo capitalismo na sua relação com o mundo, ou seja, epistemologias que lutam contra as injustiças sociais, uma vez que só há Epistemologias do Sul, porque há epistemologias do norte e são estas que dominam.

A partir desses dois importantes movimentos que têm se configurado, nas últimas décadas no Sul global, e que impactam diretamente a epistemologia da ciência

ocidental moderna, na próxima seção são apresentadas algumas asserções sobre a natureza da ciência, a partir das Epistemologias do Sul e dos estudos decoloniais, discutindo-se suas implicações para a ciência e seu ensino.

3.2 ASSERÇÕES SOBRE A NATUREZA DA CIÊNCIA A PARTIR DAS EPISTEMOLOGIAS DO SUL E DOS ESTUDOS DECOLONIAIS

1- A perspectiva binária, dualista, relativa ao conhecimento e peculiar ao eurocentrismo impôs-se como mundialmente hegemônica e não admite nenhuma outra epistemologia como espaço de produção de conhecimento.

No século XVII, a partir das contribuições de Descartes, Galileu Galilei e Francis Bacon, algumas características passam a determinar a natureza do conhecimento científico, entre elas: o empirismo, por acreditar que o conhecimento origina-se da observação; o positivismo, caracterizado pela ideia de uma ciência linear e cumulativa; a indução, por crer que a ciência caminha dos fatos às teorias e do particular ao geral; e a racionalidade técnica, que tem como base a matemática (RAMOS; NEVES; CORAZZA, 2011).

Como consequência do desenvolvimento desses pensamentos, a ciência passa a ser regida por um rigoroso determinismo, fundamentando-se na formulação de leis à luz de regularidades observadas, o que caracteriza o “paradigma das ciências modernas”, entretanto essas concepções já são contestadas, desde o fim do século XIX (GERMANO, 2011).

Uma crítica a respeito do cientificismo positivista, característico da modernidade, refere-se ao fato de somente através da ciência ser possível a obtenção de uma forma válida de conhecimento, o que constituiria uma pretensão de exclusividade que teria contribuído para o atual apego à dinâmica científica e tecnológica da sociedade contemporânea (AYRES; ANDRADE, 2010, p.1-2).

Para Sagan (1998), o método científico é uma das formas de produção de conhecimento mais bem-sucedidas da história da ciência visto que, em diferentes tempos e contextos, foi através deste método que os humanos puderam superar limites, transformar seu meio e compreender a natureza. A extinção de muitas doenças, o desenvolvimento da genética e os avanços tecnológicos têm seu fundamento na produção de conhecimentos científicos que, foram construídos a partir do método científico. Entretanto, esse mesmo método, muitas vezes gerou grandes obstáculos epistemológicos à ciência. Nas palavras de Feyerabend “todas as metodologias, mesmo as mais óbvias, têm limitações” (1977, p.43) de modo que, não

existe método de trabalho na investigação científica que não tenha sido abandonado em algum momento. Isso quer dizer que todas as metodologias possuem um limite de validade.

Nesse sentido, a busca de credibilidade para os conhecimentos não-científicos não implica o descrédito aos conhecimentos científicos. Implica, simplesmente, a sua utilização contra- hegemônica¹², promovendo a difusão e a interação entre os diferentes saberes.

Além disso, a consagração da ciência moderna, nos últimos séculos, naturalizou concepções de verdades únicas, a ponto de não podermos conceber outras formas de conhecimentos como coexistentes, válidos e reais (MACEDO; VIEIRA, 2019). Contudo, a ciência moderna não é a única explicação possível da realidade, de maneira que não deve necessariamente ser considerada melhor que as explicações alternativas da metafísica, da astrologia, da religião, da arte ou da poesia. São saberes diferentes, construídos a partir de métodos diferentes, que podem ser utilizados com maior adequação em diferentes contextos, atentando-se para a “ausência de medida comum” apontada por Kuhn e Feyerabend em 1962 que reflete sobre a impossibilidade de sobrepor comparativamente os conteúdos das teorias concorrentes (ABRAHÃO, 2009).

Assim, é preciso haver redefinição dos critérios e procedimentos que permitam estabelecer o que conta como conhecimento ou como saber válido, pois nenhuma forma de saber ou de conhecimento deve ser privilegiada ou considerada mais adequada do que outra sem a submeter a condições situadas e sem avaliar suas consequências e efeitos em dado contexto. Dessa forma, nenhum conhecimento poderá ser elevado à condição de padrão, isto é, não podemos falar em uma única epistemologia (MACEDO; VIERA, 2019).

2-Toda epistemologia é contextual, não cabendo uma epistemologia dominante/universal, visto que toda experiência social produz conhecimento e, nessas relações, diferentes epistemologias são geradas.

Apesar da sua contribuição para o desenvolvimento humano, a ciência ocidental tem legitimado as relações de saber e de poder do norte global, ao passo

¹² O conceito de "contra-hegemonia" se refere a experiências, significados e valores que não fazem parte da cultura dominante vigente. Essas formas alternativas e opositoras variam historicamente de acordo com as circunstâncias, sendo práticas humanas que ocorrem "fora" ou em "oposição" ao modo dominante. Podem ser formas de cultura alternativa, que englobam experiências, significados e valores que não são expressos nos termos da cultura dominante (Dore; Souza, 2018, p. 254).

que desqualifica e exclui outros saberes porque constituídos fora do cânone da racionalidade científica da modernidade (MENESES, 2014). A construção epistêmica eurocêntrica-hegemônica justifica-se pelo fato de ser um conhecimento que “se traduziu facilmente em desenvolvimento tecnológico, aliado perfeito do desenvolvimento capitalista e dos projetos de transformação social que este tem promovido” (MENESES, 2014, p.97), sob a justificativa da necessidade de vencer o subdesenvolvimento, superar o atraso e contribuir com o progresso. Todavia, as promessas de igualdade, de liberdade e de fraternidade proclamadas pelo projeto da modernidade soam como uma ideia utópica no Sul global.

Desse modo, é preciso transgredir os paradigmas tradicionais de ciência que dominam os modos de produção de conhecimento na sociedade, uma vez que grande parte do conhecimento científico produzido e utilizado por nós, ainda hoje, foram produzidos entre o século XVIII e XX (MACEDO; VIEIRA, 2019). Essa difícil realidade assume profundas consequências para os povos do Sul global, já que o eurocentrismo se reproduziu como verdade única e absoluta não dando espaço aos conhecimentos produzidos pelos territórios colonizados e subalternizados.

Entretanto, os sujeitos do Sul têm muito a ensinar, a partir de suas experiências como seres produtores de conhecimento (MENESES, 2014), de modo que, é preciso transgredir, desprender-se da lógica da colonialidade e de seus efeitos, e desapegar-se do aparato que confere prestígio e sentido à Europa. Ou seja, abrir-se a outras experiências, histórias e teorias, abrir-se aos outros encobertos pela lógica da colonialidade que, por tanto tempo, foram tratados como menores, abjetos, desqualificados e incapazes de produzirem e contarem sua própria história.

3- Ao longo do tempo, a ciência Ocidental vem silenciando e coagindo povos e populações que produzem conhecimentos alternativos, por meio de epistemicídios, apropriação e violência que inviabilizam a pluralidade epistêmica e, conseqüentemente, reproduz um único modelo de verdade.

O epistemicídio, a apropriação e a violência vêm acontecendo, desde a colonização até os dias atuais, de diferentes maneiras e em diferentes esferas; Vão desde a morte dos conhecimentos das zonas que foram colonizadas, a partir de genocídio dos povos, até o extermínio de seus saberes, de suas línguas, destruição física, material, cultural e humana, proibição do uso em público das línguas nativas, além de incorporação, cooptação, assimilação e apropriação dos seus saberes.

O epistemicídio é, para além da anulação e desqualificação do conhecimento dos povos subjugados, um processo persistente de produção da indigência cultural: pela negação ao acesso à educação, sobretudo de qualidade; pela produção da inferiorização intelectual; pelos diferentes mecanismos de deslegitimação do negro como portador e produtor de conhecimento e de rebaixamento da capacidade cognitiva pela carência material e/ou pelo comprometimento da autoestima pelos processos de discriminação correntes no processo educativo. Por isso, o epistemicídio fere de morte a racionalidade do subjugado ou a sequestra, mutila a capacidade de aprender” (CARNEIRO, p. 97, 2005.)

No trecho reproduzido abaixo, Aimé Césaire nos mostra como a ciência ocidental vem inviabilizando a pluralidade epistêmica e, conseqüentemente, reproduzindo um único modelo de verdade.

Falam-me de progresso, de “realizações”, de doenças curadas, de níveis de vida elevados acima de si próprios. Eu, eu falo de sociedades esvaziadas de si próprias, de culturas espezinhadas, de instituições minadas, de terras confiscadas, de religiões assassinadas, de magnificências artísticas aniquiladas, de extraordinárias possibilidades suprimidas. Lançam-me à cara factos, estatísticas, quilometragens de estradas, de canais, de caminhos de ferro. Mas eu falo de [...] milhões de homens arrancados aos seus deuses, à sua terra, aos seus hábitos, à sua vida, à dança, à sabedoria. Falo de milhões de homens a quem inculcaram sabiamente o medo, o complexo de inferioridade, o tremor, a genuflexão, o desespero, o servilismo. Lançam-me em cheio aos olhos toneladas de algodão ou de cacau exportado, hectares de oliveiras ou de vinhas plantadas. Mas eu falo de economias naturais, de economias harmoniosas e viáveis, de economias adaptadas à condição do homem indígena desorganizadas, de culturas de subsistência destruídas, de subalimentação instalada, de desenvolvimento agrícola orientado unicamente para benefício das metrópoles, de rapinas de produtos, de rapinas de matérias-primas. [...] Falam-me de civilização, eu falo de proletarianização e de mistificação (CÉSAIRE, 1978, p.25-26).

Maria Paula Meneses (2005) ressalta que algumas localidades foram tratadas como campos desprovidos de saberes, com experiências tradicionais e indígenas que não podiam ser considerados como conhecimento, pois eram “atrasados”, “selvagens” e, portanto, característicos de povos inferiores. Para que esses povos pudessem evoluir, progredir e se modernizar, tinham que ser libertados dessas amarras da primitividade obscurantista, através do conhecimento científico, testado empiricamente, comprovado, necessário para os tornarem civilizados.

Na cultura moderna, toda dicotomia traz implícita uma hierarquização, do primeiro termo em detrimento do segundo, na qual ao pensar em homem/mulher, branco/negro, escrito/oral, ocidente/oriente, associa-se uma soberania de um sobre o outro. Entretanto, tais concepções naturalizadas como universais, foram feitas por determinados grupos com determinados interesses, e ao serem explicitadas, precisam ser desconstruídas, pois como consequência dessas ações civilizatórias, os conhecimentos das culturas não eurocentradas, foram excluídos, omitidos, silenciados e ignorados (AZIBEIRO,2007).

Dessa forma, é preciso dar visibilidade a outras formas de conhecimento, encontrar e estabelecer outras verdades, confrontar as hierarquias, horizontalizando-as e dissolvendo as categorias de superioridade/inferioridade impostas pela colonialidade do poder/saber/ser (MIGNOLO,2003).

4- A ciência se mostrou não ser desinteressada, muito menos neutra e a serviço da sociedade. Ela está a serviço de determinados grupos sociais-econômicos e coloca alguns interesses como prioridade em detrimento de outros.

Há consenso sobre o poder da ciência na sociedade ocidental, entretanto, a ciência não é mais a redentora de todos os males, muito menos a salvadora do mundo. A fome, doenças incuráveis, problemas de habitação, transporte e, principalmente, o enorme abismo gerado pelas desigualdades sociais são provas disso (OLIVEIRA; LINSINGEN,2019).

Por conseguinte, é claro que negar os benefícios que a ciência e as tecnologias propiciam ao ser humano seria hipocrisia, entretanto, ignorar os limites do rigor científico, além dos perigos cada vez mais reais envolvendo questões ambientais, ou mesmo o fato de que a ciência não é e nem nunca será a única forma de conhecimento válido, seria outra.

As ideias sobre o conhecimento científico livre de interesses, que durante muito tempo prevaleceram como um fato indiscutível, colapsaram. Sendo assim, a ciência se mostrou não ser desinteressada, muito menos neutra e a serviço da sociedade, uma vez que a ciência está a serviço de determinados grupos sociais-econômicos e coloca alguns interesses como prioridade em detrimento de outros.

5- O conhecimento científico produzido ao longo do tempo na história da nossa sociedade é de extremo valor e tem uma importância fundamental na nossa sociedade atual, mas é pretensão achar que a ciência pode resolver todos os problemas da humanidade (visão salvacionista), ou acreditar que é sempre o conhecimento mais adequado a ser usado ou ensinado nas escolas.

Infelizmente, é comum um Ensino de Ciências que valoriza a memorização de informações, aborda os conteúdos de maneira fragmentada, estima termos e definições científicas e confirma estereótipos como de ciência branca, masculina e europeia.

Esse cenário pode corroborar uma visão positivista de ciência, para qual o conhecimento científico é tratado como o único válido, pois representa a realidade e pode ser comprovado por meio da experimentação.

Entretanto, o processo de escolarização, uma vez que envolve a presença de vários sujeitos culturais, não pode continuar perpetuando a monocultura da ciência ocidental. A valorização de um currículo eurocêntrico, que privilegiou a cultura branca, masculina, europeia e cristã menosprezou as demais culturas nas atividades do cotidiano escolar e, principalmente, acadêmico, conservando em nós elementos que reforçam mecanismos de exclusão e racismo (WALSH, 2007).

Para construir uma ideia mais coerente sobre a ciência, os professores podem proporcionar aos alunos uma vivência em atividades que oportunizem a superação de percepções distorcidas, uma vez que o conhecimento é um processo em construção, que não pode ser imposto verticalmente, mas construído horizontalmente, através do diálogo, em que a formação de cidadãos mais críticos e participativos se dê pelo questionamento e pela problematização (FREIRE, 1987, 1996).

Os conteúdos ensinados na escola têm que fazer sentido para o aluno, ou seja, fazer parte do meio que este está inserido, de modo que é importante que esses temas surjam do próprio cotidiano do aluno e do qual ele se dá conta (AVELLANEDA e LINSINGEN, 2014). Preferencialmente, o tema deve estar associado a alguma situação problemática específica que pode constituir um problema, mas que não é percebido, ou seja, trata-se de construir em diálogo um problema a partir de um não-problema e, a partir daí, construir soluções e novos conhecimentos.

A presença desses outros sujeitos com experiência, saberes e modos legítimos de pensar, requer uma abordagem ampla do processo de ensino, que torne possível revelar, reconhecer e incorporar a variedade de sujeitos sociais, políticos e culturais (MENESES, 2014).

Diante das propostas decoloniais apresentadas, busca-se uma educação em ciências que se preocupa em ensinar outros conhecimentos que não apenas aqueles hegemônicos, o que implica compreender e incorporar as manifestações sociais-culturais materializadas de cada cultura, como a da construção de casas, da culinária, dos diferentes tipos de artesanato, das ervas medicinais, das formas de sobrevivência e resistência.

Além disso, para proporcionar uma educação em ciências crítica e emancipadora, é necessário incorporar e tornar visível o processo histórico de construção da ciência, levando em conta seus contextos, meios de produção, subjetividades e interesses relacionados com as percepções sociais, religiosas, culturais, etc. (RODRIGUES; LINSINGEN; CASSIANI, 2019). Enfim, é preciso entender que a ciência é uma construção social-cultural com seus preconceitos, crenças e violências. Também é preciso considerar, para um adequado tratamento horizontalizado de saberes, que os grupos subalternos possuem conhecimentos que se constituíram a partir de suas lidas cotidianas de sobrevivência em relação com o mundo, associados a suas crenças, preconceitos, violências, resistências. O que está em pauta, portanto, é a superação das relações de poder desiguais relacionadas ao conhecimento e suas imposições que buscam construir a não existência do outro.

3.3 AS PEDAGOGIAS DECOLONIAIS E AS EPISTEMOLOGIAS DO SUL E O ENSINO DE CIÊNCIAS

As pedagogias decoloniais e as Epistemologias do Sul são perspectivas epistêmicas que partem de lugares étnico-raciais subalternos, de grupos feministas, das dissidências sexuais e de gênero, dos movimentos sociais – dos negros, dos quilombos, dos indígenas, das comunidades rurais e ribeirinhas - e que, ao proporem práticas curriculares emancipatórias, revolucionam as dimensões epistemológicas e políticas, e procuram valorizar as perspectivas culturais, subjetivas e as diferentes racionalidades, tratando desde a história e atual resistência desses grupos até suas construções sociais, culturais, políticas, éticas e epistêmicas (WALSH, 2006).

Na prática, um Ensino de Ciências decolonial, a partir de uma perspectiva do Sul global é aquele que aponta para a preservação da biodiversidade, reconhecendo a validade e importância das formas de conhecimento camponesas e indígenas, que hoje se encontram ameaçadas por intervenções crescentes de quem se utiliza do aparato científico-tecnológico em seus projetos e negócios. Essa perspectiva de ensino de uma ciência decolonial, carrega em seu âmago denúncias e anúncios.

No processo de investigação temática e da construção de problemas, emergem questões como as associadas a desapropriação de famílias em nome do avanço tecnológico, a produção de energia, a extração exacerbada de minério, a morte de humanos e não-humanos em decorrência dos modos de exploração desenfreada das riquezas do planeta em nome do lucro, como o caso do rompimento

de uma barragem da Vale no Córrego do Feijão, em Brumadinho (MG), no dia 25 de janeiro de 2019, causando a morte de mais de 200 pessoas. Não se pode deixar de falar, pela intensidade e atualidade, dos problemas relacionados aos recentes e cada vez mais frequentes casos de ataque a terras indígenas, à corrupção, ao racismo ambiental, às desigualdades sociais, ao feminicídio, a violência de gênero e muitas outras temáticas que afetam diretamente a nossa sociedade, divulgadas com frequência crescente principalmente pelas mídias alternativas e que, se silenciadas, contribuem para a manutenção dos efeitos da dominação colonial, patriarcal, eurocêntrica, moderna (LANDER, 2016; DILGER, LANG, PEREIRA FILHO, 2016).

Por outro lado, anuncia soluções através de uma educação inclusiva e uma ecologia de saberes, transformações importantes nos modos de pensar a vida no planeta, em relações econômicas mais justas, uma maior simetria no relacionamento entre diferentes, distribuição equitativa de bens, redução das desigualdades sociais, raciais e de gênero, inclusão social e sustentabilidade planetária (CASSIANI; LINSINGEN, 2019; RIBEIRO, GIRALDI, CASSIANI, 2019).

Considera-se necessária uma reavaliação das intervenções e relações concretas na sociedade e na natureza que os diferentes conhecimentos proporcionam. Um diálogo transmoderno e intercultural a ser desenvolvido pelo Sul global. O que se propõe aqui é a abertura para o diálogo crítico na luta por uma sociedade mais igualitária, justa e democrática, que busca romper com o patriarcalismo, com os efeitos da dominação colonial, o racismo e o capitalismo. Um diálogo aberto para as diversas histórias locais, para as diversas perspectivas epistêmicas e para os diversos contextos em que são encenados os projetos de resistência.

Dessa forma defende-se um pluralismo epistemológico, a partir da decolonialidade, aceitando diferentes saberes como possíveis e válidos (ecologia de saberes), dentro de seus limites de atuação, ou seja, é fundamental não extrapolar os limites de suas possibilidades explicativas. Traduz-se nisso a maior dificuldade epistemológica desse processo, uma vez que é preciso manter a medida ideal de ação, a fim de evitar-se tanto as posturas de desvalorização dos saberes populares e tradicionais, quanto as posturas de enaltecimento de conhecimentos cotidianos que refutam conhecimentos científicos, o que tem sido muito comum no contexto atual, como por exemplo, movimentos de *fake news*, antivacinas e terraplanistas, que

despertam preocupação diante dos rumos que essas ações podem gerar na sociedade.

A instituição Ciência e o conhecimento que ela produz têm especificidades e problemas que exigem maior aprofundamento e correções de rumo, e é isso que esse texto propõe e discute. Entretanto, não é por isso que devam ser tratados levianamente ou que devam ser abandonados. O conhecimento científico tem o compromisso de estar em uma constante busca por uma compreensão da diversidade do real, perseguindo ampliação da consciência sobre suas falhas, descontinuidades, subjetividades e interesses, considerando que o tratamento horizontalizado de saberes será extremamente benéfico para a busca e consolidação daquilo que ela se propõe, que é, ao final, conhecer o mundo para preservá-lo em benefício da humanidade.

CAPÍTULO 4: FEMINISMOS AO SUL

Os feminismos ao sul criticam o paradigma androcêntrico, sexista e machista da modernidade, que continua reproduzindo a desigualdade e exclusão das mulheres latino-americanas, além da exploração de seus corpos e vidas. Embora os movimentos feministas iniciais sejam ocidentais, é necessário analisar as teorias feministas a partir de diferentes lugares geográficos e políticos, bem como corpos diversos, que vão além das mulheres brancas cis-heterossexuais. Isso inclui os feminismos negros, indígenas, lésbicos e latino-americanos, como as correntes dos feminismos decoloniais que

se centra en la idea de que la intersección entre raza, clase y sexualidad y género va más allá de las categorías de la modernidad. Si mujer y negro son términos para categorías homogéneas, atómicas, separables, entonces su intersección nos muestra la ausencia de las mujeres negras en vez de su presencia. Así, ver a mujeres no-blancas es ir más allá de la lógica “categorial” (LUGONES, 2011, p. 106).

Nesse sentido, esse capítulo se dedica a apresentar as principais perspectivas feministas e apontar suas contribuições, acordos e discordâncias ao longo dos últimos 500 anos de modernidade.

4.1 O FEMINISMO BRANCO COMO PONTO DE PARTIDA: DO EUROCENTRISMO EUROPEU DE BASES MARXISTAS AOS CONTEXTOS DE COLONIZAÇÃO LATINO-AMERICANOS.

A perspectiva iluminista europeia de universalização dos direitos e igualdade deu origem aos primeiros movimentos feministas. O movimento organizado como tal surge no século XIX, a partir da luta das mulheres pelo direito ao voto, conhecida como primeira onda feminista. Esse movimento foi liderado por mulheres dos EUA e do Reino Unido, predominantemente brancas, de classe média e insatisfeitas com seu estado de submissão e opressão.

No entanto, a luta das mulheres teve início muito antes e provavelmente está intrinsecamente ligada à história da humanidade. No entanto, é com o advento do capitalismo que se registram os maiores episódios históricos de perseguição às mulheres, como a caça às bruxas. Apesar de reconhecermos a existência de outros fundamentos histórico-ideológicos além dos econômicos para a dominação masculina, a compreensão da divisão sexual do trabalho é fundamental para entender a lógica do capitalismo moderno. O trabalho doméstico não remunerado tem sido um

dos principais pilares para a reprodução capitalista, pois é o trabalho que produz a força de trabalho (FEDERICI, 2017, p.12).

Ao questionarem as origens das relações hierárquicas de gênero, as feministas perceberam que as explicações apresentadas pela ciência eram insuficientes, pois se baseavam no determinismo biológico, argumentando que as mulheres são naturalmente mais frágeis e a maternidade é algo intrínseco à sua fisiologia (MIES, 2016).

Esse determinismo biológico latente não é encontrado somente nos evolucionistas, behavioristas, positivistas, funcionalistas e estruturalistas, mas também em parte nos marxistas – ao menos onde falam sobre mulheres. Esse é o caso de Engels, Lenin e mesmo de Marx. Tais conceitos biologistas distorcidos são, entre outros, 'natureza', 'trabalho', 'divisão sexual do trabalho', 'produtividade', 'família' (MIES, 2016, p.840).

Uma ideia equivocada que nos foi transmitida ao longo do tempo é a de que na origem da sociedade a mulher foi escrava do homem. Entre todos os povos primitivos a mulher não só era livre, como também predominava na casa e era reconhecida com exclusividade como mãe própria, na impossibilidade de conhecer com certeza, o verdadeiro pai, diante das práticas poligâmicas e de casamentos em grupo (ENGELS, 1978).

A divisão sexual do trabalho, num sentido de complementariedade, surge durante as primeiras eras da história da humanidade, na qual já haviam divisões baseadas no sexo, homens caçavam, enquanto mulheres colhiam frutos e legumes (MIES, 2016). Embora com o advento da propriedade privada, tenham havido mudanças na forma de organização da sociedade, que passaram a se organizar a partir de famílias, ainda assim, o sistema de produção econômico entre homens e mulheres, mantinha-se complementar, ou seja o trabalho doméstico realizado pelas mulheres era tão essencial quanto a criação de gado realizada pelos homens para a manutenção da vida em sociedade.

Todavia, com a Revolução industrial e o advento do capitalismo, por outro lado, o trabalho doméstico passou a ser associado à ideia de servir, e entendido como uma forma inferior de trabalho. Até esse período as tarefas domésticas eram totalmente diferentes das que conhecemos hoje (FEDERICI, 2017).

Nas economias agrárias e pré-industrial, uma mulher realizando seus afazeres domésticos era fiadeira, tecelã, costureira, padeira, produtora de manteiga, de velas, sabão, atuavam como parteiras, produziam seus remédios a partir de

plantas, etc. Ou seja, sobrava pouco tempo para varrer, lavar e passar -noção de dona de casa que conhecemos hoje (DAVIS, 2016).

Suas atividades domésticas não eram desvalorizadas e não supunham relações sociais diferentes das dos homens, além disso, a maioria das tarefas realizadas, eram realizadas em cooperação com outras mulheres, o que colaborava com a construção de redes de proteção e poder das mulheres. Além disso, mulheres, assim como homens, obedeciam a um senhor, e não diretamente a seus maridos, e não somente trabalhavam na terra cedida pelo senhor, como também produziam produtos, não dependendo do marido para sobreviver (FEDERICI, 2017).

Diante das incansáveis lutas de classes e disputa entre senhores e camponeses no período feudal, a partir do século XIII uma nova organização passa a constituir a Europa, com a substituição do trabalho servil por dinheiro-aluguel, as terras passaram a ser arrendadas aos camponeses, que necessitam pagar impostos para poder utilizá-las. Com esse processo, muitos camponeses perderam controle sobre sua exploração, já que não podiam mais diferenciar o trabalho que faziam para si mesmos e aquele que faziam para os senhores. Esse contexto colaborou com o acentuamento das desigualdades sociais, e conseqüentemente contribuiu com o êxodo rural da população, que já no século XV formava grandes centros urbanos (FEDERICI, 2017).

Muitas vezes, nas cidades as mulheres realizavam trabalhos mal pagos, como servas, vendedoras, prostitutas, etc., entretanto, tinham maior independência e liberdade, podendo viver sozinhas, por exemplo. Como o tempo, mulheres passaram a ocupar cargos que antes eram considerados trabalhos masculinos, como ferreiras, açougueiras, pedreiras, e em algumas localidades, tornavam-se também professoras, bem como médicas, passando a competir com homens pelos postos de trabalho (FEDERICI, 2017).

Ao passo que as cidades cresciam, uma nova estrutura burguesa se instalou e começou a ganhar força. Aliada à nobreza, instauraram uma contrarrevolução, com o intuito de frear as rebeliões camponesas, restabelecer o poder e controlar os meios de produção. Para isso utilizaram uma política de cercamentos e expropriação da terra, na qual os senhores privatizaram a terra, separando os camponeses do seu meio de subsistência. Sem terra para garantir o sustento mínimo da família, ficou difícil para trabalhadores e camponeses combater a exploração. Atrelado a expropriação da

terra, o cercamento das terras comunais¹³, foi outro fator que colaborou com o cenário capitalista, uma vez que impediam pequenos agricultores que antes podiam plantar e colher matéria prima em grandes extensões de terras, a limitar-se a pequenos terrenos e dessa forma não conseguirem obter todos os meios de subsistência. Nesse contexto, enquanto os salários diminuíram, o preço dos alimentos aumentava e sem acesso à terra, camponeses passaram a comprar o que antes produziam e aceitar menores salários, como forma de garantia de sobrevivência e assim “o desenvolvimento do capitalismo operou em perfeita harmonia com o empobrecimento da população rural” (FEDERICI, 2017, p.136)

Outros três fatores considerados fundamentais para a consolidação do capitalismo na perspectiva marxista¹⁴, segundo Federici (2017) foram, a separação entre trabalho produtivo e trabalho reprodutivo, a caça às bruxas e a acumulação primitiva.

À medida que a industrialização avança, a produção econômica da casa foi transferida para a fábrica, a importância do trabalho doméstico das mulheres perdeu seu prestígio social. Ou seja, houve uma fundamental separação estrutural entre a economia familiar doméstica e a economia voltada ao lucro do capitalismo (DAVIS,2016).

Como as tarefas domésticas foram caracterizadas por uma natureza improdutiva, o trabalho doméstico foi definido como uma forma inferior de trabalho, ou melhor, como não trabalho, e por isso, não remunerado (FEDERICI, 2017).

Nesse sentido, homens se apropriam do tempo e do trabalho das mulheres e naturalizam esses serviços domésticos, não como trabalho, mas sim, como moldes universais de feminilidade, ou seja, vocação intrínseca de todas as mulheres (FEDERICI, 2019).

Nem é preciso dizer que nesse contexto, o sexismo emergiu como uma fonte de lucro exorbitante para os capitalistas. Primeiro por naturalizar a maternidade e o cuidado com a prole como uma incumbência da mulher (determinismo biológico), e

¹³ pradarias, bosques, lagos, pastos — que proporcionavam recursos imprescindíveis para a economia camponesa (lenha para combustível, madeira para construção, tanques de peixes, terras de pastoreio) ao mesmo tempo que fomentavam a coesão e a cooperação comunitárias (BIRRELL, 1987, p. 23 apud FEDERICI, 2017, p.50).

¹⁴ De acordo com Silvia Federici, Marx fez uma análise do Capital partindo do ponto de vista do proletariado industrial assalariado: o protagonista, sob sua perspectiva, desse processo. Apesar de citar a importância do colonialismo no processo de apropriação primitiva, não pauta sua análise nessa perspectiva, tampouco aparece alguma referência à grande caça às bruxas, ocorrida na Europa, nos séculos XVI e XVII,

assim manter a reposição da força de trabalho, indispensável ao capitalismo. Segundo por fazer parecer “obrigação” da mulher e dessa forma não remunerar, um trabalho, que são os serviços domésticos. E terceiro por tratar mulheres como inferiores aos homens e fazer disso uma justificativa para que essas tenham menores salários, condições precárias de trabalho e jornadas exorbitantes (DAVIS, 2016).

É, portanto, impossível associar o capitalismo com qualquer forma de libertação ou atribuir a longevidade do sistema à sua capacidade de satisfazer necessidades humanas. Se o capitalismo foi capaz de reproduzir-se, isso se deve somente à rede de desigualdades que foi construída no corpo do proletariado mundial e à sua capacidade de globalizar a exploração (FEDERICI, 2017, p.37).

O feminismo branco questiona esse entendimento de trabalho apropriado pelo capitalismo, discordando que o trabalho seja apenas aquilo que tem valor de troca, mas sim tudo aquilo que é indispensável para sustentar a vida humana. Ele aponta também que ao naturalizar a feminilidade e os papéis sociais impostos (maternidade, cuidado, amor, etc.) como algo intrínseco/biológico, o capitalismo oculta o papel econômico desse trabalho e sua importância para a manutenção desse modelo.

Vivemos um momento de ampliação de direitos e liberdades individuais em um passado recente. No entanto, atualmente enfrentamos uma onda crescente de conservadorismo e fundamentalismo. Essa onda teve início nos EUA, como metrópole do imperialismo, com o governo Trump (2017-2021), mas chegou com força na América Latina, especialmente no contexto político brasileiro, com o bolsonarismo (2019-2022).

Dentro da perspectiva patriarcal/capitalista, a família só pode ser pensada a partir de uma constituição heterossexual, ou seja, heteropatriarcal, centrada nos desejos masculinos, na qual a mulher serve o homem e suas necessidades. No entanto, nas últimas décadas, com o aumento de políticas públicas e ações voltadas para pessoas LGBTQ+ e questões de gênero e sexualidade, houve um aumento no número de mulheres que, mesmo não estando envolvidas no movimento feminista, questionavam as responsabilidades impostas em relação aos serviços domésticos e à obrigação da maternidade.

Nessa lógica patriarcal/capitalista, o atual momento conservador e fascista que vivenciamos no contexto político tem como função organizar o modelo de família tradicional e, assim, reafirmar as bases da divisão sexual do trabalho e fortalecer o modelo econômico capitalista.

O terceiro fator apontado por Federici (2017) como fundamental para a consolidação do modelo capitalista foi a apropriação primitiva. Embora a autora tenha abordado esse ponto anteriormente à temática da divisão sexual do trabalho e da caça às bruxas em sua obra, opto por apresentá-lo por último, pois entendo que é um tópico muito importante para a crítica tanto do movimento feminista negro quanto do movimento feminista decolonial, que serão abordados nos próximos tópicos.

Segundo Federici (2017, p.26) sua análise pauta-se na

“transição” do feudalismo para o capitalismo a partir do ponto de vista das mulheres, do corpo e da acumulação primitiva.[...] A acumulação primitiva é o termo usado por Marx no tomo I de O capital com a finalidade de caracterizar o processo político no qual se sustenta o desenvolvimento das relações capitalistas. Trata-se de um termo útil na medida em que proporciona um denominador comum que permite conceituar as mudanças produzidas pelo advento do capitalismo nas relações econômicas e sociais. Sua importância está, especialmente, no fato de Marx tratar a acumulação primitiva como um processo fundacional, o que revela as condições estruturais que tornaram possível a sociedade capitalista. [...] Porém, minha análise se afasta da de Marx por duas vias distintas. Enquanto Marx examina a acumulação primitiva do ponto de vista do proletariado assalariado de sexo masculino e do desenvolvimento da produção de mercadorias, eu a examino do ponto de vista das mudanças que introduziu na posição social das mulheres e na produção da força de trabalho. Daí que a minha descrição da acumulação primitiva inclui uma série de fenômenos que estão ausentes em Marx e que, no entanto, são extremamente importantes para a acumulação capitalista. Entre esses fenômenos estão: i) o desenvolvimento de uma nova divisão sexual do trabalho; ii) a construção de uma nova ordem patriarcal, baseada na exclusão das mulheres do trabalho assalariado e em sua subordinação aos homens; iii) a mecanização do corpo proletário e sua transformação, no caso das mulheres, em uma máquina de produção de novos trabalhadores. E, o que é mais importante, coloquei no centro da análise da acumulação primitiva a caça às bruxas dos séculos XVI e XVII: sustento aqui que a perseguição às bruxas, tanto na Europa quanto no Novo Mundo, foi tão importante para o desenvolvimento do capitalismo quanto a colonização e a expropriação do campesinato europeu de suas terras.

Como aponta a citação acima, para a autora de "Calibã e a Bruxa", fica evidente em vários momentos de sua obra que a violência e exploração durante a colonização ocorreram de forma mais explícita nas colônias do que na Europa Ocidental. A autora considera que os processos de expropriação da terra, separação do trabalho produtivo e reprodutivo, e a caça às bruxas foram igualmente importantes para a consolidação do modelo capitalista, assim como a colonização. Não há dúvida de que esses processos foram fundamentais e continuam sendo utilizados quando o capitalismo precisa expandir seu alcance, recorrendo a estratégias de desapropriação e violência, principalmente contra as mulheres. No entanto, o sistema capitalista não teria se tornado o modelo imposto mundialmente se não fossem os recursos naturais e os produtos, como açúcar e tabaco, produzidos nas colônias por meio do trabalho

escravo e levados para a Europa. Isso permitiu que o continente europeu se tornasse um mercado competitivo em relação às rotas orientais, que até então dominavam as relações comerciais.

Aníbal Quijano (2002), um dos principais pensadores do projeto Modernidade/Colonialidade, compreende que devido ao patriarcado europeu e à divisão sexual do trabalho, as mulheres europeias também foram inferiorizadas. No entanto, as mulheres colonizadas ocuparam um lugar ainda mais desumanizado nas relações sociais, pois enfrentaram uma dupla categorização desumanizante baseada em gênero e raça. Concordando com Quijano (2002) sobre como a exploração e a violência sofrida pelas mulheres negras e indígenas nas colônias foram mais acentuadas, e como o processo de roubo e apropriação de matérias-primas e recursos naturais foram os verdadeiros responsáveis pela consolidação do capitalismo como modelo global.

Nos próximos tópicos apresentaremos o movimento feminista negro e sua proposta interseccional, o feminismo camponês popular e indígena, que compreende como essas opressões (raça, gênero, classe) se manifestam nas relações sociais, e o movimento feminista decolonial, com sua agenda voltada especificamente para as demandas latino-americanas.

4.2 O FEMINISMO NEGRO E A INTERSECCIONALIDADE

Desde seu início, o movimento feminista foi polarizado (HOOKS, 2019). Entretanto, por muito tempo apenas o movimento feminista branco, do norte global teve visibilidade. Questões como raça/etnia, nacionalidade, colonialidade foram ofuscadas nesse processo.

A mídia não estava interessada na visão mais revolucionária do movimento, divulgando para a grande massa apenas reivindicações de um grupo exclusivo de mulheres majoritariamente brancas e acadêmicas, que focaram principalmente na igualdade em relação aos homens no mercado de trabalho (HOOKS, 2019).

A teoria feminista passou a ser hospedada por um gueto acadêmico, com pouca conexão com o mundo lá fora. Trabalhos que eram e são produzidos na academia muitas vezes são visionários, mas essas ideias raramente alcançam pessoas. Como consequência, a academização do pensamento feminista enfraquece o movimento (HOOKS, 2019, p.45).

Pautas radicais do feminismo, que clamavam por reestruturação geral da sociedade foram sendo ofuscadas, e assim, o feminismo tornando-se um movimento

mais fácil de ser aceito socialmente e introduzido, cada vez mais, como estilo de vida de mulheres com pautas e objetivos de vida completamente diferentes, bastava ser a favor da igualdade de gênero ou ter raiva da dominação masculina para ser feminista, só que isso obviamente enfraqueceu o movimento, práticas e políticas feministas (HOOKS, 2019).

À medida que o movimento feminista progredia e grupos privilegiados de mulheres brancas com alto nível de educação começaram ter acesso ao poder de classe igual aos de seus companheiros homens, a luta de classe feminina já não era considerada importante (HOOKS, 2019, p.65)

Muitas mulheres simplesmente abandonaram noções de empatia e companheirismo, em busca de alcançar objetivos comuns, de modo que as divisões entre elas se intensificaram. Enquanto poucas mulheres reclamavam sobre não poderem trabalhar fora, por exemplo, a maioria esmagadora já fazia parte da classe trabalhadora, exercendo jornadas duplas e até triplas, com cuidados da casa e de filha(o)s, além de em muitas culturas e países, serem as mulheres as matriarcas e responsáveis por lares, realidades muito diferentes vividas por algumas norteamericanas e europeias.

Todavia, em uma sociedade patriarcal, o poder de classe se mostrou muito mais resistente do que o feminismo, uma vez que mulheres brancas de classes sociais mais altas não quiseram abrir mão de seus privilégios, como por exemplo de explorar e subordinar mulheres negras, e pobres.

No final da década de 1970, os estudos sobre feminismo passaram a fazer parte de temáticas de estudo e de disciplinas acadêmicas em universidades estadunidenses e europeias. Todavia, a academia era lugar de privilégio de classe, o que colaborou diretamente para que os estudos feministas avançassem no meio acadêmico, ao passo que se distanciavam da maioria de mulheres que não pertenciam a esse meio. Não demorou muito para que estudos acadêmicos substituíssem os grupos informais de mulheres, que eram, até então, os principais locais para transmissão de pensamento e estratégia feminista para mudanças sociais, ou seja, o movimento perdeu seu potencial fundamentado nas massas, e a teoria feminista passou a se distanciar cada vez mais das realidades enfrentadas diariamente pelas mulheres em nossa sociedade (HOOKS, 2019).

A primeira questão percebida pelas mulheres como determinante no processo de organização das hierarquias sociais foi a questão da classe. No início do movimento, mulheres brancas da classe trabalhadora perceberam que algumas de

suas reivindicações não eram as mesmas das mulheres brancas de classes altas (HOOKS,2019).

À medida que o movimento ia se consolidando e mulheres brancas com alto nível educacional alcançavam níveis equivalentes ao poder de classe de homens, a luta unificada já não era a prioridade. Ou seja, a sororidade deixou de ser fundamental no entendimento dessas mulheres. Além disso, inserir a classe nas pautas feministas abriu margem para que outras interseccionalidades se tornassem visíveis, como a raça (HOOKS,2019).

Entretanto, como as mulheres negras eram minorias nos movimentos, essa luta foi sendo ofuscada pela luta de classes. Um exemplo dessa disparidade de objetivos é dada por Bell Hooks (2019), quando comenta a questão da luta de mulheres subordinadas ao lar ter sido apresentada como uma luta de todas as mulheres, enquanto a maioria das mulheres negras já fazia parte da classe trabalhadora e já compreendia que não poderia tornar-se independente a partir de seus salários.

Ou seja, “mulheres ocidentais adquiriram poder de classe e maior desigualdade de gênero, porque um patriarcado de supremacia branca global escraviza e/ou subordina multidões de mulheres no terceiro mundo” (HOOKS, 2019, p.73)

Entretanto, para Patrícia Collins (2000) não podemos pensar em um único ponto de vista válido, em um único movimento feminista, na medida em que se recusa a visão única, representativa de uma mulher universal.

[...] cada grupo percebe sua própria verdade como parcial, seu conhecimento é inacabado. Cada grupo torna-se mais apto a considerar pontos de vista de outros grupos sem abandonar a unicidade de sua própria perspectiva ou suprimindo a perspectiva parcial de outros grupos. [...]. Parcialidade, e não universalidade, é a condição de ser ouvido (COLLINS, 2000, p. 270).

Mulheres indígenas e negras possuem demandas específicas que, essencialmente, não podem ser tratadas, se não levarem em conta as especificidades que definem o ser mulher, nestes casos. Todavia, de acordo com Gonzalez, as concepções iniciais do feminismo brasileiro tinham um viés hegemônico e eurocentrado, uma vez que, omitiam a questão central que é a raça na nossa sociedade e não problematizavam questões de dominação, violência e exploração de classes, resultados da escravidão. Além disso, ao valorizar e universalizar a cultura ocidental, “revela um distanciamento da realidade vivida pela mulher negra ao negar toda uma história feita de resistências e de lutas, em que essa mulher tem sido

protagonista graças à dinâmica de uma memória cultural ancestral – que nada tem a ver com o eurocentrismo desse tipo de feminismo” (GONZALES, 1988, p.2)

O feminismo negro caracteriza-se como um movimento social e político, protagonizado pelas mulheres negras, com a finalidade de visibilizar suas lutas, reivindicações e direitos. Almeja a libertação de padrões patriarcais estereotipados de exploração e dominação racistas e sexistas que recaem sobretudo as mulheres negras. Para Sueli Carneiro (2013) o principal eixo articulador do feminismo negro seria o racismo e seu impacto sobre as relações de gênero.

Para nós se impõe uma perspectiva feminista na qual o gênero seja uma variável teórica, mas como afirmam Linda Alcoff e Elizabeth Potter, que não “pode ser separada de outros eixos de opressão” e que não “é possível em uma única análise. Se o feminismo deve liberar as mulheres, deve enfrentar virtualmente todas as formas de opressão”. A partir desse ponto de vista, é possível afirmar que um feminismo negro, construído no contexto de sociedades multirraciais, pluriculturais e racistas – como são as sociedades latino-americanas – tem como principal eixo articulador o racismo e seu impacto sobre as relações de gênero, uma vez que ele determina a própria hierarquia de gênero em nossas sociedades. (CARNEIRO, 2019, p.315).

É necessário compreender que as diferentes opressões de raça, classe e gênero não se aplicam da mesma maneira para todas as mulheres, mas que existem intersecções que favorecem umas em detrimento de outras, de forma que algumas possam ter mais privilégios e oportunidades. Nesse sentido, a autora Maria Lugones, uma das principais teóricas da corrente decolonial, defende que temos que falar sobre feminismos no plural, de interseccionalidade e de matriz colonial de gênero (LUGONES, 2011).

Por se tratar de um movimento político e social formado por diversas mulheres, que carregam consigo diferentes especificidades e trajetórias, concordamos com Lugones (2011) que não podemos considerar “o” movimento feminista no singular, mas sim diferentes feminismos que apresentam diferenças considerando a heterogeneidade das mulheres que os compõe, entretanto, existem diferentes formas de opressão que recaem sobre essas diversas mulheres, que trazem a necessidade de uma luta articulada para o combate das mesmas, como as questões de gênero, classe, raça, etnia, nacionalidade, etc.

Nesse contexto, a interseccionalidade permite que fatores tratados como isolados, passem a ser analisados pelo que realmente são: um cruzamento de opressões que, embora tenham suas especificidades, não devem ser analisadas de forma isoladas (DE FIGUEIREDO; MARTINS, 2020).

As autoras feministas norte-americanas, Kimberlé Crenshaw, bell hooks, Patricia Hill Collins e Angela Davis, precursoras dos estudos sobre a questão racial, estabeleceram a interseccionalidade das categorias sociais de raça, classe e gênero como um elemento fundamental que diferencia as trajetórias das mulheres.

O termo “interseccionalidade” é inaugurado com Kimberlé Crenshaw, no final da década de 1980, com o objetivo de denunciar movimentos intelectuais e jurídicos que mascaravam o sofrimento experimentado pela mulher de cor a partir da sumarização entre opressões sofridas, ignorando a sobreposição ou entrecruzamento que ocorre na realidade; num segundo, a autora promove uma sistematização do termo no sentido de convertê-lo em ferramenta analítica para ser aplicada à realidade, que requer mais dimensões que as tradicionais unidades categóricas de pensamentos; em busca de uma proposta de “metodologia”, Crenshaw desdobra o conceito de interseccionalidade em estrutural e política; sua nova formulação pretende abranger as consequências estruturais e dinâmicas da interação entre dois ou mais eixos da subordinação (CASIMIRO; SILVA, 2021, p .22-23)

Embora o termo tenha ficado conhecido a partir da década de 1990 com a publicação de Crenshaw, sua origem remonta do movimento feminista negro das décadas de 1970 e 1980. Ângela Davis, feminista norte-americana autora do livro *Mulher, raça e classe* publicado originalmente em 1981, ao analisar o contexto social, histórico, crítico e contemporâneo da condição da mulher, em especial das mulheres negras norte-americanas, articula as lutas, feminista, anticapitalista, antiescravagista e antirracista apontando o papel das mulheres negras como central na luta contra as explorações e dominações.

Com Angela Davis, é introduzido um conceito que constitui um convite a encarar os problemas sociais a serem debatidos, por meio da condição da mulher no período da escravidão; da influência das mulheres na esquerda marxista; dos direitos das mulheres e questões de raça em uma sociedade de classes (CASIMIRO; SILVA, 2021, p.23).

Essa abordagem se reproduz na produção de intelectuais negras brasileiras, também na década como Lélia Gonzalez, Sueli Carneiro, Beatriz Nascimento. No texto *Racismo e Sexismo na Cultura Brasileira* (1980), Lélia Gonzáles articula racismo e sexismo quando enfatiza questões específicas da mulher. Neste texto, acentua aspectos de opressões de raça, classe e sexo e suas conexão entre as configurações de dominação e exploração.

Lélia Gonzalez não chega a empregar o termo “interseccionalidade”, mas realiza, no entanto, reflexões acerca do cruzamento de opressões sociais e das diferenças observáveis entre as categorias básicas de análise que podem ser encontradas na sociedade, a saber, gênero, raça e classe social; Beatriz Nascimento também não usa o termo interseccionalidade, mas apresenta uma reflexão a respeito do lugar da mulher negra no mercado de trabalho e, conseqüente e necessariamente, sobre divisão sexual do

trabalho, o que incorpora uma visão interseccional (CASIMIRO;SILVA, 2021, p.22).

A interseccionalidade seria um modo de enlaçar as consequências da interação entre diferentes formas de subordinação, tais como: racismo, sexismo e patriarcalismo.

A interseccionalidade é uma conceituação do problema que busca capturar as consequências estruturais e dinâmicas da interação entre dois ou mais eixos da subordinação. Ela trata especificamente da forma pela qual o racismo, o patriarcalismo, a opressão de classe e outros sistemas discriminatórios criam desigualdades básicas que estruturam as posições relativas de mulheres, raças, etnias, classes e outras. Além disso, a interseccionalidade trata da forma como ações e políticas específicas geram opressões que fluem ao longo de tais eixos, constituindo aspectos dinâmicos ou ativos do desempoderamento (CRENSHAW, 2002, p.177).

A partir do contexto latino-americano, e, sobretudo do Brasil, um dos países mais desigual do mundo ¹⁵ e com grande diversidade culturais e mais da metade da população composta por pessoas pretas, é impossível se pensar em um movimento feminista verdadeiramente representativo e abrangente que não seja anticolonial, antipatriarcal, antirracista, anticlassista e antissexista. Desde o feminismo negro latino-americano, propostas interseccionais e decoloniais tentam sanar essa urgência por epistemologias alternativas que de fato sejam propositivas e busquem por mudanças diante da nossa realidade.

4.3 FEMINISMO INDÍGENA E CAMPONÊS POPULAR

Antes de mais nada é importante ressaltar que temos consciência que toda mulher indígena é camponesa, mas que nem toda camponesa é indígena. Porém a luta travada pelo feminismo camponês popular a partir do Movimento de Mulheres Camponesas MMC, é uma luta a favor da terra, da biodiversidade, da demarcação de terras, contra a violência, a grilagem e a desapropriação. Ou seja, é uma luta coletiva, na qual as mulheres somam forças e resistem bravamente aos ataques e retrocessos sofridos ao longo da história do nosso país na busca pelo bem-viver (SILVA *et al.*, 2020). Por esse entendimento, optamos por reuni-las e apresentá-las juntas.

Não é possível falar sobre a luta das mulheres indígenas sem falar sobre o processo de colonização. O êxito da colonização se deu ao custo de vidas, sangue e de muito trabalho das populações nativas. Exploração, roubo, estupro, violência

¹⁵ A América Latina foi apontada como a região do mundo com a maior desigualdade de renda, sendo o Brasil a principal fonte desse retrocesso, segundo o relatório de desenvolvimento humano de 2019 do Programa das Nações Unidas para o Desenvolvimento.

marcam esse período e a história desses povos, em especial das mulheres que hierarquicamente sempre sofrem mais nas relações de opressão.

Apesar das histórias contadas sobre essa época e esses povos na escola ser outra, pautada por um viés eurocêntrico e salvacionista, que muitas vezes omite qualquer menção a essas populações, a verdade é, que nos últimos 500 anos, as mulheres indígenas tem resistido e sobrevivido ao genocídio que sofreram e sofrem, desde a colonização.

Pensar sobre as mulheres indígenas é acima de tudo pensar nas marcas de resistência. Seja para defesa do território, seja no campo existencial em defesa dos costumes, da biodiversidade, da preservação do meio ambiente, das sementes crioulas, do cuidado, da defesa e coletividade da vida (SILVA *et al.*, 2020, p.49).

O Feminismo Camponês popular luta pela libertação das mulheres através do respeito ao modo de vida camponês. Luta pela agroecologia, pela soberania alimentar, pela autonomia econômica, pela diversidade do campo e por políticas públicas que melhore a vida daqueles e daquelas que vivem no campo (ALMEIDA; JESUS, 2020).

Além disso, a luta do feminismo camponês é anticapitalista, antirracista e antipatriarcal.

No nosso acúmulo organizativo, político e histórico já temos bastante convicção de que nossa luta é (e sempre foi) feminista e de que somos parte da luta pela transformação da sociedade, somos parte da luta de classe. Essa sociedade que queremos transformar é Capitalista, pois vive da exploração do trabalho, dos bens naturais e assim tenta transformar tudo em mercadoria; nossas sementes, territórios, terra e em especial nossa vida e nossos corpos. É Patriarcal, porque organiza a vida social pelo princípio da divisão sexual do trabalho que separa e hierarquiza os trabalhos de homens e de mulheres, é um sistema que busca manter o poder do homem sobre a mulher, como se ela fosse sua propriedade. E é Racista, pois ainda prevalece a atribuição de superioridade aos brancos em detrimento de outros povos (no caso do Brasil), em especial, ao povo negro e indígena e, por meio desta atribuição de superioridade são naturalizadas diversas formas de violências e discriminações contra esses povos, sob argumentos arcaicos e coloniais de inferioridade da raça/etnia, de que são povos preguiçosos, de que suas culturas são demoníacas e entre outros argumentos usados pelos colonizadores e que ainda reverberam, ora de formas veladas, ora nem tanto assim, nos dias atuais ALMEIDA; JESUS, 2020, p. 75).

Nesse sentido, o feminismo camponês popular combate a exploração da camponesa que a partir do trabalho doméstico e reprodutivo que realiza de forma não remunerada, torna-se dependente dos homens da casa. A violência, ainda mais acentuada no campo, fruto dessa dependência econômica, que impede que mulheres

busquem alternativas a relacionamentos abusivos, a discriminação, a opressão, a falta de acesso a bens, saúde e educação. Uma vez que no campo, as relações desiguais de raça, classe e gênero se demonstram ainda mais acentuadas do que nas zonas urbanas. Para Lorenzoni, Rodrigues e Santos (2020, p.152)

A dependência econômica também em alguns casos, serve de empecilho para romper o silêncio e denunciar. Numa condição de não autonomia econômica, uma vez que a renda no campo provém da comercialização dos produtos, e ainda, o dinheiro fica sob o controle do homem, torna mais difícil para as camponesas visualizarem outros rumos, outras possibilidades. Em nossa experiência no MMC, constatamos inúmeras mulheres com queixas de dores crônicas e outros sintomas, como dificuldade de dormir, nervosismo, depressão, tristezas, problemas digestivos, perda de sangue, gravidez indesejada, entre outros, escondendo situações de violência. Outras revelam que a sobrecarga de trabalho impedem o cuidado com o corpo que passa despercebido. Se tudo isso não bastasse, a precariedade das unidades de saúde para o atendimento adequado às suas necessidades, especificamente no que diz respeito ao atendimento específico, como direitos sexuais e reprodutivos agrava a violência contra as mulheres camponesas, negras e pobres.

É muito recente, na realidade brasileira, a mulher camponesa ser tratada como sujeita de direito. O reconhecimento da profissão de mulher agricultora, o direito a previdência social, ao Sistema Único de Saúde SUS e a uma Educação do e no Campo, são algumas das lutas que as feministas camponesas ajudaram a reconhecer (MEZADRI, 2020).

Esse reconhecimento parte de ações diárias que inspiram, pautadas na exaltação de conhecimentos e saberes ancestrais, na valorização da terra, nos princípios de comunidade, solidariedade e respeito.

Enquanto mulheres (negras e indígenas) camponesas que compomos esse campo brasileiro, cheio de conflitos e concentração de terra, logo, sujeitas da construção do Feminismo Camponês Popular, precisamos cada dia avançar na afirmação de nossas raízes afro-brasileiras e indígenas. Buscar em nossas ancestralidades os conhecimentos medicinais, as tecnologias que contribuam na lida com a terra, a valorização da nossa cultura quilombola e indígena, da nossa culinária e reafirmar que continuamos e continuaremos lutando e resistindo pela erradicação do racismo, do patriarcado e do capitalismo, a partir do Feminismo Camponês Popular (ALMEIDA; JESUS, 2020, p.84).

Aos poucos, permeado por avanços e retrocessos, o feminismo camponês popular vai depositando sua força e trabalho na construção de uma sociedade mais justa, fraterna e igualitária, na qual mulheres são livres de qualquer forma de violência, discriminação e opressão, e onde a agricultura camponesa agroecológica, que respeita seres humanos e natureza seja tratada como prioridade.

4.4 FEMINISMO DECOLONIAL

O movimento feminista decolonial, assim como o feminismo interseccional, está diretamente relacionado ao feminismo negro, baseando-se em pesquisas de mulheres negras, especialmente feministas negras norte-americanas, que serviram como base política para as teorizações posteriormente desenvolvidas na América Latina.

A condição da mulher latino-americana começou a ser questionada muito recentemente. No Brasil, isso teve início com as mulheres negras na década de 1980, como mencionado anteriormente, mas em outras partes da América Latina, o movimento só se desenvolveu na década de 1990, coincidindo com os 500 anos de colonização. As mulheres indígenas começaram a se organizar em movimentos feministas ainda mais tarde, nos anos 2000, quando passaram a ter acesso às teorias produzidas pelas mulheres negras norte e latino-americanas e a compreender o seu lugar de enunciação (MIÑOSO, 2019).

O termo "decolonialidade" não foi teorizado pelas feministas negras norte-americanas. Ele se refere às práticas propostas inicialmente por estudiosos do movimento Modernidade/Colonialidade na América Latina, como discutido no capítulo anterior. Esses estudiosos, principalmente homens, rejeitam a imposição da cultura eurocêntrica como padrão mundial por meio dos processos de colonização.

Uma das principais críticas do movimento modernidade/colonialidade é destacar que ainda vivemos em uma sociedade que, majoritariamente, se estrutura a partir de relações de poder dicotômicas, considerando os homens superiores às mulheres, as pessoas brancas superiores às negras, o Norte global superior ao Sul global, entre outras. Nesse sentido, autoras como Espinosa Miñoso, Ochi Curiel e Maria Lugones têm buscado agregar à teoria da decolonialidade pressupostos feministas antirracistas. Essas autoras, ao defenderem categorias como mulher, negra, colonizada, têm muito a contribuir para aprofundar as críticas estabelecidas pelo movimento modernidade/colonialidade no início dos anos 1990.

Para a autora argentina Maria Lugones (2014), não podemos questionar a lógica colonial capitalista moderna sem levar em conta, além das questões de classe e raça, as questões de gênero. Lugones propõe a "colonialidade de gênero" como um sistema moderno colonial que funciona por meio da opressão, hierarquização e inferiorização da mulher na categoria de não-humana. Essa lógica é central para o

pensamento capitalista colonial moderno e para a necessidade desse modelo de se apropriar dos recursos materiais e dos meios de produção de outro grupo social.

Para Lugones (2019), compreender o uso de dicotomias é fundamental para entender a lógica opressora da modernidade colonial, sendo a dicotomia entre seres humanos e não humanos a principal delas. Com a colonização, essa dicotomia foi imposta como pretexto para justificar as ações dos colonizadores, naturalizando a ideia de que apenas homens civilizados são humanos. Os povos indígenas e os escravos africanos eram considerados animais, selvagens, sem alma, e qualquer ação realizada pelos colonizadores era justificada a partir desse argumento, que hierarquizava todas as relações. Nessa perspectiva, o homem europeu, burguês e heterossexual tornou-se a autoridade e a representação máxima da civilização humana.

Nessa lógica, a mulher europeia não era vista como complemento do homem, mas como já mencionado em tópicos anteriores, a inferiorização da mulher como mera reprodutora da força de trabalho foi fundamental para a consolidação da modernidade capitalista. Não é por acaso que a palavra "homem" foi utilizada como sinônimo ou representação do que é ser humano. Nessa lógica colonial, o homem branco europeu é considerado a perfeição, o humano ideal. Qualquer coisa que fuja disso é considerada desvio e, portanto, passível de desumanização.

A "missão civilizatória" colonial foi o disfarce perfeito para tratar corpos e vidas com brutalidade, exploração e violência, pois o objetivo nunca foi transformar o colonizado em colonizador, mas sim tornar a classe burguesa senhora do mundo por meio da escravidão, violação sexual, controle da reprodução, roubo, saque e genocídio. Essa missão, principalmente por meio do cristianismo, apagou da história dos povos originários seus saberes, conhecimentos, cosmovisões e formas de vida.

O projeto de transformação civilizatória justificou a colonização da memória, e, junto dela, a do entendimento das pessoas sobre si mesmas, sobre suas relações intersubjetivas, suas relações com o mundo espiritual, com a terra, com a matéria da sua concepção sobre a realidade, a identidade, e a organização social, ecológica, e cosmológica. À medida que o cristianismo se tornou o instrumento mais poderoso dessa transformação, a normatividade que conectava os gêneros e a civilização passou a funcionar como uma forma de apagamento dos laços comunitários, das práticas ecológicas, dos conhecimentos sobre agricultura, produção de utensílios, sobre o cosmos, sobre as práticas sexuais e reprodutivas (LUGONES, 2019, p.361)

Tais análises estão presentes na base do projeto epistêmico decolonial. Aníbal Quijano (2002, 2005) já apontava em seus escritos que a colonização se

sustentou basicamente sobre três pilares: raça, exploração capitalista e classificações de gênero, que ele denomina como colonialidade do poder. Nelson Maldonado Torres (2007) também aponta que esses processos resultaram na ideia de que povos indígenas e afrodescendentes são considerados menos humanos e, portanto, suas vidas têm menos valor, uma teoria que Maldonado Torres chama de colonialidade do ser. Mas por que é importante pensar na colonialidade de gênero, como proposto pelas feministas Maria Lugones (2007, 2014, 2019), Ochy Curiel (2014a, 2014b) e Rita Segato (2012, 2013)?

Na proposta original da colonialidade do poder de Quijano, a raça é o componente central de sua análise, e Lugones destaca que o gênero, assim como a raça, são componentes fundamentais e inseparáveis na construção da modernidade.

Os feminismos decoloniais enfatizam a importância da questão racial na agenda do movimento de mulheres latino-americanas, levando em consideração, por exemplo, que a violência sofrida por mais da metade das mulheres no Brasil ocorre contra mulheres não brancas. Nesse sentido, o propósito do feminismo decolonial é denunciar o genocídio do povo negro no Brasil e na América Latina, falar sobre doenças que afetam populações étnico-raciais específicas e têm sido negligenciadas ao longo dos anos, abordar a violência obstétrica enfrentada pela mulher negra todos os dias em nosso país, criticar os mecanismos de seleção no mercado de trabalho que exigem "boa aparência" e perpetuam práticas racistas, expor o racismo estrutural e evidenciar o mito da democracia racial em nossa sociedade (CARNEIRO, 2019).

A origem branca e ocidental do feminismo estabeleceu sua hegemonia na equação das diferenças de gênero e tem determinado que as mulheres não brancas e pobres de todas as partes do mundo, lutem para integrar em seu ideário as especificidades raciais, étnicas, culturais, religiosas e de classe social (CARNEIRO, 2019 p. 318)

Segundo Lélia Gonzalez o feminismo brasileiro, ao partir de uma perspectiva eurocentrada, corroborou diretamente com o imaginário de democracia racial e com o ideal de branqueamento, pois negligenciou o caráter central da questão da raça nas hierarquias de gênero, ao mesmo tempo que universalizou os valores de uma cultura particular, a ocidental (GONZALEZ, 2019).

Ainda, segundo a autora, o racismo desempenhou um papel fundamental na naturalização da superioridade do colonizador branco. Para Lélia, o racismo se apresenta de duas formas: aberta ou disfarçada. Mas ambas com o mesmo objetivo, de explorar e oprimir (GONZALEZ, 2019). O racismo aberto, baseia-se nos modelos

de apartheid, por exemplo os desenvolvidos em África do Sul e Estados Unidos. Já o racismo disfarçado é o que acontece aqui na América Latina, a partir do mito da democracia racial, onde culturas, saberes, povos e características locais são silenciados enquanto a cultura eurocêntrica e o povo branco são exaltados.

Nas palavras de Lélia Gonzalez,

O racismo latino-americano é bastante sofisticado para manter negros e indígenas na condição de segmentos subordinados no interior das classes mais exploradas, graças a sua forma ideológica mais eficaz: a ideologia do branqueamento. Veiculada pelos meios de comunicação de massa e pelos aparelhos ideológicos tradicionais, ela reproduz e perpetua a crença de que as classificações e os valores do ocidente são os únicos verdadeiros e universais. Uma vez estabelecido, o mito da superioridade branca demonstra sua eficácia pelos efeitos de estilhaçamento e de fragmentação da identidade racial que ele produz: o desejo de embranquecer (2019, p.345-6).

Desde a década de 1990 ações regionais, no âmbito da América Latina, tem sido realizada pelo movimento feminista e intervenções internacionais, como a participação em conferências organizadas pela ONU, como em Viena (1993), Cairo (1994) e Pequim (1995) têm permitido ampliar o debate e dado visibilidade a perspectiva dos feminismos decoloniais, agregando ao debate mundial especificidades e necessidades dos movimentos latino-americanos (CARNEIRO, 2019).

Uma vez que os movimentos latino-americanos e africanos se distanciaram muito do feminismo europeu, já que a realidade vivida pelas mulheres negras e indígenas, por exemplo, de resistência, luta e protagonismo, não se parece em nada com as reivindicações das mulheres brancas. Um exemplo seria a reivindicação das mulheres brancas por independência financeira, ou pelo direito de trabalhar fora, aspecto muito distante da realidade das mulheres negras, que desde o período da colonização foram trazidas para trabalhar primeiro como escravas e depois para sobreviver na nova organização social (CARNEIRO, 2019; HOOKS, 2019; SOUZA, 2019).

Em consonância com as colocações e reivindicações dos feminismos negros, Lugones (2014) propõe a descolonização do gênero enquanto práxis e convida os feminismos a pensar criticamente a opressão de gênero numa perspectiva colonial, racializada, capitalista e heterossexualizada visando uma transformação vivida do social.

Além disso, para Lugones (2014), a tarefa das feministas decoloniais têm início no ato de se dar conta da diferença colonial e, a partir daí, enfaticamente resistir ao seu próprio hábito epistemológico de apagá-la.

As contribuições epistemológicas do ponto de vista feminista e decolonial/antirracista são importantes para conseguir outras formas de ver o mundo e o futuro, diversificar os saberes e quebrar os paradigmas existentes” (ROMIO, 2017, p.28).

Para nós, a opção decolonial oferece fundamentos para a análise das desigualdades sociais numa perspectiva racializada e generificada, a partir e por aquelas que têm sido invisibilizadas e silenciadas. Luta por uma sociedade onde a diferença não gere a discriminação e apagamento, trabalhando a partir das narrativas daquelas que historicamente foram mantidas a margem, de forma a valorizar seus saberes, além de visibilizar suas vozes, conferindo legitimidade aos seus discursos, bem como às práticas e estratégias daquelas cuja existência é marcada por discriminações, lutas e resistências.

Nos capítulos seguintes apresentaremos a parte prática da pesquisa-ação desenvolvida e seus desdobramentos, buscando estabelecer considerações e reflexões à luz das teorias anunciadas até aqui.

CAPÍTULO 5: CAMINHOS DA PESQUISA

Na verdade, a ciência é pobre em relação a esse "tudo" que pedem a ela. Ora lhe pedem neutralidade, imparcialidade, objetividade e muita universalidade, ora lhe pedem que incorpore a subjetividade, a poesia, a literatura os desejos, enfim, que seja um conhecimento grandioso, em qualquer um dos extremos. A ciência é uma forma social de conhecimento, cuja a contribuição para a humanidade será mais eficaz quanto mais críticos formos a respeito dela e de seus limites, sem permitir que essa crítica lhe roube o que faz dela uma das formas de pensamento que nos ajuda a saber o que "se pode e o que se quer fazer"(PAULILO, 2016, p.17).

Nossa pesquisa teve caráter qualitativo e foi realizada utilizando a abordagem da pesquisa-ação. Optamos por utilizar essa metodologia, pois ela está relacionada ao debate e às propostas de decolonização da ciência e à emergência de uma Epistemologia do Sul, conceitos que discutimos ao longo dos últimos capítulos (SANTOS, 2007).

A pesquisa-ação prevê a participação ativa dos sujeitos envolvidos, incluindo ações direcionadas para alcançar metas sociais, políticas e econômicas (FALS BORDA; RODRIGUEZ BRANDÃO, 1987). Ela incorpora "grupos de base como 'sujeitos' ativos - que não são 'objetos' a serem explorados - da pesquisa, contribuindo com informações e interpretações em igualdade de condições com os pesquisadores" (FALS BORDA, 2013, p.243). De acordo com Bell Hooks, os sujeitos são aqueles que têm o direito de definir suas próprias realidades, estabelecer suas próprias identidades e nomear suas histórias (1989, p.42). Enquanto objeto, temos nossa realidade e identidade definidas e criadas por outros (KILOMBA, 2019). Nesse sentido, nesta pesquisa, optamos por construir junto com os sujeitos a história que apresentamos aqui.

Para Vaz Pupo (2018), a ciência brasileira faz parte da herança colonial que carregamos, e uma produção subversiva requer uma ruptura paradigmática, envolvendo a luta pela emancipação do imperialismo epistemológico vigente. Isso só é possível por meio de uma dinâmica diferente entre sujeito e objeto na construção do conhecimento. Conforme Santos (2007, p.20), "não é apenas um novo conhecimento que precisamos; o que precisamos é de um novo modo de produzir conhecimento. Não precisamos de alternativas, precisamos de um pensamento alternativo às alternativas".

Neste trabalho, adotamos o termo "pesquisa-ação" com o significado apresentado por Zeichner e Diniz-Pereira, como "uma pesquisa sistemática realizada por profissionais sobre suas próprias práticas" (2005, p.65). De acordo com esses

autores, a pesquisa-ação pode contribuir para o processo de transformação social, a partir de:

1. Melhorar a formação profissional e, por conseguinte, propiciar serviços sociais (educação, saúde etc.) de melhor qualidade; 2. potencializar o controle que esses profissionais passam a exercer sobre o conhecimento ou a teoria que orienta os seus trabalhos; 3. influenciar as mudanças institucionais nos locais de trabalho desses profissionais (escolas, hospitais, agências de serviço social etc.); 4. contribuir para que as sociedades se tornem mais democráticas e mais decentes para todos (ou seja, sua ligação com temas de reprodução ou de transformação social) (ZEICHNER e DINIZ-PEREIRA, 2005, p.64-5).

Além disso, os autores apontam evidências da relação entre a pesquisa-ação e melhorias no aprendizado, comportamento e atitude dos estudantes. Quando os professores se envolvem na pesquisa de suas próprias práticas, eles buscam traçar métodos e metodologias de ensino mais centrados nos alunos, além de dar maior importância ao processo de ouvir, observar e compreender os alunos. Dessa forma, os estudos de Zeichner e Diniz-Pereira (2005) demonstram que pesquisar a própria prática pode promover melhorias mais amplas nas escolas e nos sistemas de ensino dos quais fazem parte.

Outro fator fundamental a ser destacado, com base nos pressupostos decoloniais e interseccionais que sustentam teoricamente e metodologicamente este trabalho, é que durante o processo de desenvolvimento da pesquisa-ação, privilegiamos abordagens metodológicas coletivas. Nesse sentido, muitas pessoas nos apoiaram, fortaleceram e contribuíram diretamente para a consolidação e construção desta tese de doutorado, principalmente por meio de suas contribuições afetivas e teóricas nas aulas da disciplina que foi o cerne deste trabalho. Essa escolha visava colocar em prática o que defendemos no terceiro capítulo desta tese, que chamamos de alternativas epistêmicas para a Ciência e seu ensino, a partir de estratégias do Sul global, como a coparticipação, a solidariedade e a coletividade.

Como mencionamos no primeiro capítulo, o foco da pesquisa foi a disciplina de Aprofundamento temático II-Gênero oferecida no curso de Licenciatura em Educação do Campo da UFSC. Diante disso, apresentaremos a seguir alguns elementos sobre a criação e desenvolvimento das atividades do curso.

5.1 O CURSO DE LICENCIATURA EM EDUCAÇÃO DO CAMPO DA UFSC

Na educação do campo entende-se que os sujeitos e sujeitas que vivem no campo têm direito a uma escola que possibilite, em articulação com as especificidades do campo, a apropriação dos conhecimentos historicamente produzidos. Ou seja, as pessoas não apenas têm o direito de ser educadas no lugar onde vivem -NO CAMPO- como também a uma educação pensada desde esse lugar -DO CAMPO- e da participação de quem nele vive, vinculada a sua cultura e às suas necessidades humanas e sociais (CALDART, 2010)

Ao discutirmos a temática da Educação do Campo é preciso compreender que essa difere de educação rural. As escolas rurais ainda hoje possuem essa identificação devido apenas ao lugar onde elas estão situadas: o meio rural, porém seu currículo e métodos de ensino em nada diferem das escolas urbanas. Muitas vezes, reforçam apenas a condição da classe desses sujeitos e alimentam imaginários de cidade como o local do progresso e da civilização, enquanto a zona rural é considerada atrasada. A educação rural oferece apenas os anos iniciais e os jovens são estimulados, devido a esse imaginário presente de campo atrasado, a saírem e estudarem na cidade, desestimulando a lutar por escolas que atendam demandas específicas do campo, no campo e para o campo (CARCAIOLI, 2019).

As populações camponesas não estão passivas diante desse desmonte do campo brasileiro, seja ele nas questões agrárias em geral, na distribuição de terras, na produção de alimentos, na educação ou em toda dignidade a que têm direito. Essas populações, vêm, há bastante tempo, se organizando em movimentos sociais e populares na luta pelo direito à vida no campo brasileiro. Assim, no que tange ao direito à Educação, os movimentos sociais vêm pautando e travando suas lutas em torno de uma educação que represente, de fato, os interesses dos camponeses. Nesse projeto, não cabe a Educação Rural e toda a carga histórica que ela carrega, mas sim a Educação do Campo, forjada pelos movimentos sociais do campo e oferecida no campo para os camponeses e camponesas. Contestando a escola rural e o projeto de educação rural que lhes impunham, as trabalhadoras e trabalhadores do campo, organizados e em luta pela terra e por dignidades de vida no campo, reunidos nos movimentos sociais, principalmente o MST, organizam, a partir de 1998, a Educação do Campo (CARCAIOLI, 2019, p.79-80).

É fundamental retomar o caráter político e transformador da EDC, que luta por um novo projeto de educação contra-hegemônico, já pontuados no primeiro capítulo, mas que naturalmente, precisa ser melhor aprofundado, visto que é parte de âmago das lutas de estruturação desse curso.

A Educação do Campo, como prática social ainda em processo de constituição histórica, tem algumas características que podem ser destacadas para identificar, em síntese, sua novidade ou a “consciência de mudança” que seu nome expressa: Constitui-se como a) luta social pelo acesso dos trabalhadores do campo à educação (e não a qualquer educação) feita por eles mesmos e não apenas em seu nome. A Educação do Campo não é para nem apenas com, mas sim, dos camponeses, expressão legítima de uma pedagogia do oprimido. b) Assume a dimensão de pressão coletiva por políticas públicas mais abrangentes ou mesmo de embate entre diferentes lógicas de formulação e de implementação da política educacional brasileira. Faz isso sem deixar de ser luta pelo acesso à educação em cada local ou situação particular dos grupos sociais que a compõem, materialidade que permite a consciência coletiva do direito e a compreensão das razões sociais que o impedem. c) Combina luta pela educação com luta pela terra, pela Reforma Agrária, pelo direito ao trabalho, à cultura, à soberania alimentar, ao território. Por isso, sua relação de origem com os movimentos sociais de trabalhadores. Na lógica de seus sujeitos e suas relações, uma política de Educação do Campo nunca será somente de educação em si mesma e nem de educação escolar, embora se organize em torno dela. Defende a especificidade. d) dessa luta e das práticas que ela gera, mas não em caráter particularista, porque as questões que coloca à sociedade a propósito das necessidades particulares de seus sujeitos não se resolvem fora do terreno das contradições sociais mais amplas que as produzem, contradições que, por sua vez, a análise e a atuação específicas ajudam a melhor compreender e enfrentar. E isso se refere tanto ao debate da educação quanto ao contraponto de lógicas de produção da vida, de modo de vida. e) A Educação do Campo não nasceu como teoria educacional. Suas primeiras questões foram práticas. Seus desafios atuais continuam sendo práticos, não se resolvendo no plano apenas da disputa teórica. Contudo, exatamente porque trata de práticas e de lutas contrahegemônicas, ela exige teoria, e exige cada vez maior rigor de análise da realidade concreta, perspectiva de práxis (CALDART, 2012, p.263 – 264)

A Licenciatura em Educação do Campo existe no país desde 2006. Hoje, são mais de quarenta universidades federais de todo o Brasil que ofertam o curso. O curso de licenciatura em Educação do Campo na UFSC foi criado pela resolução 006/CEG/2009 de 1 de abril de 2009 com objetivo de formar educadores para atuação na área das Ciências da Natureza (Química, Física, Biologia) e Matemática na educação básica, especificamente para as séries finais do Ensino Fundamental e para o Ensino Médio em escolas do campo. A oferta do curso ocorre na modalidade presencial, tem carga horária de 3.888 horas e duração de 4 anos (8 semestres). Em 2021, o curso contabiliza o total de 11 turmas, sendo 4 delas em andamento e 7 formadas (site Educampo – UFSC, 2021).

De acordo com o Projeto Político Pedagógico (PPP), a Educampo UFSC, tem como objetivo:

formar educadores aptos a fazer a gestão de processos educativos e a desenvolver estratégias pedagógicas que visem à formação de sujeitos humanos críticos, autônomos e criativos, capazes de produzir soluções para questões inerentes à sua realidade e vinculadas à qualidade social do

desenvolvimento de áreas rurais, um dos principais objetivos das políticas afirmativas, onde se localiza a Educação do Campo (PPP Educampo – UFSC, 2009).

O curso tem por princípio a Pedagogia da Alternância que compreende articuladamente o Tempo Comunidade (TC) e o Tempo Universidade (TU). No período de TU, os estudantes participam de atividades curriculares na universidade e nos TC eles desenvolvem atividades nas suas comunidades, seja de diagnóstico, de aproximação com a escola, estágios em sala de aula ou projetos comunitários de integração escola/comunidade, conforme a etapa do curso (Projeto Político Pedagógico da Educampo – UFSC, 2009). Tal proposta tem como propósito envolver o educando num processo educativo que articule a experiência acadêmica com as experiências vivenciadas no seio da comunidade, a qual os estudantes pertencem.

Em relação aos aspectos organizacionais, a Licenciatura em Educação do Campo–UFSC oferece turmas tanto na UFSC, quanto nos territórios do interior de Santa Catarina, ou seja, em algumas turmas, as aulas ocorrem, em grande parte do ano, nas localidades de origem dos estudantes, enquanto em outras turmas, as aulas ocorrem em maior parte na UFSC. Além disso, a alternância TC e TU varia de acordo com as necessidades dos sujeitos de cada região, em que algumas turmas têm, por exemplo, o Tempo Universidade realizado de duas a três vezes no ano, no *campus* da UFSC em Florianópolis, permitindo que os estudantes convivam, minimamente, com o ambiente universitário. Outras turmas o tempo universidade dilui-se pelos 8 semestres do curso, com aulas 2 vezes na semana ou de segunda a sexta-feira no período noturno. Essa forma de organização curricular possibilita que os estudantes possam unir o trabalho no meio rural a formação universitária, não sendo um, impedimento ao outro, pois não precisam deixar sua casa, seu trabalho e sua cidade para cursar a universidade (CARCAIOLI, 2019).

Cabe ressaltar que, após o golpe sofrido pela ex-presidenta Dilma Rousseff em 2016, e posteriormente, como o governo Bolsonaro (2018-2022) os cortes orçamentários sofridos pela EDC, com o contingenciamento de repasses de

programas de incentivo como o Pronera¹⁶ e Procampo¹⁷ foram brutais, implicando em retrocessos irreparáveis daquilo que se tinha conquistado com tanta luta pelos movimentos sociais.

5.2 A EXPERIÊNCIA COMO PROFESSORA NA EDUCAÇÃO DO CAMPO

Como já apontamos anteriormente, em 2019 tive a oportunidade de atuar enquanto professora do curso de Licenciatura em Educação do Campo da UFSC. Muitas das inquietações que eu tinha e problematizações que fazia, enquanto professora pesquisadora no campo do Ensino de Ciências, a partir da minha experiência como docente na Licenciatura em Educação do Campo foram sendo respondidas. A proposta da Educação do Campo, organizada desde a Pedagogia da Alternância e da Formação por Área do Conhecimento, foge aos moldes das tradicionais licenciaturas e possibilita muitas alternativas para pensar um Ensino de Ciências a partir dos princípios que acredito: que relaciona os impactos da Ciência-Tecnologia-Sociedade de forma dialógica, crítica, problematizadora e sobretudo emancipadora.

Poder realizar a pesquisa de doutorado na Educação do Campo, também foi algo que agregou muito ao trabalho, pois apesar da proposta de trabalhar numa perspectiva feminista ser algo em tese inovador para o campo da formação de professores e Educação em Ciências(nossa pesquisa de estado da arte demonstra isso), a forma como o curso de Licenciatura em Educação do Campo está organizado e os avanços que conquistou ao longo das últimas décadas, corroboraram muito para os resultados que obtivemos.

A EDC organiza-se a partir da luta dos povos do campo e do Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra (MST), propõe uma educação interdisciplinar, não fragmentada, que parte da necessária articulação entre realidade do educando e conhecimento científico, e que trabalha questões sociais, como raça, classe e gênero

¹⁶ O Programa Nacional de Educação na Reforma Agrária (Pronera) é um programa federal que destina verbas específicas para providenciar o acesso de jovens de origem em comunidades rurais, assentados da reforma agrária ao ensino superior, em instituições federais (informações disponíveis em www.portal.mec.gov.br).

¹⁷ O Programa de Apoio à Formação Superior em Licenciatura em Educação do Campo (Procampo) apoia a implementação de cursos regulares de licenciatura em educação do campo nas instituições públicas de ensino superior de todo o país, voltados especificamente para a formação de educadores para a docência nos anos finais do ensino fundamental e ensino médio nas escolas rurais (informações disponíveis em www.portal.mec.gov.br)

de forma articulada em todo o curso. Com toda certeza, não teria sido tão rico os debates e proposições para a Educação em Ciências, se essa pesquisa tivesse sido realizada em qualquer outra licenciatura disciplinar.

Sendo coerente com relação a essa linha, a concepção de formação de professores do campo, indígenas e quilombolas se propõe a superar a fragmentação do conhecimento. A formação por áreas, e não por disciplinas, é uma estratégia para essa superação (ARROYO, 2012, p. 366).

O fato de este curso, em particular, estar tão alinhado com as lutas dos movimentos sociais tornou tudo mais fluido e dinâmico, pois o diálogo foi constante e a aprendizagem ocorreu de forma horizontal e participativa. Como professora pesquisadora, senti-me plenamente contemplada, tanto em relação às minhas suposições e hipóteses de pesquisa, quanto às minhas expectativas como educadora.

5.3 QUEM SÃO OS ALUNOS DA EDUCAÇÃO DO CAMPO-UFSC?

No Durante o período em que fui professora na EDC (2019-2021), o curso tinha quatro turmas em andamento. Duas turmas funcionavam no campus da UFSC em Florianópolis, e duas turmas estavam localizadas em territórios, sendo uma na Escola 25 de Maio, no assentamento da Reforma Agrária Vitória da Conquista, em Fraiburgo, SC, e outra na cidade de Alfredo Wagner, SC, atendendo estudantes do município e de cidades vizinhas, como Bom Retiro.

Cada uma das turmas apresentava especificidades. Enquanto as turmas de Florianópolis atendiam estudantes de diferentes municípios e estados, com um público mais heterogêneo, as turmas localizadas nos territórios atendiam a um público mais regionalizado, com características culturais em comum.

Dentre as quatro turmas do curso, eu lecionei em duas delas. A turma chamada Griô era composta por estudantes que ingressaram no curso no semestre 2018/1 e estavam cursando o 5º semestre no momento em que a pesquisa foi realizada. Já a turma Resistência era composta por estudantes que ingressaram no semestre 2017/1 e estavam cursando o 8º semestre.

A turma Resistência, também conhecida como turma 8, era sediada em Alfredo Wagner, SC, e tinha aulas no período noturno de segunda a sexta-feira. Nessa turma, os professores do curso eram responsáveis por se deslocar para ministrar as aulas. A turma contava com cerca de 20 estudantes, sendo 70% provenientes da zona urbana e rural de Alfredo Wagner e 30% de Bom Retiro, uma cidade vizinha.

A turma Griô de meimbipe¹⁸, também conhecida como turma 9 Litoral II, era sediada no campus da UFSC em Florianópolis e tinha aulas no período noturno de segunda a sexta-feira. Essa turma contava com cerca de 11 estudantes vindos de diferentes estados brasileiros, como Santa Catarina, Rio Grande do Sul e São Paulo.

5.4 COMO AS DISCIPLINAS FORAM PENSADAS, A PANDEMIA E O ENSINO REMOTO.

Quando passei no processo seletivo para atuar como professora no curso de Licenciatura em Educação do Campo da UFSC, tinha pouco conhecimento sobre as características e especificidades do curso. Conforme Carcaioli (2019, p.45), "os cursos de Licenciatura têm autonomia para organizar seus currículos de forma a compreender a heterogeneidade dos sujeitos do campo e suas lutas nos territórios específicos em que cada licenciatura atua".

A matriz curricular do curso de Licenciatura em Educação do Campo da UFSC é composta principalmente por três eixos: Ecossistemas, Fundamentos das Ciências da Natureza e Matemática, e Agroecologia. Além das disciplinas desses eixos, existem disciplinas pedagógicas, estágios e disciplinas complementares. Entre as disciplinas complementares, chamadas de Aprofundamento Temático, temos duas sobre etnias (4º e 7º semestres), duas sobre gênero (5º e 8º semestres) e uma sobre educação especial (6º semestre).

Como professora na Educação do Campo tive a oportunidade de ministrar as disciplinas de Aprofundamento Temático - Gênero para as turmas do 5º e 8º semestre.

A disciplina de Aprofundamento Temático II - Gênero é oferecida no 5º semestre do curso e tem como objetivo estabelecer "Diálogos entre a área de Ciências da Natureza e Matemática e temas contemporâneos - gênero, corpo e sexualidade. Reflexões e aprofundamento sobre essas temáticas que atravessam a educação no/do campo. Direitos das mulheres e os movimentos sociais de mulheres do campo".

A disciplina de Aprofundamento Temático V - Gênero é oferecida no 8º semestre do curso e tem como objetivo estabelecer "Diálogos entre Escola, Ensino de Ciências da Natureza e Matemática, Educação do Campo e temas contemporâneos - gênero, corpo e sexualidade. Relações de gênero e sexualidades e implicações na

¹⁸ Foram os índios Carijó, primeiros povoadores da Ilha de Santa Catarina e dos arredores. Na época chamada de Meimbipe, o que na língua tupi-guarani significa elevação do monte ao longo do rio.

produção do conhecimento escolar. Corpo, gênero, sexualidade e materiais didáticos".

Além dos objetivos, as disciplinas contam com uma lista de referências bibliográficas básicas que eu deveria seguir para planejar as aulas.

No entanto, em março de 2020, o calendário acadêmico da UFSC foi suspenso devido à pandemia da COVID-19, o que mais uma vez alterou o rumo da pesquisa, que ficou interrompida por um tempo. Somente com a retomada das atividades em agosto de 2020 foi possível organizar uma nova proposta, seguindo a Resolução Normativa 140/2020/CUn, que tratava do redimensionamento das atividades acadêmicas suspensas devido ao isolamento social relacionado à pandemia, e sobre o Calendário Suplementar Excepcional referente ao primeiro semestre de 2020.

Diante dessa normativa, as aulas passaram a ocorrer de forma remota, e os planos de ensino precisaram ser adaptados a essa nova modalidade, incluindo mudanças, como a necessidade de disponibilizar a bibliografia e todo o material utilizado na disciplina em formato digital, garantindo o acesso aos estudantes que não teriam acesso à Biblioteca Universitária (BU).

Art. 15. Os planos de ensino das disciplinas deverão ser redimensionados e aprovados novamente nos departamentos e nos colegiados dos cursos, de acordo com o cronograma estabelecido no Calendário Suplementar Excepcional. § 1º Os novos planos de ensino devem manter as mesmas características dos componentes curriculares oferecidos presencialmente (código, ementa, objetivo, carga horária total semestral, conteúdo programático e bibliografia), apresentadas no plano de ensino no início do semestre, respeitando-se equivalências e pré-requisitos. § 2º A bibliografia principal das disciplinas deverá ser pensada a partir do acervo digital disponível na Biblioteca Universitária, como forma de garantir o acesso aos estudantes, ou, em caso de indisponibilidade naqueles meios, deverão os professores disponibilizar versões digitais dos materiais exigidos no momento de apresentação dos projetos de atividades aos departamentos e colegiados de curso. § 3º Todo material utilizado, como apresentações, slides, vídeos, referências, entre outros, deverá ser disponibilizado pelos professores posteriormente, garantindo o acesso do estudante a material adequado. § 4º Deverão ser redefinidos o cronograma, a metodologia – especificando os recursos de tecnologias da informação e comunicação que serão utilizados para alcançar cada objetivo (preferencialmente na forma de uma matriz instrucional) –, bem como a forma de avaliação e de registro da frequência

nos referidos componentes curriculares a partir de parâmetros deliberados em colegiados, com flexibilização de prazos para realização de avaliações (UFSC,2020).

Diante desse cenário, foi possível planejar os planos de ensino das disciplinas com maior liberdade e flexibilidade, tendo a capacidade de escolher o referencial teórico que serviria de base, desde que estivesse disponível em formato digital e fosse compatível com a ementa do programa de ensino da disciplina e com os princípios da Educação do Campo. No entanto, também enfrentei maiores dificuldades, especialmente ao ter que ministrar a disciplina de forma remota, fato que abordaremos com mais detalhes no próximo capítulo.

5.5 ESTRUTURA DA DISCIPLINA APROFUNDAMENTO TEMÁTICO II- GÊNERO 2020.1

A disciplina Aprofundamento Temático II- Gênero é uma disciplina de 36 horas/aulas (h/a) e no modelo de ensino remoto foi dividida em 9 atividades de 4h/a. Dentre essas 9 atividades, o primeiro encontro já havia sido realizado na data de 03/03/2020 de forma presencial, antes da suspensão das aulas pela pandemia de COVID19. Diante disso, a carga horária restante, de 32h/a, foi dividida entre 8 encontros que se deram de forma síncrona e assíncrona.

A disciplina teve como objetivos:

- Aprofundar discussões sobre questões de raça, classe e gênero, compreendendo como o machismo, patriarcado, racismo e sexismo atuam na nossa sociedade.
- Apontar possíveis contribuições de obras produzidas por mulheres africanas e latino-americanas, em um contexto de sala de aula, na promoção de uma educação em ciências.
- Compreender como a literatura africana e latino-americana escrita por mulheres pode colaborar com um Ensino de Ciências que contribua com o fortalecimento de movimentos feministas decoloniais, com o posicionamento crítico feminista, com a eliminação de desigualdades de gênero, e consequentemente com a promoção de justiça social.

- Estabelecer relações entre o Ensino de Ciências, gênero e feminismos, possibilitando um ambiente propício para a discussão crítica dessas temáticas na formação de professores de Ciências.
- Superar as narrativas universalizantes, que anulam a diversidade dos saberes que são considerados “periféricos”, ou seja, superar teoricamente a perspectiva da colonialidade do ser, do poder, do saber (QUIJANO, 2002) e do sistema sexo/gênero (LUGONES, 2008).

Diante dos objetivos, separei, inicialmente os conteúdos programáticos em 4 unidades, sendo elas:

- Unidade I – Conceitos básicos sobre gênero, corpo e sexualidade
 - Conceitos de corpo, sexualidade, diversidade e diferenças.
 - Identidade de gênero, orientação sexual, sexo biológico e gênero como construção social.
 - Principais características do Movimento feminista e suas diferentes ondas.
 - Patriarcado e a divisão sexual do trabalho.
 - Interseccionalidade das questões de classe, raça e gênero.
- Unidade II - As relações sociais de gênero e suas diferentes perspectivas:
 - Movimento das mulheres negras, indígenas e quilombolas;
 - Movimento de mulheres rurais;
 - As questões de gênero no campo e a mulher rural;
 - Violência contra a mulher e violência contra a mulher do campo;
- Unidade III - Gênero e decolonialidade:
 - Colonialidade/ decolonialidade
 - Colonialidade de gênero
 - Feminismos ao Sul e decoloniais
 - Metodologias e materiais didático-pedagógicos feministas;
- Unidade IV– Relações de gênero na educação do campo e na escola:
 - Gênero, corpo e sexualidade no ambiente escolar, Ensino de Ciências e na Educação do Campo

5.5.1 Desenvolvimento da Disciplina

A disciplina de Aprofundamento Temático II - Gênero teve sua primeira aula realizada em 03 de março de 2020, de forma presencial, na UFSC. Nessa aula, apresentei o plano de ensino da disciplina e iniciamos uma conversa sobre a possibilidade de a disciplina fazer parte do contexto da minha pesquisa de doutorado. Já havia solicitado autorização ao colegiado do curso de Licenciatura em Educação do Campo para realizar a pesquisa no contexto da disciplina, mas como a reunião de aprovação ocorreria posteriormente, apenas discutimos essa possibilidade naquele dia. No entanto, logo em seguida, em meados de março, as atividades na UFSC foram suspensas devido à pandemia da COVID-19. Com essa suspensão, a disciplina ficou interrompida e, por algum tempo, não tínhamos clareza de como o processo se desenvolveria, se a proposta seria concretizada, se as aulas seriam retomadas presencialmente ou se seriam realizadas de forma remota.

Somente em agosto de 2020, após a aprovação do Conselho Universitário, as atividades pedagógicas não presenciais foram autorizadas na UFSC, por meio da Resolução Normativa nº 140/2020/CUn. Diante desse cenário, o plano de ensino e o formato da disciplina precisaram ser reestruturados, e uma nova proposta adequada ao ensino remoto foi desenvolvida.

Com a retomada das atividades nesse novo modelo de ensino, nós, professores da Educação do Campo, optamos inicialmente por dividir as disciplinas do semestre 2020.1 em três blocos. Essa proposta tinha como objetivo não sobrecarregar os estudantes com muitas disciplinas ao mesmo tempo, uma vez que inicialmente não tínhamos certeza de como seria a assistência da universidade em relação ao acesso à internet e à disponibilidade dos alunos nesse modelo de ensino. Assim, buscamos minimizar os prejuízos oferecendo aos estudantes períodos diferentes, com uma carga menor de disciplinas por período, para lidar com possíveis dificuldades no recebimento de notebooks ou no acesso à internet¹⁹, as estudantes

¹⁹ A Pró-Reitoria de Assuntos Estudantis (PRAE) publicou em junho de 2020 o Edital nº 10/2020, que estabeleceu normas para o Registro Prévio de Estudantes para Inclusão Digital da Universidade Federal de Santa Catarina (UFSC). O objetivo da medida foi identificar os estudantes que, para desempenharem atividades de ensino remoto pelos cursos de graduação, programas de pós-graduação *stricto sensu*, ensino fundamental e médio da UFSC, necessitavam de apoio quanto ao acesso a equipamentos de informática e à Internet. Puderam se cadastrar os estudantes regularmente matriculados em cursos de graduação presencial, programas de pós-graduação *stricto sensu*, ensino médio e fundamental do Colégio de Aplicação da UFSC que declararam não possuir condições de acesso a computadores ou equipamentos equivalentes ou ainda à rede mundial de computadores.

não teriam prejuízos em todas as disciplinas daquele semestre. A disciplina de aprofundamento temático II- Gênero ficou concentrada no último (terceiro) bloco do semestre, no período entre 13 de novembro e 14 de dezembro de 2020.

Como expus anteriormente, solicitei autorização do curso para realizar a pesquisa, obtive o retorno da coordenação do curso me informando que a minha solicitação havia sido deferida na reunião do colegiado de 10 de março de 2020. Durante a pandemia de COVID-19, e conseqüentemente o modelo de ensino remoto, a obtenção de assinaturas para os termos de consentimento livre e esclarecido pelas estudantes, tornou-se um obstáculo ao desenvolvimento desta pesquisa, diante desse desafio, e a falta de regulamentação na época, visto que as Orientações para procedimentos em pesquisas com qualquer etapa em ambiente virtual foi regulamentada pelo Ofício Circular 2 apenas em 24 de fevereiro de 2021, optamos, naquele momento por pedir consentimento dos/das estudantes através de TCLE via *Google Forms* (APÊNDICE A), no qual eles deveriam responder algumas informações como nome e e-mail e concordar ou não com a participação na pesquisa.

O link do *Google Forms* com o termo de consentimento livre e esclarecido foi encaminhado para todas as estudantes, explicando detalhadamente cada procedimento envolvido no processo de participação. Nesse termo aparecem informações como: o título da pesquisa, o nome dos pesquisadores envolvidos, o que significa TCLE, o porquê da sua necessidade, todas as características, objetivos, procedimentos, riscos e garantias aos participantes, entre outros aspectos relacionados às pesquisas, além de fornecer aos pesquisadores anuência para a realização do estudo. O TCLE informa também que, a qualquer momento, pode-se desistir da participação nesta pesquisa e retirar o consentimento sem qualquer prejuízo ou penalização. Além disso, as estudantes foram informadas que como aluna (o) da disciplina não haveria nenhum prejuízo, independentemente da escolha em participar, ou não da pesquisa.

Diante das necessárias mudanças geradas pelo contexto do ensino remoto, a disciplina foi retomada na data de 13 de novembro de 2020. Devido ao longo espaço de tempo entre a primeira e a segunda aula (8 meses), as estudantes tinham poucas lembranças sobre a disciplina ou sobre nossa conversa inicial. Optei por reiniciar a disciplina rerepresentando o plano de ensino, ementa, objetivos, metodologia, avaliações e bibliografia, enfatizando as mudanças realizadas, além da apresentação

de um cronograma contendo todas as datas e atividades que seriam realizadas ao longo da disciplina.

A ementa, os objetivos e os conteúdos programáticos, já apresentados no tópico anterior, continuaram os mesmos da proposta inicial, as principais mudanças envolviam a metodologia, forma de avaliação e as referências bibliográficas, que sofreram adaptações frente ao n modelo de ensino remoto que se instaurava.

Nesse novo formato, a disciplina foi organizada em cinco aulas de 4 horas/aula. Elas foram divididas em encontros síncronos, com duração de cerca de 2 horas/aula cada, e atividades assíncronas, que ocuparam as 2 horas/aula restantes. Além disso, foram planejadas mais três aulas totalmente assíncronas, com atividades a serem realizadas no Moodle pelas estudantes.

Nos quatro encontros síncronos, cada um abarcava discussões sobre uma das unidades de ensino, e contamos com a presença de convidados especiais. Após os encontros síncronos, as estudantes tinham que realizar atividades assíncronas no Moodle da disciplina, com a carga horária restante de 2 horas/aula cada, relacionadas a cada uma das quatro unidades de ensino. O quadro 7 retrata o teor das atividades da disciplina:

Quadro 7 - Cronograma de atividades da disciplina

Aula	Carga horária	Data	Tipo de atividade	Descrição
Aula 1	4 h/a	13/11/2020	Síncrona (2h/a) e assíncrona (2h/a)	-Conversa inicial sobre a reestruturação da disciplina; -Reapresentação do Plano de Ensino -Realização da Atividade assíncrona referente a unidade de ensino I— Conceitos básicos sobre gênero, corpo e sexualidade no Moodle.
Aula 2	4 h/a	16/11/2020	Assíncrona	-Realização da Atividade referente a unidade de ensino II - As relações sociais de gênero e suas diferentes perspectivas
Aula 3	4 h/a	17/11/2020	Síncrona (2h/a) e assíncrona (2h/a)	-Leitura prévia do capítulo 2 - <i>Gênero, Raça e Classe no mundo do trabalho: um capítulo teórico-metodológico em torno da consubstancialidade das relações sociais da tese de doutorado: Consubstancialidade de gênero, classe e raça no trabalho coletivo/associativo.</i> -Discussão e sistematização das unidades I e II

				-Participação Prof ^a Carolina Orquiza Cherfem
Aula 4	4 h/a	24/11/2020	Síncrona (2 h/a) Assíncrona (2h/a)	-Estudo e realização das atividades referente a unidade de ensino III - Gênero e decolonialidade
Aula 5	4 h/a	30/11/2020	Assíncrona (4h/a)	Realização das Atividades referente a unidade de ensino III - Gênero e decolonialidade
Aula 6	4 h/a	01/12/2020	Síncrona (2h/a) Assíncrona (2h/a)	-Leitura prévia do texto <i>As não ausentes: Olhar interseccional para a ecologia de saberes</i> . -Discussão e sistematização da unidade III: - Gênero e decolonialidade. -Participação da Doutoranda do PPGET Prof ^a Simone Ribeiro
Aula 7	4 h/a	08/12/2020	Síncrona (2h/a) e assíncrona (2h/a)	-Leitura prévia do texto <i>Repensando o corpo no Ensino de Ciências e biologia a partir de diálogos entre discursos decoloniais africanos e das travestis na América Latina</i> -Discussão e sistematização da unidade IV: Relações de gênero na escola, no Ensino de Ciências e na educação do campo. -Participação do Doutorando do PPGET Prof Yonier Alexander Orozco Marin
Aula 8	4 h/a	14/12/2020	Assíncrona	-Encerramento e Avaliação da Disciplina

Fonte: Elaborado pelos autores

Nos próximos tópicos apresentamos os conteúdos e questões que foram abordadas em cada uma das aulas da disciplina.

5.5.1.1 Aula de 13 de novembro de 2020

Na primeira aula, discutimos os conceitos básicos de gênero, corpo e sexualidade, e expliquei a atividade que deveria ser realizada sobre esse tema no Moodle da disciplina durante o período assíncrono.

Destaquei que, ao abordar a sexualidade humana, é fundamental respeitar todas as experiências e vivências individuais sem rotular ninguém. Além disso, enfatizei a importância de compreender que as denominações utilizadas servem para que as pessoas se identifiquem, se reconheçam e reconheçam seus pares, mas que essas categorias não são homogêneas ou binárias, ou seja, não se trata de ser isso ou aquilo, mas sim de uma gama de opções que tentam abranger a diversidade

humana. Por isso, novos conceitos surgem constantemente na tentativa de representar essa variedade de opções que compõem a diversidade humana.

Quadro 8 -Modelo utilizado para explicar o conceito de Cis-hetero-norma

Cis= cisgeneridade
Hetero= Heterossexualidade
Norma= normalidade

Fonte: Elaborado pelos autores

A partir das siglas descritas no quadro 8, explicamos que a heterossexualidade e cisgeneridade são compulsoriamente impostas. Ou seja, há um sistema social que designa todas as pessoas como sendo hétero-cis mesmo antes do nascimento. Tudo o que foge disso é considerado anormal, imoral e, em muitas sociedades, até ilegal.

Desde o ultrassom, antes mesmo de a pessoa nascer, ao ser identificado que tem pênis ou vagina, há imediatamente uma marcação sexual e de gênero: se tem vagina, vai ter que ser menina, se comportar como é estabelecido socialmente como "comportamento de menina" e, por isso, vai ter que gostar de menino; se tem pênis, vai ter que ser um menino, se comportar como é estabelecido socialmente como "comportamento de menino" e, por isso, vai ter que gostar de menina. Quando a pessoa com vagina ou com pênis, desde sua infância, vai fugindo desses estereótipos de gênero e de sexualidade esperados a sociedade discrimina, julga, condena, exclui, marginaliza, em muitos casos, assassina.

Diante disso, apresentamos e explicamos aos estudantes 4 características básicas que todas as pessoas possuem: Sexo biológico; Identidade de Gênero, Expressão de Gênero e Orientação afetivo sexual.

O sexo biológico diz respeito às características biológicas que as pessoas tem ao nascer, podem incluir cromossomos, genitália, hormônios e outros aspectos. Baseados nessas características é que se designa a pessoa um sexo no nascimento: masculino (pênis, testículos, cromossomos XY) e feminino (vagina, ovários e cromossomos XX). A partir disso, discutimos sobre se essas duas opções dão conta de explicar todas as possibilidades sexuais biológicas, já que algumas pessoas nascem com anatomias sexuais, ou padrões de cromossomos que não se identificam como tipicamente feminino ou masculino, como por exemplo as pessoas intersexo.

Discutimos sobre o fato de que qualquer outra possibilidade que não se encaixe na norma binária masculino/feminino, passa a ser considerado como

síndrome ou anomalia, como por exemplo, pessoas XXY, XYY, XXX, XXYY, X0, Y0. E o fato de que nem sempre cariótipos XX e XY garantem o desenvolvimento de genitálias femininas ou masculinas, respectivamente, ou que a presença das genitálias nem sempre garantem a presença e quantidade de hormônios que associam pessoas ao sexo feminino ou masculino. Por exemplo, pessoas do sexo feminino, com vagina e cromossomos XX, que produzem alto nível de testosterona, o que biologicamente seria considerado “normal” em homens, ou pessoas intersexo (antigamente, pejorativamente, chamadas de hermafroditas) que apresentam vagina e testículos internos, ou vagina, pênis, útero, ovário e testículos, tem característica de mulher, mas apresenta cromossomo XY ou qualquer outra possibilidade que misture características consideradas femininas e masculinas.

Outro conceito discutido nesta aula foi o de identidade de gênero. Foi explicado que essas características são totalmente independentes do sexo biológico, refere-se a como uma pessoa se identifica, ou seja, a percepção que ela tem de si. Podendo ser do gênero masculino (homem), do gênero feminino (mulher), nenhum (agênero), de alguma combinação dos dois (gênero fluído) ou não se identifica com gênero masculino e feminino, ou seja, se contrapõe a norma binária (Não Binário/ Queer).

Para apresentar os conceitos lemos a citação a seguir:

não é uma essência, não é um dado ou fato – seja, da natureza, seja da cultura. Não é fixa, estável, coerente, unificada, permanente. Tampouco é homogênea, definitiva, acabada, idêntica, transcendental. Podemos dizer que é uma construção, um efeito, um processo de produção, uma relação, um ato performativo. É instável, contraditória, fragmentada, inconsciente, inacabada. Está ligada a sistemas de representação, tem estreitas conexões com as relações de poder (TADEU DA SILVA, 2007, p.97)

A partir dessa definição foram apresentados os conceitos a seguir:

- Mulher ou Homem cisgênero: pessoa que se identifica com o gênero designado ao nascer;
- Mulher ou Homem transgênero: pessoa que não se identifica com o gênero designado ao nascer;
- Trans não-binário ou gêneros não-binários: São as identidades de gênero de pessoas trans que não são uma simples mulher OU um homem, ou seja: são gêneros que não são exclusivamente, totalmente e sempre femininos e também não são exclusivamente, totalmente e sempre masculinos.

O terceiro conceito apresentado foi o de Expressão de Gênero, que se refere a forma como a pessoa escolhe demonstrar, através de seu corpo, a sua identidade de gênero de acordo com as normas culturais típicas da sociedade. Pode estar associado a forma de se vestir, de se portar, o corte de cabelo, modo de falar, entre outras características. A forma de se expressar cada vez mais evidencia uma quebra de paradigma sobre o que é ser feminino e masculino, existem muitas possibilidades que não se enquadram na visão binária de feminino e masculino, entretanto, a sociedade cis-heteronormativa, se esforça em querer manter alguns padrões incentivando comportamentos e formas de se expressar, confirmando estereótipos do tipo: Meu mundo é azul/ cor de rosa, homens não choram, mulher tem que ser delicada, e milhares de outros comportamentos, expressões que ajudam a confirmar essa visão binária em relação a sexualidade humana.

O último conceito discutido na aula foi o de orientação afetivo sexual, que diz respeito as diferentes formas de atração afetiva e sexual de cada um, ou seja, o(s) sexo(s) ou gênero(s) que ela se sente atraída, seja física, romântica e/ou emocionalmente.

- Heterossexual: pessoa que sente atração pelo sexo oposto;
- Homossexual: Pessoa que sente atração pelo mesmo sexo;
- Bissexual: pessoa que se interessa/é atraído pelos dois sexos/gênero (feminino e masculinos);
- Assexual: Sem atração por nenhum gênero
- Pansexual: pessoa que se interessa e é atraído por pessoas de todos os tipos de gênero, orientações sexuais e identidade de gênero. Rejeita a noção de dois gêneros ou de orientação sexual específica;

Para finalizar a conceitualização, ainda foi apresentado a sigla LGBTQIA+ e seu significado a partir da figura a seguir:

Figura: Significado da sigla LGBTQIA+

O que significam essas letras?



L	Lésbica
G	Gay
B	Bissexual
T	Travesti, transexual e transgênero
Q	Queer
I	Intersexual
A	Assexual ou Aliados
+	Inclusão de outras orientações sexuais, identidades e expressões de gênero

Fonte: Google imagens

Ao final desta aula, foi solicitado que uma atividade no Moodle da disciplina deveria ser realizada e que nessa atividade elas teriam à disposição alguns vídeos e materiais de apoio para reforçar os conceitos trabalhados nessa aula.

Foi dada como sugestão o vídeo “Sexualidade Humana: Conceitos Básicos” que trata sobre conceitos relacionados a quatro características que todas as pessoas têm: sexo biológico, identidade de gênero, expressão de gênero e orientação afetivo-sexual, para lembrar e aprofundar o que foi discutido em aula. Além disso, deixei à disposição para quem se interessasse alguns vídeos sobre “histórias de vidas de pessoas LGBTQ+”²⁰. São vídeos curtos de 13 minutos cada, mas que trazem um aprofundamento e ajudam a compreender na prática os conceitos apresentados no primeiro vídeo sendo eles, Histórias de Vida: Lésbicas; Gays; bissexuais; transsexuais; pansexuais e intersexo.

Além dos vídeos, foi disponibilizado um material que fala sobre Direitos sexuais, reprodutivos e métodos contraceptivos (BRASIL, 2009), além do livro “Este livro é gay” de Dawson (2015) que discute os conceitos que foram abordados na aula.

Como atividade, solicitamos que preenchessem um questionário (APENDICE B) com alguns dados de identificação, a fim de identificar os sujeitos da pesquisa, e mais dez perguntas, para identificar os conhecimentos prévios sobre a temática gênero, corpo e sexualidade e compreender o que tinham entendido sobre o que foi apresentado nessa aula.

²⁰ Todos os vídeos utilizados nessa aula são disponibilizados gratuitamente no site <https://veduca.org/courses/lgbtqia-conceitos-e-historias/>

5.5.1.2 Aula de 16 de novembro de 2020

A aula de 16 de novembro foi assíncrona, ou seja, foi disponibilizado no ambiente virtual de aprendizagem Moodle uma atividade que deveria ser realizada pelas estudantes.

Com o intuito de conhecer a história de vida das estudantes, foi proposto que a partir da leitura do conto “Quantos filhos Natalina teve?” de Conceição Evaristo (EVARISTO, 2016), e das histórias contadas no documentário "Sozinhas- Histórias de Mulheres que Sofrem Violência no Campo"²¹ de Angela Bastosas disponível em as licenciandas escrevessem um texto em formato livre que expressasse de alguma forma sua história de vida em relação a corpo, gênero e sexualidade, pensando e refletindo sobre como esse processo se deu em casa, na rua, na escola e nas relações sociais como um todo.

O conto “Quantos Filhos Natalina teve” é parte da obra Olhos D’água da autora brasileira Conceição Evaristo. A narrativa descreve a história de Natalina, desde sua adolescência até sua maioridade. Como o título deixa entender, Natalina tem alguns filhos ao longo de sua vida, mas, dos quatro filhos que tem, apenas o último, concebido após ser estuprada, Natalina considera só seu. O primeiro filho é fruto de sua inexperiência quando adolescente. Natalina dá a criança a uma enfermeira assim que a criança nasce: “A menina-mãe saiu leve e vazia do hospital! E era como se ela tivesse ganho uma boneca que não desejasse e cedesse o brinquedo para alguém que quisesse” (EVARISTO, 2016, 45-46).

Uma das partes mais surpreendentes do conto acontece quando Natalina, já adulta, engravida de seu segundo filho do seu namorado, Tonho. Mais uma vez a personagem não quer o bebê, mas Tonho, feliz ao saber da gravidez, propõe que os dois se casem e formem uma família.

Quando acabou a falação e olhou para Tonho, o moço chorava e ria. Abraçou Natalina e repetia feliz que ia ter um filho. Que formaria uma família. Natalina ganhou preocupação nova. Ela não queria ficar com ninguém. Não queria família alguma. Não queria filho. Quando Toinzinho nasceu, ela e Tonho já haviam acertado tudo. Ela gostava dele, mas não queria ficar morando com ele. Tonho chorou muito e voltou para a terra dele, sem nunca entender a recusa de Natalina diante do que ele julgava ser o modo de uma mulher ser feliz. Uma casa, um homem, um filho... Voltou levando consigo o filho que Natalina não quis (EVARISTO, 2016, p.46).

²¹ Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=XEuJ9XT2yX8>

O terceiro filho de Natalina é fruto de um pedido de sua patroa para que ela “empreste” sua barriga, visto que a patroa era incapaz de conceber uma criança. E o quarto filho, o filho que Natalina quis, é aquele que Natalina concebe após ser sequestrada por engano e estuprada. Natalina se descobre grávida do estuprador e, surpreendentemente, se sente feliz. Em seu ponto de vista, ela não precisa dar satisfação a ninguém, família, companheiro ou patrões. Aquela criança era o só sua.

O documentário “Sozinhas- Histórias de Mulheres que Sofrem Violência no Campo” retrata a violência contra mulheres no campo. As trabalhadoras rurais de Santa Catarina denunciam a cultura de dominação masculina marcada por agressões físicas, psicológicas, torturas e abusos sexuais. Sem vizinhos, em lugares com dificuldades de comunicação, distantes de serviços de proteção, como polícias e abrigos, essas agricultoras enfrentam uma realidade marcada pela intolerância que muitas vezes resulta em feminicídios.

Como apontado anteriormente, com o intuito de conhecer os estudantes, foi solicitada que lessem o conto “Quantos Filhos Natalina teve”, que assistissem ao documentário “Sozinhas” para que a partir disso pudessem traçar reflexões para produzir um texto que tratasse sobre como percebiam a sua história em relação a sexualidade. Diante do teor da atividade as estudantes buscaram escrever sobre suas vidas e suas histórias, pensando como suas histórias de vida se relacionavam com as histórias contadas.

Foi explicado que aquele era um exercício de autoconhecimento, mas se alguém não se sentisse à vontade para compartilhar sua experiência pessoal, que ficassem à vontade para tratar sobre a temática Gênero e sexualidade de forma geral. Que a atividade tinha o objetivo de nos aproximar e nos fazer repensar a sexualidade, a escola e o Ensino de Ciências, o que no meu entendimento, é um exercício de fundamental importância nos cursos de licenciatura, já que como futuras professoras terão que lidar diariamente com situações diversas relacionadas à sexualidade, violência de gênero, machismo e patriarcado.

5.5.1.3 Aula de 17 de novembro de 2020

Diante do desafio de ser professora pesquisadora nessa disciplina, optamos por realizá-la de forma coletiva, assim, convidamos algumas pessoas do nosso convívio acadêmico que trabalham com as questões de gênero, sexualidade e Ensino de Ciências para contribuir com as discussões durante as aulas.

A primeira convidada foi a Professora Carolina Orquiza Chermem, docente do curso de licenciatura em Educação do Campo na UFSC. Carolina trabalha principalmente com as questões relacionadas à Educação do Campo, com ênfase na coexistência das relações sociais de sexo, raça e classe no meio rural, além da questão das mulheres na Agroecologia.

Diante do tema de pesquisa da convidada, e da proposta de se trabalhar a questão da interseccionalidade na disciplina, para essa aula sugerimos que as/os estudantes realizassem a leitura prévia do capítulo Gênero, Raça e Classe no mundo do trabalho: um capítulo teórico-metodológico em torno da consubstancialidade das relações sociais da tese de doutorado intitulada Consubstancialidade de gênero, classe e raça no trabalho coletivo/associativo (CHERFEM, 2014).

Para a discussão, a professora convidada iniciou a sua fala apresentando um projeto de extensão que realizou com estudantes da Educação do Campo no ano de 2019 sobre a temática Mulheres e Agroecologia, nesse projeto um coletivo de mulheres se organizou para trabalhar de forma colaborativa a agroecologia numa lógica contra hegemônica ao modelo do agronegócio. A professora utilizou esse exemplo para introduzir a temática das questões de raça, classe e gênero, que informou ser seu principal tema de pesquisa, ação e a forma como enxerga a realidade, além de como faz a leitura social e conduz sua prática como professora, como militante, com mulher e como ser humano.

A partir do questionamento “O que significa dizer que as relações sociais de classe, raça e gênero estruturam, ao mesmo tempo, a sociedade? Discutimos o que significa dizer que o patriarcado e o racismo são estruturais, como eles surgiram e como se fizeram presente na formação e estruturação do nosso país ao longo da nossa história e como, vem influenciando, até hoje, a nossa organização social. Foi explicado que o nosso modelo de sociedade e todas as relações de opressão que ele embute, foram trazidos com a colonização e sua proposta de expansão do capitalismo. A partir de invasões que diziam vir “catequizar”, “humanizar”, “salvar os selvagens”, mas que traziam consigo esse cruzamento de classe/ raça e gênero impondo uma ideia de raça/ ser humano superior (homem-branco-europeu).

Dessa forma, explicou-se não ser possível olharmos pra essas relações de classe, raça e gênero de forma isoladas ou a partir de hierarquias, como defendem algumas teorias. Segundo Carolina, algumas correntes de pensamento vão dizer, por exemplo, que existe uma supremacia da classe em relação às outras categorias, e em

contrapartida outras que vêm abandonando a questão de classe, principalmente com a entrada do pós modernismo e uma certa decepção com os paradigmas que propunham uma outra sociedade que seria socialista, passando a tratar as questões mais a nível individual do que social. Entretanto, todas essas categorias são elementos fundamentais e constituintes da formação da nossa sociedade, trazidos a partir da escravidão, do processo de miscigenação forçado, a partir de estupros de mulheres negras e indígenas, da destruição e roubo de recursos, da desapropriação da cultura, exploração da mão de obra, entre muitos outros fatores. Por isso não podemos olhar só pela questão de classe, ou raça, mas sim pensando nesses cruzamentos, nessas sobreposições de opressões, para então entendermos a nossa realidade social.

Outra questão apresentada foi sobre não necessariamente ensinarmos nossas crianças a serem racistas ou machistas, já que, independentemente dos comportamentos individuais, elas crescem numa sociedade que admite determinados comportamentos e adverte outros. Entretanto, o que é importante lembrar é que isso se deu numa construção, ao longo de um processo histórico, nesse sentido é possível romper com essa construção e com essa estrutura e fazer diferente.

Discutimos também que esse cruzamento das questões de classe, raça e gênero são estudados a partir de diferentes perspectivas, nos EUA as discussões iniciam-se no âmbito da Interseccionalidade e sofrem uma grande influência das mulheres negras, principalmente as mulheres de esquerda. E pensam, mais especificamente, a relação entre raça e gênero, principalmente diante do contexto de apartheid e segregação gerada a partir desse contexto. O conceito é da Estadunidense Kimberlé Crenshaw (1959 -), no âmbito do direito, e foi desenvolvido em 1989, mas tem sido utilizado e desenvolvido por diversas autoras -Patrícia Hill Collins, Bell Hooks. Anteriormente a isso, temos a obra da Ângela Davis -Mulher, Raça e Classe de 1944 que já trazia importantes apontamentos para essas questões (um adendo que essa obra só foi publicada no Brasil em 2016).

Sobre o conceito de Interseccionalidade discutimos que esse é um Sistema de Opressão interligado que visa dar instrumentalidade teórico-metodológica à inseparabilidade estrutural do Racismo, Capitalismo e Patriarcado. Uma outra escola que aborda a temática, sobretudo a partir da década de 1970, é a francesa, que denomina a inseparabilidade estrutural entre classe, raça e gênero, como Consubstancialidade. Tem a francesa Danièle Kergoat (1942-) como principal

referência, que vai pensar a consubstancia, ou seja, a coexistência entre essas categorias. Nessa escola os cruzamentos de classe e gênero são mais evidenciados, como por exemplo a importância de conceitos como a divisão sexual do trabalho. Ainda na Europa, mais recentemente, temos a obra “Caça às bruxas” da italiana Silvia Federici (2017) que conta esse processo histórico de consolidação do capitalismo na Europa a partir do genocídio e a perseguição de mulheres na Europa e posteriormente nas colônias.

No Brasil desde a década de 1980 o movimento feminista negro aponta a necessidade de pensar esse cruzamento de categorias entre racismo, capitalismo e patriarcado a partir de obras de Sueli Carneiro, Lélia Gonzalez e outras autoras do movimento negro. Temos também, a proposta da Heliete Safiotti denominada Nó de gênero, que busca analisar de que forma características raciais e de gênero operam como marcas sociais que hierarquizam posições e justificam a marginalização de grandes contingentes da população, seja do sistema de produção seja da estrutura de poder da sociedade brasileira.

Em relação ao cruzamento das categorias, foi ressaltado que também precisamos compreender quais são as particularidades que estão por trás das questões de raça, das questões de classe e das questões de gênero. Ou seja, a importância de termos uma mínima compreensão sobre como cada uma dessas categorias atuam nas suas especificidades.

Dessa forma, apresentamos o que não podemos abrir mão para pensar as questões de gênero:

- Que a sociedade é pautada na heterossexualidade e na família patriarcal nucleada.
- Que é uma construção social histórica que define os papéis sociais de mulheres e homens independente do sexo biológico e da orientação sexual e isso se dá num processo histórico que vem se modificando ao longo da história;
- Somos seres sociais, dessa forma não é possível compreendemos homens e mulheres apenas a partir do sexo biológico.
- A Divisão sexual do trabalho, que separa o trabalho produtivo do reprodutivo é o motor da desigualdade de gênero nas sociedades capitalistas.

Essa divisão hierarquiza esse trabalho, dando pesos e valor econômicos diferentes para o que se considera trabalho de homem e mulher e gera uma economia invisível pelo trabalho reprodutivo e do cuidado (naturalizado como da mulher) de forma não remunerada.

O que não podemos abrir mão para pensar as questões raciais:

- Ideia de superioridade da Raça Branca, implementada pelos Europeus a partir do contato com as colônias;
- Respaldo científico de um Sistema Classificatório pautado em raças biológicas que confirmou por muito tempo essa ideia de superioridade branca;
- Recente compreensão de raça como um conceito social e não biológico;
- Escravidão e exploração do trabalho do negro e do indígena ao longo de séculos;
- “Abolição”: exclusão do negro do trabalho assalariado;
- Políticas de branqueamento implementadas no Brasil logo após o período de escravidão (imigração europeia);
- Mito da Democracia Racial baseado na questão da miscigenação;
- Racismo que se perpetua todos os dias de modo estrutural.
- E o que não podemos nos esquecer quando pensamos as questões de classe: Compreensão da contradição da sociedade capitalista
- Lucro, valor e mais valia - lógica do mercado e do capital: fórmula sempre implica em desigualdade social
- Detentores dos meios de produção X força de trabalho
- Divisão entre trabalho manual e intelectual
- Meritocracia – competição do mercado (negócios)
- Neoliberalismo – financeirização - “uberização” – tecnologias
- Mulheres, negros e indígenas: primeiras formas de propriedade privada

A partir dessas especificidades, discutimos que o desafio está em compreendermos esse nó em cada prática social e o porquê não podemos abrir mão de nenhuma dessas categorias.

Discutiu-se também que a contribuição das mulheres, dos afrodescendentes e indígenas recolocou conceitos e afirmou posicionamentos que alteraram as bases do

pensamento, pois tratam-se de grupos que detém a mercadoria capitalista mais essencial: a força de trabalho. Nesse sentido, se o capitalismo é global, a luta antirracista, feminista e anticapitalista também deve ser global (internacional e universal).

Nesse sentido, é importante pensarmos na questão da divisão sexual e racial como algo que foi imposto e inventado pelo capitalismo e que foram processos imprescindíveis para a criação e consolidação desse modelo, visto que sem a exploração racial e de gênero o capitalismo não seria o que ele é hoje e não continuaria sendo o modelo vigente, porque ele se reinventa, sempre que necessário, a partir de exploração, do racismo, do machismo e da opressão.

Conversamos também sobre o real significado dessa exaltação do conservadorismo que (re)vivemos, sobretudo no contexto da América Latina (2016-2022), e que tem como função restabelecer a ordem patriarcal e capitalista, que pouco a pouco, a partir das lutas sociais e das políticas públicas dos governos de esquerda, iam deixando de fazer sentido. A partir de uma lógica heteronormativa que coloca, mais uma vez, o homem como o chefe da família, detentor da renda e responsável pelas tomadas de decisões familiares e a mulher como reprodutora da força de trabalho, recatada e do lar, o modelo capitalista é realimentado.

É a mesma lógica perversa utilizada com a colonização e a chegada dos europeus aqui na América, a partir da invenção da raça, em que brancos se caracterizaram como superiores e conseqüentemente os indígenas e negros como inferiores e passíveis de serem escravizadas. Tais processos são fundamentais para compreendermos a base do nosso país, que é de origem colonial, escravocrata e patriarcal. Nesse sentido, é fundamental entendermos essas relações a partir da Interseccionalidade.

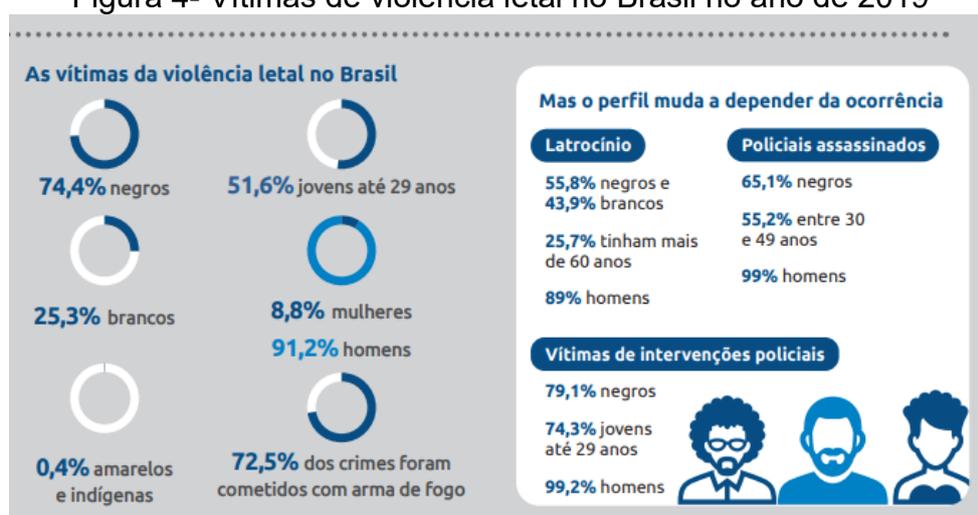
Nessa aula, apresentamos também alguns infográficos do 14º Anuário de Segurança Pública, Pesquisa realizada pelo Fórum Brasileiro de Segurança Pública, já citados no primeiro capítulo desse trabalho, que comparam dados de violência no Brasil dos anos de 2018, 2019 e 2020 para complementar a discussão. A pesquisa leva em conta dados das Secretarias Estaduais de Segurança Pública e/ou Defesa

Social; Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE); Fórum Brasileiro de Segurança Pública.

Os infográficos apresentados foram sobre:

Vítimas de violência letal no Brasil no ano de 2019 (Figura 4) na qual foi destacado que em 2019, das vítimas letais de violência no Brasil, 74, 4 % eram pessoas negras, sendo que esse número chega a 79,1% quando a vítima se refere a violência de intervenção policial.

Figura 4- Vítimas de violência letal no Brasil no ano de 2019



Fonte: Fórum Brasileiro de Segurança Pública

Em relação, ao Sistema Prisional (Figura 5) foi destacado como a questão da desigualdade racial tem crescido nos presídios nos últimos anos. Enquanto em 2005 58,4% das pessoas privadas de liberdade eram negras, em 2019 essa porcentagem sobe para 66,7%.

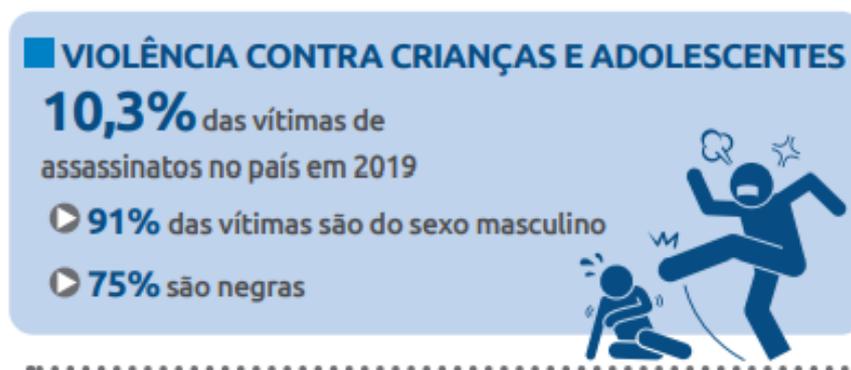
Figura 5- O Sistema Prisional de 2005 a 2019



Fonte: Fórum Brasileiro de Segurança Pública

A questão da desigualdade racial também se evidencia quando analisamos a Figura 6 sobre Violência contra crianças e Adolescentes, nele podemos verificar que 75% das crianças vítimas de violência são negras.

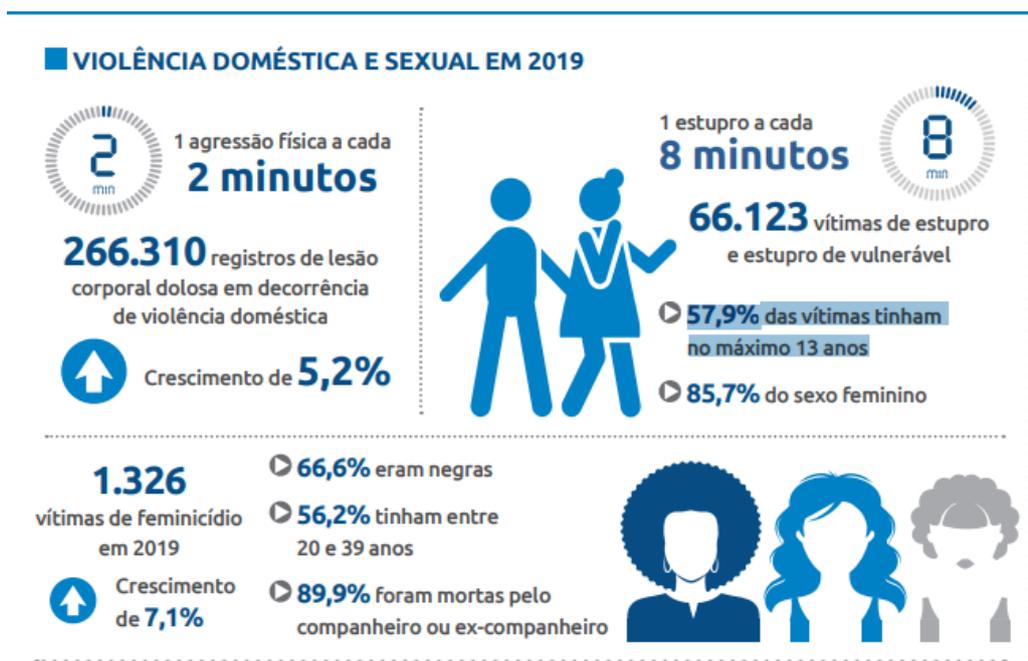
Figura 6- Violência contra crianças e Adolescentes em 2019



Fonte: Fórum Brasileiro de Segurança Pública

Em relação a violência de gênero (Figura 7), podemos verificar que 85,7% das vítimas de estupros são do sexo feminino e que 66,6% das vítimas de feminicídio eram mulheres negras, o que demonstra mais uma vez a importância de olharmos para a questão sociais a partir da Interseccionalidade.

Figura 7- Violência Doméstica e Sexual em 2019



Fonte: Fórum Brasileiro de Segurança Pública

Outros dados apresentados foram em relação a violência contra a mulher sofrida no período de pandemia, que apontam que apenas no primeiro semestre de 2020 já contabilizávamos 648 vítimas de feminicídio, com um crescimento de 1,9% em relação ao ano anterior, como podemos verificar na Figura 8

Figura 8 - Violência contra a mulher durante a Pandemia 2020/1



Fonte: Fórum Brasileiro de Segurança Pública

Terminamos a apresentação com a leitura do poema de Eduardo Galiano, sugerido pela convidada

A utopia está lá no horizonte. Me aproximo dois passos, ela se afasta dois passos. Caminho dez passos e o horizonte corre dez passos. Por mais que eu caminhe, jamais alcançarei. Para que serve a utopia? Serve para isso: para que eu não deixe de caminhar (GALIANO, 1994).

Após a apresentação, realizamos uma discussão. Os dados da discussão são trazidos no próximo capítulo, no qual faremos as análises.

5.5.1.4 Aula de 24 de novembro de 2020

Nessa aula, não houve participação de convidados. A aula foi dividida em dois momentos: um síncrono, com duração de 2 horas/aula, e outro assíncrono, com uma atividade de fórum de discussão a ser realizada no Moodle para complementar a carga horária. Comecei a aula explicando que faríamos a leitura de um capítulo do livro "Precisamos de Novos Nomes" de Noviolet Bulawayo, intitulado "Jogo dos Países" (BULAWAYO, 2014), com o objetivo de inspirar uma discussão sobre as relações estabelecidas entre essa história e a teoria da colonialidade/decolonialidade do saber, poder, ser e gênero.

Antes de iniciar a leitura, fizemos uma contextualização sobre a obra e a leitura da sinopse para envolver as estudantes com a história.

NoViolet Bulawayo nasceu em 1981, no Zimbábue, e fez parte da primeira geração nascida depois da independência oficial do país. Sua infância se passou, portanto, sob um clima de confiança, estabilidade e esperança. Muito diferente do cenário em que vivem Darling, Bastard, Chipó, Godknows, Sboho e Stina, as crianças com nomes peculiares que figuram em *Precisamos de novos nomes*, seu romance de estreia. Essas crianças a cada dia tentam fugir de Paraíso, o aglomerado de barracos de zinco onde elas e suas famílias vivem desde que suas antigas casas foram demolidas violentamente a mando do governo. As fugas são para perto, para Budapeste, o bairro vizinho onde roubam as goiabas do quintal das casas das famílias brancas e ricas, ou ainda com as brincadeiras que criam para se distrair do cotidiano entediante sem escola nem comida: fingem procurar Bin Laden para ganhar a recompensa do governo americano; criam um jogo em que os países mais poderosos invadem os países menores. As fugas acontecem também quando sentem um misto de vergonha e empolgação ao se aglomerarem ao redor dos carros das ongs que lhes trazem presentes e roupas inadequadas. Mas é a vida de Darling, a protagonista-narradora, que o romance acompanha. A menina de dez anos que conhecemos em suas brincadeiras no Paraíso, sonha com o dia em que morará na América. Esse dia finalmente chega e Darling terá de enfrentar o frio, a saudade de sua família e de seus amigos e a adaptação nesse país que nunca vai se tornar o seu país de fato, mas que mudará seu sotaque, moldará o olhar do mundo e a afastará, irremediavelmente, de sua terra natal. *Precisamos de novos nomes* é um romance de formação, cuja protagonista ao mesmo tempo precisa enfrentar as novidades da adolescência e da vida adulta que chega e se adaptar a uma terra onde sempre será estrangeira. Os assassinatos políticos, o estupro, o

charlatanismo de alguns religiosos, a aids, a fome, enfim, tudo aquilo que a imprensa ocidental reafirma a respeito dos países africanos estão neste livro, mas muito distintamente contada por uma voz ao mesmo tempo cruel e inocente, a voz de uma criança sensível, esperta e sonhadora (BULAWAYO, 2014).

Após a apresentação da autora, realizamos a leitura do capítulo "Jogo dos Países". O trecho completo pode ser encontrado na citação a seguir. Essa leitura serviu como uma forma de contextualização para a temática que seria discutida em aula, além de inspirar as alunas a realizar uma atividade assíncrona, que explicamos e analisamos no capítulo seguinte.

Estamos de volta ao Paraíso e agora tentamos inventar uma brincadeira nova; é importante fazer isso para não ficarmos cansados das brincadeiras antigas e morrermos de tédio, mas por outro lado também não é fácil porque temos de discutir e ver se a coisa toda pode funcionar. É a vez de Bastard decidir qual vai ser a nova brincadeira, e mesmo depois da manhã de hoje ele ainda quer que seja sobre a China, não sei por quê. Acho que a China devia ser como um dragão, diz Bastard. Assim, vai ser um monstro de verdade, sempre por cima. Acho que deve ser um anjo, diz a Sbho, com uns superpoderes para fazer coisas legais e assim todo mundo vai pedir ajuda a ela, e implorar e dançar para impressionar ela, cantando China China mujibha, China China wo!, diz Sbho. Ela dança ao som da sua canção idiota, obviamente satisfeita consigo mesma. Quando termina, dá duas estrelas, e vemos um pedaço da sua calcinha vermelha. O que você está fazendo? É, pode sentar, isso é pura kaka, quem vai brincar dessa idiotice? Vou desenhar o jogo dos países, diz Godknows, e pega um graveto grosso. Logo estamos ocupados desenhando o jogo dos países no chão, e fica muito bom porque hoje a terra está úmida do jeito certo, já que choveu ontem. Para jogar o jogo dos países, você precisa de dois círculos: um grande, por fora, e depois um menor dentro dele, onde fica a pessoa que chama. Você divide o círculo de fora dependendo de quantas pessoas estão brincando e corta em pedaços como este. Cada pessoa então escolhe o seu pedaço e escreve o nome do país ali, é por isso que se chama jogo dos países. Mas primeiro temos de brigar pelos nomes, porque todo mundo quer ser certos países, por exemplo, todo mundo quer ser os eua e a Inglaterra e a Austrália e a Suíça e a França e a Itália e a Rússia e países desse tipo. Estes são os países-países. Se você perder a briga, então tem de se contentar com países como Dubai, África do Sul, Botsuana e Tanzânia e outros do tipo. Eles não são países-países, mas pelo menos a vida é melhor lá do que aqui. Ninguém quer ser um desses trapos de países como o Congo, como a Somália, como o Iraque, como o Sudão, como o Haiti, como o Sri Lanka, nem mesmo este em que vivemos — quem quer ser um lugar terrível de fome e coisas caindo aos pedaços? Se tiver sorte, como hoje, consigo ser os EUA, que é um país-país; quem não sabe que os EUA são o grande babuíno do mundo? Sinto que é o meu país agora, porque minha tia Fostalina vive lá, em Destroyedmichygen.[2] Quando as coisas estiverem em ordem, ela vem me pegar e eu vou morar lá também. Depois de escolher os nomes, votamos para ver quem vai ser o primeiro a chamar. A pessoa que chama é a que fica no pequeno círculo do meio para começar o jogo. Os outros ficam no círculo maior, com um pé em seu país e o outro pé do lado de fora. A pessoa que chama diz então o nome do país que escolheu e o jogo começa. Mas ela não chama um país qualquer; tem de ter certeza que é um país que pode derrotar com facilidade. É como estar numa guerra; numa guerra você não começa simplesmente a lutar contra alguém mais forte do que você porque vai acabar levando uma surra, é claro. Do mesmo jeito, no jogo dos países é melhor chamar alguém que não corre muito e assim não pode derrotar você. Quando o responsável por chamar os

nomes chama o primeiro, começamos a correr como se a polícia estivesse atrás da gente, menos o país que foi chamado; esse tem de correr para dentro do círculo do meio e gritar, Parem-parem-parem! Depois que todo mundo para, o novo país no círculo do meio então decide quem vai eliminar. A eliminação acontece dando pelo menos três saltos para chegar a um dos países de fora. É mais fácil simplesmente excluir o país mais próximo do círculo de dentro, ou seja, a pessoa que não correu tão longe — é só você dar os seus saltos direitinho; o outro país é eliminado e tem de se sentar e assistir ao jogo. Mas se você é o novo país no círculo interno e não consegue eliminar ninguém em três saltos porque não foi rápido o suficiente para deter os outros países, escolhe a próxima pessoa que vai chamar e deixa o jogo. A brincadeira continua assim até que sobre só um país, e o último país de pé é o vencedor. Estamos no meio do jogo, e está começando a esquentar; Sudão e Congo e Guatemala e Iraque e Haiti e Afeganistão foram todos eliminados e estão sentados nos cantos vendo os países-países jogar. Estamos fugindo da Coreia do Norte quando vemos o grande caminhão da ong passar pela Fambeki, vindo em nossa direção. Paramos imediatamente de jogar e começamos a cantar e dançar e pular. O que a gente quer mesmo fazer é se mandar dali e correr até o caminhão, mas a gente sabe que não pode. Da última vez que fizemos isso, as pessoas da ong não ficaram felizes, como se a gente tivesse cometido um crime contra a humanidade. Então, agora só cantamos e esperamos o caminhão se aproximar de onde estamos. A espera é dolorosa; vemos o caminhão cada vez mais perto, mas ao mesmo tempo ele parece muito longe, como se nem estivesse aqui ainda e sim preso em outro lugar, em outro país. São os presentes que sabemos estar ali dentro que tornam difícil esperar e ver o caminhão se arrastando. Desta vez as pessoas da ong estão atrasadas; deveriam ter vindo no dia quinze do mês passado, e o mês veio e se foi e agora estamos em outro mês. Já deixamos o parquinho, porque é onde o caminhão vai parar. Finalmente ele chega, levantando poeira como um monstro zangado. Agora cantamos e gritamos como se estivéssemos mesmo loucos. Mostramos os dentes e jogamos os braços para cima. Rasgamos o chão com os pés. Apertamos os olhos em meio à poeira e ficamos vigiando as portas do caminhão, esperando as pessoas da ong saírem, mas não paramos de cantar e de dançar. Sabemos que se fizermos isso com vontade eles vão ficar impressionados, talvez nos deem mais e mais e mais até dizermos ong, por favor, não nos mate com seus presentes! Finalmente, as pessoas da ong saem do caminhão, todas as cinco. Tem três brancos, duas mulheres e um homem, que só de olhar você já sabe que não são daqui, e Sis Betty, que é daqui. Sis Betty fala a nossa língua, e acho que seu trabalho é explicar a gente para os brancos, e eles pra gente. E tem o motorista que eu acho que é daqui também. Além do fato de ser ele quem dirige, não parece importante. Fora o motorista, todos usam óculos escuros. Não podemos ver os olhos que olham para nós porque eles estão escondidos atrás de uma parede de vidro preto. Uma das mulheres tenta cumprimentar a gente na nossa língua e gagueja tanto que a gente ri sem parar até que ela apenas diz a mesma coisa em inglês. Sis Betty explica o cumprimento, embora a gente tenha entendido, até uma pedra sabe o que significa Hello, children. Agora estamos tão animados que começamos a bater palmas, mas a outra mulher, pequena e bonita, faz um gesto para a gente se sentar, as coisas brilhantes nos seus anéis reluzindo ao sol. Depois que a gente senta, o homem começa a tirar fotos com sua câmera grande. Eles só gostam de tirar fotos, esse pessoal da ong, como se a gente fosse talvez amigos e parentes deles de verdade e eles fossem olhar para as imagens mais tarde e dizer os nossos nomes para outros amigos e parentes quando voltassem para casa. Eles não se importam que a gente esteja com vergonha por causa da nossa roupa rasgada e suja, que a gente ia achar melhor se não fizessem isso; tiram as fotos de qualquer jeito, tiram e tiram fotos. A gente não reclama porque nós sabemos que depois das fotografias vêm os presentes. Então o homem da câmera nos diz para ficar de pé, e continua. Ele não manda a gente dizer xis, então não dizemos. Quando ele

vê a Chipó, com a sua barriga, fica tão surpreso que tenho a impressão de que vai deixar a câmera cair. Então ele se lembra do que veio fazer aqui e volta a tirar fotos, agora tirando muitas fotos da Chipó. É como se ela agora fosse a Paris Hilton, só clique-flash-flash-clique. Como ele não para, ela se vira e fica parada no canto do grupo, franzindo a testa. Até mesmo um tijolo sabe que a Paris não gosta dos paparazzi. Agora, o cinegrafista se lança sobre as nádegas pretas do Godknows. O Bastard aponta e ri, e o Godknows se vira e cobre os buracos do seu short com as mãos como se fosse o homem nu da Bíblia, mas não consegue esconder completamente sua nudez. Estamos todos rindo do Godknows. Quando o cinegrafista chega ao Bastard, ele tira o boné e sorri como se fosse bonito. Em seguida, faz todo tipo de poses: tensiona os músculos, coloca as mãos na cintura, faz o sinal de v, se ajoelha com um joelho no chão. Não é para você rir ou sorrir. Nem nada disso que você está fazendo, diz Godknows. Você está com inveja porque eles só tiraram fotos da sua bunda. Sua bunda suja e rachada de kaka, diz Bastard. Não estou, não. Do que eu teria inveja, cara feia? O Godknows diz, embora ele saiba que pode apanhar por causa dessas palavras. Eu posso fazer o que eu quiser, bunda preta. Além disso, quando eles olharem para a minha foto lá, quero que eles me vejam. Não a minha bunda, nem a minha roupa suja, mas eu. Quem vai olhar para a sua foto?, pergunto. Quem vai ver as nossas fotos? Mas ninguém me responde. Depois das fotos, os presentes. No começo tentamos fazer uma fila arrumada, como se fôssemos formigas indo para um casamento, mas quando eles abrem a traseira do caminhão viramos moscas tontas. Nos empurramos e gritamos e berramos. Damos solavancos para a frente com as mãos estendidas. Queremos agarrar as coisas e nos apoderar delas e entesourá-las. As pessoas da ong ficam paradas ali, boquiabertas. Então, a mulher alta de chapéu azul grita, Desculpem-me! Ordem! Ordem, por favor!, mas nós simplesmente rimos e mergulhamos e nos atiramos e nos empurramos e gritamos como se nem conseguíssemos entender a língua que ela fala. Tomamos cuidado para não encostar nas pessoas da ong, porque podemos ver que mesmo que eles estejam dando coisas, não querem encostar na gente nem que a gente encoste neles. Os adultos vieram dos barracos e estão parados meio de lado como se tivessem sido eliminados no jogo dos países. Não mandam a gente parar de empurrar. Não olham para a gente falando com os olhos. Mas sabemos que se as pessoas da ong não estivessem aqui eles teriam apanhado alguma coisa para nos açoitar ou pulado sobre nós com as próprias mãos, que se as pessoas da ong não estivessem aqui nós nem ousaríamos agir do modo como estamos agindo, para começo de conversa. Mas as pessoas da ong estão aqui, e enquanto estiverem, os nossos pais não contam. É Sis Betty quem finalmente nos faz parar ao gritar conosco, mas ela faz isso na nossa língua, talvez para que as pessoas da ong não entendam. O que vocês estão fazendo, mas ascum evanhu imi? Liyahlanya, vocês acham que estes brancos caros vieram lá de ipapa do outro lado do oceano para ver vocês se comportando como babuínos? Vocês querem me envergonhar, é? Futsekani, não sejam palhaços zinja, comportem-se agora mesmo, ou então nós vamos entrar no caminhão e ir embora neste minuto com toda essa merda!, diz ela. Então Sis Betty se volta para as pessoas da ong e sorri seu sorriso de dentes separados. Talvez eles pensem que ela só disse coisas boas sobre eles pra gente. Paramos de empurrar, paramos de brigar, paramos de gritar. Ficamos quietos numa fila organizada de novo e esperamos pacientemente. A fila anda tão devagar que eu poderia berrar, mas no final todos nós recebemos os nossos presentes e ficamos felizes. Cada um recebe uma arma de brinquedo, umas balas e algo para vestir; eu recebo uma camiseta com a palavra Google na frente, além de um vestido vermelho apertado debaixo do braço. Thank you much, digo para a moça bonita que me dá as minhas coisas, para mostrar a ela que eu sei inglês, mas ela não responde nada, talvez eu só tenha latido. Depois que recebemos as nossas coisas, é a vez dos adultos. Eles fazem sua própria fila, tentando dar a impressão de que não ligam muito para aquilo, como se tivessem coisas melhores para fazer do que estar ali. A

verdade é que ouvimos eles se queixarem o tempo todo de como as pessoas da ong se esqueceram deles, de como devem visitar com mais frequência, de como a ong isso e a ong aquilo. Logo os adultos recebem pequenos pacotes de feijão e açúcar e farinha de milho, mas dá para ver no rosto deles que eles não estão satisfeitos. Olham para os pacotinhos como se não quisessem ficar com eles, como se estivessem envergonhados por causa deles e decepcionados com eles, mas no fim se viram e voltam para os barracos com as coisas. Só a MotherLove não entra na fila da comida. Fica parada ali como um baobá, olhando para tudo de banda, em seu vestido claro coberto de estrelas. Há uma tristeza em seu rosto. Uma das mulheres da ong tira os óculos escuros e acena para a MotherLove, mas a MotherLove só fica parada ali, sem acenar de volta, sem sorrir, sem nada. Ela cruza as mãos sobre o peito e permanece enraizada em seu lugar. Sis Betty estende alguns pacotes. Hawu, MotherLove! Sis Betty grita numa voz boba, como se estivesse tentando convencer uma criança estúpida. Por favor, venha, bantu, não vê que trouxemos presentes?, diz ela. As pessoas da ong estendem os pacotinhos para a MotherLove também, e as duas mulheres brancas até mostram os dentes como cachorros sorridentes. Todo mundo está esperando para ver o que a MotherLove vai fazer. Ela se vira e vai embora, caminhando com passadas rápidas e a cabeça erguida, as pulseiras nos seus braços tilintando, as estrelas no seu vestido brilhando, seu cheiro de limão no ar mesmo depois de ela ter saído. Quando o caminhão da ong finalmente vai embora, saímos correndo em disparada atrás dele porque conseguimos o que queríamos e não importa como eles querem que a gente se comporte. Agitamos as nossas armas de brinquedo e os presentes no ar e gritamos o que queremos que eles nos tragam da próxima vez: sapatos, All Stars, bolas, telefones celulares, bolo, roupa de baixo, bebidas, biscoitos, dólares americanos. O gemido do caminhão afoga as nossas vozes, mas continuamos a correr e gritar mesmo assim. Quando chegamos a Mzilikazi, paramos porque sabemos que não podemos seguir pela estrada. A Sbho grita, Me levem com vocês!, e todos nós gritamos essas palavras, gritamos e gritamos, como se alguém tivesse dito que o caminhão vai fazer a volta e levar quem gritar mais alto. Observamos enquanto o caminhão fica cada vez menor até virar apenas um ponto, e quando ele finalmente desaparece nos viramos e caminhamos de volta para os barracos. Agora que o caminhão se foi mesmo, não gritamos mais. Ficamos quietos como sepulturas, como os adultos voltando do enterro dos mortos. Então o Bastard diz, Vamos brincar de guerra, e saímos correndo em disparada para matar uns aos outros com as nossas novas armas da América (BULAWAYO, 2014, p.47-55).

Após esse momento inicial de leitura e contextualização da obra, passamos a discutir a questão da colonialidade/decolonialidade. Optamos por começar relembando o conceito de interseccionalidade estudado na aula anterior, apontando sua definição como um sistema interligado de opressões que visa fornecer uma abordagem teórico-metodológica para compreender a inseparabilidade estrutural do racismo, do capitalismo e do patriarcado.

Salientamos que, embora a interseccionalidade tenha ganhado maior visibilidade nos últimos anos na academia, os movimentos sociais, especialmente o movimento feminista negro, têm denunciado essa interconexão há muito tempo. Por exemplo, a obra "Mulher, Raça e Classe" de Angela Davis, publicada pela primeira vez nos Estados Unidos em 1981, só foi traduzida para o Brasil em 2016. Além disso,

pensadoras do feminismo negro, como Sueli Carneiro e Lélia Gonzalez, já abordavam a importância dessa inseparabilidade estrutural entre classe, raça e gênero desde a década de 1980.

Diante disso, destacamos a importância de compreender que o movimento feminista, desde o início, foi polarizado. Por muito tempo, apenas o movimento feminista branco do Norte Global recebeu visibilidade, enquanto questões como raça/etnia, nacionalidade e colonialidade foram negligenciadas nesse processo. Enquanto algumas mulheres brancas reivindicavam o direito de trabalhar fora de casa, a grande maioria já fazia parte da classe trabalhadora, desempenhando jornadas duplas e até triplas, cuidando da casa e dos filhos, além de serem as responsáveis pelo sustento dos lares em muitas culturas e países. Essa realidade era muito diferente da vivida por algumas mulheres norte-americanas e europeias.

Nesse sentido, evidenciamos que o poder de classe se mostrou muito mais resistente do que o feminismo, uma vez que mulheres brancas de classes sociais mais altas não estavam dispostas a abrir mão de seus privilégios, como explorar e subjugar mulheres negras e pobres. Ao considerar o debate sobre raça, classe e gênero de forma indissociável, as feministas negras afirmam que não é possível lutar contra uma forma de opressão enquanto se alimenta outra. Ou seja, certas identidades não devem ser deslegitimadas em detrimento de outras.

Explicamos que outro conceito fundamental para compreender a questão da interseccionalidade é a divisão sexual do trabalho, que coloca a mulher negra nos postos de trabalho mais desfavorecidos, enquanto o homem branco ocupa os melhores cargos e recebe os melhores salários.

Para entendermos esse conceito, é necessário analisá-lo a partir de uma perspectiva histórica. No final da Idade Média, na Europa, as estruturas sociais começaram a mudar com o desenvolvimento de uma nova divisão sexual do trabalho e a construção de uma nova ordem patriarcal, que excluía as mulheres do trabalho assalariado, tornando-as financeiramente dependentes e subordinadas aos homens.

Essa nova ordem social patriarcal na Europa, associada ao processo de colonização e escravidão nas Américas, foi fundamental para a consolidação do modelo capitalista. Para explicar essa questão, utilizamos trechos do livro "Calibã e a Bruxa" de Silvia Federici (2017) em slides durante a aula.

Segundo Federici (2017, p.37) "a lição política que podemos extrair é que o capitalismo, enquanto sistema econômico-social, está necessariamente ligado ao

racismo e ao sexismo”. Nesse novo modelo, o homem “chefe de família” fica com o trabalho produtivo/remunerado e a mulher cabe o trabalho reprodutivo e ser “dona de casa” em tempo integral e não remunerada (FEDERICI, 2017).

Nesse cenário, a presença da mulher sozinha em público começa a ser mal vista. Novos cânones culturais são impostos: mulheres frágeis, materna, emocional, passiva. Há uma maximização das diferenças entre homens e mulheres, criando protótipos de homem como ser humano perfeito e a mulher inferior ao homem, sub-humana. Nesse processo, as mulheres, quando não concordavam, eram tratadas por rebeldes, selvagens, demoníacas, putas e bruxas (mesma lógica imposta depois na colonização) (FEDERICI, 2017).

Isso gerou um desmoronamento do mundo matriarcal, no qual todo um universo de práticas femininas, de relações coletivas, e de sistemas de conhecimentos, que haviam sido a base do poder e condição necessária para a resistência da mulher na Europa pré-capitalista foram destruídos. Depois de as mulheres terem sido submetidas a mais de dois séculos de terrorismo do estado (caça às bruxas) no final do século XVII uma nova percepção de mulher se consolida na sociedade, onde Sinônimo de mulher torna-se: esposa ideal, passiva, ouvinte e de poucas palavras, obediente, parcimoniosa, casta e sempre ocupada com suas tarefas domésticas, visão presente e muito divulgada ainda nos dias de hoje (FEDERICI, 2017).

Nas colônias o processo se deu de forma semelhante. Já no século XVI cerca de 1 milhão de escravos africanos e indígenas estavam produzindo mais valia para a Espanha aqui na América, com uma taxa de exploração muito mais alta do que os trabalhadores na Europa e não podemos esquecer que não eram trabalhadores, eram escravos (FEDERICI, 2017).

Diante dos que nos demonstra Federici (2017), explicamos que se não fosse a colonização da América, a Europa não teria reunido forças para se impor ao mundo como seu verdadeiro centro hegemônico. A descoberta da América foi decisiva para a consolidação da hegemonia europeia no mundo e isso a preço de escravidão, genocídio dos negros e indígenas e a exploração dos seus recursos naturais.

Demonstramos, embasadas na obra de Federici (2017) que foi por causa das *plantations* (cana de açúcar, café, cacau, tabaco, algodão, etc.), do ouro e da prata levados da América, dos sofisticados conhecimentos expressos na metalúrgica e na agricultura, da cultura dos Incas e Astecas e povos originários. A partir do trabalho

escravo, sobretudo dos negros e indígena que o continente europeu se tornou o centro das relações de poder.

Apontamos que com a colonização se instaura uma constante dominação das relações sociais, de poder, da natureza e seus recursos, do norte global sobre o Sul global. Nesse contexto alguns seres humanos são considerados superiores a outros, e há uma sobreposição da cultura Europeia sobre outras culturas e povos, tal processo é explicado pela teoria da colonialidade.

Em relação a decolonialidade, explicamos que é importante entender que a teoria decolonial ou o Movimento Modernidade/Colonialidade, como também é chamado, não é o mesmo que teoria Pós-Colonial. As teorias pós-coloniais surgem depois da independência, de muitos países dos continentes Africano e Sul Asiático, na década de 50,60 e 70. O desenvolvimento das análises genealógicas dessa teoria baseia-se nos estudos subalternos, especialmente sobre esse momento histórico em específico, ou seja, o momento pós-colonização.

Principais autores: Edward Said, Spivak, Sandra Mohant, Fanon e Aimé Césaire.

A teoria decolonial, por sua vez, tem seu ponto de partida em 1492, com o “descobrimento da América” ou a Invasão de ABYA YALA, como denominada pelos povos nativos e o encobrimento do Outro, como aponta a obra de Dussel (1994).

ABYA YALA significa “Terra madura”, “Terra Viva” ou “Terra em florescimento” e é sinônimo de América. Abya Yala vem sendo cada vez mais usada pelos povos originários do continente objetivando construir um sentimento de unidade e pertencimento.

O movimento Modernidade/Colonialidade é uma corrente de pensamento Latino-Americana que se organiza, principalmente, a partir da década de 1990. Composto por pensadores, pensadoras e ativistas, propõe repensar a história, ou as histórias desse continente, em torno dos processos de colonização. A partir da invasão se impôs uma história e uma geografia (fronteiras) dominante/ hegemônica que silenciou as histórias e geografias locais.

A teoria propõe (re)pensar as imposições postas aos povos originários, a partir do processo de colonização/ escravidão, que se inicia em 1492 com a chegada do homem branco/europeu ao nosso continente.

Apontamos que estamos diante de um Sistema-mundo-moderno-colonial. Sistema mundo porque o mundo está cada vez mais interdependente conceito de

globalização (integração econômica) e moderno-colonial porque essa interdependência baseia-se numa relação de hierarquia de poder na qual a Europa é o centro.

O Sistema-mundo-moderno-colonial baseia-se na dominação da natureza, na dominação de alguns homens sobre outros, da cultura europeia sobre outras culturas, dos homens sobre as mulheres, do branco sobre o negro/indígena. Dominações essas pautadas no fato de que naturalmente algumas raças são inferiores.

Explicamos que uma das premissas fundamentais da teoria da colonialidade é que o fim do colonialismo, como fato histórico, não trouxe fim para as relações de dominação, exploração e violência, inauguradas com a invasão, ou seja, existe uma constituição geopolítica, geo-histórica, que sustenta a divisão internacional do trabalho (centros e periferias), que mantém a hierarquização de raça, gênero, sexo, etc. intactas até hoje.

Houve uma extensão de todo esses fenômenos, um “colonialismo moderno” ou como chamado na teoria: COLONIALIDADE. A Colonialidade não nega o colonialismo, mas expressa melhor essa crítica, visto que o colonialismo em si, como fato histórico, acabou. A colonialidade é então uma espécie de SEQUELA dessa relação de poder mundial

A outra premissa é que o colonialismo, o capitalismo e a modernidade ocidental são inseparáveis, ou seja, o capitalismo sem o colonialismo não havia sido possível. Foi condição. O fato de ter colonizado terras, a escravidão, e como isso gerou riqueza, além da mão de obra escrava, foi o que permitiu o desenvolvimento desse modelo econômico.

Outra questão fundamental nessas premissas, é a modernidade Ocidental. A Modernidade Ocidental é uma ideia que se baseia num falso paradigma de que existe um ser humano perfeito: Homem, branco, europeu, heterossexual, cristão. Tudo que disso difere é arcaico, primitivo, selvagem, demoníaco, sub-humano. Precisa ser salvo, catequizado, ensinado, domesticado. Falso paradigma que existe um “máximo” o melhor da espécie humana para ser alcançado. Lógica dos países subdesenvolvidos ou em desenvolvimento, como hoje chamado.

Esse falso paradigma se estrutura, sobretudo, a partir da ideia de RAÇA que existem raças superiores e raças inferiores; Raça é um efeito da colonização, é inventada e é a base do conceito de modernidade.

Segundo a teoria decolonial, a raça é o que divide o que é humano do que é sub-humano ou desumanizado, ou seja, aqueles/aquelas passíveis de serem escravizados, dominados, explorados, assassinados, terem seus recursos roubados e seus saberes silenciados (epistemicídio).

Expusemos que a princípio pensou-se a colonialidade a partir de três conceitos: A Colonialidade do Poder, Colonialidade do Saber e a Colonialidade do Ser.

A colonialidade do poder do sociólogo peruano Aníbal Quijano (1992) definindo colonialidade como uma matriz mundial de dominação (*patrón mundial de dominación*) dentro do modelo capitalista, fundada pela classificação racial e étnica da humanidade. No começo da América, a racialização de alguns grupos, especialmente africanos e indígenas, foi reforçada e consolidada durante a expansão mundial do colonialismo europeu e, posteriormente, pelo pseudocientificismo (eugenia, branqueamento populacional, classificação biológica racial) que defendia a existência de diferenças de natureza biológica entre estes grupos e o restante da população branca.

Este entendimento, que deu lugar às classificações: superior/dominante, desenvolvido/europeu versus inferior/dominado/primitivo/não europeu, também gerou a divisão mundial do trabalho, originando classes sociais diferenciadas, racializadas e geograficamente distribuídas. Assim, o trabalho assalariado tem sido reservado, desde então, principalmente para a população branca (QUIJANO, 1992; 2005a).

Apresentamos um exemplo que ilustra como se deu esse processo no trecho do livro *Calibã e a Bruxa*:

Aos que acessavam ao novo mundo, por dívida ou por dissidência, crime, ou por ser considerado vagabundo, inicialmente o tratamento era tão hostil quanto aos escravos (trabalhavam nas plantations lado a lado dos escravos). No final do século XVIII, as fronteiras raciais foram irrevogavelmente traçadas. Até então a possibilidade aliança entre brancos, negros e indígenas, bem como o medo dessa união na imaginação da classe dominante europeia, estavam constantemente presentes [...] Foram aprovadas leis que privavam os africanos de direitos civis, que anteriormente, lhes havia sido concedidos, como a cidadania e direitos legais. O momento decisivo ocorreu quando a escravidão foi transformada em condição hereditária e foi dado aos senhores de escravos o direito de espancá-los e matá-los, e o casamento entre negros e brancos, proibido. A possibilidade de solidariedade entre africanos e brancos havia sido seriamente enfraquecida. Branco, nas colônias, tornou-se não apenas uma distinção de privilégio social e econômico, mas também um atributo moral pelo qual a hegemonia foi naturalizada. E Negro e Africano, passou a ser sinônimo de escravo, até o ponto de pessoas livres se verem forçadas a provarem que o eram (FEDERICI, 2017, p.212-14).

O segundo conceito central na teoria é a colonialidade do Ser, trabalhada principalmente pelo filósofo Nelson Maldonado, que pressupõe a classificação e a divisão dos humanos em categorias binárias, ou seja, primitivo versus civilizado, moderno versus atrasado, branco versus negro, homem versus mulher promovendo a inferiorização, a subalternização e a desumanização das pessoas por conta de sua cor e/ou raízes ancestrais, gênero e sexualidade.

A colonialidade do Saber, discutida principalmente por Edgardo Lander e Castro Gomes coloca o conhecimento científico numa posição hegemônica, que “não admite nenhuma outra epistemologia como espaço de produção de pensamento crítico nem científico” (GROSFOGUEL, 2007, p. 35). A colonialidade do saber exerce sua violência impedindo que as pessoas compreendam o mundo a partir do próprio mundo em que vivem (PORTO-GONÇALVES, 2005). Deste modo, produções de tempos e lugares fora da Europa ou que partam do pensamento crítico de sujeitos subalternizados, não são consideradas. A força da colonialidade levou a universalização da ciência (SANTOS, MENESES, 2010), inviabilizando saberes e conhecimentos de sujeitos não autorizados, atribuindo valores e uma hierarquia aos conhecimentos.

Apontamos também que a colonialidade de gênero é um outro conceito que surge mais tarde, pensado pela autora argentina Maria Lugones que faz uma crítica a Quijano, e ao conceito de colonialidade do poder, pois ao propor a questão da raça, como estruturante da sociedade ele faz uma interpretação simplista sobre as questões de gênero. Para Quijano, bastava a condição de escravo/a para ser explorado, violentado. Tal crença fazia Parecer que as mulheres “conquistaram na escravidão uma dura igualdade com os homens de sua classe”.

Contudo, Lugones aponta que as mulheres nunca foram tratadas de forma igual aos homens escravos.

Ainda segundo Federici (2017) Dava-se menos comida, eram vulneráveis aos ataques sexuais, forçadas a se reproduzirem, sofriam abortos e morriam por condições de maus tratos.

Explicamos que para Lugones aos povos colonizados e escravizados, se aplicou nem tanto a lógica do gênero, mas do dimorfismo sexual (macho e fêmea). Para Lugones as escravizadas não eram mulheres, mulheres eram as que aqui chegaram com a colonização. Ou seja, pureza sexual, passividade eram características de mulher, mas não tinha nenhuma relação com a forma como as

escravizadas eram tratadas. Os animais eram diferenciados entre macho e fêmea, sendo as fêmeas consideradas como uma inversão da deformação do macho (perfeição). O que diferenciava machos e fêmeas era sua capacidade reprodutiva (maior violência, estupros, reprodução forçada).

E com os povos originários não escravizados, se impôs a mesma lógica da Europa, independentemente de como eram as relações desses povos (poligâmica, matriarcais) a cristianização foi transformando a visão de como deveria ser uma mulher. Homens indígenas se beneficiaram e se beneficiam dessa inferiorização imposta, para assumirem posição de poder e dominação dentro de seus povos (SEGATO, 2013).

Exemplificamos com o livro *Calibã e a Bruxa*,

No México e no Peru, uma nova hierarquia sexual introduzida pelas autoridades espanholas privou as mulheres indígenas de sua autonomia e deu a seus familiares homens, mais poder sobre elas. Sob as novas leis as mulheres casadas tornam-se propriedade dos homens e foram forçadas (contra o costume tradicional) a seguir seus maridos às casas deles (FEDERICI, 2017, p.220).

Outro exemplo dado,

Os Innu, eram uma nação indígena nômade que havia vivido em grande harmonia caçando e pescando na região do Canadá. Com a colonização, os franceses que ali chegaram, estavam impressionados pela generosidade dos Innu, seu senso de cooperação e pela sua indiferença com relação ao *status*, mas se escandalizavam com sua falta de "moralidade". Os franceses observaram que os Innu careciam de concepções como : propriedade privada, autoridade, superioridade masculina e recusa em castigar seus filhos. Os jesuítas resolveram mudar tudo isso, ensinando aos indígenas os elementos básicos da civilização. "O homem é o senhor"; "Mulheres não mandam em seus maridos" Liberdade sexual, divórcio, poligamia, deveriam ser proibidos, pecaminosos e mulheres desobedientes: criaturas do demônio (FEDERICI, 2017, p.221).

Apontamos que os ritos de confissão cristão marcaram como maligna a sexualidade feminina dos povos originários. Como justificativa dos abusos da missão civilizatória estava em pauta colocar os colonizados/as contra si próprios/as, assim as mulheres colonizadas eram entendidas como figuras malignas. Como parte da imposição colonial de gênero ocorreu a desumanização da colonialidade do ser, normalizando a condenação das colonizadas que eram julgadas como seres bestiais, promíscuas, grotescas e pecaminosas sexualmente.

Após essa apresentação, terminamos a aula com uma discussão. Os dados da discussão são trazidos no próximo capítulo, no qual faremos as análises.

5.5.1.5 Aula de 30 de novembro de 2021

Essa aula foi assíncrona e consistiu na realização da atividade a seguir:

A partir da leitura de resumos, disponibilizados por mim, das obras: “Niketche: uma história de poligamia”, de Paulina Chiziane (CHIZIANE, 2004), “Hibisco roxo” de Chimamanda Ngozi Adichie (ADICHIE, 2011) e “Becos da Memória” de Conceição Evaristo (EVARISTO, 2017). Construa um texto que relacione ao menos uma das obras com as questões, discutidas nas últimas aulas, a saber:

- Cristianização,
- Heterossexualidade,
- Monogamia,
- Papel da Mulher na sociedade,
- Papel do Homem na sociedade.

5.5.1.6 Aula de 01 de dezembro de 2020

Nessa aula tivemos a presença da convidada Simone dos Santos Ribeiro para uma conversa sobre decolonialidade, feminismo e o Ensino de Ciências a partir da perspectiva de mulheres negras.

Simone possui graduação em licenciatura em Ciências Biológicas pela Universidade Cruzeiro do Sul (UNICSUL-2008) e mestrado no Programa de Pós-Graduação em Educação Científica e Tecnológica pela Universidade Federal de Santa Catarina (2016). É professora na Secretaria Municipal de Educação de Florianópolis e colega de doutorado no Programa de Pós-graduação em Educação Científica e Tecnológica da UFSC.

Após apresentar a Simone fizemos uma rodada de apresentações para que ela pudesse conhecer as estudantes. Também aproveitamos para agradecer a convidada pela presença e disponibilidade.

Dando sequência, retomamos a sugestão de leitura prévia, para enriquecer o debate na aula, o texto “As não ausentes”: olhar interseccional para a ecologia de saberes” (RIBEIRO; GIRALDI; CASSIANI, 2019).

A convidada iniciou sua fala agradecendo o convite e explicando que no doutorado tem pesquisado sobre literatura escrita por mulheres negras e as relações com o Ensino de Ciências e que foi nessa perspectiva que ela escreveu o texto “As não ausentes”. Apontou também que seu principal objetivo é discutir sobre outras epistemologias, ou seja, epistemologias desde as mulheres negras, pensando a

potência que as mulheres negras nos trazem para pensarmos em outras alternativas epistemológicas para o Ensino de Ciências. Explicou que seu interesse pela temática tem relação com a sua própria vida e de sua família, da sua mãe, da sua avó e que ela se sente muito feliz em poder estar num ambiente acadêmico discutindo essa temática que por tanto tempo foi silenciada.

Apontou uma das maneiras de aproximar a potência das mulheres negras ao Ensino de Ciências é através do uso da literatura. Com isso em mente, realizamos a leitura do conto "Quantos filhos Natalina teve" da obra "Olhos D'água" de Conceição Evaristo. O trecho completo do conto pode ser encontrado na citação abaixo:

Natalina alisou carinhosamente a barriga, o filho pulou lá de dentro respondendo ao carinho. Ela sorriu feliz. Era a sua quarta gravidez, e o seu primeiro filho. Só seu. De homem algum, de pessoa alguma. Aquele filho ela queria, os outros não. Os outros eram como se tivessem morrido pelo meio do caminho. Foram dados logo após e antes até do nascimento. As outras barrigas ela odiara. Não aguentava se ver estufando, estufando, pesada, inchada e aquele troco, aquela coisa mexendo dentro dela. Ficava com o coração cheio de ódio. Enjoava e vomitava muito durante quase toda a gravidez. Na terceira, vomitou até na hora do parto. Foi a pior gravidez para Natalina. Pior até do que a primeira, embora fosse ainda quase uma menina quando pariu o primeiro filho. Brincava gostoso quase todas as noites com o seu namoradinho e quando deu fé, o jogo prazeroso brincou de pique-esconde lá dentro de sua barriga. A mãe desesperada perguntou se ela queria o filho e se Bilico queria também. Ela não sabia responder por ele. Sabia, porém, que ela, Natalina, não queria. Que a mãe a perdoasse, não batesse nela, não contasse nada para o pai. Que fizesse segredo até para o Bilico. Ela estava com ódio e vergonha. Bilico nunca mais brincaria com ela. Ele não ia querer uma menina que estivesse esperando um filho. Que a mãe ficasse calada. Ela ia dar um jeito naquilo. Natalina sabia de certos chás. Várias vezes vira a mãe beber. Sabia também que às vezes os chás resolviam, outras vezes, não. Escutava a mãe comentar com as vizinhas: — Ei, fulana, o troço desceu! — E soltava uma gargalhada aliviada de quem conhecia o valor da vida e o valor da morte. Natalina preparou os chás e tomou durante vários dias. Ela ficava em casa cuidando dos irmãos menores. Ia fazer catorze anos. Uma coisa estava lá dentro da barriga dela e ia crescer, crescer até um dia arrebentar no mundo. Não, ela não queria, precisava se ver livre daquilo. A menina estava começando a ficar desesperada. Tomava os chás e não resolvia. Um dia a mãe perguntou-lhe como estava indo tudo. Ela não respondeu. A mãe entendeu a resposta muda da filha. Agora ela mesma é quem ia preparar os chás. Como haveria de criar mais uma criança? O que fazer quando o filho da menina nascesse? Na casa já havia tanta gente! Ela, o marido e sete crianças. E agora teria o filho da filha? Ia tentar mais um pouco de beberagens, se não desse certo, levaria a menina a Sá Praxedes. A velha parteira cobraria um pouco, mas ficariam livres de tudo. Natalina segurou o temor em silêncio. Sá Praxedes, não! Ela morria de medo da velha. Diziam que ela comia meninos. Mulheres barrigudas entravam no barraco de Sá Praxedes, algumas, quando saíam, traziam nos braços as suas crianças, outras vinham de barriga, de braços e mãos vazias. Onde Sá Praxedes metia as crianças que ficavam lá dentro? Sá Praxedes, não. A mãe de Natalina e as outras mães sabiam que era só dizer para crianças que iam chamar a velha e os filhos ficavam quietos, obedeciam. Sá Praxedes comia criança! Natalina sabia disso. Ela também muitas vezes conseguia a obediência dos irmãos menores trazendo a velha parteira até o medo deles. A mãe devia estar mesmo com muita mágoa dela. Estava querendo levá-la a

Sá Praxedes. A velha ia comer aquilo que estava na barriga dela. Ia conseguir fazer o que os chás não tinham conseguido. Natalina esperou. No outro dia, quando a mãe saiu cedo para a cozinha da madame, ela saiu logo atrás para lugar algum. Não sabia para onde ia. Ao descer o morro, em um dos becos passou em frente ao barraco de Bilico. Era ali que os dois brincavam prazerosos, sempre. Passou rápido, pisando levemente com medo de ser vista. Tinha de fugir de Sá Praxedes. Ganhou a avenida, ganhou outras ruas. Escondeu-se o mais longe possível de casa. Ganhou outros amigos também. Um dia, junto com outra meninamulher que também esperava um filho, tomou um trem para mais longe ainda. E respirou aliviada. Sá Praxedes não a pegaria nunca. Na terceira barriga ela sabia de tudo que ia acontecer. Na primeira e na segunda fora apanhada de surpresa. Bilico, amigo de infância, crescera com ela. Os dois haviam descoberto juntos o corpo. Foi com ele que ela descobriu que, apesar de doer um pouco, o seu buraco abria e ali dentro cabia o prazer, cabia a alegria. Quando a criança nasceu era a cara de Bilico. Igual, igualzinha. Ela conseguira fugir de Sá Praxedes. Não queria o menino, mas também não queria que ele fosse comido pela velha. Uma enfermeira quis o menino. A menina-mãe saiu leve e vazia do hospital! E era como se ela tivesse ganho uma boneca que não desejasse e cedesse o brinquedo para alguém que quisesse. A segunda gravidez foi também sem querer, mas ela já estava mais esperta. Brincava gostoso com os homens, mas não descuidava. Quando cismava com qualquer coisa, tomava os seus chazinhos, às vezes, o mês inteiro. As regras desciam então copiosas como rios de sangue. Mesmo assim, um dia uma semente teimosa vingou. Natalina passou novamente pelo momento de vergonha. Não ia contar para Tonho, mas o rapaz desconfiou. Havia noite que se assentavam no banco da praça e nem conversaram, ela só cochilava. Uma vez vomitou ao sentir cheiro de pipoca. Depois, um dia, no quarto da obra onde ele morava, quando Natalina se pôs nua, o rapaz perguntou docemente sobre aquela barriguinha que estava crescendo. Ela, envergonhada, contou-lhe que estava esperando um filho. Que ele a perdoasse. Que ela havia tomado uns chás. Que ela conhecia uma tal de Sá Praxedes... Quando acabou a falação e olhou para Tonho, o moço chorava e ria. Abraçou Natalina e repetia feliz que ia ter um filho. Que formariam uma família. Natalina ganhou preocupação nova. Ela não queria ficar com ninguém. Não queria família alguma. Não queria filho. Quando Toinzinho nasceu, ela e Tonho já haviam acertado tudo. Ela gostava dele, mas não queria ficar morando com ele. Tonho chorou muito e voltou para a terra dele, sem nunca entender a recusa de Natalina diante do que ele julgava ser o modo de uma mulher ser feliz. Uma casa, um homem, um filho... Voltou levando consigo o filho que Natalina não quis. A terceira gravidez, ela também não queria. Quem quis foi o casal para quem Natalina trabalhava. Os dois viviam bem. Viajavam de tempos em tempos e quando regressavam davam sempre festas. Ela gostava de trabalhar ali. Era tudo muito tranquilo, ficava sozinha tomando conta do apartamento. Cozinhas, passava, lavava, mas só pra si. A casa parecia ser só dela. Um dia, enquanto divagava em seus sonhos de pretensa dona, o telefone tocou. Era a patroa que ligava do estrangeiro, em prantos, lhe pedia ajuda. Ela queria e precisava ter um filho. Só Natalina poderia ajudá-la. Ela não entendeu o telefonema nem as palavras da patroa. Ficou aguardando o regresso dos dois. Daí uns dias a patroa voltou. Natalina ouviu e entendeu tudo. A mulher queria um filho e não conseguia. Estava desesperada e envergonhada por isso. Ela e marido já haviam conversado. Era só a empregada fazer um filho para o patrão. Elas se pareciam um pouco. Natalina só tinha um tom de pele mais negro. Um filho do marido com Natalina poderia passar como sendo seu. Natalina lembrou-se de Sá Praxedes comendo crianças. Vai ver que a velha, um dia, comeu o filho desta mulher e ela nem sabia. Lembrou da primeira criança que tivera e que nem tinha visto direito, pois fora direto para as mãos-coração da enfermeira que seria a mãe. Lembrou da segunda que ela deixara com o Tonho, pai feliz. Não entendeu porque aquela mulher se desesperava e se envergonhava tanto por não ter um filho. Tudo certo. Deitaria com o patrão,

sem paga alguma, tantas vezes fosse preciso. Deitaria com ele até a outra se engravidar, até a outra encontrar no fundo de um útero, que não o seu, algum bebê perdido no limiar de um tempo que só a velha Praxedes conhecia. A patroa chorava, mas parecia um pouco mais aliviada. Natalina levantou rápido e foi ao banheiro, na boca uma saliva grossa. Eram os primeiros enjoos que já começavam. A patroa de Natalina passou a viajar sozinha. O patrão ficava no quarto dele, de noite levantava e ia buscar Natalina no quarto de empregada. Não falavam nada, naqueles encontros de prazer comedido. Cada vez que a patroa voltava, trazia em si o desejo de gravidez no olhar. Os três buscaram a gravidez durante meses e meses. Um dia as regras de Natalina não desceram. A patroa aflita pediu a urina, fizeram o exame: positivo. Os três estavam grávidos. O pai sorriu, voltou a viajar sempre. A patroa ficava o tempo todo com ela. Contratou outra empregada. Levava Natalina ao médico, cuidava de sua alimentação e de distraí-la também. Natalina enjoava, enjoava. Vomitava sempre. A barriga crescia devagar, lenta e preguiçosa. A outra tirava as medidas da barriga de Natalina e ficava feliz. Telefonava ao marido informando tudo. Um dia, quando já estava no sétimo mês, viu o homem, pai da criança, que estava ali momentaneamente emprestada dentro dela. A patroa pegou a mão do marido e pousou-a lentamente sobre a barriga de Natalina. A criança mexeu, os dois se abraçaram felizes, enquanto Natalina não conseguiu segurar a náusea e ânsia de vômito. A patroa veio aflita. O esforço para vomitar era tão grande que trazia lágrimas aos olhos de Natalina. Ela aproveitou para, silenciosamente, chorar um pouco. Tudo passava lento, os nove meses de eternidade, os enjoos. O estorvo que ela carregava na barriga fazia feliz o homem e a mulher que teriam um filho que sairia dela. Tinha vergonha de si mesma e deles. Um dia a criança nasceu fraca e bela. Sobreviveu. Os pais choravam aflitos. Natalina quase morreu. Tinha os seios vazios, nenhum vestígio de leite para amamentar o filho da outra. Para o seu próprio alívio foi esquecida pelos dois. A quarta gravidez de Natalina não lhe deixava em dívida com pessoa alguma. Não devia o prazer da descoberta ao iniciar-se mulher, como tinha sido nos encontros com Bilico. Não devia nada, como na segunda barriga, quando ficou devedora diante da inteireza de Tonho, que se depositava pleno sobre ela, esperando que ela fosse viver com ele dias contínuos de um casal que acredita ser feliz. Não era devedora de nada, como na terceira, ao se condoer de uma mulher que almejava sentir o útero se abrir em movimento de flor-criança. Doou sua fertilidade para que a outra pudesse inventar uma criação, e se tornou depositária de um filho alheio. Não, dessa vez ela não devia nada a ninguém. Se aquela barriga tinha um preço, ela também tinha tido o seu, e tudo tinha sido feito com uma moeda bem valiosa. Agora teria um filho que seria só seu, sem ameaça de pai, de mãe, de Sá Praxedes, de companheiro algum ou de patrões. E haveria de ensinar para ele que a vida é viver e é morrer. É gerar e é matar. O filho de Natalina continuava bulindo na barriga da mãe como se estivesse acompanhando também a busca que ela fazia na memória. Queria relembrar o caminho percorrido pelo carro. Um caminho que, por mais que se esforçasse, não conseguiria retomar e reconhecer nunca. Um trajeto que não pôde ver, pois tinha os olhos vendados pelos homens que chegaram de repente no seu barraco e a dominaram com força, perguntando-lhe pelo seu irmão. Ela não sabia o que responder. Não tinha irmão algum. Saíra de casa anos atrás, deixara a mãe, o pai e as seis irmãs. Os homens insistiam. Berravam dizendo que era pior e que não adiantava nada ela não dizer a verdade. De vez em quando, o que estava sentado no banco de trás com ela, fazia-lhe um carinho nas pernas. Ela arrepiava de pavor. As mãos estavam amarradas e doíam. Em um dado momento, o carro parou e o que estava ao seu lado desceu. Despediu-se dela passando novamente a mão em suas pernas. Bateu nas costas do que estava no volante e desejou-lhe bom proveito. O outro continuou calado. O carro seguiu em frente. Ela calculou que deveriam ser uma três horas da madrugada, eles haviam chegado em seu barraco por volta da meia-noite. Estava fazendo muito frio. Natalina

percebeu então que a marcha do carro diminuía e que estavam saindo da estrada e entrando no mato. Escutava o estalar de ramos secos. O homem desceu do carro puxou a violentamente jogou-a no chão; depois desamarrou suas mãos e ordenou que lhe fizesse carinho. Natalina, entre o ódio e o pavor, obedecia a tudo. Na hora, quase na hora do gozo, o homem arrancou a venda dos olhos dela. Ela tremia, seu corpo, sua cabeça estavam como se fossem arrebentar de dor. A noite escura não permitia que divisasse o rosto do homem. Ele gozou feito cavalo enfurecido em cima dela. Depois tombou sonolento ao lado. Foi quando, ao consertar o corpo para se afastar dele, ela esbarrou em algo no chão. Pressentiu era a arma dele. O movimento foi rápido. O tiro foi certo e tão próximo que Natalina pensou estar se matando também. Fugiu. Guardou tudo só pra ela. A quem dizer? O que fazer? Só que guardou mais do que o ódio, a vergonha, o pavor, a dor de ter sido violentada. Guardou mais do que a coragem da vingança e da defesa. Guardou mais do que a satisfação de ter conseguido retomar a própria vida. Guardou a semente invasora daquele homem. Poucos meses depois, Natalina se descobriu grávida. Estava feliz. O filho estava para arrebentar no mundo a qualquer hora. Estava ansiosa para olhar aquele filho e não ver a marca de ninguém, talvez nem dela. Estava feliz e só consigo mesma. Lembrava de Sá Praxedes e sorria. Aquela criança, Sá Praxedes não ia conseguir comer nunca. Um dia, quando era quase menina ainda, saíra da cidade onde nascera fugindo da velha parteira. Agora, bem recentemente, saíra de outra cidade fugindo do comparsa de um homem que ela havia matado. Sabia que o perigo existia, mas estava feliz. Brevemente iria parir um filho. Um filho que fora concebido nos frágeis limites da vida e da morte (EVARISTO, 2016, p.43-50).

Após a leitura buscamos estabelecer uma associação do que seria essa construção de outros saberes, outras epistemologias no Ensino de Ciências a partir da literatura negra.

A convidada aponta que o texto “As não ausentes” se chama assim, pois faz referência ao poema “A roda dos não ausentes” da Conceição Evaristo, com isso realizamos a leitura do poema:

*O nada e o não,
ausência alguma,
borda em mim o empecilho.
Há tempos treino
o equilíbrio sobre
esse alquebrado corpo,
e, se inteira fui,
cada pedaço que guardo de mim
tem na memória o anelar
de outros pedaços.
E da história que me resta
estilhaçados sons esculpem
partes de uma música inteira.
Traço então a nossa roda gira-gira
em que os de ontem, os de hoje,*

*e os de amanhã se reconhecem
nos pedaços uns dos outros.*
(EVARISTO, 2017, p. 12)

Segundo a convidada, o poema faz uma relação direta com sua pesquisa, pois aborda os conhecimentos que vêm dos corpos de pessoas que são desumanizadas, corpos que não são aceitos e são rejeitados pela sociedade devido aos efeitos da colonialidade e da subalternização. Ela ressalta que diariamente nos deparamos com notícias sobre o genocídio do corpo negro e os feminicídios, que afetam principalmente as mulheres negras. A partir dessas reflexões, ela propõe que pensemos em como podemos produzir conhecimento no Ensino de Ciências a partir dos saberes das mulheres negras.

Em seguida, iniciamos uma discussão sobre como a questão da colonialidade também está presente na produção do conhecimento científico e, conseqüentemente, no seu ensino. Abordamos como a colonialidade e o patriarcado influenciam as relações de poder em nossa sociedade, conferindo superioridade ao homem branco.

Compreendemos que todas as relações coloniais e patriarcais estão fundamentadas no capitalismo, o que leva os corpos considerados inválidos, como os das mulheres negras, indígenas e pessoas LGBTQ+, a serem utilizados apenas em benefício do capital, sujeitos à violência, exploração e genocídio.

A monogamia e a heterossexualidade também são elementos dessa conformação colonial/patriarcal, pois na composição da "família tradicional idealizada", um casal monogâmico e heterossexual, formado por um homem e uma mulher, se une para ter filhos. Nessa união, o homem desempenha o trabalho externo, enquanto a mulher é responsável pelos cuidados domésticos, dos filhos e dos bens adquiridos pelo homem.

Destacamos que a Ciência também está impregnada de colonialidade, sendo eurocêntrica. Isso significa que as pessoas do Norte global, da Europa, principalmente homens brancos, são autorizadas a pensar e produzir conhecimento. Elas dominam o Sul global e tratam os povos que aqui vivem não como produtores de conhecimento, mas como selvagens, primitivos e arcaicos. A partir desse contexto, cria-se um estereótipo sobre quem pode produzir conhecimento, e, conseqüentemente, o racismo, machismo, homofobia e a monogamia são alimentados nesse paradigma, justificando todas as ações que colocam o homem branco europeu no centro e

mulheres, dissidentes sexuais, negros, indígenas, e outros povos e culturas do Sul Global, são colocadas como periféricas e passíveis de dominação.

Diante das críticas ao fazer científico e das propostas de alternativas epistemológicas, como a Ecologia de Saberes e as Epistemologias Feministas, é possível reconhecer a necessidade de uma reflexão crítica sobre a Ciência e a Educação. A compreensão de que a Ciência é construída a partir de uma perspectiva hegemônica e excludente nos impulsiona a questionar essa racionalidade e a buscar abordagens mais inclusivas e plurais na produção de conhecimento.

A Ecologia de Saberes propõe a consideração de outras formas de conhecimento e racionalidades, para além da perspectiva eurocêntrica, como forma de ampliar o diálogo e incluir mais corpos, culturas e perspectivas na construção do conhecimento científico. Por sua vez, as Epistemologias Feministas destacam a importância de questionar as estruturas patriarcais presentes na Ciência e na Educação, buscando uma maior equidade de gênero e uma produção de conhecimento mais justa e inclusiva.

Nesse sentido, é fundamental reconhecer a impossibilidade de uma Ciência e Educação neutras, pois a neutralidade apenas perpetua as estruturas de poder existentes, como o racismo, o machismo e o patriarcado. Para desenvolver um olhar crítico, é necessário ter intencionalidade e engajamento na desconstrução dessas hegemonias, adotando perspectivas que valorizem a diversidade de corpos, conhecimentos e experiências.

No papel de professoras e professores, temos a responsabilidade de não normalizar as violências presentes na sociedade, mas sim fazer questionamentos e abrir espaço para outras epistemologias e formas de construção de conhecimento. Ao ampliar o olhar e considerar diferentes perspectivas, mostramos nossa intencionalidade em valorizar e incluir esses outros corpos, contribuindo para uma educação mais plural, justa e emancipadora.

Outra discussão trazida no texto “As não ausentes” é sobre a questão do feminismo branco hegemônico. Para ilustrar essa questão lemos o trecho do discurso da ativista negra Sojourner Truth, uma mulher que nasceu escrava em Nova Iorque, sob o nome de Isabella Van Wagenen, em 1797, foi tornada livre em 1826. Sojourner viveu alguns anos com uma família, onde recebeu alguma educação formal. Tornou-se uma pregadora pentecostal, ativista abolicionista e defensora dos direitos das mulheres. Em 1843 mudou seu nome para Sojourner Truth (Peregrina da Verdade).

Muito bem crianças, onde há muita algazarra alguma coisa está fora da ordem. Eu acho que com essa mistura de negros (negroes) do Sul e mulheres do Norte, todo mundo falando sobre direitos, o homem branco vai entrar na linha rapidinho. Aqueles homens ali dizem que as mulheres precisam de ajuda para subir em carruagens, e devem ser carregadas para atravessar valas, e que merecem o melhor lugar onde quer que estejam. Ninguém jamais me ajudou a subir em carruagens, ou a saltar sobre poças de lama, e nunca me ofereceram melhor lugar algum! E não sou uma mulher? Olhem para mim? Olhem para meus braços! Eu arei e plantei, e juntei a colheita nos celeiros, e homem algum poderia estar à minha frente. E não sou uma mulher? Eu poderia trabalhar tanto e comer tanto quanto qualquer homem – desde que eu tivesse oportunidade para isso – e suportar o açoite também! E não sou uma mulher? Eu pari 3 treze filhos e vi a maioria deles ser vendida para a escravidão, e quando eu clamei com a minha dor de mãe, ninguém a não ser Jesus me ouviu! E não sou uma mulher? Daí eles falam dessa coisa na cabeça; como eles chamam isso... [alguém da audiência sussurra, “intelecto”). É isso querido. O que é que isso tem a ver com os direitos das mulheres e dos negros? Se o meu copo não tem mais que um quarto, e o seu está cheio, porque você me impediria de completar a minha medida? Daí aquele homenzinho de preto ali disse que a mulher não pode ter os mesmos direitos que o homem porque Cristo não era mulher! De onde o seu Cristo veio? De onde o seu Cristo veio? De Deus e de uma mulher! O homem não teve nada a ver com isso. Se a primeira mulher que Deus fez foi forte o bastante para virar o mundo de cabeça para baixo por sua própria conta, todas estas mulheres juntas aqui devem ser capazes de conserta-lo, colocando-o do jeito certo novamente. E agora que elas estão exigindo fazer isso, é melhor que os homens as deixem fazer o que elas querem. Agradecida a vocês por me escutarem, e agora a velha Sojourner não tem mais nada a dizer (TRUTH, 2014).

A partir da leitura e das discussões realizadas, percebemos como ativistas como Conceição Evaristo já questionavam o sistema e o padrão social do que é ser mulher, assim como os próprios fundamentos do feminismo e as questões naturalizadas cientificamente pela biologia. Esses questionamentos nos levam a refletir sobre o lugar de onde surge o conhecimento e nos permitem questionar algumas verdades estabelecidas.

Compreendemos a importância de considerar outras racionalidades além daquela baseada na filosofia ocidental predominante na construção do conhecimento científico. A frase "Penso, logo existo" representa a racionalidade científica que é considerada como verdade, mas para explorar outras racionalidades, precisamos buscar outras filosofias e saberes. Katuscia Ribeiro, uma pesquisadora especializada em filosofia africana, nos apresenta a possibilidade de olhar para o corpo e para a sensibilidade como bases para a produção de conhecimento. Segundo essa filósofa, as mulheres negras têm a capacidade de produzir conhecimento a partir de seus próprios corpos, o que também pode ser utilizado como base no Ensino de Ciências.

Destacamos a importância do papel de Conceição Evaristo em potencializar as experiências, memórias e ancestralidades por meio do conto "Quantos filhos

Natalina teve". Essa obra nos permite exercitar o pensamento sobre outros conhecimentos além daqueles hegemônicos. Os dados e as discussões realizadas nessa aula serão analisados no próximo capítulo, aprofundando ainda mais essas reflexões.

5.5.1.7 Aula de 08 de dezembro de 2020

Nessa aula, recebemos o convidado Yonier Alexander Orozco Marín, que é professor da Universidade Federal do Norte do Tocantins. Yonier é colombiano, possui graduação em Biologia pela Universidad Distrital Francisco José de Caldas, mestrado em Ensino de Ciências e Matemática pela Universidade Federal do Acre e doutorado em Educação Científica e Tecnológica pela Universidade Federal de Santa Catarina.

Yonier foi colega durante o doutorado e sua área de pesquisa está diretamente relacionada às questões de Gênero e Sexualidade no Ensino de Ciências. Convidamos-o para participar dessa disciplina e conversar com as estudantes sobre as possibilidades de colocar em prática a interseccionalidade e a decolonialidade no Ensino de Ciências na Educação Básica. Dessa forma, a última aula síncrona foi uma oportunidade para as estudantes conversarem com alguém que realmente coloca em prática as discussões que tivemos ao longo da disciplina, conforme almejado para o Ensino de Ciências.

Para essa aula, sugerimos a leitura prévia do texto "Repensando o corpo no Ensino de Ciências e biologia a partir de diálogos entre discursos decoloniais africanos e das travestis na América Latina" (MARÍN, 2020).

Inicialmente, fizemos um momento de apresentações. Todas as estudantes falaram sobre si, mas também sobre o lugar onde vivem e suas especificidades. Como o convidado estava na Colômbia, ele iniciou sua fala compartilhando um pouco sobre a experiência de viver em um morro, na periferia da capital do país, Bogotá.

Nos contou que em sua tese gostaria de tratar sobre uma experiência prática, vivida na realidade da escola, por esse motivo dedicou essa etapa da pesquisa para estar em Bogotá como professor de Biologia na escola pública. E nesse contexto nos convida a pensar as limitações de colocar em prática o discurso (teoria) da decolonialidade, pois a escola dentro da sua função social de manutenção do capitalismo e da divisão de classes, serve para reforçar a colonialidade, o racismo, machismo, patriarcado e não para superá-los. Nesse sentido, passamos a discutir

quais são as possibilidades e limitações dessa teoria? Será que de fato, ela funciona na prática?

A partir disso são apresentadas algumas experiências desenvolvidas na escola. Nos conta que quando chegou na escola se apresentou como professor marica²² e logo percebeu que, apesar de oficialmente a questão da sexualidade e da diversidade de gênero não estar presente legitimamente no currículo oficial da escola, a questão fazia parte de todo o cotidiano escolar. Estava nas palavras escritas nas paredes dos banheiros, nas pichações dos muros da escola, nas piadas feitas durante alguns momentos das aulas, nas brincadeiras dos momentos comuns de entrada, saída e intervalos. E que era possível aprender também desses momentos e utilizar essas questões para discutir de forma educativa sobre Gênero e Sexualidade.

Diante disso, uma das primeiras ações foi a produção de cartazes para serem espalhados pela escola que tratassem sobre diversidade sexual, mas não de forma agressiva, ou como xingamento, como a maioria das pichações na escola faziam, mas trabalhando o combate ao machismo e à homofobia, por exemplo.

Outra questão trabalhada com os estudantes foi o dia 8 de março - Dia Internacional da Mulher. Comumente, esse dia serve tanto na escola como na sociedade para reforçar aspectos machistas, delegando às mulheres papéis e posições que nem sempre são condizentes com o que o movimento feminista vem lutando. Por exemplo, dando flores e chocolate em agradecimento por todo o trabalho doméstico, ou pela esposa e mãe que cumpre seu papel em casa. Em contrapartida, esse dia também pode ser utilizado para discutir a importância da luta feminista na vida e nos direitos adquiridos pelas mulheres, além das contribuições do movimento para a nossa sociedade.

Outra ação realizada para trabalhar as questões de gênero foi a realização de uma roda de conversa sobre diversidade de gênero, na qual algumas pessoas que se distanciavam da cis-heteronormatividade foram convidadas a dialogar com os estudantes. Nessa mesma perspectiva, outra discussão proposta foi sobre a questão da desigualdade de gênero nas carreiras científicas. Para abordar o tema, incentivar e demonstrar a importância das mulheres na ciência, convidamos uma cientista para conversar com os estudantes.

²² opta por se denominar marica por uma questão política, pois para ele, esse termo permite reconhecer uma ancestralidade latino-americana que marca lutas anteriores ao movimento norte-americano LGBTQI +, além de pautas mais amplas sobre racismo, violência, luta de classes, etc.

Assim como no dia internacional da mulher, no dia das mãe buscou-se ter a mesma abordagem sobre o assunto, em vez de estereotipar e reforçar alguns paradigmas, como sobre a obrigação da maternidade, ou que toda mulher nasceu pra ser mãe, que toda mãe cuida e dá afeto para seu filho (a), procurou-se discutir-se criticamente a questão a partir de uma base feminista, questionando algumas crenças que parecem cristalizadas na nossa sociedade e como uma simples ação de produzir presentes de dia das mães com os estudantes sem problematizar a questão pode corroborar para continuar perpetuando esses estereótipos.

Algumas ações realizadas reforçam a importância de trabalhar as questões de Gênero e Sexualidade na escola. Por exemplo, discutiu-se com os estudantes sobre o aumento de casos de violência doméstica e feminicídio durante a pandemia de COVID-19. Essa temática foi abordada utilizando gráficos estatísticos, expondo a importância de trazer esse tema à tona em nossa sociedade e combatê-lo. Essas discussões geraram denúncias de estudantes que se sentiram acolhidos para falar sobre casos de abuso e violência doméstica, e as devidas providências foram tomadas pelas instâncias competentes.

Outra questão trabalhada foi a data da Independência. Normalmente, essa data é marcada na escola, tanto na Colômbia como no Brasil, pelo discurso do colonizador branco, que retrata nosso território como selvagem e salvo pelos europeus. Refletindo sobre essa questão da colonialidade, optou-se por discutir a Independência a partir de um olhar diferente, que falava sobre outras Colômbias, assim como sabemos que existem outros Brasis. Partiu-se das falas de pessoas negras, ativistas e indígenas que apresentam outras perspectivas sobre nossos territórios.

Foi realizado um projeto com os alunos para abordar as questões de racismo e sexismo na Ciência. Inicialmente, foi solicitado que os alunos desenhassem uma pessoa que faz ciência. Grande parte dessas crianças reproduziu em seus desenhos o imaginário reforçado pela mídia e pela própria escola de que quem faz ciência são homens brancos, e que a ciência se restringe exclusivamente a atividades realizadas em laboratório. A partir desses desenhos, realizou-se, juntamente com os estudantes, uma análise de todo o livro didático de Ciências. Eles tiveram que identificar imagens de cientistas, determinar se eram do gênero masculino ou feminino, se tinham a cor da pele clara ou escura, e qual atividade estavam realizando. Isso permitiu abordar

essa questão de forma mais evidente para as crianças, visto que o livro, na maioria das vezes, também reproduz esse sexismo e racismo.

A partir disso, os alunos realizaram pesquisas sobre mulheres cientistas, latino-americanas negras, indígenas e transexuais. Por meio dessas pesquisas, os estudantes puderam conhecer as intelectuais e cientistas do nosso continente e se reconhecer como sujeitos do conhecimento, refletindo sobre a ciência como espaço de resistência e combate ao racismo, machismo, transfobia e outros preconceitos relacionados a classe, raça e gênero. Além disso, foram abordados, por meio de palestras com pessoas convidadas que estudam essa área, temas como a herança africana na história da Ciência, como os conhecimentos egípcios sobre as pirâmides.

Além dessas questões mais gerais, o convidado trouxe temas específicos da biologia e apresentou como seria possível relacioná-los às questões de classe, raça e gênero. Por exemplo, estudou-se a questão hormonal e das pessoas trans, o direito à terra em relação ao solo, a questão da raça na produção de melanina e a questão da genitália e os absorventes, problematizando economicamente a indústria dos absorventes e explorando como seria se os homens cis menstruassem. Muitas das discussões dessa aula, apresentadas como possibilidades para o Ensino de Ciências, podem ser encontradas com mais detalhes na tese de doutorado intitulada "Antirracismo e dissidência sexual e de gênero na educação em biologia: caminhos para uma didática decolonial e interseccional" (OROZCO MARÍN, 2022).

Após a explanação, abriu-se para questões e discussões. Os dados dessas discussões são apresentados no capítulo seguinte, no qual são realizadas análises.

5.5.1.8 Aula de 14 de dezembro de 2020

Para encerrar a disciplina propusemos a realização de uma atividade final. A atividade consistiu em algumas questões que deveriam ser respondidas individualmente, de forma assíncrona, com a finalidade de avaliar a disciplina, pensando o quanto ela contribuiu com a formação das estudantes. Além de avaliar a disciplina, o questionário teve como objetivo compreender como as estudantes colocariam em prática o conteúdo de gênero e sexualidade em sala de aula. As questões foram as seguintes:

1- Você considera importante disciplinas que trabalhem questões de gênero, sexualidade na formação de professores? Por quê?

2- Explique como essa disciplina foi relevante para sua formação.

3- Especificamente, em que essa disciplina te ajudou como pessoa e futuro (a) professor(a)?

4- Sua concepção mudou em relação aos conceitos a seguir, explique:

- (a) Patriarcado
- (b) Machismo
- (c) Violência de gênero
- (d) Feminismo
- (e) Interseccionalidade de raça, classe e gênero

5- Se hoje você tivesse que dar uma aula sobre gênero/sexualidade, o que e como abordaria?

6- Em relação à questão anterior, isso que você faria hoje é diferente do que você faria antes de ter tido a disciplina? O que você deixaria de fazer ou incluiria após ter participado da disciplina?

7- Você considera a literatura uma ferramenta importante e eficiente para trabalhar as questões de gênero e sexualidade?

As estudantes tiveram um prazo de uma semana para a realização e entrega da atividade. Como já enfatizamos, esses e os demais dados gerados a partir das aulas, serão analisados no capítulo que segue.

CAPÍTULO 6: ANÁLISES E DISCUSSÕES SOBRE A PESQUISA-AÇÃO

Como já mencionado anteriormente, nossa pesquisa foi realizada por meio de uma abordagem de pesquisa-ação, no contexto de uma disciplina sobre Gênero na formação de professores de Ciências no curso de Educação do Campo. Nessa perspectiva, nesta primeira parte do capítulo, apresentamos análises de algumas discussões realizadas em sala de aula, no âmbito dessa disciplina, buscando encontrar perspectivas contra-hegemônicas para a formação de professores sobre Ciência e seu ensino. Na segunda parte do capítulo, apresentamos análises de algumas atividades realizadas de forma assíncrona pelas licenciandas, no contexto da disciplina, buscando apontar a possibilidade de construir uma práxis utilizando ferramentas teórico-metodológicas interseccionais e decoloniais, com base no uso da literatura feminista e Afro-latino-americana.

Com o objetivo de investigar os impactos de uma disciplina sobre gênero, fundamentada nos estudos feministas da interseccionalidade e da decolonialidade, na formação de professores de Ciências no curso de Educação do Campo, as análises foram organizadas em torno das seguintes categorias: (i) Possibilidades e limites de abordar Gênero e Sexualidade no Ensino de Ciências e na Educação do Campo; (ii) Concepções sobre feminismo, machismo, sexismo e patriarcado: permanências, mudanças e avanços; (iii) Perspectivas e desafios para uma formação de professores de Ciências feminista, interseccional e decolonial.

Dessa forma, nossas análises visaram identificar as potencialidades e desafios das discussões sobre estudos feministas interseccionais e decoloniais na concepção dos futuros professores de Ciências que participaram da disciplina.

É importante ressaltar que a professora, pesquisadora e autora deste trabalho se identifica como mulher cisgênero, heterossexual, e aborda e analisa as questões apresentadas a partir das possibilidades e limitações do seu próprio lugar de fala. No entanto, reforça seu engajamento na luta antirracista, antissexista, antihomofóbica e antitransfóbica.

6.1 A DISCIPLINA E AS DISCUSSÕES A PARTIR DE PERSPECTIVAS CONTRA-HEGEMÔNICA NA FORMAÇÃO DE PROFESSORES DE CIÊNCIAS

Já trouxemos no capítulo anterior o formato como a disciplina foi organizada, mas com o intuito de facilitar o entendimento ao leitor, apresentamos a seguir o quadro 9 que sistematiza as aulas síncronas que foram realizadas, e que, portanto, contaram com a participação das estudantes e convidadas, que fomentaram discussões, reflexões, apontamentos, e produções textuais que compõe as análises da primeira parte do capítulo.

Quadro 9-Identificação de Aulas Síncronas para as Análises

Aula	Data	Identificação	Temática
Aula 1	13/11/2020	A1	Discussão e sistematização da unidade de ensino I- Conceitos básicos sobre gênero, corpo e sexualidade
Aula 3	17/11/2020	A3	Discussão e sistematização da unidade de ensino II - As relações sociais de gênero e suas diferentes perspectivas
Aula 4	24/11/2020	A4	-Discussão e sistematização da unidade de ensino III: - Gênero e decolonialidade.
Aula 6	01/12/2020	A6	-Discussão e sistematização da unidade de ensino III: - Gênero e decolonialidade.
Aula 7	08/12/2020	A7	Discussão e sistematização da unidade IV: Relações de gênero na escola, no Ensino de Ciências e na educação do campo.

Fonte: Elaborado pelos autores

6.1.1 Quem são as sujeitas que participaram da pesquisa

Com o intuito de conhecer e compreender quem eram as estudantes da disciplina, solicitamos que elas respondessem um questionário inicial (APENDICE B), que buscava identificar os conhecimentos prévios que tinham sobre às temáticas gênero, corpo e sexualidade. Ao todo 11 estudantes responderam ao questionário.

A partir das respostas das estudantes, pudemos identificar que a faixa etária da turma variava de 20 a 60 anos. Seis estudantes estavam cursando o ensino

superior pela primeira vez, enquanto as demais já tinham outra formação ou pós-graduação.

Em relação ao local de nascimento, apenas duas pessoas eram de Florianópolis-SC. As demais pessoas eram oriundas de outras cidades do interior do estado, ou de outros estados, como São Paulo, Bahia, Paraná e Rio Grande do Sul.

Quanto à identidade de gênero, seis estudantes se declararam mulheres, quatro se declararam homens e uma estudante se identificou como não-binária. Em relação à orientação sexual, sete pessoas se declararam heterossexuais, uma se declarou homossexual, duas se identificaram como bissexuais e uma pessoa não respondeu.

Para garantir a confidencialidade e o sigilo das pessoas participantes da pesquisa, optamos por utilizar nomes fictícios, como apresentado no quadro 10

Quadro 10- Nomes utilizados para a identificação das pessoas participantes da pesquisa

Participantes da pesquisa	
Homens	Isaach, Akin, Keshu, Azekel
Mulheres	Dandara, Amara, Núbia, Yandara, Janaína, Jacira
Pessoa não binária	Zuri

Essas declarações nos permitem refletir sobre o fato que apesar de as práticas sexuais entre pessoas do mesmo gênero sempre terem existido, já no século XII, os dispositivos da repressão sexual se estabelecem de maneira firme. E ao longo da história foram reforçados, como por exemplo no século XIX com a patologização da homossexualidade. Dessa forma, uma série de comportamentos associados a sexualidade começaram a ser vedados e as pessoas que se distanciavam da cis-heterossexualidade passaram a omitir esse fato ou não se declararem, homossexual ou bissexual por autopreservação e medo de sofrer violência homofóbica, transfóbica ou a violência LGBTfóbica (FOUCAULT, 2007).

Na perspectiva dos estudos decoloniais, a masculinidade heterossexual se personifica na figura do colonizador, branco, europeu, cristão e de sua superioridade em relação aos outros corpos, o que vem sendo questionado pelo campo dos estudos de gênero, visando desconstruir esse imaginário (CURIEL, 2016). O fato de entre 11 pessoas, 3 se autodeclararem homossexual, bissexual e não binário demonstra como essas discussões e questionamento vem ganhando espaço na sociedade e esse imaginário sendo desconstruído.

Sobre a autodeclaração étnico-racial, 7 pessoas se declararam brancas, 1 negra, 2 indígenas, e 1 pessoa não respondeu

Essas declarações nos permitem refletir sobre o fato de que, apesar das práticas sexuais entre pessoas do mesmo gênero terem existido ao longo da história, a partir do século XII os dispositivos de repressão sexual foram firmemente estabelecidos. Ao longo do tempo, esses dispositivos foram reforçados, como no século XIX, com a patologização da homossexualidade. Isso resultou na proibição de uma série de comportamentos associados à sexualidade, levando as pessoas que se distanciavam da cis-heterossexualidade a omitir esse fato ou a não se declararem como homossexuais ou bissexuais, por autopreservação e medo de sofrer violência homofóbica, transfóbica ou LGBTfóbica (FOUCAULT, 2007).

Na perspectiva dos estudos decoloniais, a masculinidade heterossexual se personifica na figura do colonizador: branco, europeu, cristão e com uma suposta superioridade em relação a outros corpos. Esse imaginário está sendo questionado pelos estudos de gênero, buscando desconstruí-lo (CURIEL, 2016). O fato de que, entre as 11 pessoas, três se autodeclararam homossexuais, bissexuais e não-binárias demonstra como essas discussões e questionamentos vêm ganhando espaço na sociedade, e como esse imaginário está sendo desconstruído.

Em relação à autodeclaração étnico-racial, sete pessoas se declararam brancas, uma negra, duas indígenas, e uma pessoa não respondeu. Como discutido em capítulos anteriores, durante o período colonial, o conceito de raça se tornou o instrumento mais eficiente e duradouro de dominação social, possibilitando colocar os povos conquistados e dominados em uma situação de inferioridade natural. A raça se tornou o critério primordial na estrutura de poder das novas sociedades, separando as pessoas em níveis hierárquicos e determinando os papéis que cada grupo deveria desempenhar (QUIJANO, 2005).

A negação de pertencimento à raça negra passou a ser interpretada como um elemento importante de afirmação social. Ver-se e aceitar-se como negro significava estar fora, à margem, inserido em um espaço associado ao irracional, ao ruim, ao feio e ao sujo (SOUSA, 1983). A luta política dos movimentos sociais, como o movimento negro, tem como objetivo contestar e romper com esses modelos negativos, buscando criar condições que permitam ao sujeito negro ter e valorizar sua própria identidade. O movimento negro foi fundamental para ressignificar e politizar afirmativamente a

categoria de raça, entendendo-a como uma potência de emancipação (GOMES, 2012).

É importante ressaltar que o fato de apenas uma pessoa se declarar negra e duas se declararem indígenas entre os 11 estudantes não é mera coincidência. Os cursos de Licenciatura em Educação do Campo têm, em sua história, a luta e o incentivo pela inclusão e permanência de estudantes negros, indígenas e quilombolas. Além disso, oferecem vagas suplementares para esse público nos vestibulares. As autodeclarações convergem com o que é proposto pelos movimentos sociais e políticos, como o MST, LGBTQ+ e o Movimento Negro, no sentido de ressignificar positivamente a autoafirmação étnico-racial.

Transpondo esses dados para a realidade da Educação Brasileira, é válido refletir sobre o fato de que a escola, como instituição, constitui-se como um agente indispensável para a manutenção de valores que privilegiam corpos brancos, masculinos, de classe média, cristãos e cis-heterossexuais, perpetuando e atualizando a categorização dicotômica e hierárquica dos corpos, marcando-os como humanos ou inumanos, civilizados ou selvagens, ricos ou pobres, homens ou mulheres, brancos ou negros, heterossexuais ou homossexuais, cisgênero ou transexuais (WALSH, 2007). Nesse sentido, é fundamental discutir criticamente essa apropriação dos espaços por corpos que não sejam brancos, masculinos e heterossexuais, tanto na formação de professores quanto no Ensino de Ciências, visto que a

raça é uma categoria usualmente aplicada a pessoas "não brancas". As pessoas brancas usualmente não são vistas nem nomeadas. Elas são posicionadas no centro, como a norma humana. Os "outros" são racializados; "nós" somos apenas pessoas (APPLE, 2001, p.65).

O racismo e a homofobia têm efeitos parecidos e procuram direcionar os indivíduos aos quais se referem com a intenção de torná-los normalizados. Dos negros e dos homossexuais, espera-se que tomem como referência de normalização, a heterossexualidade e a branquidade hegemônicas. Para Megg Oliveira (2017), as opressões e violências a que estão submetidas as estudantes que rompem com a cis-heterossexualidade e a branquitude tem de ser vistas em suas particularidades, visto que quando pessoas pretas, pobres e homossexuais circulam em espaços como escolas e universidades estão suscetíveis à sobreposição de discriminações e violências, pois elas desafiam os discursos normalizadores de raça, classe, sexualidade e gênero (OLIVEIRA, 2017).

É importante também não perder de vista, que as políticas de ações afirmativas e cotas foram essenciais para obtenção desses resultados, sem elas não estaríamos vivenciando, cada vez mais, pessoas pretas e pobres com acesso as universidades e mercado de trabalho.

A seguir apresentamos, as análises a partir de três categorias: (i) Possibilidades e limites de abordar Gênero e Sexualidade no Ensino de Ciências e na Educação do Campo; (ii) Concepções sobre feminismo, machismo, sexismo e patriarcado: Permanências, mudanças e Avanços; (iii) Perspectivas e desafios para uma formação de professores de ciências feminista interseccional e decolonial.

6.1.2 Possibilidades e limites de abordar Gênero e Sexualidade no Ensino de Ciências e na Educação do Campo;

O processo de escolarização, ao longo da história, serviu, muitas vezes, como agente reprodutor de desigualdades, contribuindo para a continuidade das normas sociais predominantes, sendo a escola um ambiente que pode marginalizar àquelas/es que não se encaixam nos padrões sociais, raciais ou de gênero. Isso posto, pudemos evidenciar que a maior parte das estudantes tiveram pouco ou nenhum ensinamento formal sobre as temáticas de gênero e sexualidade enquanto estudantes da Educação Básica, e quando esses temas apareceram, foram dando ênfase as questões biológicas, de forma mecânica, distante do social, sem corpos, desejo, afeto, emoção. As falas a seguir demonstram como a escola pode vir a corroborar com a manutenção das estruturas opressoras de classes, raça e gênero.

Durante a minha experiência quando estava na Educação Básica, nada de gênero se falava e de sexualidade, era sempre voltada ao professor de ciências sobre doenças relacionadas ao sexo. Lembro-me de aprender como ocorria a fecundação na 5ª série, por onde a professora falou sobre o assunto, porém de forma mecânica (Isaach).

Tenho somente como lembrança estudar reprodução, se foi visto algo não ficou registrado na minha memória (Dandara).

Era pouco comentado, não me lembro de nem uma aula com relação ao assunto (Keshu)

Pouca discussão do assunto, uma invisibilidade de outros gêneros no processo pedagógico (Yandara).

Na época em que era estudante me recordo mais de explicarem o aspecto biológico, mostrando as partes do corpo e as explicando. Também faziam palestras para explicar quais eram as doenças sexualmente transmissíveis e como poderíamos nos prevenir, levando camisinhas para vermos, outro assunto abordado era a prevenção da gravidez na adolescência, falavam sobre os métodos contraceptivos e mostravam algumas imagens, do DIU por

exemplo. Em uma dessas palestras o palestrante mostrou imagens reais de órgãos sexuais de pessoas que haviam contraído algum tipo de DST, aquilo gerou bastante burburinho entre os alunos (Janaina).

A falta de discussões sobre as temáticas de gênero e sexualidade na escola acarretam vários problemas, dentre eles a desigualdade de gênero, a LGBT+ fobia, bullying, o sexismo, machismo e o patriarcado.

De acordo com Junqueira (2010), a presença da homofobia e da transfobia na instituição escolar não acontece apenas como reflexo dos valores sociais patriarcais. A instituição escolar é a responsável, em boa medida, pela homofobia e transfobia existentes na sociedade, não apenas por que não as combate, mas por que também as ensina.

Em distintos graus, na escola podemos encontrar homofobia no livro didático, nas concepções de currículo, nos conteúdos heterocêntricos, nas relações pedagógicas normalizadoras. Ela aparece na hora da chamada (o furor em torno do número 24, por exemplo; mas, sobretudo, na recusa de se chamar a estudante travesti pelo seu “nome social”), nas brincadeiras e nas piadas “inofensivas” e até usadas como “instrumento didático”. Está nos bilhetinhos, carteiras, quadras, paredes dos banheiros, na dificuldade de ter acesso ao banheiro. Aflora nas salas dos professores/as, nos conselhos de classe, nas reuniões de pais e mestres. Motiva brigas no intervalo e no final das aulas. Está nas rotinas de ameaças, intimidação, chacotas, moléstias, humilhações, tormentas, degradação, marginalização, exclusão, etc (JUNQUEIRA, 2010, p. 212).

A partir das reflexões propostas por Junqueira (2010) pudemos identificar algumas falas que confirmavam a escola como espaço de reprodução da cis-heterossexualidade como norma, como os exemplos a seguir.

Lá no tempo do jardim da infância tinha um parquinho com um brinquedo que girava, para sentar tinham lugares intercalados de amarelo e vermelho. Os meninos não deveriam sentar nos locais pintados de vermelho pois eram para as meninas, caso isso acontecesse o menino que sentasse lá era motivo para risadas (Akin).

Na escola as pessoas pareciam sem autoridade nenhuma para abranger esse conteúdo ou transformar as situações de bullying. Acabou que os que “não se encaixavam” eram os que tinham que se adaptar. No ensino básico se esquecem da parte do “gênero” e da “sexualidade” e ficam mais no “sexo biológico” (Núbia).

Identificamos também algumas situação ou vivência que se passaram na escola e que marcaram negativamente a experiência dessas estudantes em relação a gênero e sexualidade, alguns exemplos demonstram situações de abuso, violência e ideologias supremacistas.

Na escola ensino médio tive um professor que assediava colegas, e uma vez flagrei ele sem querer... E sabe o que ele me disse? Se eu comentasse com alguém, ele iria me fazer repetir o ano. Fiquei em uma situação bem ruim... entre esse trauma e outros que desenvolvi na escola eu achava que não gostava de estudar, pois não tinha vontade de ir para escola, mas depois de

adulta consegui superar esse trauma e descobri que ADORO estudar (Amara).

Contei o lance do brinquedo do parquinho que tinham as cores amarelas e vermelhas. Então, teve um dia que só sobrou a parte vermelha para que eu sentasse, sentei e não deu outra, riram pra caramba pois era apenas para as meninas. Fiquei bem chateado, se fosse hoje eu cairia na gargalhada e ainda diria com alegria que o vermelho, o rosa, o lilás e muitas outras cores são magníficas, lindas, cheirosas. (Akin).

Não tive muitas situações, mas me lembro de que no Ensino Fundamental estudava em uma escola católica onde tínhamos uma disciplina, de preparação para o trabalho, nesta disciplina a turma era dividida entre os meninos e meninas, onde geralmente as meninas faziam comidas e trabalhos como costura, enquanto os meninos trabalhavam com madeira e concertos. Na época não achei algo ruim, mas ficou marcado estas condições de divisão... assim como na educação física às vezes também éramos separados. Hoje com mais esclarecimento vejo que se ficássemos juntos seria muito mais produtivo e proporcionaria menores chances de nos rotularmos, definir que mulheres e homens têm trabalhos já determinados, gostaria muito de ter tido a chance de serrar uma madeira por exemplo, mas na época era muito, mas muito tímida que nem poderia passar pela cabeça fazer um questionamento desses (Azekel).

Pudemos constatar alguns episódios de violências, abusos, e preconceitos, o que mais uma vez nos faz questionar o quanto a escola, enquanto instituição, reforça esse cenário e continua retroalimentando a opressão. Diante disso, reforça-se o papel da escola na busca pela conscientização e desconstrução de preconceitos de raça, classe e gênero e na construção de justiça e equidade social. Tal importância evidencia-se nas falas a seguir:

Quando eu trabalhava na pesquisa aqui na Universidade, faz uns 4 anos, eu fiquei amigo de uma menina que namorava um amigo meu. Depois de um tempo fiquei sabendo que ela havia mudado de sexo e virado homem. Até aí tudo bem... Um dia eu fui ao banheiro masculino e antes de entrar encontrei essa amiga que já não era mais ela, era ele, e nós dois juntos entramos conversando no banheiro masculino normalmente. Olha que experiência interessante, foi algo bem diferente e importante pra me ajudar a perceber como o preconceito é algo que pode ser desconstruído (Akin).

Tive a experiência de vivenciar o processo de troca de sexo de uma amiga, que por tempos ficou “trancada” em um corpo no qual ela não se identificava. Diretamente eu não conseguia entender, mas o sofrimento nela causado por essa questão e por muitos rótulos da sociedade, me fizeram refletir sobre quantas vezes colocamos as pessoas em caixas por nossa avaliação, por aquilo que ditam como “regras” e como isso machuca a quem não se encaixa. É libertador quando a gente se reconhece e se encontra, com aquilo que somos, com pessoas que passam pelas mesmas questões. E não acreditar que existe certo e errado, que só existe homem e mulher, branco ou preto. Abrir os olhos para novos caminhos e espaços faz você se reconhecer e aceitar como é (Núbia)

Sobre ser papel da escola discutir temas de gênero e sexualidade, todas as estudantes concordaram que sim, como ilustrado a seguir:

Sim, discutir essa temática na escola é fundamental, mas não é apenas papel da escola, é também da família. É interessante que o tripé escola, educando e família estejam em sintonia, mas sabemos que na realidade as situações são diferentes. As discussões sobre gênero e sexualidade, são fundamentais para o desenvolvimento da criança e do adolescente, é direito dela compreender o que se passa em seu corpo, como se identifica, a respeitar o próximo por suas escolhas, assim como, compreender métodos contraceptivos, e também identificar relações que são abusivas, entre outras.... discutir sobre temáticas de gênero e sexualidade é trazer consciência e autonomia (Isaach).

Importantíssimo que a escola discuta esses assuntos para o fim de preconceitos, estigmas sociais, e para que o respeito à diversidade seja construído e respeitado (Dandara).

Acredito que seja essencial a discussão desses temas no ambiente escolar, para que os alunos possam até mesmo identificar um possível abuso que possam estar sofrendo, ao explicarmos sobre as partes sexuais do corpo, também para combater discriminações, como homofobia, e até para que entendem melhor sobre o corpo deles. A questão de gênero é importante ser discutida para se tentar combater o patriarcado, que está enraizado em nossa sociedade, dentre tantos outros motivos (Akin).

Reforçamos nesse sentido, nossa concepção sobre ser a escola um dos principais espaços de socialização para que crianças, jovens e adultos alcancem os ideais democráticos e de justiça social, dessa forma faz-se necessário implementar discussões envolvendo a diversidade sexual e de gênero que possibilitem a diminuição das desigualdades e preconceitos e a superação do machismo, patriarcado e das violências.

Dessa forma, é necessário que as (os) professoras (es) estejam preparadas (os) para lidar com questões relacionadas a gênero e sexualidade, garantindo uma educação que respeite a diversidade e os direitos humanos. A formação em gênero e sexualidade capacita as (os) professoras (es) a lidarem com as demandas atuais da sociedade, como a inclusão de pessoas trans, a diversidade sexual e a luta contra a discriminação e o preconceito, além disso ajuda a desenvolverem uma abordagem pedagógica mais inclusiva e sensível às necessidades e diferenças dos alunos, contribuindo para uma educação mais afetiva.

Enquanto professores não podemos simplesmente fingir que esses temas não existem, que eles não estão na escola. Porque eles estão, os estudantes estão clamando por ajuda, por alguém pra conversar, nós professores podemos e devemos ajudar (Dandara)

Foi notório também, o papel do curso de Licenciatura em Educação do Campo na transversalização de temáticas de classe, raça e gênero em seu currículo, visto

que muitas licenciandas apontaram já ter tido nessa formação outros momentos de discussão dessa temática.

[...] tivemos uma formação sobre gênero e sexualidade com pessoal da escola do MST (Núbia).

[...] também falamos sobre isso algumas vezes em outras disciplinas, como Raças e Etnias (Janaína).

Tais discussões também demonstraram a forma crítica e comprometida como esses assuntos são abordados na EDC que no amago da sua proposta defende uma sociedade mais justa e igualitária, denunciando a perversidade do modelo capitalista, tanto na devastação ambiental, quanto na reprodução das desigualdades de raça, classe e gênero.

Nós que estamos num curso de educação do campo, um curso que defende a agroecologia e um modelo alternativo de produção agrícola e que leva em consideração as questões ambientais, raciais, étnicas e de gênero, o capitalismo tem se demonstrado cada vez mais insustentável. Estamos vivendo uma pandemia que nada mais é que o ápice de onde esse modelo de exploração do meio ambiente chegou. Talvez eu não veja essas transformações acontecerem, quem sabe as próximas gerações verão, mas pensar sobre isso agora, nos ajudam a construir alternativas e resistir dentro do modelo capitalista e na busca por uma alternativa que supere esse modelo e que vá ao encontro de um modelo mais humano, que parta de relações mais igualitárias nas questões de gênero e étnico-raciais (Akin).

Além disso, evidenciamos o quanto as estudantes valorizam momentos de discussões como esses ao longo da licenciatura e o quanto consideram importante tais discussões.

Essas discussões são muito importantes para compreendermos os assuntos que cercam essa temática, além de ajudar a desconstruir alguns pontos que ainda não entendemos ou que rejeitamos. Essa disciplina ajuda também os futuros educadores a abordar essa temática dentro da sala de aula, mas claro, esse é um assunto muito delicado e por mais que tenhamos várias disciplinas discutindo essa temática, quando formos discutir esse assunto será uma tarefa muito difícil de fazer (Akin).

Outro ponto constante nas falas das estudantes, foi sobre a dificuldade em abordar a temática, a falta de preparo e a insegurança para trabalhar os temas de gênero e sexualidade.

os professores precisam ser melhor preparados para lidar com as questões de gênero e sexualidade que surgem em sala de aula, para que essa responsabilidade não fique apenas a um psicólogo em uma palestra ao ano nas escolas, mas que os professores tenham conhecimento para debater sobre durante o ano (Amara)

Ainda não me sinto preparado pra falar, mas creio que nunca vou estar. Essa é uma discussão consideravelmente nova (comparando com os conteúdos de ciências) que pode ser feita de forma orgânica, através de relatos e

experiências ou de forma informativa, mas que deve ser feita constantemente (Azeke);

Entretanto apesar das dificuldades e limites estão cientes da necessidade que esse tema se faça presente nas escolas.

É um tema mais que necessário para a escola, estou me preparando (porque esses assuntos temos que estar sempre estudando) para que haja diálogos respeitosos para o fim do preconceito e da invisibilidade do tema na escola (Dandara).

Considero que seja muito importante abordar questões de gênero nas escolas, pois ao não fazer isso estamos anulando as diferenças existentes na sociedade, assim como no âmbito escolar, e implicitamente apoiando a heteronormatividade (Isaach)

A partir desses apontamentos, pudemos reafirmar a importância de disciplinas como essa, pois tem um papel fundamental na formação dessas sujeitas, enquanto futuras professoras de ciências, como demonstram os trechos a seguir.

Essa disciplina foi relevante para minha formação pois abriu minha mente para muitas coisas, esclareceu muitas dúvidas que eu tinha e me mostrou o quanto ela é necessária na minha formação, me sinto mais preparada com maior conhecimento sobre as questões de gênero e sexualidade para entrar em sala de aula (Amara).

Essa disciplina ajudou muito tanto para minha formação como também para minha vida pessoal, por que ajudou a compreender muitos assuntos principalmente as diferenças de pessoas assexual e pansexual, transgênero foi simplesmente incrível, aprendi que a pessoa pode ser o que ela(e) quiser (Akin)

Além de ter aguçado a criticidade das estudantes frente as desigualdades e preconceitos atrelados as questões de gênero e sexualidade.

A disciplina, fez com que me tornasse mais crítico quanto aos assuntos de gênero e sexualidade, entendo melhor a cada conceito, e também era o assunto que eu não conseguia me ver trabalhando em sala de aula, até por não ter muito conhecimento, certamente ainda tenho muito o que aprender, mas já consigo ao menos introduzir o assunto com os estudantes. Na sala de aula, às vezes nos deparamos com preconceitos, “piadinhas” com os assuntos, agora já consigo de alguma forma intervir, explicar e tirar dúvidas dos estudantes (Keshu).

Também buscou deixar a objetividade de lado e aguçar sentimentos e subjetividades, para tratar as temáticas de gênero e sexualidade de forma leve e afetuosa.

Como pessoa essa disciplina me ajudou a ser mais sensível às questões, antes eu não me importava muito portanto não buscava conhecer mais, agora tenho mais empatia com o próximo. Quanto a ser uma futura professora, assim como citei na questão anterior, essa disciplina me ajudou a estar mais preparada para levar as questões de gênero e sexualidade para a sala de aula (Janaína).

Ajudou também as estudantes se conhecerem e conhecerem aos outros, percebendo as imensas possibilidades de ser quem elas quiserem ser, desmistificando muitos preconceitos.

A disciplina ajudou em pontos que pra mim ainda era muito difícil de entender, como os vídeos disponibilizado no início da disciplina sobre as histórias de pessoas bissexuais, homossexuais, cisgênero, transgênero e outros. Em muitas coisas que os participantes falavam eu me identificava, então foi muito positivo e contribuiu muito para minha identidade e orientação (Akin).

Tanto como pessoa e como professora, me ajudou bastante, tinha várias dúvidas principalmente nas questões LGBT+, também quebrou alguns preconceitos que eu tinha a algumas questões, e me preparou um pouco mais para a sala de aula, já que estas são questões que surgem diariamente na sala de aula (Núbia).

Diante das questões apresentadas, compreendemos que as possibilidades e limites que envolvem as temáticas de gênero e sexualidade, tanto na formação de professores, quanto na Educação em Ciências são muitos. Como limites reiteramos os impactos negativos da reprodução de padrões heteronormativos e do silenciamento das questões de gênero e sexualidade no Ensino de Ciências, o que corrobora com a continuidade das violências, desigualdades de gênero, sexismo, machismo e patriarcado, além da dificuldade dos futuros professores em introduzir a temática, por falta de preparo, insegurança e medo. Como possibilidades, reiteramos a potência que é a escola, enquanto espaço social, na desconstrução desses estigmas e preconceitos e na transformação para a justiça social e equidade de gênero, além da importância dessa temática ser introduzida de forma efetiva nos cursos de licenciatura, preparando os futuros professores para encarar a realidade e a diversidade que envolve a Educação Básica. Uma vez que a escola deve ser um ambiente de respeito, igualdade e diversidade, e a abordagem dos temas gênero e sexualidade contribui para a formação de cidadãos mais conscientes e críticos.

6.1.3 Concepções sobre Gênero, Sexualidade, Feminismo, Machismo, Sexismo e Patriarcado: Permanências, mudanças e Avanços;

Vimos discutindo até aqui a importância que os assuntos relacionados a Gênero e Sexualidade sejam profundamente debatidos no âmbito da formação de professores e na Educação em Ciências e que a categorização e a naturalização dos gêneros nos diversos espaços sociais sejam problematizadas, visando superar as questões relacionadas a desigualdades de gênero e os altos índices de

violência contra mulheres cisgêneras, pessoas transexuais, homossexuais e afins.

Diante disso, interessa-nos também discutir as possíveis permanências, mudanças e avanços relacionadas as concepções das licenciandas frente as temáticas de gênero, sexualidade, feminismo, machismo, sexismo e patriarcado.

Para tal, foi perguntado as estudantes, qual a relação/ diferença elas percebiam entre: sexo, identidade de gênero e orientação sexual? Se seu entendimento mudou após a disciplina? E o que não sabia sobre esses conceitos?

Algumas pessoas responderam à questão definindo os conceitos de identidade de gênero, orientação sexual, etc., outras responderam que as aulas tinham contribuído para seu maior entendimento sobre os conceitos. A seguir, apresentamos algumas respostas:

sinceramente eu não entendia quase nada desse assunto, achava tudo muito longe, meio distante. Se eu não consultasse a internet ou o material que você nos propiciou eu não saberia responder sobre os conceitos de identidade de gênero, orientação sexual, as aulas foram fundamentais para minha familiarização com o tema (Amara).

Os conhecimentos que sei sobre esses conceitos, são conhecimentos básicos para compreender o indivíduo dentro do âmbito social, pois tenho amigos com orientações sexuais diferenciadas, outros que fizeram alterações na sua identidade por não mais se identificar com aquilo que vivenciava. Hoje falar sobre questões de gênero está mais aberto do que alguns anos atrás (visto que só conseguimos falar sobre, pelos movimentos e lutas). Infelizmente esse tipo de conceito não foi muito bem trabalhado dentro da minha formação, pois nem todas as pessoas se sentem à vontade para falar sobre a temática, e o desconforto é notório nos professores. Trazer discussões como esta faz refletir que devemos sim compreender melhor a nossa sexualidade/identidade para perpassar um ensino que seja fiel a nossa realidade e aos nossos futuros educandos, principalmente na atual geração, que não aceita estar mais fechados em caixas (Akin).

Outras demonstraram maior resistência na mudança de concepção, se mantendo fiel a aquilo que carregam enquanto crença.

Sou de uma geração da década de 60, meus ensinamentos foram direcionados a seguir com o que foi ensinado, o ser homem e ou o ser mulher direcionados à união para formação da família. No campo de minhas atividades sempre lidei com muitas pessoas que possuíam ou possuem suas escolhas, e as vejo naturalmente, pois a vida é feita para ser vivida e bem vivida, logo, a escolha é de cada pessoa. Penso que os adultos podem e devem fazer suas escolhas, e não vejo nenhum problema, porém não me sinto à vontade de oferecer essas escolhas às pessoas que ainda não sabem realmente o que querem, são elas as crianças que necessitam serem orientadas sim, porém cada uma a seu tempo. Nada mudou sobre meu entendimento após os vídeos e respeito às opiniões e escolhas, todas as informações são de notório entendimento, sabemos que a liberdade jamais deve ser tolhida, e nós como educadores devemos orientar a passos largos

e mostrar as portas e janelas, e a brisa naturalmente irá tomar seu lugar (Azekel).

Na resposta de Azekel a percepção sobre gênero/sexualidade da estudante está diretamente relacionada a forma como foi educada, evidenciando as diferenças da época que estudou e de como as coisas são abordadas hoje em dia. Segundo Ribeiro (2004) a partir do final da década de 1960 acontecimentos políticos de grande expressividade atingiram de forma negativa a Educação Sexual no país, o regime militar imposto pelo Golpe de Estado de 1964 produziu um contexto de redução das liberdades individuais e manifestações da sexualidade, incluindo a restrição da liberdade do debate sobre esse tema. Isso causou um retrocesso na Educação Sexual, com o fechamento de escolas e denúncias de professores que se atreviam a continuar abordando a temática para além dos ensinamentos tradicionais.

Acredito que estou sempre aprendendo e me conhecendo, tive pouco acesso a esses conhecimentos, pois vivi muito tempo em uma cidade consideravelmente pequena, com um regime autoritário das PMs, das igrejas e do conservadorismo. Todas essas formas de expressão que eram diferentes do padrão heteronormativo ficavam nas margens. Sempre que me perguntavam sobre minha sexualidade eu respondia que “estou me descobrindo, me conhecendo”, porque na época eu realmente não entendia. Comecei a ter mais acesso a esses conhecimentos quando entrei na graduação, foi quando comecei a buscar mais material sobre gênero e sexualidade e através de diálogo com amigos não-binária, transexuais e homossexuais pude aprender um pouco mais (Zuri).

A classificação binária do sujeito a partir do órgão sexual (vagina/pênis) gera uma série de expectativas sobre comportamento, corpo, gosto, subjetividades, maneira de se vestir e estar no mundo. Pessoas que transitam entre ambas categorias se colocam em uma dimensão de questionamento em relação à sua sexualidade ou identidade de gênero a partir das normas sociais, políticas e culturais de um determinado contexto histórico (BENTO, 2011).

Eu nunca me preocupei em rotular nem as pessoas, nem eu mesma, pois não as vejo como seres fixos nas suas questões de sexo, identidade de gênero ou orientação sexual, vejo que isso é a intimidade de cada um. Respeitos TODOS com suas formas de expressão, e apesar de ter colocado que sou heterossexual não posso confirmar que isso é um estado fixo. Algumas especificidades como nomes e formas de falar (conceitos) eu não conhecia... Acredito que toda forma de amor e amar vale a pena (Zuri).

Consensualmente, é possível compreender gênero a partir de duas concepções, uma seria que esse é dado/determinado no nascimento: por Deus (concepção criacionista) ou pela natureza (concepção biológica determinista/reducionista/simplista). Essa é a concepção binária, dicotômica e fixa de

gênero, baseada na crença numa ordem natural, numa identidade biológica de sexo-gênero, e numa ordem social e histórica imutável.

Numa segunda concepção, gênero seria construído, de múltiplas e variadas formas, ao longo da vida: nas relações culturais, sociais e pedagógicas. Essa é a concepção construcionista, que visualiza a diversidade e a liberdade de se expressar como ser humano, mais além de categorias de homem ou mulher (de modelo único). Representa a esperança de um mundo mais justo e solidário.

Na resposta D podemos perceber os impactos negativos da primeira concepção na vida dessa sujeita, ao estabelecer que gênero e sexualidade só devem se expressar no marco da heterossexualidade. Essa ideologia de “gênero natural” cria problemas ao condenar mulheres que querem fazer trabalhos de homem (governar, pilotar aviões, fazer pesquisa científica etc) e pessoas lésbicas, gays, bissexuais, transexuais, transgêneros, travestis, queer e intersexo – LGBTQI (tachadas de anormais, imorais e pecadoras), que querem simplesmente ter direitos. A igreja a utiliza para condenar o gênero como coisa do diabo.

A resposta E se aproxima da segunda concepção, que também é defendida por nós, a qual relaciona gênero aos processos individuais, sociais, institucionais, nunca finalizados, pelos quais os sujeitos vão se constituindo como masculinos e/ou femininos, em meio à cultura e às relações de poder (MEYER, 2003).

Em relação ao conceito de feminismo, foi perguntado às estudantes sobre o que compreendiam sobre o movimento e se consideravam feministas. A seguir, algumas respostas:

Compreendo que ser feminista é lutar por direitos humanos, a partir da compreensão que a única diferença entre homem e mulher, são aspectos biológicos. Por tanto, é incompreensível que mulheres sejam tratadas de forma inferior aos homens. Além disso, ser feminista, também é lutar diariamente para que esse contexto mude em todos os aspectos, sejam nas relações pessoais, como relacionamentos que podem oprimir, como em contextos gerais de mulheres, compreendendo-as como seres humanos com direitos, como qualquer outro. Sim, eu me considero feminista (Jacira)

As respostas das estudantes confirmaram a tendência que se instaurou nas últimas décadas, sobretudo com a nova juventude, que cada vez mais tem se interessado pelas pautas defendidas pelo movimento feminista.

Considero-me feminista, tanto no sentido atuante em manifestações, como mãe de menino, orientando-o sobre essa relação machista e patriarcal, trazendo consciência em relação as mulheres. É uma luta constante porque sabemos que o machismo está estruturado na nossa sociedade (Amara).

Sim, eu me considero uma feminista. O feminismo não significa ser superior ao homem, é lutar pelos direitos que temos de poder fazer as mesmas coisas que um homem faz e não ser julgada e nem taxada por isso. É poder se conscientizar que vivemos num sistema patriarcal, e questionar esse sistema. É poder sair na rua sem ter medo de ser assediada, é poder se inserir em qualquer contexto sendo ele dentro do futebol, dentro de empresas e de cargos de chefia que normalmente são ocupados por homens. É poder ser escutada e levada a sério! Núbia)

Apesar de optar por apresentar as estudantes no gênero feminino, como pode-se identificar na primeira parte do questionário, a turma também era composta por homens. Nesse sentido, sobre a participação dos homens no movimento feminista, pudemos identificar alguns apontamentos e posicionamentos.

A identidade feminista, como qualquer identidade social, deriva da consciência de pertencer e sentir-se parte de um coletivo que compartilha, entre seus membros, ideais, valores, comportamentos, reconhecimento e solidariedade. Por conseguinte, tanto as mulheres quanto os homens podem compartilhar uma identidade coletiva feminista.

eu entendo que feminismo é aluta das mulheres pelo seus direitos, uma maneira de valorizar seu gênero que é bastante desrespeitado pelo mundo machista e patriarcal, penso que o feminismo foi bastante importante na melhoria de vida para a classe feminina , como direito ao voto, ao trabalho, ao direito de fala, e de se posicionar diante da sociedade. Possibilitou as mulheres estarem na política, em cargos de liderança, ou seja, ser o que quiserem ser, sem embargos e preconceitos, não sei se me considero feminista por ser homem e ainda ter resquícios da sociedade machista em mim , mas me considero um cara que tenta melhorar , e não quero passar essas ideias machista pra meu o meu filho (Isaach).

Embora a mulher, seja referência para o movimento feminista, ou melhor, as mulheres em suas diversas e múltiplas identidades, como diz Bell hooks (2019) “o feminismo é para todo mundo”, e interessa também aos homens, pois é um movimento de solidarização, uma vez que todas e todos são sujeitos de gênero, e homens, ocupam uma posição, em geral, como opressores. Contudo, sem uma educação feminista que transforme os homens, as relações de desigualdade não mudarão. Nessa perspectiva, se pode pensar (e é desejável construir) a identidade feminista de homens na busca por justiça social de direitos equitativos para todas as pessoas (HOOKS, 2019).

Entretanto, outros apontamentos, nos permitiram identificar uma percepção sobre o feminismo como um movimento radical, como já discutimos no quarto capítulo, sobre a polarização desse movimento.

O que entendo de feminismo são grupos de pessoas que defendem o ser mulher, para que haja uma igualdade entre o sexo feminino em relação ao masculino. Também tenho a ideia que ser feminista é um pouco radical, por isso não me considero feminista, mas defendo a ideia do respeito (Azeke).

Outras respostas já se aproximaram mais de uma visão feminista Sul Global, que seria a adotada e debatida durante a disciplina.

A luta pelo fim do patriarcado, da colonização, heteronormatividade- branca-masculina. Pelo fim da opressão sobre a mulher. Sim, sou um homem feminista; (Akin)

Tais respostas, como da Akin corrobora com o entendimento que a luta travada no interior do feminismo, que conta com a multiplicidade de experiências de mulheres, nos permite falar em “feminismos” pensando não só as diferentes linhas e abordagens, mas também seu caráter classista, racial, sexual, regional e geracional.

Feminismo é uma luta de todes, não há agroecologia sem feminismo, não há revolução sem feminismo, não há luta de classes sem feminismo. Feminismo é uma resposta aos movimentos históricos de repressão, ditadura, menosprezo e morte das mulheres, patriarcado e machismo. Assim como a escravidão e o racismo é um problema social criado e que sustenta o processo de colonização e de apropriação de bens e de trabalho. A morte das ditas “bruxas” queimadas na fogueira, a “dona de casa” que não pode sair por conta do marido patriarcal e machista, a mulher que é morta por ser mulher, isso também é por conta do processo de colonização marcado pelo capitalismo. Sou feminista porque luto pelos direitos de todes, da vida! Luto pela agroecologia! Não há agroecologia sem feminismo e sem luta de classes (Zuri).

As respostas das estudantes também demonstram que a disciplina colaborou com um novo entendimento sobre o movimento feminista, a partir de uma percepção crítica, social e histórica.

Antes eu entendia o feminismo como um movimento de mulheres que lutavam por igualdade, não sabia sobre as especificidades das lutas, do contexto histórico, e até mesmo que existem divergências e especificidades dentro das lutas feministas, como por exemplo as mulheres indígenas e negras que lutam por questões diferentes das mulheres brancas (Yandara).

Em relação ao patriarcado também pudemos perceber algumas mudanças em relação as percepções das estudantes, que passaram a questionar criticamente algumas “regras” sociais, que ao longo da vida nos são naturalizadas.

Algo que me chamou atenção em relação ao patriarcado foi a questão do sobrenome do pai e do esposo, antes achava normal, depois da disciplina, tenho decidido que se eu casar, não quero o sobrenome do meu marido porque não é minha obrigação e sinto vontade de colocar o sobrenome da minha mãe no meu nome, pois o meu pai que me registrou e só quis o sobrenome dele (Amara).

Pudemos evidenciar também a percepção que as estudantes assumiram, a partir da disciplina, ao compreender o machismo como algo estruturante em nossa sociedade, que de certa forma, perpassa todas as relações sociais.

Falando de machismo acredito que mudou um pouco minha percepção, inclusive acabei percebendo que até mesmo, sendo mulher, acabo sendo um pouco machista às vezes, pois nem só os homens podem exercer tal absurdo, visto que como aprendemos o machismo na nossa sociedade é estrutural (Núbia).

Além do machismo, outro conceito que buscamos desmistificar durante a disciplina foi a questão da violência de gênero, antes muitas alunas relacionavam a violência de gênero apenas com a violência física, não refletindo sobre as diversas violências que envolvem gênero, como a violência psicológica, simbólica, patrimonial, sexual, etc.

O que mudou foi minha percepção sobre o que é a violência, antes achava que uma mulher que sofria violência de gênero era aquela que apanhava, ou era violentada fisicamente. Hoje, depois das discussões nas aulas percebi que a violência de gênero pode estar num gesto, numa palavra, e que o tempo todo, nós mulheres somos violentadas das mais diferentes formas (Núbia)

Ou mesmo a percepção que apenas mulheres sofriam com a violência de gênero, como evidencia o trecho a seguir.

Mudou minha concepção pois antes eu pensava que violência de gênero era somente contra mulheres, agora já sei que “gênero” é muito mais amplo e inclui crianças, adolescentes, idosos, independentemente de serem heterossexuais, homossexuais ou outros (Amara).

Vale ressaltar que as estudantes chegaram na disciplina com suas crenças e conhecimentos pessoais, o pouco tempo que passamos juntas na disciplina foi de troca de conhecimento. Não era nossa intenção impor um saber e dizer que aquilo que sabiam ou acreditavam estava errado, nesse processo de construção todas nós aprendemos, agregamos ou transformamos alguma coisa. O que podemos garantir é que ninguém saiu dali como entrou, todas nós aprendemos um pouco e deixamos um pouco de nós mesmas para as outras.

6.1.4 Perspectivas e desafios para uma formação de professores de ciências feminista Interseccional e Decolonial;

Sabemos que a sociedade capitalista é racista, machista e patriarcal. Se há algo que o capital usa para reprimir, dividir e controlar uma sociedade é impor um padrão de gênero, de raça e de classe social. Esse padrão é fruto do processo de colonização do nosso país, que resultou numa sociedade que faz com que tenhamos

mais confiança em um homem branco, hetero e “pai de família,” do que em uma mulher negra, não-binária e lésbica.

Essa mesma lógica, funciona para sustentar as relações de trabalho nas empresas, colocando os empregos com salários mais baixos para as populações negra, periférica e LGBTQI+, enquanto os cargos mais altos ficam condicionados aos homens brancos heterossexuais. Tais fatos, como esses e muitos outros de violências e relações desiguais de gênero/raça/classe se apresentam como desafios a serem superados ao pensarmos em equidade e justiça social.

Como uma possível rota em busca da superação desses desafios propusemos uma disciplina para a formação de professores de Ciências feminista, interseccional e decolonial, que permitisse, que ao longo do curso as estudantes fossem se dando conta desses desafios e pensassem alternativas para sua superação.

É notável que as pessoas mais oprimidas são pessoas pobres, negras, mulheres, homossexuais, transgêneros, e assim por diante, e sabemos quantos mais essas pessoas acumulam essas características, mas elas sofrem com preconceito, violências, desvalorização, morte. Isso tudo por conta de uma sociedade elitista, branca e machista que é o grupo dominante no nosso mundo, então quem não pertence a esse grupo está fadado ao sofrimento (Janaína)

A desigualdade econômica, a fome, a falta e a precarização de emprego, o desmonte de políticas de ações afirmativas, a insuficiência de políticas sociais, o colapso do sistema de saúde, o racismo religioso e ambiental, a violência estatal e o encarceramento são alguns dos exemplos de questões discutidas na disciplina que serviram para ilustrar as múltiplas dimensões do genocídio da população brasileira, sobretudo da parcela negra da população.

Acredito que sim, como vimos no último semestre e hoje mesmo na aula, a mulher negra e pobre ela vai sofrer e passar por preconceitos mais que uma mulher com uma condição financeira melhor ou até mesmo que um homem (Jacira).

Sim, vamos pensar em um exemplo, na qual o preconceito digamos que esteja triplicado, imaginemos a situação, sou uma mulher homossexual, negra e de uma classe social baixa, o preconceito a discriminação certamente será maior, as oportunidades de uma melhor emprego, de um reconhecimento pelas suas capacidades não sei se essa seria a palavra, mas a chance dela ser reconhecida profissionalmente, ter sucesso na sua vida é as menores possíveis. É preciso lutar para que todos sejam reconhecidos, seja qual for sua raça, sua classe, e seu gênero, para que todos sejam respeitados (Amara).

Apesar de a maioria da população brasileira se autodeclarar negra, é possível observar que os brancos ocupam a maior parte dos cargos gerenciais, dos empregos

formais e dos cargos eletivos. Por outro lado, a população negra está no topo dos índices de desemprego, subemprego e de ocupações informais, além de receber os menores salários.

eu mesma já vi alguns anúncios de emprego que diziam assim "Precisa-se de empregada com boa aparência". Além disso, eu já tive que mentir meu endereço pra poder conseguir uma vaga de emprego, só porque moro na periferia (Yandara).

O que essas falas ecoam é a importância que as temáticas que envolvem a interseccionalidade de raça, classe e gênero têm na nossa sociedade. Por isso, não podem seguir silenciando e naturalizando as desigualdades e preconceitos.

Hoje, abordaria a interseccionalidade de raça, gênero e classe, para mostrar às crianças que esse patriarcado e eurocentrismo não podem ser naturalizados, gostaria de ao menos deixá-las com uma pulga atrás da orelha (Isaach).

Muitos são os paradigmas estereotipados que carregamos sobre essas questões. Abrir o debate, discutindo criticamente a partir de perspectivas feministas decoloniais e interseccionais é emergente na proposição de uma sociedade pautada nos princípios da justiça social.

raça, classe e gênero – são uma combinação perfeita para calar as classes subalternizadas. Uma mulher apenas por ser mulher já é inferiorizada, se for negra é mais ainda e se ainda for pobre acaba tendo seu futuro reduzido à sorte, pois a sociedade dá maior visibilidade a homens brancos e de classe média para preencher cargos de maior valor, entretanto a classe dominante não faz questão que façamos essas associações e que olhemos para o mundo a partir dessa perspectiva interseccional (Zuri).

O curso de Licenciatura em Educação do campo, ao assumir as demandas dos movimentos sociais e dessa forma, unir força com a luta das mulheres, indígenas, quilombolas e negras(os) têm colocado essa perspectiva interseccional em prática ao longo da formação das licenciandas, dessa forma encontramos um espaço aberto e frutífero, onde as licenciandas já vinham se formando nessa perspectiva e nossa disciplina se somou a luta travada e defendida pelo curso, porém é preciso, mais uma vez lembrar, que propostas como a da EDC são exceções nos cursos de licenciatura, sobretudo os da área de Ciências da Natureza, nos quais preza-se, ainda, muito a objetividade e neutralidade científica, não sobrando espaço para o subjetivo, o pessoal, esquivando-se assim das demandas sociais.

Mudou minha concepção pois nunca tinha pensado na interseccionalidade até a primeira disciplina de aprofundamento temático gênero que tivemos. É realmente quando unimos raça, classe e gênero que vemos a maior desigualdade na nossa sociedade (Amara).

Outro desafio ao pensarmos a formação de professores feminista interseccional e decolonial está na conscientização sobre a escola enquanto espaço social que lida com pessoas, sobretudo crianças e adolescentes. No Ensino de Ciências, estamos falando de adolescentes, que tem emoção, afeto, curiosidade, tesão. Não temos como continuar pautando o Ensino de Ciências no objetivismo e neutralidade da ciência, e seguir ignorando as inúmeras demandas desses jovens que muitas vezes, estão descobrindo a sua identidade sexual.

Isso, porquê, os jovens que estão descobrindo sua identidade sexual enfrentam, na maioria das vezes, desafios e dificuldades, como a falta de compreensão ou apoio de amigos e familiares, discriminação e preconceito na sociedade, além de dúvidas e inseguranças em relação a si mesmos. Nesse sentido, é fundamental que a escola seja um ambiente seguro e acolhedor para que esses jovens possam compreender sua sexualidade e identidade sem julgamentos ou pressões.

Eu tinha um amigo gay que passou poucas e boas durante a escola. Ele não conseguia se abrir com ninguém, nunca falou com a família e na escola a gente não tinha espaço pra conversar sobre isso. Nas aulas sempre só se falava de relacionamentos entre homens e mulheres. Nunca nos foi apresentado outra opção que não seguir fazendo algo que era “errado”, como se fosse criminoso, tinha que ser escondido e ninguém podia saber (Yandara).

Abordar a violência de gênero na escola pode ser um desafio complexo. Já ressaltamos a importância de a escola ser um ambiente seguro e acolhedor para todas as pessoas, independentemente do gênero, orientação sexual, raça ou classe social. A violência de gênero pode ocorrer em diversas formas, como agressões físicas, psicológicas, sexuais, entre outras, e é fundamental que a escola esteja preparada para lidar com cada uma delas de forma adequada.

Muitas pessoas não entendem o que é violência de gênero e como ela afeta as vítimas. É fundamental que haja uma conscientização e um trabalho de sensibilização sobre o assunto, para que todos possam entender a gravidade do problema.

As vítimas de violência de gênero muitas vezes sentem vergonha e medo de denunciar o agressor. É importante que a escola seja um ambiente de apoio e acolhimento para essas pessoas, e que existam canais de denúncia seguros e confidenciais. Além disso, infelizmente, a violência de gênero é muitas vezes tolerada.

É fundamental que a escola trabalhe para desconstruir esses estereótipos e promova uma cultura de respeito e igualdade.

Algo bem interessante e necessário ser trabalhado em sala de aula, são as violências de gênero por exemplo, já que todos os dias, isso acontece ao nosso redor. Eu começaria trazendo um pouco da história, desde a colonização, desde quando temos isso, porque para muitos é normal a mulher ser tratada como um ser inferior ao homem, e que ela deve obedecê-lo, se privar dos seus sonhos e dos seus desejos, para satisfazer a vontade dos homens. Eu iria contextualizar, afinal temos uma história por trás disso, algumas intenções. Acredito que traria, artigos que falam sobre assunto, reportagens que abordam as questões de violência de gênero, para uma introdução ao assunto e também para problematizar, as questões de gênero envolvidas (Núbia).

Numa formação feminista, decolonial e interseccional precisamos considerar também que a colonialidade, muitas vezes, nos impede de avançar, pois nos prende a crenças e valores que há muito tempo já deveríamos ter superado/ abandonado, mas que estão enraizados em nossos juízos de valores, desde a colonização e os processos de cristianização. Nesse sentido reiteramos a necessidade de busca por alternativas que visem a superação da colonialidade do poder, do saber, do ser e de gênero, como a educação feminista interseccional e decolonial que a partir de denúncias e anúncios, se constitui como possibilidade educacional na superação das desigualdades, preconceitos e injustiças sociais.

A utopia exige conhecimento crítico. É um ato de conhecimento. Não posso denunciar a estrutura desumanizante se não a perscruto para conhecê-la. Não posso anunciar se não conheço. No entanto, entre o momento do anúncio e a realização dele, há algo que precisa ser posto em evidência: o anúncio não é o anúncio de um projeto, mas sim, de um anteprojeto, pois é na práxis histórica que o anteprojeto se faz projeto; em minha biblioteca tenho um anteprojeto que se torna projeto mediante a práxis, e não por meio do blá-blá-blá (FREIRE, 2016, p.58-59).

As relações sociais podem tanto humanizar quanto desumanizar as pessoas. Como seres humanos, produzimos nossa existência e nos conformamos às práticas sociais, que moldam nossa identidade. Um educador precisa compreender quem são suas alunas e alunos, conhece-los, compreendendo como os grupos com quem se trabalha foram moldados pelas relações sociais, culturais, de opressão, pobreza, dominação. O docente na perspectiva que defendemos, tem o papel de construir práticas humanizadoras, além disso, é preciso ensinar aos educandos como se enxergar como sujeitos que podem transformar suas próprias realidades. (CALDART, 2002).

6.1.5 Os Desafios envolvendo a professora-pesquisadora no contexto da pesquisa e da disciplina

Uma queixa frequente na área da Educação Sexual é a dificuldade enfrentada por professores e professoras ao abordar a temática com os estudantes. Os motivos mencionados são diversos e incluem medo, insegurança, falta de preparo e vergonha, entre outros. No meu caso, não foi diferente. Além do desafio de ser professora em um curso superior em uma universidade pública renomada, pela primeira vez, de ser uma professora substituta e viver a lógica da exploração capitalista de renovação (ou não) de contratos a cada seis meses, a falta de férias e cargas horárias excessivas de trabalho, também havia a insegurança em abordar questões de gênero e sexualidade no contexto histórico e político que vivíamos em 2020.

Naquele momento, enfrentávamos restrições em relação aos nossos direitos de liberdade de ensino e de expressão. O fortalecimento dos movimentos "Escola Sem Partido" e a oposição a uma suposta "Ideologia de Gênero" ganharam força a partir do golpe sofrido pela então Presidenta Dilma Rousseff e, posteriormente, durante o governo Bolsonaro (2018-2022). Isso resultou em atitudes de alunos que gravavam trechos de aulas e os compartilhavam em páginas ultraconservadoras na internet. Essa situação, de certa forma, gerou medo e insegurança em toda a classe de professores, que passaram a se sentir vulneráveis em seu ambiente de trabalho.

Eu mesmo tive um trecho de uma aula gravada e divulgada numa página da internet, mesmo sabendo que não estava fazendo nada errado, e que tudo que eu falei estivesse de acordo com o plano de ensino e a proposta curricular do curso, me senti violada e cerceada.

O Movimento Escola Sem Partido atraiu uma parcela considerável da sociedade que defende uma concepção conservadora de educação, que inclui vigilância, policiamento e censura dos conteúdos educacionais e do posicionamento crítico dos professores.

Todo esse contexto, que recentemente começou a mostrar sinais de melhora com o avanço de governos de esquerda em países latino-americanos, impôs enormes limitações e desafios à nossa sociedade nos últimos anos. Esses desafios influenciaram diretamente nos resultados dessa pesquisa e

destacam a importância dela, assim como de outras pesquisas que buscam superar o momento ultraconservador de intolerância política e religiosa, para promover a retomada e o avanço da nossa sociedade em direção à justiça social.

Outra dificuldade que enfrentei como professora-pesquisadora foi o contexto da pandemia de COVID-19. A insegurança e o medo ressurgiram, trazendo consigo a sensação de um futuro incerto. Com a interrupção das aulas presenciais em março de 2020, como professora substituta, eu não sabia qual seria a minha situação. Foi necessário nos articularmos e unirmos forças, formando uma frente de professores substitutos, quando nossos empregos foram ameaçados devido à suspensão das aulas. Afinal, se não havia aulas, não havia, inicialmente, razões para manter nossos contratos. Enquanto pesquisadora, não sabia quando, nem como minha pesquisa seria retomada, forma vários meses de angústia e espera até que veio a notícia que o ensino se daria de forma remota.

Após a confirmação de que nossos contratos seriam mantidos e o ensino seria retomado de forma não presencial, surgiram diversos desafios. Além da falta de acesso a equipamentos adequados e à internet, alguns alunos enfrentaram dificuldades devido a terem retornado a morar com suas famílias em locais sem acesso à internet. Além disso, muitos compartilhavam o ambiente com outras pessoas, incluindo crianças, o que tornava difícil encontrar um local apropriado e silencioso para participar das aulas síncronas. Além dessas questões, tanto os estudantes quanto os professores tiveram que lidar com problemas de saúde e luto em suas famílias.

Apesar dos esforços empreendidos por nós, professores e estudantes, infelizmente não fomos capazes de impedir a adoção do ensino remoto, que teve início a partir do segundo semestre de 2020.

No início, os estudantes enfrentaram várias dificuldades para acompanhar as aulas síncronas, levando-nos a dedicar uma parte maior da carga horária da disciplina para atividades assíncronas. No entanto, ao longo do semestre, ficou evidente que a qualidade do ensino remoto não se comparava ao ensino presencial. Infelizmente, muitos alunos optaram por trancar a matrícula ou desistir do curso, pois não possuíam as condições necessárias para acompanhar efetivamente nesse formato.

6.2 ATIVIDADES REALIZADAS PELAS LICENCIANDAS NO CONTEXTO DA DISCIPLINA: A LITERATURA COMO FERRAMENTA EMANCIPATÓRIA.

Segundo Bell hooks (2019), a literatura é uma ferramenta crucial na formação feminista, uma vez que promove a conscientização crítica e questiona pensamentos sobre gêneros arcaicos que continuam sendo norma na formação das crianças e adolescentes.

Pautados na perspectiva de compreender a importância da literatura na transformação social, realizou-se, no contexto da disciplina, algumas atividades e intervenções literárias (Quadro 11) em que a partir de leituras das obras selecionadas, escritas por mulheres negras, latino-americanas e Africanas, as licenciandas escreveram sobre suas vivências e aprendizados. Nesse tópico analisamos algumas dessas produções textuais, além do questionário inicial e do questionário final de avaliação da disciplina, nos quais, dentre outras perguntas, indagamos as licenciandas sobre a importância da literatura em perspectiva feminista.

Quadro 11-Identificação das atividades sobre literatura realizadas para as Análises

Atividade	Data	Temática
Atividade 1	16/11/2020	-Conto Quantos filhos Natalina teve da obra Olhos D'água de Conceição Evaristo; -Vídeo Sozinhas: Histórias de Mulheres que Sofrem Violência no Campo;
Atividade 2	24/11/2020	-Trechos do livro Precisamos de Novos Nomes de Noviolet Bulawayo;
Atividade 3	30/11/2020	-Trechos do livro Niketche: Uma História de Poligamia de Paulina Chiziane; -Trechos do livro Hibisco roxo de Chimamanda N. Adichie;

Fonte: Elaborado pelos Autores

As análises qualitativas estão pautadas nas discussões e produções feitas pelas estudantes a partir das leituras dos trechos das obras “Precisamos de Novos Nomes” da autora do Zimbábue Noviolet Bulawayo, do conto “Quantos Filhos Natalina teve?” da obra Olhos D'água de Conceição Evaristo, da obra “Niketche: Uma História de Poligamia” escrito por Paulina Chiziane e do livro “Hibisco roxo” de Chimamanda Ngozi Adichie.

Uma das perguntas que fizemos as estudantes foi se elas consideravam a literatura uma ferramenta importante e eficiente para trabalhar as questões de gênero

e sexualidade? A seguir, apresentamos alguns exemplos do que obtivemos como respostas, o que nos ajuda a embasar nosso argumento, sobre a importância da literatura na transformação social.

Eu gostei muito das discussões que surgiram a partir das histórias que fomos lendo, principalmente eu que sou homem, muitas daquelas dores, ou problemas não fazem parte do meu dia-a-dia, e ler sobre elas me gerou mais empatia e fiquei sensibilizado com as questões de gênero (Akin).

Esse relato nos permite refletir sobre a importância da formação feminista para homens, que muitas vezes deixam de se sensibilizar e até lutar pelas causas feministas por mero desconhecimento ou comodismo. O fato de vivermos em uma sociedade estruturalmente machista corrobora para que homens permaneçam em situações confortáveis de opressão às mulheres, pois por mais que enquanto indivíduos possam não praticar essas ações, a estrutura machista pratica e, conseqüentemente, os favorece. Ampliar essas discussões nos cursos de licenciatura, almejando que também possam adentrar com mais frequência e profundidade a Educação Básica, é uma possibilidade de colaborar com o fortalecimento da causa e a emancipação de mulheres.

Em outro relato, a Amara apontou que:

As leituras foram fundamentais no meu entendimento, pois proporcionaram discussões de temáticas delicadas, a partir de histórias que mesmo que fictícias, fazem parte do nosso cotidiano e muitas vezes são dores que também sentimos, mas temos vergonha de expor.

Na perspectiva da estudante Amara adentrar temáticas tão delicadas relacionadas a estupro e assédio a partir de histórias “fictícias” tornou o processo menos doloroso, pois mesmo sendo parte da realidade da maioria das mulheres, essas violências machucam, envergonham e causam dor, por isso, muitas vezes optamos por silenciá-las. Ao essas temáticas surgirem por uma via alternativa, a de histórias, a forma como fomos nos acolhendo e compartilhando das histórias tornou o processo mais acolhedor e promissor na reflexão e discussão dessas questões que são tão necessárias na realidade do nosso país, frente aos crescentes casos de violências, estupros e feminicídios.

Outro ponto levantado foi sobre a importância de lermos e conhecermos a África. A estudante disse:

Gostei muito de ler sobre a África, e saber mais da cultura daqueles povos que são tão desconhecidos por nós, além disso saber sobre o poder da igreja católica no processo de cristianização dos povos latinos e Africanos e o impacto que isso tem nas questões de gênero, na monogamia e na imposição sobre as mulheres (Núbia).

Ao longo das nossas vivências escolares e acadêmicas, somos pouco ou nada incentivados a ler e conhecer sobre a África. A colonialidade do poder, saber e ser, dita as regras sobre onde, o que e quem importa. Nessa perspectiva, a maioria de nós do Sul global, passa a vida estudando, lendo e conhecendo sobre os países do Norte, como Europa e Estados Unidos.

Ter a oportunidade de ler, refletir e discutir sobre temáticas tão relevantes socialmente para nós, como as questões de classe, raça e gênero, a partir de perspectivas de mulheres negras do Sul global, permite as (aos) sujeitas (os) excluídas (os) e marginalizadas (os) compreender criticamente seu lugar na sociedade e lutar pela transformação e emancipação.

A seguir apresentamos as análises e reflexões realizadas a partir das intervenções literárias.

6.2.1 Atividade 1- Histórias de vida: não dá pra falar em feminismo interseccional sem ser subjetivo

Com o intuito de conhecer a história de vida das estudantes, foi proposto que a partir da leitura do conto *Quantos filhos Natalina teve?* de Conceição Evaristo (2016), as licenciandas escrevessem um texto em formato livre que expressasse de alguma forma sua história de vida em relação a corpo, gênero e sexualidade, pensando e refletindo sobre como esse processo se deu em casa, na rua, na escola e nas relações sociais como um todo. Além da leitura do conto de Evaristo (2016), por se tratar de um curso de Licenciatura em Educação do Campo, sugeriu-se que as licenciandas assistissem também ao documentário *“Sozinhas: Violência contra mulheres que vivem no campo”* uma vez que muitas das histórias contadas no documentário, poderiam vir a se aproximar da vida dessas licenciandas.

O conto *“Quantos Filhos Natalina teve”* é parte da obra *Olhos D’água* da autora brasileira Conceição Evaristo. A narrativa descreve a história de Natalina, desde sua adolescência até sua maioridade. Como o título deixa entender, Natalina tem alguns filhos ao longo de sua vida, mas, dos quatro filhos que tem, apenas o último, concebido após ser estuprada, Natalina considera só seu. O primeiro filho é fruto de sua inexperiência quando adolescente. Natalina dá a criança a uma enfermeira assim que a criança nasce: *“A menina-mãe saiu leve e vazia do hospital! E era como se ela tivesse ganho uma boneca que não desejasse e cedesse o brinquedo para alguém que quisesse”* (EVARISTO, 2016, 45-46).

Uma das partes mais surpreendentes do conto, acontece quando Natalina, já adulta, engravida de seu segundo filho do seu namorado, Tonho. Mais uma vez a personagem não quer o bebê, mas Tonho, feliz ao saber da gravidez, propõe que os dois se casem e formem uma família.

Quando acabou a falação e olhou para Tonho, o moço chorava e ria. Abraçou Natalina e repetia feliz que ia ter um filho. Que formaria uma família. Natalina ganhou preocupação nova. Ela não queria ficar com ninguém. Não queria família alguma. Não queria filho. Quando Toinzinho nasceu, ela e Tonho já haviam acertado tudo. Ela gostava dele, mas não queria ficar morando com ele. Tonho chorou muito e voltou para a terra dele, sem nunca entender a recusa de Natalina diante do que ele julgava ser o modo de uma mulher ser feliz. Uma casa, um homem, um filho... Voltou levando consigo o filho que Natalina não quis (EVARISTO, 2016, 46)

O terceiro filho de Natalina é fruto de um pedido de sua patroa para que ela “empreste” sua barriga, visto que a patroa era incapaz de conceber uma criança. E o quarto filho, o filho que Natalina quis, é aquele que Natalina concebe após ser sequestrada por engano e estuprada. Natalina se descobre grávida do estuprador e, surpreendentemente, se sente feliz. Em seu ponto de vista, ela não precisa dar satisfação a ninguém, família, companheiro ou patrões. Aquela criança era o só sua.

O documentário conta a história de algumas mulheres que vivem no campo e sofrem violência, dentre as histórias, Ade conta que:

Eu casei com o primeiro rapaz que namorei. Ele tinha 29 anos. Eu tinha 14. Uma semana depois eu completei 15 anos. Eu fui violentada por ele. Eu casei porque minha mãe me forçou. Eu não casaria com ele. Eu fui e falei pra mãe: ‘eu não gosto dele, eu não quero casar com ele, eu tenho medo dele’. E na hora que ele tava assim meio violento ele pegava o facão e vinha pra cima de mim, eu não tinha como me defender porque eu tinha medo também. Deixava ele fazer o que ele queria espancamento....surra...tudo. Até o dia que ele quebrou o meu braço e a minha costela. Daí que eu decidi ‘eu não quero mais isso pra mim’ Perdi casa, perdi tudo e deixei (BASTOS, 2017).

Outra fala marcante e dolorosa do documentário quem conta é Lucimar “A mulher que mora no campo, ela tem a vida muito isolada. Se bater, se gritar, se chorar, se espernear, ninguém ouve” (BASTOS,2017).

Encontrar-se nessas situações de violência, como as narradas por Natalina, Ada e Lucimar é muito triste e doloroso. Muitas mulheres suportam conviver com a violência por medo e vergonha. Tomar a decisão de denunciar e sair daquela situação é um passo fundamental na superação da violência de gênero, porém requer apoio, emocional, econômico e solidariedade, coisas que nem sempre essas mulheres encontram seja por parte do estado ou da sociedade que negligenciam essas situações.

Enquanto professora de uma disciplina sobre Gênero, me questionei sobre qual seria o meu papel ao abordar uma temática tão sensível como a da violência. Ao propor essa atividade, tínhamos receio que as estudantes pudessem se sentir desconfortáveis com a escrita de questões pessoais e íntimas, porém assim que lemos os relatos percebemos que tínhamos criado um laço de confiança e que elas usaram aquele espaço de escrita para nos aproximar ainda mais delas. Ao escreverem sobre si mesmas, diversos discursos que trataram sobre infância, adolescência e vida adulta apareceram, inclusive, muitos relatos extremamente pessoais, contendo histórias de abuso físico e emocional por parte de homens, pais e maridos das estudantes.

A atividade extrapolou a aula, a disciplina e sobretudo a pesquisa. Foi um espaço de desabafo para as licenciandas, que se sentiram livres para escrever sobre momentos marcantes de suas histórias de vida. Ambientes que favorecem tais discussões, não são encontrados facilmente na escola ou na universidade, até porque muitas vezes esses espaços colaboram com o silenciamento dessas sujeitas e de assuntos da vida pessoal, em nome de uma dita “neutralidade” científica. Com isso compreendi que meu papel ali era o de possibilitar aquele espaço como um canal de escuta atenta e de ecoar, através dessa tese o grito entalado dessas mulheres.

A seguir apresento trechos de algumas das narrativas produzidas pelas estudantes. Narrativas que ilustram a história das licenciandas, mas que poderiam ilustrar a história diária de milhares de mulheres no mundo todo, que são constantemente vítimas do patriarcado e de todas as violências que esse modelo carrega.

Os abusos que sofri me afetaram muito, mas somente quando estava na sexta série que realmente estourou, fiquei muito depressiva nessa época, não saía mais de casa, não tinha vontade de fazer nada, sofro com isso até hoje, tenho que sempre tomar algum medicamento para ficar com mais ânimo e para diminuir minha ansiedade. Tenho uma enorme dificuldade em confiar nas pessoas, principalmente em homens para manter um relacionamento saudável e duradouro, tenho atração por homens, mas sempre fico com o pé atrás [...] para melhorar isso só com muitos anos de terapia, e nem sei se melhora (Yandara).

É inacreditável pensar que seres humanos com apenas uma genital diferente, sofram tanto dentro de uma sociedade. É absurdo e doído pensar que há milhares de mulheres sendo torturadas, humilhadas, ilegítimadas, caladas e mortas por seres que se acham superiores (Akin).

Bom, se alguém me perguntasse se já sofri algum tipo de violência responderia que não. Porém, com essa disciplina podemos abrir os olhos e ver além do que nos cerca. Ver o emocional e psicológico também. No entanto, hoje responderia a mesma pergunta dizendo sim, pois de um jeito ou outro todas nós mulheres acabam sofrendo violência pela nossa sociedade, que estruturalmente é patriarcal (Núbia).

É inevitável falarmos com mulheres sobre abuso ou violência sexual e não nos depararmos com enxurradas de relatos dessa natureza, isso porque assim como aponta o trecho da narrativa de Núbia, todas nós, mulheres, já passamos por alguma situação que gerasse algum tipo de abuso ou violência sexual, de forma evidente ou até mesmo muito sutil, seja ela física, psicológica ou simbólica.

A 10ª Edição da pesquisa do Observatório FEBRABAN- Mulheres, Preconceito e Violência de 2022, realizada com 3 mil mulheres nas cinco regiões do País, traçou um amplo quadro desse problema no país. A pesquisa mostrou que oito em cada dez entrevistadas se dizem insatisfeitas ou muito insatisfeitas com a forma como as mulheres são tratadas na sociedade brasileira. A violência e o assédio, seguidos do feminicídio e da desigualdade de direitos e oportunidades entre homens e mulheres, são os principais pontos negativos. A pesquisa apontou que quanto à violência verbal, física ou sexual, mais da metade (55%) das entrevistadas afirmam ter sido vítimas ou terem tomado conhecimento de mulheres próximas que foram vítimas de ameaça, insulto, assédio ou agressão.

Apesar dessa questão da violência e do assédio ser algo tão evidente na nossa sociedade, poucos são os espaços abertos para tais discussões. Tanto a escola, quanto os cursos de formação de professores de ciências, muitas vezes silenciam esses temas, ou quando abordam, partem apenas de questões biológicas e fisiológicas. O corpo é tratado apenas a partir de aspectos científicos, neutros e objetivos, não cabe a subjetividade, o sentimento, o afeto e a solidariedade, necessários para falar sobre violência e assédio.

Exemplos disso são como essas questões aparecem no documento normativo que define o conjunto de aprendizagens essenciais que todos os alunos devem desenvolver na Educação Básica. Na Base Nacional Comum Curricular (BNCC), o estudo da sexualidade é retratado apenas no 8º ano do Ensino Fundamental, junto com os mecanismos reprodutivos:

(EF08CI08) Analisar e explicar as transformações que ocorrem na puberdade considerando a atuação dos hormônios sexuais e do sistema nervoso.
(EF08CI09) Comparar o modo de ação e a eficácia dos diversos métodos contraceptivos e justificar a necessidade de compartilhar a responsabilidade

na escolha e na utilização do método mais adequado à prevenção da gravidez precoce e indesejada e de Doenças Sexualmente Transmissíveis (DST). (EF08CI10) Identificar os principais sintomas, modos de transmissão e tratamento de algumas DST (com ênfase na AIDS), e discutir estratégias e métodos de prevenção. (EF08CI11) Selecionar argumentos que evidenciem as múltiplas dimensões da sexualidade humana (biológica, sociocultural, afetiva e ética) (BRASIL, 2018, p. 349).

É importante salientar que desde a primeira versão da BNCC, até esta última, aprovada e consolidada em 2018, muito se perdeu em relação as propostas educacionais sobre Educação Sexual. Isso se deu devido a uma onda conservadora que se instaurou no nosso país, sobretudo nas gestões presidenciais de Michel Temer e Jair Bolsonaro. Tivemos, num momento anterior ao que vivemos entre 2016 a 2022, uma época de ampliações de direitos e das liberdades individuais. Entretanto, passamos a viver um crescente conservadorismo/ fundamentalismo, iniciado, nos EUA (metrópole do imperialismo), com o governo Trump, que chegou muito forte no contexto da América Latina. Dentro da perspectiva patriarcal/ capitalista, fortemente defendida pela direita conservadora, só é possível pensar a família a partir de uma constituição heterossexual, ou seja, heteropatriarcal, centrada nos desejos masculinos, na qual a mulher serve ao homem e suas necessidades.

Entretanto, as políticas públicas e ações voltadas as pessoas LGBT's e as questões relacionadas a gênero e sexualidade, fortalecidas nas décadas anteriores aos governos Temer e Bolsonaro, ainda tem forte impacto na realidade brasileira, visto que é crescente o número de mulheres, que mesmo não estando dentro do movimento feminista, questionam as responsabilizações impostas em relação aos serviços domésticos e a obrigação da maternidade.

Sobre machismo, ainda vejo vários estereótipos presentes na sociedade e família, tios que menosprezam todo o trabalho domésticos de suas esposas, ou que quando elas pedem o divórcio fazem um drama e prometem mudar, mas também as ameaçam falando que se pegarem elas com outro as matam, isso que eles mesmos já as traíram. Também ameaçam financeiramente, falando que deixará ela sem nada. (Yandara).

Sempre achei injusto, os meninos poderem tudo, namorar à vontade, sair a hora que quiser, enfim, porque são homens, tem suas regalias e as mulheres não (Keshu).

O que sempre senti em minha casa era relacionado ao machismo. Meu irmão, 1 ano mais novo, sempre podia fazer tudo, sair, namorar, festejar, pois era "homem". Pra tudo tive q esperar para fazer junto com ele, comunhão, crisma, carteira de motorista. Tinha que deixar minha turma, minhas amizades de lado, para esperar pra fazer com meu irmão. Muitas vezes eu só podia sair de casa se ele fosse junto, e além de tudo isso, não podia sair de saia, roupa curta, com batom vermelho, se não ele não ia e eu não poderia ir se não fizesse as vontades dele e de meu pai (Núbia).

Muitas mulheres trabalham de igual para igual com os homens na lavoura e na hora de receber o marido fica com todo o lucro da venda das culturas ou do leite. Falo com certeza, que é muito difícil conseguir mudar a cabeça de uma mulher alienada ao marido, eu tento mudar minha tia com relação a isso já tem alguns anos. Ele (meu tio) sempre fica com o dinheiro, a única forma que ela achou de conseguir uma fonte de renda onde meu tio não interfere é vendendo queijo (Janaína).

Outro trecho que essas questões aparecem:

As mulheres são pressionadas, desde criança a se vestirem e se portarem de um jeito específico, do jeito que a sociedade exige. E comigo não foi diferente. Na escola, me sentia uma estranha, pois sempre fui muito magra e não tinha um corpo bonitinho como da maioria das meninas da minha idade. Meus pais não tinham condições de comprar roupas da moda pra mim, então usava roupas ganhadas de parentes que não servia mais. Hoje, ainda sofro mais pelo simples fato de ser mulher. Pois além de trabalhar todos os dias fora, é responsabilidade minha cuidar da casa, manter as roupas limpas e cuidar das roupas e deveres do meu filho. Meu marido me “ajuda” e ele acha que é um super herói por fazer isso, porém pra mim o que ele faz é pouco, precisava que ele se responsabilizasse tanto quanto eu e não apenas fizesse as coisas que eu peço quando dá tempo. Porém a sociedade diz que é dever meu fazer tudo isso (Amara).

Sobre machismo, ainda vejo vários estereótipos presentes na sociedade e família, tios que menosprezam todo o trabalho domésticos de suas esposas, ou que quando elas pedem o divórcio fazem um drama e prometem mudar, mas também as ameaçam falando que se pegarem elas com outro as matam, isso que eles mesmos já as traíram. Também ameaçam financeiramente, falando que a casa e carro vai passar para os filhos, incluindo a filha que teve com a amante, falando isso para dizer que deixará ela sem nada. Minha avó conta que meu falecido avô não dava dinheiro para que ela comprasse o básico para dentro de casa, que tinha que fazer remenda em cima de remenda nos lençóis, roupas, que em uma ocasião ele a fez passar vergonha na frente de alguns amigos dele, quando a filha mais nova pediu um vestido que estava na promoção e ele negou falando uns absurdos. Então a partir desse dia ela falou para ele que o dinheiro do leite e do queijo ficaria com ela, pois sempre que ela precisava comprar algo para casa e para os filhos ele não dava (Jacira).

Como nos faz refletir Jessé Souza (2019), um dos princípios fundamentais da sociedade brasileira, é o patriarcalismo e a escravidão. O Brasil, desde a sua origem, tem construído e perpetuado práticas majoritariamente machistas e racistas. A começar pela superioridade do branco europeu que aqui chegou, além da escravidão, um dos modelos mais bem-sucedidos empregados pela colonização foi o patriarcado, ou seja, a constituição da “nova” família brasileira. Indígenas e Mulheres Negras foram violentadas, estupradas e abusadas desde a chegada dos invasores. Deram à luz a milhares de filhas e filhos, muitas vezes tratados como bastardos, passaram a compor o mercado de escravos. Essas duas relações estabelecidas no início da organização “moderna” brasileira, o racismo, devido a escravidão e ao patriarcado, devido a estrutura imposta pelos homens brancos europeus, determinam, até hoje, as relações

de poder/ser/saber na nossa sociedade. O trecho a seguir ilustra como essas questões aparecem corriqueiramente no nosso dia a dia.

Em outra ocasião eu estava namorando um homem preto e tive que ouvir meu tio falando na minha cara que mulher que namora com homem preto era tudo vagabunda, então perguntei se ele estava me chamando de vagabunda e ele disse que eu não era, mas as outras eram (Amara).

Outras questões apontadas nos textos das licenciandas, foram referentes a importância de se trabalhar a educação sexual, e de se ter na formação de professores momentos e disciplinas que abordem essas temáticas e preparem o professor para atuar consciente. Uma vez que o Ensino de Ciências costuma reproduzir os padrões da ciência hegemônica em sua construção histórica, nesse contexto, o conhecimento científico é tratado como o único válido, pois representa a realidade, e no campo da educação sexual, fica majoritariamente restrito ao determinismo biológico, não apontando questões sociais, históricas e sobretudo pessoais. Outros conhecimentos e saberes são silenciados, e nesse processo, pessoas são impedidas de compreender o mundo a partir do próprio mundo em que vivem (PORTO-GONÇALVES, 2005).

Tendo em vista a construção de uma visão mais coerente sobre a Ciência, os professores poderiam proporcionar aos alunos a vivência em atividades que oportunizassem a superação de percepções unilaterais, como, por exemplo, as relacionadas as temáticas de gênero e sexualidade. No entanto, o tipo de formação que muitos professores ainda têm, não permitem a promoção de um Ensino de Ciências comprometido com a justiça social para sujeitos excluídos e marginalizados pela cis-heteronorma (MARIN,2019). Tais aspectos ficam evidenciados nas falas a seguir:

É triste, mas as mulheres sempre foram discriminadas, e na ciência não é diferente, quando relatavam que o óvulo não era tão importante quanto o espermatozoide. Como o óvulo não é importante? Claro que é, pois ele é que escolhe o espermatozoide. Somos nós mulheres que geramos a vida. Por isso é de suma importância sempre adquirimos novos conhecimentos sobre Gênero e sexualidade, como adquiri agora no curso. Pois quando estudava no Ensino Médio, nunca nos foi dado conceito algum que nos orientasse a essa temática. Foi e é de suma importância este aprendizado, pois assim poderemos lidar com essas demandas na escola e com situações adversas relacionadas a violência de gênero e machismo (Yandara).

O Ensino de Ciências costuma reproduzir os padrões da Ciência hegemônica em sua construção histórica, nesse contexto, o conhecimento científico é tratado como o único válido, pois representa a realidade, e no campo da educação sexual, fica majoritariamente restrito ao determinismo biológico, não apontando questões sociais, históricas e sobretudo pessoais.

É muito importante ter educação sexual na escola, para tentar ao máximo ensinar, aos meninos principalmente, a respeitarem o corpo dos outros, que crianças não devem ter relações sexuais, que seus corpos não estão preparados, que devem esperar ter maturidade o suficiente para escolher o parceiro e parceira com quem terão a primeira relação sexual, que é algo que ficará marcado para o resto de suas vidas. Principalmente para se precaverem para não engravidarem e nem pegarem nenhum DST. Também desconstruir o patriarcado, de que os homens podem fazer tudo e que as mulheres devem os servir (Azekel).

Diante das questões e reflexões apresentadas, é importante ressaltar a importância que a disciplina teve ao tornar possível a discussão de temáticas tão delicadas, como as violências sexuais, e discuti-las de forma crítica pensando o papel do professor de ciências diante dessas demandas tão presente na nossa sociedade. A desconstrução do machismo, do patriarcado e das conseqüentes violências de gênero, que se instauraram e permanecem há mais de 500 anos no nosso país, requerem um árduo caminho para sua transformação e instâncias como a escola, que desempenham papel fundamental na formação da (o) sujeita (o), não podem se abster nesse processo.

O professor de ciências, por ter o conteúdo de corpo e sexualidade como componente curricular na sua disciplina, acaba ficando com essa demanda, sendo muitas vezes, o único a trabalhar essas questões. A partir dessa atividade procuramos discutir possibilidades de pensar como aproximar os conteúdos corpo e sexualidade das questões sociais, como o machismo e o patriarcado. Compreendemos que algumas limitações nesse processo são que nem sempre são aproximações fáceis de fazer, devido a crenças e preconceitos e que o professor de ciências nem sempre se sente à vontade ou preparado para tal.

6.2.2 Atividade 2- O “Jogo Dos Países” em Precisamos de Novos Nomes: partindo do Sul e rumo ao Sul

Como já apresentado no capítulo anterior, no trecho do livro “Precisamos de Novos Nomes” da autora zimbabuense Noviolet Bulawayo os personagens Darling, Bastard, Chipso, Godknows, Sbhó e Stina, que vivem no bairro Paraíso, um aglomerado de barraco de zinco, no Zimbábue, para se distraírem e esquecerem os diversos problemas que enfrentam cotidianamente, como a fome, brincam do Jogo dos Países.

Logo estamos ocupados desenhando o jogo dos países no chão, e fica muito bom porque hoje a terra está úmida do jeito certo, já que choveu ontem. Para jogar o jogo dos países, você precisa de dois círculos: um grande, por fora, e depois um menor dentro dele, onde fica a pessoa que chama. Você divide o

círculo de fora dependendo de quantas pessoas estão brincando e corta em pedaços como este. Cada pessoa então escolhe o seu pedaço e escreve o nome do país ali, é por isso que se chama jogo dos países. Mas primeiro temos de brigar pelos nomes, porque todo mundo quer ser certos países, por exemplo, todo mundo quer ser os EUA e a Inglaterra e a Austrália e a Suíça e a França e a Itália e a Rússia e países desse tipo. Estes são os países-países. Se você perder a briga, então tem de se contentar com países como Dubai, África do Sul, Botsuana e Tanzânia e outros do tipo. Eles não são países-países, mas pelo menos a vida é melhor lá do que aqui. Ninguém quer ser um desses trapos de países como o Congo, como a Somália, como o Iraque, como o Sudão, como o Haiti, como o Sri Lanka, nem mesmo este em que vivemos — quem quer ser um lugar terrível de fome e coisas caindo aos pedaços? (BULAWAYO, 2014, p.48-9)

A percepção da condição de subalternidade, inerente ao local onde vivem e ao modo de vida de seus habitantes, faz com que elas entrem em conflito, buscando escolher os países desenvolvidos, que inocentemente designam como “país-país”, em oposição aos demais.

A brincadeira consiste em todos, exceto a pessoa que foi chamada, correr pra longe dos círculos, essa que foi chamada, ao contrário, corre em direção ao círculo do meio e quando lá chega grita para os demais pararem. Na brincadeira, aqueles que correram as menores distâncias e estão mais próximos ao círculo grande tendem a serem eliminados.

Enquanto brincam, avistam o caminhão da ONG e logo se animam, pois, de acordo com suas percepções, a ONG vai lá pra lhes dar presentes.

Desta vez as pessoas da ong estão atrasadas; deveriam ter vindo no dia quinze do mês passado, e o mês veio e se foi e agora estamos em outro mês. Já deixamos o parquinho, porque é onde o caminhão vai parar. Finalmente ele chega, levantando poeira como um monstro zangado. Agora cantamos e gritamos como se estivéssemos mesmo loucos (BULAWAYO, 2014, p.50).

Na obra fica evidente o caráter salvacionista dessa ONG, que imersos em sua branquitude, vão até a comunidade fazer uma “boa ação”.

Depois que a gente senta, o homem começa a tirar fotos com sua câmera grande. Eles só gostam de tirar fotos, esse pessoal da ong, como se a gente fosse talvez amigos e parentes deles de verdade e eles fossem olhar para as imagens mais tarde e dizer os nossos nomes para outros amigos e parentes quando voltassem para casa. Eles não se importam que a gente esteja com vergonha por causa da nossa roupa rasgada e suja, que a gente ia achar melhor se não fizessem isso; tiram as fotos de qualquer jeito, tiram e tiram fotos. A gente não reclama porque nós sabemos que depois das fotografias vêm os presentes (BULAWAYO, 2014p.).

Na história, evidencia-se o descontentamento da comunidade em relação a ONG, que aparece lá quando quer e muitas das vezes traz coisas que não atendem

as necessidades da comunidade, como armas de brinquedo, enquanto a fome é um dos maiores problemas que assombra a comunidade.

Depois que recebemos as nossas coisas, é a vez dos adultos. Eles fazem sua própria fila, tentando dar a impressão de que não ligam muito para aquilo, como se tivessem coisas melhores para fazer do que estar ali. A verdade é que ouvimos eles se queixarem o tempo todo de como as pessoas da ong se esqueceram deles, de como devem visitar com mais frequência, de como a ong isso e a ong aquilo. Logo os adultos recebem pequenos pacotes de feijão e açúcar e farinha de milho, mas dá para ver no rosto deles que eles não estão satisfeitos. Olham para os pacotinhos como se não quisessem ficar com eles, como se estivessem envergonhados por causa deles e decepcionados com eles, mas no fim se viram e voltam para os barracos com as coisas (BULAWAYO, 2014p.).

A autora parece querer evidenciar nesse trecho como as relações de poder estão pautadas no capitalismo colonial e racista. As pessoas da ONG são brancas, chegam na comunidade não dialogam com a comunidade, apenas trazem presentes que acreditam ser “o melhor” para aquelas crianças e adultos. Vão embora e deixam naquelas crianças e adultos a consciência de que em algum lugar, longe dali pessoas brancas vivem uma vida muito diferente da que ali se vive.

Quando o caminhão da ONG finalmente vai embora, saímos correndo em disparada atrás dele porque conseguimos o que queríamos e não importa como eles querem que a gente se comporte. Agitamos as nossas armas de brinquedo e os presentes no ar e gritamos o que queremos que eles nos tragam da próxima vez: sapatos, All Stars, bolas, telefones celulares, bolo, roupa de baixo, bebidas, biscoitos, dólares americanos. O gemido do caminhão afoga as nossas vozes, mas continuamos a correr e gritar mesmo assim. Quando chegamos a Mzilikazi, paramos porque sabemos que não podemos seguir pela estrada. A Sbho grita, **Me levem com vocês!** e todos nós gritamos essas palavras, gritamos e gritamos, como se alguém tivesse dito que o caminhão vai fazer a volta e levar quem gritar mais alto ((BULAWAYO, 2014).

A autora termina o capítulo dando nos uma ideia de como segue a vida no Paraíso depois que o caminhão da ONG vai embora.

Observamos enquanto o caminhão fica cada vez menor até virar apenas um ponto, e quando ele finalmente desaparece nos viramos e caminhamos de volta para os barracos. Agora que o caminhão se foi mesmo, não gritamos mais. Ficamos quietos como sepulturas, como os adultos voltando do enterro dos mortos. Então o Bastard diz, vamos brincar de guerra, e saímos correndo em disparada para matar uns aos outros com as nossas novas armas da América (BULAWAYO, 2014).

A atividade 2 consistiu em as estudantes escreverem um texto que estabelecesse relação entre a leitura do capítulo “Jogo dos Países” e a teoria da colonialidade/ decolonialidade discutida em sala de aula. Apresentamos aqui alguns trechos das escritas feitas pelas licenciandas. Os principais temas discutidos por elas

foram questões sobre capitalismo, patriarcado e o colonialismo, como ficam evidentes nos trechos a seguir.

O trecho Jogo dos Países ilustra bem como a branquitude quer resolver os problemas dos povos pretos que ela mesmo criou com a colonização. Por exemplo, a forma como o mundo tem produzido sua existência a partir da exploração de outros países e como isso afeta, principalmente, os saberes e as vidas das populações periféricas, carentes, das mulheres, das pessoas de pele preta, das comunidades marginalizadas e alternativas (Zuri).

Esse trecho exposto por Zuri nos faz refletir sobre a Europa não ter ocupado uma posição central no mundo até a chegada na América, em 1492. Foi a partir da colonização que tiveram início dois processos que ainda repercutem na nossa história: a modernidade e a organização colonial do mundo.

Com o início do colonialismo na América inicia-se não apenas a organização colonial do mundo mas - simultaneamente - a constituição colonial dos saberes, das linguagens, da memória e do imaginário. Dá-se início ao longo processo que culminará nos séculos XVIII e XIX e no qual, pela primeira vez, se organiza a totalidade do espaço e do tempo - todas as culturas, povos e territórios do planeta, presentes e passados - numa grande narrativa universal. Nessa narrativa, a Europa é - ou sempre foi - simultaneamente o centro geográfico e a culminação do movimento temporal. Nesse período moderno primevo/colonial dão-se os primeiros passos na articulação das diferenças culturais em hierarquias cronológicas [...] com os cronistas espanhóis dá-se início a “massiva formação discursiva de construção da Europa/Ocidente e o outro, do europeu e o Índio, do lugar privilegiado do lugar de enunciação associado ao poder imperial. (LANDER, 2005, p. 10).

A partir disso, a Europa se posicionou como centro da história mundial e estabelece a América como sua periferia. Os europeus se colocam como cultura superior, mais desenvolvida e exemplo de civilização a ser seguida (eurocentrismo), enquanto consideram os não europeus inferiores, atrasados. Justificaram, assim, a dominação que exercem sobre os povos originários da América, considerada legítima, uma vez que necessária para possibilitar aos povos subalternos sair da condição de atraso e barbárie, a qual estão inseridos.

O colonialismo acabou, mas as sequelas ficaram. Vieram para as “terras novas” e trouxeram consigo toda a bagagem de horrores e atrocidades que quando penso a respeito, sinto vergonha até de respirar. Vontade de rasgar a bandeira, vontade de mudar o nome do país, vontade de inventar um hino nacional que faça realmente sentido, vontade de sair por aí pedindo desculpas por tanta barbaridade. As relações de dominação, violência e exploração estão mais vivas do que nunca, a hierarquização de raça, gênero e sexo flui pelos continentes e abastece o grande tanque do capitalismo que ao acelerar, consome milhões e milhões de vidas. Vivemos um “colonialismo moderno” então, vivemos uma sequela de nome Colonialidade. Para colocar um pouco mais de tempero nesse nosso grosso caldo, ainda temos a tão falada e divinizada Modernidade Ocidental que elegeu o insano modelo de ser humano perfeito a ser seguido como sendo: homem, branco, europeu, heterossexual e cristão... (Akin)

As estudantes refletiram também sobre a percepção que temos que a África é um continente atrasado, que as pessoas na África estão à espera de salvação e que é o branco quem pode salvá-lo. E que essa percepção, ainda muito presente na nossa sociedade hoje, começou a se constituir com a chegada do Europeu na América. A visão que se estabelece entre o Homem branco e os povos originários, é que esses povos precisavam ser salvos, pois eram inferiores e tinham modos de vida primitivos.

Pobreza, gravidez precoce, brincadeiras entre os barracos são acontecimentos do dia a dia. Os nomes das crianças (em inglês) mostra a influência cultural de fora enraizada na vida dessas crianças, na vida da comunidade. A vontade de fazer parte de países ditos civilizados, ricos, adiantados, do primeiro mundo é refletida em brincadeira de conquistar países (uma guerra disfarçada). Para que isso aconteça, é necessário que escolham um para representar, resultado: as últimas crianças a escolher ficam com a possibilidade de representar apenas os do “Sul” pois os países do “Norte” foram os primeiros a serem escolhidos. Uma menina tem dificuldades de acompanhar a turma pois tem um problema, está grávida (Akin).

Nesse sentido, o que os colonizadores fazem nada mais é que um “favor” aos colonizados ao colocá-los no caminho do progresso e do desenvolvimento possibilitando-lhes um dia sair da situação de barbárie e de subdesenvolvimento em que se encontram.

Essa hegemonia que nos cerca, é formada pela colonialidade, pelo patriarcado e pelo capitalismo. Essa hegemonia realizou a construção social de ideia de raça, transformando-nos em marionetes dos ditos “países-países”, que nos dividiu, classificou e qualificou. Até nas brincadeiras das crianças e jovens como vimos no texto, estas crianças e jovens, que no diálogo buscam distrair-se enquanto ficam sem saber o que vai ser do seu futuro ou para onde vão, são prisioneiras do presente e de sua condição social, onde a passividade gera brindes e pequenas alegrias que giram em torno de princípios materialistas e não de sabedoria e valores sociais (Amara).

Qualquer expressão de amor e gênero que esteja fora do monogâmico hétero-normativo mantidas pelo patriarcado, tidos como pessoas e países subdesenvolvidos. Enquanto isso, os países tidos como os de primeiro mundo e desenvolvidos promovem uma economia capitalista de compra e venda para gerar o lucro. Comprar pelo menor preço, vender pelo maior preço. Essa lógica capitalista é predatória, pois utiliza do enfraquecimento das soberanias alimentar, hídrica, energética, cultural, de um certo povo e de um certo país em desenvolvimento. Cria uma corrida injusta, principalmente com a provedora de tudo, que tem adoecido há anos com as práticas dessas grandes empresas e economias mundiais que fazem a manutenção desse sistema capitalista (Núbia).

Não é à toa até hoje, pensarmos os países do Sul global, como países “em desenvolvimento”, ou seja, a lógica construída e aplicada a partir da colonização

continua vigorando e persuadindo nosso imaginário, como se houvesse um “máximo” de sociedade, ao qual nosso atrasado continente precisasse alcançar.

Sim, poderia ser um paraíso o Zimbábue como também outros lugares semelhantes, se essa estrutura imposta pelos colonizadores patriarcais, hegemônica não tivesse nos massacrado com seus ideais impositivos (Isaach)

Muito do que perpassa nosso imaginário hoje sobre a África tem consequência direta com as imagens mundialmente veiculadas nas mídias que associam o continente africano, com a fome em sua forma mais extrema. E esse trecho do livro nos faz refletir sobre o papel dessas organizações internacionais como a ONU que começaram a atuar no continente com o pretexto de promover o desenvolvimento nos diversos setores da esfera social e econômica, principalmente após o período de independência em muitos desses países (CUNHA; ALMEIDA, 2018).

os brancos ricos por questões de solidariedade visitam a comunidade (em doses homeopáticas) para lhes fornecer alimentos e presentes como se isso fosse uma contribuição para a melhoria da qualidade de vida. Entretanto, no meio de tudo isso há quem se revolte com a situação, uma das personagens se nega a receber as doações, vejo aí um foco de resistência à situação. A vontade é estampada nos desejos das crianças, por que não podem ter os produtos típicos do consumismo estadunidense? Do consumismo desenfreado movido pela força do capital? Calçados All Star, dólar estadunidense, biscoitos, celulares, roupas de baixo, bebidas, querem tudo, desejam essas coisas ao invés das armas de brinquedo gentilmente doadas pela ONG. Bem, apenas um detalhe financeiro, afinal de contas, as armas de brinquedo além da ideia necrófila estampada, também faz o capital girar dentro da indústria da guerra, essas crianças esquecidas pela justiça, vão aos poucos se tornando futuros guerreiros guiados pelo materialismo das armas, pelo materialismo imaginário dos presentes inalcançáveis (AKin)

Uma dessas organizações foi a Organização das Nações Unidas para a Alimentação e Agricultura – FAO cujo, o discurso e as ações têm refletido políticas definidas pelos países desenvolvidos, restando pouca autonomia para incorporação de estratégias que considerem as demandas locais dos países em desenvolvimento, dessa forma não tem sido a melhor estratégia para reduzir a insegurança alimentar no continente, visto que está pautada em interesses neoliberais, sobretudo dos EUA (CUNHA; ALMEIDA, 2018).

A caridade vem de todo lado, das ONGs que patrocinam a guerra e as doenças. É a mesma ONG que angaria fundos para os atingidos pela guerra. Os medicamentos que são fornecidos pelas mesmas empresas que produzem e disponibilizam os agrotóxicos. A segurança feita pela polícia militar, sendo a mesma polícia militar que mata a população quando convém o Estado trazer a passividade, ou simplesmente “higienizar” um território, estes corpos negros e pobres atirados no chão são a ideia de futuro pro Brasil, este país que nasce a partir do massacre, estupro e violação dos povos originários e da terra, que constantemente tenta acabar com as culturas dos povos, dos costumes e saberes locais. Vamos abrir os olhos e ver quais as

mãos nos servem, são as mãos que nos matam e patrocinam a guerra ou são as mãos que nos acolhe e defende nossos direitos como seres humanos. Vamos ser construtores do futuro, mas para isso, precisamos parar de esperar o caminhão da ONG chegar (Amara).

O que o trecho do livro relata é uma realidade de muitos povos que vivem na miséria, que recebem de Ongs esses "presentes" que não passam de jogo político para se saírem bem nas fotografias. Assim como essas crianças, adultos e famílias que são relatadas no livro está sendo a condição de muitas pessoas ao redor deste mundo, está condição surge de muita exploração por riquezas e terras, deixando os povos nativos à deriva. A colonização foi a barbaridade de ocupar um território sem considerar o que aquele território possuía em histórias e experiências vividas pelo povo que ali habitava. Esta invasão causou inúmeras mortes, fazendo com que as histórias se perdessem no tempo e que hábitos se transformassem. Agora se vê a luz no território dos colonizadores, como se houvesse ali a oportunidade de se reencontrar, como na brincadeira de países das crianças, ninguém quer ser o país como o delas que nada tem de bom, querem ser o país de onde vem os "presentes". Triste assim, pois já não sabem que foi de lá que a matança, a fome e a injustiça vieram. Não seria "nos levem", mas sim nos devolvem! (Zuri)

Evidenciou-se também nos escritos das estudantes a importância da narrativa africana na busca pela ancestralidade e do empoderamento da mulher negra escritora que nos permite conhecer parte de uma história que nos foi negada.

A história descreve muito a constante dominação de relação de poder sobre os negros e a extrema pobreza em que vivem, mas também evidencia que houve resistência por parte daquele povo, por exemplo, quando as mulheres pensam a partir do seu corpo e produzem conhecimentos. Portanto a possibilidade da gente olhar para nossa ancestralidades e articular os conhecimentos através das culturas e das escritas africanas é como devemos olhar para o mundo (Núbia).

Em relação à partilha do continente africano e ao próprio desconhecimento que temos em relação à cultura Africana, ressaltamos a importância da literatura de matriz africana para a compreensão mais realista do que é a África. Ou seja, buscar sempre compreender a história desde o ponto de vista africano, e não a concepção do outro sobre a África. Não podemos pensar em África a partir de uma perspectiva simplista que não percebe a pluralidade e a diversidade desse continente, ou seja, desconstruir percepções equivocadas de que África seja uma só, ou que a fome seja realidade de todos os países, por exemplo.

Vemos a história por detrás das cortinas, contam-nos as histórias como se elas tivessem apenas um viés, que infâmia, e tolce achar que tudo colhemos, recebemos e engolimos sem questionar. A história desse País da África nos leva a refletir como aquela gente vive, como são tratadas, com seus sonhos e vontades são tolhidos, pela vontade de poucos[...] claro que o capitalismo impera, e até quando estaremos reféns deste colonialismo disfarçado (Dandara)

Penso que a história mais do que nunca tem grande importância para o entendimento e para as mudanças necessárias na vida da humanidade. Mas

quando falo da história, não é aquela “única” que nos é empurrada pelo sistema, e sim das inúmeras histórias das pessoas, dos povos que foram e estão sendo moldados, massacrados pelo sistema. Dentro dessas histórias residem as respostas que tanto procuramos para solucionar os infindáveis desajustes causados pela estupidez machista, eurocêntrica, racista, enfim, pela exploração desenfreada que rouba a alma das (os) que aqui residem (Akin)

O perigo das histórias únicas, como nos remete Akin é que elas limitam nossa compreensão da complexidade e diversidade do mundo e das pessoas ao nosso redor. Uma história única é uma narrativa simplificada e unidimensional que não leva em consideração a multiplicidade de perspectivas e experiências de um indivíduo ou de um grupo.

Quando nos limitamos a uma história única sobre uma pessoa ou um grupo, podemos cair em estereótipos e preconceitos, pois não estamos vendo a realidade completa. Isso pode levar à discriminação, à marginalização e a outras formas de injustiça.

Portanto, é fundamental que o Ensino de Ciências esteja aberto a diferentes perspectivas, epistemologias e histórias, para que possamos ter uma compreensão mais ampla e precisa do mundo e das pessoas ao nosso redor.

6.2.3 Atividade 3- Niketche, Hibisco Roxo e Becos da Memória: A desconstrução dos efeitos da colonialidade

A atividade 3 consistiu na leitura de artigos sobre as obras Hibisco Roxo de Chimamanda N. Adichie (MARCELO, 2019) ²³; da obra Niketche: Uma história de Poligamia de Paulina Chiziane (CAVALCANTE, 2015) ²⁴; e da obra Becos da Memória de Conceição Evaristo (ARAUJO, 2019) ²⁵, a ideia dos artigos sobre as obras se deu devido a pequena carga horária da disciplina e a necessidade de cumprir com o plano de ensino e conteúdo programático, o que impossibilitava a leitura integral das obras, visto que a disciplina se deu de forma condensada. Entretanto, por considerarmos as

²³ MARCELO, Nathalia Almeida. Nigéria no século XX e as marcas da colonização: Uma análise de Hibisco Roxo de Chimamanda Ngozi Adichie. Revista Humanidades e Inovação v.6, n.8 – 2019.

²⁴ CAVALCANTE, Scheilla Graziella Cayô. Tradição e contradição no universo feminino de Rami, de Niketche: uma história de poligamia, de Paulina Chiziane. Cadernos Cespuc, Belo Horizonte, nº 27, 2015.

²⁵ ARAUJO, E. de S. S. Becos da memória, de Conceição Evaristo: uma escrivência da memória da mulher negra no Brasil. Letras & Ideias, [S. l.], v. 3, n. 1, p. 13–29, 2019.

leituras fundamentais para o que estávamos propondo, e por querermos que as estudantes tivessem acesso e conhecessem as obras, essa foi a maneira encontrada para incentivarmos as licenciandas a realizarem a leitura da obra.

A partir das leituras dos artigos propusemos que as estudantes construíssem um texto que relacionasse as temáticas: cristianização, heterossexualidade; monogamia, papel da mulher e do homem na sociedade ocidental, com as obras supracitadas.

Gostaríamos de abrir um parêntese para dizer que a cada atividade recebida, as surpresas eram muitas. Era um misto de muita comoção e lágrimas, com sentimentos de luta, coletividade, construção e mudança. Sentimento de estar fazendo a coisa certa, pois mesmo compreendendo o grão de areia que fomos dentro desse curso de licenciatura, ou mesmo da vida e construção dessas pessoas que estiveram conosco, poder compartilhar essas histórias de sentimentos tão verdadeiros e tão sedentos de mudança e justiça social, dá definitivamente a sensação de que essa tese de doutorado cumpriu com seu papel. Compartilhamos a seguir um dos relatos, na íntegra, que por si só é explicativo e demonstra a importância da desconstrução do machismo, racismo, patriarcado e sobretudo dos efeitos da colonialidade impostos em nossa sociedade.

Lendo as histórias me questionei sobre quem é que não tem traumas ou questões não resolvidas marcados pelo patriarcado, machismo, pela opressão, segregação, pelas relações familiares e pela organização ardilosa da igreja e do Estado na vida da sociedade? Peço licença ao meu ser e aos seres que vieram e vem antes de mim para poder escrever esse texto, primeiro porque senti que esse texto seria um espaço de construção sobre esse tema a respeito da minha vivência e perspectiva, partido da minha realidade concreta, durante meus 21 anos de existência neste tempo espaço. Você já parou pra pensar, quando foi que você descobriu quem você é? Quando descobri quem eu sou? desvelar o véu do imaginário e da brincadeira perante uma sociedade repleta de nomes, termos, conexões e expectativas já construídas. Comecei a fazer essas conexões, percebendo essa relação com o tempo, pois até os meus 18 anos fui influenciado diretamente pelo meio familiar, escolar e social da cidade que nasci. Eu cantava este hino com a mão no peito, antes mesmo de saber quem sou eu,

*Foi em mil oitocentos e sessenta e três,
Que um povo alemão decidiu,
Cheio de esperança e de fé,
Fazer a sua história no Brasil*

Foi por influência da minha nona e meu nono, que conviveram comigo até meus 14 anos, zelando pelo meu aprendizado (ida para escola), minha saúde, meu batismo, ida à igreja católica São Ludgero todo sábado, assim como fazer a catequese e os demais sacramentos católicos. Fui batizado quando bebê. Fiz a catequese durante dois anos, toda terça. Me questionava e questionava tudo naquele meio construído distante da minha realidade, não tão diferente da sala de aula, algo autoritário e passivo. Eu ia para a

catequese pensando que seria só mais uma atividade que eu deveria fazer dentre todas as outras para ser um cidadão de bem, mesmo não concordando. Meus responsáveis acreditavam ser o certo para mim. História engraçada, que posso dizer que foi um salto de consciência diante desses sacramentos forçados que não tinham sentido nenhum para mim, pois não refletia bondade, mas sim segregação, não refletia solidariedade, mas sim doação de bens. A crisma é um sacramento que pode ser realizado após os dois ou três anos de catequese, que é para reafirmar o seu compromisso e sua fé em Cristo e no Espírito Santo, assim como o compromisso em cumprir com os dogmas da igreja. Estavam umas 120 pessoas entre crismandos e crismandas na igreja, todos e todas, inclusive eu, de bata branca em fileira ouvindo ansiosos a missa da nossa crisma, com os padrinhos, minha mãe, meu pai com sua esposa, as catequistas, todos sentado aguardando em silêncio o decorrer da missa. Quando eu escuto as palavras do bispo (geralmente era o padre local, mas como era a missa de crisma deveria ser feita por um bispo) sobre o nosso compromisso diário com a igreja, senti uma angústia muito grande naquele momento, por não concordar com nada daquela construção, se tivesse algo de bom, estava coberta pela ignorância e que não deveria ser passada daquele jeito, tão distante de cada realidade e distante de cada criança e de cada jovem. Me atirei de costas ao bispo voltando o olhar para os assentos que estavam meus parentes e passando o olhar pela minha mãe que simplesmente entendeu que não daria, que não era eu e não seria eu ali na frente. Sai de igreja ainda vestindo a bata branca, tênis e calça preta, sabendo que havia tomado uma decisão tão acolhedora para meu ser, ter saído daquela igreja, ter saído daqueles olhares hipócritas, daquelas paredes de dor e silêncio, e poder sentir o vento e ver as nuvens de noite junto com o céu estrelado. As outras 119 pessoas foram crismadas, inclusive meus amigos que disseram estar fazendo por pressão dos pais e que seria só mais um compromisso cumprido. O bispo soube da minha saída após a missa acabar, disse para minha tia, que era também catequista, que eu sou a semente: “Ele é a semente”. Se eu sou semente? Somos todos! e o que é a semente sem a terra?. As demais catequistas vieram me rodear proferindo diversas palavras que eu já estava saturado de ouvir, como por exemplo: “mas o que tua família vai pensar?” ou “é só ir lá pegar a comunhão, dizer amém e deu” e até mesmo “Sem a crisma como tu pensa que vai casar?”, estas palavras proferidas pelas freiras e catequistas. Naquele ponto, mesmo que indignado com a ignorância daquelas pessoas, eu já estava achando graça daquilo tudo. Por fim, tive o acolhimento dos meus parentes que estavam lá. Voltando para casa minha nona havia preparado uma festa surpresa pela minha crisma, todos nós, a pedido da minha nona, fingimos para os convidados que eu havia me crismado.

*Com bravura e determinação sem par,
Construíram sua vida em enxaimel,
Seus jardins e empresas floresceram,
Fizeram do lugar pequeno céu.*

Muito tempo se passou e as amizades e ligações com a escola se tornam mais fortes do que com a família e novas ideias tomaram o espaço das antigas. Nos diálogos com minha nona tivemos bastante trocas de conhecimentos, tanto da parte dela quanto do que eu trazia dos estudos diversos. Gosto de utilizá-la como exemplo pois, com todas as adversidades de ser uma mulher camponesa que casou ao seus 14 anos com meu nono que já tinha seus 25 anos, ambos trabalhando na roça e durante um período muito grande numa empresa da porcelana alemã, o que lhe causou artrite nas mãos e meu nono que teve mais convivência na roça e com os agrotóxicos, e trabalhou na fornalha da porcelana por mais de 30 anos, está com sua saúde debilitada, com o mal de Parkinson e problemas neurológicos. Mesmo assim, minha nona mostrou-se disposta a aprender comigo essa nova forma de ver o mundo, emancipado das amarras da igreja católica, hoje em dia ela diz que a igreja é ela, que Deus está nela e que ela o sente através da natureza.

*Pomerode! Pomerode!
O teu povo se orgulha de ti,
Ó cidade mais alemã do Brasil,
De beleza e graça Deus te fez.*

Devido a imposição da cultura alemã, eu demorei a me reconhecer como brasileiro de origem italiana, africana e ameríndia, visto que os traços da colonização alemã estavam por toda parte naquela cidade. Apesar disso, as pessoas que lá viviam serviam mais como mão de obra para as empresas têxteis e de porcelana alemã. Minhas culturas africanas e ameríndias foram colocadas inconscientemente para debaixo do pano do meu próprio imaginário, pois não enxergava no exterior nenhuma expressão que me referisse a essas outras culturas. O distanciamento da minha mãe e da minha irmã, que foram morar em outra cidade quando eu tinha 7 anos gerou ainda mais distanciamento com essas culturas que provém por parte da minha mãe.

*Hoje os filhos dos bravos imigrantes
Preservam seu tesouro maior:
A cultura brasileira de origem alemã,
Fruto de trabalho e amor.*

Sai de lá em busca de novos ambientes familiares, onde eu pudesse ser quem eu sou, aprender a caminhar com meus pés, e ver a realidade, as diversas realidades e não apenas a mais confortável para mim. Hoje consigo perceber como as questões de cristianização, monogamia, heterossexualidade e dessa imposição do que é feminino e o masculino influenciaram a mim. Meu pai sempre foi o ponto chave do patriarcado na minha vida, deixou claro suas intenções de criar um filho como um investimento, como algo que tenha que atingir um objetivo para chegar em algum ponto ou status social ou capital, que era ele quem possuía o teto e o dinheiro e assim controlava minhas ações, enquanto minha nona com sua emoção e sentimento, me prendia a seus pensamentos e motivações, que mesmo que transformadores e acolhedores, eram seus e não os meus. Aprendi a descobrir quem eu sou quando parei de aprender com os outros o que eu deveria ser e parti do meu ponto de vista para compreender a minha realidade, que mesmo conturbado por todos os pensamentos colonizados impostos, busca uma verdade que acolha e ajude a construir os meus entendimentos de realidade, aceitação do meu ser e do meu corpo.

*Pomerode! Pomerode!
O teu povo se orgulha de ti,
Ó cidade mais alemã do Brasil,
De beleza e graça Deus te fez.*

Esse Deus, que no hino fala, é ainda aquele Deus que castiga e que é onipotente e onipresente, que quer você cumpra com diversos compromissos com a igreja, inclusive doar de seu tempo e bens a ela. Que tenha que ser passivo aos ensinamentos da igreja e que reconheça uns como sendo santos e outros como pecadores, que perdão é algo que se pede ao padre na missa. Esse Deus é criado para a sociedade, impor o patriarcado, o machismo, a monogamia e padrões heteronormativos, exterminando a cultura e hábitos locais por meio da violência simbólica, física e psicológica. Impor uma verdade que favoreça a manutenção e a expansão do capital (comprar para vender e gerar lucro) criar sujeitos passivos. Meus nonos contam que foram privados de falar a língua italiana, os alemães privados de falar a língua alemã, só podia ser falado o português. Se não falava português e era denunciado falando o seu idioma, a pena era tomar óleo queimado ou óleo quente na pele. Se fizeram isso com os descendentes de europeu, nem preciso dizer o que foi feito com os indígenas, ou negros e as centenas de línguas que eram faladas aqui. Tudo isso para impor uma cultura e uma ideologia que fosse compatível com a ideia de construção de um Brasil, destruindo Pindorama, demonizando o feminino, segregando e exterminando os povos tornando-os ignorantes às realidades e passíveis as decisões superiores, principalmente de um padrão branco hétero patriarcal autoritário. Assim as escolas, as famílias, as relações religiosas e os laços sociais vão

sendo construídos para perpetuar o capital, nós, não sejamos somente sementes, sejamos o que quisermos. Que não seja mais feita a vontade do senhor, mas seja feita a minha vontade, aquilo que sinto quando penso o que sou e pra que vim pra esse tempo e espaço (Zuri).

Sobre o relato a cima é fundamental destacar o papel da colonialidade na nossa construção enquanto sujeitas (os), quando pensamos na mudança, ou melhor, na superação desses efeitos de colonialidade em nossas vidas e sociedade, o primeiro a se considerar é que estamos imersos numa cultura machistas, racistas, patriarcal, carregada de costumes cristãos, nos quais prevalece a monogamia, a heterossexualidade e a cisgeneridade. Nesse sentido, o primeiro passo é se reconhecer enquanto sujeita (o) machista, racista, patriarcal.

A partir desse reconhecimento, inicia-se um processo de desconstrução, no qual diariamente, a partir de diferentes lutas, enfrentamentos, atitudes e tomadas de decisão, busca-se alternativas que combatam esse modelo e que se aproximem da busca pela justiça social.

A adolescente citada na obra “Hibisco Roxo” Kambili, passa por contradições que o colonialismo, patriarcado e a igreja impuseram por todos os cantos do mundo. E a forma de controle dessas questões citadas tem uma denotação de atraso na evolução do planeta, pois quando negamos nossos antepassados, negamos a nós mesmas/os (Isaach).

Com a história de Niketche, pudemos refletir sobre a maneira como a traição é percebida e tratada em uma sociedade machista. Na qual, naturaliza-se a ideia que homens são mais propensos a trair do que as mulheres e que isso é aceitável ou mesmo esperado em alguns casos.

Olhando para a história de Niketche, me fez lembrar da minha história, pois quando adolescente descobri de uma forma bem dramática que meu pai tinha uma amante...Foi difícil, pois meu pai era tudo pra mim, meu herói, meu ídolo, enfim, eu tinha muita afinidade com ele. Ele morreu quando eu tinha doze anos... E agora a três anos atrás, descobri que tenho uma irmã, não fiquei surpresa... Imagino como minha mãe sofreu na época, eu penso que ela também teve vontade de ter uma relação fora do casamento, mas se fosse ao contrário, todos iriam massacrá-la com preconceitos etc. (Dandara)

A desconstrução de estereótipos de gênero é um processo de questionamento e desconstrução de crenças e expectativas sobre o que é considerado apropriado ou esperado de pessoas com base em seu gênero.

A desconstrução desses estereótipos pode ajudar a promover a igualdade de gênero, a justiça social e a valorização da diversidade humana.

A história de Becos da Memória, de Conceição Evaristo, nos faz refletir e analisar o fato de que mesmo após quase quatrocentos anos de escravidão negra, e

mais de 100 anos de uma abolição que nunca foi totalizada, a população brasileira ainda enfrenta múltiplas faces do racismo que gera condições desiguais de vida e de morte para pessoas negras e não negras no país

A história de Conceição Evaristo, me fez lembrar da minha adolescência por volta dos treze anos, depois que meu pai morreu fomos morar em outro bairro, eu, minha mãe e minhas irmãs. Como minha mãe tinha que sair para a labuta, ficávamos com a Dona Maria, uma mulher negra, dócil e cheia de mistérios, eu falo mistério porque ela tinha um mundo à parte... Eu a interpretava através suas atitudes, normalmente ela vinha ficar comigo e minhas irmãs e ajudar nos afazeres (limpar) da casa, mas a querida não tomava banho não fazia as hígienes básicas, era jovem porém parecia ser mais velha que a idade que tinha, pelo sofrimento de vida, ela trabalhava em três casas de família e tinha vários filhos que ficavam sozinhos, para ela ganhar dinheiro cuidando de filhos de outras pessoas. A fala dela era quase um dialeto, um dia ela pediu para comprar "um carregó pra raidu" eu perguntava... O que? Ela insistia "carregó pra raidu!" Por fim, entendi que era pilha para o rádio... A dona Maria ficou minha amiga e contava várias histórias reais de sua vida, uma das histórias que foi abusada sexualmente pelo homem que por fim era seu marido e foi obrigada a ficar com ele por não ter onde morar quando chegou do nordeste para São Paulo, e o marido "acolheu" em sua casa que era na favela em um bairro próximo de nossa casa. A dona Maria estava sempre grávida, o tempo que tivemos convivência que foi uns quatro anos, eu só me lembro dela grávida, às vezes ela trazia uma criança e eu a ajudava a cuidar. Essa é a realidade de muitas Marias, afrodescendentes que ainda perpetuam nesse mundo que foi invadido por pessoas que estão cegas em seus caprichos e egoísmo. Nesse contexto, dialogar com essas belas obras literárias me permitiu contar um pouco da minha vida. Olhando para o mundo me inspiro através da revolta e sigo na utopia de um mundo mais leve, acredito que a mudança possa vir através da educação, por esse motivo entrei nessa aventura de querer ser professora, com a intenção de ser um grão de areia nesse universo de possibilidades (Isaach)

O relato da narrativa a cima nos faz questionar o fato de ainda hoje a população negra estar mais exposta ao analfabetismo, às piores condições de moradia, sendo inclusive a grande maioria das pessoas que vivem abaixo da linha da pobreza. Os negros também são os que mais são mortos no Brasil, sobretudo vítimas da letalidade policial; e as mulheres negras também são as mais vitimadas por feminicídio e as que mais estão expostas à mortalidade materna e à violência obstétrica. Os homens e as mulheres negras também correspondem à maior parcela da população carcerária no país.

A mulher historicamente teve sua sexualidade, liberdade e expressão cerceada pelo patriarcado, pelas diferenças físicas foi tida como fraca e frágil, por muito tempo, tendo apenas o papel de progenitora e sendo tratada como objeto. Isso se expressa nitidamente pelos modelos de relações construídos pelo Cristianismo, onde ela sempre foi obrigada a se manter em uma relação "Monogâmica" mesmo se o marido tivesse liberdades, são dois pesos e duas medidas diferentes, você nota isso até hoje entrelaçado em nossa sociedade. Uma mulher sexualmente livre é tratada como prostituta, uma mulher empoderada é tratada como mal amada, o papel da mulher sempre está em

grande questionamento pois as características que são vinculadas a liderança, sucesso, entre outras questões positivas, são sempre vinculadas ao masculino e para o feminino ficam apenas sinais de fraqueza. Como nas obras vemos a presença de um controle violento a respeito dos atos e formas de ser da mulher, até mesmo quando entramos em questões de homofobia, que reflete uma negação ao feminino mesmo quando em um homem. Com isso podemos ver como a religião por si só do “Deus” masculino nos traz todos esses conceitos que negam a feminilidade e tomam controle da mesma (Núbia)

As lutas feministas são fundamentais para a construção de uma sociedade mais justa e igualitária, onde todas as pessoas têm as mesmas oportunidades e direitos, independentemente do seu gênero, e é só através da luta e da educação que podemos promover mudanças políticas, sociais e culturais que levem à igualdade de gênero e à eliminação da discriminação e opressão.

É uma educação crítica e emancipadora que garantirá que cada vez mais mulheres participem dos processos políticos e de tomada de decisões sobre seu próprio futuro, que tenham informações e acesso aos direitos reprodutivos, incluindo o acesso a informações sobre contracepção e a legalização do aborto, que tenham igualdade de oportunidades no mercado de trabalho, incluindo salários iguais para trabalho igual, licença-maternidade, proteção contra assédio sexual e outras formas de discriminação, como violência baseada no gênero, incluindo a violência doméstica, estupro, assédio sexual e outras formas de abuso.

As obra trazem diversas histórias em momentos e situações históricas, econômicas diferentes, porém todas entrelaçadas com conceitos de relações em comum, basicamente nossa estrutura social é conduzida de forma binária, dois papéis, o papel do homem, masculino, progenitor, chefe da casa e a mulher como sua subalterna, pela sua feminilidade e fragilidade, com isso historicamente nos traz a negação do feminino como inferior, o controle da mulher como posse e um modelo de relação falso monogâmico, pois é do contexto histórico que as mulheres tinham sua sexualidade privada o que não acontecia com o homem, pois ele continuava tendo relações extraconjugais mesmo dentro do casamento. Isso por muito tempo se fundamentou através da cristianização das relações humanas, o medo do inferno e o controle de massa através desses ensinamentos, afinal a bíblia nitidamente foi algo escrito por homens héteros, pois retrata apenas um recorte da sociedade do contexto histórico que foi produzido. Com isso entendemos que a criação de papéis femininos e masculinos, a soberania da heterossexualidade e a própria monogamia são imposições do cristianismo e das organizações sociais que hoje são estruturais nos valores da sociedade. Nascemos, crescemos e viemos a acreditar que existe apenas essa opção, como uma forma de controle de massa e de refletir desejos de apenas uma parte da população, o que vem se alterando conforme vamos tendo maior contato social e entendendo que não podemos nos suprir apenas como binários nesse processo incrível que são as relações humanas e nossas singularidades (Dandara)

As imposições de papéis femininos e masculinos, a soberania da heterossexualidade e a própria monogamia têm sido influenciadas por várias tradições culturais e religiosas ao longo da história, incluindo o cristianismo. Embora a religião tenha tido uma influência significativa na cultura e na sociedade, também é importante reconhecer que essas imposições são construções sociais e culturais que evoluíram ao longo do tempo e podem ter raízes em várias tradições religiosas.

Por exemplo, o papel das mulheres como cuidadoras e o papel dos homens como provedores remonta a culturas patriarcais antigas e não é exclusivo do cristianismo. No entanto, o cristianismo, assim como outras religiões, muitas vezes reforçou e legitimou essas hierarquias de gênero.

Da mesma forma, a ideia da heterossexualidade como a única forma "aceitável" de orientação sexual tem sido influenciada por normas culturais e religiosas ao longo da história. Embora a Bíblia e outras escrituras religiosas possam ter influenciado essa visão, é importante lembrar que essas escrituras foram interpretadas e usadas de maneiras diferentes ao longo do tempo e em diferentes contextos culturais.

A monogamia também tem raízes em várias tradições religiosas e culturais, incluindo o cristianismo, mas também é importante lembrar que existem muitas formas diferentes de relacionamentos amorosos e sexuais que são aceitos e valorizados em diferentes culturas e sociedades ao redor do mundo.

Em resumo, embora o cristianismo e outras tradições religiosas tenham influenciado as imposições de papéis de gênero, orientação sexual e relacionamentos, é importante lembrar que essas são construções sociais e culturais que evoluíram ao longo do tempo e podem ser desafiadas e transformadas. É importante reconhecer a diversidade de experiências e identidades de gênero e sexualidade e promover a igualdade, a justiça e a inclusão para todas as pessoas.

CAPÍTULO 7: CONSIDERAÇÕES FINAIS

Como a formação de professores de Ciências está contribuindo com a manutenção de aspectos da colonialidade e a opressão étnico-racial e de gênero? Que Ciência e Tecnologia ensinamos nos cursos de formação de professores e como esses conhecimentos transcendem para a escola no Ensino de Ciências? De que maneira uma formação de professores que contemple questões ligadas à pluralidade cultural, étnico-racial, de classe e de gênero; à não neutralidade da ciência; e à não hegemonia de poder/saber/ser, pode despertar no licenciando uma postura crítica acerca da Ciência e do seu ensino, favorecendo um Ensino de Ciências emancipatório, inclusivo, que combate o machismo, racismo, patriarcado e as desigualdades sociais? É possível um Ensino de Ciências pautado numa perspectiva feminista interseccional e decolonial? Como fazê-lo? Essas foram algumas das perguntas que motivaram a escrita dessa tese de doutorado e que buscamos discutir ao longo do texto.

A partir de uma pesquisa-ação investigamos os impactos de uma disciplina sobre Gênero, pautada nos estudos feministas da interseccionalidade e da decolonialidade, na formação de professores de Ciências.

A pesquisa-ação desenvolvida neste estudo buscou estabelecer considerações e reflexões à luz das teorias feministas interseccionais e decoloniais, com o objetivo de trabalhar por uma sociedade onde a diferença não gere discriminação e apagamento, valorizando os saberes e experiências das mulheres historicamente marginalizadas e contribuindo para a construção de um futuro mais justo e igualitário.

É importante retomar que o feminismo decolonial interseccional destaca a importância da questão racial no movimento de mulheres latino-americanas, buscando denunciar o genocídio do povo negro e expor o racismo estrutural. Além disso, o pensamento decolonial ressalta que vivemos em uma sociedade baseada em relações de poder dicotômicas, como a superioridade dos homens sobre as mulheres e das pessoas brancas sobre as negras. Autoras como Maria Lugones propõem a "colonialidade de gênero" como um sistema moderno colonial que oprime e hierarquiza as mulheres, sendo central para o pensamento capitalista colonial moderno.

O movimento feminista decolonial interseccional busca romper com a hegemonia do feminismo branco e ocidental, que universalizou os valores de uma cultura eurocêntrica e negligenciou as especificidades raciais, étnicas, culturais e religiosas das mulheres não brancas e pobres. Seu objetivo é trazer as demandas e necessidades dos movimentos latino-americanos para o debate mundial, reconhecendo a resistência, luta e protagonismo das mulheres negras e indígenas.

Como abordamos anteriormente, a sociedade, e em consequência a Ciência e seu ensino, classificam as pessoas a partir de um padrão heteronormativo e de uma lógica patriarcal. Esse entendimento, tem sua base central no modelo capitalista, que a partir da divisão sexual do trabalho organiza a sociedade a partir da superioridade do homem e da inferioridade da mulher (FEDERICI, 2017). O feminismo, a partir de uma lente decolonial, revisita, repensa e reorganiza essas bases sociais, negando o neoliberalismo, o enfrentando a partir de novas estratégias, novas tecnologias, e outros saberes que não aqueles defendidos pela hegemonia do poder/saber/ser. Parte do local, do ancestral e preocupa-se com a formação humana do/a sujeito/a, e não com a reprodução da força de trabalho, com os mecanismos de controle, com a acumulação de recursos e com o lucro.

Linda Martín Alcoff (2016) destaca a necessidade de uma epistemologia decolonial revolucionária que questione a produção de conhecimento e suas verdadeiras origens, contrapondo-se ao sistema hegemônico. Essa epistemologia desafia os paradigmas estabelecidos e os preenche com significados e interesses próprios, resgatando a capacidade de determinar nosso próprio futuro.

Figueredo (2020) aborda uma epistemologia insubmissa feminista negra decolonial que busca valorizar os conhecimentos produzidos por mulheres negras, frequentemente marginalizados nos espaços acadêmicos e intelectuais. Essa abordagem destaca a importância da interseccionalidade, reconhecendo as múltiplas formas de opressão que as mulheres negras enfrentam.

Essas epistemologias feministas buscam uma transformação radical das estruturas sociais e do sistema de conhecimento dominante. O desafio é descolonizar os currículos e os espaços acadêmicos, questionar os padrões eurocêntricos de pensamento e valorizar a pluralidade de conhecimentos e perspectivas. O objetivo central é a emancipação das mulheres negras e a construção de uma sociedade mais justa e igualitária para todas as pessoas, independentemente de sua raça, gênero ou classe.

A crítica feminista, baseada em uma perspectiva desconstrucionista de gênero, avançou além da mera denúncia da exclusão e invisibilidade das mulheres no universo científico. Agora, questiona os próprios pressupostos fundamentais da Ciência Moderna, evidenciando sua perspectiva masculinizada (SARDENBERG, 2007).

Ao refletirmos sobre as críticas ao fazer científico e as alternativas propostas pelas Epistemologias do Sul e Feministas, podemos concluir que a Ciência e a Educação precisam ser transformadas para promover uma produção de conhecimento mais inclusiva, plural e justa. A Ecologia de Saberes nos convida a reconhecer e valorizar outras formas de conhecimento, além da perspectiva eurocêntrica, ampliando o diálogo entre diferentes culturas e saberes.

As críticas das Epistemologias Feministas apontam para a necessidade de questionar as estruturas patriarcais presentes na Ciência e considerar as questões de gênero em sua produção. Reconhecemos que a Ciência poderia ter evoluído de maneira diferente se as vozes e perspectivas das mulheres tivessem sido incluídas desde o início, promovendo uma maior equidade na construção do conhecimento.

Para desenvolver um olhar crítico em relação à Ciência, é fundamental abandonar a noção de neutralidade e adotar uma postura intencional, consciente das desigualdades e opressões presentes na sociedade. Não é possível questionar as hegemonias sem questionar as estruturas de poder que as sustentam. Como educadores, temos a responsabilidade de não normalizar as violências e de buscar outras epistemologias que ampliem a diversidade de vozes e perspectivas.

Dessa forma, ao abordarmos diferentes formas de construção de conhecimento e ao considerarmos outras epistemologias, estamos promovendo uma educação mais inclusiva, crítica e emancipadora. Ao valorizar e dar espaço a diferentes corpos e perspectivas, contribuímos para uma produção de conhecimento que reflita a diversidade e combata as opressões presentes na sociedade.

As contribuições epistemológicas do feminismo decolonial interseccional são fundamentais para diversificar os saberes, romper com paradigmas estabelecidos e analisar as desigualdades sociais a partir de uma perspectiva racial e de gênero. Valorizar os saberes das mulheres marginalizadas, visibilizar suas vozes e conferir legitimidade aos seus discursos, práticas e estratégias de luta são passos importantes nesse processo.

Em síntese, a pesquisa nos permitiu confirmar que a escola ainda pode ser um agente reprodutor de desigualdades, contribuindo para a continuidade das normas sociais predominantes e marginalizando aquelas e aqueles que não se encaixam nos padrões sociais, raciais ou de gênero. A falta de discussões sobre gênero e sexualidade no ambiente escolar contribui para a desigualdade de gênero, a LGBT+fobia, o sexismo, o machismo e o patriarcado. Entretanto, a escola pode ser um espaço de conscientização e desconstrução de preconceitos de raça, classe e gênero e na construção de justiça e equidade social. Para isso, é fundamental que os professores estejam bem preparados para abordar esse tema de forma sensível, respeitosa e inclusiva.

As dificuldades e limites em abordar a temática de gênero e sexualidade são evidentes, mas é extremamente importante que esses temas estejam presentes nos currículos tanto da Educação Básica, quanto na formação de professores. Na formação de professores, disciplinas que tratam de gênero e sexualidade têm um papel fundamental e ajudam a aguçar a criticidade das licenciandas e licenciandos frente às desigualdades e preconceitos atrelados às questões de gênero e sexualidade, preparando futuros (as) professores (as) para abordar com mais naturalidade, empatia e respeito, tais questões, com as (os) estudantes da Educação Básica.

No Ensino de Ciências feminista decolonial, a sexualidade precisa ser tratada, para além do sexo, da normatização dos corpos ou da reprodução. Pressupõe intimidade, afeto, emoções, sentimentos, história de vida e bem estar pessoal. Pauta-se na escuta, no diálogo, na voz dos/das estudantes. Rompe com o paradigma machista e patriarcal, e busca construir uma forma livre de sexualidade, que quebra com os padrões impostos do feminino e masculino e toda a carga que essas imposições carregam.

O curso de Licenciatura em Educação do Campo tem demonstrado, ao longo da sua trajetória, o compromisso na transversalização de temáticas de classe, raça e gênero em seu currículo, e nesse sentido, temos nele um exemplo a ser seguido pelas outras licenciaturas.

A EDC UFSC proporciona uma formação de professores que evidencia questões de raça, classe e gênero, elucidando as licenciandas sobre o resultado do processo de colonização do Brasil ser carregarmos uma herança racista, machista, sexista e patriarcal. Por isso, encontramos no curso, espaço para realizar uma

disciplina que pudesse estabelecer um debate crítico a partir de perspectivas feministas decoloniais e interseccionais, buscando evidenciar e denunciar questões como: a desigualdade econômica, a fome, a falta e a precarização de emprego, o desmonte de políticas de ações afirmativas, a insuficiência de políticas sociais, o colapso do sistema de saúde, o racismo religioso e ambiental, a violência estatal e o encarceramento, as múltiplas dimensões do genocídio da população brasileira, sobretudo das mulheres negras, que enfrentam cotidianamente uma sociedade desigual, machista e violenta.

Porém que ao mesmo tempo que denunciávamos, buscamos anunciar a importância da luta para que todas sejam reconhecidas, independentemente de sua raça, classe e gênero, e para que todas sejam respeitadas perante seus direitos. Que buscou tratar essas questões de forma leve, inclusiva e afetuosa, ajudando as estudantes a se conhecerem e conhecerem umas às outras, desmistificando muitos preconceitos.

É importante salientar também, que pudemos constatar um significativo avanço frente as discussões que envolvem questões de gênero e sexualidade na sociedade, ao longo dos últimos anos, cada vez mais as pessoas tem autoafirmado sua identidade de gênero e lutado pelo reconhecimento de seus direitos, além disso, o imaginário cis-heteropatriarcal vem, mesmo que a passos lentos, sendo desconstruído e dando espaço para a construção de novas possibilidades e identidades de gênero. No capítulo sobre o estado da arte pudemos identificar um aumento crescente frente as pesquisas que falam sobre gênero e sexualidade na escola e no Ensino de Ciências. Como consequência, vemos um aumento de preocupação tanto dos professores, buscando formas e maneiras de abordar o tema, quanto dos estudantes que apresentam essas demandas e trazem as temáticas à tona durante as aulas.

Vivemos um momento que há muito esperávamos. A desconstrução do machismo, do racismo e do patriarcado são a voz que ecoam por todos os lados. A sociedade não tem por onde fugir, está encurralada. A juventude clama pelo direito de se reconhecer e de reconhecer o outro. A hora da desconstrução é agora. Sabemos que é tarde, mas também sabemos que temos tempo. E esse tempo já começou. Nós educadores temos que estar atento a essa mudança e buscar continuamente desconstruir o preconceito que há em nós para transformar também o que a no outro. A juventude é potência e nós professores ajudamos a construí-la.

Concluimos essa tese, refletindo que na intencionalidade da construção de mundos plurais, o movimento de olhar para os fatos e teorias partindo outros lugares pode ser um caminho para pensarmos formas de enfrentamento. A colonialidade do saber atrelada a colonialidade de gênero, respondendo ao complexo colonial, capitalista e patriarcal, parecem funcionar como um sistema recursivo que gera subalternizações neste caso, de gênero. Mulheres que estão fora do campo de produção de conhecimentos por serem ontologicamente inferiorizadas pelo modelo colonial, capitalista e patriarcal, ficam impedidas de fazerem a virada necessária para sair e reivindicar novos lugares sociais.

Se justiça social caminha junto com a justiça cognitiva/epistemológica, julgamos que a educação é um dos campos possíveis de atuação para pensar a subalternização das mulheres. Porém, é importante ter em mente que homens com acesso à educação, também respondem à dimensão sistêmica de poder com violência.

REFERÊNCIAS

ADICHIE, Chimamanda Ngozi. **Hibisco Roxo**- 1ª Ed. São Paulo: Companhia das Letras, 2011.

ALMEIDA, Ester Aparecida Ely De; FRANZOLIN, Fernanda. A educação em Ciências e a perspectiva de gênero. **Anais do XI Encontro Nacional de Pesquisa em Educação em Ciências**, 2017.

ALMEIDA, Itamara; JESUS, Cleidineide Pereira de. Feminismo Camponês e popular: uma abordagem antirracista. In: MEZADRI, A. M. CIMA, J. I. (orgs.). **Feminismo Camponês popular**: reflexões a partir de experiências no Movimento de Mulheres Camponesas. São Paulo: Expressão Popular, 2020, p.75-85.

ALVES, Maiara Rosa; BARBOSA, Marcia Cristina; LINDNER, Edson Luiz. Mulheres na Ciência: a busca constante pela representatividade no cenário científico. **XII Encontro Nacional de Pesquisa em Educação em Ciências**, p. 1–8, 2019. Disponível em: <<http://abrapecnet.org.br/enpec/xii-enpec/anais/resumos/1/R0194-1.pdf>>.

AMARAL, PATRICIA REGINA. **Discussões de gênero e sexualidade no Ensino de Biologia sob a perspectiva dos estudantes'** 21/08/2020 232 f. Dissertação de Mestrado em ENSINO DE CIÊNCIAS E MATEMÁTICA Instituição de Ensino: UNIVERSIDADE FEDERAL DE SÃO PAULO, Diadema Biblioteca Depositária: Campus Diadema.

ANDRADE, Cristiane P.; FORASTIERI, Válter; EL-HANI, Charbel Niño. Como os livros didáticos de ciências e biologia abordam a questão da orientação sexual? **IIIENPEC**, 2001.

ANDRADE, Francisco Leal De. DETERMINISMO BIOLÓGICO E QUESTÕES DE GÊNERO NO CONTEXTO DO ENSINO DE BIOLOGIA: representações e práticas de docentes do Ensino Médio. 2011. 252 f. UFBA, 2011.

ANJOS, Mariane Caroline Dos; OLIVEIRA, Andréa do Carmo B; HEERDT, Bettina. Compreensão de Gênero de futuras / os docentes de Biologia: implicações para o Ensino de Ciências. **XII ENPEC**, 2019.

APPLE, Michael W. Políticas de direita e branquidade: a presença ausente da raça nas reformas educacionais. **Revista Brasileira de Educação**, n. 16, p. 61-67 jan/abr, 2001.

ARAUJO, E. de S. S. Becos da memória, de Conceição Evaristo: uma escrevivência da memória da mulher negra no Brasil. **Letras & Ideias**, [S. l.], v. 3, n. 1, p. 13–29, 2019. Disponível em: <https://periodicos.ufpb.br/index.php/letraseideias/article/view/48303>. Acesso em: 12 jan. 2023.

ARAÚJO, Sirlene Dias *et al.* Mulheres na Ciência: estão presentes? **Anais do XI Encontro Nacional de Pesquisa em Educação em Ciências**, p. 1–8, 2017.

ARROYO, Miguel Gonzáles. Formação de Professores do Campo. In: CALDART, R. S.; PEREIRA, I. B.; ALENTEJANO, P.; FRIGOTTO, G. **Dicionário da Educação do Campo**. São Paulo: Expressão Popular, 2012. p. 361 – 367.

ARRUDA, Luciana. Desigualdades de oportunidades em ciências e em matemática relacionadas ao gênero do aluno - uma aplicação de modelagem multinível ao SAEB. **IIIENPEC**, 2001.

AVELLANEDA, Manuel Franco; LINSINGEN, Irlan von. Um olhar para a educação científica e tecnológica a partir dos estudos sociais da CT latino-americanos: abrindo novas janelas para a educação, in KREIMER, Pablo; VESSURI, Hebe; VELHO, Léa; ARELLANO, Antonio (Coordinadores). **Perspectivas Latinoamericanas en el Estudio Social de la Ciencia, la Tecnología y la Sociedad**. México: Siglo XXI Editores: Foro Consultivo Científico y Tecnológico, 2014, p. 505-518.

AZIBEIRO, Nadir Esperança. ModernidadeColonialidade ocidental e a produção subalterna do outro. **Pro-Posições**, v. 18, n. 2 (53) - maio/ago. 2007

BAIA, Thainá Rodrigues; RODRIGUES, Carlene Gomes; SOARES, Zilene Moreira Pereira. Mulheres na ciência : análise da produção acadêmica. **XII Encontro Nacional de Pesquisa em Educação em Ciências**, p. 1–8, 2019. Disponível em: <<http://abrapecnet.org.br/enpec/xii-enpec/anais/resumos/1/R1469-1.pdf>>.

BALLESTRIN, L. América Latina e o giro decolonial. **Rev. Bras. Ciênc. Polít.** no.11 Brasília May/Aug. 2013

BARROS, Patrícia da Silva. Gênero e Ensino de Ciências: Como Professores da disciplina abordam o tema em sala de aula. **Dissertação de mestrado**, CEFETE/RJ, 2019, 117p.

BATISTA, André Luiz França; BAZZO, Walter Antônio. Questões contemporâneas e desenvolvimento de aplicativos móveis: onde está a conexão? **R. B. E. C. T.**, vol 8, núm. 4, set-dez.2015

BATISTA, Irinéa de Lourdes *et al.* Formação de Professores no Brasil e Questões de Gênero Feminino em Atividades Científicas Teacher Education in Brazil and Female Gender Issues in Scientific Activities. **X ENPEC** Águas de Lindóia, SP – 24 a 27 de novembro de 2015, p. 1–9, 2015.

BATISTA, Irinéa de Lourdes *et al.* Gênero feminino e Formação de Professores na pesquisa em Educação Científica e Matemática no Brasil. **VIII Encontro Nacional de Pesquisa em Educação em Ciências**, 2011.

BATISTA, Irinéa De Lourdes *et al.* Saberes docentes e invisibilidade feminina nas Ciências **IX ENPEC** Águas de Lindóia, SP – 10 a 14 de novembro de 2013, p. 1–8, 2013.

BENTO, B. Na escola se aprende que a diferença faz a diferença. **Rev. Estud. Fem.**, Florianópolis, v. 19, n. 2, p. 549-559, ago. 2011. DOI: 10.1590/S0104-026X2011000200016.

BERNARDINO-COSTA, J; GROSGOUEL, R. Decolonialidade e perspectiva negra.

Revista Sociedade e Estado – Volume 31 Número 1, Janeiro/Abril 2016.

BRASIL, ANA PAULA. Gênero e Sexualidade na escola: da Educação legal à Educação real. 2017. **Dissertação de mestrado**, Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Espírito Santo, 2017.

BRASIL, Lei Maria da Penha. Lei n. 11.340/2006. Coíbe a violência doméstica e familiar contra a mulher. Presidência da República, 2006.

BRASIL. **Direitos sexuais, direitos reprodutivos e métodos anticoncepcionais** Ministério da Saúde. Secretaria de Atenção à Saúde. Departamento de Ações Programáticas Estratégicas. Secretaria de Atenção à Saúde, Departamento de Ações Programáticas Estratégicas. – Brasília: Ministério da Saúde, 2009. 52 p.

BRASIL. **Lei nº 13.104/2015**. Altera o art. 121 do Decreto-Lei nº 2.848, de 7 de dezembro de 1940 - Código Penal, para prever o feminicídio como circunstância qualificadora do crime de homicídio, e o art. 1º da Lei nº 8.072, de 25 de julho de 1990, para incluir o feminicídio no rol dos crimes hediondos. Brasília, 9 de março de 2015.

BRITTO, Néli Suzana. SILVA, Thais Gabriella Reinert da. Educação do Campo: formação em ciências da natureza e o estudo da realidade, **Educação & Realidade**, Porto Alegre, v. 40, n. 3, p. 763-784, jul./set. 2015. <http://dx.doi.org/10.1590/2175-623645797>

BUSKO, Paula Simone. O movimento do feminismo agroecológico no Vale do Ribeira (SP): contribuições para uma educação decolonial. **Tese (doutorado)** - Universidade Federal de Santa Catarina, Programa de Pós-Graduação em Educação Científica e Tecnológica, 2022.

CALDART, Roseli Salete. Educação do Campo. In: CALDART, R. S.; PEREIRA, I. B.; ALENTEJANO, P.; FRIGOTTO, G. **Dicionário da Educação do Campo**. São Paulo: Expressão Popular, 2012. p. 257-264. *et al.* Dicionário da Educação do Campo. Rio de Janeiro, São Paulo: Escola Politécnica de Saúde Joaquim Venâncio, Expressão Popular, 2012.

CALDART, Roseli Salete. **Licenciatura em Educação do Campo e projeto formativo**: qual o lugar da docência por área? .1 ed. São Paulo: Expressão Popular, 2010.

CALDART, Roseli Salete. Ser educador do povo do campo. In: KOLLING, E.; CERIOLI, P. (Orgs.). **Educação do Campo**: Identidade e políticas públicas. Brasília, 2002.

CARNEIRO, Aparecida Sueli. A construção do outro como não-ser como fundamento do ser. 2005. **Tese (Doutorado)** – Universidade de São Paulo, São Paulo, 2005.

CARNEIRO, Sueli. Enegrecer o feminismo: a situação da mulher negra na América Latina a partir de uma perspectiva de gênero. In: Heloisa Buarque de Hollanda (org). **Pensamento Feminista**: Conceitos Fundamentais. 1a ed. Rio de Janeiro: Bazar do Tempo, 2019 p.313-322.

CARNEIRO, Sueli. Mulheres em Movimento: contribuições do feminismo negro in: Heloisa Buarque de Hollanda (org). **Pensamento Feminista Brasileiro**: formação e contexto. Rio de Janeiro: Bazar do tempo, 2019. p.271-292.

CARVALHO, A. M. P. de; GIL- PEREZ, D. **Formação de professores de ciências: tendências e inovações**. 10 ed. São Paulo: Cortez, 2011, 127p.

CASEMIRO, D. M. F.; SILVA, N. L. e. Teorias interseccionais brasileiras: precoces e inominadas. **Revista de Ciências do Estado**, Belo Horizonte, v. 6, n. 2, p. 1–28, 2021. DOI: 10.35699/2525-8036.2021.33357. Disponível em: <https://periodicos.ufmg.br/index.php/revce/article/view/e33357>. Acesso em: 17 jul. 2022.

CASTRO-GÓMEZ, S., GROSGOQUEL, R. **El giro descolonial**. Reflexiones para una diversidad epistémica más allá del capitalismo global, Bogotá, Siglo del Hombre Editores, 2007.

CAVALCANTE, Scheilla Graziella Cayô. Tradição e contradição no universo feminino de Rami, de Niketche: uma história de poligamia, de Paulina Chiziane. **Cadernos Cespuc**, Belo Horizonte, nº 27, 2015.

CHERFEM, Carolina Orquiza. Consustancialidade de gênero, classe e raça no trabalho coletivo/associativo. 2014. 273 p. **Tese (doutorado)** - Universidade Estadual de Campinas, Faculdade de Educação, Campinas, SP. Disponível em: <https://hdl.handle.net/20.500.12733/1624708>. Acesso em: 17 set. 2022.

CHIARI, Nathaly Desirrê Andreoli *et al.* Noções a respeito de questões de Gênero de estudantes de licenciaturas em Ciências Biológicas de Universidades paranaenses. **XII ENPEC**, p. 1–9, 2019.

CHIARI, Nathaly Desirrê Andreoli; BATISTA, Irinéa de Lourdes. Desigualdades de Gênero no contexto de um curso de Licenciatura em Ciências Biológicas. Anais do **XI Encontro Nacional de Pesquisa em Educação em Ciências**, p. 1–9, 2017.

CHIZIANE. Paulina, **Niketche: uma história de poligamia**— São Paulo: Companhia das Letras. 2004.

COLLINS, Patrícia H. **Black feminist thought**: knowledge, consciousness and the politics of empowerment. New York; London: Routledge, 2000.

COLLINS, Patricia Hill Interseccionalidade [recurso eletrônico]/ Patricia Hill Collins, Sirma Bilge; tradução Rane Souza.-1. ed.-São Paulo: Boitempo, 2021.

CONCEIÇÃO, Josefa Martins Da; TEIXEIRA, Maria do Rocio Fontoura. De alunas a cientistas: memórias femininas da educação e da ciência pernambucana. **XII Encontro Nacional de Pesquisa em Educação em Ciências**, p. 1–7, 2019. Disponível em: <<http://abrapecnet.org.br/enpec/xii-enpec/anais/resumos/1/R0478-1.pdf>>.

CONTE, Isaura I.; CINELLI, Catiane; BIERHALS, Patrícia R. Impactos do golpe na Educação do Campo: reflexões iniciais. In: AZEVEDO, J. C.; REIS, J. T. (Orgs.). **Políticas educacionais no Brasil pós-golpe**. 1ª ed. Porto Alegre: Editora

Universitária Metodista IP, 2018, p. 229.

COSTA, Angélica Felício Da; FERNANDES, Hylio Laganá. Representação da Mulher Cientista nos Livros Didáticos de Ciências da década de 2010. **XII ENPEC**, 2019, p. 1–12.

CRENSHAW, Kimberlé. Documento para o encontro de especialistas em aspectos da discriminação racial relativos ao gênero. **Estudos Feministas**, Florianópolis, v. 10, n. 1, p. 171-189, 2002.

CUNHA, Daniela Maia; ALMEIDA, Elga Lessa de. A agenda da FAO na África: A Melhor Estratégia Para O Desenvolvimento? **Cadernos do CEAS**, Salvador/Recife, n. 245, p. 427-460, set./dez., 2018 | ISSN 2447-861X

CURIEL, Ochy. Construyendo metodologías feministas desde el feminismo decolonial, in MENDIA AZKUE, Irantzu (org.), **Otras Formas de (Re) Conocer**, Donostia-San Sebastian, Hegoa, 2014.

CURIEL, Ochy. **Género, raza, sexualidad**: debates contemporáneos. Colombia, Universidad del Rosario, 2014.

DÁVALOS, P. **Reflexiones sobre el Sumak Kawasy (El Buen Vivir) y las Teorías del Desarrollo**, 2008. Disponível em: <https://red.pucp.edu.pe/ridei/wp-content/uploads/biblioteca/100602.pdf> Acesso em 10 de maio de 2021.

DAVIS, Angela. **Mulheres, Raça e Classe**. 1a ed. São Paulo: Boitempo, 2016.

DAWSON, James **Este livro é gay**. São Paulo: Editora WMF Martins Fontes, 2015

DE FIGUEIREDO, P. S.; MARTINS, V. S. O Feminismo Interseccional na articulação do saber acadêmico e da ação política: reflexões a partir da experiência de um coletivo feminista. **Odeere**, [S. l.], v. 5, n. 10, p. 334-344, 2020. Disponível em: <https://periodicos2.uesb.br/index.php/odeere/article/view/6780>. Acesso em: 18 jul. 2022.

DEMIER, F.; HOEVELER, R. (orgs.). **A onda conservadora: ensaios sobre os atuais tempos sombrios no Brasil**. Rio de Janeiro: Mauad X, 2016.

DUSSEL, Enrique. 1492: **O encobrimento do outro**: a origem do mito da modernidade: Conferência de Frankfur: tradução Jaime A. Clasen- Petroólis, RJ: Vozes, 1993.

EVARISTO, Conceição. **Becos da Memória**. 3ª Ed. Rio de Janeiro: Pallas, 2017.

EVARISTO, Conceição. **Olhos D'água**. 1ª Ed. -Rio de Janeiro: Pallas: Fundação Biblioteca Nacional, 2016.

EVARISTO, Conceição. **Poemas da Recordação e outros movimentos**. Rio de Janeiro: Malê, 2017, p. 12

FALS BORDA, O. Reflexões sobre la aplicación del método de estudio-acción em Colombia. In: HERRERA FARFÁN, N.A.; LÓPEZ GUSMAN, L. (Orgs.).

Compromiso y cambio social. Textos de Orlando Fals Borda. Buenos Aires: El Colectivo Lanzas, 2013. p. 241-252.

FALS BORDA, Orlando; BRANDÃO, Carlos Rodrigues. **Investigación Participativa.** Montevideo: La Banda Oriental, 1987.

FAO, **Panorama da Segurança Alimentar e nutricional e Sistemas Alimentares.** Organização das Nações Unidas para a Alimentação e a Agricultura (FAO) e Organização Pan-Americana da Saúde (OPAS), Santiago, 2017.

FBSP Fórum Brasileiro de Segurança Pública. **[Atlas da Violência]**: IPEA Instituto de Pesquisa Econômica Aplicada, 2019. Disponível em: <https://www.ipea.gov.br/atlasviolencia/publicacoes/50/atlas-da-violencia-2019>
Acesso em 04 de fev. de 2020.

FBSP Fórum Brasileiro de Segurança Pública. **[Atlas da Violência]**: IPEA Instituto de Pesquisa Econômica Aplicada., 2020 Disponível em: <https://www.ipea.gov.br/atlasviolencia/publicacoes/51/atlas-da-violencia-2020>
Acesso em: 20 de nov. de 2020.

FBSP Fórum Brasileiro de Segurança Pública. **[Atlas da Violência]**: IPEA Instituto de Pesquisa Econômica Aplicada, 2022. Disponível em: <https://www.ipea.gov.br/atlasviolencia/publicacoes/244/atlas-2022-infograficos>
Acesso em: 17 de out. de 2022.

FEDERICI, Silvia. **Calibã e a bruxa.** Mulheres, corpo e acumulação primitiva. Trad. Coletivo Sycorax. São Paulo: Elefante, 2017.

FEDERICI, Silvia. **O ponto zero da revolução.** São Paulo: Editora Elefante, 2019.

FERREIRA, Norma Sandra de Almeida. As pesquisas denominadas "estado da arte". **Educ. Soc. [online]**. 2002, vol.23, n.79, pp.257-272. ISSN 0101-7330.

FERREIRA, P. C. V.; NOGUEIRA, R. H. P. Teoria política feminista sul-global: perspectivas do feminismo transnacional para uma transposição epistemológica rumo à alteridade e à igualdade substancial. **Revista de Gênero, Sexualidade e Direito**, v. 3, n. 2, p. 22-42, jul./dez. 2017. Disponível em: <<http://www.indexlaw.org/index.php/revistagsd/article/view/2308>>. Acesso em: 16 jun. 2018.

FIGUEIREDO, A. Epistemologia insubmissa feminista negra decolonial. **Tempo e Argumento**, Florianópolis, v. 12, n. 29, p. e0102, 2020. DOI: 10.5965/2175180312292020e0102. Disponível em: <https://www.revistas.udesc.br/index.php/tempo/article/view/2175180312292020e0102>. Acesso em: 11 jul. 2023.

FIGUEIREDO, Bianca Araci De; FERNANDES, Hylío Laganá. O ensino de biologia como (re)significação das normas de gênero no contexto da segregação horizontal. **XII ENPEC**, p. 1–8, 2019.

FIGUEIREDO, Júlia Martins; SIMÕES, José Euzebio Neto; SANTOS, Paloma Nascimento Dos. A Interface Arte, Ciência e Gênero como Estratégia Teórico-

Metodológica para a Elaboração de uma Sequência de Ensino-Aprendizagem sobre Mulheres nas Ciências. **XII ENPEC**, p. 1–7, 2019.

Fórum Brasileiro de Segurança Pública. **Violência contra mulheres em 2021**. Nota técnica, 2022

FÓRUM BRASILEIRO DE SEGURANÇA PÚBLICA. **Anuário brasileiro de segurança pública**, ano 13, 2019 ISSN 1983-7364.

FRANCO, Luiz Gustavo; MUNFORD, Danusa. O cotidiano das aulas de ciências a partir do viés do gênero: contribuições para a pesquisa em Educação em Ciências. **XII ENPEC**, p. 1–8, 2019.

FREIRE, P. **Pedagogia da autonomia**: saberes necessários à prática educativa, 30.ed., São Paulo, Paz e Terra, 1996.

FREIRE, P. **Pedagogia do Oprimido** (17a ed.). Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1987.

FREITAS, Lilliane Miranda; CHAVES, Silvia Nogueira. SER HOMEM OU MULHER É BIOLÓGICO? A NATURALIZAÇÃO DOS GÊNEROS EM REVISTA DE DIVULGAÇÃO CIENTÍFICA. **VIII Encontro Nacional de Pesquisa em Educação em Ciências**, 2011.

FRIOLANI, Poliana; SILVA, João Rodrigo Santos Da. Interesse de meninos e meninas durante visita ao espaço de educação não formal: concepção dos monitores. **XI Encontro Nacional de Pesquisa em Educação em Ciências**, p. 1–12, 2017.

FROTA, Paulo Rômulo de Oliveira. Ensino / Aprendizagem Em Física : Uma Questão De Gênero ? **V ENCONTRO NACIONAL DE PESQUISA EM EDUCAÇÃO EM CIÊNCIAS**, p. 1–12, 2005.

GARCIA, Fabiano Nunes Silva Vargas; SILVA, Elton Bernardo Santos Da; PINHEIRO, Bárbara Carine Soares. Representações de cientistas na educação básica: racismo e sexismo em questão. **XII ENPEC**, Florianópolis, 2019.

GOMES, Nilma Lino. Movimento negro e educação: resignificando e politizando a raça. **Educação & Sociedade**, Campinas, v. 33, n. 120, p. 727-744, jul./set. 2012. Acesso em: 23 fev. 2022.

GONZALES, Lélia. A categoria político-cultural da Amefricanidade. In: Heloisa Buarque de Hollanda. **Pensamento Feminista**: Conceitos Fundamentais. 1a ed. Rio de Janeiro: Bazar do Tempo, 2019. p. 323–340.

GONZALES, Lélia. Racismo e sexismo na cultura brasileira. in: Heloisa Buarque de Hollanda (org). **Pensamento Feminista Brasileiro**: formação e contexto. Rio de Janeiro: Bazar do tempo, 2019. p.237-256

GONZALEZ, Lélia. "A importância da organização da mulher negra no processo de transformação social". **Raça e Classe**, Brasília, ano 2, n. 5, p. 2, nov./dez. 1988.

GROSFUGUEL, R Dilemas dos estudos étnicos norte-americanos: multiculturalismo

identitário, colonização disciplinar e epistemologias decoloniais. In: **Ciência e cultura**. São Paulo: v. 59, n. 2, p. 32-35, 2007.

GROSFOGUEL, R. Para descolonizar os estudos de economia política e os estudos pós-coloniais: Transmodernidade, pensamento de fronteira e colonialidade global. **Revista crítica de ciências sociais**, n.80, p. 115-147, 2008.

HALL, Stuart. **Da diáspora: Identidades e mediações culturais**. Organização Liv Sovik; Tradução Adelaine La Guardia Resende *et a.* Belo Horizonte: Editora UFMG; Brasília: Representação da UNESCO no Brasil, 2003.

HEERDT, Bettina. A Ciência é masculina? É, sim senhora. E o de Ciências? **XII ENPEC**, p. 1–9, 2019.

HEERDT, Bettina; BATISTA, Irinéa de Lourdes. Possíveis relações entre HFC, concepção da Natureza da Ciência e a questão do gênero feminino na formação docente. **VIII Encontro Nacional de Pesquisa em Educação em Ciências**, 2011.

HEERDT, Bettina; BATISTA, Irinéa de Lourdes. SABERES DOCENTES: MULHERES NA CIÊNCIA. **Anais do XI Encontro Nacional de Pesquisa em Educação em Ciências**, p. 1–10, 2017.

HOOKS, Bell. **O feminismo é pra todo mundo**. 6a ed. Rio de Janeiro: Rosa dos Tempos, 2019.

HOOKS, Bell. **Talking Black: Thinking Feminist, Talking Black**. Boston: South End Press, 1989.

JAGER, Iamni Torres. Discutindo Gênero com Mulheres Privadas de Liberdade: Um Olhar da História Cultural da Ciência para o desenvolvimento da Botânica nos Séculos XVIII e XIX. 2018. **Dissertação** (mestrado), 131 f. CEFETE/RJ, 2018.

JUNIOR, Darsilvio Rodrigues Melatti. As dimensões da Educação Sexual no Cotidiano Escolar a partir da narrativa de alunos do Ensino Médio. 2016. **Dissertação** (mestrado) 103 f. UFABC, 2016.

JUNQUEIRA, Rogério Diniz. “Ideologia de gênero”: um dispositivo retórico de uma ofensiva antifeminista. In: Alfrancio Ferreira Dias; Elza Ferreira Santos; Maria Helena Santana Cruz (org.). **Gênero e sexualidades: entre invenções e desarticulações**. Aracaju: Editora IFS, 2017. p. 47-61.

JUNQUEIRA, Rogério Diniz. Currículo heteronormativo e cotidiano escolar homofóbico. **Revista Espaço do Currículo**, 2010.

JUNQUEIRA, Rogério Diniz. Homofobia: limites e possibilidades de um conceito em meio a disputas. **Bagoas**, v. 1, n 1, p. 145-165, 2007.

KALIL, I. Políticas antiderechos en Brasil: neoliberalismo y neoconservadurismo en el gobierno de Bolsonaro. In: SANTANA, A. T. **Derechos en riesgo en América Latina: 11 estudios sobre grupos neoconservadores**. Bogotá: desde abajo, 2020, p. 35-53.

KEHL, Lia Christina Kirchheim. Sentidos construídos sobre justiça social na formação de professores: experiências (de)coloniais na disciplina de estágio supervisionado no ensino de ciências. **Dissertação (mestrado)** - Universidade Federal de Santa Catarina, Programa de Pós-Graduação em Educação Científica e Tecnológica, Florianópolis, 2022.

KLEIN, Tânia Aparecida da Silva. Sexualidade, adolescência e escola: uma abordagem interdisciplinar. **IV ENPEC**, 2003.

LANDER, Edgardo (org). **A colonialidade do saber: eurocentrismo e ciências sociais. Perspectivas latinoamericanas.** Colección Sur Sur, CLACSO, Ciudad Autónoma de Buenos Aires, Argentina. setembro 2005.

LIMA, A. C. L. M.; SILVA, A. C.; SIQUEIRA, V. H. F. Perspectivas da sexualidade na educação: um olhar retrospectivo nas atas do ENPEC. In: **ENCONTRO NACIONAL DE PESQUISA EM EDUCAÇÃO DE CIÊNCIAS**, VII, 2009, Florianópolis. Anais. Florianópolis: ABRAPEC, 2009.

LIMA, Luis Víctor dos Santos; DANTAS, Josivânia Marisa; CABRAL, Carla Giovana. Concepções de estudantes do Ensino Médio sobre Ciência e Gênero. X Encontro Nacional de Pesquisa em Educação em Ciências – **X ENPEC** Águas de Lindóia, SP – 24 a 27 de Novembro de 2015, p. 1–8, 2015.

LIMA, Paulo R. M. *et al.* UMA ANÁLISE DAS DIFERENÇAS DE GÊNERO NO DISCURSO ESCOLAR. **VI Encontro Nacional de Pesquisa em Educação em Ciências**, 2007.

LOPES, Alice Ribeiro Casimiro. Conhecimento escolar: **Ciência e cotidiano**– Rio de Janeiro: EdUERJ, 1999. 236p.

LORENZONI, Carmem; RODRIGUES, Sandra Marli da Rocha; SANTOS, Sirley Ferreira dos. Enfrentamento à violência contra a mulher. In MEDRAZI, Adriana Maria *et al.* (orgs.). **Feminismo Camponês Popular.** Reflexões a partir de experiências no Movimento de Mulheres Camponesas. São Paulo: outras expressões, 2020. p.145-158.

LUGONES, María. “Heterosexualism and the Colonial/Modern Gender System”, **Hypatia**, 22, 1: p. 186-209, 2007.

LUGONES, María. “Rumo a um feminismo descolonial”. **Estudos Feministas**, 22,3: p. 935-952, 2014.

LUGONES, Maria. Colonialidade e Gênero. **Tabula Rasa**. Bogotá - Colombia, No.9: 73-101, julho-diciembre 2008.

MACÊDO, L. A. S; VIEIRA, E. P. P. As epistemes e a produção de saberes na contemporaneidade. **Crítica Educativa** (Sorocaba/SP), v. 5, n. 2, p. 33-42, jul./dez.2019.

MAGALHÃES, Joanalira Corpes; RIBEIRO, Paula Regina Costa. Mídia, Gêneros e Neurociências: A Produção das Feminilidades e Masculinidades nas Pedagogias Culturais. **VII Encontro Nacional de Pesquisa em Educação de Ciências**, 2009.

MAIA, Fernando Joaquim Ferreira; FARIAS, Mayara Helenna Veríssimo de. Colonialidade do poder: a formação do eurocentrismo como padrão de poder mundial por meio da colonização da América. **Interações**, Campo Grande, v. 21, n. 3, p. 577-596, set. 2020. Disponível em: http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1518-70122020000300577&lng=pt&nrm=iso. Acessos em 22 maio 2021.

MARCELO, Nathalia Almeida. Nigéria no século XX e as marcas da colonização: Uma análise de Hibisco Roxo de Chimamanda Ngozi Adichie. **Revista Humanidades e Inovação** v.6, n.8 – 2019.

MARCHI, Mariana De; RODRIGUES, André. O sexismo e suas consequências : um ensaio sobre a percepção de Ciência Sexism and its consequences : an essay on the perception. **Anais do XI Encontro Nacional de Pesquisa em Educação em Ciências**, n. 2006, p. 1–11, 2017.

MARCOS, Washington Camilo; SOARES, Márlon Herbert Flora Barbosa. Intervenção Pedagógica: Sexualidade e Identidade Gênero na Formação Inicial de Professores de Química. **XVIII Encontro Nacional de Ensino de Química**, 2016.

MARCOS, Washington; FLORA, Márlon. Intervenção pedagógica: sexualidade e identidade de gênero na formação inicial de professores de química. In: **ENCONTRO NACIONAL DE ENSINO DE QUÍMICA**, 18, 2016, Florianópolis... Anais. Florianópolis, SC: UFSC, 2016.

MARÍN, Yonier Alexander Orozco. Antirracismo e dissidência sexual e de gênero na educação em biologia: caminhos para uma didática decolonial e interseccional. **Tese (doutorado)** - Universidade Federal de Santa Catarina, Programa de Pós-Graduação em Educação Científica e Tecnológica, 2022.

MARIN, Yonier Alexander Orozco; CASSIANI, Suzani. Gênero (s) e sexualidade (s) no ensino de biologia: Reflexões a partir de diálogos entre discursos decoloniais africanos e das trans-identidades Reflections from dialogues between African decolonial and Trans Identities discourses. **XII Encontro Nacional de Pesquisa em Educação em Ciências – XII ENPEC**, p. 1–6, 2019.

MARIN, Yonier Alexander Orozco; OLIVEIRA, Maira Caroline Defendi. Problematizando as relações entre química-biologia e questões de gênero: Possibilidades e desafios na Educação de Jovens e Adultos. **Revista Debates em Ensino de Química**, v. 5, n. 2, p. 19–38, 2019.

MARIN, Yonier. Percepções de professores de química em formação, sobre assuntos de gênero e sexualidade e as possibilidades de abordá-los no ensino de química. **Scientia Naturalis**, v. 1, n. 2, p. 130-143, 2019.

MARTINS, Adriana Martini; LIMA, Paulo Junior. Educação Científica como prática feminina ou feminista? XII Encontro Nacional de Pesquisa em Educação em Ciências – **XII ENPEC**, p. 1–7, 2019.

MBEMBE, Achile. Necropolítica: biopoder soberania estado de exceção política da morte. **Arte& Esaios**, n. 32, p 123-151, dez. 2016. Disponível em: Disponível em: <https://revistas.ufrj.br/index.php/ae/article/view/8993/7169> Acesso em: 21 de

nov.2019

MELLO, L. Familismo (anti)homossexual e regulação da cidadania no Brasil. **Estudos Feministas**, Florianópolis, v. 14, n. 2, p. 497-508, maio/ago. 2006.

MENDES, Gabriella da Silva; FONSECA, Alexandre Brasil Carvalho De. A Participação Feminina na Carreira Científica no Instituto de Biofísica Carlos Chagas Filho (IBCCF-UFRJ): Um olhar ao longo dos anos. **XII Encontro Nacional de Pesquisa em Educação em Ciências**, p. 1–8, 2019. Disponível em: <<http://abrapecnet.org.br/enpec/xii-enpec/anais/resumos/1/R0109-1.pdf>>.

MENESES, Maria Paula. A questão da 'Universidade Pública' em Moçambique e o desafio da abertura à pluralidade de saberes, in Cruz e Silva, T., Araújo, M. G.; Cardoso, C. (org.), **Lusfonia em África: história, democracia e a interrogação africana**. Dakar: Codesria, 2005.

MENESES, Maria Paula. Diálogos de saberes, debates de poderes: possibilidades metodológicas para ampliar diálogos no Sul global, **Em Aberto**, 27, 91, 90-110, 2014

MEYER. Dagmar Elisabeth Estermann. Gênero e educação: teoria e política. In: LOURO, Guacira Lopes; FELIPE, Jane; GOELLNER, Silvana Vilodre. Corpo, gênero e sexualidade: um debate contemporâneo na educação. Petrópolis: **Vozes**, 2003. p. 9-27.

MEZADRI, A. M. CIMA, J. I. (orgs.). **Feminismo Camponês popular: reflexões a partir de experiências no Movimento de Mulheres Camponesas**. São Paulo: Expressão Popular, 2020, 189p.

MIES, Maria. Origens sociais da divisão sexual do trabalho. A busca pelas origens sob uma perspectiva feminista. **Direito e Práxis**, Rio de Janeiro, Vol. 07, n. 15, 2016, p. 838-873.

MIGNOLO, Walter. **Histórias Globais/projetos Locais**. Colonialidade, saberes subalternos e pensamento liminar. Belo Horizonte: Editora UFMG, 2003.

MIÑOSO, Y. E. Superando el Análisis Fragmentado de la Dominación: Una Revisión Feminista Descolonial de la Perspectiva de la Interseccionalidad. In: **En Tiempos de Muerte: Cuerpos, Rebeldías, Resistencias**. Buenos Aires, Argentina: Clacso, Retos, ISS. 2019. pp. 273-293.

MIZUKAMI, M.G.N. Aprendizagem da docência: algumas contribuições de L.S. Shulman. **Revista do Centro de Educação da UFSM**. v. 29, n.02, 2004. 33-49p.

MOLINA, Mônica Castagna. Contribuições das Licenciaturas em Educação do Campo para as políticas de formação de educadores. In: MOLINA, M. C.; MARTINS, M. F. A. **Formação de formadores: reflexões sobre experiências da Licenciatura em Educação do Campo**. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2019, p. 193 – 216.

NASCIBEM, Fábio Gabriel. Protagonismo ambiental em práticas de Arborização: Elementos Motivacionais, Saberes e Fazeres de Atores Sociais. 2019. **Dissertação (mestrado)**.154 f. UNICAMP, 2019.

NASCIMENTO, Abdias. **O Genocídio do Negro Brasileiro**: Processo de um Racismo Mascarado. 1a ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1978.

NASCIMENTO, Paloma dos Santos; LOGUERCIO, Rochele de Quadros. Vestido de Curie. **XII Encontro Nacional de Pesquisa em Educação em Ciências – XII ENPEC**, p. 1–9, 2019.

NORO, Deisi; CRESPI, Livia; NÓBILE, Márcia Finimundi. Formação docente sobre gênero e sexualidade: conhecimento, relevância e caminhos. **XII ENPEC** Universidade Federal do Rio Grande do Norte, Natal, RN – 25 a 28 de junho de 2019, p. 1–10, 2019.

OCHY, Curiel. **Conferencia y debate**: "El Feminismo Decolonial Latinoamericano y Caribeño. Aportes para las Prácticas Políticas Transformadoras". 2016. CICODE y Asociación Solidaria Andaluza de Desarrollo (ASAD). Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=B0vLlncsg0>. Acesso em 05 jun. 2021.

OLIVEIRA, M. C. D.; RIBEIRO, S. Reflexões para uma virada epistêmica feminista no Ensino de Ciências: A decolonialidade como possibilidade. In: Cassiani, Suzani; Giraldi Patrícia; Conde Soraya; De-carvalho Roberth. (Org.). **Resistir, (re)existir e (re) inventar II**: Pedagogias decoloniais em diálogo com o Sul Global. 1ed. São Paulo: Livraria da Física, 2022, v. II, p. 1-303.

OLIVEIRA, Megg Rayara Gomes de. O diabo em forma de gente:(r) existências de gays afeminados, viados e bichas pretas na educação. 2017. **Tese de doutorado**. 151 Programa de Pós-graduação em Educação. Universidade Federal do Paraná - UFPR.

OLIVEIRA, VALÉRIA SANTOS SANTANA. ECOFEMINISMO E O ENSINO DE BIOLOGIA: sexismo e especismo nas falas de estudantes veganas. 2020. **Dissertação (mestrado)**, 91 f. UFS, 2020. Disponível em: <<http://repositorio.unan.edu.ni/2986/1/5624.pdf>>.

ORLANDI, Eni P. **Análise de discurso**: princípios e procedimentos. 5 ed. Campinas: Pontes, 2003.

ORLANDI, Eni P. **O que é linguística**. 2a ed. São Paulo: Brasiliense, 2009.

OROZCO MARÍN, Yonier Alexander. Antirracismo e dissidência sexual e de gênero na educação em biologia: caminhos para uma didática decolonial e interseccional. **Tese (doutorado)** - Universidade Federal de Santa Catarina, Programa de Pós-Graduação em Educação Científica e Tecnológica, 2022.

PAIVA, AYANE DE SOUZA. Princípios de Design Para o Ensino de Biologia Celular: Pensamento Crítico e Ação Sociopolítica inspirados no caso de Henrietta Lacks. p. 392, **Tese (doutorado)** UFBA, 2019.

PASSOS, Rute; SANTOS, Letícia Rocha; ESPINOZA, Fran. Direitos humanos, decolonialidade e feminismo decolonial: ferramentas teóricas para a compreensão de raça e gênero nos locais de subalternidade. **Revista Brasileira de Políticas Públicas**, Brasília, v. 10, n. 2 p.142-172, 2020.

PAULILO, Maria Ignez. **Mulheres Rurais**: quatro décadas de diálogo, Florianópolis: Ed. da UFSC, 2016. 383p.

PEREIRA, Juliana Cardoso; LOGUERCIO, Rochele de Quadros. O Jornal da Ciência e a visibilidade de gênero: igualdade e diferença. **XII ENPEC**, p. 1–6, 2019.

PORTO-GONÇALVES, Carlos Walter. Apresentação da Edição em Português. In: Lander, E. (Org). **A colonialidade do saber**: eurocentrismo e ciências sociais. Perspectivas latino americanas. Colección Sur Sur, CLACSO, Ciudad Autónoma de Buenos Aires, Argentina, set. 200

QUIJANO, Anibal. Colonialidade do poder e classificação social In: SANTOS, Boaventura de Sousa; MENESES, Maria Paula (orgs). **Epistemologias do Sul**. São Paulo: Cortez, 2010.

QUIJANO, Aníbal. Colonialidade do poder, eurocentrismo e América Latina. In: QUIJANO, Aníbal (Org.). **A colonialidade do saber**: eurocentrismo e ciências sociais. Perspectivas latinoamericanas. Buenos Aires: CLACSO, Consejo Latinoamericano de Ciencias Sociales, 2005.

RIBEIRO, P. R. M. Os momentos históricos da educação sexual no Brasil. In P. R. M. Ribeiro (Org.). **Sexualidade e educação**: aproximações necessárias. São Paulo: Arte & Ciência, 2004. p. 15-25.

RIBEIRO, Simone dos Santos; GIRALDI, Patrícia Montanari; CASSIANI, Suzani. As não ausentes: olhar interseccional para a ecologia de saberes. **Revista Fórum Identidades**, Universidade Federal de Sergipe, v. 30, nº 01, p. 131-150, jul.-dez. de 2019.

ROCHA, Rita de Cássia Machado da; SILVA, Rômulo Wesley Nascimento; ARAÚJO-JORGE, Tania Cremonin; FERREIRA, Roberto Rodrigues. O papel do canal “Rede Ciência, Arte e Cidadania” durante a pandemia de COVID-19: ações para fortalecimento do campo de ensino, pesquisa e extensão no Brasil. **Revista Brasileira Ensino de Ciência e Tecnologia**, Ponta Grossa, v. 14, n. 3, p. 41-59, set./dez. 2021.

RODRIGUES, Victor Augusto; CASSIANI, Suzani; LINSINGEN, Irlan Von. Formação cidadã na Educação Científica e Tecnológica: olhares críticos e decoloniais para as abordagens CTS. **Revista Educação e Fronteiras On-Line**, Dourados/MS, v.9, n.25, p.71- 91, jan./abr. 2019.

ROMIO, Jackeline Aparecida Ferreira. Feminicídios no Brasil, uma proposta de análise com dados do setor de saúde. 2017. **Tese de doutorado**, Universidade Estadual de Campinas, Instituto de Filosofia e Ciências Humanas, 215p, 2017.

ROSENTHAL, R.; REZENDE, D. B. É possível ser mulher na Ciência? **Anais do XI Encontro Nacional de Pesquisa em Educação em Ciências**, n. 2015, p. 1–11, 2017.

SAFFIOTI, Heleieth. **Gênero, patriarcado e violência**. São Paulo: Editora Fundação Perseu Abramo, 2004.

SANTOS, Boaventura de Sousa. Para além do Pensamento Abissal: Das linhas globais a uma ecologia de saberes", **Revista Crítica de Ciências Sociais**, v.78, 2007, 3-46.

SANTOS, Boaventura de Sousa; MENESES, Maria Paula (orgs.) **Epistemologias do Sul**. S. Paulo: Cortez, 2010.

SANTOS, Charlie Drews Tomaz Dos. CONCEPÇÕES DE PROFESSORES DE CIÊNCIAS SOBRE GÊNERO, SEXO E SEXUALIDADES: Possibilidades de educação transviada. **Dissertação (mestrado)**, 136 f., UFABC, 2020.

SANTOS, Leticia Maria Dos *et al.*, Abordagens teóricas nas pesquisas sobre gênero em educação em ciências: em busca da especificidade da área. **XII ENPEC** Universidade Federal do Rio Grande do Norte, Natal, RN – 25 a 28 de junho de 2019, p. 1–7, 2019.

SANTOS, Márcia C. Dos. Os Discursos de Gênero e Diversidade Sexual nas escolas Estaduais da Região de Mogi Das Cruzes (SP). **Dissertação (mestrado)** 2014. 254 f. UFABC, 2014.

SARDENBERG, Cecília Maria Bacellar. Da Crítica Feminista à Ciência a uma Ciência Feminista? **Trabalho Apresentado em Evento (FFCH)**, 2007. Disponível em: <https://repositorio.ufba.br/handle/ri/6875> Acesso em: 22/12/2022.

Schucman, L. V. (2012). Entre o "encardido", o "branco" e o "branquíssimo": raça, hierarquia e poder na construção da branquitude paulistana (**Tese de doutorado**). Instituto de Psicologia, Universidade de São Paulo, São Paulo

SEGATO, Rita Laura. Gênero e colonialidade: em busca de chaves de leitura e de um vocabulário estratégico descolonial », **e-cadernos CES** [online], 18 | 2012, posto online no dia 01 dezembro 2012, consultado em 30 junho 2020. URL: <http://journals.openedition.org/eces/1533>; DOI: <https://doi.org/10.4000/eces.1533>

SEGATO, Rita Laura. **La crítica de la colonialidad en ocho ensayos: y una antopología por demanda**. Buenos Aires: Prometeo, 2013.

SILVA, Benícia Oliveira Da; RIBEIRO, Paula Regina Costa. SEÇÃO SEXO: INVESTIGANDO MODOS DE PRODUÇÃO DA SEXUALIDADE FEMININA NUMA REVISTA ADOLESCENTE. **VIII Encontro Nacional de Pesquisa em Educação em Ciências**, 2011.

SILVA, E. da R.; SANTOS, G. M. C dos; PEREIRA, G. V.; SANTOS, M. de O. dos. Mulheres Indígenas: em defesa do território e da identidade. In: MEZADRI, A. M. CIMA, J. I. (orgs.). **Feminismo Camponês popular: reflexões a partir de experiências no Movimento de Mulheres Camponesas**. São Paulo: Expressão Popular, 2020, p.49-61.

SILVA, EDUARDO MARIANO DA. Para uma epistemologia outra na educação matemática: entre sussurros e navalhas na carne, a porta do armário se abriu.' **Dissertação Mestrado** em EDUCAÇÃO MATEMÁTICA Instituição de Ensino: FUNDAÇÃO UNIVERSIDADE FEDERAL DE MATO GROSSO DO SUL, 2020.

SILVA, F. A. R.; COUTINHO, F. A. Realidades colaterais e a produção da ignorância em livros didáticos de biologia: um estudo sobre os hormônios e a questão de gênero. **Investigações em Ensino de Ciências**, v. 21, p. 176-194, 2016. Disponível em: <<https://www.if.ufrgs.br/cref/ojs/index.php/ienci/article/view/179>>. Acesso em: 25 ago. 2017.

SILVA, Fabiane Ferreira Da; SOARES, Guiomar Freitas; RIBEIRO, Paula Regina Costa. (Re) Pensando Os Corpos Das Mulheres Em Um Contexto de ENSINAR E APRENDER. **V ENCONTRO NACIONAL DE PESQUISA EM EDUCAÇÃO EM CIÊNCIAS**, v. 1, p. 1–11, 2005.

SIMAO, A. I. Educação em Direitos Humanos e violência escolar: cartografia das escolas de São Bernardo do Campo/ SP (2018-2020)' 17/05/2021 172 f.
Dissertação (Mestrado em Ensino e História das Ciências e da Matemática)
Instituição de Ensino: UNIVERSIDADE FEDERAL DO ABC, Santo André Biblioteca Depositária: UFABC

SOUSA, Neusa Santos. Tornar-se negro. Rio de Janeiro: Edições Graal, 1983

SOUZA, Elaine de Jesus; SILVA, Joilson Pereira da; SANTOS, Claudiene. Representações de docentes acerca da diversidade sexual e homofobia. **Revista Estudos Feministas**, Florianópolis, v. 25, n. 2, p. 519-544, 2017.
<https://doi.org/10.1590/1806-9584.2017v25n2p519>.

SOUZA, Hemilly Cerqueira; ARTEAGA, Juan Manuel Sánchez. Possíveis contribuições das epistemologias feministas para o Ensino de Ciências. **X Enpec**, p. 1–8, 2015.

SOUZA, Jessé. **A elite do atraso**: da escravidão a Lava Jato. Rio de Janeiro: Estação Brasil, 2019.

SWIECH, Mayara Juliane; HEERDT, Bettina. Hormônios esteroides e as questões de gênero: uma análise dos livros didáticos de biologia. **Revista Brasileira Ensino de Ciência e Tecnologia**, Ponta Grossa, v. 12, n. 1, p. 462-476, jan./abr. 2019.

SWIECH, Mayara Juliane; SANTOS, Ana Paula Oliveira Dos; HEERDT, Bettina. Processo De Fecundação Humana: Uma Análise De Gênero Nos Livros Didáticos. XII Encontro Nacional de Pesquisa em Educação em Ciências – **XII ENPEC**, p. 1–8, 2019.

TAMAYO, Katherine Guerrero *et al.*, Educación ambiental en la formación docente: aportes para un abordaje multidimensional de los conflictos ambientales. XII Encontro Nacional de Pesquisa em Educação em Ciências – **XII ENPEC**, 2019.

TRUTH, Sojourner. **E não sou uma mulher?** Portal Geledés, 2014. Disponível em: <https://www.geledes.org.br/e-nao-sou-uma-mulher-sojourner-truth/>. Acesso em: 22 ago.2020.

UFSC, **Resolução Normativa 140/2020/CUn**. Universidade Federal de Santa Catarina. Conselho universitário,2020.

VAZ PUPO, Marcelo. Por uma Ciência popular da vida: ancestralidade e

Agroecologia na formulação das Ciências da Natureza da Educação do Campo. **Revista Brasileira de Educação do Campo**, v. 3, n. 3, p. 862–890, 2018.

VIEIRA, Leonardo Cardozo. Gênero e sexualidade no livro didático de ciências: da Análise aos sentidos atribuídos por discentes do ensino fundamental. **Dissertação** (Mestrado Profissional em Ciências e Tecnologias na Educação): INSTITUTO FEDERAL DE EDUC., CIÊNC. E TECN. SUL-RIO-GRANDENSE, 2017

WALSH, Catherine. Interculturalidad Crítica/Pedagogia decolonial. In: Memórias del **Seminário Internacional “Diversidad, Interculturalidad y Construcción de Ciudad”**, Bogotá: Universidad Pedagógica Nacional 17-19 de abril de 2007.

WALSH, Catherine. Interculturalidad y colonialidad del poder. Un pensamiento y posicionamiento 'otro' desde la diferencia colonial". In: WALSH, C.; LINERA, A. G.; MIGNOLO, W. Interculturalidad, descolonización del estado y del conocimiento. Buenos Aires: Del Signo, 2006. p. 21-70

WEBER, Max. **Sobre a teoria das ciências sociais**. Lisboa: Editorial Presença, 1977. 192p.

YAMAGUCHI, Larissa Caldas Farias; JORDÃO, Rosana dos Santos. Concepções sobre Gênero: o que pensam professores de Biologia da rede pública de ensino? **XII ENPEC**, p. 1–7, 2019.

ZANCAN RODRIGUES, L.; PEREIRA, BEATRIZ; MOHR, A. Recentes Imposições à Formação de Professores e seus Falsos Pretextos: as BNC Formação Inicial e Continuada para Controle e Padronização da Docência. **Revista Brasileira De Pesquisa em Educação em Ciências**, p. e35617, 2021.

ZANCAN RODRIGUES, LARISSA ZANCAN; MOHR, Adriana. Tudo deve mudar para que tudo fique como está-. **REVISTA E-CURRICULUM (PUCSP)**, v. 19, p. 1483-1512, 2021.

ZANCAN RODRIGUES, LARISSA; PEREIRA, BEATRIZ; MOHR, Adriana. O Documento -Proposta para Base Nacional Comum da Formação de Professores da Educação Básica- (BNCFP): Dez Razões para Temer e Contestar a BNCFP. **Revista Brasileira de Pesquisa em Educação em Ciências**, v. 1, p. 1-39, 2020.

ZEICHNER, Kenneth M., DINIZ-PEREIRA, Júlio E. Pesquisa dos educadores e formação docente voltada para a transformação social. **Cadernos de pesquisa**, São Paulo, v. 35, n. 125, p. 63-80, maio/ago. 2005.

APÊNDICES

APÊNDICE A -TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO (TCLE)

Você está sendo convidada(o) a participar da pesquisa: — FEMINISMOS AO SUL: POSSIBILIDADES E DESAFIOS PARA A EDUCAÇÃO EM CIÊNCIAS, por mim, Maíra Caroline Defendi Oliveira, em nível de doutorado, sob a orientação do professor Dr. Irlan Von Linsingen, junto ao Programa de Pós-graduação em Educação Científica e Tecnológica - Universidade Federal de Santa Catarina. Para que você possa contribuir com a minha pesquisa, é preciso que você assine esse Termo de Consentimento Livre e Esclarecido, também chamado de TCLE, que nada mais é que um documento em que os convidados a participar de pesquisas científicas são informados de todas as características, objetivos, procedimentos, riscos e garantias ao participante, entre outros aspectos relacionados às pesquisas, além de fornecerem ao pesquisador sua anuência para a realização do estudo. A realização desta pesquisa poderá fornecer elementos para investigar possibilidades e limites de uma disciplina sobre gênero, pautada nos estudos de colonialidade, interseccionalidade, a ser ministrada por mim no curso de Educação do campo da UFSC, que habilita professores da área de Ciências da Natureza e Matemática. A proposta aqui apresentada está organizada a partir de uma disciplina, Aprofundamento temático II- Gênero, Educação e Sexualidade, que será ofertada no primeiro semestre de 2020, para alunas(os) do 3º período do curso de Licenciatura em Educação do Campo da Universidade Federal de Santa Catarina. Essa disciplina é complementar e desenvolvida ao longo de 36 horas semestrais, que são distribuídas em 9 encontros de 4 horas cada. A disciplina, em si, propõe-se a realizar diálogos entre a escola, o Ensino de Ciências da Natureza e Matemática, a Educação no Campo e temas relacionados a gênero, corpo e sexualidade, e tem como objetivo abordar as imbricações dessas temáticas na produção de conhecimento escolar e as relações de gênero, corpo e sexualidade nos materiais didáticos, além de aprofundar estudos sobre a temática Gênero, corpo e sexualidade, que apresentam interlocuções com as áreas de conhecimento Ciências da Natureza e Matemática e suas implicações para a formação crítica e emancipatória das (os) sujeitas(os) no/do campo.

Para coletar os dados necessários à pesquisa, ao longo das aulas serão solicitados que as/os alunas(os) realizem as atividades disponibilizadas no Moodle, a fim de identificar percepções dos licenciandos sobre temáticas relacionadas a gênero, corpo

e sexualidade, dois textos, que serão escritos pelos estudantes. Sendo um deles a avaliação final e o outro em que os estudantes irão expor o que gostaram e o que poderia melhorar nas aulas. Esse último texto será escrito no último dia da disciplina e será livre, no qual será solicitado que os alunos apontem pontos positivos e negativos da disciplina. Além dos textos, será solicitado aos estudantes da disciplina, um trabalho final em grupo, em que a partir de obras literárias, terão que propor materiais didáticos, para o Ensino de Ciências, que abordem as temáticas relacionadas a gênero, corpo e sexualidade. Esse material também será analisado pelos pesquisadores.

É importante que você saiba que, mesmo sendo uma pesquisa em que os dados são coletados por meio textos e atividades didáticas, há alguns riscos aos participantes envolvidos. Nós garantimos a você a manutenção do sigilo sobre as informações que nos fornecer, além de garantir preservação à sua privacidade. Porém, há a remota possibilidade da quebra do sigilo, mesmo que involuntário e não intencional dos dados que você está me fornecendo. Quanto a isso, informamos que se você sofrer qualquer prejuízo material ou imaterial, comprovadamente relacionado à nossa pesquisa, você terá direito à indenização nos termos da lei. Você ainda poderá se sentir cansado ou desanimado com as aulas. E por se tratar de uma disciplina que irá falar sobre gênero, corpo e sexualidade, poderá haver desconforto quanto as discussões. Caso você não se sinta confortável em qualquer momento poderá desistir sem ter que nos dar maiores informações. Essa pesquisa também não prevê benefícios diretos a você, mas tem o potencial de contribuir com a área de formação de professores e com o Ensino de Ciências, na implementação de propostas didáticas que visem a leitura e escrita em suas aulas, bem como o ensino gênero e sexualidade de uma maneira que consiga questionar padrões estabelecidos. A legislação brasileira não permite que você tenha qualquer compensação financeira pela sua participação em pesquisas. Por outro lado você não terá nenhuma despesa advinda de sua participação. Caso alguma despesa extraordinária associada à pesquisa venha a ocorrer, você será ressarcido pelos pesquisadores.

Informamos ainda que, a qualquer momento, você pode desistir da participação nessa pesquisa e retirar o seu consentimento sem qualquer prejuízo ou penalização. Além disso, como aluna (o)da disciplina você não será prejudicada(o) independentemente de sua escolha em participar ou não da pesquisa. Duas vias deste documento estão

sendo rubricadas e assinadas por você e pelo pesquisador responsável. Guarde cuidadosamente a sua via, pois é um documento que traz importantes informações de contato e garante os seus direitos como participante da pesquisa. O pesquisador responsável, que também assina esse documento, compromete-se a conduzir a pesquisa de acordo com o que preconiza a Resolução 466/12 de 12/06/2012, que trata dos preceitos éticos e da proteção aos participantes da pesquisa.

Você poderá entrar em contato com os pesquisadores da seguinte forma:

Dados da pesquisadora: Maíra Caroline Defendi Oliveira, Rua João Motta Espezim, 859 Sacos dos Limões – Florianópolis-SC, CEP 88045-401. Telefone: (48) 99182-9559 Email: mairadefendioliveira@gmail.com

Dados do Orientador: Irlan Von Linsingen. Endereço: Universidade Federal de Santa Catarina, Centro Tecnológico, Departamento de Engenharia Mecânica, Campus Universitário-Trindade, CEP 88040-900 - Florianópolis, SC - Brasil - Caixa-postal: 476. Telefone: (48) 37219396 E-mail: irlan.von@gmail.com

Maíra Caroline Defendi Oliveira

Pesquisadora Doutoranda

Prof. Dr. Irlan Von Linsingen

Pesquisador Responsável

Eu, _____ RG _____, li este documento (ou tive este documento lido para mim por uma pessoa de confiança) e obtive das pesquisadoras todas as informações que julguei necessárias para me sentir esclarecido e optar por livre e espontânea vontade participar da pesquisa.

Florianópolis, _____ de _____ de 2020.

Assinatura: _____

APENDICE B- QUESTIONÁRIO INICIAL

Dados Pessoais

Data de nascimento:

Orientação Sexual:

Identidade de gênero:

Estado Civil:

Como você se identifica étnico-racialmente:

Local de nascimento (cidade/país):

Escolaridade (pode assinalar mais de uma opção):

() cursando licenciatura em
educação do campo:

() Mestrado em:

() doutorado em:

() superior completo em:

Questões

1- Pra você, qual era a relação/ diferença entre: sexo, identidade de gênero e orientação sexual? Seu entendimento mudou após a aula de hoje? O que você não sabia sobre esses conceitos?

2- Qual é a sua experiência com temas sobre Gênero e sexualidade no ambiente escolar?

3- Qual é a sua experiência com temas sobre Gênero e sexualidade no Ensino de Ciências durante sua educação básica?

4- O que você entende por feminismo? Você se considera feminista?

5- Na Educação do Campo você já discutiu temáticas de gênero e sexualidade? Se sim, em quais contextos/ disciplinas?

6- Caso tenha feito outro curso superior ou pós graduação, você já discutiu temáticas de gênero e sexualidade? em quais contextos/ disciplinas?

7- Pra você, existe relação entre gênero, raça e classe? Se possível, explique.

8- Você acha que é papel da escola discutir temas de gênero e sexualidade? Se possível, explique.

9- Você se sente preparada (o) para discutir temas sobre gênero e sexualidade com suas alunas e alunos, como futura (o) professor(a)? Se possível, explique.

10- Conte sobre alguma situação ou vivência que passou na escola ou na Universidade e que marcou sua experiência escolar em relação a gênero e sexualidade.

APENDICE C- QUESTIONÁRIO FINAL



UNIVERSIDADE FEDERAL DE SANTA CATARINA CENTRO DE CIÊNCIAS DA EDUCAÇÃO – CED LICENCIATURA EM EDUCAÇÃO DO CAMPO

Atividade final Aprofundamento Temático

Responda as questões a seguir:

- 1- Você considera importante disciplinas que trabalhem questão de gênero, sexualidade na formação de professores? Por que?
- 2- Essa disciplina foi relevante para sua formação? Justifique.
- 3- Essa disciplina te ajudou como pessoa e futuro (a) professor(a), comente?
- 4- Sua concepção mudou em relação aos conceitos a seguir, explique:
 - (a) Patriarcado
 - (b) Machismo
 - (c) Violência de gênero
 - (d) Feminismo
 - (e) interseccionalidade de raça, classe e gênero
- 5- Se hoje você tivesse que dar uma aula sobre gênero/ sexualidade, o que e como abordaria?
- 6- Em relação a questão anterior, isso que você faria hoje é diferente do que você faria antes de ter tido a disciplina? O que você deixaria de fazer, ou incluiria?
- 7- Como você pretende incluir as questões de gênero, corpo e sexualidade em suas práticas educativas?