

UNIVERSIDADE FEDERAL DO RIO DE JANEIRO

**AS PERSPECTIVAS DECOLONIAIS NO ENSINO DE
CIÊNCIAS A PARTIR DE UM CURSO DE EXTENSÃO:
ESPERANÇAR É O CAMINHO**

Fabiana de Freitas Poso

Rio de Janeiro

2023

Fabiana de Freitas Poso

**AS PERSPECTIVAS DECOLONIAIS NO ENSINO DE
CIÊNCIAS A PARTIR DE UM CURSO DE EXTENSÃO:
ESPERANÇAR É O CAMINHO**

Tese de Doutorado apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação em Ciências e Saúde, da Universidade Federal do Rio de Janeiro, como parte dos requisitos necessários à obtenção do título de Doutora em Educação em Ciências e Saúde.

Orientador: Bruno Andrade Pinto Monteiro

Rio de Janeiro
Abril – 2023

Ficha catalográfica

Poso, Fabiana de Freitas

As perspectivas decoloniais no ensino de ciências a partir de um curso de extensão: esperar é o caminho. / Fabiana de Freitas Poso – Rio de Janeiro: UFRJ / Centro de Ciências da Saúde. Instituto Nutes de Educação em Ciências e Saúde, 2023.

259 f.: il.; 31 cm.

Orientador: Bruno Andrade Pinto Monteiro

Tese (doutorado) – Universidade Federal do Rio de Janeiro, Instituto Nutes de Educação em Ciências e Saúde, Programa de Pós-Graduação Educação em Ciências e Saúde, 2023.

Referências: f. 233-249.

1. Ensino. 2. Ciências/educação. 3. Relações Comunidade-Instituição. 4. Educação Continuada. 5. Entrevistas como Assunto. 6. Pesquisa Qualitativa. - Tese. I. Monteiro, Bruno Andrade Pinto. II. Universidade Federal do Rio de Janeiro, Instituto Nutes de Educação em Ciências e Saúde, Programa de Pós-Graduação Educação em Ciências e saúde. III. Título

Ficha catalográfica elaborada por Roberta Cristina Barboza Galdencio CRB - 7 /5662

AS PERSPECTIVAS DECOLONIAIS NO ENSINO DE CIÊNCIAS A PARTIR DE UM CURSO DE EXTENSÃO: ESPERANÇAR É O CAMINHO

Fabiana de Freitas Poso

Orientador: Prof. Dr. Bruno Andrade Pinto Monteiro

Tese de Doutorado submetida ao Programa de Pós-Graduação em Educação em Ciências e Saúde, da Universidade Federal do Rio de Janeiro, como parte dos requisitos necessários à obtenção do título de Doutora em Educação em Ciências e Saúde.

Aprovada por:

Presidente: Prof. Dr. Bruno Andrade Pinto Monteiro
Programa de Pós-Graduação em Ciências e Saúde / UFRJ

Prof. Dr. Marcelo Borges Rocha
Programa de Pós-Graduação em Ciências e Saúde / UFRJ

Prof. Dr. Nilcimar dos Santos Souza
Programa de Pós-Graduação em Ciências e Saúde / UFRJ

Prof. Dr. Alessandro Tomaz Barbosa
Programa de Pós-Graduação em Ensino de Ciências e Matemática / UFT

Prof. Dr. Samuel Penteado Urban
Programa de Pós-Graduação em Educação / UERN

Rio de Janeiro
Abril – 2023

Dedico esta tese aos meus filhos Matheus e Guilherme, aos quais devo o reconhecimento de coautoria. Vocês são os meus refúgios nos intempéries da vida e cúmplices em todas as horas. É uma dádiva ser mãe de vocês. Peço perdão pelas minhas alterações de humor, medo e ausências durante o processo de construção da tese. Meu respeito, minha admiração e minha gratidão pelas palavras amigas, pelo sorriso terno, pela presença, pelo incentivo,..., por existirem! Verdadeiramente minha obra-prima são vocês!

AGRADECIMENTOS

A Deus por sempre me conceber bênçãos. Por ser meu alento, meu rochedo, minha base, meu sustento, meu porto seguro... Por estar sempre ao meu lado. Por me proporcionar vida equilibrada e por não me deixar sucumbir nos momentos difíceis.

Ao meu pai Dário, que hoje não se encontra mais em nosso meio, e à minha mãe Tereza, pelo irrestrito carinho e encorajamento que me fortaleceram a encarar esse desafio do doutoramento. Pela honestidade, pela educação e pelos traços das linhas que tento seguir. Quero compartilhar com vocês os frutos adquiridos em todo meu percurso de estudo, cujos produtos estão sintetizados nessa tese.

À minha irmã, minha amiga, parceira, confidente, a quem sempre sei que posso recorrer, pela sua generosidade e seu apoio nessa minha caminhada.

À minha amiga Viviane, pelo incentivo a encarar todas as adversidades com coragem, determinação e fé.

Ao meu orientador pela presteza na orientação da tese, paciência, atenção, competência e confiança depositada em meu trabalho. Por possibilitar a realização de um sonho e por se tornar referência na minha vida acadêmica.

Aos professores que aceitaram o convite para fazer parte da banca de defesa, pela disponibilidade em participar, pela socialização de seus conhecimentos e suas iluminadas considerações para o enriquecimento do texto.

Aos meus amigos Marcius, Willian e Aline, pela convivência fraterna, pelos artigos construídos coletivamente e pelo apoio nesta imersão intelectual. Carregarei vocês em meu coração por toda a vida!

Aos colegas de laboratório, pelas trocas de experiências, pelas leituras, debates e inquietações que foram fundamentais para o desenvolvimento da pesquisa.

A todos os que participaram do curso de extensão, desde os organizadores, palestrantes e cursistas que puderam desenhar esta tese. Minha eterna gratidão!

Aos professores do Nutes, pelo esforço em manter uma educação pública, gratuita e com qualidade, mesmo com todos os reveses.

Quando nós rejeitamos uma única história, quando percebemos que nunca há apenas uma história sobre nenhum lugar, nós reconquistamos um tipo de paraíso.

Chimamanda Ngozi Adichie

RESUMO

POSO, Fabiana de Freitas. **As perspectivas decoloniais no ensino de ciências a partir de um curso de extensão: esperar é o caminho.** Rio de Janeiro. 2023. Tese (Doutorado em Educação em Ciências e Saúde), orientador: Prof. Dr. Bruno Andrade Pinto Monteiro – Núcleo de Tecnologia Educacional Para a Saúde, Universidade Federal do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2023.

Esta tese traz reflexões acerca das práticas educativas brasileiras como herança do modelo educacional colonial, que sob a lógica economicista, coaduna com os interesses internacionais e vai em prol da ideologia dos governantes. Assim, age como se o aluno fosse um bloco homogêneo e está a favor de alguns, abandonando outros à própria sorte, no que poderíamos chamar de excluídos no interior. Sob esta ótica, tentando romper com estes condicionamentos, trazemos à luz a pedagogia decolonial que questiona a lógica hegemônica de uma cultura comum, de base ocidental e eurocêntrica, procurando dar visibilidade aos grupos subalternizados e polemizar postulados num processo dinâmico, democrático e de interrelação, revelando diversas presenças, conhecimentos e contextos. Nesta perspectiva, há o entendimento de que a educação é um fenômeno plural, dialógico e um ato político, que tenciona superar as desigualdades, exclusões sociais e libertar o sujeito de condicionamentos pré-determinados. Desta forma foi realizado um curso de extensão, vivenciado em um momento obscuro de uma crise sanitária por conta da sindemia de Sars-CoV-2, que escancarou a perversa desigualdade social e a incapacidade de prover a todos serviços públicos básicos, além de trazer à tona argumentos nefastos para legitimar a necropolítica. Ele foi pensado, organizado e realizado a partir da interação de três grupos de pesquisa. Foram feitas entrevistas com os respectivos organizadores e foram analisados também, tomando como pilar a análise de conteúdo, os formulários preenchidos pelos cursistas afim de, a partir de todo este material, compreender as contribuições do movimento da decolonialidade para o ensino de ciências e o aporte da experiência de organização conjunta de um curso de extensão para a formação destes respectivos pesquisadores. Como resultados, há a percepção de que a decolonialidade contribui para um ensino de ciências menos mecanicista e conteudista, mas sensível, poroso, transformador e que anuncia uma estrutura humanizante. Quanto à organização do curso, foi externalizado que foi um grande desafio, principalmente em conciliar o tempo de todos os integrantes e por terem pensamentos diferentes. Mas foi um momento ímpar, de aprendizagem, de trocas e de aproximação com grandes pesquisadores desta temática. Ademais demonstrou a importância da extensão em aproximar a universidade da comunidade, em democratizar os saberes e servir como uma retroalimentação para o pesquisador, dando suporte para sua pesquisa. Além disso concluímos com o entendimento da importância em encarar o verbo esperar como um caminho; não como uma forma de se conformar, mas resistir e tentar buscar soluções de forma conjunta.

Palavras-chaves: PEDAGOGIA DECOLONIAL; ENSINO DE CIÊNCIAS; CURSO DE EXTENSÃO; ANÁLISE DE CONTEÚDO

Rio de Janeiro
Abril - 2023

ABSTRACT

This thesis brings reflections on Brazilian educational practices as a legacy of the colonial educational model, which under the economicist logic, is in line with international interests and goes in favor of the ideology of the rulers. Thus, it acts as if the student were a homogeneous block and is in favor of some, leaving others to their fate, in what we could call excluded in the interior. From this point of view, trying to break with these constraints, we bring to light the decolonial pedagogy that questions the hegemonic logic of a common culture, with a Western and Eurocentric base, seeking to give visibility to subaltern groups and polemize postulates in a dynamic, democratic and interrelated process, revealing diverse presences, knowledge and contexts. In this perspective, there is the understanding that education is a plural, dialogical phenomenon and a political act, which intends to overcome inequalities, social exclusions and free the subject from predetermined conditionings. In this way, an extension course was carried out, experienced in an obscure moment of a health crisis due to the Sars-CoV-2 syndemic, that opened up the perverse social inequality and the inability to provide basic public services to all, in addition to bringing to light nefarious arguments to legitimize necropolitics. It was conceived, organized and carried out based on the interaction of three research groups. Interviews were conducted with the respective organizers and, based on content analysis, the forms filled out by the course participants were also analysed, in order to, from all this material, understand the contributions of the decoloniality movement to science teaching and the contribution of the experience of joint organization of an extension course for the training of these respective researchers. As a result, there is the perception that decoloniality contributes to a less mechanistic and content-oriented science teaching, but sensitive, porous, transformative and that announces a humanizing structure. As for the organization of the course, it was externalized that it was a great challenge, mainly in reconciling the time of all the members and because they have different thoughts. But it was a unique moment of learning, exchanges and rapprochement with great researchers in this area. In addition, it demonstrated the importance of extension in bringing the university closer to the community, in democratizing knowledge and serving as a feedback for the researcher, supporting his research. In addition, we conclude with the understanding of the importance of facing the verb to hope as one way; not as a way to conform, but to resist and try to seek solutions together.

Keywords: DECOLONIAL PEDAGOGY; TEACHING SCIENCE; EXTENSION COURSE; CONTENT ANALYSIS

Rio de Janeiro

Abril - 2023

Lista de Quadros

Quadro 1: Relação do quantitativo de trabalhos encontrados.....	27
Quadro 2: Artigos analisados.....	28
Quadro 3: Categorias emergidas dos artigos	31
Quadro 4: Integrantes do grupo Modernidade / Colonialidade	39
Quadro 5: Materiais presentes no padlet.....	110
Quadro 6: Primeira categoria – Críticas ao eurocentrismo	149
Quadro 7: Segunda categoria – histórias mal contadas	151
Quadro 8: Terceira categoria – racismo.....	152
Quadro 9: Quarta categoria – questões religiosas.....	154
Quadro 10: Quinta categoria – heteronormatividade.....	155
Quadro 11: Sexta categoria – antropocentrismo.....	156
Quadro 12: Sétima categoria – contextualização das práticas pedagógicas	157
Quadro 13: Oitava categoria – currículo.....	159
Quadro 14: Nona categoria – formação de professores	160
Quadro 15: Décima categoria – temas de estudos decoloniais	162
Quadro 16: Décima primeira categoria – referenciais decoloniais	163
Quadro 17: Décima segunda categoria – metodologias decoloniais	164
Quadro 18: Décima terceira categoria – papel da extensão.....	166
Quadro 19: Décima quarta categoria – papel da universidade em momentos de crise.....	167
Quadro 20: Décima quinta categoria – a experiência de organização do curso de extensão.....	168
Quadro 21: Décima sexta categoria – desafios na organização do curso	169
Quadro 22: Décima sétima categoria – sugestões de mudanças para uma próxima edição.....	170
Quadro 23: Categorias emergidas dos formulários.....	173
Quadro 24: Subcategoria “Explicação dos termos descolonização e decolonialidade” na primeira pergunta da primeira live.....	174
Quadro 25: Subcategoria “Críticas ao eurocentrismo” na primeira pergunta da primeira live.	175
Quadro 26: Subcategoria “Percepções locais” na primeira pergunta da primeira live.	175
Quadro 27: Categoria “Diversidade cultura” na primeira pergunta da primeira live.	176
Quadro 28: Subcategoria “Antropocentrismo” na primeira pergunta da primeira live.	177
Quadro 29: Categoria “Formação docente” na segunda pergunta da primeira live.....	178
Quadro 30: Categoria “Construção da identidade” na segunda pergunta da primeira live.....	179
Quadro 31: Categoria “História única” na segunda pergunta da primeira live.....	180
Quadro 32: Subcategoria “Giro decolonial” na segunda pergunta da primeira live.....	180
Quadro 33: Subcategoria “Ecologias de saberes” na segunda pergunta da primeira live.....	181
Quadro 34: Subcategoria “Críticas ao eurocentrismo” na primeira pergunta da segunda live.....	182
Quadro 35: Categoria “Conhecimentos ancestrais e tradicionais” na primeira pergunta da segunda live.....	183
Quadro 36: Subcategoria “O despertar para a criticidade” na primeira pergunta da segunda live....	184
Quadro 37: Categoria “Diversidade cultural” na primeira pergunta da segunda live.....	185
Quadro 38: Subcategoria “Antropocentrismo” na primeira pergunta da segunda live.....	185
Quadro 39: Subcategoria “Exploração da natureza” na segunda pergunta da segunda live.....	186
Quadro 40: Subcategoria “Tratamento dos povos originários com a natureza”	187
Quadro 41: Categoria “Influência da ciência” na segunda pergunta da segunda live.	188

Quadro 42: Categoria “Influência da religião” na segunda pergunta da segunda live.	188
Quadro 43: Categoria “Formação de professores” na primeira pergunta da terceira live.	189
Quadro 44: Subcategoria “Neutralidade das práticas pedagógicas” na primeira pergunta da terceira live.....	190
Quadro 45: Subcategoria “Estereótipos estabelecidos” na primeira pergunta da terceira live.....	192
Quadro 46: Subcategoria “Mito da democracia racial” na primeira pergunta da terceira live.	193
Quadro 47: Subcategoria “Lentes da colonialidade ou colonialismo” na primeira pergunta da terceira live.....	194
Quadro 48: Subcategoria “Contribuições da cultura afro-brasileira” na primeira pergunta da terceira live.....	195
Quadro 49: Subcategoria “Heteronormatividade” na segunda pergunta da terceira live.	196
Quadro 50: Subcategoria “Subalternidade das mulheres” na segunda pergunta da terceira live.	197
Quadro 51: Subcategoria “Interseccionalidade” na segunda pergunta da terceira live.	198
Quadro 52: Subcategoria “Colonialidade do gênero na academia” na segunda pergunta da terceira live.....	199
Quadro 53: Subcategoria “Temas de estudo decoloniais” na primeira pergunta da quarta live.	200
Quadro 54: Ponderações da primeira pergunta da quarta live.	201
Quadro 55: Subcategoria “Metodologias decoloniais” na segunda pergunta do quarto formulário..	203
Quadro 56: Subcategoria “Referenciais decoloniais” na primeira pergunta da quinta live.....	204
Quadro 57: Subcategoria “Críticas ao eurocentrismo” na primeira pergunta da quinta live.	206
Quadro 58: Subcategoria “Tratamento dos povos originários com a natureza” na 1ª pergunta da quinta live.....	207
Quadro 59: Categoria “Diversidade cultural” na primeira pergunta da quinta live.....	208
Quadro 60: Categoria “Co-autoria da pesquisa” na primeira pergunta da quinta live.....	209
Quadro 61: Categoria “Co-autoria da pesquisa” na primeira pergunta da quinta live.....	210
Quadro 62: Subcategoria “Despertar da criticidade” na primeira pergunta da quinta live.....	211
Quadro 63: Subcategoria “Contextualização da prática” na primeira pergunta da quinta live.....	212
Quadro 64: Subcategoria “Críticas ao patriarcado” na segunda pergunta da quinta live.	213
Quadro 65: Categoria “Diversidade cultural” na segunda pergunta da quinta live.	214
Quadro 66: Categoria “Interseccionalidade” na segunda pergunta da quinta live.....	215
Quadro 67: Categoria “Conhecimentos ancestrais e tradicionais” na primeira pergunta da sexta live.	216
Quadro 68: Categoria “Diversidade cultural” na primeira pergunta da sexta live.....	216
Quadro 69: Subcategoria “Críticas ao eurocentrismo” na primeira pergunta da sexta live.....	217
Quadro 70: Subcategoria “Lentes da colonialidade ou colonialismo” na primeira pergunta da sexta live.....	217
Quadro 71: Categoria “Conhecimentos ancestrais e tradicionais” na segunda pergunta da sexta live.	218
Quadro 72: Subcategoria “Autores brasileiros que dialogam com a decolonialidade” na segunda pergunta da sexta live.....	219
Quadro 73: Categoria “Formação docente” na primeira pergunta da atividade extra.	220
Quadro 74: Categoria “Conhecimentos ancestrais e tradicionais” segunda pergunta da atividade extra.	220
Quadro 75: Subcategoria “Racismo” na segunda pergunta da atividade extra.....	221

Lista de figuras

Figura 1: Quadro Andarilho sobre o mar de nevoeiro.....	62
Figura 2: A América invertida	63

Lista de Gráficos

Gráfico 1: Qualis das revistas na área de Educação	29
Gráfico 2: Natureza institucional	29
Gráfico 3: Distribuição geográfica dos artigos	30

LISTA DE SIGLAS

ABPN	Associação Brasileira de Pesquisadores Negros
AC	Análise de Conteúdo
BDTD	Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações
CAPES	Coordenação de aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior
CPC	Centro Popular de Cultura
CNMC	Comissão Nacional de Moral e Civismo
CTS	Ciência Tecnologia e Sociedade
DICITE	Grupo de Discursos da Ciência e da Tecnologia na Educação
Enem	Exame Nacional do Ensino Médio
ENPEC	Encontro Nacional de Pesquisa em Educação em Ciências
FORPROEX	Fórum de Pró-Reitores de Extensão das Instituições Públicas de Educação Superior Brasileiras
FUNDEB	Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação
GEASur	Grupo de Estudos de Educação Ambiental desde el Sur
GECEC	Grupo de Pesquisa sobre Cotidiano, Educação e Cultura(s)
LDB	Lei de Diretrizes e Bases
LinEC	Grupo de Pesquisa Linguagens no Ensino de Ciências
MEC	Ministério da Educação
MNU	Movimento Negro Unificado
MUCDR	Movimento Unificado Contra a Discriminação Étnico-Racial
OCDE	Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Econômico
PIBID	Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência
PCN	Parâmetros Curriculares Nacionais
PNE	Plano Nacional de Educação
PNLD	Programa Nacional do Livro e Material Didático
RIEDECT	Rede Internacional dos Estudos Decoloniais em Educação Científica e Tecnológica
RNFCD	Rede Nacional de Formação Continuada de Professores
SEC	Serviço de Extensão Cultural
Seppir	Secretaria de Políticas de Promoção da Igualdade Racial
TEM	Teatro Experimental do Negro
TIC	Tecnologia da Informação e Comunicação
UFRJ	Universidade Federal do Rio de Janeiro
UFSC	Universidade Federal de Santa Catarina
UNB	Universidade de Brasília
UNE	União Nacional dos Estudantes
UNESCO	Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO	17
1 O MEU LUGAR DE FALA	22
2 REVISÃO DE LITERATURA	27
3 AS PERSPECTIVAS DECOLONIAIS	38
3.1 O GRUPO MODERNIDADE COLONIALIDADE	38
3.2 QUESTÕES RACIAIS	44
3.3 QUESTÕES DE GÊNERO	50
3.4 QUESTÕES RELIGIOSAS	56
3.5 INJUSTIÇA CLIMÁTICA	59
3.6 O CONCEITO DA DECOLONIALIDADE	63
3.7 PEDAGOGIA DECOLONIAL	64
3.8 TEÓRICOS BRASILEIROS E A DECOLONIALIDADE	66
3.9 A PERSPECTIVA DECOLONIAL E A PEDAGOGIA DA AUTONOMIA	73
4 A PEDAGOGIA DA ENCRUZILHADA	78
5 O ENSINO DE CIÊNCIAS	82
6 A EXTENSÃO UNIVERSITÁRIA	89
6.1 A EXTENSÃO ENQUANTO FORMAÇÃO CONTINUADA	92
6.2 A EXTENSÃO UNIVERSITÁRIA NO PERÍODO DA PANDEMIA	96
6.3 A EXTENSÃO COMO FORMAÇÃO DO PESQUISADOR	98
7 QUADRO METODOLÓGICO	101
7.1 QUESTÕES DE PESQUISA	101
7.2 OBJETIVOS	101
7.2.1 Objetivo geral.....	101
7.2.2 Objetivos específicos.....	102
7.3 MÉTODO DE INVESTIGAÇÃO.....	102
7.3.1 Análise de conteúdo	111
8 O PROCESSO DE CONSTRUÇÃO E ANÁLISE DOS DADOS	116
8.1 DESCRIÇÃO DAS PALESTRAS.....	116
8.2 AS ENTREVISTAS.....	145
8.2.1 Os participantes	145
8.2.2 Análise das entrevistas	147
8.3 ANÁLISE DOS FORMULÁRIOS	171
8.4 AS ENQUETES	221

8.5 AVALIAÇÃO DO CURSO	226
9 CONSIDERAÇÕES FINAIS	227
APÊNDICES.....	250

INTRODUÇÃO

Mil quatrocentos e noventa e dois representa um marco histórico, no qual iremos chamar de sistema mundo capitalista colonial heteronormativo cristão. Neste ano, chega o invasor cristianizador, que teve como nome mais expoente Cristóvão Colombo, trazendo uma bandeira e uma cruz para produzir todo tipo de pilhagem e massacre destas terras.

Assim, este marco não só representou o início de um novo sistema econômico mundial, o início da modernidade como eixo da Europa, o início da formação de uma nova civilização, mas também o início de uma série de relações de dominação tanto do trabalho quanto das identidades. Ou seja, o início do encobrimento da África, da Ásia e da América Latina, transformando, desta forma, este ser colonizado, como diria Fanon (2008), em “condenado da terra”.

O ponto de partida deste invasor foi a venda e compra de africanos; bem como a exploração dos povos que aqui residiam. Os seus espíritos foram abatidos na pia batismal católica, a honra da mulher negra foi aniquilada no estupro, os seus sangues foram oferecidos em guerras coloniais, foram transformados em seres inumanos, sem alma e, portanto, passíveis de violências, sem direito a terras, culturas, saberes, valores e identidades (ARROYO, 2019)

E em meio a todos estes fatos dissertados, a colonização foi caracterizada como um veículo de civilização, o invasor foi compreendido como herói (fato este verificado no enaltecimento do colonizador Herman Cortez, o qual obteve uma estátua Medellín na Espanha) e a escravidão concebida como um auxílio ao sub-humano em se tornar disciplinado, como se a sua subjetividade surgisse apenas no mundo a partir deste contexto (BERNADINO-COSTA; MALDONADO-TORRES; GROSGOUEL, 2018).

Assim, sua cultura sofreu todas as agressões inimagináveis, além da folclorização e a tentativa de liquidação de suas religiões; como se vidas negras não tivessem autogerência e pertencimento. Destarte, Palmares representou a aflição da população negra contra a desagregação da sua cultura nas terras desconhecidas do novo mundo, pois negar a sua exterioridade é, ontologicamente, equivalente a negar a sua existência (NASCIMENTO, 2016).

No que tange à abolição, ela exonerou a responsabilidade dos senhores, do Estado e da igreja e foi realizada sem qualquer preocupação com a inserção dos negros libertos na sociedade. Em outras palavras, correspondeu a um assassinato em massa, pois a “liberdade requer visibilidade” (FANON, 2008, p. 16).

De acordo com Arroyo (2019), o grito “terras indígenas, quilombolas à vista” continua ecoando como política de Estado no presente. Essas dimensões de poder que foram permeadas a partir das diferenças fenotípicas (constituindo o conceito de raça numa classificação social da população) ainda podem ser percebidas, em conformidade com Bruno (2018), no baixo quantitativo de negros que ocupam boas posições profissionais, na alta representatividade destes residindo em favelas e nas condições mais inumanas de existência. Além disso, mencionamos o fato de serem assassinados mais negros do que brancos¹, de terem tido apenas três pessoas negras no senado de oitenta e uma no total no ano de 2022, do governador em 2019 ter comemorado a morte de um negro após o sequestro cometido pelo mesmo na Ponte Rio Niterói², de se jogarem bananas (como, por exemplo, no goleiro Aranha) simbolizando que são macacos³, de terem três vezes mais analfabetos negros do que brancos⁴ e de ocorrer a menção de que a maioria dos casos de estupros é ocasionada por negros (mito do estuprador negro). Desta forma, é possível perceber, segundo Arroyo (2019, p. 60), que “o desemprego, o subemprego, a pobreza, a fome, as prisões, as favelas, as periferias, as escolas públicas têm cor”.

Assim, a branquitude passa a ser símbolo de evolução, civilização e progresso. “O branco incita-se a possibilidade de se assumir a condição de ser humano” (FANON, 2008, p. 27). Nesta perspectiva, só há um caminho para o negro e este é branco (FANON, 2008).

Desta forma, o racismo vem a ser um princípio constitutivo das relações sociais (pois ninguém nasce racista), estruturando todas as formas de poder da modernidade, tanto em relação à divisão internacional do trabalho, quanto em relação às hierarquias sexuais, de classe, raciais, epistêmicas e religiosas; classificando os seres em superiores, civilizados, acima da linha do humano, hiper-humanizados, etc. e os demais em inferiores, selvagens, desumanizados, bárbaros e abaixo da linha do humano (BERNADINO-COSTA; MALDONADO-TORRES; GROSGOUEL, 2018).

E frente a todas estas questões, há o conceito da democracia racial, que vem afirmar que negros e brancos convivem harmoniosamente e desfrutam das iguais oportunidades de existência (NASCIMENTO, 2016).

¹ Vide <https://g1.globo.com/sp/sao-paulo/noticia/2021/08/31/negros-tem-mais-do-que-o-dobro-de-chance-de-serem-assassinados-no-brasil-diz-atlas-grupo-representa-77percent-das-vitimas-de-homicidio.ghtml>

² Vide <https://www.bbc.com/portuguese/brasil-49410435>

³ Vide https://www.bbc.com/portuguese/noticias/2014/11/141125_racismo_futebol_aranha_rm

⁴ Vide <https://www.cpp.org.br/index.php/informacao/noticias/item/15578-ibge-analfabetismo-entre-negros-e-tres-vezes-maior>

Nesta sociedade supremacista branca e patriarcal, as mulheres, os negros, as lésbicas, gays e transexuais, não têm o mesmo espaço e legitimidade que os homens brancos cis heterossexuais (RIBEIRO, 2017). Eles são alvos de exclusão, eliminação, subordinação e silenciamento e é em função disso que, por exemplo, houve o impedimento do uso do número 24 nos uniformes da seleção brasileira na Copa América. É em função disso que segundo o mapa da violência, a cada cinco minutos, uma mulher é agredida no Brasil. É em função disso que algumas mulheres foram queimadas vivas, pelo simples fato de serem mulheres. É em função disso que muitas vezes, as mulheres acabam tendo remuneração mais baixa do que os homens.

Outra questão que vale ressaltar é o privilégio do conhecimento ocidental e científico, tendo como corolário a desqualificação epistêmica dos povos tradicionais e nações colonizadas, convertendo-se em instrumento de negação ontológica, rumo a um futuro que é compreendido como progresso; no que poderíamos chamar de epistemicídio (BERNADINO-COSTA; MALDONADO-TORRES; GROSGOUEL, 2018).

Os nossos conhecimentos são sempre situados. O nosso modelo de ensino-aprendizagem representa uma cópia das escolas europeias. Há apenas uma única tradição a partir da qual se pode alcançar a “verdade”. Isto é, este modelo é interpretado como um modo de colonização do conhecimento, pois ainda se sustenta em orientações eurocêntricas. Esta observação apresenta-se como subproduto do sistema capitalista em que vivemos, altamente dependente e hierarquizado.

Destarte, as políticas curriculares do que ensinar, do que avaliar, do que requerer dos professores e dos alunos nas provas escolares e nacionais têm agido como um marco conformador e regulamentador do trabalho e das identidades profissionais.

É nesta instituição que também se verifica uma marginalização cultural, com a seleção e supremacia de um único tipo de cultura, induzindo os privilegiados, que se ligam à cultura dominante, a adquirirem cada vez mais educação especializada e, os menos favorecidos, o fracasso escolar e o conseqüente distanciamento do mundo cultural (SACRISTÁN, 2000). Em vista disso, Arroyo (2013) argumenta se mesmo após termos discursado na contemporaneidade sobre a diversidade, se ainda estamos agindo, planejando e organizando o currículo como se os alunos fossem um bloco homogêneo e ainda como se convivêssemos com um protótipo único de aluno.

Os currículos escolares têm expressado uma visão restrita de conhecimento, ignorando valores, interpretações da realidade e de sociedade. Desta forma, no bojo desta racionalidade

técnica da educação, há a valorização do saber docente produzido na academia e este profissional representaria apenas um transmissor deste conhecimento.

Frente a todas estas questões alavancadas e por outras tantas concernentes com esta temática, um grupo no final dos anos noventa, designado “Grupo Modernidade / Colonialidade”, composto por intelectuais latino-americanos situados em diversas universidades das Américas, reuniram-se com o escopo de buscar uma proposta contra-hegemônica e de valorização dos saberes locais e pluriversais, que foram sucumbidos pela colonialidade; de resgatar subjetividades silenciadas; de permitir reconhecimento a outros modos de ser, existir, saber e fazer; de recolocar a América do Sul, trazendo a ideia do “giro decolonial”, pensando numa virada epistêmica a partir do Sul global. (MONTEIRO, 2019).

Compreendemos que as premissas destes autores decoloniais possam nos auxiliar a percebermos o quanto nossas práticas ainda são orientadas por rebotalhos de uma estrutura colonial e que se encontram instituídas socialmente em nossas vidas e impregnadas em nossa subjetividade. Compreendemos a partir da pedagogia decolonial, na possibilidade de uma construção de sociedade outra para além da colonialidade do poder, do saber e do ser.

Refletimos também, a partir das discussões travadas, sobre o atual ensino de ciências resultante apenas de exercícios de observação, fortemente marcado por uma visão positivista, com valorização dos contextos acadêmicos, reforçando determinados discursos fundamentados no modelo econômico, no modelo de sociedade e no modelo que levou a uma crise ambiental; resultando, desta forma, na falta de entusiasmo pelo seu estudo por parte dos discentes.

Entendemos que uma formação de professores integradora, que valoriza e reconhece as multiculturas é um passo importante para romper com a ideia de homogeneidade no ambiente escolar e desafiar preconceitos, para seguir numa perspectiva de educação para a cidadania e para a reflexão das desigualdades socioculturais. Discussões estas, segundo Cassiani (2020), silenciadas em nossas escolas e universidades, que têm como objetivo único a aquisição de conhecimento científico; produzindo, desta forma, subalternidade, baixa autoestima, destruição da coletividade e dependência dos povos.

Pressupomos que as licenciaturas deveriam formar pessoas autônomas e com um espírito de constante anexação a respeito do mundo da cultura, da educação e da escola.

Consideramos que os professores da educação básica e superior precisam constantemente se integrar aos novos sistemas de trabalho e novas aprendizagens e construir outras habilidades e competências para além das adquiridas em sua formação inicial; ou seja, formar-se para formar (KRAVISKI, 2019).

Advogamos, embasados em Matheus (2013) a favor da parceria entre professores da universidade, estudantes de pós-graduação em educação e professores da escola, dando novos contornos à relação escola-universidade e desestruturando as relações hegemônicas de poder e saber; além de considerarmos significativos processos de formação complementar não mais para os professores ou futuros professores, mas com os mesmos.

Por fim, concebemos que a identidade docente é construída ao longo da vida e não algo materializado apenas com o término da licenciatura. Reforçamos as enunciações de Gatti (2016) ao refletir sobre a precariedade da formação inicial de professores e acreditamos que estar continuamente em formação é a possibilidade de viabilizar mudanças significativas no quadro de dificuldades que o âmbito escolar apresenta.

Neste sentido, este projeto sob o prisma da pesquisa qualitativa, visa responder (além de outras sinalizadas na seção 7.1) duas perguntas centrais: 1- Quais as contribuições do movimento da decolonialidade para com o ensino de ciências? 2- Como a experiência de organização de um curso sobre decolonialidade em parceria com três grupos de pesquisa (GEASur – Grupo de Estudos em Educação Ambiental desde el Sur, DICITE – Discursos da Ciência e da Tecnologia na Educação e LinEC – Linguagens no Ensino de Ciências) contribui para a formação dos organizadores como pesquisadores decoloniais?

Vale ressaltar que estes grupos supracitados vêm trabalhando conjuntamente a partir da Riedect (Rede Internacional dos Estudos Decoloniais em Educação Científica e Tecnológica), com reflexões de textos, autoria de livros e artigos sobre a pedagogia decolonial e o ensino de ciências.

Enquanto procedimento investigativo, optamos pelo uso da análise de conteúdo categorial temática para a investigação dos formulários dos cursistas e das entrevistas com os organizadores. Nela, há o desmembramento do texto em unidades e categorias, conforme os temas que emergem do texto. Acreditamos que este método pode fortalecer a relevância e validade da análise e inferência do *corpus* sugerido para a tese por ajudar a compreensão e interpretação de forma mais aprofundada sobre os significados da mensagem do que se pretende investigar.

Neste primeiro capítulo, falarei das minhas vivências enquanto professora, além das transformações ocorridas após o contato com a decolonialidade, inclusive com a citação de algumas práticas transgressoras.

1 O MEU LUGAR DE FALA

Fui convocada para lecionar em uma escola pertencente ao Estado do Rio de Janeiro em 2006 e em uma da prefeitura em 2007. Ambas ficam localizadas em comunidade; portanto, fiquei muito receosa na hora de escolhê-las, mas as outras opções me levavam para unidades bem distantes da minha casa. Principalmente a do Estado que eu havia tentado para a Metropolitana I, na qual abrange bairros como Japeri e Seropédica.

Sabia que seria desafiador estar nestas localidades e enfrentar os conflitos sociais (que por vezes foram responsáveis pelo fechamento das escolas) e problemas com drogas e violência (infelizmente tivemos em alguns momentos relatos de alunos que tinham parentes que apresentavam transtornos com vícios de drogas ou bebidas alcoólicas; assim como ficamos também sabendo de alguns discentes que haviam procurado um outro caminho dito pelo mesmo como o mais fácil).

Este medo em parte superado, eu pude perceber que os alunos são muito afetuosos e dispõem de inúmeras carências. Em uma ocasião, trabalhei em um projeto da prefeitura intitulado “Acelera”. Nele, eu lecionava quase todas as disciplinas, com exceção de Inglês e Educação Física. Ele era destinado aos meninos que estavam defasados do seu ano de escolaridade. Um deles era completamente analfabeto. Desta forma, eu ficava me perguntando “como este menino conseguiu chegar até o sexto ano com esta deficiência?”. Sabia que o projeto só aceitava aqueles já estavam alfabetizados, mas pensava comigo mesma que se ele fosse para uma turma regular, com toda a rotatividade de professores e com a capacidade máxima atingida, cerca de 40 a 45 alunos (dependendo das dimensões da sala), jamais iria receber a atenção que deveria. Já eu estaria com ele todos os dias. Sem contar que as turmas de projetos costumavam ter menos estudantes do que as regulares. Assim, acompanhei o seu desenvolvimento e embora com todas as minhas limitações por nunca ter alfabetizado, fiquei muito feliz em ler uma redação feita por ele no final do ano.

Nesta mesma turma, a grande maioria não sabia fazer as quatro operações matemáticas. Havia um estudante inclusive que vendia frango aos finais de semana e que só sabia dar o troco porque havia decorado como fazia. Resolvi, neste sentido, tentar trabalhar de uma forma mais lúdica, brincando, por exemplo, de Banco Imobiliário; deste modo, poderíamos lidar com o troco. Uma vez também com o escopo de superar esta questão, peguei as moedas que ficavam no meu carro e disse que quem soubesse quanto havia ali, poderia levar o dinheiro.

Eu reparava que os alunos de uma forma geral, quando apresentavam dificuldades na escrita, eram os mais bagunceiros e entendia que não ficavam quietos por não terem o entendimento das atividades que estavam sendo propostas.

As deficiências financeiras também são enormes. Há mais pessoas do que cômodos em suas respectivas casas. Sabemos que alguns só conseguem se alimentar com as refeições que são oferecidas na escola. Já tivemos casos de meninas que foram expulsas de casa por terem engravidado e terem desmaiado de fome. Também já tivemos inúmeros casos de meninas que tiveram que largar os estudos para cuidarem dos seus respectivos filhos.

Quando fazemos algum evento ou quando os levamos para passear, é inevitável a pergunta: “terá lanche?”. E foi justamente por este motivo que no início da pandemia, quando sabíamos que algumas crianças não iriam receber qualquer tipo de assistência, resolvemos fazer um rateio entre o corpo docente para ajudá-los.

Particpei também em uma dada ocasião de um projeto da prefeitura designado “Sábado Carioca”. Num destes sábados, um aluno veio me dizer que a professora de Educação Física não havia permitido que ele jogasse bola por não estar de tênis. Eu disse que era para ele então brincar de tênis de mesa e na semana subsequente, ir com calçado adequado. Foi quando ele me disse que jamais teria esta oportunidade porque ele só tinha aquela única sandália. Portanto, perguntei em alguns grupos de WhatsApp quem teria um tênis tamanho 35 para que pudesse oferecer ao menino.

A maioria deles se autodeclararam negros, mas mesmo assim, muitos fazem piadas com a sua cor ou com a dos demais. Já aconteceu de faltar luz e encarnarem com o fato de não estarem encontrando um deles dentro da sala de aula.

Nesta perspectiva, fiquei me questionando, após mergulhar no universo da pedagogia decolonial, o porquê de nunca ter trabalhado as questões raciais além do mês de novembro, que é dedicado à consciência negra e mesmo assim, com apresentações bem simplórias com danças, trajes e comidas típicas africanas.

Por vezes, a encarnação estava relacionada com a sexualidade (a voz mais fina dos meninos ou a voz mais grossa das meninas; o jeito delicado de alguns meninos ou abrutalhado de alguma menina; as roupas mais coloridas dos meninos ou as azuis para as meninas) ou ainda com a opção religiosa (com as roupas brancas no lugar dos uniformes, os turbantes, imagens e símbolos que levavam).

Muitos deles não sonham. São poucos os que tentam o Enem ou por não acreditarem na capacidade da aprovação ou por não disporem de recursos financeiros para os manterem

durante os quatro anos de curso ou ainda por serem obrigados a trabalhar para ajudarem no sustento da família.

Normalmente, não costumam ir além do entorno das suas casas. Nos passeios, eles ficam maravilhados com tudo o que vêem.

São inúmeros também os casos de depressão. Nós temos uma professora na unidade que é formada em psicologia e ela nos dá todo o suporte, indo além da função a qual está destinada.

Com relação à estrutura das escolas que trabalho, a da prefeitura foi construída para durar apenas cinco anos, mas lá se vão trinta e cinco. Ela é formada por placas que são conectadas e que inclusive já aconteceu de se soltarem e quase atingirem uma professora em exercício. Boa parte da sua disposição está comprometida por conta dos cupins. Durante a pandemia, os fios de energia elétrica foram furtados e ficamos por muito tempo sem as aulas presenciais até que a situação fosse resolvida. Por muito tempo também tivemos problemas com as mesas que eram insuficientes. Nas semanas de provas, havia um revezamento para que todos tivessem como apoiar este instrumento avaliativo.

Já a escola do Estado, as salas estão em boas condições, porém faltam equipamentos pedagógicos, bem como pessoal de apoio.

Nas duas escolas, se eu tiver que fazer qualquer tipo de experimento, eu preciso levar de casa, pois em ambas, nós só temos as vidrarias e o microscópio. Além desta questão, eu me deparo com um outro problema, a falta de tempo para preparar as aulas. Com um salário defasado, preciso trabalhar nos três turnos. Atualmente, estou em quatro escolas, com vinte e duas turmas. Preciso estar sempre correndo de um lugar para o outro.

No que se refere ao material didático, eles recebem no início do ano, mas na metade do ano, já não têm mais canetas e nem folhas no caderno.

No que tange ao período de ensino remoto emergencial, diversas estratégias foram estabelecidas pelas secretarias de educação: uso de plataformas digitais e de mídias sociais (como Youtube, Facebook, Instagram e WhatsApp), de canais de rádio e de televisão, material impresso para o estudante, reuniões online e bate-papo. No entanto, problematizava as seguintes questões: “como fica a situação dos alunos (em sua maioria) que não apresentam internet e nem equipamentos adequados? Ou que não sabem utilizá-los porque este não era o principal recurso didático? O que podem fazer aqueles que não conseguem retirar os materiais impressos por falta do dinheiro do transporte? E os que não apresentam um espaço adequado com silêncio para estudo? Ou ainda aqueles que não conseguem ter supervisão dos pais? Como ficam

também as interações, por exemplo, por meio de um canal de televisão?”. Percebemos que muitos foram aprovados, mas não tiveram qualquer tipo de instrução durante este período; o que me faz lembrar da famosa frase de Bourdieu “excluídos no interior”.

Tivemos a realização de vários projetos relacionados à questão religiosa, questão racial, de gênero e de autoconhecimento e autoaceitação. Boa parte destes projetos aconteceram após o meu contato com a decolonialidade. Fizemos, por exemplo, várias rodas de conversa tomando por base literaturas negras e indígenas. Fizemos uma busca de informações sobre o entorno da escola, sobre os antecedentes dos alunos, sobre saberes populares.....

Entendo hoje que a minha função vai muito além de ensinar os conteúdos que estão presentes nos livros didáticos. Sou responsável, assim como toda a comunidade escolar, pelo desenvolvimento deste aluno. Sou responsável em formá-lo criticamente. Sou responsável na sua tentativa da sua auto-realização profissional e pessoal. Sou responsável em fazer com que escreva a sua própria história. Sou responsável por fazê-lo entender que ele não deve se conformar com a sua invisibilidade perante a sociedade. Sou responsável pela sua auto-afirmação racial ou de gênero. Sou responsável para que ele busque sempre os seus ideais.

É importante que a gente lute contra essa ideia de uma África fixa e homogênea que durante três séculos forneceu escravos para o Brasil e procurar pensar, procurar estudar que sociedades eram essas, que culturas eram essas, em que dinâmica eram inseridos esses africanos que vieram para o Brasil e que trouxeram tantas coisas importantes! Que trouxeram para o Brasil sua força de trabalho, suas técnicas, suas competências, suas religiões, suas cosmologias, suas formas de entender o mundo, formas essas que ficaram gravadas no modo como o Brasil, como os brasileiros são ainda hoje. (...)

LUENA NASCIMENTO

2 REVISÃO DE LITERATURA

Dando início a este estudo, foi feita uma revisão de literatura com o escopo de obtermos um panorama descritivo dos artigos que abordam a perspectiva decolonial em cursos de extensão, investigarmos quais são as principais abordagens destes textos frente a esta temática, percebermos as principais lacunas existentes nestes cursos e que contribuições esta tese poderia proporcionar.

Foram utilizadas duas bases (Redalyc e Eric) e mais o Google Acadêmico, cujos resultados com os descritores empregados (em busca avançada e ocorrendo em qualquer parte do texto, no período de 2017 a 2022⁵) estão externados no quadro 1:

	Descritores: decolonialidade and “curso de extensão”
Redalyc	262468
Eric	0
Google Acadêmico	185

Quadro 1: Relação do quantitativo de trabalhos encontrados
Fonte: dados da pesquisa (2022)

Essas fontes foram escolhidas pois têm bastante circulação de materiais na área de Ciências Humanas e Sociais.

Diante do montante detectado na base Redalyc e de nenhum artigo encontrado na Eric, optou-se pelo Google Acadêmico.

Teses, dissertações, livros, citações, anais de congressos e artigos repetidos foram excluídos. Desta forma, dos 185 identificados no Google Acadêmico, apenas 60 continuaram. Posteriormente, foi utilizado novo critério de exclusão; aqueles artigos atinentes a revistas não categorizadas como A1, A2, B1 e B2 na área de Educação pelo Qualis de 2016 foram suprimidos. Destarte, remanesceram 15 artigos que seguiram para serem analisados, conforme Quadro 2:

Código	Artigo	Ano	Revista	Qualis
T1	A atuação do movimento negro e as questões raciais no curso de Pedagogia da UFSC	2020	Teias	B1
T2	A colonialidade como projeto estruturante da crise ecológica e a Educação Ambiental desde el Sur como possível caminho para a decolonialidade	2019	Revista Pedagógica	B2

⁵ Este período foi estabelecido após algumas tentativas com a percepção de um grande quantitativo de artigos.

T3	A disciplina de Libras como espaço de reflexões críticas e decoloniais na formação de professores	2020	Gláuks - Revista de Letras e Artes	B2
T4	A insurgência da intelectualidade negra em cursos de Pedagogia do Sul do Brasil.	2022	Práxis Educativa	A2
T5	Contribuições para uma formação em psicologia integrada à política de assistência social	2022	Psicologia ciência e profissão	B1
T6	Decolonialidade na formação em línguas adicionais: dos desafios na 'encruzilhada' ao caminho outro de um 'mosaico' para uma Linguística Aplicada rizomática	2020	Raído	B1
T7	Educação infantil em tempos de pandemia: quando uma máquina do tempo aproxima as distâncias	2021	Revista artes de educar	B1
T8	Educação, patrimônio cultural e relações étnico-raciais: possibilidades para a decolonização dos saberes	2017	Horizontes	B1
T9	Extensão universitária: contribuições de professores guarani para a formação inicial de professores de matemática.	2018	Revista Espaço Pedagógico	B1
T10	Karaí Arandú na Bienal do Mercosul: educação guarani como possibilidade para uma estética decolonial	2018	Revista Brasileira de Estudos da Presença	A1
T11	Linguagem e raça	2021	Trabalhos em linguística aplicada	B1
T12	O Brasil Respeita o Direito dos Povos Indígenas à Educação Superior? Demanda, oferta e ensaios alternativos em São Gabriel da Cachoeira/AM	2021	Educação & Realidade	A1
T13	O ensino remoto emergencial de Ciências e Biologia em tempos de pandemia: com a palavra as professoras da Regional 4 da Sbenbio	2020	Revista De Ensino De Biologia Da SBenBio	B2
T14	Paulo Freire e a educação popular: elementos de (des) colonialidade na experiência do CFES/Sul	2020	Cadernos CIMEAC	B2
T15	Pedagogias feministas e de(s) coloniais nas artes da vida	2017	Ouvir ou Ver	B2

Quadro 2: Artigos analisados
Fonte: dados da pesquisa (2023)

A maioria dos artigos pertencia a revistas B1 (46,67%), conforme o Gráfico 1:

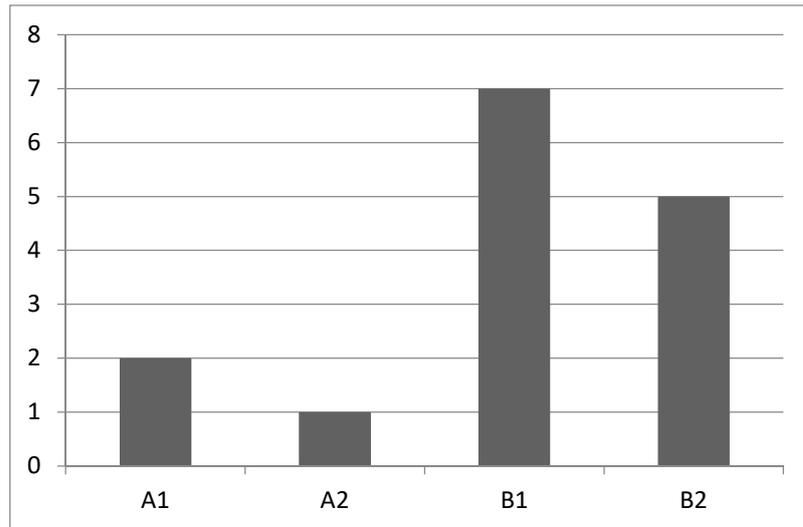


Gráfico 1: *Qualis* das revistas na área de Educação
Fonte: dados da pesquisa (2023)

Com respeito à natureza institucional na qual os autores estão vinculados, as produções são oriundas em sua maioria de universidades federais, totalizando 60,61%. Estes dados estão evidenciados no Gráfico 2:

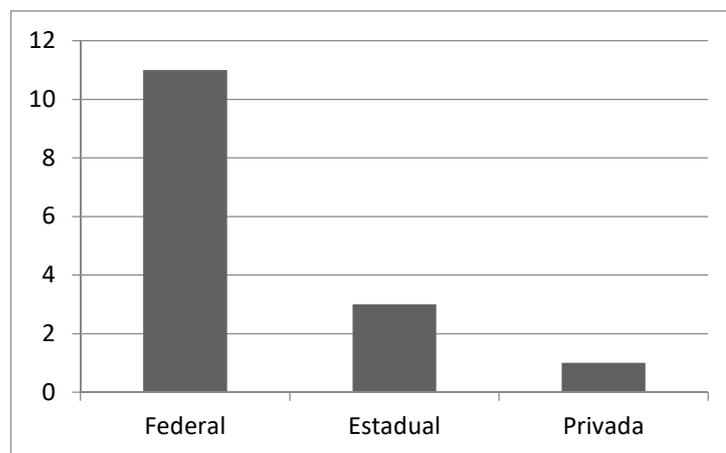


Gráfico 2: Natureza institucional
Fonte: dados da pesquisa (2023)

Constata-se um quantitativo maior de produções provenientes da Universidade Federal de Santa Carina, da Universidade Federal do Estado do Rio de Janeiro e da Universidade Federal do Rio Grande do Sul. Todas com dois trabalhos.

Quanto à distribuição geográfica dos artigos, há uma forte concentração na região sudeste e sul. As duas somadas juntas, perfazem um total de 80% dos textos analisados. O gráfico 3 expõe a distribuição geográfica dos artigos:

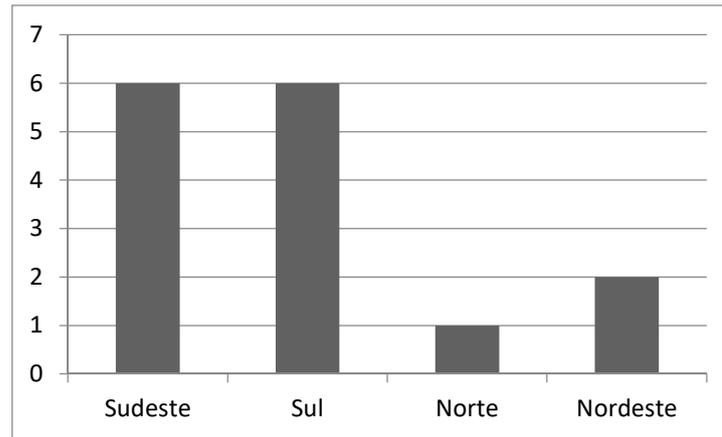


Gráfico 3: Distribuição geográfica dos artigos
Fonte: dados da pesquisa (2023)

Estudos como os apresentados por Campos e Fávero (1994) e Ludke (2006), em levantamentos a respeito da pesquisa educacional, salientam que uma das características históricas é sua distribuição desigual no território brasileiro. As pesquisadoras que mais produziram com dois trabalhos foram: Joana Célia dos Passos (apresentando como linhas de pesquisa a educação, as relações étnico-raciais, gênero e ações afirmativas) e Eduarda Souza Gaudio (tendo como linhas de pesquisa os processos educativos, docência e ações afirmativas).

Dentre os autores mais citados estão Walter Mignolo (presente em 53,33% dos projetos), Catherine Walsh (46,67%) e Paulo Freire (33,33%).

Walter Mignolo foi um dos fundadores do Grupo Modernidade / Colonialidade. É semiólogo argentino e professor de literatura da Universidade de Duke nos Estados Unidos. Aborda diversos conceitos como geopolítica do conhecimento, transmodernidade e pensamento de fronteira.

Para a análise das abordagens feitas por estes artigos, utilizamos a Análise de Conteúdo. Foi feita uma leitura flutuante dos mesmos, com a imersão de 9 categorias, conforme tabela a seguir. Estas categorias são explicadas nos apêndices (página 250).

Categoria	Quantitativo de textos
Lentes da colonialidade	12
Antropocentrismo	2
Questões raciais	4
Interseccionalidade	2
Decolonialidade	8
Pedagogia decolonial	11

Formação de professores	7
Pandemia	2
Curso de extensão	10

Quadro 3: Categorias emergidas dos artigos
Fonte: dados da pesquisa (2023)

A primeira categoria dizia respeito à colonialidade. A grande maioria (12 textos) iniciou sua fala, dissertando acerca desta temática, trazendo reflexões sobre o projeto cristianizador colonizador de dominação e homogeneização que Cristóvão Colombo trouxe em 1492. Assim, a colonialidade se constituiu como uma matriz de poder que se engendrou durante o colonialismo e que perdura na contemporaneidade, reproduzindo-se pelas mais variadas vertentes, como o trabalho, a natureza e seus recursos de produção, o sexo, seus produtos e a reprodução da espécie, a subjetividade e seus produtos materiais e intersubjetivos, a autoridade e seus instrumentos de coerção. Assim, “a colonialidade euro / nortecêntrica atinge a totalidade da vida no plano social e individual em meio a relações de exploração, dominação e conflito” (T14).

Nesta perspectiva, segundo Dussel (1993, p. 8, grifos do autor), “o ‘mito da modernidade’ constitui-se por meio de um mito irracional, de justificação da violência, de brutalidade a partir de um projeto de encobrimento do outro”.

Desta forma, é possível perceber que a desigualdade e a pobreza não acontecem por acaso, mas estão intimamente ligadas às raízes históricas coloniais e naturalizadas. Assim como nossas crenças, nossas visões de mundo, nossas escolhas, nosso modo de ser, de agir e de estar no mundo.

E na espinha dorsal da colonialidade, encontramos a segunda categoria que diz respeito à relação do homem com a natureza. De acordo com T2, a natureza é algo externo aos sujeitos, uma coisa a ser dominada; repercutindo assim, em um rompimento com as relações tecidas milenarmente entre os mundos biofísicos, humanos e espirituais, pois o que está em curso é a ideia do progresso. E em função deste progresso que zonas de sacrifício são geradas e que as vidas ali presentes acabam por ser consideradas irrelevantes; ou seja, “uma necroeconomia, um projeto genocida, ecocida e também epistemicida, pois ao aniquilar ambientes, ecossistemas e pessoas, aniquila-se também os saberes ancestrais e as memórias” (T2).

Assim, há de se perceber que a poluição e a degradação do ambiente não afetam a todos os grupos de igual forma. Observa-se uma superposição de empreendimentos e

instalações responsáveis por danos e riscos ambientais em áreas em que residem pessoas de baixa renda (VIÉGAS, 2006).

O texto T2 prossegue, afirmando, embasado em Galeano (2010), que as veias da América Latina seguem abertas e ampliando novas feridas e cicatrizes que não se curam, oportunizando o desenvolvimento do Norte global e favorecendo o subdesenvolvimento do Sul. E em meio a estas questões, há a instauração do poder calcada na racialização com constituição de identidades hierarquicamente superiores e identidades subalternizadas.

Para Galeano (2010, p. 11), “nossa riqueza sempre gerou nossa pobreza para nutrir a prosperidade alheia”. E neste sentido, de acordo com o autor, tudo se transformou em capital europeu e mais tarde em norte-americano. Assim, a terra, os recursos naturais, o modo de produção, os recursos humanos, as estruturas das classes e outros aspectos foram determinados para a engrenagem universal do capitalismo.

E sobre esta ótica, está a terceira categoria “questões raciais”, em que, por exemplo, T11 vem nos dizer que a raça é um demarcador de corpos que permite as pessoas viverem ou morrerem, pois dependendo do lugar de fala, ficam evidenciados sentidos que denotam relações de poder.

Esta racialização, em conformidade com Monteiro *et al.* (2019) foi o sustento e a referência legitimadora fundamental do caráter eurocentrado do padrão de poder.

À luz do pensamento feminista interseccional (quarta categoria), T14 e T15 refletiram sobre os tipos identitários ou os chamados eixos de diferenciação social (gênero, raça, classe, nacionalidade, etariedade, religiosidade, etc.) que não acontecem de forma isolada, mas estão intrinsecamente relacionados nesta malha de poder, nestas relações de dominação.

Assim, o artigo T15 exteriorizou acerca da objetificação da mulher negra, não servindo para o casamento branco-burguês; sendo associada aos prazeres sexuais; sendo triplamente subalternizada: “por ser mulher, por ser não-branca e por na maioria das vezes pertencer a classes populares” (T15).

Sousa *et al.* (2021), afirmam, embasadas no censo da educação superior de 2016 que a lógica meritocrática de competência e inteligência estão ligadas à branquitude, à masculinidade, à heterossexualidade e à cisnormatividade. E frente a esta lógica, as mulheres negras seriam as menos capazes de exercerem profissões altamente intelectualizadas. Assim, “sexismo e racismo se apresentam de forma conjunta e indissociável na vida de mulheres negras, gerando uma ‘asfixia social’ que gera consequências em todas as áreas da vida dessas mulheres” (Souza *et al.*, 2021, p. 5, grifos das autoras).

Em vista destes pontos dissertados, houve a defesa pela decolonialidade (quinta categoria): “um projeto dinâmico, emancipatório, radical e revolucionário” (T2); de “rompimento com certos paradigmas cristalizados” (T3); de “promoção de relações mais igualitárias” (T3); de “olhar voltado aos povos encobertos pela narrativa da modernidade” (T2); de “denúncia da colonialidade e de construção de novas condições sociais, políticas, culturais e de pensamento” (T9); de “superação de dicotomias hierarquizadas” (T2); de “engajamento e luta contra as massificações” (T14); de “diálogo com os movimentos sociais e povos tradicionais” (T2); de “reencontro com as cosmogonias que religam a sociedade e natureza porque nunca as entenderam subdivididas” (T2); de “sulear, de permitir que o Sul (não necessariamente o geográfico) passe a ter uma posição de vantagem” (T6).

Assim, a decolonialidade aparece como um “movimento de resistência teórico e prático, político e epistemológico, à lógica da modernidade/colonialidade” (BALLESTRIN, 2013, p. 105),

E nesta perspectiva, houve a menção acerca da pedagogia decolonial (sexta categoria), com a descolonização dos currículos (T4 e T8); libertadora e de base comunitária (T2); como um espaço primordial de intervenções sociais (T1); com uma postura muito mais política e arraigada nas lutas de existência e de viver (T15); que o aluno saia do lugar de passividade (T5), que esteja conectada aos sujeitos e aos contextos em que estão inseridos (T6 e T12); levando em conta os conhecimentos locais (T13); desprendida do pragmatismo submisso às regras e demandas do mercado neoliberais, preparando os indivíduos para servir ao mercado (T14); reflexiva acerca dos aspectos negados, silenciados e dominados (T4); reflexiva sobre a lógica colonialista e sobre os modelos de padronização (T10); reflexiva em relação à própria práxis (T13); refutando os paradigmas eurocêntricos e universalistas (T13); refutando os modelos aplicacionistas, a ideia do professor como um técnico do ensino, munido apenas de conhecimentos pedagógicos e específicos e passando para uma concepção da profissão docente atravessada por aspectos humanos como, a afetividade, a empatia, o respeito às diferenças e memórias culturais (T13); com horizontalidade da relação professor-aluno (T5 e T13); alicerçada na ideia de que o professor não é apenas um transmissor de saberes acadêmicos, mas também é produtor de conhecimento (T9); alicerçada na concepção de que deve contribuir para a autonomia do educando e para a construção de sua própria história (T14).

Desta forma, é importante problematizar a importação acrítica de modelos curriculares estrangeiros. Modelos que estão a favor das políticas neoliberais e conservadoras; que são antidialógicos e homogeneizantes; que folclorizam e subalternizam conhecimentos outros. E

neste sentido, fazer possíveis outras formas de ser, estar, pensar, saber, sentir, existir e viver. Reconhecendo o valor das emoções, da sensibilidade e da afetividade. Reconhecendo que a educação é uma forma de intervenção no mundo.

Os textos T1, T3, T4, T5, T9 e T13 também dissertaram acerca da formação docente (sétima categoria), que dentre outras questões, segundo T4 ainda está fundamentada em conhecimentos ocidentais e brancos. Assim, ponderaram sobre a importância de propiciar reflexões críticas (T3), buscando reconhecer a importância da população negra no processo de formação do país e tentando promover a superação das desigualdades sociais (T1 e T4).

Além disso, foi falado sobre a necessidade do encurtamento da distância entre teoria e prática (T6), das pesquisas acadêmicas serem voltadas para os problemas locais (T5) e que sejam com os professores e não sobre os professores (T6 e T9), com descolonização dos discursos (T5).

Compreendemos, embasados em Queiroz (2018) que a ótica dominante da mera transmissão do conhecimento acadêmico do século XIX se tornou inteiramente obsoleta para a educação dos futuros cidadãos em uma sociedade democrática, diversa, participativa e integradora. Portanto, é preciso repensar a formação docente, na percepção de que a escola deve ser o lócus para a formação, de que os professores produzem conhecimento sustentado em sua prática e de que devem ser estabelecidas relações mais simétricas entre os seus agentes, sem interdições de falas.

Ademais, pensando no atual problema de uma crise sanitária causada por uma pandemia por coronavírus (oitava categoria), em que foi preciso o distanciamento social e as práticas educativas tiveram que ser adaptadas ao ensino remoto. T13 afirmou a necessidade da formação, em vista destas questões, com o estabelecimento mais íntimo com as tecnologias digitais.

Em relação à pandemia, T13 também fez ponderação às desigualdades asseveradas no sistema educacional por conta de nem todos os alunos terem acesso aos meios virtuais. Além disso, dissertou acerca da uberização do trabalho docente de forma remota (materializando a ideia de que o trabalhador é responsável pela mercadoria que vai vender e pelo serviço que vai prestar) e a comercialização de materiais didáticos padronizados por fundações e grupos empresariais, fortalecendo os processos gerencialistas e o empresariamento da educação brasileira.

A Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios Contínua (IBGE, 2020) mostrou que um em cada quatro brasileiros não tem acesso à internet; ou seja, em números absolutos,

representa cerca de 46 milhões de pessoas. Há que se mencionar que mesmo os que apresentam banda larga de internet, muitos não têm computadores, o que poderia também fazer com que estivessem excluídos de muitas atividades pedagógicas, no que podemos chamar de Apartheid Digital (FERREIRA, 2020). Não obstante, ainda há os que possuem apenas um equipamento e que precisam dividir com outras pessoas da família; além disso, há também os que não desenvolveram as competências do uso das tecnologias.

Uma parcela significativa dos estudantes também não teve como acompanhar as aulas remotas por não disporem de espaço adequado para estudos, com excesso de movimento e barulho, por terem poucos cômodos e muitos integrantes na casa.

Em meio a toda essa discussão travada, numa política de exclusão, com uma educação longe de cumprir com o seu papel formativo e emancipador, há que se mencionar a fala do ex-ministro da educação Abraham Weintraub, ao insistir em manter o Exame Nacional do Ensino Médio (Enem) em 2020, afirmando que o mesmo “não é para atender injustiças sociais, é para selecionar os melhores”; ou seja, não se leva em consideração que diante de todas as questões mencionadas, muitos jovens de baixa renda estiveram impossibilitados de se prepararem para este exame.

Especificamente falando sobre os cursos de extensão (nona categoria), houve a manifestação acerca das seguintes temáticas: discriminação racial, ações afirmativas, religiões afro-brasileiras, o mito da democracia racial, o acesso e a permanência de negros/as na educação, a ideologia de branqueamento e os privilégios da branquitude (T1); educação ambiental (T2); os currículos fixos concentrados em cânones supostamente universais, as pedagogias autoritárias e a deslegitimação que o conhecimento científico opera sobre o tradicional (T12); por fim, mudanças imprescindíveis para o campo educacional diante de um contexto de pandemia (T7 e T13).

Estes dois últimos puderam se tornar, de acordo com os autores, em um espaço de acolhimento, de escuta e de diálogo, compreendendo os desafios e as necessidades dos profissionais, em vista deste momento em particular nunca antes vivenciado.

Os artigos T6 e T13 mencionaram que as temáticas foram pré-determinadas pelos próprios participantes por meio do preenchimento de um formulário.

Os públicos-alvo externados foram os seguintes: professores de Ciências e Biologia e formadores de professores do Ensino Superior (T13); professores da educação básica, da educação superior e licenciandos (T5); aberto à comunidade (T6); todos os funcionários da

escola (T7); professores da educação básica (T8); professores guaranis (T9). Ocorrendo de forma presencial (T4, T6, T8 e T12) ou de forma remota (T7 e T13).

Em especial, T4 afirma que as aulas foram ministradas por três mulheres negras que vêm rompendo com um ciclo subjugado e naturalizado socialmente, ocupando assim, um lugar de agentes de produção do conhecimento.

Com relação aos obstáculos, foram destacados entraves burocráticos para a sua aprovação (T4), a distância do curso no que se refere à localidade da comunidade oferecida, a duração insuficiente e infraestrutura precária (T12).

Concluimos este capítulo com o entendimento que a extensão apresenta uma importante função no que se refere à efetivação do compromisso social da universidade, pois o diálogo entre a universidade e a comunidade favorece a superação das condições de desigualdade e exclusão ainda existentes e permite o avanço das pesquisas acadêmicas e o aprimoramento da formação inicial. Além disso, os textos demonstraram a necessidade da educação superar a racionalidade técnica e de estar comprometida com a construção identitária deste educando; criando, desta forma, situações de interlocução para o aparecimento das insurgências contrárias aos modelos hegemônicos, que vem a ser a um dos aspectos refletidos por este projeto revolucionário da decolonialidade proposto pelo grupo Modernidade / Colonialidade e que será dissertado no capítulo subjacente.

Como identificar que somos uma humanidade se mais de 70% estão totalmente alienados do mínimo exercício de ser? A modernização jogou essa gente do campo e da floresta para viver em favelas e em periferias, para virar mão de obra em centros urbanos. Essas pessoas foram arrancadas de seus coletivos, de seus lugares de origem, e jogadas nesse liquificador chamado humanidade. Se as pessoas não tiverem vínculos profundos com sua memória ancestral, com as referências que dão sustentação a uma identidade, vão ficar loucas neste mundo maluco que compartilhamos.

AILTON KRENAK

3 AS PERSPECTIVAS DECOLONIAIS

3.1 O GRUPO MODERNIDADE COLONIALIDADE

Na década de 1970, foi implantado o Grupo de Estudos Subalternos sob a liderança de Ranajit Guha, com influência do marxismo gramsciano, contribuindo para a crítica ao eurocentrismo e ao colonialismo e trazendo o colonizado para o discurso. O próprio termo subalterno foi emprestado de Antonio Gramsci e significa “classe dissociada”. Este grupo apresentava também como integrantes o palestino Edward Said e os indianos Homi Bhabha e Gayatri Spivak (FREITAS, 2018).

Em 1985, Spivak publicou um importante artigo intitulado “Pode o subalterno falar?”, que se tornou cânone do pós-colonialismo. Foi também Spivak que externou posteriormente seu trabalho e dos demais componentes ao público estadunidense (BALLESTRIN, 2013).

No ano de 1992, surge o Grupo Latino-Americano dos Estudos Subalternos, tendo como inspiração o coletivo supracitado. Não obstante, um de seus membros, Walter D Mignolo, questionava o fato de que os textos produzidos e analisados não deveriam se espelhar na proposta indiana, pois a América Latina apresentara uma realidade diferente de dominação. Em vista desta questão e de outras divergências, o mesmo foi desintegrado e posteriormente, no final da década de 1990, foi formado o grupo Modernidade / Colonialidade nos Estados Unidos, tendo como um dos textos memoráveis, o escrito pelo peruano Aníbal Quijano “Colonialidad y modernidad-racionalidad” (BALLESTRIN, 2013).

No ano de 1998, houve um respeitável encontro apoiado pela CLACSO, reunindo Edgardo Lander, Arturo Escobar, Walter D Mignolo, Enrique Dussel, Aníbal Quijano e Fernando Coronil na Universidad Central de Venezuela. Subsequentemente, Walter D Mignolo, Aníbal Quijano e Immanuel Wallerstein se encontraram em um congresso internacional em Binghamton e discutiram sobre a herança colonial na América Latina. Nos anos 2000, ocorreram sete reuniões oficiais que incorporaram outras vozes, como Catherine Walsh, Nelson Maldonado-Torres, José David Saldívar, Lewis Gordon, Boaventura de Sousa Santos, Margarita Cervantes de Salazar, Libia Grueso e Marcelo Fernández Osco (BALLESTRIN, 2013).

Seus componentes possuem/possuíam distintas ancoragens acadêmicas e nacionalidades, conforme pode ser verificado no quadro abaixo:

Integrante	Área	Nacionalidade	Universidade onde leciona/lecionava
Aníbal Quijano*	Sociologia	Peruana	Universidad Nacional de San Marcos, Peru
Enrique Dussel	Filosofia	Argentina	Universidad Nacional Autónoma de México
Walter D Mignolo	Semiótica	Argentina	Duke University, EUA
Immanuel Wallerstein	Sociologia	Estadounidense	Yale University, EUA
Santiago Castro-Gómez	Filosofia	Colombiana	Pontificia Universidad Javeriana, Colômbia
Nelson Maldonado-Torres	Filosofia	Porto-riquenha	University of California, Berkeley, EUA
Ramón Grosfoguel	Sociologia	Porto-riquenha	University of California, Berkeley, EUA
Edgardo Lander	Sociologia	Venezuela	Universidad Central de Venezuela
Arthuro Escobar	Antropologia	Colombiana	University of North Carolina, EUA
Fernando Coronil	Antropologia	Venezuela	University of New York, EUA
Catherine Walsh	Linguística	Estadunidense	Universidad Andina Simón Bolívar, Equador
Boaventura Santos	Direito	Portuguesa	Universidade de Coimbra, Portugal
Zulma Palermo	Semiótica	Argentina	Universidad Nacional de Salta, Argentina

Quadro 4: Integrantes do grupo Modernidade / Colonialidade

Fonte: Ballestrin (2013)

* Já falecido

O coletivo denuncia o colonialismo continuado e está comprometido com a construção de um projeto político, ético e epistêmico revolucionário; ou seja, sua teoria está além da constatação dos fatos. Compreende-se que há uma malha de relações de exploração, dominação e conflito, implantadas pelo ocidente, que se refletem no controle do trabalho, da natureza, do sexo, da subjetividade e da autoridade, que sempre foram consideradas como encerradas ou resolvidas e que precisam ser transformadas (SANTOS; MENESES, 2017).

Neste sentido, o ano de 1492, de acordo com Dussel (1993), marca o início da modernidade, que representa um projeto de embranquecimento, cristianizador e colonizador; impondo os princípios ocidentais e massacrando a população originária e sua cultura. Desta forma, fazendo com que não pudéssemos proferir a palavra “descobrimento” para o ocorrido

na América neste mesmo ano, mas sim fazer uso do vocábulo “encobrimento” (MAIA; FARIAS, 2020).

Foram criadas, destarte, hipotéticas dessemelhanças entre colonizadores e colonizados, descaracterizando os não-brancos e não-europeus, naturalizando a ideia de inferioridade e os tornando passíveis de serem dominados, escravizados e desumanizados.

As diferenças fenotípicas (num primeiro momento estiveram associadas com a cor da pele e do cabelo e o aspecto e cor dos olhos; já nos séculos XIX e XX, ainda sendo acrescentados o formato do rosto, o tamanho do crânio, o formato e o tamanho do nariz) deram origem à noção de raça, nunca antes observada (SANTOS; MENESES, 2017).

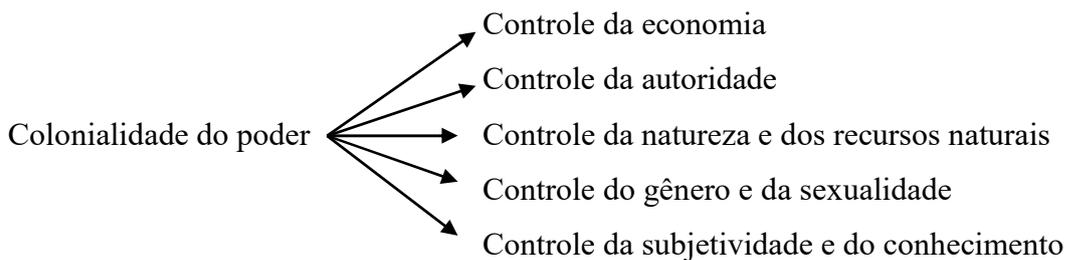
Conforme as relações sociais foram se estabelecendo, de acordo com Bernardino-Costa, Maldonado-Torres e Grosfoguel (2018), o racismo foi se tornando o princípio constitutivo da divisão internacional de trabalho e também das hierarquias e das autoridades, permeando as dimensões mais importantes do poder mundial. Dividindo desta forma, os seres em superiores (civilizados, hiper-humanizados, etc.) e inferiores (selvagens, bárbaros, desumanizados, etc.), no que poderíamos chamar de pensamento abissal, separando as experiências, saberes e atores sociais entre os que são indispensáveis, inteligíveis e visíveis. Nesta perspectiva, conforme questiona Krenak (2019, p.14) na epígrafe que emoldura este capítulo, “como justificar que somos uma humanidade se mais de 70% estão totalmente alienados do mínimo exercício de ser?”.

À guisa de conhecimento, é preciso fazer uma pausa e explicitar que embora muito semelhantes, os termos colonização, colonialismo e colonialidade dispõem de diferenças importantes entre si. A colonização faz alusão ao domínio geográfico de uma determinada região, e com ela se estabelecendo o colonialismo. Este por sua vez denota uma relação de caráter político e econômico, no qual uma nação, a partir de uma relação verticalizada, impõe soberania sobre outra, com exploração dos seus recursos de produção e do seu trabalho. No entanto, nem sempre implicando relações racistas de poder. Já a colonialidade simboliza um dos elementos constitutivos e específicos do padrão mundial do poder capitalista, acometendo aspectos tanto micro quanto macrosocial, operando pela naturalização das hierarquias territoriais, raciais, culturais e epistêmicas, possibilitando a reprodução das relações de dominação, obliterando modos de vida, mantendo abertas feridas coloniais e deserdando todas as epistemologias da periferia do ocidente. Acrescentamos fundamentando-nos em Oliveira e Candau (2010), que o colonialismo é evidentemente mais antigo que a colonialidade, conquanto a colonialidade emergiu dele e é mais profunda, estável e duradoura que o mesmo. Ela se

mantém viva em textos didáticos, na autoimagem dos povos, no senso comum, nas aspirações dos sujeitos e em cada um dos âmbitos materiais e subjetivos da vida cotidiana. Como diz Mignolo (2005, p. 75), “a colonialidade é o lado sombrio da modernidade”.

Aprofundando-nos nas categorias do Grupo Modernidade/Colonialidade, podemos verificar que a expressão “colonialidade do poder” foi conceituada originalmente por Aníbal Quijano em 1989, tornando-se a ideia basilar do coletivo. Ela diz respeito ao controle da economia, da autoridade e da política. Segundo Fleuri (2014), ele versa sobre a instauração de um série de classificação social hierarquizada do sistema-mundo moderno/colonial/capitalista/patriarcal, baseada na categoria de “raça”, como parâmetro para a distribuição, dominação e exploração da população mundial no contexto capitalista-global do trabalho. É a chave analítica que possibilita verificar a confluência entre a modernidade e o capitalismo (QUINTERO; FIGUEIRA; ELIZALDE, 2019).

Sua matriz é uma estrutura complexa de níveis entrelaçados (BALLESTRIN, 2013, p. 100):



A colonialidade do saber, por sua vez, refere-se, ao efeito de subalternidade e invisibilidade de conhecimentos que não sejam brancos, europeus e científicos; ou seja, valoriza-se certos lócus de enunciação, em especial a Europa, em detrimento de outras racionalidades epistêmicas, que são silenciada e erradicadas (AMORIM, 2017).

Abrimos parênteses para salientarmos que em vista deste fato do conhecimento ser sempre situado, Enrique Dussel (1993) faz uso da expressão “geopolítica do conhecimento”.

Há que se destacar também que a ciência moderna, acabou sendo transformada em único conhecimento válido, universal e como modelo normativo a seguir. Desta maneira, enquadrando tudo aquilo que está fora do limite do rigor científico como insipiente (PINHEIRO, 2019).

Na opinião de Lander, as universidades não apenas carregam a ‘herança colonial’ de seus paradigmas, como também reforçam a hegemonia cultural, econômica e política ocidental. E isto se repercute não apenas na estrutura disciplinar de seus epistemos, mas também na estrutura departamental de seus programas. Orlandi (2009) também observa que a língua

inglesa impera na academia e que os pesquisadores têm o hábito de parafrasearem autores europeus para que seus respectivos artigos sejam aceitos em revistas nacionais e internacionais.

Com relação às escolas de Educação Básica, a colonialidade do saber opera por meio dos currículos, que são cercados, normatizados e politizados. Observa-se uma homogeneização cultural de base ocidental e eurocêntrica e desenraizada da sociedade; oportunizando uma educação assistencialista, que funciona como uma maquinaria, designada para fabricar o sujeito moderno e que, de acordo com Cassiani (2018), age como reflexo da globalização, da transnacionalização do currículo e do neocolonialismo.

A colonização dos currículos pode ser verificada, por exemplo, com a reforma do Ensino Médio brasileiro, aprovada em 2017; bem como no Programa Escola Sem Partido, que visa impedir a liberdade de pensamento e a autossuficiência didático-pedagógica e curricular das unidades escolares e dos professores (BERNARDINO-COSTA; MALDONADO-TORRES; GROSGOUEL, 2018). Assim, “[...] os saberes escolares não precisam ser problematizados, eles ‘são o que são’, o que ‘está no programa’, nos livros didáticos, nos planos de aula; são neutros, descontextualizados, a-históricos” (MOREIRA, CANDAU, 2013, p. 236, grifos dos autores).

Contudo, é preciso pensar a sala de aula como um lugar de resistência aos modelos de políticas públicas de educação que visam à padronização bancária das práticas de ensino-aprendizagem, pautadas na concepção de um saber entendido como acabado, completo e que, portanto, não precisa ser questionado nem tampouco reformulado (BRUNO, 2018).

A colonialidade do ser foi proposta por Nelson Maldonado-Torres e condiz, de acordo com Walsh (2009, p. 15), com as “categorias binárias, oriente-ocidente, primitivo-civilizado, irracional-razional, mágico/mítico-científico, tradicional-moderno, superioridade-inferioridade e humanização-desumanização”. Ela destrói imaginários, identidades, perspectivas, sentimentos e existências.

É perpetuada a organização social-colonial, de base escravista, com hierarquização das identidades sociais, levando a subalternização da população negra e os privilégios da branquitude. Assim, ela nos remete “às vidas que foram proferidas como dispensáveis, cuja dignidade foi desmoralizada, cujos corpos foram empregados como força de trabalho” (MIGNOLO, 2008, p. 296).

O ego é transformado em sub-alter e esta negação ontológica dos sujeitos ocorre na medida em que o valor humano é desacreditado, por exemplo, pela sua cor e pelas suas raízes ancestrais. No entanto, como bem nos diz Santos (1997, p. 10), “as pessoas têm direito à

igualdade sempre que a diferença as tornar inferiores, mas têm direito à diferença sempre que a igualdade ameaçar suas identidades”.

Prosseguindo com a colonialidade do gênero, podemos verificar que foi uma das questões menos trabalhadas pelos estudos decoloniais. Ela diz respeito aos papéis sociais, ao controle do corpo e às acepções que se faz sobre ele (PERTILE, 2020).

De acordo com Lugones (2008), há uma significação do gênero que não é refutada e que é estreita e hiper-biologizada, trazendo como pressupostos o dimorfismo sexual, a heterossexualidade e a distribuição patriarcal do poder. Ela se refere à manutenção de um regime dito tradicional e hierárquico, colocando a mulher numa função reprodutiva e numa posição de vulnerabilidade, de inferioridade e de submissão em relação ao homem. Ela ajuda a conceber questões contemporâneas, como por exemplo, o feminicídio e a violência contra a mulher negra.

Lugones associa a interseccionalidade e a colonialidade do poder de Quijano (que também será dissertada no próxima seção) para desenvolver seu próprio ponto de vista sobre a colonialidade de gênero (MENDOZA, 2021). Assim, a categoria [...] “mulher seleciona como norma, as fêmeas burguesas brancas heterossexuais; o homem seleciona os machos burgueses brancos heterossexuais; o negro seleciona os machos heterossexuais negros, e assim sucessivamente” (LUGONES, 2008, p. 12).

Há ainda, de acordo com Walsh (2012), a colonialidade cosmogônica, instituída na antítese entre natureza e sociedade, estabelecendo uma hierarquia, onde a natureza é suscetível de ser manipulada. Ela é encarada como um pano de fundo, uma paisagem passiva, uma fonte inesgotável de recursos. Em outras palavras, algo a ser dominado.

Apontamos, nesta perspectiva, os impactos do capitalismo sobre a natureza, objetivando aumentar os níveis de consumo. Desta forma, sendo elemento estruturante da crise ecológica global (MENEZES *et al.*, 2019).

Destacamos também o rompimento com as relações entre os mundos biofísicos, humanos e espirituais, incluindo os espíritos, deuses e orixás. Estas relações anulam a base de vida milenarmente tecidas por povos ancestrais, como os indígenas e africanos, que são categorizadas como não modernas, primitivas e pagãs (MENEZES *et al.*, 2019).

Nas próximas seções, falaremos a respeito de algumas questões atinentes em nossa atualidade em que são visíveis as várias dimensões da colonialidade. Começaremos com as questões raciais; tendo em vista, como dito anteriormente, que para Aníbal Quijano, a

colonialidade do poder tem o seu alicerce na categoria de raça como parâmetro para a dominação.

3.2 QUESTÕES RACIAIS

“Não consigo respirar”, esta foi a frase dita por George Floyd, negro americano de 40 anos, instantes antes de morrer no dia vinte e cinco de maio de 2020 enquanto um policial mantinha o joelho em seu pescoço por racismo.

Outro fato que vale ser destacado também nos Estados Unidos ocorreu durante a pandemia por coronavírus, em que de acordo com uma publicação feita pela Revista Galileu de 29 de maio de 2020, em Louisiana, o quantitativo de mortes de negros esteve em torno de 70%, o que não condiz com a proporção de negros que residem neste estado (representando uma faixa de 33%).

Aqui no Brasil, de acordo com a revista supracitada, pode-se também verificar que os negros e pardos que não apresentavam escolaridade morreram quatro vezes mais por coronavírus do que brancos com instrução (em dados numéricos, 80,35% contra 19,65%). Destarte, é válido mencionar que são pessoas que frequentam hospitais públicos lotados, que muitas vezes não apresentam redes de esgoto, água encanada, que têm mais pessoas do que cômodos na casa e que não detêm de verba suficiente para as medidas profiláticas desta doença, como a compra de álcool em gel, sabão e máscaras. Ou seja, podemos perceber desta forma, que as condições primárias de saúde dialogam com as condições de subsistência. Acentuamos também que o primeiro caso oficial de óbito no Rio de Janeiro por coronavírus foi de uma mulher negra, empregada doméstica que não esteve confinada e que foi contaminada por sua empregadora, a qual havia contraído o vírus durante uma viagem à Europa (ROSA; ALVES-BRITO; PINHEIRO, 2020).

É ainda no Brasil, de acordo com uma construção social brancocêntrica patriarcal, que podemos observar um folclore repleto de manifestações racistas contra o negro, representando-o com um valor negativo, indecente, estúpido e mau (NASCIMENTO, 1980). Inclusive até nossas canções de ninar nos trazem esta percepção (como “boi boi boi, boi da cara preta pega esta menina que tem medo de careta”). Ademais vem se verificando um crescimento exponencial de feminicídio com mulheres negras; jovens negros estão sendo assassinados a cada vinte e três minutos (em conformidade com uma matéria publicada pelo Jornal O Globo

de sete de novembro de 2017); vem se associando a morte de negros na favela ao tráfico, pois são vistos com o estereótipo do marginal. Em suma, podemos perceber a fragilidade que apresentam os corpos negros, o fato de se constituírem a partir de um não lugar de humanidade, de civilidade, de modernidade e de acesso a condições básicas estruturais para a vida; sendo, desta forma, fortemente encorajados pelo processo de objetificação e animalização.

Os próprios livros de biologia quando se remetem aos ancestrais hominídeos, a sua construção imagética do grau de evolução humano é branco. E isto é um dos fatos que explica a injúria racial, comparando pessoas negras com os macacos; ou seja, não se desenvolveram ao ponto de serem tratados como humanos; no que Mbembe (2018) irá chamar de necropolítica, num sistema de genocídio iniciado há 500 anos atrás, transformando corpos e mentes em domináveis e matáveis. E os frutos desta subalternização e subordinação histórica estão postos para nós de um modo muito naturalizado.

Frente a estas questões, ainda nos deparamos com o mito da democracia racial que nos impede de racializar dados e que apresenta, segundo Nascimento (2016, p. 200), três objetivos principais:

[...] impedir qualquer reivindicação baseada na origem racial daqueles que são discriminados por descenderem do negro africano; assegurar que todo o resto do mundo jamais tome consciência do verdadeiro genocídio que se perpetra contra o povo negro do país; aliviar a consciência de culpa da própria sociedade brasileira que agora, mais do que nunca, está exposta à crítica das nações africanas independentes e soberanas, das quais o Brasil oficial pretende auferir vantagens econômicas.

É neste sentido que a palavra ‘moreno’ é fortemente utilizada na cultura brasileira para se referenciar aos corpos negros, como fuga de uma realidade em que a discriminação impera. Nesta perspectiva, há a falsa impressão de que negros e brancos estariam convivendo harmoniosamente e desfrutando de iguais oportunidades de existência; quando, no entanto, a população branca vem usufruindo do monopólio dos privilégios de toda espécie e a parte da população que na verdade é majoritária (53% de acordo com a Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios de 2019), mantém-se à margem de qualquer benefício socioeconômico, diante da cultura baseada em valores racistas que dividem os seres em superiores (civilizados e hiper-humanizados) e seres inferiores (irracionais, selvagens, bárbaros, desumanizados,...., os outros nesta cosmovisão), numa espécie de darwinismo social. Desta forma, para o negro existe apenas um destino e segundo Fanon (2008), ele é branco, pois incita a possibilidade de assumir a condição de ser humano. Assim, “o não ser buscará usar máscaras brancas como condição para

se elevar à condição de ser”. (BERNARDINO-COSTA; MALDONADO-TORRES; GROSGUÉL, 2018, p. 261)

Nesta perspectiva, observa-se que o eixo fundamental deste padrão ocorre de acordo com a ideia de raça que foi construída socialmente, politicamente e culturalmente durante a dominação colonial, transformando, de acordo com Mbembe (2018, p. 30), “[...] homens e mulheres originários de África em homens-objeto, homens-mercadoria e homens-moeda”. Posteriormente, esta ideia foi reconfigurada na globalização capitalista, permeando as dimensões mais significativas do poder mundial, da exploração e da exclusão. Ela está pautada nas características fenotípicas para o estabelecimento das hierarquias, lugares e papéis sociais (ROSA; ALVES-BRITO; PINHEIRO, 2020).

É se alicerçando neste conceito de raça, que embora seja o Brasil um país de grande diversidade de cores, gêneros e etnias, ainda se mantém viva uma discriminação e segregação com raízes na escravidão que durou mais de três séculos, permitindo uma alta representatividade de negros residindo em favelas e um baixo quantitativo destes ocupando boas posições profissionais e apresentando acesso cultural.

Abrimos aqui parênteses para acentuar as ponderações feitas por Pinheiro (2020) acerca do termo “escravo” comumente utilizado de forma equivocada, remetendo a uma condição de existência, quando na verdade o que ocorre é que as pessoas não nascem escravas e sim são escravizadas (NASCIMENTO, 2016).

A colonização foi encarada como um veículo de desenvolvimento e a escravidão compreendida como um meio para assessorar o sub-humano a se converter em disciplinado. Desta forma, este povo teve suas raízes desvanecidas, foram separados de suas famílias e humilhados e receberam novo idioma (BERNARDINO-COSTA; MALDONADO-TORRES; GROSGUÉL, 2018).

Comparado a outros países, o Brasil foi o que mais recebeu africanos. De acordo com o Nascimento (2016) é quase impossível contabilizar o número de escravos entrados no país devido a ausência de estatísticas merecedoras de crédito e também por causa da Circular n. 29, de 13 de maio de 1891, assinada pelo ministro das finanças Rui Barbosa, na qual ordenou a destruição de todos os documentos concernentes com o comércio de escravos. Não obstante, devido ao quantitativo de negros em 1600, políticas do embranquecimento foram postas em prática, trazendo imigrantes italianos e asiáticos, que embora vivessem em condições indignas, apresentavam melhores condições de existência quando comparados a negritude (SILVA; PINHEIRO, 2019)

No que tange às condições de vida das mulheres negras, além da invisibilização no processo histórico, houve a hiperssexualização do seu corpo. Lélia Gonzalez (1983) aponta três figuras emblemáticas que se consolidaram a partir das mesmas: a ama de leite, a mulata e a empregada doméstica (BERNARDINO-COSTA; MALDONADO-TORRES; GROSFUGUEL, 2018).

Correlacionando as discussões travadas com a educação, no período colonial, a mesma era limitada praticamente à catequese católica, com o fornecimento de instrução elementar aos brancos e dominação ideológica para os negros, desaculturando suas identidades e os aculturando de modo subalterno à cultura branca. Hoje, segundo Souza (2013), continua sendo um local privilegiado para propagação de construções de princípios alicerçados no racismo e desta forma, para a reprodução das desigualdades raciais.

No entanto, compreendemos que é preciso avivar o pensamento crítico dos educandos, descortinando múltiplas narrativas e aquelas consideradas descoloniais dos diferentes marcos civilizatórios que nos fundamentaram. É necessário apostar na diversidade, na aproximação dos conhecimentos com relação às vivências dos discentes, pois a ciência é um complexo social passível às solicitações humanitárias e não está exclusivamente a serviço do sistema capitalista. (PINHEIRO; LACERDA; CAVALCANTE, 2020).

Particularmente, falando por estar inserida em uma instituição onde a maioria se autodeclara negra e que a preocupação apenas é sobreviver e não superviver; cujos pais precisam acordar cedo para batalhar e conseguir um salário que mal dá para chegar até o final do mês e como herança, este é o futuro que está reservado e naturalizado para os seus filhos; tenho o entendimento assim, da necessidade de trabalhar as minhas aulas, pensando neste contexto; de não trabalhar apenas os conteúdos alheios a estes fatos. É preciso construir as suas histórias a partir de suas perspectivas e não estando relacionada a dos outros. É preciso transformar. É preciso humanizar!

Trazemos as considerações de Enrique Dussel (1994) quanto à formulação da frase “penso, logo existo” de Descartes, que segundo o autor, foi anteposta 150 anos antes pela expressão europeia “conquisto, logo existo”. Cabe ressaltar, que mesmo sem a menção de quem Descartes se referia, de acordo com Bernardino-Costa *et al.* (2015), não há qualquer desconfiança de que estava cogitando o homem branco europeu. Desta forma, correlacionando assim o conhecimento à existência, há o entendimento da negação ontológica ou da não resistência dos demais.

No entanto é válido acentuar que precisamos resgatar os saberes africanos e afrobrasileiros, não somente com o escopo de promover a justiça social, mas como forma de entendimento de quem somos nós, pois fomos constituídos historicamente, socialmente e intelectualmente por povos africanos, que deixaram um legado cultural, filosófico, tecnológico e científico (PINHEIRO; LACERDA; CAVALCANTE, 2020). É neste sentido que Gonzalez (1988) traz o conceito de amefricanidade como uma construção de uma identidade ética, um contributo de uma nova epistemologia, como uma forma de ultrapassar as limitações de caráter territorial, linguístico e ideológico.

Na verdade, se ponderarmos que a humanidade surgiu na África, é veemente plausível imaginar que estes foram os humanos basilares na produção de conhecimento. Ressaltamos esta questão, pois há um entendimento muito raso da nossa ancestralidade no sentido de potência intelectual africana no contexto anterior à diáspora escravagista. Há também o entendimento errôneo de que a Europa seria o berço das civilizações e que neste sentido, a África ecoaria como um continente desistoricizado (PINHEIRO, 2019).

Outra associação inverídica que fazemos é que diante da condição de dificuldades objetivas e subjetivas que a população negra vive hoje no Brasil, temos em mente um lugar meritocrático de ausência de esforço dos nossos ancestrais em detrimento de um histórico branco de hierarquia, mas não levamos em consideração a luta quilombola, a luta pelo movimento abolicionista e tantas outras como a Marcha das Mulheres Negras, do TEM, do MNU, da Marcha Zumbi dos Palmares, ..., e com estes movimentos, algumas conquistas como a Lei nº 12711/12, assim como a Lei n. 10.639/2003 que alterou os artigos 26-A e 79-B da Lei de Diretrizes e Bases de 1996 (Lei nº 9394 de 20 de dezembro de 1996), tornando impreterível o ensino de história e cultura afro-brasileira e africana (evidenciamos que esta Lei foi novamente alterada pela de nº 11.645/08, com a inclusão da temática indígena). Ela sugere uma nova visão sobre a história africana e afro-brasileira com correlações à trajetória brasileira; no entanto, ainda está longe de ser implementada devido a uma série de fatores, como a falta de abordagem desta temática nos cursos de formação inicial e continuada de professores, bem como investimento insuficiente na formação continuada e a ausência de materiais didático ou abordados de forma muito perfunctória que a contemplem.

Fazendo um apanhado histórico dos principais eventos ocorridos e dos movimentos surgidos no sentido de trazer indagações e politizar conceitos sobre a realidade social quanto às questões raciais, podemos destacar o TEM que foi fundado em 1944 por um grupo de militantes

negros (Abdias Nascimento, Ruth de Souza, Alberto Guerreiro Ramos, Sebastião Rodrigues Alves, entre outros) com os seguintes objetivos:

[...] a) resgatar os valores da cultura africana, marginalizados por preconceito à mera condição folclórica, pitoresca ou insignificante; b) através de uma pedagogia estruturada no trabalho de arte e cultura, tentar educar a classe dominante branca, recuperando-a da perversão etnocentrista de se autoconsiderar superiormente europeia, cristã, branca, latina e ocidental; c) erradicar dos palcos brasileiros o ator branco maquilhado de preto, norma tradicional quando a personagem negra exigia qualidade dramática do intérprete; d) tornar impossível o costume de usar o ator negro em papéis grotescos ou estereotipados: como moleques levando cascudos, ou carregando bandejas, negras lavando roupas ou esfregando o chão, mulatinhas se requebrando, domesticados Pais Joões e lacrimogêneas Mães Pretas; e) desmascarar como inautêntica e absolutamente inútil a pseudocientífica literatura que a pretexto de estudo sério focalizava o negro, salvo raríssimas exceções, como exercício esteticista ou diversionista (NASCIMENTO, 2016, p. 161).

Acentuamos também que na segunda metade da década de 1970, o Grupo Palmares sugeriu o dia 20 de novembro (data da morte de Zumbi dos Palmares em 1695) a ser comemorado em substituição ao 13 de maio (dia da abolição da escravatura), transferindo o protagonismo no que tange ao processo da abolição, refutando a figura da princesa branca benfeitora que teria salvo os negros, que na verdade se tratava apenas do neocolonialismo em marcha (PEREIRA, 2016).

Posteriormente, precisamente em 18 de junho de 1978, em São Paulo, foi criado o Movimento Unificado Contra a Discriminação Étnico-Racial (MUCDR), sendo renomeado a posteriori como Movimento Negro Unificado com o escopo de uma autêntica democracia racial. Esta organização declara a educação e o trabalho como duas pautas significativas no combate ao racismo. Como exemplo, pode-se destacar a Marcha Nacional Zumbi dos Palmares contra o Racismo, pela Cidadania e a Vida que entregou em 1995 para o presidente da república o “Programa para Superação do Racismo e da Desigualdade Étnico-Racial”, que exigia um posicionamento diante da ausência de políticas públicas para a população negra. Outra questão salientada por Gomes (2012) é que o MNU foi fundamental na constituição de uma geração de intelectuais negros brasileiros que se tornaram referência em pesquisas acerca das relações étnico-raciais, inclusive em 2000, com a fundação da Associação Brasileira de Pesquisadores Negros (ABPN).

A partir dos anos 2000, o movimento negro exacerbou mais ainda o processo de ressignificação e a politização da raça, originando, a título de exemplo, a Secretaria de Políticas de Promoção da Igualdade Racial (Seppir), em 2003. Ademais, diversas universidades públicas optaram por medidas de ações afirmativas como forma de admissão por meio das cotas raciais (GOMES, 2012).

Outro fato marcante a ser salientado foi a participação do movimento negro na III Conferência Mundial contra o Racismo, a Discriminação Racial, a Xenofobia e Formas Correlatas de Intolerância, propiciada pela Organização das Nações Unidas, no ano de 2001, em Durban. Nela, o Estado brasileiro admitiu internacionalmente a existência institucional do racismo em nosso país e se prontificou a elaborar medidas para sua superação. (GOMES, 2012)

Sobressaltamos ainda a Marcha das Mulheres Negras, ocorrida em 2015, que teve por escopo a luta contra o feminicídio negro, a homofobia, a intolerância religiosa, a pedofilia, a cultura do estupro (acometendo mais as mulheres negras do que as brancas), a ditadura da beleza eurocentrada, o extermínio dos jovens negros e a violência nas comunidades quilombolas. Desta forma, a Marcha denunciou os hiatos presentes nas políticas públicas no que tange a inter-relação entre racismo, machismo, sexismo e desigualdades (BERNARDINO-COSTA; MALDONADO-TORRES; GROSFUGUEL, 2018).

É importante mencionar como bem salienta Gomes (2011), que o movimento negro tem sido encarregado por:

[...] questionamentos ao currículo escolar no que se refere ao material didático que apresenta imagens estereotipadas sobre o negro, pela inclusão da temática racial na formação de professores(as), pela atual inclusão da história da África e da cultura afro-brasileira nos currículos escolares e pelas políticas de ação afirmativa nas suas mais diferentes modalidades. (GOMES, 2011)

É também o Movimento Negro responsável por trazer “a arte, a corporeidade, o cabelo crespo, as cores da África para o campo da estética, da beleza, do reconhecimento e da representatividade” (GOMES, 2017, p. 18), pois houve a construção de um padrão de beleza brancocêntrico europeu no Brasil, pressionando, por exemplo, mulheres negras a alisarem os seus cabelos, ocasionando processos cruciantes de autonegação. Inclusive a própria maquiagem foi delineada para a pele de pessoas brancas; embora tivessem sido originadas das experiências de civilizações antigas africanas (PINHEIRO; ROSA; CONCEIÇÃO, 2019).

A seguir, explicitaremos acerca das questões de gênero com relações de poder, diante de uma sociedade patriarcal e heterossexual que acaba por moldar nossas identidades.

3.3 QUESTÕES DE GÊNERO

De acordo com Judith Butler (2015) os gêneros são arquitetados em relações de poder, como se fosse algo natural, biológico e ligado à morfologia dos indivíduos diante de uma

racionalidade universal. Para a filósofa, há uma série de dispositivos de regulação corporal dentro de um modelo heterossexual e reprodutivo, que fomenta oposição binária macho-fêmea. Ou seja, há apenas dois destinos: “um que deriva dos cromossomos XY na concepção e conduz a genitália do sujeito à masculinidade, e o outro dos cromossomos XX na concepção, levando-o à feminilidade” (CARVALHO; OLIVEIRA, 2017, p. 112).

Nesta perspectiva, há a compreensão de que o sexo constitui nossas identidades e desta forma, “mais do que ter um sexo, nós passamos a 'ser' nosso sexo” (LIMA; BELO, 2018, p. 4, grifo dos autores). Assim, surgem algumas questões como: “[...] o que o gênero quer de mim?”, “[...] de quem é o desejo que está sendo transmitido pela designação de gênero que recebi e como posso responder a isso?” e “[...] o que é esse 'ruído' perpétuo que chamamos de gênero, uma demanda sobre mim que eu não posso saber e perante a qual eu nunca tenho chance de responder adequadamente?” (BUTLER, 2014, p. 129, grifos da autora).

Desta forma, compreendemos que encetamos o processo de socialização por meio de uma série de mecanismos com discursos heterossexuais, de repressão, silenciamento e interdição, que muitas vezes vem de campos consagrados e tradicionalmente aceitos, como a igreja, a ciência e as instituições escolares com rígidos padrões culturais (VAHLE; SANTOS, 2014). Eles determinam como devemos nos comportar, como devem ser os nossos estilos, o nosso modo de ser, de viver, o que temos de escolher e de recusar.

No campo político, uma frase pronunciada pela ex-ministra da mulher, da família e dos direitos humanos, Damares Alves, em 2019, gerou grande polêmica ao declarar que “menino veste azul e menina veste rosa”, como uma metáfora a fim de respeitar o que hipoteticamente por ela seria natural.

Os garotos, nesta ótica, brincam de carrinhos e bola; já as garotas de bonecas e utensílios de casa em miniatura. As mulheres abrem o coração para a amiga, andam de mãos dadas e se abraçam e os homens apresentam o contato físico praticamente restrito ao momento do futebol e poucas vezes há trocas de confidências. Há lugares de falas, profissões, atitudes, gestos, direitos....

Não obstante, acentuamos que a construção do gênero se dá ao longo da vida, incessantemente e ininterruptamente. Ela ocorre por meio de infindáveis aprendizagens, práticas, situações de instâncias sociais e culturais, com provisoriedade, multiplicidade e inconclusividade (LOURO, 2008). Já nos dizia Simone Beauvoir em 1950, “ninguém nasce mulher: tornar-se mulher”.

Como bem reflete Louro (2008, p. 2): “Quem tem a primazia nesse processo? Que instâncias e espaços sociais têm o poder de decidir e inscrever em nossos corpos as marcas e as normas que devem ser seguidas?”. Desta forma, como bem pondera Fairclough (1997), a construção da identidade se origina de um processo ideológico. É inverídica a afirmação de que os sujeitos são livres, pois ao conviverem em uma sociedade, eles acabam se adequando às normas do grupo social. Consubstancializa-se, assim, uma disciplinarização que desencorajam certos comportamentos e produzem corpos dóceis, diante de uma matriz heterossexual de família matrimonial reprodutora, com vistas a garantir a espécie (FRANÇA; CALSA, 2011).

Desta forma:

[...] o poder jamais estabelece relação que não seja de modo negativo: rejeição, exclusão, recusa, barragem ou ainda, ocultação ou mascaramento. O poder não pode nada contra o sexo e os prazeres, salvo dizer-lhes não; se produz alguma coisa, são ausências e falhas; elide elementos, introduz descontinuidades, separa o que está junto, marca fronteiras. Seus efeitos tomam a forma geral do limite e da lacuna. (FOUCAULT, 1988, p. 81 *apud* CARVALHO; OLIVEIRA, 2017)

Dentro desta base de hierarquias e subordinações, os corpos e mentes das mulheres são objetificados. Elas se constituem como o segundo sexo. De acordo com Ribeiro (2018), no carnaval, são ridicularizadas; os homens acabam por vestir a “fantasia” delas como forma de ironia.

Cabe ressaltar também que conforme Ribeiro (2018), a cada cinco minutos uma mulher é agredida no Brasil pelo simples fato de ser mulher.

Acrescentamos ainda que consubstanciar a mulher somente a reprodução da espécie é desumanizá-la e a desumanização nos remete à colonialidade do ser (LUGONES, 2008).

Em vista das assimetrias e invisibilidades dissertadas, acentuamos o surgimento do movimento feminista no Brasil no início do século XIX, na chamada primeira onda, tendo como grande nome Nísia Floresta, reivindicando o direito ao voto e à vida pública. Já na segunda onda, na década de 1970, as mulheres lutaram contra a violência sexual e pela valorização dos seus trabalhos. Nesta década, o feminismo negro começou a ganhar força, intentando para que as mulheres negras se fizessem presentes no cenário político. Já na terceira onda, o destaque esteve para a filósofa estadunidense Judith Butcher em 1990, trazendo à discussão a questão da micropolítica.

Podemos ainda verificar a extensão desta sociedade machista, patriarcal e discriminatória nas universidades, que são permeadas pela colonialidade do saber. Existe um

racismo institucional, operando pela naturalização da hierarquia epistêmica, levando a uma certa subrepresentatividade das pesquisadoras.

Outra questão merecedora de destaque foram as desigualdades que se atravessaram durante o confinamento na pandemia por coronavírus, impactando diretamente várias trabalhadoras que tiveram que se desdobrar entre a atenção dos filhos e o exercício de suas atividades profissionais. Esta afirmação corrobora com as enunciações de Candido e Campos (2020), admitindo uma queda de artigos acadêmicos assinados por mulheres pesquisadoras no segundo trimestre de 2020.

Evidenciamos que embora estes problemas tenham se acentuado em decorrência desta pandemia, eles já eram habitualmente recorrentes. Estas mulheres se deparam com o conflito da maternidade, da atenção e obrigação com a família e das exigências da vida acadêmica. De acordo com Silva e Ribeiro (2014), elas precisam conviver com a consciência duplamente culposa: por não conseguirem se dedicar integralmente aos seus filhos e por não granjearem a produtividade da pesquisa.

Ressalto a minha vida em particular para expandir esta temática, sendo mãe de dois meninos e tendo que conciliar a maternidade, os afazeres domésticos, a minha carga de trabalho extensa (inclusive, muitas das vezes, levando atividades para casa) e os estudos (tanto no intuito de inovar e de buscar alternativas, quanto de tentar um salário um pouco mais digno com a titulação, diante da desvalorização da profissão). Enfatizo que por infinitas vezes o sentimento de culpa me acometeu por não conseguir dar atenção aos meus filhos por estar estudando ou por estar extremamente exausta.

Avançando este capítulo no que se refere a gays, lésbicas, bissexuais, travestis e assexuais, salientamos que são considerados como sujeitos desviantes, como casos patológicos:

[...] a sexualidade foi definida como sendo, por natureza, um domínio penetrável por processos patológicos, solicitando, portanto, intervenções terapêuticas ou de normalização; um campo de significações a decifrar; um lugar de processos ocultos por mecanismos específicos; um foco de relações causais infinitas, uma palavra obscura que é preciso, ao mesmo tempo, desencavar e escutar (FOUCAULT, 1988, p. 67).

Destarte, o indivíduo se vê oprimido por não possuir as mesmas oportunidades dos heterossexuais e por ter a sua identidade discriminada e negada diante da vida social, que muitas vezes resulta em atos de violências com óbitos, depreciando o Estado laico e os direitos previstos na Declaração Universal dos Direitos Humanos.

No entanto, embasados em Louro (2008), questionamos sobre a partir de que referências podemos afirmar que alguém é diferente e o que representaria ser considerado como diferente. É incontestável que falar em diferença requer comparar com algo, ter uma atribuição, uma nomeação que pressupõe um lugar considerado como normal.

Ressaltamos também que a “tolerância” está ligada à complacência e à permissão, pressupõe assimetria, classificação, hierarquia e valores de legitimidade.

Em verdade, a identidade padrão da sociedade brasileira acaba sendo do homem heterossexual, branco, de classe média e cristão. Quem não se enquadra a este padrão é considerado como diferente, alternativo,, o outro!

Nesta ótica, as mulheres negras se encontram num lugar de enorme vulnerabilidade devido à carência dupla da branquitude e da masculinidade. Assim, por não serem nem brancas e nem homens, elas ocupam, em consonância com Ribeiro (2017), o papel de outro do outro.

Em 1851, a ex-escrava Sojourner Truth fez um discurso intitulado “E não sou eu uma mulher?” na Convenção dos Direitos das Mulheres em Ohio que vai ao encontro das questões aqui discutidas:

Aquele homem ali diz que é preciso ajudar as mulheres a subir numa carruagem, é preciso carregá-las quando atravessam um lamaçal, e elas devem ocupar sempre os melhores lugares. Nunca ninguém me ajuda a subir numa carruagem, a passar por cima da lama ou me cede o melhor lugar! E não sou eu uma mulher? Olhem para mim! Olhem para meu braço! Eu capinei, eu plantei, juntei palha nos celeiros, e homem nenhum conseguiu me superar! E não sou eu uma mulher? Consegui trabalhar e comer tanto quanto um homem — quando tinha o que comer — e aguntei as chicotadas! Não sou eu uma mulher? Pari cinco filhos, e a maioria deles foi vendida como escravos. Quando manifestei minha dor de mãe, ninguém, a não ser Jesus, me ouviu! E não sou eu uma mulher? (RIBEIRO, 2018, p. 33).

Destacamos que na época deste discurso, enquanto as mulheres brancas lutavam pelo direito ao voto, as mulheres negras lutavam pelo direito de existência, de legitimidade, ... , lutavam pelo direito de fala.

De acordo com Nascimento (2016) as mulatas brasileiras acabaram por receber uma herança cruel, a de ser o objeto de prazer dos colonizadores. Nesta perspectiva, a mulher branca seria para casar, a negra para trabalhar e a mulata para fornicar.

O prefeito Eduardo Paes, segundo Ribeiro (2018, p. 79), ao entregar as chaves de alguns imóveis a pessoas carentes, fez uma piada de cunho sexual com uma futura moradora negra que visivelmente estava incomodada com a situação. No episódio, Paes exteriorizou: “Vai trepar muito aqui neste quartinho” e logo após perguntar se a mesma era casada, ele expõe:

“Vai trazer muito namorado pra cá”. Por fim, não satisfeito, grita para os vizinhos da moça: “Ela disse que vai fazer muito canguru pernetta aqui. Tá liberado, hein? A senha primeiro”.

Vale evidenciar ainda, fundamentados em Ribeiro (2018), que mulheres brancas recebem até 30% a menos do salário quando comparadas com homens brancos no mesmo cargo e que as mulheres negras chegam a ganhar até 70% a menos. Outra observação importante de ser destacada, segundo a autora supracitada, no que tange aos casos de assassinatos na última década, constatou-se um aumento no que se refere a mulheres negras de quase 55%, ao passo que de mulheres brancas diminuiu 70%.

Desta forma, diante das discussões travadas, compreendemos, embasados em Ribeiro (2018) que raça, classe e gênero não podem ser vistos de formas destacadas porque são indissociáveis. Estão todos forjados numa matriz ideológica de hierarquia, do patriarcado e da sexualidade, que subsiste conjuntamente com a classificação em termos de raça, resultando numa estrutura binária de humanos/não-humanos. Mulheres brancas, mulheres negras, homens negros, pobres, transexuais, lésbicas, gays não apresentam o mesmo lugar de fala que homens brancos cis heterossexuais, cristãos e de classe média.

Compreendemos ainda a importância da educação sexual, extrapolando os limites preventivistas e higienistas, incorporando metodologias extensivas, inclusivas e reflexivas com dimensões sociológicas e psicológicas. Visando, destarte, propiciar aos jovens a possibilidade do exercício de sua sexualidade de forma responsável, saudável, segura e prazerosa, além de favorecer a construção ética da cidadania, com respeito aos direitos humanos e a igualdade de gênero (ALMEIDA, 2011).

Concebemos, fundamentados em Costa *et al.* (2018), que os adolescentes, são impulsionados pela curiosidade, estão sempre manifestando a vontade de falar sobre esta temática. Por vezes, como noticiado por Trajano (2014), eles iniciam uma atividade sexual em uma ocasião em que não estão preparados. Dentre os fatores que possamos levantar estão os mitos, preconceitos, constrangimentos, repressões, concepções religiosas, a falta de abertura com os pais e as barreiras que as escolas mantêm ao considerarem este um trabalho pertencente à família, ou ainda com uma visão muito anatômica e fisiológica, sem discutir valores, condutas e sentimentos. Esta atitude também pode ser entendida como retrato da deficiente formação deste profissional.

Na seção seguinte, discutiremos a imposição da cristandade desde o Brasil colônia até os tempos atuais, com atos inclusive de violência aos que não se enquadram a este padrão.

3.4 QUESTÕES RELIGIOSAS

Por meio da igreja, o lema da conquista da América indígena, segundo Jesus *et al.* (2018, p.10) foi: “para um novo mundo, um novo deus, o Deus único e verdadeiro”. Ela praticou o papel de instituição formadora e possibilitou, através de uma política civilizatória, a encargo do Estado Colonial, muitos equívocos, violências e produções de não existência. Podia-se, através dela, ensinar o que supostamente era a “verdade” e fundamentar as relações sociais e econômicas que imperavam nos territórios dominados. Assim, essas atrocidades não estiveram ligadas apenas à razão religiosa, mas aos anseios políticos e disputas de territórios (JESUS *et al.*, 2018).

Essas atitudes maquinaram mudanças de hábitos, de valores, o jeito de ser, de estar e de pensar o mundo por meio de parâmetros ideológicos que são vigentes nas práticas educativas até os dias de hoje. Mesmo diante das reivindicações da laicidade nos espaços escolares nos revelamos socialmente cristãos, reproduzindo os investimentos feitos pelo colonialismo (RUFINO, 2019).

Por diversas outras vezes, a religião influenciou acontecimentos históricos: a Guerra Santa ocorrida entre os séculos XI e XIII empreendidas pelos cristãos contra os muçulmanos; a Reforma Protestante; a reafirmação do Rei Henrique VIII, do seu absolutismo e a fundação da Igreja Anglicana; a religião católica sendo declarada oficial pela constituição de 1824, significando que nenhuma outra religião poderia realizar cultos públicos; o confronto da igreja com Charles Darwin quando dissertou que o homem provinha da evolução do macaco; na segunda guerra mundial entre os anos 1939-1945, o genocídio dos judeus e o fato destas crianças não poderem ir à escola, de terem suas casas e bens confiscados e de serem obrigadas a viver em guetos (BASTOS, 2021).

Mediante a ela, há uma forte orientação de conduta. Podemos mencionar o aborto, em casos de estupro, e a homossexualidade como práticas consideradas pecaminosas, imorais e desordenadas. No que tange a este último, fala-se em cura e na transformação destes indivíduos em ex-homossexuais ao frequentarem estes templos religiosos. Considera-se ainda que um dos motivos para este tipo de comportamento são problemas espirituais por estarem com diabo no corpo ou sob influência de pombas-gira e outros exus. O próprio deputado pastor Silas Malafaia chegou a mencionar que o homossexualismo, apesar de aceito pela sociedade, é uma distorção da natureza do ser humano normal e que ninguém nasce gay, pois é algo aprendido ou imposto. Assim, a reorientação dos mesmos, segundo o deputado, acontece na igreja com o pastor.

Há de se mencionar a crença pelos pentecostais de que a salvação (a possibilidade de ingressar no paraíso) só pode ser obtida através da fé. Enfatizam o significado da experiência pessoal com Jesus e rejeitam as “idolatrias”, lugares santos e imagens milagrosas (fato este comprovado quando o bispo da igreja Universal chutou a imagem de Nossa Senhora durante um programa de televisão).

Destacamos também a religião que encabeça a indústria do turismo, como o Vaticano, a Cidade Sagrada da China, Caminho de Santiago, Aparecida do Norte, Belém, São Tomé das Letras, Codó e etc. (BASTOS, 2021).

Acrescentamos ainda a reflexão acerca do ditado popular de que religião e política não se discutem. Compreendemos, embasados em Bastos (2021), de que esta expressão seria uma visão colonial, não propiciando que os habitantes da pátria tupiniquim tivessem o poder do senso crítico e da informação.

O ensino religioso hoje no Brasil é facultativo. Ele está mencionado no artigo 33 da Lei n. 9394/96 como parte integrante da formação básica do cidadão, assegurando o respeito à diversidade cultural religiosa do Brasil, vedadas quaisquer formas de proselitismo. Assim, o seu conteúdo é definido com a escuta de diferentes entidades. Ele está presente também nos Parâmetros Curriculares Nacionais, tendo, por exemplo, como objetivos a promoção de debates sobre cosmologias e cosmovisões apresentadas pelas diversas religiões no intuito de compreender a liberdade religiosa enquanto direito inalienável do ser humano. No entanto, como bem salienta Bastos (2021) não deve ser apenas um “tapa buraco”, com assuntos supérfluos, mas promover ricas discussões acerca destas questões como parte integrante da formação do indivíduo, fazendo integrações com as demais disciplinas.

É importante ressaltar o racismo religioso, com ideologias e atitudes agressivas, discriminatórias e de desrespeito a diferentes crenças e religiões. Reacendemos, como já dissertado anteriormente, que este surgiu com a chegada dos portugueses ao trazerem o catolicismo como única religião, desprezando as crenças indígenas, as quais eram consideradas demoníacas (JESUS *et al.*, 2018).

As práticas religiosas da população negra na sociedade colonial do século XVIII eram compreendidas como manifestações de magia ou feitiçaria, e suscetíveis de punição pelo código canônico e perseguidas pela igreja e pelas autoridades. No Brasil república, inclusive foram criados mecanismos reguladores do confronto aos “feiticeiros”, sendo verificado no Código Penal de 1890 em três artigos (156, 157 e 1586), pronunciando a prática ilegal de magia e proibição ao curandeirismo (FERNANDES, 2017).

Nas últimas décadas, segundo Fernandes (2017) tem se registrado recorrentes números de casos de violência (desde perseguições, destruição de patrimônios, palavras agressivas, desmoralização de símbolos, imagens e objetos ritualísticos e violência física) contra os adeptos do candomblé e da umbanda, pois estes estariam ligados à figura do Diabo. Abrimos parênteses para mencionarmos que nestas situações, a população negra vem sendo a mais vitimada.

Sinalizamos que recentemente, abriu-se um debate sobre o termo “intolerância religiosa”, pois para ativistas o mesmo tem parecido insuficiente para expressar o fato. De acordo com estas pessoas, a melhor expressão seria “racismo religioso”, argumentando que as religiões cristãs não sofrem o mesmo tipo de preconceito.

Rufino e Miranda (2019) vêm nos dizer que “racismo religioso” nos dá a ideia de que grande parte das atrocidades observadas são desencadeadas por princípios de dominação e subordinação que tem a raça, o racismo e o colonialismo como pilares de desenvolvimento do mundo moderno.

Além disso, exteriorizamos que, de acordo com Fernandes (2017), “tolerar” é uma forma de dizer que a outra religião está errada.

A constituição federal diz em seu quinto artigo nos incisos do VI ao VIII que todos são iguais perante a lei, sem distinção de qualquer natureza, garantindo-se aos brasileiros e aos estrangeiros residentes no país a inviolabilidade do direito à vida, à liberdade, à igualdade, à segurança e à propriedade e afirmando ser inviolável a liberdade de consciência e de crença; sendo assegurado o livre exercício dos cultos religiosos e garantida, na forma da lei, a proteção aos locais de culto e a suas liturgias. Já o Código Penal Brasileiro versa, em seu artigo 208, sobre a detenção de um mês ou um ano ou multa para quem escarnecer alguém publicamente, por motivo de crença ou função religiosa; além de afirmar que se houver emprego de violência, a pena é aumentada em um terço (BRASIL, 1940).

Na próxima seção, tomando como pilar a autora Michèle Sato, refletiremos sobre a desvinculação do homem com a natureza, objetivando o lucro e permitindo que algumas comunidades permaneçam em situação de maior vulnerabilidade em virtude das alterações ambientais provocadas pelo homem.

3.5 INJUSTIÇA CLIMÁTICA

Diversas atividades econômicas, dentre elas o agronegócio, a mineração, a siderurgia, hidrelétricas, indústrias químicas e petroquímicas, pecuária, carcinicultura, as práticas pesqueiras, construção de rodovias e gasodutos têm, segundo Rammê (2012), causado impactos ambientais e interferido nos modos de vida das populações.

A partir destas atividades, é possível perceber o aumento da temperatura, o degelo, queimadas, desertificação, escassez de água potável, enchentes, tempestades de granizos, chuvas torrenciais e o surgimento de pragas e doenças. Ou seja, esse domínio irracional sobre a natureza, como bem salientam Dalla-Nora e Sato (2019), pode levar a consequências ameaçadoras à própria sobrevivência do ser humano.

De acordo com Sato e Nora (2021) é notável a influência humana no sistema climático; tanto que as expressões “mudanças climáticas” e “aquecimento global” foram substituídas por “crise climática”, “queima global” e “Colapso” pelo jornal britânico *The Guardian* desde maio de 2019, deixando claro que não se tratava de um acontecimento natural, mas sim de origem humana.

De acordo com Sato e Nora (2021), as recentes emissões antropogênicas de gases de efeito estufa são as maiores da história, resultando num aumento da temperatura de até 6°C, derretimento generalizado de neve e gelo e elevação do nível do mar. Esta situação pode também interferir no desenvolvimento das plantas (a brotação das gemas da mandioca, por exemplo, é paralisada em temperaturas superiores a 37°C), ocasionar a perda de estoques aquíferos, afetar os biomas e ecossistemas.

Destarte, as consequências acabam por ser inimagináveis à qualidade de vida; no entanto, atingem de forma desproporcional as comunidades tradicionais que têm sua sobrevivência ligada à natureza, como o extrativismo e a agricultura familiar (MANFRINATE; SATO; SERANTE, 2019).

Outra questão a ser mencionada em relação a este colapso climático é que o fluxo migratório da humanidade tende a se intensificar. De acordo com Pacífico e Gaudêncio (2014), este número poderá atingir a casa de um bilhão de pessoas nos próximos quarenta anos, o que requer ética e comprometimento, pois é observável a indiferença ao sofrimento dos mesmos por parte dos governantes ou até mesmo a adoção de medidas favoráveis à segregação racial, social e de consolidação das injustiças sociais.

Com relação à água potável, Rammê em 2012 já apresentava que cerca de 1,1 bilhões de pessoas no mundo não a possuíam e que 2,4 bilhões não tinham acesso a instalações sanitárias, o que resultava numa morte de aproximadamente dois milhões de pessoas ao ano, principalmente de crianças, por diarreias.

Esta situação foi visível no Brasil, durante a pandemia por corona vírus em 2020, em que os mais pobres não apresentavam dinheiro para a compra de álcool em gel, de sabão e máscaras e nem tão pouco podiam lavar regularmente suas mãos devido à falta de água potável.

Neste cenário, o vírus pode atingir a todos indistintamente, porém o seu prejuízo não foi observável de forma simétrica; no que Sato, Moreira e Sánchez (2020) chamaram de “injustiça pandêmica”. Desta forma, Sato (2020) apresentou um livro intitulado “Os condenados pela pandemia” externando a ocorrência de 22 grupos mais vulneráveis a esta crise sanitária; dentre eles, os índios, quilombolas, idosos, migrantes e moradores de rua.

Uma circunstância que merece destaque no Brasil em relação à injustiça ambiental foi o rompimento da barragem de fundão em Mariana em 2015 pela empresa Samarco, ocasionando a maior tragédia ambiental. Além das vidas ceifadas, da perda de casas e da aldeia dos índios Pataxós, houve a liberação de rejeitos de mineração que formou uma espécie de cobertura no local, alterando a qualidade do solo, o seu pH e impedindo o desenvolvimento de espécies vegetais. Ela afetou o abastecimento de um dos principais rios que abastece a região, obstruiu as brânquias dos peixes, diminuiu a quantidade de oxigênio presente na água e afetou, consequentemente, a vida das pessoas que se beneficiavam com a pesca. Houve assoreamento, mudança nos cursos dos rios e a mata ciliar foi arrancada. Ou seja, o prejuízo para os moradores e para os trabalhadores que dependiam do rio ou do solo para o plantio foi imensurável; no entanto, como bem adverte Rocha (2021), a empresa conseguiu se reinventar e até mesmo crescer financeiramente.

De acordo com Pacheco e Faustino (2013), nos Estados Unidos, os territórios negros, latinos e asiáticos são os que mais se observam os danos sociais e ambientais. Foi justamente frente a esta questão que surgiu a expressão justiça ambiental a partir dos movimentos sociais norte-americanos da década de 1960, reivindicando direitos civis às populações afrodescendentes e também sendo contrários à exposição humana em relação à contaminação tóxica de origem industrial (RAMMÊ, 2012).

No Brasil, o mapa de conflitos envolvendo injustiça ambiental e saúde, com depósito de rejeitos tóxicos e instalação de indústrias poluidoras é verificável nos bairros pobres de periferias urbanas (notoriamente de maioria negra) e nos territórios indígenas e quilombolas.

Os projetos de desenvolvimento econômico acontecem, assim, de forma naturalizada. Nestes lugares mencionados acima, há subordinação, demérito, invisibilidade e completa desatenção das políticas públicas e das condições indispensáveis à vida. Estas pessoas, consideradas “populações de sacrifício”, são completamente excluídas das comissões de decisões, das instâncias regulamentadoras e dos grupos ambientalistas. Diante de uma ideologia do progresso pautada no racismo e no patriarcado, há um discurso de melhoria da qualidade de subsistência (PACHECO; FAUSTINO, 2013).

É possível verificar que este fator deliberativo de carga desproporcional de contaminação sobre certas comunidades por motivos raciais é uma herança atualizada do colonialismo. Nesta perspectiva,

A “história única” vai impondo um “modelo civilizacional” calcado nos regimes da raça, do racismo, da negação da alteridade, da exploração, aniquilação e usurpação dos sistemas vivos, inaugurando uma sociedade de desigualdades, destruição e violências sem precedentes (RUFINO; CAMARGO; SÁNCHEZ, 2020, p. 3)

A colonização, desta forma, gera o que Rufino, Camargo e Sánchez (2020) irão chamar de “sobras viventes”. A vida, neste sentido acaba se reduzindo, segundo Krenak (2019), a um utilitarismo em prol do lucro e do desenvolvimento.

Sob este prisma, um acontecimento que precisa ser destacado foi a enunciação em 1991 do até então economista chefe do Banco Mundial, Lawrence Summers, acerca de três motivos para que os países pobres fossem as sedes industriais de maior impacto: a questão estética, o fato dos indivíduos mais pobres não viverem tempo considerável para padecerem sobre os efeitos da poluição e as mortes em países pobres terem um custo menor, pois os seus moradores recebem salários mais baixos (RAMMÊ, 2012).

Sobre esta questão, Mbembe (2020) vem nos dizer que a expressão máxima de soberania reside no poder e na capacidade de ditar quem pode viver e quem deve morrer, no que podemos chamar, como dito anteriormente, de necropolítica. Atrelado a isto, ainda há o fato de estarmos imersos numa cultura de consumo, de individualismo, na globalização da indiferença. Habitamo-nos ao sofrimento do outro. Não seria nossa responsabilidade.

Diante das questões dissertadas, percebemos que o contemporâneo sistema econômico vem transformando os componentes abióticos e bióticos em recursos. O pensamento é única e exclusivamente apenas do ponto de vista do capital.

A imagem abaixo corresponde ao quadro do alemão Caspar Friedrich de 1819 denominado “Andarilho sobre o mar de nevoeiro”. Ele denota que o homem está

hierarquicamente acima da natureza. E pelas roupas se percebe que não se trata de um camponês submisso, mas sim um burguês.



Figura 1: Quadro Andarilho sobre o mar de nevoeiro.

Fonte: https://pt.wikipedia.org/wiki/Caminhante_sobre_o_mar_de_n%C3%A9voa

Assim, de acordo com o cogito cartesiano, haveria uma desagregação entre as pessoas e a natureza; no entanto, “nós, indissociáveis dos outros, dos animais, das plantas e das pedras, somos o próprio planeta” (SATO; DALLA-NORA, 2021, p. 228).

De acordo com Sato e Dalla-Nora (2021), vivemos uma nova era geológica denominada capitaloceno, a qual tenciona apenas o lucro e com isto acaba por poluir ecossistemas, destruir paisagens naturais, expulsar pessoas do campo e constituir verdadeiras zonas de sacrifício humano nas periferias das cidades. Nesta era, o capitalismo vem se potencializando como um sistema meritocrata de opressão e alienação, perpetuando conjuntamente com o colonialismo, o racismo e o patriarcado numa extensa história de violência.

Nesta perspectiva, a partir das lentes da educação ambiental sob o viés crítico-social, há a crença de que as discussões que possam vir a acontecer perfazem percursos para a constituição de sujeitos de ações. Ela aponta para “uma mobilização transformadora de “re-dizer” e “re-pensar” a partir do olhar singular que questiona as dinâmicas socioambientais e políticas” (SÁNCHEZ; PELACANI; ACCIOLY, 2020, p. 15). Ela está centrada na batalha pelo direito à vida e sua diversidade cultural e biológica. Ela representa um ato político, visando a transformação social, a visibilidade das lutas populares, do acesso ao conhecimento científico, do resgate e valorização dos conhecimentos tradicionais (os quais não foram dizimados pela

universalização das garras da modernidade, mas que são considerados místicos e dispensados pelo capital por não estarem dentro da lógica de lucro); ou seja, sendo contrária ao epistemicídio.

Diante de todo este contexto fomentado, na seção subsequente, trazemos o conceito da decolonialidade enquanto movimento de resistência à lógica da modernidade / colonialidade.

3.6 O CONCEITO DA DECOLONIALIDADE

A decolonialidade é um processo dinâmico, de movimento, de conectividade, articulação, inter-relação, de visibilidade das lutas contra a colonialidade, de possibilitar críticas ao eurocentrismo por parte dos saberes silenciados, de permitir uma forma de se autocompreender, de pensar na construção de outros modos de viver, de valorizar as culturas, costumes e subjetividades que foram desqualificadas historicamente pela construção racial.

Para Mignolo (2014) não é um método a aplicar, mas uma forma de estar no mundo, agindo e pensando sobre esse mundo. Ele “[...] atualiza um olhar sobre o passado a partir do presente e pensando o futuro” (MIGNOLO, 1995 p. 5).

O pensar decolonial trata de romper com os universalismos alienantes e coloca em pauta os binarismos modernos: norte/ sul, ocidente/oriente, colonizador/colonizado, rico/pobre, cultura/natureza, branco/negro, homem/mulher, ciência/arte, etc. Ele problematiza as hierarquias e legitima processos anti-hegemônicos (MOURA, 2017).

Na imagem a seguir, do artista plástico uruguaio Torres García de 1943, é possível observar a crítica do autor à soberania exercida pelos países do “Norte”.

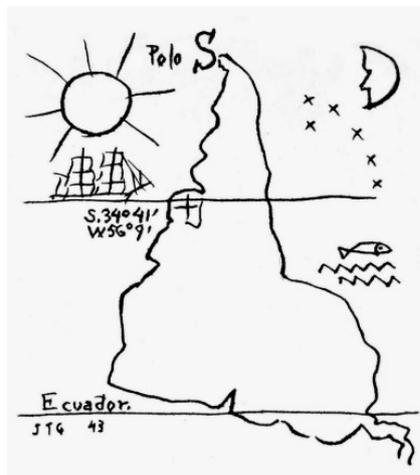


Figura 2: A América invertida

Fonte: https://pt.wikipedia.org/wiki/Am%C3%A9rica_Invertida

O Sul em sua grande maioria se sobrepõe ao Sul geográfico, pois com exceções de Austrália e Nova Zelândia, os demais foram sujeitados ao colonialismo europeu e não atingiram padrões de desenvolvimento econômico equivalentes ao do Norte global. No entanto, a sobreposição não é por completo, como visto na revisão de literatura, porque por um lado, no interior do Norte geográfico, há grupos sociais que foram submetidos à dominação capitalista e colonial e, por outro lado, porque no interior do Sul geográfico sempre existiram as ‘Pequenas Europas’ (SANTOS; MENESES, 2017).

Ao tentar promover, assim, o descentramento da Europa e assumir um pensamento de fronteira, foi desenvolvido originalmente por Nelson Maldonado-Torres, o sentido de giro decolonial que representa

[...] la apertura y la libertad del pensamiento y de formas de vida-otras (economías-otras, teorías políticas-otras); la limpieza de la colonialidad del ser y del saber; el desprendimiento de la retórica de la modernidad y de su imaginario imperial articulado en la retórica de la democracia. El pensamiento decolonial tiene como razón de ser y objetivo la decolonialidad del poder (es decir, de la matriz colonial de poder) (MIGNOLO, 2005, p. 27).

Os conhecimentos dados como verdadeiros e neutros são, neste sentido, problematizados. Não se trata de suprimir e desconceituar tudo que está posto para nós, mas propiciar um olhar hodierno sobre aquilo que está designado a um único modo de ver.

A partir dessas discussões alavancadas, Catherine Walsh elaborou, a noção de pedagogia decolonial, cuja proposta podemos afirmar, dentre outras questões, estabelece um comprometimento com a formação de indivíduos que saibam se posicionar de forma crítica e consciente das relações sociais a que estão submetidos, como pode ser verificada na seção subjacente.

3.7 PEDAGOGIA DECOLONIAL

A pedagogia decolonial representa uma práxis baseada numa insurgência educativa propositiva em que o termo insurgir representa a criação e a construção de novas condições sociais, políticas, culturais e de pensamento. Neto (2018, p. 6) afirma que “[...] ela incita possibilidades de estar, ser, sentir, existir, fazer, pensar, olhar, escutar e saber de outro modo.” Ela se afirma na dimensão de que educar é um ato político, com potência emancipadora e transformadora e a ideia de que a humanização pressupõe a decolonização.

Em suas formulações, Walsh cita as práticas educacionais de Paulo Freire como inspiração; bem como as teorizações de Frantz Fanon sobre a consciência do oprimido e a necessidade de humanização dos povos subalternizados.

Como forma da pedagogia decolonial, Walsh (2001, p. 10) vai pormenorizar a concepção da interculturalidade, que apresenta as seguintes características:

- Um processo dinâmico e permanente de relação, comunicação e aprendizagem entre culturas em condições de respeito, legitimidade mútua, simetria e igualdade.
- Um intercâmbio que se constrói entre pessoas, conhecimentos, saberes e práticas culturalmente diferentes, buscando desenvolver um novo sentido entre elas na sua diferença.
- Um espaço de negociação e de tradução onde as desigualdades sociais, econômicas e políticas, e as relações e os conflitos de poder da sociedade não são mantidos ocultos e sim reconhecidos e confrontados.
- Uma tarefa social e política que interpela ao conjunto da sociedade, que parte de práticas e ações sociais concretas e conscientes e tenta criar modos de responsabilidade e solidariedade.
- Uma meta a alcançar.

Observamos assim, que o currículo não deve se traduzir numa atividade meramente cognitiva. Silvestre (2016) afirma que os processos de decisão educacional precisam se tornar mais locais, sem perder de visto aquilo que é global. Neste sentido, é inexorável oferecer aos educandos um currículo que esteja relacionado à sua cultura e que permita que suas histórias e seus conhecimentos sejam reconhecidos e ampliados.

Destacamos, nesta perspectiva, as observações de Boaventura Sousa Santos (2006) de que o mundo é um “arco-íris de culturas”. E a não conscientização da multiplicidade cultural, que nos rodeia em diversas situações, representaria uma espécie de “daltonismo cultural” (MOREIRA; CANDAU, 2013).

Desta forma, fazendo uma crítica à monocultura do saber científico, Santos, Nunes e Meneses (2007) propõem a ‘Ecologia dos Saberes’ como reconhecimento da pluralidade de conhecimentos heterogêneos e em interações dinâmicas entre eles, numa abertura do cânone dominante do conhecimento e o reconhecimento de saberes não-científicos.

Assim, concluímos esta seção, destacando sobre a necessidade de acabar com a homogeneidade ao nível do trabalho do professor, do currículo e do sistema educativo. Precisamos transformar as diferenças em vantagens pedagógicas. Precisamos acabar com o conservadorismo que insiste na eliminação das diferenças. Precisamos entender a necessidade de todos estarem devidamente inseridos neste espaço e não operar a favor da ideologia dos governantes que anula ou abandona alguns a própria sorte.

A seguir, abordaremos sobre alguns teóricos brasileiros em que por meio deles é possível perceber considerações que se harmonizam com a perspectiva decolonial. A escolha pela escrita sobre os mesmos se deu pela ocorrência de suas aparições em textos sobre a decolonialidade. Além disso, ressaltamos que os constructos de Paulo Freire se tornaram a base da pedagogia decolonial pormenorizada por Catherine Walsh.

3.8 TEÓRICOS BRASILEIROS E A DECOLONIALIDADE

No que se refere à intelectual, política e antropóloga negra brasileira, Lélia Gonzalez, é possível identificar em sua obra reflexões com aproximações à colonialidade do poder conforme o excerto abaixo:

[...] para além do seu caráter puramente geográfico, a categoria de Amefricanidade incorpora todo um processo histórico de intensa dinâmica cultural (adaptação, resistência, reinterpretação e criação de novas formas) que é afrocentrada [...]. Seu valor metodológico, a meu ver, está no fato de permitir a possibilidade de resgatar uma unidade específica, historicamente forjada no interior de diferentes sociedades que se formaram numa determinada parte do mundo (GONZALEZ, 1988, p. 76).

Ela atuou ativamente na defesa de mulheres excluídas na sociedade brasileira, principalmente as negras e indígenas.

Natural de Minas Gerais, era a penúltima de dezoito irmãos. Seu pai era um negro ferroviário e a mãe índia e empregada doméstica. No início de sua vida profissional, atuou como babá e empregada doméstica. Posteriormente, graduou-se em História e Filosofia pela atual Universidade do Estado do Rio de Janeiro. Concluiu um mestrado em Comunicação e em Antropologia e se doutorou em Antropologia Política pela Universidade de São Paulo. Foi professora da rede pública e subseqüentemente da Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro (BAIRROS, 2000).

A família branca de seu marido tinha uma forte reação contrária à relação dos dois. Anos mais tarde, o suicídio dele a levou a uma reavaliação, diante de um reconhecimento que por algum momento, esteve atrelada fortemente a uma ideologia do branqueamento, chegando a rejeitar o seu próprio corpo, sua raça e sua cultura. Destaca-se, neste sentido, a psicanálise e o candomblé como princípios para sua reconciliação como mulher negra, imprimindo um novo percurso para a sua vida (BAIRROS, 2000).

Motivada para a questão política racial, Lélia passou a participar dos debates que congregavam ativistas negros no Rio de Janeiro. Ela se interessava não somente pelas lutas do seu tempo, mas de igual forma refletia sobre a amefricanidade já presente na época escravagista, com revoltas dos negros, as resistências culturais, os quilombos e as tentativas de formas alternativas de organização social (CARDOSO, 2014).

Tendo sido influenciada pelos princípios de Franz Fanon, ela explorou correspondências da diáspora negra no sentido de explicar o racismo.

Há convergências em sua obra com Angela Davis e Patrícia Hill Collins no que tange a dominações sexuais e de classe e associadas às formas de opressão e hierarquização racial. Tentou, neste sentido, reavivar os mecanismos de luta destas mulheres, objetivando obter um protagonismo das mesmas enquanto seres históricos.

A mulata, nas palavras de Lélia, foi transformada em corpo animalizado e teve a sua humanidade negada; não obstante, durante o carnaval, segundo a autora, ela adquire um certo endeusamento que acaba no seu cotidiano, “no momento em que se transfigura na empregada doméstica” (GONZALEZ, 1983, p. 228).

Assim, para a intelectual, dois papéis são atribuídos para a mulher negra: o da doméstica e o da mulata. O termo doméstica abrangeria uma série de atividades que emprazariam o seu ‘lugar natural’ (merendeira, servente, empregada doméstica, etc.). Já a mulata, designa ‘produto de exportação’, como objeto a ser consumido pelos burgueses e turistas (GONZALEZ, 2020).

Essa exploração sexual da mulher negra se relaciona a todo um processo de folclorização e comercialização da cultura negra brasileira. Isto pode ser verificado nas escolas de samba que além de obterem o lucro, propagam uma imagem benéfica para a ‘democracia racial brasileira’ (GONZALEZ, 2020).

No entendimento de Lélia, a democracia racial e miscigenação se reproduzem através de discursos que naturalizam a prática da escravidão e suas repercussões perniciosas sobre a sociedade capitalista (GONZALEZ, 2020).

Verifica-se, de acordo com Lélia, que o racismo no período colonial desempenhou um papel de internalização da soberania do colonizador pelos colonizados, visando a exploração e opressão (GONZALEZ, 1988).

Há também, segundo a autora, estereótipos difundidos a respeito do homem negro: passivo, o que aceita a escravidão com tranquilidade, incapaz intelectualmente, marginal até

que se prove o contrário,... E daqueles que estão na idade de 11 a 17 anos, considerados pivetes, trombadinhas... (GONZALEZ, 2020).

Lélia participou ativamente da fundação do Movimento Negro Unificado (MNU) em 1978, inaugurando assim, uma fase significativa nas lutas contemporâneas do negro no Brasil (BAIRROS, 2000).

Na sua obra também é possível identificar a crítica ao paradigma dominante de viés eurocêntrico, fazendo suas ponderações irem ao encontro dos intelectuais que se apoiam nas epistemologias do Sul global (GONZALEZ, 2020).

Ela procura explorar, nesta perspectiva, a herança linguística deixada pelas culturas escravizadas:

[...] aquilo que chamo de ‘pretoguês’ e que nada mais é do que marca de africanização do português falado no Brasil [...], é facilmente constatável, sobretudo no espanhol da região caribenha. O caráter tonal e rítmico das línguas africanas trazidas para o Novo Mundo, além da ausência de certas consoantes (como o l ou r, por exemplo), apontam para um aspecto pouco explorado da influência negra na formação histórico-cultural do continente como um todo (e isto sem falar nos dialetos ‘crioulos’ do Caribe) (GONZALEZ, 1988, p. 70).

Desta forma, encontram-se em seus trabalhos conjuntamente citações tradicionais da filosofia e das ciências sociais se relacionando com o linguajar popular.

Lélia foi utilizada como parâmetro para inúmeros movimentos sociais, principalmente antirracistas e feministas. Suas ideias motivam até hoje a constituição dos movimentos de mulheres negras no anseio de relações mais democráticas, de reconhecimento, de consideração e de humanização (CARDOSO, 2014)

Com relação ao pensamento de Abdias Nascimento este teve importância na defesa pelos direitos dos afrodescendentes do Brasil. Ele nasceu na cidade de Franca em uma família pobre de sete irmãos. Seu pai era sapateiro e a sua mãe cozinheira, doceira, costureira e ama-de-leite. Sua avó paterna era ex-escrava e havia sido violentada por um português, no qual por tal ato o seu pai é fruto. Foi um menino interessado em artes, mas só teve acesso aos livros quando foi trabalhar em um consultório médico (NASCIMENTO, 2016).

Escutava de seu pai que não deveria estudar, pois um conhecido deles havia se suicidado porque ninguém queria se tratar com um médico negro (NASCIMENTO, 2016).

Abdias dizia que todos os seus irmãos, com exceção de uma, estavam ajustados na sociedade ‘branca’ brasileira. Sua irmã, como não conseguiu se ajustar, suicidou-se.

Ele foi obrigado a partir para o exílio nos Estados Unidos. Lá, passou a conviver com líderes do movimento negro-americano. Na década de 1980, retorna ao Brasil, cria um centro

de pesquisas inclinado para os problemas da população negra e acaba por apresentar uma intensa vida política, com passagens pela câmara e pelo senado (NASCIMENTO, 2016).

Abdias dizia que o negro se via tolhido de todos os lados, devido a um círculo vicioso de discriminação. Desta forma, só encontrava lugar nos baixos níveis de emprego e estava prestes às condições mais inumanas de existência. Além disso, refletia sobre as agressões inimagináveis da religião e da cultura de origem africana com técnicas de aculturação, assimilação e folclorização. Nesta perspectiva, exteriorizava que “a ideologia da brancura se arvora em valor absoluto. Tudo o mais é a sombra do inexistente. De acordo com tal ideologia, o negro-africano não tem história, nunca teve cultura; sua existência natural sempre careceu de arte, religião e sutileza” (NASCIMENTO, 2016, 197).

Ele foi um dos precursores do moderno teatro brasileiro ao engendrar o Teatro Experimental do Negro (TEM), que teve por escopo, dentre outras questões, o resgate dos valores da cultura africana, a erradicação do ator branco maquiado de preto e por fim, ao costume de oferecer ao ator negro apenas papéis estereotipados, conforme pode ser verificado abaixo:

Quando um ator ou atriz de origem africana tinha a oportunidade de pisar um palco, era invariavelmente, para representar um papel exótico, grotesco ou subalterno; um dos muitos estereótipos negros destituídos de humanidade, tais como a criadinha de fácil abordagem sexual, o moleque carteiro levando cascudo, a Mãe Preta chorosa ou doméstica Pai João. (NASCIMENTO, 2016, p. 187)

Abdias Nascimento conjuntamente trouxe à tona ponderações acerca do mito da democracia racial, que nas palavras do autor possui três objetivos:

[...] impedir qualquer reivindicação baseada na origem racial daqueles que são discriminados por descenderem do negro africano; assegurar que todo o resto do mundo jamais tome consciência do verdadeiro genocídio que se perpetra contra o povo negro do país; aliviar a consciência de culpa da própria sociedade brasileira que agora, mais do que nunca, está exposta à crítica das nações africanas independentes e soberanas, das quais o Brasil oficial pretende auferir vantagens econômicas. (NASCIMENTO, 2016, p. 200)

Haja vista sua importância para a sociedade brasileira, o ministério da educação criou um programa acadêmico com o seu nome, objetivando estender a alunos negros, indígenas e com deficiência a oportunidade de estudos no exterior.

Já as obras do educador e filósofo pernambucano e também considerado patrono da educação brasileira, Paulo Freire, foram as que mais se aproximaram das designações decoloniais. Em uma leitura cuidadosa da obra de Freire, dá para perceber o quanto a mesma

apresenta aspectos convergentes com os trabalhos de Aníbal Quijano, Franz Fanon e Walter Mignolo. Inclusive em ‘Pedagogia do Oprimido’, há algumas passagens em que o autor faz uso da expressão ‘os condenados da terra’ ao referenciar os oprimidos (PENNA, 2014).

No excerto abaixo, percebe-se reflexões acerca da estrutura opressora com aculturação de modo subalterno à cultura dominante em relação ao invadido, indo ao encontro da colonialidade do ser:

Na verdade, toda dominação implica uma invasão, não apenas física, visível, mas às vezes camuflada, em que o invasor se apresenta como fosse o amigo que ajuda. No fundo, invasão é uma forma de dominar econômica e culturalmente o invadido. Invasão realizada por uma sociedade matriz, metropolitana, numa sociedade dependente, ou invasão implícita na dominação de uma classe sobre a outra, numa mesma sociedade (FREIRE, 2005, p. 173).

A conquista em relação ao oprimido é necrófila, ela induz a sua morte ao transformar o seu corpo e mente em subjugáveis e violáveis, em ‘quase-coisas’, conforme exterioriza Freire (2005).

Destarte, pensando nas diversas formas de opressão impostas aos grupos subalternos, Freire elabora o conceito da ‘cultura do silêncio’, que destitui os sujeitos do seu direito de pronunciamento do mundo. Ela acaba representando as ações de dominação do poder, do ser e do saber da sociedade autóctone pelos colonizadores (LOUREIRO; PEREIRA, 2019).

Alguns textos de Freire fazem menção à justaposição do arcabouço opressor e a vivência dos colonizados, destacando a visão da sociedade no que se refere aos sujeitos miseráveis como fatalidade e não resultante de uma meritocracia fomentada por um processo histórico e sociológico que alimenta as desigualdades.

Freire denuncia, nesta perspectiva, o que podemos chamar atualmente de abusos da colonialidade e anuncia as possibilidades de ação diante do cenário posto. Assim, uma das saídas acerca dos efeitos da mesma seria a revolução que também surge como elemento central na obra de Franz Fanon (PENNA, 2014).

A perspectiva da libertação decolonial pode inclusive estar associada à educação popular pormenorizada por Freire, partindo da pluralidade e da concretude das realidades vivenciadas pelos grupos populares e movimentos sociais, consolidando a ideia de que os mesmos podem metamorfosear o mundo, pois experenciam os mecanismos de opressão e a ferida colonial diariamente por meio de uma suposta ordem natural das coisas (RIBEIRO; MELO, 2019).

Assim, uma educação humanizadora permite a “construção de uma sociedade mais crítica, mais igualitária e menos opressora” (FREIRE, 1987, p. 30).

É possível perceber, segundo Nascimento (2020), que tanto Freire quanto a Teoria Decolonial apresentam suportes teóricos adequados para tencionar o positivismo e potencializar discussões acerca do direito de ser que foi suprimido por uma herança deixada pelo colonialismo.

Freire defendia, nesta perspectiva, a ruptura radical com o passado colonial e a sua superação por meio de uma nova educação, democrática e comprometida com a emancipação social. Divergindo, assim, da visão de educação bancária (produto das assimetrias sociais, que foi relatada e criticada por Freire). Nesta, há a percepção de uma aprendizagem mecânica, monológica, com restrição de conhecimento e da curiosidade, ignorando valores, interpretações da realidade e de sociedade, emudecendo os subalternos, valorizando o saber docente produzido na academia, considerando o aluno como um bloco homogêneo e apresentando práticas autoritárias, centradas na figura do professor.

De acordo com Figueiredo (1991):

A concepção bancária de educação traz como princípio a opressão, como estratégia a subjugação, como meio a alienação, como procedimento a transmissão de conteúdos colonializantes, como ideal a europeização, como epistemologia a ciência moderna, como pressuposto a superioridade racial e 'consequentemente' intelectual da civilização eurocêntrica, como propósito alimentar o sistema capitalista, como sentido a formação do sujeito-cidadão consumidor. (FIGUEIREDO, 1991, p.12, grifo do autor)

Sob esta ótica, os temas são passados na forma de ‘depósito bancário’ daquele dito como detentor do saber para aqueles que julgam nada saber; ignorando, neste sentido, a sua inserção histórica e cultural, o que favorece a violência epistêmica e a manutenção do *status quo* de inferioridade.

Para Freire, uma ‘educação libertadora’ pressupõe humanização, superação da ideologia da opressão e resistência aos modelos impositivos de educação. Ela tem o diálogo como elemento central do processo ensino-aprendizagem. Diálogo este com o reconhecimento de que ambos os sujeitos são cognoscentes. O educando passa a ser questionador e não apenas uma ‘coisa’ apassivada, uma tábula rasa. Ela é pensada a partir dos sujeitos e de suas identidades sociais. Ela requer respeito aos discentes e as formas deles interpretarem as realidades do mundo e se nutre da confiança e do querer bem ao mesmo. Nela, há o entendimento de que a ação de educar é um ato político (PENNA, 2014).

Entendemos, de acordo com os contributos freireanos, ser inexorável a percepção de que a escola é um espaço de entrecruzamento de diversos saberes e que devem ser estabelecidas relações mais simétricas entre seus agentes; que precisam ocorrer amplas discussões com problematização das injustiças sociais e abordagens de diversidade cultural em defesa do direito de ser, de estar e atuar no mundo; que necessitamos descolonizar os currículos escolares por meio de uma práxis educativa dialógica, pensada nas identidades para além da dualidade sujeito e objeto; que ocorra uma nova política para a educação sem opressores e oprimidos.

Vale ressaltar, de acordo com Loureiro e Pereira (2019), que nos últimos anos tem se observado um aumento crescente no número de pesquisas que procuram relacionar a educação popular à perspectiva decolonial.

Destacamos ainda que seus trabalhos estão traduzidos em mais de vinte línguas, que “A pedagogia do oprimido” é a terceira obra mais citada no mundo inteiro no campo das ciências sociais e que é recorrente a referência ao pensamento de Paulo Freire nas pesquisas de mestrado e doutorado na área de educação (KOHAN, 2019).

Na próxima seção, iremos falar especificamente sobre aspectos convergentes entre o livro “Pedagogia da Autonomia” e o pensamento decolonial.

Além destes três grandes autores, podemos destacar o crescimento expressivo no Brasil da aderência ao movimento decolonial, tomando como exemplos o seminário presencial no Rio de Janeiro com a professora doutora Catherine Walsh em 2007 e em 2012, discutindo a perspectiva do grupo Modernidade Colonialidade; a produção da coletânea organizada por Vera Candau em 2012, intitulada ‘Didática Crítica Intercultural: aproximações’, expressando suas trajetórias em delinear uma didática crítica e intercultural na conjuntura do Grupo de Pesquisa sobre Cotidiano, Educação e Cultura(s) (GECEC); as lutas políticas do Movimento Negro protestando contra a reprodução das desigualdades raciais pelo colonialidade; o número de teses e dissertações em diversas áreas crescendo a cada ano, tendo os autores decoloniais como referencial teórico (DIAS; ABREU, 2020).

Ressaltamos também as reflexões, discussões e, dentre outras, as atuações com organizações de eventos, cursos de extensão e submissões de artigos promovidos por grupos de pesquisa como o LinEC, o GEASur e o DICITE. Eles vêm problematizar as práticas educativas despolitizadas, disciplinares e colonizadoras. Tentam buscar novas possibilidades de enfrentamento dos desafios contemporâneos acerca das questões culturais, éticas e políticas no contexto dos seus com o escopo de reafirmar direitos conquistados, lutar contra a opressão e os genocídios cotidianos (MONTEIRO *et al.*, 2019).

3.9 A PERSPECTIVA DECOLONIAL E A PEDAGOGIA DA AUTONOMIA

Pensando na importância do ensino dialógico e nos constructos deixados por Paulo Freire, iremos refletir sobre o livro *Pedagogia da Autonomia* que contém a questão da formação docente correlacionada com a prática educativo-progressiva em favor da autonomia do ser dos educandos como temática central.

Neste aclamado livro, Paulo Freire assevera que a formação docente não pode ser alheada ao exercício da criticidade e nem tão pouco não ter o reconhecimento do valor das emoções, da sensibilidade e da afetividade. Além disso, exterioriza sobre a inconclusão do ser humano, num permanente movimento de procura, o qual pode ser concatenado com a formação continuada que será dissertada na seção 6.2.

Na *Pedagogia da Autonomia*, há a enunciação de que a prática de ensinar demanda a observação de vinte e sete aspectos; dentre eles, comprometimento, disponibilidade para o diálogo, respeito, rejeição a qualquer forma de discriminação, criticidade e apreensão da realidade.

Por inúmeras vezes é possível correlacionar, neste texto, os seus princípios com as premissas dos autores decoloniais.

Fazendo uma associação com a colonialidade do poder, Freire (1996) enuncia sobre a ideologia fatalista e imobilizante que anima o discurso neoliberal; por exemplo, afirmando-nos que a fome e a miséria que atingem milhões de brasileiros representariam um fado ou sina e, desta forma, convencendo-nos de que nada poderíamos fazer contra esta realidade histórica, cultural e social, pois a globalização da economia seria uma invenção dela mesma, uma quase entidade metafísica.

Este discurso, segundo Freire (1996) é negador da humanização. É ele, por exemplo, em conformidade com o autor, que permite a percepção de que os negros não têm alma, não rezam; de que as crianças do terceiro mundo, acometidas por doenças como diarreia aguda não deveriam ser salvas, pois só prolongaria uma vida já destinada à miséria e ao sofrimento; de que os lixões devem estar apenas localizados em bairros pobres; de que é necessário amaciar os turbulentos e arruaceiros “sem-terra”, pois mais uma vez se trata do destino inalterável.

Destarte, diante de um caráter desesperançoso, fatalista, antiutópico da ideologia de quem detém o poder, só haveria uma saída para a prática educativa: “adaptar o educando a esta realidade que não pode ser mudada” (FREIRE, 1996, p. 11).

Nesta perspectiva, é forjada uma educação friamente tecnicista e o educador estaria representando um treinador das práticas apolíticas, como se a maneira humana de estar no mundo fosse ou pudesse ser neutra. Seria um transferidor de saberes, um exercitador de destrezas, um exímio na tarefa de acomodação ao mundo e não na de sua transformação.

No entanto, ensinar exige compreender que a educação é uma forma de intervenção no mundo. Ela requer tomada de decisões. Ela aspira mudanças radicais no campo da economia, das relações humanas, da propriedade, do direito ao trabalho, à terra, à educação, à saúde... Ela é a chave das transformações sociais. Não deve ser simplesmente reprodutora da ideologia dominante. Assim,

Não posso ser professor se não percebo cada vez melhor que, por não poder ser neutra, minha prática exige de mim uma definição. Uma tomada de posição. Decisão. Ruptura. Exige de mim que escolha entre isto e aquilo. Não posso ser professor a favor de quem quer que seja e a favor de não importa o quê. Não posso ser professor a favor simplesmente do homem ou da humanidade, frase de uma vaguidade demasiado contrastante com a concretude da prática educativa. Sou professor a favor da decência contra o despudor, a favor da liberdade contra o autoritarismo, da autoridade contra a licenciosidade, da democracia contra a ditadura de direita ou de esquerda. (FREIRE, 1996, p. 53).

No que tange à colonialidade do ser, Freire (1996) diz que ensinar exige rejeição a qualquer forma de discriminação (esta inclusive, como já discorrida, é uma das abordagens centrais dos autores decoloniais). Ele comenta sobre a prática preconceituosa de raça, classe e gênero que ofende a substantividade do ser e nega a democracia. Fala sobre a impunidade dos que matam camponeses, dos que marginalizam os negros, dos que inferiorizam as mulheres,... Ele se remete a Frantz Fanon, como dito na seção anterior, usando o termo “os condenados da Terra” para referenciar os excluídos, os esfarrapados do mundo. Neste sentido diz:

Não me venha com justificativas genéticas, sociológicas ou históricas ou filosóficas para explicar a superioridade da branquitude sobre a negritude, dos homens sobre as mulheres, dos patrões sobre os empregados. Qualquer discriminação é imoral e lutar contra ela é um dever por mais que se reconheça a força dos condicionamentos a enfrentar (FREIRE, 1996, p. 31).

Deste modo, ele afirma que não devemos escutar os discursos como os que serão apresentados a seguir sem o mínimo de criticidade e mobilização: “o negro é geneticamente inferior ao branco”, “quando o negro não suja na entrada, suja na saída”, “sendo negra, espera-se que Madalena nem seja competente nem decente” (FREIRE, 1998 p. 68). Destarte, concluímos este pensamento com a percepção de que não podemos ser coniventes com as práticas desumanizantes!

Além disso, Freire (1996) profere sobre o respeito à natureza do educando e sobre a assunção da sua identidade cultural. Ele avança mencionando que

O professor que desrespeita a curiosidade do educando, o seu gosto estético, a sua inquietude, a sua linguagem, mais precisamente, a sua sintaxe e a sua prosódia; o professor que ironiza o aluno, que o minimiza, que manda que “ele se ponha em seu lugar” ao mais tênue sinal de sua rebeldia legítima, tanto quanto o professor que se exime do cumprimento de seu dever de propor limites à liberdade do aluno, que se furta ao dever de ensinar, de estar respeitosamente presente à experiência formadora do educando, transgredir os princípios fundamentalmente éticos de nossa existência (FREIRE, 1996, p. 31).

Freire (1996) discorre, nesta perspectiva, sobre a impossibilidade em se pregar o respeito à dignidade do educando se o discriminá-lo, ironizá-lo ou se inibi-lo com a arrogância da sua prática educativa.

Com relação à colonialidade do saber, Freire (1996) afirma que o educador não deve impor o seu saber como verdadeiro, pois ensinar exige respeito aos saberes do educando, respeito à sua leitura de mundo, às suas experiências. Exige, assim, apreensão da realidade, humildade crítica e recusa da arrogância cientificista. Assim:

Ensinar não é transferir inteligência do objeto ao educando, mas instigá-lo no sentido de que, como sujeito cognoscente, se torne capaz de entender e comunicar o entendido. É neste sentido que se impõe a mim escutar o educando em suas dúvidas, em seus receios, em sua incompetência provisória (FREIRE, 1996, p. 61).

Freire (1996) fala sobre a transitividade do verbo ensinar que pede um objeto direto. Desta forma, quem ensina ensina alguma coisa a alguém e, neste sentido, não teria docência sem discência. Assim como ensinar não existiria sem aprender e vice-versa.

Não há como reduzir a prática docente ao puro ensino dos conteúdos, à transferência do conhecimento, ao treinamento do educando no desempenho de destrezas. Não há como se comportar como o proprietário da verdade. Não há como deixar de respeitar o direito do aluno de indagar, de duvidar, de criticar.

Finalizamos todo este capítulo com o entendimento de que o movimento da decolonialidade, que tem crescido bastante, questiona as interdições de identidade, os preconceitos, a desvinculação e superioridade do homem sobre a natureza, a lógica hegemônica de uma única cultura e de valorização do conhecimento eurocêntrico.

Além disso, tomando como pilar Freire (1996), compreendemos que em nome do respeito que o docente tem pelo educando, ele não deve se omitir, não deve assumir uma

neutralidade que não existe. Ademais, ensinar exige saber escutar. É necessária uma postura dialógica entre professor e aluno na construção do conhecimento, pois a prática educativa é “[...] afetividade, alegria, capacidade científica, domínio técnico a serviço da mudança ou, lamentavelmente, da permanência do hoje” (FREIRE, 1996, p. 73).

No capítulo subsequente, trazemos a pedagogia das encruzilhadas, seguindo a máxima do caráter de Exu e fazendo da encruza um campo de possibilidades.

Onde há desperdício, se cruza a pluralização, onde há ausência, se cruza a mobilidade, onde há conformidade, se cruza a rebeldia, onde há normatização, se cruza a transgressão, onde há escassez, se cruzam as possibilidades.

Luiz Rufino

4 A PEDAGOGIA DA ENCRUZILHADA

De acordo com Rufino (2017, p. 19),

A pedagogia das encruzilhadas é um projeto político / ético / antirracista / decolonial assentado no signo Exu. É um balaio que enreda uma série de conceitos em torno do signo, todos eles fundamentados e emergentes de conhecimentos subalternos que se cruzam aos modos de conhecimentos presentes na esteira das ciências humanas. (RUFINO, 2017)

A pedagogia das Encruzilhadas é um princípio parido no entre e na fresta, operando nas fronteiras e nos vazios expostos pelo poder colonial. Ela tem caráter dialógico, ético, diverso e dinâmico, com reinvenção, transformação, rasura, desautorizações, transgressões, inacabamento, imprevisibilidade, ambivalência e resiliência aos parâmetros impostos. É um princípio que se fragmenta em infinitos cacos e de cada um desses destroços emergem possibilidades, reestruturam-se novos corpos e rumos. Ela se dedica na fratura e extermínio das esferas de conhecimento, linguagem e disposição da vida que convergem com políticas de dominação. Destarte, é um ato de responsabilidade e ternura que visa a emancipação, a autonomia, a utopia e o combate às injustiças cognitivas e sociais (RUFINO, 2019).

Assim, está sobreposta entre as dimensões da vida (ontológica e ética), arte (ética e estética) e conhecimento (epistemológica); portanto, não opera, como presenciado em muitas práticas pedagógicas conservadoras, na redução das experiências sociais (RUFINO, 2019).

Ela não é um projeto que marca divergência irrestrita às condutas de ser e saber ocidentais. Não é um projeto absolutista que busca convulsionar um modo totalitário por outro, a substituição do Norte pelo Sul, mas sim a transgressão a partir do cruzo das distintas perspectivas, reivindicando outras presenças e gramáticas, reivindicando coexistência e inteligibilidade mútua. Atentando eticamente àqueles que historicamente ocupam as margens e arrebatando os que reiteram em sentir o mundo por único tom (RUFINO, 2017).

É um projeto em favor da vida. É invocada e encarnada como operação de desobediência aos parâmetros da marafunda e carrego colonial: a colonialidade. Ela não tem por escopo a subversão ou a mera substituição de posições entre os marcados pela condição de subalternidade e os que ocupam a posição de exploradores. Ela responde eticamente a todos os comprometidos com essa trama, envolvendo-os, emacumbando-os, permitindo os cruzos e os lançando a outros caminhos enquanto possibilidades para o tratamento do trauma chamado colonialismo, que nos faz pensar que não há lugar para todos em uma lógica que explora a

proficuidade do assassinato como plano de desenvolvimento; perpetrando assim, a morte, aniquilamento, o desencante e a humilhação (RUFINO, 2019).

Desta forma,

A política colonial foi e permanece sendo uma biopolítica. Por aqui, há mais de cinco séculos se empilham corpos, se cavam covas rasas, assim como se investe em tecnologias de contenção, tortura e docilização dos mesmos. Para além da manutenção do genocídio das populações não brancas (negros e indígenas), há também o investimento na perpetuação do esquecimento. A empresa colonial mata de inúmeras formas, seja com balas, com a precarização da vida, com o desarranjo das memórias, com o dismantelo cognitivo, com a coisificação do ser e a produção e a manutenção do trauma. (RUFINO, 2019)

Ela refuta a política curricular propagada pelo Estado colonial, na qual apresenta uma mentalidade monorracional, com cara e cor definidas, funcionando como um sopro de má sorte a serviço do projeto de dominação por parte do Ocidente, atingindo assim, diferentes planos da existência do ser. Ela versa acerca da pluralização, de práticas interculturais que destacam saberes múltiplos e vastos. Nesta perspectiva, de acordo com Rufino (2019), ao invés de falarmos em educação, como modo único, possamos falar em educações.

A principal força desse projeto é trazer Exu como princípio de mobilidade, inventividade, imprevisibilidade e inacabamento do mundo; como princípio contrário às formas de castração, escassez, controle, vigilância, encarceramento e monologização; como princípio amoral que não mira a superação de nada, mas sim a esculhambação; como princípio que reivindica uma ética responsiva, que substancia todo e qualquer ato de resiliência e transgressão; como força motriz do universo, um poder incontrolável e impossível de ser dominado; como potência inesgotável; como senhor dos caminhos; como elemento que nos possibilita um reposicionamento do corpo no debate epistemológico; como um signo que epistemiza as noções acerca da vida; como um caráter pluriversal, que se expressa de diferentes maneiras no complexo intercultural da diáspora negro-africana como forma de fundir todas as noções (ser, saber, sentir, fazer e pensar) (RUFINO, 2019).

Não obstante, não se se fixa como uma ação unicamente demarcada nos ritos religiosos arrolados em torno do signo e também não é simplesmente uma ação que versa apenas sobre a compilação de práticas de ensino e aprendizagens estipuladas nas invenções negro-africanas em diáspora, mas se outorga como uma ação de encantamento e responsabilidade com a vida acerca das violências operadas pelo regime do racismo/colonialismo (RUFINO, 2017).

Adiante trazemos reflexões sobre o atual ensino de ciências, no qual pode se observar claramente os ditames da colonialidade e em contrapartida faremos a defesa do ensino dialógico, contextualizado e que faça sentido ao educando.

Uma educação só é verdadeiramente humanista se, ao invés de reforçar os mitos com os quais se pretende manter o homem desumanizado, esforça-se no sentido da desocultação da realidade. Desocultação na qual o homem existencialize sua real vocação: a de transformar a realidade. Se, ao contrário, a educação enfatiza os mitos e desemboca no caminho da adaptação do homem à realidade, não pode esconder seu caráter desumanizador.

Paulo Freire

5 O ENSINO DE CIÊNCIAS

Vários autores como Fourez (2003), Cachapuz *et al.* (2008) e Krasilchik, Silva e Silva (2015) têm dissertado sobre a falta de interesse dos alunos em se estudar Ciências em virtude de várias questões que têm como força propulsora o modelo científico tecnológico ocidental: a impressão de quererem obrigá-los a ver o mundo com olhos de cientistas; o sentido autoritário, determinista e reducionista, com ideal analítico em que o todo é compreendido pelo estudo das suas partes; o estabelecimento da ruptura entre o epistêmico e ontológico; a visão de ensino indutivista, considerado único, ortodóxico, linear, simplificado e mecanicista, dando uma ideia de ciência finalizada, como retórica de conclusões; o fato de não haver articulação entre ciência, tecnologia, sociedade e ambiente; do livro didático ser usado como uma bengala; da sobrevalorização dos conteúdos acadêmicos, não permitindo a entrada de outros conhecimentos considerados ilegítimos; do caráter transmissivo asfixiar o investigativo; de ocorrer praticamente apenas em espaços formais; da enorme preocupação em cumprir o extenso programa, não ocorrendo assim, aprofundamento dos assuntos; da enorme inquietação com as políticas nacionais diante dos resultados das avaliações externas, abandonando a ideia predominante observada na década de oitenta do século passado (pautada na cidadania, na igualdade e no direito à educação), para abarcar no discurso de qualidade; do currículo cercado, sequenciado, sagrado e normatizado, não se observando a interdisciplinaridade e a transdisciplinaridade.

Para Cachapuz *et al.* (2002, p. 33), “temos de rever e aprofundar o diálogo entre as várias ciências que o cartesianismo separou e, principalmente, entre as ciências da natureza e as ciências sociais e humanas onde quase tudo está por fazer”. Assim, o estudo de conceitos não deve estar fundamentado em princípios isolados na estrutura lógica das disciplinas, pois as especializações, sob a égide do capitalismo, exprimiram particularidades cada vez mais reducionistas, acabando com a possibilidade da totalidade do conhecimento e mesmo as associações mais desmedidas entre as ciências (CACHAPUZ; PRAIA; JORGE, 2004).

O conhecimento em ciências, de acordo com Cachapuz, Praia e Jorge (2004) se coisificou, aculturou-se, transformou-se em mercadoria, sacrificou a reflexão crítica em pretensão da objetividade com caráter desumano, limitou a aprendizagem à simples memorização, restringiu a docência a treinar as habilidades e competências e empurrou o estudante de origem popular para fora de seu meio.

Houve ainda uma concepção de prática pedagógica pautada na observação. Não que estejamos depreciando o papel da observação, mas a partir das observações, fazer conexões com as construções teóricas, com o mundo deste educando e com os aspectos políticos, econômicos e culturais; promover discussões, exprimindo e esmiuçando distintas visões de mundo; formar um cidadão autônomo, instigado a tomar decisões e participar efetivamente de uma sociedade democrática e pluralista. Ou seja, uma cientificidade que resiste ao propósito ideológico.

A escola, segundo Nascibem e Viveiro (2015), deve fazer a mediação entre a teoria e prática, entre o acadêmico e o cotidiano. Assim, considera-se importante não seguir uma tendência hegemônica e positivista, não privilegiar um currículo gradeado, asséptico, consubstanciado, deificado, universal e que despreza a cultura, pois “não há saber mais ou saber menos, há saberes diferentes” (Paulo Freire, 1987, p. 68). A ciência é um constructo humano; sendo portanto, dinâmica e instável. Considerar os saberes populares destes alunos é também uma forma humanizadora de ponderar a sua subjetividade, de permitir que ele reflita e se sinta mais confortável em se comunicar, questionar, debater e se posicionar; além de fomentar um papel transformador para uma sociedade menos desigual; uma educação crítica e cidadã.

Conquanto, é preciso tomar cuidado para que estes saberes populares não se tornem “obras de museu” a serem observadas, exaurida de sua real acepção. Mas, buscar entender o meio de onde afloram esses conhecimentos, seu encargo e as distinções que eles carregam (XAVIER; FLÔR, 2015).

Cabe ressaltar também a importância do ensino de ciências no intuito de contribuir para a formação de cidadãos conscientes diante da crise ambiental que estamos vivenciando, com uma visão antropocêntrica do ser humano como conquistador e dominador da natureza, agindo como se não fosse parte integrante dela, esgotando os recursos naturais, contaminando e degradando os ecossistemas, sendo responsável pelas mudanças climáticas, pelo derretimento das geleiras e pelo conseqüente desaparecimento de algumas cidades do mapa, modificando a qualidade do ar, alterando as cadeias alimentares, os cursos dos rios e córregos e provocando a extinção de alguns seres. Destacamos desta forma, dentre várias atitudes, embasados em Cachapuz *et al.* (2005): um consumo responsável, a reivindicação de avanços técnico-científicos favorecedores da sustentabilidade e ações sócio-políticas em defesa da proteção do meio ambiente à grandeza local e global, com o entendimento de que a proteção da diversidade biológica representa um requisito inexorável para uma autêntica solução de problemas.

Quanto ao ensino de ciências para as relações étnico-raciais, há a menção por Petronilha e Silva (2010) da pouca expressividade dos profissionais que se dedicam a este intento e ainda a falta de preparo e a inexistência de orientações específicas e de materiais didáticos adequados. No entanto, destacamos a importância da superação de estereótipos de inferioridade e a valorização da diversidade étnico-racial, diante de um trabalho que não se limite apenas à comemoração do dia da Consciência Negra; momento este em que, de acordo com Soares, Lima e Schiavon (2013, p. 275), “[...] muitas vezes ocorre a realização de um trabalho simplório, somente para não se deixar passar em branco a data”. Compreendemos, embasados em Aníbal Quijano (2013), Catherine Walsh (2012), Sousa Santos e Menezes (2013) e Mignolo (2014), que essas discussões, referentes às desigualdades étnico-raciais são primordiais para a constituição de jovens críticos, que se sensibilizem e consigam problematizar a presença de marcas históricas de séculos de colonização. Acrescentamos ainda as observações dos Parâmetros Curriculares Nacionais sobre a adoção de atitudes de solidariedade, cooperação e repúdio às injustiças, respeitando assim o outro e exigindo para si o mesmo respeito.

Compreendemos diante das discussões travadas que o que faria sentido para este educando é um ensino que vá além do que o positivismo lhe conferiu, que o ajude a entender seu mundo e que lhe permita autonomia na nossa sociedade técnico-científica (CACHAPUZ; PRAIA; JORGE, 2004).

Destarte, este ensino requer um papel de mediador do professor entre os saberes dos alunos e o conhecimento reconhecido. Que este profissional não se configure como um ser passivo ou reprodutor de conceitos científicos destituídos de significados, de sentidos e de aplicabilidade; ou seja, de formas tradicionais de conceber o processo de ensino-aprendizagem, o currículo e a ciência; mas que ele vá adiante do simples domínio cognitivo, que ele crie novas estratégias de ensino que transcendem as do livro didático, desenvolvendo nos educandos a capacidade de observar e ter opinião crítica, de incorporar atitudes e valores que os capacitem para participar ativamente e responsabilmente para o exercício da cidadania.

O ensino requer também o respeito à heterogeneidade, a horizontalidade da relação professor-aluno, o estabelecimento de conexões mais democráticas, inclusivas e dialógicas e a participação efetiva do discente ao longo de todo o processo de ensino-aprendizagem (RUPPENTHAL; SCHETINGER, 2013).

O saber se constrói na interação, na troca de experiências, no ouvir reflexivo e inquiridor, no debate de ideias, no diálogo e na participação. Desta forma, deve-se compreender que o aluno não é um depósito de informações. Não devemos continuar transmitindo um saber

pronto, indiscutível e acabado. Portanto, fica clara a necessidade de modificarmos a atual realidade em que os verbos mais escutados por este educando ainda continuam sendo o de sentar, escutar, fazer e obedecer. Neste sentido, é imprescindível a percepção de que todo o processo que envolve o ensino e a aprendizagem só é mais qualificado, duradouro e fértil se toda essa rotina que acontece no âmbito da escola fizer sentido para este aluno.

Neste processo, o professor deixa de ser um mero transmissor e se torna um mediador das oportunidades educativas que transcendem as propiciadas na sala de aula, favorecendo a postura reflexiva e investigativa. Assim, ensinar é suscitar questionamentos visando à participação ativa dos educandos; é promover trocas de experiências; é ampliar e transigir o desenvolvimento, a criticidade e a autonomia de pensamento e ação, condescendendo a participação social.

Não obstante, na percepção da denominada “educação bancária”, pormenorizada por Freire, o educador seria o detentor do conhecimento e o educando o que adquire os conceitos de forma passiva e irreflexiva; o que conseqüentemente acentua a sua falta de motivação (URZEDA-FREITAS, 2012). No entanto, o aluno não é uma tábula rasa, na qual apenas se depositam informações. A apropriação do conhecimento não pode partir de um vazio, mas sim do conhecimento preexistente e das experiências dos alunos.

Para Freire (1997), o diálogo é visto como algo horizontal e não como um monólogo coercitivo do docente sobre o discente, conforme o seguinte excerto: “o fundamental é que o professor e alunos saibam que a postura deles, do professor e dos alunos, é dialógica, aberta, curiosa, indagadora e não apassivada, enquanto fala ou enquanto ouve” (FREIRE, 1997, p. 46). Ele acrescenta que jamais conseguimos escutar o outro, falando de cima para baixo, como portadores da verdade.

A escuta vai além da capacidade auditiva; compreende o sentido de estar aberto para a fala, os gestos, as diferenças e o entendimento do outro para que, nesta perspectiva, ocorra o estabelecimento da comunicação entre ambos.

Cabe ressaltar também que a escuta não diminui a capacidade de operar o direito de discordar e de se posicionar, pois “[...], é escutando bem que me preparo para melhor me colocar, ou melhor me situar do ponto de vista das ideias” (FREIRE, 1997, p. 46).

Este diálogo é revigorado por uma relação de respeito do ponto de vista e das experiências entre os sujeitos; pois caso contrário, desrespeitando a leitura de mundo do outro, há o fortalecimento da maneira autoritária e antidemocrática de falar de cima para baixo:

Se discrimino o menino ou menina pobre, a menina ou o menino negro, o menino índio, a menina rica; se discrimino a mulher, a camponesa, a operária, não posso evidentemente escutá-las e se não as escuto, não posso falar com eles, mas a eles, de cima para baixo. Sobretudo, me proíbo entendê-los. Se me sinto superior ao diferente, não importa quem seja, recuso-me escutá-lo ou escutá-la (FREIRE, 1997, p. 47).

Sob a ótica das metodologias horizontais, compreende-se que o ensino transmissivo não responde a necessidade dos nossos alunos. A inteligência, segundo Nóvoa (2015) só ocorre a partir da capacidade de interligar, de dar sentido aos conhecimentos. Assim, “ensinar não é transferir conhecimento, mas criar as possibilidades para a sua produção ou a sua construção” (FREIRE, 1997, p. 13).

Fazendo uma analogia: não podemos imaginar que o mesmo sapato caiba no pé de qualquer um; assim como uma mesma pedagogia não pode atender a qualquer educando.

Neste sentido, Nóvoa (2015) indaga se quando um professor diz que tem 15 anos de experiência; se ele de fato tem 15 anos ou tem um ano de experiência repetido por quinze vezes.

Precisamos quebrar com a estrutura rígida do espaço escolar. Passamos anos dentro de uma instituição enfileirados, de costas voltados uns para os outros, obrigados a estarmos em silêncio, experimentando um conhecimento pronto e dito como verdadeiro; ou seja, não somos provocados, inquietados, estimulados a criticidade e a participação (NÓVOA, 2015).

Por fim, tomando como pilar Freire (1997), ensinar inexiste sem aprender e vice-versa. A educação enquanto prática humana não tem como ser entendida sem emoções, sentimentos e sem alma. Querer bem ao meu educando é selar autenticamente o meu compromisso com ele.

Assim, compreendemos a importância da reorganização da concepção atual da educação com o envolvimento de todos num processo interativo, dialógico, participativo, coletivo e democrático. Com horizontalidade da relação professor-aluno, num movimento de sairmos de dentro de nós e fazermos uma leitura da necessidade do outro; assim como não anulando as diferenças que existem.

Além disso, destacamos que precisamos romper com as ideias cristalizadas na sociedade e acabar com o conservadorismo que insiste na eliminação das diferenças; precisamos entender a necessidade de todos educandos estarem devidamente inseridos neste espaço e não operar a favor da ideologia dos governantes que anula ou abandona alguns a própria sorte. Destacamos neste sentido, a importância de modificações nos currículos e no papel da escola; fazendo com que a mesma não seja mais responsável pela reprodução de desigualdades.

No próximo capítulo, faremos considerações acerca do papel da extensão universitária, dentre outros aspectos na aproximação da sociedade, vinculando às lutas acadêmicas, às lutas populares, ao incentivo ao pensamento crítico e reflexivo e à democratização do conhecimento.

Estar no mundo sem fazer história, sem por ela ser feito, sem fazer cultura, sem “tratar” sua própria presença no mundo, sem sonhar, sem cantar, sem musicar, sem pintar, sem cuidar da terra, das águas, sem usar as mãos, sem esculpir, sem filosofar, sem pontos de vista sobre o mundo, sem fazer ciência, ou teologia, sem assombro em face do mistério, sem aprender, sem ensinar, sem ideias de formação, sem politizar não é possível.

Paulo Freire

6 A EXTENSÃO UNIVERSITÁRIA

A extensão universitária tem sua origem na Inglaterra no século XIX no formato de educação continuada (GADOTTI, 2017). Já no Brasil, de acordo com o Fórum de Pró-Reitores de Extensão das Instituições Públicas de Educação Superior Brasileiras (FORPROEX) de 2012, a sua gênese ocorre juntamente com a formação do Ensino Superior, com as primeiras manifestações datadas em 1911 sob a forma de cursos e conferências da antiga Universidade de São Paulo; bem como posteriormente, na década de 1920 com a configuração de prestação de serviço da Escola Superior de Agricultura e Veterinária de Viçosa. No entanto, o seu primeiro registro oficial sucedeu com o Decreto n. 19.851 de 11 de abril de 1931. Destacamos assim, o seu inciso primeiro do artigo 42, delineando a sua função em resolver problemas sociais e em propagar os princípios que asseveravam os altos interesses nacionais. Ademais, observamos que segundo este artigo, a sua realização somente era prevista por meio de cursos e conferências. Vale notar também que em conformidade com Santos (2021), este modelo servia principalmente para propagar a cultura elitista presente na época.

Com a LDB de 1961 (Lei n. 4.024/61), não alcançamos grandes avanços. O público se tornou ainda mais restrito. Os cursos só poderiam ser frequentados por pessoas que já estavam vinculadas à universidade ou por egressos.

Entre 1960 e 1964, o movimento estudantil, principalmente por meio da União Nacional dos Estudantes (UNE), potencializou uma série de atividades extensionistas, sem apresentar necessariamente conexões com as universidades. Dentre elas, podemos citar as campanhas de alfabetização adulta, a conscientização da população acerca das condições impostas pelo sistema capitalista; bem como a organização do Centro Popular de Cultura (CPC), do Centro de Estudos Cinematográficos, do Serviço de Extensão Cultural (SEC) e da UNE Volante (SANTOS, 2021). Assim, estes estudantes desencadearam diversas questões que intervieram em algumas visões do papel da extensão anos mais tarde; afirmando o compromisso social da universidade e a necessidade de aproximá-la das classes populares.

Um outro marco importante na história da extensão ocorreu em novembro de 1987 no I Encontro Nacional de Pró-Reitores de Extensão das Universidades Públicas Brasileiras, na Universidade de Brasília (UnB), em que foi criado o FORPROEX, encarregado por definições atinentes com o conceito e a institucionalização da extensão (SANTOS, 2021). Bem como também podemos citar a Constituição de 1988, consagrando o princípio da “indissociabilidade

entre ensino, pesquisa e extensão” (BRASIL, 1988, artigo 207) e estabelecendo que suas atividades poderiam receber apoio financeiro do poder público.

No final da década de 1980, alguns movimentos populares, dentre eles o Movimento Estudantil, organizaram-se na luta por diversas bandeiras que foram emudecidas durante a ditadura, como o direito à moradia e à diversidade cultural. Desta forma, o canal de contato entre a universidade e essas demandas sociais ocorreu por meio da extensão; tirando assim a universidade do seu enclausuramento e permitindo um protagonismo da extensão junto ao ensino e à pesquisa (SILVA, 2020).

Em 1996, por meio do 43º artigo da Lei n. 9.394/1996, foi instituída a extensão universitária como uma das finalidades da Educação Superior, reafirmando a indissociabilidade entre ensino, pesquisa e extensão e mencionando novamente a possibilidade de apoio financeiro, inclusive por meio de bolsas de estudo.

Em 2001, tivemos a criação do Plano Nacional de Extensão (PNE), indo em contrapartida das ações anteriores que apresentavam caráter puramente de prestação de serviços e estabelecendo que no mínimo 10% dos créditos dos cursos de graduação fossem voltados para ações extensionistas. Essas ações não seriam apenas por meio de eventos e cursos, mas também de inclusão de projetos pedagógicos; validando dentre outras questões, a extensão como colaboradora da formação voltada para as demandas sociais e superando a visão academicista da universidade, ou caráter assistencialista; integrado assim, interdisciplinarmente os saberes das comunidades (GADOTTI, 2017).

Em um passeio efêmero e histórico sobre a universidade, podemos notar que as primeiras a serem fundadas estiveram aprisionadas aos poderes do Estado e da igreja. Hoje, de acordo com Santos Júnior (2013), o conhecimento produzido nestas instituições ainda continua possuindo amplitude departamentalizada, disciplinarizada e fragmentada; impondo critérios de competição, determinando retornos condizentes com os interesses do capital, reproduzindo assim, a visão de mundo do colonizador. Não favorecendo, desta forma, a real inserção dos sujeitos e a transformação social (SANTOS JÚNIOR, 2013).

Ressaltamos também que diante do tripé (ensino, pesquisa e extensão), as instituições de Ensino Superior que possuem foco quase exclusivo à dimensão do ensino é atinente a esta ideia de quase-mercado, com o preparo para o mundo do trabalho (BAUER; 2008).

A extensão sob a forma de projetos, programas, cursos, minicursos, eventos, oficinas e outros adquire grande importância em diversas dimensões como serão dissertadas na próxima seção.

A extensão privilegia a compreensão dos problemas sociais, econômicos e políticos e subsidia mecanismos para que o estudante reflita e participe com uma postura crítica e ativa na busca por ações que venham a transformar a realidade social de acordo com as necessidades da comunidade. Desta forma, não seriam intervenções alienantes, atendendo apenas as exigências do mercado, nem tão pouco uma prática assistencialista (SANTOS; ROCHA; PASSAGLIO, 2016).

A extensão é um processo que gera novos conhecimentos e que cria novas modalidades de pesquisa (SANTOS; ROCHA; PASSAGLIO, 2016).

É uma forma de interligar a teoria e a prática, de construir uma formação mais responsiva, de permitir ao estudante perceber os problemas que poderá enfrentar com o término da graduação, pois como afirma Gadotti (2017, p. 14) “a realidade, o mundo é o nosso primeiro grande educador”.

Desta forma, é ilógico tentar tratar a universidade e a sociedade como entidades autônomas. O contexto socioeconômico, político e cultural que circunscreve a academia também perpassa a sociedade e evolui de igual modo (SANTOS JÚNIOR, 2013).

A extensão permite a troca de saberes, articulação entre conhecimento científico e o conhecimento do senso comum, na qual devem ser evitadas interdições, bloqueios e a colonização dos discursos, que muitas vezes aparecem de forma assimétrica e desigual. Paulo Freire em “Extensão ou comunicação?” (1977) afirma que a comunicação requer reciprocidade e que não há sujeitos passivos, mas um encontro de interlocutores que buscam por significados.

Compreendemos de uma forma em geral que a extensão é um espaço para fomentar práticas interdisciplinares e promover a aproximação de diferentes sujeitos, potencializando a multiplicidade de saberes e viabilizando o compromisso com o social. Portanto, não é um conceito estático, mas um conceito em constante movimento para responder, provocar e intervir nas demandas da sociedade (SILVA, 2020).

Paulo Freire em *Pedagogia da Autonomia* (2004) refletia acerca do risco do imobilismo em face do domínio neoliberal, que tratava de naturalizar o fenômeno da exclusão social, com um discurso inexorável, permitindo apenas um caminho: adaptar-se a esta realidade que não pode ser mudada.

Segundo Fernandes (2012), Freire solicita ação transformadora da realidade, solicita busca contínua, invenção, reinvenção, reflexão crítica, desafios, compreensão dos condicionamentos, ponderação acerca da sobrecarga de conteúdos que contradizem a própria forma de estar no mundo, etc.

Pensando nas lacunas da formação inicial e ponderando a importância do professor estar se atualizando, inovando, buscando novos conhecimentos e os adaptando a realidade dos seus alunos e refletindo sobre suas práticas, pois a maioria dos participantes eram docentes atuantes, trazemos para a próxima seção elucubrações acerca da extensão enquanto formação continuada de professores.

6.1 A EXTENSÃO ENQUANTO FORMAÇÃO CONTINUADA

A formação continuada é um processo dinâmico que propicia aos professores experiências que objetivam melhorar a qualidade da educação; além de favorecer uma reflexão e ressignificação do seu fazer pedagógico, a reconstrução da sua identidade pessoal e profissional e a transformação social (SANTANA, 2011).

Ela deve se aproximar das mudanças e inovações, analisar sistematicamente as práticas à luz das teorias existentes, edificar novas teorias, estimular a capacidade crítica e compreender o significado que o docente atribue à sua atividade. Assim, tem como alicerce os princípios deste profissional, suas convicções, seu modo de se situar no mundo, seus saberes, suas angústias, suas primordialidades, suas limitações e suas perspectivas (PIMENTA, 1999).

Não obstante, de acordo com Gatti (2003), muitos cursos não têm colaborado verdadeiramente para produzir mudanças na prática pedagógica, pois neles há a concepção de que trabalhando a racionalidade destes docentes já seria suficiente para ocasionar as apetidas transformações, mas não se leva em consideração de que são seres essencialmente sociais, imersos numa vida grupal e que compartilham uma cultura. Sob esta perspectiva, se os conhecimentos aprendidos têm fundamento ou não e se são aceitos ou não, há complexos processos não apenas cognitivos, mas, socioafetivos e culturais que são decisivos nesta escolha.

A formação continuada pressupõe considerar a escola como locus de formação, ampliando caminhos, proporcionando experiências nunca antes pensadas e transcendendo barreiras (LIDOINO; SANTOS; REIS, 2020).

Ela também requer oportunizar a reflexão nos professores, mas não a reflexão pela reflexão, a ação-reflexão-ação, visto que o docente ao refletir sobre sua atividade, possa também transformá-la. Afinal, “é pensando criticamente a prática de hoje ou de ontem que se pode melhorar a próxima prática” (FREIRE, 1996, p. 39).

Desta forma, como sugere Franco (2000, p. 13 *apud* PIMENTA, 2005):

[...] a prática reflexiva, como uma proposta político-pedagógica, necessita, para se efetivar, que se assuma a dialeticidade como forma de construção da realidade histórica; necessita de espaços institucionais não excessivamente burocratizados [...] onde se valorize os comportamentos colaborativos, solidários, críticos, intersubjetivos [...]; precisa se consolidar no sentido da não-aceitação de verdades prontas [...]; todos os envolvidos na prática reflexiva precisam constituir-se em investigadores no contexto da prática.

A formação deve ainda ocasionar a interação entre os pares, com partilhas das vivências significativas, fazendo com que o processo ensino-aprendizagem se torne colaborativo, pois delinea não apenas uma realidade singular de sala de aula, mas a de todos os envolvidos na formação (FRIPP, 2006).

Diante das discussões travadas, é importante pensar a formação continuada para além de uma simples forma de granjear certificados para ascender na carreira ou obter benefícios salariais, de satisfazer predileções ou carências de conhecimentos específicos e de implantar políticas, projetos e campanhas governamentais. Há de se pensar nela ainda para além da reprodução técnica, pois a atividade docente por muito tempo esteve pautada na ênfase da transmissão de conteúdos prontos, universais e inquestionáveis, o que nos dá, segundo Urzetta e Cunha (2013), a falsa impressão de que dominar o conteúdo garante a eficácia da prática pedagógica. Não obstante, quando a formação continuada fica só na transmissão de informações, deixa de propiciar um ensino comprometido na constituição de um sujeito crítico capaz de desenvolver a atividade material para transformar a sociedade em que vive (TOZETTO, 2017).

Há que se destacar que os docentes não devem ser compreendidos como consumidores de conhecimento, mas como sujeitos qualificados também em produzi-lo, pois desenvolve um discernimento próprio das suas experiências e vivências pessoais.

O saber docente não pode ser desvinculado do trabalho efetuado cotidianamente pelo mesmo. Ele deve estar relacionado com a identidade deste professor, com a sua vivência, a sua história profissional e sua conexão com alunos e com os demais membros da comunidade escolar.

Segundo Tardif (2002), este saber recebe influência das relações sociais, culturais, econômicas e políticas. É plural, heterogêneo e temporal e apresenta quatro tipos diferentes a serem conhecidos: saberes da formação profissional (está relacionado com as ciências da educação e apresenta como princípios os cursos de formação inicial e continuada de

professores), saberes disciplinares, (arcabouço teórico a ser ensinado que é concebido por pesquisadores e cientistas e integrado às universidades) saberes curriculares, (que correspondem aos discursos que a instituição escolar categoriza e apresenta os saberes sociais por ela designados como referências da cultura erudita e tem como fontes as propostas curriculares oficiais, os livros didáticos, o projeto político pedagógico da escola e os planos de ensino) e os saberes experienciais, (é a maneira particular do professor desempenhar suas atividades e que se remodela em função do contexto).

Outra questão a ser evidenciada é que a formação, de acordo com Martins e Pimenta (2020), define-se como algo inacabado e em ininterrupta transformação. Ela não se finaliza com a formação inicial, mas acompanha o professor ao longo de todo o seu percurso profissional. Tal asserção se tonifica nas elocuições de Freire (1996, p. 64):

É na inconclusão do ser, que se sabe como tal, que se funda a educação como processo permanente. Mulheres e homens se tornaram educáveis na medida em que se reconheceram inacabados. Não foi a educação que fez homens e mulheres educáveis, mas a consciência de sua inconclusão é que gerou sua educabilidade. É também na inconclusão de que nos tornamos conscientes e que nos insere no movimento permanentemente de procura que se alicerça a esperança.

Neste sentido, compreendemos, embasados em Pimenta (1999), que a identidade profissional não é um dado imutável, mas é um processo de construção do sujeito historicamente situado; engendrada a partir das teorias existentes, do significado que ele confere à sua atividade a partir de seus valores, de sua história de vida, de seus saberes, etc.

Vários estudos como Davis *et al.* (2011), Silva e Bastos (2012), Gatti (2016) e Martins e Pimenta (2020) demonstram uma certa fragilidade nos cursos de formação inicial de professores. Dentre as questões levantadas estão a limitada aproximação das áreas de conteúdo e das disciplinas pedagógicas, a insuficiente percepção de muitos professores formadores da conjuntura escolar por não serem licenciados e a ausência de uma perspectiva de contexto social e cultural e conseqüentemente um abismo entre a teoria e a prática.

Este foco mencionado na apropriação dos conteúdos das áreas nas licenciaturas e a importância secundária estabelecida à compreensão das artes educativas foram fatores dentre outros que descaracterizaram, segundo Arroyo (2013), o ofício do professor. A própria Lei nº 5692, ainda de acordo com o autor, definiu com austeridade as cercas, gradeando o conhecimento e legitimando uma imagem estreita da docência com competências operativas e técnicas e limitando assim, a escola a ensino e os mestres a ensinantes.

Vale também externar que as situações precárias de trabalho, os salários defasados, a instabilidade, a estrutura hierarquizada e autoritária, a disposição de aulistas, a burocratização

do sistema, a duplicidade de turnos de trabalho e as avaliações e planejamentos levados para casa não somente limitam a qualidade da docência e favorecem a um trabalho individual, como também impossibilitam uma formação continuada. Desta forma, mais do que lutas por salários e carreira, estabilidade e condições de trabalho, há também a asserção de um ofício que foi vulgarizado e precisa ser recuperado (ARROYO, 2013).

O professor, segundo Arroyo (2013), vem se tornando refém das políticas públicas, das ideologias das práticas educativas e do avanço da educação sob a ótica mercantilista, girando como um catavento à mercê das determinações:

Cada nova ideologia, nova moda econômica ou política, pedagógica e acadêmica, cada novo governante, gestor ou tecnocrata até de agências de financiamento se julgam no direito de nos dizer o que não somos e o que devemos ser, de definir nosso perfil, de redefinir nosso papel social, nossos saberes e competências, redefinir o currículo e a instituição que nos formarão através de um simples decreto (ARROYO, 2013, p. 24).

Tentando correlacionar o viés decolonial com os cursos de formação continuada de professores, podemos observar a menção por Silvestre (2016) acerca da relação assimétrica entre aquele que ensina e aquele que aprende; formando “[...] profissionais arborescentes, cartesianos, disciplinários, incapazes de intervir em um mundo que funciona com uma lógica complexa” (ROZO, 2004, p. 156-157); com ausência de debates críticos a respeito das continuidades do processo colonizatório na esfera epistemológica (BRUNO, 2018); com compartimentalização tanto acerca dos conhecimentos assim como na própria divisão dos departamentos, separando os professores segundo seus saberes (ROCHA, 2017); e por fim, a influência do mundo globalizado, moldando os conceitos em eficiência, produtividade, avaliação do desempenho e promoção por mérito, deixando exposta a ideia de preparar os docentes para a nova economia mundial como homem produtivo (*Homo faber*) deixando aquém as preocupações com a formação humana para uma vida de fato melhor (GATTI, 2008).

Acrescentamos que este olhar decolonial sobre estes cursos permite repensar os binarismos (teoria e prática, professor e aluno, transmissor de conhecimento e receptor deste conhecimento, pesquisa e sala de aula, etc.) e reconhecer que este é um espaço de entrecruzamento de diversos saberes e que devem ser estabelecidas relações mais simétricas entre seus agentes.

Há necessidade de amplas discussões com problematização das injustiças sociais e abordagens de diversidade cultural, como um fator estruturante dos processos de formação e não como assunto acessório em uma disciplina, em um evento ou em cursos eventuais,

objetivando a promovida democratização e o respeito entre todos, com acesso, permanência e ensino de excelência para todos e socialmente comprometida na luta às distintas formas de discriminação e preconceito presentes no dia a dia (MARTINS; PIMENTA, 2020).

Há também a premência de andar na contramão da mecanização do processo ensino-aprendizagem, desassociando-se do modelo bancário e levando os professores a refletirem sobre a profissão docente e a importância da atuação no magistério com práticas que sirvam para combater padrões educacionais que valorizem determinada cultura em detrimento de outra; que postulem uma única verdade; e que façam da escola uma via de mão única, onde o professor é tido como o detentor do saber (ROCHA, 2017).

Falando especificamente sobre a formação docente para o ensino de ciências, há a exigência da realização de um trabalho que supere a visão da ciência acrítica, descontextualizada, universal e dogmática, contribuindo assim, para a constituição de cidadãos críticos e alfabetizados cientificamente (SILVA; BASTOS, 2012).

Abrimos parênteses neste sentido, para enfatizarmos mais uma vez que a formação com amplas discussões sobre a diversidade cultural é caminho frutífero para promover a democratização e o respeito entre todos, combatendo padrões educacionais universalizantes que valorizam determinada cultura em detrimento de outra.

A seguir, falaremos especificamente sobre a extensão durante a pandemia por coronavírus, tendo em vista que o curso foi realizado durante este período e levando em consideração que esta repercutiu diretamente sobre as estratégias de ensino e trouxe grandes desafios para o momento pós-pandemia.

6.2 A EXTENSÃO UNIVERSITÁRIA NO PERÍODO DA PANDEMIA

Em 30 de janeiro de 2020, a Organização Mundial da Saúde (OMS) declarou que o surto da doença causada pelo novo coronavírus, COVID-19, constituía uma Emergência de Saúde Pública de Importância Mundial (ESPII); o que caracterizaria, de acordo com Vasques e Oliveira (2020), a maior pandemia dos últimos 100 anos. Ela deixou a população em um grande estado de vulnerabilidade e escancarou a perversa desigualdade social já existente e a incapacidade de prover a todos serviços públicos básicos. Assim, embasados em Navarro *et al.* (2020), podemos perceber que a carência de políticas públicas capaz de resolver esta situação para a população marginalizada só refletiu o fato dos governantes não estarem dispostos a

lidarem com essas vidas. Fato este que pode ser verificado na famosa pronúncia nefasta, com legitimação da necropolítica do Presidente da República Jair Bolsonaro “E daí? Lamento! Quer que eu faça o quê? Sou Messias, mas não faço milagre”.

Houve também um crescimento vertiginoso exponencial da informação muitas vezes de caráter duvidoso, que foi veiculada principalmente pelas mídias sociais, alterando as atitudes das pessoas e comprometendo o sistema global de saúde. Além disso, ressaltamos a subnotificação, induzindo falsas conclusões como se a doença estivesse sob controle (POSO *et al.*, 2022). Não obstante, compreendemos que a fidedignidade dos números de casos e de mortes por coronavírus era imprescindível para entender a evolução dessa doença, avaliar as medidas que foram empregadas, pensar em novas estratégias a fim de diminuir os contágios e as mortes e entender a vulnerabilidade de alguns grupos sociais.

Em vista desta crise sanitária e de todo o quadro vivido na época, a extensão universitária ganhou grande destaque, o que representou algo inédito, pois segundo Moutinho (2021), ela sempre esteve em um patamar menos valorizado em relação ao ensino e à pesquisa. Assim, ela aliando criatividade, proatividade e inquietude, ofereceu apoio psicológico, distribuiu objetos de proteção individual, desenvolveu materiais informativos, consertou e adaptou equipamentos hospitalares, fez acompanhamento de atividades físicas, atividades culturais, ofereceu cursos (como o curso “A universidade pública: atuação transformadora em tempos pandêmicos”, disponibilizado pela UFRJ, com objetivo de promover debates e reflexões sobre questões relacionadas à vida universitária e das comunidades, relacionando com os problemas causados pela pandemia), entre outros.

Em conformidade com Melo *et al.* (2021), uma das modalidades que teve grande destaque no quesito remoto foram os cursos; inclusive possuindo maior abrangência dos participantes, que muitas vezes não participavam por impossibilidade de deslocamento diante do pouco tempo que dispõem por trabalharem e terem os afazeres do dia a dia.

Salientamos que um dos temas que obteve relevância neste período foi a formação quanto ao uso das TIC (Tecnologia da Informação e Comunicação) com o escopo de adaptar os participantes ao modelo remoto de ensino.

Neste período de pandemia a extensão, por meio de cursos também foi fundamental para a formação do pesquisador. Falaremos a seguir singularmente sobre este caráter da extensão.

6.3 A EXTENSÃO COMO FORMAÇÃO DO PESQUISADOR

O conhecimento do pesquisador não pode se limitar a uma pura opinião acerca da realidade, pois para Freire (2013), uma consciência ingênua vê um desafio de maneira simplista e compreende a realidade como estática e não mutável. Já numa consciência crítica, há o anseio da profundidade na análise de problemas. Ela não se satisfaz com as aparências, reconhece que a realidade é mutável, repele toda transferência de responsabilidade e é indagadora.

Para o autor, apenas os sujeitos situados no seu tempo histórico poderão manejar mudanças e sair do comodismo. O compromisso social exige que o sujeito seja capaz de desenvolver um saber crítico sobre si próprio, sobre seu mundo e sobre a sua integração nesse mundo (VERCELLI; LIBERATO, 2014).

Silva e Mendoza (2020) salientam que é por meio da extensão que o aluno migra de uma posição de passividade para uma de atividade e, neste sentido, desenvolve distintas habilidades como: “estímulo à reflexão entre teoria e prática, conhecimento do campo profissional e desenvolvimento de uma postura ética e crítica” (SILVA; MENDOZA, 2020, p. 125).

Acrescentamos que a teoria em si não transforma o mundo. “Ela pode contribuir para a sua transformação, mas para isso tem que sair de si mesma, e em primeiro lugar tem que ser assimilada pelos que vão ocasionar, com seus atos reais, efetivos tal transformação” (PRADO; LIMA, 2016, p. 4). Destarte, esta transformação social deve extrapolar os muros acadêmicos. O pesquisador precisa superar a visão academicista. A teoria deve consolidar conexão com a prática e isso pode ser feito através de ações extensionistas. Não obstante, essas ações precisam ser humanizadoras, indo ao encontro das urgências da comunidade, pois o ensino superior com a finalidade profissionalizante está obsoleto (VERCELLI; LIBERATO, 2014).

Destacamos que por meio da extensão, também pode ocorrer o preparo deste aluno para a vida profissional no enfrentamento das adversidades que possa a vir enfrentar (SILVA; MENDOZA, 2020).

A extensão não representa apenas a democratização do saber acadêmico; sobretudo, por meio dela, os dados empíricos imediatos e teóricos se confrontam. A intervenção sobre a realidade retorna numa dinâmica de retroalimentação da pesquisa, gerando as reelaborações e fornecendo elementos propulsores para novos estudos (NUNES; SILVA, 2011).

Paulo Freire afirmava que por meio da extensão, a universidade poderia se redimensionar dentro de um projeto popular de educação. Ele não tinha uma visão mecânica da

extensão, mas dialética. No entanto, para ele, ela tem sido entendida como transmissão e transferência; quando na verdade deveria ser compreendida como comunicação, como troca de saberes entre os interlocutores, como coparticipação. Ele ainda ressalta que a extensão é uma ação cultural e não uma invasão cultural e considera todo ser humano como “um ser inacabado, incompleto e inconcluso, que não sabe tudo, mas, também, que não ignora tudo” (FREIRE, 2013, p. 5).

Freire (2013) diz que os seres humanos são essencialmente comunicativos; assim, impedir a comunicação é reduzi-lo à condição de coisa, de objeto, de sujeito sujeitado. Ele complementa que para a realização deste ato, há a necessidade de humildade, fé nos homens, amor, esperança e pensar crítico.

Assim, concluímos este capítulo com a compreensão de que a extensão é o coração das pesquisas. Ela faz parte da formação do pesquisador, pois o mesmo por meio dela, acaba por aprofundar, refletir e se envolver nas necessidades da sociedade em que vive. Da mesma forma que ele interfere na comunidade, ele é influenciado por ela; ou seja, há uma troca de valores (GADOTTI, s/d).

*Depois de conhecer a humanidade
suas perversidades
suas ambições
Eu fui envelhecendo
E perdendo
as ilusões
o que predomina é a
maldade
porque a bondade:
Ninguém pratica
Humanidade ambiciosa
E gananciosa
Que quer ficar rica!*

Carolina Maria de Jesus

7 QUADRO METODOLÓGICO

7.1 QUESTÕES DE PESQUISA

De acordo com Cavalcante *et al.* (2014), uma das características que o homem traz em sua essência que o difere dos outros animais é a capacidade de perguntar. É neste sentido que ele tenta buscar uma aproximação das respostas acerca das coisas, fatos e acontecimentos que o cercam, objetivando interagir com o meio e transformá-lo.

Assim, diante das abordagens feitas, tencionamo-nos a estudar esta temática projetando a responder as seguintes questões que conduziram esta tese:

- ✓ De que maneira o movimento da decolonialidade pode contribuir para o ensino ciências?
- ✓ Os cursistas consideram relevante incorporar a decolonialidade em suas práticas acadêmicas ou pedagógicas? Quais as estratégias para esta incorporação?
- ✓ Os cursistas consideram que a colonialidade esteja presente em suas vidas? De que forma?
- ✓ De que maneira o pensamento decolonial fundamentou as pesquisas dos organizadores do curso? E ao exercício da prática docente?
- ✓ Qual a contribuição desta experiência de organização de um curso sobre decolonialidade em parceria com outros grupos de pesquisa para a formação dos organizadores como pesquisadores decoloniais?
- ✓ Quais os principais desafios dos organizadores na elaboração deste curso?
- ✓ Qual o papel da extensão na formação do pesquisador?

7.2 OBJETIVOS

7.2.1 Objetivo geral

Compreender as contribuições do movimento da decolonialidade para o ensino de ciências.

7.2.2 Objetivos específicos

- ✓ Compreender de que maneira o pensamento decolonial fundamentou as pesquisas dos organizadores do curso e o exercício de suas práticas profissionais.
- ✓ Verificar em relatos dos participantes a ocorrência da colonialidade nas suas vivências.
- ✓ Verificar a relevância para os cursistas da incorporação da decolonialidade nas suas práticas acadêmicas e pedagógicas.
- ✓ Entender a contribuição da experiência de organização de um curso sobre decolonialidade em parceria com outros grupos de pesquisa para a formação dos organizadores como pesquisadores decoloniais.
- ✓ Perceber quais foram os principais desafios da metodologia empregada de acordo com os participantes na construção deste curso.
- ✓ Compreender de que maneira uma experiência de extensão pode contribuir para a formação do pesquisador.

7.3 MÉTODO DE INVESTIGAÇÃO

A tese assumiu enfoque qualitativo, analisando numa perspectiva integrada, complexa e contextualizada, as percepções, valores, atitudes, vivências, crenças e aspirações dos participantes da pesquisa. Ele foi aprovado pela Plataforma Brasil sob o número do parecer 4.791.012.

O curso intitulado Introdução à Decolonialidade na Educação em Ciências é parte de um projeto de extensão denominado “Decolonialidade na educação científica e tecnológica: diálogos desde El Sur”. Ele teve por escopo que seus participantes pudessem reconhecer e compreender os principais conceitos e temas decoloniais, que pudessem contextualizar com suas práticas e que pudessem atribuir estas informações à sua atividade profissional. Além disso, almejava-se que também representasse uma formação para os seus organizadores de forma dialógica, colaborativa e participava, unindo três grupos de estudos (LinEC, GEASur e DICITE) e alavancando a RIEDECT.

Destacamos que os três grupos mencionados já haviam trabalhado conjuntamente em outros momentos, inclusive com a produção de um livro de grande repercussão intitulado “Decolonialidade na Educação em Ciências”.

Abrimos parênteses também para ressaltarmos que a rede supracitada foi criada com os seguintes propósitos: realizar mapeamentos das produções práticas, experiências e acervos bibliográficos relacionados aos conhecimentos populares e tradicionais e possíveis articulações com os conhecimentos científicos; gerar conhecimentos, promovendo a integração social e cooperativa entre diferentes atores, reunindo experiências educativas no contexto do sul global; desenvolver metodologias e materiais para a educação em ciências e elaborar materiais paradidáticos que promovam práticas educativas na perspectiva da decolonialidade; construir um repositório digital *on-line* que disponibilizasse um amplo acervo de material bibliográfico, digital e um inventário de relatos de experiências educativas em contextos escolares e não escolares; propor e fomentar eventos, cursos e demais programas de formação de professores e educadores; estimular e subsidiar a criação de políticas de cooperação e solidariedade entre grupos de pesquisa nacionais e internacionais, apoiando os diálogos de saberes e a mobilidade dos diferentes atores da rede; identificar potenciais parceiros que atuam nessas linhas de ações e pesquisas, promovendo articulações entre pessoas e instituições, movimentos sociais, ambientais e experiências educativas comunitárias.

Inicialmente, os vinte e seis colaboradores (11 pertencentes ao LinEC, 10 do DICITE e 5 do GEASur), reuniram-se no dia 2/08/21 e depois por tantas outras vezes (geralmente uma vez por semana, as sextas-feiras), buscando condições para que os participantes pudessem dialogar em conjunto sobre a execução do curso. Foram formadas pequenas equipes para facilitar o trabalho: divulgação, artes, certificação, transmissão e os responsáveis por convidar os palestrantes.

A divulgação do curso ocorreu por meio das redes sociais Instagram, Facebook e WhatsApp e também por meio de disparo de e-mails para contatos que já haviam feito um outro curso ofertado pelo grupo LinEC e/ou que haviam participado da jornada do Programa de Pós-Graduação em Educação em Ciências e Saúde da Universidade Federal do Rio de Janeiro. As inscrições puderam ser realizadas de forma gratuita e ilimitada por meio do site sgce.tic.ufjf.br.

O seu público alvo foram os professores da educação básica, professores da educação superior e licenciandos.

Ele aconteceu do dia nove de novembro a primeiro de dezembro de dois mil e vinte e um (seis encontros mais uma atividade extra) no horário de 19h a 21h, com transmissão via YouTube e com carga horária de quarenta horas. Os encontros aconteciam com a fala inicial dos mediadores e apresentação dos palestrantes. Posteriormente, estes proferiam a temática e paralelamente os cursistas podiam interagir com comentários e indagações por meio do *chat*. A

equipe organizadora também transmitia alguns recados por meio do *chat*. Subsequentemente, os palestrantes respondiam os questionamentos surgidos. Durante os intervalos, os cursistas podiam participar por meio do Mentimeter com algumas questões a serem respondidas, com *link* sendo divulgado pelo *chat* e pela tela. Logo em seguida, um membro da equipe organizadora comentava acerca dos assuntos levantados.

A lista de presença acontecia por meio do formulário do *Google Forms* e continha a informação de que os registros e as atividades realizadas poderiam ser utilizados para fins pedagógicos, para fins acadêmicos-científicos (projetos de pesquisa, extensão e intervenção) e para fins de divulgação do trabalho (informativos, encartes, folders, congressos e outros). Havia também a exteriorização do e-mail riedectdecolonial@gmail.com para um possível esclarecimento das dúvidas. Além disso, perguntava se o participante autorizava a utilização de suas respostas com finalidade de pesquisa científica. Pedia-se que expusessem o nome, a instituição filiada, o e-mail, se era professor da rede municipal de educação de Macaé ou de outro município e que respondessem a dois questionamentos que faziam reflexões acerca da temática discutida no dia.

Um *padlet* com um material complementar poderia ser acessado pelos cursistas. Nele, havia livros, textos de artigos e anais de congressos, vídeos e áudios, conforme sinalizado em apêndice.

Foram realizados sorteios dos seguintes livros que foram doados pela Livraria da Física: *Descolonizando saberes a lei 10.639/2003 no ensino de ciências* (organizadores: Bárbara Carine Soares Pinheiro e Katemari Rosa); *Decolonialidades na educação em ciências* (organizadores: Bruno Monteiro, Débora Dutra, Suzani Cassiani, Celso Sánchez e Roberto Oliveira); *Descolonizando saberes: mulheres negras na ciência* (Bárbara Carine Soares Pinheiro); *Como dialogar com um negacionista* (Elika Takimoto); *Histórias para ler e aprender* (Conceição Barbosa Lima e Eduardo Souza); *Divulgação científica textos e contextos* (Marcelo Borges Rocha e Roberto Dalmo).

Foram quinhentos e oitenta e quatro inscritos (doze deles pertencentes também à equipe organizadora) e 189 que obtiveram a certificação por terem alcançados mais de 75% de presença. A maior representatividade dos cursistas foi da região Sudeste (46,36%), seguido do Nordeste (30%), Sul (16,36%) e Centro-Oeste (7,28%). A maioria pertencia à Universidade Federal do Rio de Janeiro, mas tivemos participantes internacionais (1,4%) e alguns que não pertenciam a nenhuma instituição e que eram professores (13%).

Os subtemas, objetivos, materiais presentes no *padlet* e atividades desenvolvidas estão sinalizados no quadro abaixo.

AULA	OBJETIVOS	MATERIAIS	ATIVIDADES
Decolonialidade: que papo é esse?	Apresentação dos conceitos-chaves que constituem algumas ideias de decolonialidade, trazendo algumas alternativas para o desenvolvimento de caminhos nas pesquisas na educação em ciências e educação ambiental. Divulgar um pouco da história da RIEDECT e o Livro Decolonialidades da Educação em Ciências.	<p>Para ler: A colonialidade como projeto estruturante da crise ecológica e a Educação Ambiental desde El sur como possível caminho para a decolonialidade <i>Link:</i> https://bell.unochapeco.edu.br/revistas/index.php/pedagogica/article/view/5025</p> <p>América Latina e o giro decolonial <i>Link:</i> https://www.scielo.br/j/rbcpol/a/DxkN3kQ3XdYYPbwwXH55jvh/abstract/?lang=pt</p> <p>Educação decolonial: uma pauta emergente para o ensino de ciências e matemática <i>Link:</i> https://seer.ufim.edu.br/revista-eletronica/index.php/cimeac/article/view/5357</p> <p>Decolonialidades da Educação em Ciências <i>Link:</i> https://www.livrariadafisica.com.br/detalhe_produto.aspx?id=147243&titulo=Decolonialidades+na+Educa%C3%A7%C3%A3o+em+Ci%C3%A7ncias</p> <p>Para ver: https://urgenteoabraco.46graus.com/</p> <p>Para ouvir: https://www.youtube.com/watch?v=R8yDpmcFrzM https://www.youtube.com/watch?v=NzHTQK8QSCY</p>	<p>Formulário do Google Forms: 1- Decolonialidade ou descolonização, qual a pauta para educação científica e ambiental? 2- Epistemologias de norte a sul ou de sul a norte, onde você está?</p> <p>Atividades do Mentimeter: 1- Onde vejo a colonialidade no meu dia a dia? 2- Quais os conceitos do pensamento decolonial você conhece?</p>
Qual a importância da decolonialidade para a educação científica e ambiental?	Expor e discutir as perspectivas do pensamento decolonial	<p>Para ler: Questões onto-epistêmicas e educação em ciências: reflexões a partir de Judith Butler e Aníbal Quijano</p>	<p>Formulário do Google Forms: 1- Quais as contribuições do pensamento decolonial</p>

	<p>e questões epistemológicas para a educação científica e ambiental.</p>	<p><i>Link:</i> https://ojs.ifes.edu.br/index.php/dect/article/view/1348</p> <p>Ambientalização das lutas sociais – o caso do movimento por justiça ambiental</p> <p><i>Link:</i> https://www.scielo.br/j/ea/a/hSdks4fkGYGb4fDVhmb6yxk/?lang=pt</p> <p>O sujeito ecológico: objetivação e captura das subjetividades nos dispositivos e acontecimentos ambientais</p> <p><i>Link:</i> https://periodicos.unifesp.br/index.php/revbea/article/view/11644#:~:text=Resumo,de%20objetiva%C3%A7%C3%A3o%2Fdomina%C3%A7%C3%A3o%20das%20subjetividades</p> <p>Para ver:</p> <p><i>Link:</i> https://www.youtube.com/watch?v=5OEpaQu5iq4 https://www.youtube.com/watch?v=4SUj59O0Euk https://www.youtube.com/watch?v=oS6I4Zo4PYg&feature=youtu.be https://globoplay.globo.com/v/8314597/programa/</p> <p>Para ouvir:</p> <p><i>Link:</i> https://www.youtube.com/watch?v=uSGhMS8EXrA</p> <p><i>Link:</i> https://www.youtube.com/watch?v=XQ6gqQUGLz4</p>	<p>para a educação científica e ambiental?</p> <p>2- Por que a cultura ocidental separa a natureza do ser humano?</p> <p>Atividades do Mentimeter:</p> <p>1- Quais são as possibilidades de conexão entre conhecimentos tradicionais e conhecimentos científicos?</p> <p>2- Quem sofre com as injustiças ambientais?</p>
<p>As perspectivas antirracistas e de gênero na educação em ciências</p>	<p>Apresentar os aportes teóricos e pautas emergentes para educação em ciências antirracista e refletir sobre o universalismo científico e eurocentrismo.</p>	<p>Para ler:</p> <p>Pensamento crítico e subversão onto-epistêmica: Propondo um diálogo entre Butler e Quijano</p> <p><i>Link:</i> https://www.ifch.unicamp.br/ojs/index.php/teoriacritica/article/view/3976</p> <p>Gênero como categoria de análise decolonial</p> <p><i>Link:</i> https://www.scielo.br/j/civita</p>	<p>Formulário do Google Forms</p> <p>1- "Não basta não ser racista, é preciso ser antirracista". A partir dessa máxima de Ângela Davis como uma educação antirracista pode contribuir para um letramento racial crítico?</p>

		<p><i>s/a/bRTKvzGxYTtDbtrFyLm5JNj/abstract/?lang=pt</i></p> <p>A Branquitude e a Cisgeneridade problematizadas na formação de professoras(es) de Ciências e Biologia: Uma proposta decolonial no estágio supervisionado <i>Link:</i> https://periodicos.uff.br/ensinosaudeambiente/article/view/43025</p> <p>Pensar contra el género <i>Link:</i> https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=7488815</p> <p>Para ouvir: <i>Link:</i> https://www.youtube.com/watch?v=yktrUMoc1Xw https://www.youtube.com/watch?v=W5flcwtmGcs</p> <p>Para ver: <i>Link:</i> https://www.netflix.com/br/title/81362674</p>	<p>2- O que você entende por colonialidade de gênero?</p> <p>Atividade do Mentimeter:</p> <p>1- O que te suscita a ideia de colonialidade de gênero?</p> <p>2- O que é a branquitude?</p>
<p>Conhecendo projetos de pesquisa com enfoque no pensamento decolonial</p>	<p>Exteriorizar as pesquisas desenvolvidas nos grupos de pesquisa dos proponentes do curso.</p>	<p>Para ler:</p> <p>Interloquções entre a decolonialidade e a formação de professores: um cenário em perspectiva <i>Link:</i> https://ojs.ifes.edu.br/index.php/dect/article/view/1341</p> <p>Educação Ambiental desde El Sur: A perspectiva da Terexistência como Política e Poética Decolonial <i>Link:</i> https://seer.ufs.br/index.php/revisea/article/view/14520</p> <p>Reflexões sobre os efeitos da transnacionalização de currículos e da colonialidade do saber/poder em cooperações internacionais: foco na educação em ciências <i>Link:</i> http://old.scielo.br/pdf/ciedu/v24n1/1516-7313-ciedu-24-01-0225.pdf</p>	<p>Formulário do Google Forms:</p> <p>1- Que outros temas de pesquisa poderiam ser abordados a partir do enfoque decolonial?</p> <p>2- Que metodologias de pesquisa seriam coerentes com pesquisas com enfoque decolonial?</p> <p>Atividade do Mentimeter:</p> <p>1- Decolonialidade na academia, onde é possível?</p> <p>2- Pensamento decolonial, o que significa?</p>

		<p>A estrutura do conhecimento nas universidades ocidentalizadas: racismo/sexismo epistêmico e os quatro genocídios/epistemicídios do longo século XVI</p> <p><i>Link:</i> https://periodicos.unb.br/index.php/sociedade/article/view/6078/5454</p> <p>Resistir, (re)existir e (re)inventar a educação científica e tecnológica</p> <p><i>Link:</i> https://nup.ced.ufsc.br/files/2019/08/Ebook-PPGECT_Suzani-com-401-p%C3%A1ginas.pdf</p> <p>Para ver: https://www.netflix.com/br/title/80242819?tctx=-97%2C-97%2C%2C%2C&trackId=14277281</p> <p>Para ouvir: https://open.spotify.com/playlist/0FfKNDyvC9tAY5QLgAioNI https://www.youtube.com/watch?v=qbQC60p5eZk</p>	
Encontros com a (de) colonialidade: pedagogia, investigação, feminismo e ser imigrante na Austrália	Debater sobre as perspectivas do pensamento decolonial e a realidade dos refugiados na Austrália.	<p>Para ler</p> <p>A (re)existência de mulheres na forma de saberes ancestrais: repensando outras relações entre ciência, ambiente e educação no contexto pandêmico</p> <p><i>Link:</i> https://seer.ufs.br/index.php/revisea/article/view/14425</p> <p>Wonder as feminist pedagogy: disrupting feminist complicity with coloniality</p> <p><i>Link:</i> https://journals.sagepub.com/doi/abs/10.1177/01417789211013702?journalCode=fera</p> <p>Para ver: https://www.netflix.com/watch/80993647?trackId=13752289&tctx=0%2C0%2C9c835ba465dc6b5303e9bb04e3e</p>	<p>Formulário do Google Forms:</p> <p>1- Quais são algumas estratégias para incorporar a decolonialidade nas suas práticas acadêmicas (por exemplo, pedagogia e pesquisa)?</p> <p>2- Decolonialidade e movimentos feministas, quais as aproximações e limites?</p> <p>Atividade do Mentimeter:</p> <p>1- As discussões trazem alguma contribuição para sua pesquisa ou para sua vida? Conte em poucas palavras</p>

		<p><i>becbb6c6c854%3A9111a0bf364b93e4ba28cf27cb58971887e2c7c7%2C9c835ba465dc6b5303e9bb04e3ebecbb6c6c854%3A9111a0bf364b93e4ba28cf27cb58971887e2c7c7%2C%2C</i></p> <p>Para ouvir: https://www.youtube.com/watch?v=neR2vTRrs4M https://www.youtube.com/watch?v=j7FY_Pk7RFU</p>	<p>2- O que você gostou nessa discussão?</p>
<p>Nas encruzilhadas da educação brasileira: aportes do pensamento do pedagogo para vencer demandas</p>	<p>Através da obra e do pensamento de Luiz Rufino, discutir os aportes da pedagogia das encruzilhadas e outros elementos na construção e pavimentação de um caminho na descolonização da educação brasileira.</p>	<p>Para ler Encantamento sobre política de vida <i>Link:</i> https://morula.com.br/wp-content/uploads/2020/05/Encantamento.pdf</p> <p>Pedagogias das encruzilhadas <i>Link:</i> https://www.e-publicacoes.uerj.br/index.php/periferia/article/view/31504</p> <p>Vence-demanda: Educação e descolonização <i>Link:</i> https://www.travessa.com.br/vence-demanda-educacao-e-descolonizacao-1-ed-2021/artigo/09ca7777-5006-4ee0-a50d-a7bdbfa8771c?pcd=041&gclid=Cj0KCQjw5oiMBhDtARIsAJi0qk111PjFqMQqsXRuDVKjPORS-ye3mK4f2NTsHuds5VVnsIB7fA5qyWYaAjSnEALw_wcB https://titavevilaqua.wixsite.com/arte/escultura-varal-</p> <p>Para ver: https://www.youtube.com/watch?v=NhrSIxqDSEw https://danielrenaudbr.weebly.com/</p> <p><i>Para ouvir:</i> https://www.youtube.com/watch?v=dNxytnhieXA https://www.youtube.com/watch?v=R1aka_brsT4&t=37s</p> <p>Para ouvir https://www.youtube.com/watch?v=R1aka_brsT4&t=37s</p>	<p>Formulário do Google Forms:</p> <p>1- O que você entende por pedagogia das encruzilhadas?</p> <p>2- É possível argumentar que a pedagogia das encruzilhadas é a primeira expressão do pensamento pedagógico autenticamente brasileiro? De que maneira?</p> <p>Atividade do Mentimeter:</p> <p>1- O que você gostaria de sugerir para um próximo curso?</p> <p>2- O que você mais gostou do curso?</p>

Semeando saberes africanos na educação básica: os jogos de mancala e suas histórias	Apresentar proposta de desenvolvimento de material lúdico com enfoque descolonial no ensino básico.	<p>Para ler: História e cultura africana por meio do Mancala Awelé: reflexões para uma prática pedagógica antirracista <i>Link:</i> https://educacao.sme.prefeitura.sp.gov.br/wp-content/uploads/2021/07/Artigo-6.pdf</p> <p>Para ver: https://www.youtube.com/watch?v=Q4luNCxQ-gs</p> <p>Para ouvir: https://www.youtube.com/watch?v=mC_vrzqYfQc https://www.youtube.com/watch?v=dvZXsddkXMU</p>	<p>Formulário do Google Forms:</p> <p>1- Em sua formação, você aprendeu algo relativo às culturas africanas?</p> <p>2- Quais as contribuições dos saberes e conhecimentos africanos para a sua disciplina (no caso de ser docente)? Se não for docente, em sua atuação profissional.</p>
---	---	---	---

Quadro 5: Materiais presentes no padlet
 Fonte: dados da pesquisa (2022)

Bem como também estão destacados os palestrantes, mediadores e os respectivos dias dos encontros:

Primeiro encontro: (09/11/2021)⁶

Tema: Decolonialidade: que papo é esse?

Palestrantes: Prof. Dr. Bruno Monteiro, Prof^a. Dra. Suzani Cassiani, Prof. Dr. Celso Sánchez e Prof. Dr. Irlan Von Lisingen

Mediadora: Msc. Luíza Melo

Segundo encontro: (11/11/2021)

Tema: Qual a importância da decolonialidade para a educação científica e ambiental?

Palestrantes: Prof. Dr. Alessandro Barbosa e Prof^a. Dra. Fabiana Carvalho

Mediador: Prof. Dr. Rafael Costa

Terceiro encontro: (16/11/2021)

Tema: As perspectivas antirracistas e de gênero na educação em ciências

Palestrante: Prof. Dr. Hiata Anderson

Mediadora: Msc. Gabriela Silva Andrade

Quarto encontro: (18/11/2021)

Tema: Conhecendo projetos de pesquisa com enfoque no pensamento decolonial

Palestrantes: Prof. Liah Kehl, Msc. Roberth de carvalho, Msc. Denise Ana, Prof. Júlio Omar, Prof. Dr. Marcelo Storti e Prof. Gabriela Trindade

Mediadora: Prof. Dra. Débora Dutra

Quinto encontro: (23/11/2021)

⁶ Fotos destes encontros podem ser vistas nos apêndices.

Tema: Encontros com a (de) colonialidade: pedagogia, investigação, feminismo e ser imigrante na Austrália

Palestrante: Prof^a. Dra. Fabiane Ramos

Mediador: Prof^a. Dra. Patrícia Giraldi

Sexto encontro: (25/11/2021)

Tema: Nas encruzilhadas da educação brasileira: aportes do pensamento descolonizador para vencer demandas

Palestrante: Prof. Dr. Luiz Rufino

Mediadores: Prof. Dr. Bruno Monteiro, Prof^a. Dra. Suzani Cassiani e Prof. Dr. Celso Sánchez

Atividade Extra: 01/12/2021

Tema: Semeando saberes africanos na educação básica: os jogos de mancala e suas histórias

Palestrantes: Prof. Júlio Omar e Prof. Jefferson Todão.

Mediador: Prof. Dr. Marcelo da Silva

Foi feita uma leitura flutuante dos formulários com o propósito de haver familiarização com o *corpus*. Os dados emergidos foram codificados e categorizados no intuito de prosseguir com a etapa das inferências e interpretações de Laurence Bardin (2002) e poder responder as questões suleadoras de pesquisa.

Para a preservação da identidade, os cursistas foram identificados pela letra C seguida do número que apareceram em ordem alfabética.

Findando as atividades, analisamos a metodologia construída e o teor das discussões ao longo de cada aula por meio de entrevista semiestruturada de seis participantes, pedindo inclusive que atribuísse o significado desta experiência para sua vida profissional. A entrevista foi transcrita e analisada de acordo com a Análise de Conteúdo.

Para preservação da identidade dos organizadores, eles foram identificados a partir de línguas indígenas.

Os registros de todas as etapas foram realizados por meio de gravações e do uso de um diário de campo, anotando as propostas, as realizações das aulas e atividades e a interação e participação entre os intervenientes.

7.3.1 Análise de conteúdo

De acordo com Bardin (2002), a análise de conteúdo (AC) é um conjunto de técnicas em aprimoramento contínuo com características e possibilidades próprias, empregada em

discursos diversificados com o escopo de fomentar, por meio de mecanismos sistemáticos, inferências dos princípios alusivos às circunstâncias de produção e recepção das mensagens verbais ou não-verbais, como cartas, jornais, entrevistas, fotografias, vídeos, etc.

A AC tenciona a verificação de hipóteses (que na prática se traduz numa busca pelo pesquisador de respostas às questões anteriormente formuladas) e a apreensão de uma realidade visível, como também de uma invisível, que pode se manifestar apenas nas “entrelinhas” dos textos; ou seja, “ao pesquisador cabe encontrar meios para levantar o véu que encobre o texto, ultrapassar o plano das aparências de superfície e desvendar seu verdadeiro conteúdo” (ROCHA; DEUSDARÁ, 2006, p. 43).

Neste sentido, em conformidade com Bardin (2002), a AC acaba por brandir entre a inflexível objetividade e a fecundidade da subjetividade. Destarte, o analista pode ser equiparado a um arqueólogo, sobrecedendo o conteúdo exposto e o relacionando a outras informações, como os comportamentos, valores, representações sociais, etc. Assim como também pode ser entendido como um detetive fortalecido de ferramentas de clareza para obter a noção profunda dos textos (ROCHA; DEUSDARÁ 2005).

Cabe ressaltar que os dados chegam ao investigador no estado bruto, necessitando ser processado para facilitar o trabalho a que almeja a AC. Isto exige muita aplicação, entrega, serenidade, tempo, intuição, imaginação e criatividade do pesquisador (MOZZATO; GRZYBOVSKI, 2011).

De acordo com Rocha e Deusdará (2006), os primeiros estudos em AC aconteceram nos Estados Unidos, visando os textos jornalísticos e posteriormente foram analisados os textos de propaganda. Neste primeiro momento esteve ancorada num modelo behaviorista, com o escopo de “descrever o comportamento enquanto resposta a um estímulo, com um máximo de rigor e cientificidade” (BARDIN, 2002, p. 16).

Operacionalmente, segundo Bardin (2002), as distintas fases da análise de conteúdo se arquetam em torno de três pólos cronológicos: a pré-análise, a exploração do material e o tratamento dos resultados.

Na pré-análise, as ideias inicialmente são ordenadas para que o analista possa coordenar os procedimentos sucessivos de análise. O primeiro deles (leitura flutuante) propõe o estabelecimento de uma familiaridade com os documentos, deixando-se acometer por sensações, concepções, emoções e perspectivas. Subsequentemente, são especificados fundamentos para escolha daqueles que irão compor o *corpus*; ou seja, “conjunto dos documentos tidos em conta para serem submetidos aos procedimentos analíticos” (BARDIN,

2002, p. 96). Paulatinamente a leitura vai se tornando mais aprimorada e as hipóteses vão emergindo; assim como, são arquitetados indicadores que irão conduzir a interpretação final (CATAPANO, 2006).

Nesta etapa, em conformidade com Santos (2012), o analista precisa se atentar a algumas regras:

- Exaustividade: “uma vez definido o campo do *corpus* [...] é preciso ter em conta todos os elementos desse *corpus*” (BARDIN, 2002, p. 97). Neste sentido, recomenda-se esgotar todo o material sem supressão de nenhum fragmento.
- Representatividade: “A análise pode efetuar-se numa amostra desde que o material a isso se preste. A amostragem diz-se rigorosa se a amostra for uma parte representativa do universo inicial” (BARDIN, 2002, p. 97). Ou seja, os desfechos são generalizados. A amostra deve corresponder o universo.
- Homogeneidade: “os documentos retidos devem ser homogêneos, quer dizer, devem obedecer a critérios precisos de escolha e não representar demasiada singularidade fora destes critérios de escolha” (BARDIN, 2002, p. 98). Sua organização deve ser baseada em uma única premissa ou parâmetros de classificação. A aquisição dos dados deve ser congênere.
- Pertinência: “os documentos retidos devem ser adequados, enquanto fonte de informação, de modo a corresponderem ao objetivo que suscita a análise” (BARDIN, 2002, p. 98). Essa regra está intimamente ligada à homogeneidade. Os documentos precisam estar enquadrados aos objetivos da pesquisa.
- Exclusividade, impossibilidade de classificação do mesmo elemento em mais de uma categoria.
- Objetividade: qualquer codificador granjeia os mesmos resultados.

No instante da exploração do material, os dados preliminarmente brutos do *corpus* são transformados metodicamente e reunidos em unidades de registro, num processo designado codificação. Ele possibilita posteriormente, segundo Monteiro (2011), a categorização; ou seja, o agrupamento segundo as afinidades, conforme os critérios previamente definidos, em categorias ou sub-categorias (que são expressões ou palavras consideráveis em função das quais o conteúdo de uma fala será estruturado e que surgem das questões ou das hipóteses).

A partir daí, o analista não se restringe à descrição e procura ir mais adiante, alcançando o entendimento mais aprofundado do conteúdo, com intuição e análise crítica e reflexiva. Esta é a terceira fase, na qual ocorrem as inferências e interpretações, que são inter-

relacionadas com o quadro teórico delineado preliminarmente ou traz outras dimensões teóricas e interpretativas, alvitado pelo contato com o material analisado (MONTEIRO, 2011).

O analista intenta embasar a sua compreensão com situações tangíveis da conjuntura histórica e social da produção e recepção deste texto, o que permitirá descobrir “a manifestação de estados, de dados e de fenômenos” (BARDIN, 2002, p. 39).

*Contra os devoradores de futuro:
Reinventar nosso cuidado;
Pisar no presente, assumir o tempo, com o pé na terra;
Olhar para os ventos do futuro;
Colher encontros ancestrais;
Recontar as histórias não contadas;
Imaginar o hoje a partir do passado;
Retornar de onde não se veio e de onde nunca se partiu.
Podemos enfim sonhar os novos passos que queriam nos impedir?
Domar o curso da História com nossas mãos calejadas da labuta?
Contra os devoradores do tempo, assumir a esperança.
Fêmeas resistências vão nos escurecer para a chegada de um tempo outro.
Germinarão fluxos coletivos, chama de vida e arte.
Essa semente que brota no ventre de quem luta,
Que sai da boca de quem sopra o vento, de onde nasce o próprio tempo.
Esperança não é algo que se espera,
Esperança é presente, aqui e agora,
É luta e memória.
Por isso, toda esperança tem pressa,
Quer voar como semente alada,
Porque sabe que as Esperanças são lugares construídos,
São sonhos que se reconhecem,
Nascem do grito dos oprimidos e ecoam,
Como utopias, inéditos viáveis e horizontes.*

8 O PROCESSO DE CONSTRUÇÃO E ANÁLISE DOS DADOS

8.1 DESCRIÇÃO DAS PALESTRAS

- Primeira live

A primeira live aconteceu no dia 09/11/2021 às 19h. O tema foi “Decolonialidade, que papo é esse?”. Ela teve por objetivo apresentar os conceitos-chaves que constituem algumas ideias de decolonialidade, trazendo algumas alternativas para o desenvolvimento de caminhos nas pesquisas na educação em ciências e educação ambiental e divulgar um pouco da história da RIEDECT e o Livro Decolonialidades da Educação em Ciências. Ela contou com os palestrantes Prof. Dr. Bruno Monteiro, Prof^a. Dra. Suzani Cassiani, Prof. Dr. Celso Sánchez e Prof. Dr. Irlan Von Lisingen e com a mediação da Msc. Luíza Melo.

O Prof. Dr. Bruno Monteiro começou falando sobre os objetivos do curso em alavancar a RIEDECT, promover a integração de três grupos de pesquisa de três instituições diferentes (o DICITE da Universidade Federal de Santa Catarina; o GEASur – da Universidade Federal do Estado do Rio de Janeiro, da Unirio; o grupo Linguagem no Ensino de Ciências (LinEC) e também a RIEDECT - a Rede Internacional dos Estudos Decoloniais em Educação Científica e Tecnológica - também é um grupo de pesquisa) e a formação de professores e pesquisadores. Destacou inclusive ter descoberto que esta metodologia tem um grande alcance para cursos de extensão, mencionando ainda um curso realizado no ano anterior, intitulado “A universidade pública vive: atuação transformadora da universidade em tempos pandêmicos” com grande quantitativo de inscritos e de visualizações.

Após ter agradecido nominalmente cada um dos organizadores, ele contou como surgiu a rede, partindo da escrita do livro Decolonialidades da Educação em Ciências, que foi responsável por unir os integrantes da rede. O professor também expôs a promoção de uma live mensal que vem sendo oferecida para ajudar a alavancar a rede.

Subsequentemente prosseguiu a sua fala, refletindo acerca da história única. Para isto, trouxe um provérbio do Galeano que dizia: “até que os leões tenham seus próprios historiadores, as histórias de caçadas continuarão glorificando o caçador”; além disso, mostrou uma gravura do Torres Garcia, que coloca o mapa da América Latina de ponta a cabeça como forma de resistência.

Posteriormente, o professor enunciou que a colonialidade e decolonialidade estão presentes em qualquer cena de um território colonizado. Para isto, trouxe algumas fotos do

álbum de sua família. A primeira delas é a sua primeira comunhão. Por meio dela, ele fez a seguinte provocação: “como analisar esta imagem da perspectiva da colonialidade e da decolonialidade?”. Os cursistas interagiram por meio do *chat*, com diversas abordagens como: “miscigenação de raças”, “crucifixo, você é o troféu da amostragem”, “multiculturalismo”, “cabelos lisos”, “modos de vestir”, “suas duas avós levaram para você um evento imposto pela Europa”, “sua avó preta teve que se abdicar de sua cultura em função da cultura eurocêntrica”. A partir destas considerações, ele exteriorizou que sua avó preta era descendente de escravos e que não conhecia a sua ancestralidade, não sabia se localizar historicamente. Havia se perdido dos seus familiares. Ela foi ser empregada doméstica, casou-se com 15 anos e teve 6 filhos. Já a sua outra avó foi formada em piano e teve uma formação aristocrata; no entanto, sua família havia falido e por isso, enfrentou muitas dificuldades.

O palestrante avança, dizendo que a narrativa que vence nesta foto é da religião católica, pois estava desempenhando um papel que havia sido projetado para ele; ou seja, uma história única toda pronta pra ele. Que embora o seu avô fosse candomblecista, a história dele se apagou.

Posteriormente, trouxe a foto da festa do folclore da sua escola. Nela, ele estava dançando uma dança portuguesa e desta forma, mencionou que mesmo no dia do folclore, o espaço para o folclore brasileiro não existia.

O palestrante levantou a questão dos aniversários geralmente conterem os temas do Homem Aranha, Huck, Capitão América.... Ou seja, sempre uma história de um outro povo, heróis de um outro povo. Ele amostrou uma foto de um aniversário seu que embora o tema fosse sobre o Sítio do Pica Pau Amarelo, refletiu sobre o fato do Monteiro Lobato estar sendo confrontado pelo movimento negro e outros movimentos por ser considerado eugenista.

A próxima foto exposta foi a da sua formatura. Nela, ele estava com uma roupa europeizada e com todo o ritual europeizado. Destacou que naquela época não existia o sistema de cotas e abriu parênteses para exteriorizar que se não existisse uma política de existência estudantil, jamais conseguiria concluir este momento. Além disso, refletiu sobre os ataques que as instituições públicas vêm sofrendo.

Diante de todas estas fotos, concluiu mais uma vez que toda a cena produzida num território colonizado evidencia a colonialidade, que não há como escapar disso e que ao rever a sua própria história, você acaba por ver as outras histórias que foram silenciadas.

Subsequentemente, prosseguiu com as definições de colonização, colonialismo e colonialidade. Colonização seria o processo de invasão de um território. O colonialismo, uma

política centrada na exploração de um outro território. Já a colonialidade, aquilo que fica mesmo depois da independência ser promulgada.

Por fim, comentou sobre como surgiu o seu interesse em estudar a decolonialidade. Disse não ser uma coisa linear, mas uma reflexão que atravessa o tempo. Assim, falou sobre alguns momentos emblemáticos em sua vida durante este estudo. Encetou, falando sobre o livro organizado por Maria Paula e pelo Boaventura “Epistemologias do Sul” e destacou vários conceitos e reflexões dos autores decoloniais, como o pensamento abissal, corpos de violência da Maria Paula Menezes, as meditações anti-cartesianas do Henrique Dussel, a topologia do ser, a geopolítica do conhecimento do Nelson Maldonado Torres, pensamento de fronteira e colonialidade do poder do Grosfoguel. Além de Suzani Cassiane e Celso Sanchez, despertando o seu interesse pela temática.

A prof^a. Dra. Suzani Cassiani iniciou sua fala, agradecendo a todos os organizadores do curso. Depois, seguiu falando que conheceu o Prof. Dr. Bruno Monteiro e o Prof. Dr. Celso Sanchez no ENPEC (Encontro Nacional de Pesquisa em Educação em Ciências) em 2017 e que a partir daí, o sonho de fazer estas articulações aconteceu.

Posteriormente, externou como iniciou as discussões com o Prof. Dr. Irlan no grupo DICITE, abordando sobre a questão CTS e, desta forma, percebeu o quanto a mesma era transnacionalizada, eurocentrada; percebeu ainda o quanto o sentido da tecnologia era neutro e determinista. Ponderou também que em seus trabalhos se não mencionasse um autor americano, estadunidense ou europeu, o mesmo não era valorizado. Portanto, inspirados em Paulo Freire, pensavam sobre este complexo de vira-lata, sobre as questões locais e sobre o que fazer com todos estes acontecimentos. Além disso, com a chegada dos estudantes negros nas universidades, percebia a importância em se enfrentar o racismo, em pensar uma educação antirracista, uma educação em prol da justiça social.

A partir do repensar sobre todas estas questões, vieram outras reflexões: a colonialidade do ser, do saber e do poder; a história do colonialismo; de como fomos colonializados; de como estes efeitos continuam até hoje e assim; da independência do Brasil como um processo sem ruptura.

A professora prosseguiu, falando sobre sua experiência com o Timor Leste em 2009, em tentar formar os professores de um local recém-independente e percebeu a colonização, a invasão cultural que estavam cometendo. Não apenas eles, como também a cooperação que este país recebia de Portugal. Assim, o currículo e os livros didáticos contavam a história de Portugal, a ciência de Portugal, os problemas de Portugal...

A palestrante mencionou que a partir desta experiência, foi possível identificar os efeitos de colonialidade que nós vivemos aqui no Brasil, perceber as transnacionalizações de currículo, transregionalizações do currículo que o sul e sudeste fazem com o norte e nordeste e centro-oeste.

Comentou ainda sobre a primeira mesa com a temática colonialidade dentro do ENPEC: “Pesquisa em educação em ciências: aporte teórico dos estudos sobre colonialidades e subalternidades”. Sobre a edição posterior do ENPEC 2019 com a temática intitulada “pesquisa em educação científica: diferença, justiça social e democracia”. Disse que pela primeira vez, teve a participação de uma indígena acadêmica para falar sobre questões étnico-raciais, além de uma professora trans, a Alice Vagan, uma professora da escola básica; pensando, desta forma, em dar espaços para outras pessoas que sempre foram silenciadas, em descolonizar a própria educação e pesquisa, em evidenciar as pressões impostas aos povos do Sul global e conhecer e legitimar novas formas de ser e pensar e promover transformações de um Sul para Sul.

Finalizou dizendo que a decolonialidade está sendo consolidada no campo da educação em ciências e na pesquisa em educação em ciências; no entanto, que não possa ser apenas uma moda, ser romantizada ou superficializada. Disse ser importante salientar a sua dimensão política, as pesquisas com a educação popular, com a cultura popular, aprender com outras epistemologias, compreender o que é uma universidade popular junto com os movimentos sociais; enfim, ver a decolonialidade como um projeto político transformador, que tem uma dimensão focada nas lutas, nas brechas, nas resistências.

O Prof. Dr. Irlan Von Linsingen iniciou sua fala, comentando sobre a formação do grupo, sobre o foco de interesse em abordar as questões CTS e que os estudos decoloniais, de gênero e étnico-raciais foram sendo acrescentados às discussões do grupo quando se começou a perceber que a perspectiva educacional desconsiderava as questões locais, desconsiderava os acontecimentos dos países do capitalismo periférico.

O professor trouxe uma série de livros e foi contando um pouco a história deles: “El giro decolonial”, do Santiago Castro-Gomes e Ramón Grosfoguel; “Teoria crítica e pensamento heterárquico”, escrito pelo Santiago Castro Gomes e pelo Ramón Grosfoguel; “O bem viver”, do Alberto Acosta; “Descolonizar o imaginário”, da Christiane Gomes.

Logo em seguida, refletiu acerca da universidade brasileira ter sido construída com o objetivo de reproduzir as relações de poder do capitalismo central e global e fez os seguintes

questionamentos: como superar esta realidade? Como transformá-la? Como articular estas histórias para superar a própria condição de colonialidade da própria instituição universitária?

Posteriormente falou do atual momento de crise, uma crise provocada pelo padrão civilizatório antropocêntrico monocultural, patriarcal, que faz uma guerra sistemática contra todos fatores que tornam impossível a vida neste planeta. Uma civilização de domínio científico e tecnológico sobre aquilo que chamamos de natureza e que identifica o bem-estar humano de alguns com acumulação de objetos materiais e com crescimento econômico desmedido. E a partir desta dinâmica de destruição, ocorre a mercantilização de todas as dimensões da vida.

O palestrante ponderou acerca da condição de desenvolvimento, impondo os países do Sul global a obrigatoriedade de tentar alcançar os países do Norte global; ou seja, não se trataria de uma independência, mas sim uma dependência dos ditames do Norte global.

Subsequentemente enunciou sobre a necessidade de pensar em uma ciência capaz de promover a redução das desigualdades sociais, a emancipação social, o desenvolvimento de cidadania plena e garantir o desenvolvimento ambientalmente sustentável, pois geralmente o que acaba prevalecendo são ações assistencialistas, sem dialogicidade e alteridade e com relações verticalizadas de saber e poder dos conhecimentos adquiridos nas instituições universitárias; além de se observar a segregação e superioridade do Norte global em relação ao Sul global.

Houve a exteriorização sobre o projeto desenvolvido no Timor Leste, com o envio de cerca de 50 professores a todo ano para lá. A perspectiva era de cooperação; no entanto, viram-se reproduzindo a colonialidade da mesma forma que a cooperação portuguesa; enxergando as pessoas de lá de forma inferior e desta forma, colonizando discursos.

O último palestrante foi o Prof. Dr. Celso Sanchez. Ele começou com a seguinte poesia: “alguém gritou: terra à vista. Não há pecado no ultra-além mar. Cruzo com o Equador e dói a dor da guerra. No ventre dos sobreviventes, há sementes e esperanças. Atiraram a primeira pedra. Sinto, logo existo e alguém gritou: é guerra! Perdemos! Perdemos a guerra, mas podemos ganhar com mãos vazias, dança e ginga. Converso com os orixás. Sou supra-vivente. Existo na América, na memória deste futuro ancestral. Alguém gritou: é fogo no canavial! Foi o menino da flecha no tempo, regando e pendurando com os desejos desta minha utopia marginal”.

A partir disso, mencionou que a poesia iria nos ajudar a entender que esta terra se tornou terra a prazo, terra vendida, usurpada, roubada, registrada 5-6 vezes em cartórios fantasmas. E quando se falava terra à vista, não era só uma descoberta de uma terra que se

anunciava, era também a possibilidade de ficar rico e de levar uma missão adiante. Era uma forma dos nativos se encontrarem com os ladrões, saqueadores e genocidas sem exceção.

Sujeitos estes que costumavam a dizer em latim em seus barcos “não há pecado do outro lado, do lado debaixo do Equador”. Ou seja, estão autorizados o roubo, o saqueio, a desumanização, a coisificação da natureza e da vida como um todo. E este atual momento em que vivemos do neoliberalismo é a repetição deste mesmo projeto. É como se as caravelas insistissem a chegar.

Posteriormente disse que para falar sobre a decolonialidade iniciaria dizendo o que não seria decolonialidade. Decolonialidade não seria um movimento anti-Europa (embora a mesma esteja encharcada de uma crítica ao capitalismo; ou melhor dizendo “capitalismo”, fazendo uma referência às distribuições desiguais das estratégias de dominação e de poder entre os diferentes países do mundo). A decolonialidade não seria exatamente uma nova revisão do socialismo. Não seria necessariamente uma proposta paradigmática que vem a se somar com uma revolução de caráter socialista.

Não é uma proposta de um desenvolvimentismo, de uma nova ideia de progresso, de uma certa ideia de evolução. O universo da decolonialidade não seria algo novo. Nem um paradigma novo. Nem algo que se aponte para o futuro. É algo ao contrário. É algo que nos revela que nosso futuro sim é ancestral.

Não é só uma abordagem. Não é uma versão. Não é só uma perspectiva da educação em ciências. Ela é um giro, um giro que Luiz Rufino vem chamando aqui de gira descolonizadora, a partir das suas reflexões, junto com a “Pedagogia das encruzilhadas”. Este cruzo que aponta para um Sul, que nos suleia no sentido de uma orientação de encontro com estas existências outras.

O palestrante mencionou que quando a gente fala e pensa no debate decolonial, um dos eixos centrais da estruturação deste pensamento para compreensão dos efeitos de colonialidade é o debate racial e que o Brasil possui um imenso acervo de autores e autoras de livros, de filmes, de teatro (o Teatro Experimental do Negro de Abdias Nascimento) e uma série de expressões culturais (não só como samba, a capoeira, o jongo, o hip hop); como se existisse algo no contexto da diáspora que fizesse brotar desta terra uma dimensão de compreensão por si mesmo não só de resistência, mas de re-existência. Os 274 idiomas que os 305 povos indígenas falam seriam também um verdadeiro acervo ancestral, uma biblioteca de experiências únicas que se constituíram (aquilo que a gente chama de terexistência); um acúmulo gigantesco

de conhecimento do ser com a vida, com a natureza, com os tempos, com o biorritmo desta terra.

Desta forma, a decolonialidade, seria uma janela para a compreensão destes processos históricos que não dizem respeito apenas ao passado, que dizem respeito ao nosso presente e que apontam para a ancestralidade como um futuro possível. Ela é o encontro conosco.

Subsequentemente, exprimi que a epistemologia do sul de Boaventura de Souza Santos e de Maria Paula Menezes nos ajuda a organizar o pensamento do que são os saberes, do que são epistemicídios, do que é o silenciamento, o apagamento que as linhas abissais constituíram desta sociologia das ausências do Sul global.

Por fim, mencionou Paulo Freire, que se debruçou na ontologia, na pedagogia com o desenvolvimento da capacidade ser e existir, como um autor basilar para as discussões decoloniais, para pensar a decolonialidade a partir de nós mesmos. E, desta forma, citou uma poesia em sua homenagem: “Paulo, te sinto no cheiro da terra. Essa terra molhada pela primeira chuva. Te sinto no aroma das frutas nas feiras, naquela molengada manga, no sabor da feijoada, na música e na cantoria entoada. Ali, onde se insiste ou entre esperanças perseveranças. Te sinto! Te sinto onde se re-existe, onde não se admite que a história já está dada. Ali na sombra da mangueira, nas cartas escritas à mão. Ali, onde nascem e repousam sonhos inéditos e viáveis. Ali ao lado dos que não se dão por vencidos, te sinto! Ali, companheiro Paulo, ao lado dos que permanecem de pé, te sinto! Te sinto entre nós que somos teu legado”.

Após a fala dos palestrantes, a mediadora levantou os comentários feitos no *chat*. Todos elogiando, considerando um momento rico e com falas potentes e esclarecedoras. Posteriormente, o Prof. Dr. Celso Sanchez comentou que figuras corporeificadas como Bolsonaro são máquinas de guerra, representam os efeitos de colonialidade num projeto de caravelas que insistem em chegar e que a colonialidade não é apenas um processo de colonização, mas de branqueamento, de domínio racial. Além disso, expôs que o curso é uma forma de fugir desta morte programada.

Uma dúvida dos participantes foi projetada pela mediadora: “Quais as aproximações e distanciamentos entre decolonialidade e descolonialidade? E o que distingue ambos os conceitos da ideia de contra-colonialidade?”

O Prof. Dr. Bruno Monteiro respondeu desconhecer o termo descolonialidade e mencionou a palavra “descolonização”. Esta estaria relacionada à ideia de desfazer ou de fazer ao contrário. Já a decolonialidade, seria uma provocação que Catherine Walsh faz no sentido político. O objetivo não é desfazer, mas agregar uma dimensão política de resistência. Sobre a

contra-colonialidade, o professor Celso menciona Nego Bispo, dizendo que é a percepção dos efeitos da colonização e do colonialismo perdurando até hoje em determinados territórios e em determinados corpos. A professora Suzani complementa que o conceito contra-colonialidade é recente e que é um movimento contra a colonização em processo e que estuda os primeiros movimentos de resistência dos povos originários e de quem foi escravizado.

A live terminou com o professor Celso lendo uma cantiga africana de Anna Julia Sança e com o professor Bruno relatando a morte de Letieres Leite, que teorizou a música erudita africana e que quase não se ouviu falar sobre a sua morte e sobre seus feitos na mídia.

- Segunda live

A segunda live aconteceu no dia 11/11/2021 às 19h. O tema foi “Qual a importância da decolonialidade para a educação científica e ambiental?”. Ela teve por objetivo expor e discutir as perspectivas do pensamento decolonial e questões epistemológicas para a educação científica e ambiental. Ela contou com os palestrantes Prof. Dr. Alessandro Barbosa e Prof^ª. Dra. Fabiana Carvalho e com a mediação do Prof. Dr. Rafael Costa.

O palestrante Alessandro Barbosa começou sua fala dizendo como começou a estudar o pensamento decolonial. Foi quando estava morando no Timor Leste e estava participando de uma cooperação internacional e, desta forma, assistiu a importação acrítica de modelo de currículo de forma verticalizada, impositiva e antidialógica, com a predominância epistemológica eurocêntrica de modo a subalternizar e silenciar conhecimentos e práticas produzidos neste local, como se fosse a única forma de compreender e estar no mundo.

Assim, fundamentados nos estudos de Paulo Freire e nas pedagogias decoloniais (que são práticas insurgentes que se opõe a modernidade / colonialidade e fazem possíveis muitas outras formas de ser, estar, pensar, saber, sentir, existir e viver), que começaram a planejar ciclos de leitura. Estes mobilizavam conhecimentos tradicionais timorenses e se configuravam como um espaço intercultural crítico. Eles tentavam juntos romper com a rigidez de fronteiras epistêmicas estabelecidas e controladas pela colonialidade global.

Ele ponderou que assim como no Timor Leste, no Brasil também observamos a colonialidade e transnacionalização curricular, como por exemplo, os materiais que foram produzidos nos Estados Unidos, traduzidos e adaptados para o Brasil na década de 60-70.

Comentou ainda sobre a formação de professores e os livros didáticos, que no caso específico do sertão nordestino, apresentam um viés estereotipado e desconectado da sua

realidade. Um ensino de ciências, sem nenhuma menção à fauna e flora local. Um ensino que não está sintonizado com os problemas lá presentes, como a seca e a desnutrição infantil.

Logo em seguida, falou sobre a Ilha de São José, localizada no estado de Tocantins, que se encontra sobre os tentáculos da colonialidade / modernidade por meio dos discursos de desenvolvimento, os quais inclusive buscaram e buscam afogar as histórias, os conhecimentos e as práticas locais deste povo. Deste modo, eles estão tentando trazer um contexto de formação de professores, praticando a escuta sensível, partindo da fala dos viventes desta ilha, que estão sendo obrigados a deixarem o lugar que viviam.

Posteriormente, expôs um texto em que produziu, “o pensamento decolonial antropofágico na educação em ciências” (o qual esteve inspirado no “manifesto antropófago” de Oswald de Andrade e em “Macunaína, o herói sem nenhum caráter” de Mário de Andrade) que deram embasamento para problematizar a transnacionalização do currículo do Timor Leste, no intuito de resistir a imposição dos sistemas educacionais estrangeiros e construir caminhos para uma outra ciência e subverter a colonialidade do saber, poder e viver, com emancipação e valorização da identidade do povo Maubere.

A professora Fabiana trouxe para início de conversa a imagem de um movimento derrubacionista, uma arte de rua que nos mobilizou em relação à figura do Borba Gato (um bandeirante, colonizador, exterminador de ambientes, de pessoas, de saberes, de línguas, de símbolos e tido como um grande herói).

Subsequentemente ponderou sobre o quanto é preocupante pensar em um sistema de valores colonialistas que perdura numa concepção de expropriação da natureza de expropriação das pessoas, de expropriação da força reprodutiva, de expropriação dos saberes e está aí hoje, como por exemplo, na enunciação do ministro do meio ambiente “onde existe muita floresta, existe muita pobreza”. Assim, segundo o mesmo, o meio de equacionar a pobreza é promover a devastação, é promover a exploração.

No entanto, como afirma Ailton Krenak, esse futuro de devastação não nos pertence. Ele nos foi imposto. Como grupos originários, nós não desejamos isso. A nossa relação de vivência econômica com o ambiente não era acumulativa, não era lucrativa.

Posteriormente refletiu acerca da posição monotópica, monológica e hegemônica dos currículos, com apagamento de saberes, apagamentos da diferença, dos pertencimentos de classe, dos pertencimentos étnicos, de gênero ou mesmo das questões que se propagam ou que perduram uma história única que não nos contam, não nos recontam a latinidade, as brasilidades, as africanidades.

Assim, quando pensamos na chave da decolonialidade, os sentidos e significados subalternos passam a fazer uma barreira, uma resistência à toda ideia de normatividade, à toda uma ideia de dispositivo que foi construída nos nossos processos de colonização e que foi imputado aos corpos, aos ambientes e às nossas visões de ciência ao longo da nossa história.

A perspectiva decolonial é uma perspectiva de não se dobrar à hegemonia do poder. É uma perspectiva de questionar as narrativas que são engessadas pelo patriarcado, as narrativas que são engessadas pelo colonialismo.

E a gente precisa se apropriar da decolonialidade para a gente pensar uma coisa que tem acontecido muito atualmente que é a rebiologização da vida, a rebiologização do ambiente, uma a rebiologização da economia. Ou seja, a nossa vida sendo transformada no sentido mais cru, mais sacrificado, mais passível de ser matada. A nossa vida é transformada no âmbito de uma produção. A produção dos nossos corpos para a economia, a produção dos nossos corpos para essa sustentabilidade que garante o consumo do agora e do futuro, a rebiologização da nossa vida para a reprodução e manutenção da família conjugal também. Então, tudo isso está na chave da decolonialidade.

Como dizia o Walter D Mignolo, agora é uma questão da gente decolonizar o ser, o saber, o poder, o ambiente, a natureza, o gênero e também trazer um movimento social que pense de uma forma diferente, que traga uma política da outridade e que traga a valorização epistêmica das minorias subalternizadas, das minorias que repaginam o Borba Gato.

E a nossa história colonial ela carece principalmente de manter a ideia um passado cordial, de um passado baseado na noção de uma democracia racial, governado por uma figura mitológica, que vai nos recobrar as experiências positivas de pátria, de nação, governado por uma figura mitológica que vai sustentar ou que já está sustentando a ideia de família mononuclear, como esta ideia de perpetuação da lógica biológica reprodutiva da vida porque o pai como uma origem, o pai como base de um sistema patriarcal dominante, de um sistema opressivo mantém as opressões de corpos, mantém as opressões de gênero, mantém as opressões de pessoa.

As ferramentas decoloniais nos ajudam curricularmente a pensar estas relações econômicas, étnico-raciais, dentro das nossas pedagogias culturais, dentro das nossas relações escolares entre as periferias, entre os centros urbanos na colonialidade global que está subjacente a nós.

Os traços da colonização da ciência e dos ambientes migram para as escolas. A gente se vê refém de discursos que acabam nos europeizando, de discursos que acabam nos

brancocentrando, de posições e visões de sociedade, hábitos culturais, de concepções de ciência, de censo estético e de representações em nossas escolas mais alinhadas.

Então, a chave decolonial ela traz isso para gente, a perspectiva de pensar os ambientes, de pensar a ciência diferentemente das categorias que são compartimentalizadas, das categorias binárias, das lógicas homogêneas, desta modernidade colonialista que estabeleceu um projeto de redução para os corpos e para os ambientes do sul, para os corpos em ambientes que desviam também as atividades de uma perspectiva cisnormativa, para os corpos que desviam da ideia de Europa, que desviam da ideia de cristandade, que desviam de uma perspectiva de invenção do ocidente como uma cópia do velho mundo.

Também pensando na relação ambiental e corporal da chave decolonial e nessa ideia de expandir a visão biológica, biologizada das escolas ou dos ambientes, há uma série de possibilidade de corpos que nós podemos trabalhar para além da representação fisiológica, aquela representação que não captura os nossos sentidos, que não traz identificações pertinentes às vivências de nossos alunos e alunas, que não fala das nossas negociações subjetivas, que não falam das tecnologias de governo, que estão congeladas no livro didático, no saber fisiológico, no saber reprodutivo.

Por fim, fez reflexões à situação de inferioridade das pessoas LGBTQs em relação à família conjugal ou a família mononuclear; das pessoas indígenas em relação às políticas ambientais ou as últimas fronteiras ambientais que nós temos para garantir certo conforto climático no antropoceno; das mulheres negras em relação às mulheres brancas; das mulheres em relação aos homens.

A primeira pergunta exposta pelo mediador fazia reflexões acerca do racismo ambiental da importância de ser disseminado na educação básica. A palestrante Prof. Dra. Fabiana disse que havia uma pegadinha nesta questão, o caso não seria do racismo ambiental ser disseminado e sim a crítica ao racismo ambiental. Esta deveria estar presente no Ensino Médio, Ensino Fundamental e Educação Infantil. Destacou que devemos comentar estas coisas na Educação Infantil porque as crianças não são seres a-históricos. É preciso conectar os temas com a realidade social das mesmas.

A próxima pergunta foi: “cada vez mais se fala da natureza numa perspectiva de sujeito de direito. Como a mudança de conceito da natureza de objeto a sujeito de direito poderia ajudar a repensar o ensino de ciências?”. A professora comentou que não podemos perder a ideia de ancestralidade, de ciclos naturais. Já o professor Alessandro lembrou da ecologia de saberes, pensando numa globalização contra-hegemônica, numa ciência que versa sobre pluralidade e

que renuncia qualquer epistemologia universal. A professora prosseguiu, comentando sobre o livro “Ideias para adiar o fim do mundo”, entendendo as políticas públicas em relação ao ambiente, saindo da hegemonia, reposicionando os saberes, trazendo a memória ancestral.

A última pergunta foi: “até que ponto o movimento antropofágico não foi uma resposta ao movimento eugenista em curso nos anos de 1930?”. O palestrante disse que a antropofagia converge com a literatura decolonial. Há a observação de que é o outro. Já a professora pondera acerca deste movimento liderado pela elite branca; portanto, devemos trazer o contraponto, a reantropofagia, reposicionando uma série de coisas. E salientou que devemos ter cuidado para não usar a chave decolonial. Que não seria jogar fora os saberes já construídos, mas subverter a lógica eurocêntrica, reposicionar os saberes indígenas, enegrecer com as vozes de pessoas que produziram e produzem saberes há muito tempo.

- Terceira live

O terceiro encontro aconteceu no dia 16 de novembro de 2021. O tema foi “As perspectivas antirracistas e de gênero na educação em ciências”. Ele teve por objetivos apresentar os aportes teóricos e pautas emergentes para educação em ciências antirracista, refletir sobre o universalismo científico e o eurocentrismo. Ele contou com participação do palestrante Prof. Dr. Hiata Anderson e da mediação da Msc. Gabriela Silva Andrade.

O professor Hiata iniciou, fazendo menção às 611.000.384 pessoas mortas em decorrência da pandemia da covid, muitas das quais poderiam ter sido evitadas se tivéssemos tido uma outra política por parte dos poderes públicos.

Disse que as questões de gênero e as questões raciais são multidimensionais, são atravessadas por uma série de outros fatores. Estão em diálogo com outros demarcadores sociais e após dizer isto, trouxe uma foto e uma citação do diário da Carolina Maria de Jesus do dia 22 de julho de 1955: “eu sou muito alegre. Todas as manhãs eu canto. Sou como as aves que cantam apenas ao amanhecer. De manhã e eu estou sempre alegre. A primeira coisa que faço é abrir a janela e contemplar o espaço”.

A Carolina é uma representação bastante paradigmática de uma experiência de vida na qual os marcadores de desigualdade atravessam a sua existência, o seu corpo e a sua história de maneira bastante marcante: uma mulher negra, pobre, favelada que viveu nos anos cinquenta. Ela representa aquela vida que é desprovida de sentido, que é desprovida de valores. Ela é a própria encarnação das vidas que não importam, das vidas que não contam, das vidas que não

interessam. No entanto, ela é uma mulher que transcende a sua condição de animal laborans, de uma pessoa que está prisioneira da necessidade de manter o metabolismo do corpo funcionando.

A escrita de Carolina é a plena denúncia daquilo que tenta de todas as formas destruir a sua humanidade. Ela fala dos sistemas sociais de opressão. Ela reclama das condições sociais degradantes, nas quais ela e os demais moradores da favela se encontram. O coração de Carolina é movido por alguma tendência de vida e pela esperança de construção de um mundo outro.

Desta forma, mencionou que vê na Carolina a possibilidade de pensar algumas rotas de escape. Como forma de resistência que de alguma maneira se sustenta e se preserva através da nossa fala, através da nossa escrita, através da nossa denúncia, através da nossa posição crítica diante do mundo, diante da vida. Temos que ser continuadores do legado de Carolina Maria de Jesus. É um compromisso não apenas com aqueles que vieram antes, mas com os que estão no tempo de agora e sobretudo, com os que virão no tempo do amanhã, a fim de não deixarmos para as futuras gerações um mundo marcado pelo horror, pela brutalidade e pela existência de uma colonialidade que insiste em permanecer entre nós. A nossa voz irá continuar ecoando para além do tempo, até que uma sociedade menos desigual, menos violenta, menos perversa, menos racista seja efetivamente consolidada em nosso país.

Então, a nossa tarefa enquanto pensadoras e pensadores que dialogam de alguma maneira com a decolonialidade é fazer a denúncia deste lado obscuro da colonialidade, sacramentado por um colonialismo, pela escravização de milhões de homens e de milhões de mulheres ao longo da nossa história. É a denúncia que nós enquanto pensadores e pensadoras decoloniais fazemos. E também devemos fazer o anúncio de outras modernidades para além desta que nos foi colocada.

O palestrante prosseguiu enunciando que raça e gênero são temas que na atual conjuntura têm sido alvo de tentativas neoconservadoras de silenciamento. A injustiça está materializada. Ela não é uma mera abstração. Ela está marcada pela violação permanente de direitos. Essas pessoas têm corpo, têm cor, têm uma classe social e têm um gênero.

A ciência é pautada por um código eminentemente masculino. E os valores que compõem este código masculino são racionalidade, dominação, controle, objetividade, razão, competição, força e eficácia.

A categoria de raça e a do gênero transitam entre a religião (com a ideia de pecado), o direito (com a ideia de crime) e o discurso médico-psiquiátrico (com a ideia de transtorno mental).

Externou ainda que à medida que Aníbal Quijano organiza o seu pensamento, vai privilegiando excessivamente a categoria da raça. O trabalho, sexo, sociologia, controle da natureza, autoridade coletiva e subjetividade passam a ser lidos e interpretados sobre a lente da raça. E aí algumas autoras, principalmente autoras do campo do feminismo, mais especificamente autoras do feminismo do sul, vão fazer uma crítica a maneira como esta ideia de raça ela está estruturada; enfatizando assim, a colonialidade do gênero. Desta forma, o gênero assim como a raça, vão definir quem é e quem não é humano, quem deve e quem não deve viver, quais vidas importam e quais vidas não importam.

Esta colonialidade redefine assim, modos de ser; ela redefine o campo ontológico, o campo epistemológico. Ela estabelece e bate o martelo para o binarismo ou dimorfismo. E neste sentido, todas as existências que se encontram fora deste enquadramento, elas são automaticamente jogadas no campo do sub-humano quando não do não-humano pleno.

O palestrante externou que fez um mapeamento da sessão temática ‘diversidade’ no ENPEC há dois anos atrás e percebeu em sua investigação que temos dado avanços muito significativos no que se refere ao debate da questão racial, mas a questão de gênero ainda precisa ser mais desenvolvida, principalmente no campo da abordagem decolonial.

Quanto aos livros didáticos, manifestou que os mesmos levam em consideração apenas a dinâmica reprodutiva, mas não problematiza a questão das homossexualidades, da diversidade sexual, do lugar hegemônico que a heterossexualidade ocupa. Eles naturalizam a heterossexualidade como orientação sexual válida e correta. Quando poderia problematizar a questão da sexualidade para além da questão da reprodução no campo do debate sobre direitos humanos, ética e cidadania.

Por fim, trouxe algumas ideias pra pensarmos essa questão da decolonialidade na educação em ciências: incorporar novos aportes para a história da ciência, encarar de frente o legado científico que deu respaldo para o sexismo e racismo, expandir a compreensão acerca da raça e do gênero, dialogar com os movimentos da sociedade, ampliar a produção de pesquisa sobre raça e gênero, decolonialidade e educação em ciências, defender um currículo antirracista, antissexista e anti-homofóbico, discutir estas questões na formação docente, fortalecer a revisão da ideia segundo a qual ciência combina com masculinidade, destacar a importância da diversidade na ciência e trazer novos olhares e novos problemas.

Após estas considerações, a pergunta destacada pela mediadora foi “qual a importância do lugar de fala ao discutirmos gênero e raça na educação em ciências?”. O palestrante disse que o lugar de fala é relevante, pois nós somos corpos políticos e epistêmicos que são lidos pela

sociedade. Comentou que o lugar da experiência na própria pele precisa ser levado em consideração; no entanto, afirmou que o racismo é um problema de toda população brasileira.

A próxima pergunta fazia referência aos diferentes aspectos da colonialidade nas regiões do Brasil. O professor externou que o Brasil é muito plural e que é atravessado por desigualdades escritas geopoliticamente. Observou ainda que nas regiões mais pobres a presença negra é mais marcante.

Posteriormente o palestrante respondeu ao seguinte questionamento “como abordar a questão da educação sexual no ensino de ciências sem cair no sistema biomédico?”, dizendo que a partir de muito estudo, trazendo autoras e autores que desconstroem este discurso biomédico.

Na reflexão seguinte, “você considera que o desconhecimento de autoras negras e a pouca utilização como referencial teórico não seja coincidência?”, houve a ponderação de que existe uma geopolítica do conhecimento por trás de autoras negras com o relato de que o mesmo não se deu conta de ter passado anos estudando ciências sociais, sem ter discutido textos de autoras negras; ou seja, a colonialidade é tão poderosa que elegeu aqueles que podiam falar e os que não podiam. Tudo dentro de um âmbito natural.

A última pergunta foi: “Iran, Paquistão, Arábia Saudita e Índia como pode ser a visão decolonial de gênero nesses países?”. Para o Prof. Dr. Hiata, o debate decolonial pode ser pensado para outras realidades. A decolonialidade é pensada na realidade da América Latina. Foram diferentes formas de colonialismos nas colônias que pertenciam a Portugal em relação às que pertenciam à Inglaterra. Na Ásia, já existia o Grupo dos Estudos Subalternos.

- Quarta live

A quarta live aconteceu no dia 18 de novembro de 2021. O tema foi “Conhecendo projetos de pesquisa com enfoque no pensamento decolonial”. Ela teve por escopo a exteriorização das pesquisas desenvolvidas nos grupos de pesquisa dos proponentes do curso. Os palestrantes foram a professora Liah Kehl, o Msc. Roberth de carvalho, Msc. Denise Ana, o Prof. Júlio Omar, o Prof. Dr. Marcelo Storti e a professora Gabriela Trindade. A mediação contou com a participação da professora Dra. Débora Dutra.

A professora Lia Kehl, começou falando que o grupo de pesquisa Discursos da Ciência e da Tecnologia na Educação é coordenado pela professora Dra Suzani Cassiani, pela professora Dra Patrícia Giraldi, pela professora Dra Mariana Brasil e pelo professor Dr Irlan Von

Linsingen. Ele foi implantado seguindo as vertentes teóricas da análise do discurso e da educação CTS latinoamericana.

Comentou sobre a participação do DICITE em vários projetos, dentre eles o de qualificação de professores de língua portuguesa no Timor Leste. Nele, pode-se observar a importação de temas no currículo, silenciando os conteúdos locais, os gestos de interpretação e a construção de sentidos.

O grupo começou posteriormente a trazer algumas lentes das epistemologias do Sul que foram produzidas pelo Boaventura de Souza Santos e pela Maria Paula de Menezes, buscando esse diálogo entre saberes, uma ecologia de saberes. Além disso, esteve fundamentado em outros autores, como Catherine Walsh, Anibal Quijano, Grosfoguel, Eduardo Langer, Enrique Dussel e Lélia Gonzalez.

Houve uma observação de que a decolonialidade é muito mais do que um referencial teórico, mas uma abertura de portas. Ela é luta, é um projeto político, ético, epistemológico. Ela exige do pesquisador um compromisso, um posicionamento político social. Compreende um diálogo com outros sujeitos que ao longo da história foram silenciados.

E finalizou com uma leitura da Nilma Lino Gomes, a qual defende uma perspectiva negra decolonial brasileira: “Só é possível descolonizar os currículos e o conhecimento se descolonizarmos o olhar sobre os sujeitos, suas experiências, seus conhecimentos e as formas como os produzem; portanto, a compreensão que existe uma perspectiva negra decolonial brasileira significa reconhecer negros e negras como sujeitos e seus movimentos por emancipação, como produtores de conhecimentos válidos que não somente pode influenciar o cânone, mas também o indagam e trazem outras perspectivas e interpretações”.

Subsequentemente foi a vez de Roberth Carvalho, o qual expôs que o grupo tem estabelecido uma proposta de construção epistemológica de uma ciência de fronteira. Uma ciência que sai de um campo de conforto, de acomodação do qual historicamente fomos educados, no intuito de destacar as linguagens ancestrais para que possamos trazer as nossas histórias, trazer nossa sexualidade, trazer nossa condição racial. Eles têm procurado subverter a narrativa deste mito da modernidade que foi imposto com a colonização. Têm refletido sobre a ideia de progresso como inovação, como desenvolvimento. Além disso, ponderado sobre as formas subjetivas de poder dentro de uma violência que é epistemológica e de uma pureza racial que é eugenista.

As pesquisas do grupo têm transitado nos corpos negros, corpos de mulheres, pessoas periferizadas e pessoas que reconhecem as suas ancestralidades, tanto na educação informal

quanto formal e formação de professores. Estas pesquisas tem perpassado um processo de coteorização e não tratando pessoas como meros objetos de análise. Não revertendo, assim, a lógica da própria etnografia.

Logo em seguida, comentou sobre o desafio de produzir um livro conjuntamente em 2019, copilando as pesquisas e ideias do grupo. Dentre os assuntos abordados, estiveram a educação CTS, literatura decolonial, educação para as relações étnico-raciais, formação de professores contra as injustiças sociais, pedagogias feministas, o espaço tempo afrolatinoamericano, feminismo negros e movimentos sociais, políticas decoloniais nas escolas.

Por fim, relatou alguns dossiês organizados pelos mesmos, como “Linguagem, literatura e decolonialidade: caminhos para se pensar a educação em ciências” e “Processos decoloniais em territórios indígenas e afrodescendentes”.

A professora Denise iniciou falando sobre o líder do grupo LinEC, o Prof. Dr. Bruno Monteiro, o qual é representante sudeste da Associação Brasileira de Pesquisa em Educação em Ciências, é professor do curso de Pós-Graduação em Educação em Ciências e Saúde do Instituto Nutes da UFRJ e também do Programa de Pós-Graduação do PEQUI do Instituto de Química da UFRJ. Faz parte do Programa de Pós-graduação Profissional em Ambiente, Sociedade e Desenvolvimento – NUPEM da UFRJ e é representante da RIEDECT.

Posteriormente revelou o objetivo do grupo LinEC em investigar as possibilidades de ensino, de educação, de extensão universitária, utilizando das múltiplas linguagens, promovendo estranhamentos sobre as maneiras tão comuns e particulares de ser, de existir, potencializando aprendizagens e diálogos e abrindo novas práticas investigativas e críticas.

Suas linhas de pesquisa são: formação de professores, linguagens e discursos, decolonialidade na educação em ciências, mídias e linguagens, espaços não formais de educação, temas sociocientíficos, questões controversas em ciências, saúde e ambiente e interculturalidade crítica.

Há atuação no desenvolvimento de projetos de pesquisa em nível de mestrado e doutorado, oferta de projetos de extensão, cursos de extensão, formações continuadas, participação em sociedade científica e cooperações internacionais.

Os assuntos discutidos pelo grupo são: geopolítica do conhecimento, pedagogia do oprimido de Paulo Freire, a desumanização do humano, as linhas abissais, epistemologias do sul, o mito da modernidade, os racismos, epistemicídio, a colonialidade do poder, do ser e do conhecimento, a colonialidade cosmogônica, universalismo científico, o eurocentrismo, a necropolítica, os estados de exceção, biopoder, o ecogenoetnocídio, a precaridade dos corpos,

a abjeção, a sub-humanidade, mundo-mercadoria, anticapitalismo, injustiças ambientais e climáticas, os saberes de frestas, gira, rolê e o ebô epistemológico.

Há parcerias com diversos professores brasileiros (Isabel Martins, Celso Sanchez, Bárbara Carine, Suzani Cassiani, Roberto Dalmo) e de outros estrangeiros (Maria Paula Menezes, Francisco Sampere, Ana DumRalf, Silvina Cordeiro, Glória Maria Flórez Espinosa, Jairo Andrés Velásquez Sarria, Guadalupe Ramón).

Por fim, divulgou artigos publicados pelo grupo e o livro “Decolonialidades na Educação em Ciências”, o qual foi produzido pela rede RIEDECT. Além disso, verbalizou que há uma segunda edição do livro que está em desenvolvimento, com previsão para ser lançado no primeiro trimestre de 2022.

O professor Júlio encetou sua fala, expondo os títulos das pesquisas dos integrantes do grupo LinEC: “colonialidade e precariedade num diálogo com o ensino de ciências” (do professor Hiata Anderson, o qual defendeu recentemente), “em busca de caminhos para a matemática numa perspectiva decolonial, (res) significando saberes e práticas” (da professora Débora que também defendeu recentemente), “territórios de decolonialidade no ensino de ciências, o saber decolonial na América Latina” (da Bruna Pontes), “pensamento descolonial e educação científica no ensino fundamental” (da professora Suelen Cristina), “a perspectiva decolonial e o ensino de biologia a partir de curso de formação continuada” (da professora Fabiana de Freitas), “ressignificando conflitos socioambientais na perspectiva dos saberes ancestrais de educadores populares em Suruí / Magé (RJ)” (já defendido da professora Dominique Jacob), “pensamento descolonial e educação ambiental crítica” (do professor Marcius Vinicius), “método descolonial, epistemologias e feminismos” (da professora Luiza Melo), “do rio ao valão, literaturas e produções, sentidos sobre vestígios civilizatórios nas correntezas da literatura infantil” (da professora Denise Ana) e “semeando saberes africanos na educação matemática: os jogos de mancala pelas narrativas docentes” (do professor Júlio Omar). Além disso, comentou sobre a atuação de duas alunas (Hellade Lopes e Thaís Amanda) de iniciação científica, ajudando nas discussões do grupo.

Sobre as referências utilizadas no grupo, foram externados os seguintes autores: Judith Butler, Anibal Quijano, Achile Mbemb, Walter D. Mignolo, Lélia Ganzalez, Paulo Freire, Catherine Walsh, Boaventura de Souza Santos, Henri Acserald e Michèle Sato.

Finalizando, comentou que o grupo e os parceiros buscam a internacionalização das suas publicações produzidas em outras línguas, compreender a necessidade da emancipação dos

povos para além do sistema de opressão gerado pelo capitalismo e promover uma educação em ciências comprometida com a emancipação e a libertação.

O professor Marcelo Stortti iniciou dizendo que o GEASur é um grupo de militante, pesquisadores, educadores populares e professores. Ele divulgou o site “geasur.com”, apresentando os detalhes dos interesses deles, os seus estudos, pesquisas e materiais produzidos. Assim, o foco principal é o estudo das práticas pedagógicas de educação ambiental e educação outra nos contextos formais e não formais, emergentes em movimentos sociais, populações tradicionais, povos indígenas e em situação de vulnerabilidade socioambiental no cenário latinoamericano.

Os referenciais do grupo são: Henrique Dussel, Catherine Walsh (trazendo a visão da mãe natureza, da pedagogia decolonial e das práticas insurgentes), Beatriz Nascimento, Sueli Carneiro, etc. Além disso, pensando na gira ou no giro decolonial a brasileira, dialogam com pensadores como Nego Bispo (que traz a biointeração), Paulo Freire, Luiz Rufino (trazendo a pedagogia das encruzilhadas), Ailton Krenak (trazendo outros epistemes, ancestrais e nativas) e Lélia Gonzalez (trazendo esta categoria de amefricanidade).

Dentro deste giro, há as necropolíticas e necropedagogias que são as agendas da morte. Ela vai socializando os corpos para a morte, transproduzindo os mortos vivos.

Posteriormente, falou sobre alguns projetos de pesquisa do grupo. O Júlio que subiu o Morro da Formiga, trazendo essa ideia da educação ambiental de base comunitária. A Carolina Alves de Oliveira trazendo reflexões e profundidades dos ecofeminismos. A Bárbara Pelacani com seu trabalho sobre as fotoescrivências e metodologias participativas em Cachoeiras de Macacu, comparando com conflitos que ocorrem na Colômbia, que tem a questão da água como algo central das suas disputas. O João Paulo Rangel que vai estudar os movimentos de luta por direito à moradia, por direito de reexistir nessa cidade, nessa selva de concreto e aí ele vai entender essa educação de base comunitária, que vai emergir através desta luta por um lugar para poder viver, reexistir. A Bárbara Fortes vai buscar entender um pouco da experiência do Museu das Remoções, buscar entender essas pessoas que tiveram suas casas destruídas, pessoas que vivem em condições outras. A Gabriela Trindade, com sua pesquisa no Complexo do Salgueiro em São Gonçalo, trazendo as práticas comunitárias. A Stephanie Salgado que vai reconsiderar a educação democrática, a educação ambiental a partir desta decolonialidade, buscando entender e estudar uma escola no Peru.

Mencionou sobre os cursos que estão sempre promovendo, como o curso de educação ambiental de base comunitária que é desenvolvido há vários anos e um curso sobre as utopias, esperanças e práxis, no centenário de Paulo Freire, que foi desenvolvido recentemente.

Há as parcerias com movimentos sociais, com artistas populares do ônibus, trem, das ruas, coletivos de estudantes, movimentos de pequenos agricultores, MST e todos os outros movimentos sociais que produzem muito conhecimento, muitos saberes, muitos fazeres e muitas vezes são invisibilizados, criminalizados.

Por fim, destacou uma reunião que acontece periodicamente, chamada Cine GEASur, que inclusive as sessões podem ser encontradas no canal do grupo no YouTube.

A professora Gabriela Trindade disse que só daria uma palavrinha rápida, pois eles tinham combinado que só falaria se a internet do Dr. Marcelo desse algum problema. Comentou que estava antes da live começar em uma aula na aldeia Sapucaí juntamente com o professor Dr. Celso Sanchez, pois ele tem uma cadeira no Conselho Estadual de Educação Indígena.

Finalizou dizendo que não houve qualquer tipo de silenciamento, que era apenas o que eles haviam combinado.

A primeira pergunta destacada pela mediadora foi a seguinte “o pensamento decolonial seria análogo a uma deformação com cicatriz presente da colonialidade anterior?”. O mestre Robert Carvalho respondeu haver muitas mutilações. Disse que não devemos excluir o que já está posto, mas que devemos nos reposicionar. A professora Gabriela completou lembrando do conceito de pluriversalidade do professor Renato Nogueira.

A penúltima pergunta esteve voltada para a popularidade da decolonialidade, se esta situação poderia virar um problema. A professora Gabriela respondeu que este é um conceito novo e que tem se espalhado rapidamente, mas que corre o risco de ser trabalhada de forma esvaziada; no entanto, disse que a ideia não seria restringi-la a um grupo.

Na questão seguinte, “como que podemos trabalhar o pensamento decolonial nos documentos que norteiam o sistema educacional brasileiro, como, por exemplo, BNCC?”, a professora Lia disse não ter experiência em documentos, mas citou a Nina Lino Gomes com reflexões para descolonizar os currículos. Disse que este currículo deve ser construído com os alunos, pois é vivo e dinâmico. Que devemos trabalhar nas brechas e nas rupturas nas salas de aula. Já o professor Júlio tomou por base o seu projeto, comentando que o professor deve buscar outras formas de ensinar, como os jogos de mancala.

No último questionamento, “o Nêgo Bispo critica este conceito de decolonialidade sendo para ele por si só um comentário fomentado no hemisfério norte, como vocês vêem

isso?”, Gabriela comentou que as críticas são contundentes, que precisamos ser vigiantes, olhar para as periferias, para os povos indígenas e africanos para não desviarmos e esvaziarmos o sentido do nosso trabalho.

- Quinta live

A quinta live ocorreu no dia 23 de novembro de 2021. O seu tema foi “Encontros com a (de) colonialidade: pedagogia, investigação, feminismo e ser imigrante na Austrália”. Ela teve por objetivo debater sobre as perspectivas do pensamento decolonial e a realidade dos refugiados na Austrália. Ela contou com a participação da Prof^a. Dra. Fabiane Ramos e com a mediação da Prof^a. Dra. Patrícia Giraldi.

A professora Dra. Fabiane Ramos começou a sua fala externando o lugar que reside atualmente, a Austrália, que está geograficamente posicionada no Sul global, mas no que tange à sua economia e ao seu desenvolvimento está situada no Norte global.

Explicou o título de sua palestra, afirmando que o “de” entre parênteses expressaria que para encontrarmos a decolonialidade, por diversos momentos encontramos a colonialidade. Por sua vez, ao encontrarmos a colonialidade, existem as possibilidades decoloniais. As possibilidades de questionar e de criarmos outros tipos de realidade.

Inspirada em Gloria Anzaldúa, afirmou que a decolonialidade começa dentro do nosso próprio ser, das perguntas, das indagações, dos questionamentos e transformações internas. Temos que entender as nossas realidades. Temos que redesenhar as nossas cartografias (geografia do eu).

A professora afirmou que a colonialidade sempre esteve presente em sua vida. Desde o momento em que nasceu, perante as divisões sociais que existem no Brasil, as divisões de raça, as maneiras como entendemos o gênero. E foi justamente no momento dos seus estudos de mestrado e doutorado que se deu conta da colonialidade.

Subsequentemente trouxe uma série de imagens, como a do Américo Vespúcio, a dos missionários jesuítas e a da escravidão para mostrar a lógica colonial e afirmar que ainda perdura nos dias de hoje.

Exprimiou ainda que de 250 línguas indígenas inicialmente presentes na Austrália, apenas 120 permaneceram e que lá nunca ocorreu um processo de independência, de descolonização.

A professora exteriorizou que cerca de 60% da força trabalhista das universidades australianas funciona com contratos casuais, que o ensino superior australiano é uma das

maiores indústrias, que é um sistema altamente neoliberal, que as universidades funcionam como grandes empresas, grandes corporações voltadas para o lucro e que a maior parte das arrecadações vem de estudantes internacionais.

Ela refletiu acerca dos refugiados, sobre os diferentes programas existentes na Austrália para os mesmos. Há o programa de refugiados humanitário conectado às Nações Unidas que funciona como auxílio às pessoas residentes de países que estão vivenciando alguma situação de conflito. Estas pessoas já chegam com visto de residência e recebem ajuda do governo para acomodação, para a saúde e para a escola. Já os refugiados que chegam de barco ficam em um campo de detenção e jamais conseguirão residência, cidadania e apoio do governo. Ou seja, há uma lógica colonial, uma hierarquia com o mesmo grupo de pessoas.

Em vista desta questão, sua pesquisa de doutorado consistiu em trabalhar com seis jovens refugiados para compreender as suas experiências de imigração forçada e suas experiências como estudantes na Austrália; além disso, uma das principais coisas que se perguntou neste projeto de doutoramento foi “qual é o problema desta história única e como a gente pode contar histórias diversas?”.

Uma de suas conclusões é que estes refugiados não são narrados como pessoas, mas sim como seres objetificados, unidimensionais, que não têm complexidade, são totalmente homogeneizados. Eles são vistos ou como pessoas indefesas (são vítimas, mas não indefesas, pois tem a possibilidade de agir) ou como uma ameaça à harmonia nacional. De qualquer forma, nestes dois pontos de vista não existe uma individualização, uma maneira de poder agir, uma maneira de poder pensar e uma maneira de poder ter a sua própria narrativa.

A professora prosseguiu dizendo que durante o doutorado percebeu uma metodologia que era universal e começou a pensar como poderia escrever narrativas outras e desafiar esta ideia de uma história única quando o tipo de metodologia científica na qual estava trabalhando estava reproduzindo isso. E que foi nesta época que começou a ler e tentar entender o que significa aplicar um pensamento de decolonialidade à pesquisa.

Durante estas suas indagações, encontrou Gloria Anzaldúa, que foi uma pessoa que revolucionou a sua vida. Ela foi uma pensadora, uma escritora, uma filósofa, poeta, artista. Ela cresceu nesta área fronteira entre o Texas e o México e ela fala muito sobre essas áreas de fronteiras para descrever experiências de viver entre mundos, entre sua sexualidade, entre sua raça, entre sua escrita acadêmica e escrita poética. São textos altamente poéticos, altamente profundos, altamente acadêmicos.

A palestrante disse que a possibilidade de escrever entre mundo era a gira decolonial que estava precisando para a sua pesquisa, para sua maneira de ser e de viver, pois para Gloria Anzaldúa, a revolução começa dentro do nosso coração, dentro da gente fazer perguntas muito profundas do nosso próprio lugar.

Assim, a professora foi misturando linguagens poéticas com histórias e com escrita acadêmica mais tradicional. Foi tentando misturar vários tipos de escrita para poder tentar expressar esta ideia de viver entre mundos. Até mesmo porque remetia a ideia de refugiados, pois eles narravam as suas histórias de viver entre mundos: entre o mundo da sua família e o mundo da sociedade, entre o mundo do seu país passado e da Austrália, o mundo doméstico e o mundo da escola. Ela foi tentando misturar a perspectiva decolonial com as teóricas feministas.

Sua pesquisa foi fundamentada nas obras de Maria Lugones, Walter D. Mignolo, Ramón Grosfoguel, Nelson Maldonado-Torres, Gloria Anzaldúa, Bell Hooks, Audre Lorde, Trinh Minh Há, Sara Ahmed e Aileen Moreton-Robinson.

O seu principal objetivo era de contar narrativas multidimensionais de cada uma dessas pessoas que participaram, que trabalharam com ela e, de uma certa maneira, de ver a sua complexidade, as realidades interseccionais de suas experiências de imigração e de educação. Além disso, reforçou que a relação com eles era a de que eles são produtores de conhecimento e não objetos da sua pesquisa, pois o significado de aprender sobre algo é que este algo é um objeto e um objeto pode ser simplificado, mas aprender com, você vai aprender com outro sujeito, o qual não pode ser simplificado.

A palestrante enunciou que a decolonialidade não significa uma rejeição aos conhecimentos do “Norte global”, mas sim um questionamento às hierarquias existentes. É pensar que os conhecimentos do Norte global são um tipo de conhecimento, mas existem vários.

A professora contou também sobre as experiências em seu curso. Disse que um dos principais objetivos era descentralizar a história única e linear do feminismo (esta ideia de primeira, segunda e terceira ondas, pois as mesmas não abrangem a complexidade do movimento feminista pelo mundo todo). Não é descartar, dizer que não existe, que não tem nenhuma utilidade, mas é pensar que é bem mais complexo de contar a história do feminismo como uma história de ondas.

Por fim, falou sobre a ideia de botar a cabeça de volta com o corpo. Sentir e pensar. Disse que coração e o intelecto estão conectados o tempo inteiro. Eu vivo no meu corpo. O meu corpo sente e pensa e tudo isso. São formas de conhecimento.

A primeira questão comentada pela mediadora foi a seguinte “quando falamos em uma perspectiva anarquista teórica e metodológica não nos aproximamos da pseudociência e do negacionismo?”. A palestrante disse que esta perspectiva não nega nenhum tipo de conhecimento. É uma abertura para várias maneiras de ser. Não há o descarte. Ela questiona os conhecimentos ditos como universais.

A próxima pergunta girou em torno das estratégias utilizadas pela palestrante no que se refere às pessoas que participaram de sua pesquisa. A professora respondeu que depois da análise, tudo foi enviado para as pessoas e todas elas aprovaram o texto; além disso, as perguntas feitas eram para eles teorizarem os seus conhecimentos.

Respondendo a pergunta “desta experiência que você trouxe, pensando em inserção de outras vozes, no direito de habitar territórios e habitar as palavras de pesquisa, como avança o teu olhar como pesquisadora?”, a palestrante disse existir uma hierarquia de territorialidade. Comentou ter conseguido um visto e ter tido a oportunidade de produzir palavras.

Sobre os autores que a palestrante utilizou na “teorização com”, ela mencionou Gloria Anzaldúa.

“Dentro dos feminismos, o lugar de fala é decolonial?” foi a pergunta subsequente. A professora enunciou que estava se decidindo e que não tinha uma resposta concreta. Mas alertou para tomarmos o cuidado para não fecharmos o diálogo, não fecharmos o plurílogo. Que temos que dar vez para as pessoas falarem.

Posteriormente houve o questionamento se ocorreu e como foram os movimentos de resistência ao processo de neoliberalização da Austrália. A professora pronunciou que está resistindo até hoje. Há mais de 30 anos não há universidade pública na Austrália e mesmo assim, o acesso era limitado. Existe atualmente uma ajuda do governo, mas precisa acertar a conta depois. Destacou que a casualização está crescendo e que há um medo enorme das pessoas em reclamarem. Inclusive alguns fazem a correção de trabalho de graça. Os sindicatos existem, mas sem grandes movimentações.

A palestrante foi indagada se é possível desideologizar a produção de conhecimento nas ciências humanas e respondeu que não sabia, que na verdade, todos vivem dentro de uma ideologia; assim destacou a necessidade de questionarmos as nossas próprias ideologias.

Por fim, foi questionada se conhecia o conceito de escrevivência da Conceição Evaristo e respondeu que não, mas que adoraria conhecer.

- Sexta live

O sexto encontro aconteceu no dia 25 de novembro de 2021 com o tema “Nas encruzilhadas da educação brasileira: aportes do pensamento descolonizador para vencer demandas”. Ele teve por objetivo discutir os aportes da pedagogia das encruzilhadas e outros elementos na construção e pavimentação de um caminho na descolonização da educação brasileira. O palestrante foi Prof. Dr. Luiz Rufino e os mediadores foram o Prof. Dr. Bruno Monteiro, a Prof^a. Dra. Suzani Cassiani e o Prof. Dr. Celso Sánchez.

O professor Luiz Rufino começou a live, falando da política de conhecimento que está instaurada há mais de 5 séculos e que tem produzido tanta injustiça social, tanta injustiça cognitiva.

Prosseguiu mencionando sobre o problema da modernidade que foi implantado no acontecimento colonial, no contrato racial, nos contratos de dominação fundamentados também no gênero, na dicotomia humano/ natureza, com incapacidade de se relacionar, incapacidade de cruzo, de relação, de jogo e de vibração cósmica. Nós permanecemos acrebantados, de certa forma afetados pelo terror, pela negatividade, pelo adoecimento, gerado por este acontecimento que tem como principal característica a instalação de uma guerra como um projeto de desenvolvimento civilizatório. Uma guerra em várias perspectivas: uma guerra de ocupação bélica, de ocupação de um Estado e de um Estado teológico político que se propõe a impulsionar uma espécie de colonização, de colonialidade das dimensões cosmogônicas, das dimensões das formas de explicação, de sentimento e de vibração de mundo.

Foi instaurada ainda uma política de catequese, que é uma política genocida, uma política de aniquilação de formas de linguagem, de formas de comunicação e de formas de relação, com conotação de humano que é macho, é branco, é judaico cristão, que se vincula a um Deus que justifica tudo isso.

A salvação é uma promessa, é um quebranto colonial, que opera fortemente no nosso cotidiano e faz com que a gente perca força política nesta guerra. Ou seja, de 1500 pra cá, a gente tem um agora eterno. A gente está preso no agora e isso é uma das faces da colonização como uma espécie de encapsulamento do tempo monológico.

Destacou que este projeto mundo quer ser dominante e não se contenta simplesmente em matar; ele precisa humilhar. Ele precisa constituir uma indignidade existencial. Então há um cativo, há uma prisão existencial que ela só é possível a partir de uma espécie de plantação de indignidade. Reforçou ainda que quando não há morte, há a constituição de uma noção de vida que é fundamentalmente utilitária para a manutenção deste próprio sistema.

O corpo do projeto moderno ocidental é um corpo subordinado, encarcerado pela raça, encarcerado pelo gênero, encarcerado pelo humanismo. O corpo é mercantilizado, aniquilado. É corpo cansado, auto-explorado, corpo do auto-rendimento, do doping. Corpo da neurose, corpo da tara, da violência e o corpo que desconhece a sua condição primeira que é uma condição brincante para aquilo que este projeto colocou como o impossível, o outro. E a invenção do outro ocorreu porque ele fundamenta este eu egóico, narcísico e todo poderoso.

E a partir disso, fez as seguintes indagações: por que nós continuamos apostando nisso? É por crença que nós alcançaremos o reino do céu? É por crença que nós estamos em via do progresso? É por talvez uma espécie de dependência do que está plantado no colonizado e que já se manifesta como um desejo de ser colonizador?

Assim, mencionou o Ailton krenak, chamando a atenção da necessidade de se adiar o fim do mundo, lançando o sentido de avivar a subjetividade, as dimensões sensíveis da existência que permanecem em batalha contra esse assombro colonial.

Nesta perspectiva, enfatizou a necessidade do giro decolonial, reivindicando palavras de força para espantar esta assombração. Inclusive com uma concentração na crítica epistemológica e talvez com uma atenção mais profunda com o censo cosmoperceptivo. Além disso, reforçou que este giro decolonial não pode virar meramente um fetichismo conceitual e que é preciso expandir o diálogo com pensadoras e pensadores brasileiros que não estão contemplados no grupo latino-americano.

Subsequentemente falou sobre a ginga, que é uma ideia parida no entre, uma ideia que acontece no vazio. Ela exterioriza que neste mundo dicotômico, neste mundo maniqueísta, neste mundo onde só tem um lado ou outro, tem sempre um terceiro elemento. Esse elemento terceiro que não é uma dialética, mas fundamenta uma dialogia; ou seja, versa acerca do inacabamento, da ambivalência, da polifonia, de uma espécie de forma zombeteira de tratar qualquer desejo, qualquer vontade de fixidez. Ela reorganiza o jogo e convoca para relação.

Externou que há uma experiência de ser, estar e vibrar com o mundo que é cardiovascular, que é marcada por um processo que não basta dizer qual é o ritmo da minha batida, mas qual é a minha batida com relação a tantas outras batidas.

Por fim, refletiu que quando você está na beirada de um rio, você desconhece o rio. Você não sabe como está a correnteza, você não sabe a fundura, não sabe se você tem condições de atravessar o rio, de nadar. A confluência com este rio só de dá a partir da sua disponibilidade para o mergulho.

A primeira questão foi um pedido para que o professor Luiz Rufino falasse mais sobre a gira decolonial. Ele disse que a gira é uma invenção das macumbas, onde há uma dinâmica tempo espacial espiralada e que invoca inúmeras presenças das mais diferentes ordens numa batalha. Além disso, fez várias considerações, afirmando que estamos em um mundo erguido diante da penhora de milhões de almas e que o novo mundo é um banco de almas. Sonhar virou uma ilusão. No entanto, mencionou que o sonho ajuda na imaginação ativa. Destacou que a dimensão do esquecimento é um quebranto e; portanto, precisa ser tratada. Precisamos reivindicar o direito à memória, pois o exercício da memória é o encontro com o corpo.

Por fim, a última pergunta dizia o seguinte: “qual a forma da gente considerar outros conhecimentos sem desconsiderar o que foi construído? Como promover este destronamento sem sermos relativizadores?”. Luiz Rufino comentou que sempre achamos que devemos equalizar tudo, mas há coisas que são impossíveis de tradução. Destacou que não podemos achar que a ciência dará conta de tudo, um trabalho professoral, catequizador de colocar tudo num lugar de tranquilidade. Comentou sobre a dimensão plurilinguista e polirracional e disse que devemos voltar à dimensão cardiovascular, pois ela dá conta de pensar que existe uma dimensão que vai ser pavimentada na encruzilhada. Refletiu sobre o positivismo, sobre o cartesianismo e sobre Exu enquanto autor que orienta a vida das pessoas.

O encontro finalizou com a apresentação do grupo Kumbiamba.

- Atividade extra

A atividade extra aconteceu no dia 01 de dezembro de 2021. Ela teve por objetivo apresentar uma proposta de desenvolvimento de material lúdico com enfoque decolonial no ensino básico. O seu tema foi “Semeando saberes africanos na educação básica: os jogos de mancala e suas histórias”. Contou com a participação dos palestrantes Prof. Júlio Omar e Prof. Jefferson Todão e com a mediação do Prof. Marcelo da Silva.

O Prof. Jefferson Santos encetou sua apresentação, falando sobre o surgimento da matemática. Ela teve origem na Grécia, desenvolveu-se no continente africano e o povo europeu acabou por se apropriar dela com as invasões.

Subsequentemente, falou sobre o nosso entendimento da África como algo único, mas, no entanto, é composto por 54 países reconhecidos e mais dois que não são reconhecidos. É o terceiro maior continente em extensão territorial de aproximadamente 30 milhões de km², ocupando 20% da área continental do nosso planeta.

Posteriormente, fez a seguinte indagação: por que eu tenho que falar sobre África? Porque é o berço da humanidade e foi a África que contribuiu e muito para a formação social e cultural, porque foi na África que o ser humano inventou a matemática, o fogo, a escrita, a astronomia, o calendário, a engenharia, a medicina, a filosofia, dentre diversas outras áreas do conhecimento humano; ou seja, muito do que vemos na escola teve a sua origem no continente africano.

Disse trabalhar na periferia de São Paulo, num bairro majoritariamente preto e neste sentido, seria impossível aplicar a matemática de forma descontextualizada, pois esses estudantes precisam se reconhecer como pessoas e como um povo que desenvolveu a ciência.

Posteriormente, apresentou uma série de objetos descobertos e inventados na África, como a pedra megalítica, calendário de adão, tábuas de argila, papiros, ocre de blombos, osso de lebombo e bastão de ishango.

Logo em seguida, o palestrante externou sobre alguns países do continente africano, como República Democrática do Congo, Etiópia e Egito, mencionando as suas moedas, línguas, capitais, a população, os recursos naturais, a cultura e as contribuições, como o vidro, a roda, a agricultura, a química, a engenharia, a medicina, o teatro, o calendário, o sistema de numeração decimal, a equação do primeiro grau, volume, perímetro e fração.

Além disso, exprimiu que as quatro primeiras universidades do mundo surgiram no continente africano; assim como podemos destacar a biblioteca de Alexandria.

O palestrante trouxe para a reflexão os benefícios de trabalhar com jogos. Mencionou estimular não somente o desenvolvimento do raciocínio matemático, mas também proporcionar para os nossos alunos a interação das diferentes formas de pensar. Eles aprendem matemática com vontade ativamente desde a construção dos tabuleiros até nas próprias jogadas. Além disso, desenvolvem o pensamento crítico; aprendem a buscar soluções de situações-problema e compreendem a matemática de forma prazerosa; diminuem bloqueios com a matemática e conhecem outras culturas; há motivação, autoestima, autoconfiança, organização, atenção, concentração, criatividade, iniciativa, socialização, cooperação, proatividade e autonomia em seu processo de aprendizagem.

Assim, disse poder pegar esses elementos históricos e trabalhar matemática em cima deles, seja na geometria ou cálculos numéricos. Trabalhar alguma cultura africana e ver elementos matemáticos existentes. Então, pode apresentar o MMC e o MDC para os estudantes, apresentar o Sona, apresentar o povo Cokwe, que é o originário do Sona, apresentar Angola e também apresentar diversos jogos matemáticos.

O Prof. Júlio começa falando que o mancala é uma família de jogos de raciocínio lógico que tem origem na África, datando provavelmente o ano de 2000 antes de Cristo. Subsequentemente, apresentou alguns tabuleiros de ordem dois (pois tem duas fileiras): o do awalé e o do kalah.

A mecânica do mancala é semear tanto nas suas terras quanto nas do seu oponente (salientou que não se usa o termo adversário). Esta característica está relacionada ao fato dos países próximos ao Nilo, como o Egito, terem estado pautados no plantio na época.

No mancala, há a questão da circularidade, da religiosidade, do axé, memória, ancestralidade, temporalidade, corporeidade, corporativismo e alguns outros.

Hoje em dia, na maioria dos países, o mancala perdeu este caráter mágico e religioso, mas ainda há povos da Costa do Marfim que preservam este caráter e este sentido religioso, que estes jogos só podem ser utilizados, só podem ser jogados à luz do sol, pois à noite, estes tabuleiros são oferecidos aos deuses para que eles joguem.

A ancestralidade está representada pela atividade de plantar e colher. São os saberes dos mais velhos; a transmissão do conhecimento.

A questão da circularidade está muito ligada à ancestralidade porque o movimento é feito no sentido anti-horário. Ou seja, é como se para fazer sua vida funcionar, você fosse ao passado, referenciar-se ao seu passado pra poder ter aplicação agora.

Corporativismo, pois enquanto o objetivo de xadrez é aniquilar seu adversário, no jogo de mancala, você não pode fazer isso. Para vencer, você nunca elimina completamente o seu oponente. Ele não pode ficar sem semente no tabuleiro. E o que acontece de especial nos jogos de mancala, que não vai acontecer em nenhum outro jogo, é que você pode falar durante o jogo.

O axé ou energia vital que vai se dar através da interação tanto das semente; visto que semente é vida e a partir do momento em que você as manipula, você passa a sua energia para aquela semente que o outro vai manipular também. Além disso, enquanto você está comentando, está falando sobre as jogadas, você também está interagindo e trocando energia com o seu oponente.

O palestrante prosseguiu fazendo a seguinte provocação: por que usar mancala nas aulas de matemática? E comentou que somos afrodescendentes e que muitos dos conhecimentos que nós temos hoje aqui são oriundos de África.

Outra questão levantada pelo professor é que a Lei n. 10.639, embora seja um marco do movimento negro, infelizmente não é utilizada. Há um reducionismo do pensamento de que deve ser trabalhada apenas nas disciplinas de língua portuguesa, história e artes; como se todas

as outras disciplinas não tivessem ligações em África. Infelizmente o currículo é impregnado de relações de poder e esta matemática africana, por exemplo, é invisibilizada.

Inclusive comentou sobre o dia da consciência negra como um momento pontual. Como se só tivesse aquele dia para abordar estas questões mencionadas anteriormente; ou seja, dá a ideia de ser exótico e que, portanto, não precisa ser estudado.

Subsequentemente falou que a matemática não deve ser neutra às questões sociais. Deve-se proporcionar uma educação matemática antirracista e ao serem utilizados os jogos de mancala, há o incentivo à conscientização e respeito às culturas; há um sentimento de pertencimento à cultura negra, de formação da identidade.

Como referência, trouxe o professor Henrique Cunha Júnior e o professor Reinaldo Pevidor.

O mediador seguiu trazendo os comentários, os vários elogios e pedidos de propagação deste trabalho para pessoas que não conhecem. A observação na riqueza em conectar as diferentes áreas.

A pergunta surgida foi “como podemos valorizar os diversos saberes sem cair no relativismo científico?”. O professor Júlio comentou que podemos mostrar outras formas de se fazer matemática, destacou a etnomatemática e disse que não devemos apagar tudo o que foi construído.

8.2 AS ENTREVISTAS

8.2.1 Os participantes

O primeiro participante (Sateré-mawé) pertence ao grupo de pesquisa Linguagens no Ensino de Ciências da UFRJ. Ele tem 37 anos e é doutorando há dois anos em educação em ciências e saúde. Sua formação inicial foi na Universidade Nova Iguaçu. Desde 2008 é professor. Começou trabalhando com a educação básica, tanto no ensino fundamental quanto no ensino médio; onde permaneceu por nove anos. Hoje, atua com a educação superior. A única modalidade de extensão que participou antes de substancializar esta organização foi curso de extensão e apenas como aluno e de forma presencial. Houve um em específico que foi uma capacitação para docentes superiores da instituição de ensino que atualmente leciona. Já tinha observado outros grupos trabalharem conjuntamente para a organização de curso de extensão.

Iniciou o contato com a decolonialidade a partir do mestrado com algumas leituras, mas nada aprofundado. Este aprofundamento ocorreu quando foi submeter o projeto para o doutorado e subsequentemente quando iniciou o mesmo.

A segunda pessoa entrevistada (Nheengatu) também pertence ao grupo LinEC. Ela tem 32 anos. É licenciada em Química pela Universidade do Estado do Rio de Janeiro. Trabalhou por dois anos num pré-vestibular como professora e atualmente, trabalha em um laboratório de química orgânica. Nunca tinha organizado e nem nunca tinha visto grupos de pesquisas trabalharem conjuntamente na organização de um curso de extensão. A única atividade de extensão que participou foi curso de francês como aluna. Teve o contato com a decolonialidade apenas com o início do doutorado. Antes, nunca havia ouvido falar do termo.

A terceira integrante entrevistada (Makuxi) tem 27 anos e participa das discussões do grupo de pesquisas GEASur. Ela é licenciada em ciências biológicas pela UFRJ, mestra em educação pela Unirio e professora de ciências da prefeitura de São Gonçalo desde maio de 2022. A única atividade de extensão que participou foi curso. Esteve na condição de organizadora e de estudante. Houve um de grande repercussão, Educação Ambiental de Base Comunitária e Ecologia Política na América Latina. Já esteve na organização em parceria com um grupo da Fiocruz. Iniciou o contato com a decolonialidade quando conheceu o seu orientador Celso Sanchez no Encontro Regional de Estudantes de Pedagogia. Participou do mesmo no intuito de conhecer pessoas que pudessem estar ministrando palestras para o evento em que estava organizando (Semana Acadêmica de Biologia). Destarte, o seu interesse se deu quando ouviu o professor Celso Sanchez falar sobre educação ambiental desde el Sur e as lutas da América Latina. A partir daí, fez o mestrado e se aprofundou nesses estudos.

Kayapó foi o quarto entrevistado. Ele tem 46 anos. É doutorando em Educação Científica e Tecnológica pela UFSC e professor de geografia há 22 anos tanto do Ensino Médio quanto do Ensino Superior pelo Instituto Federal Catarinense. Já participou de várias atividades de extensão: pré-vestibular comunitário, projeto com as escolas da região sobre relações internacionais, projeto sobre o Enem (oferecendo palestras e aulas), programa na rádio para falar do IFC (externando seus projetos e entrevistando pais, professores e alunos) e cursos de extensão (sobre formação de professores, metodologia de ensino e gestão da sala de aula). Em parceria com outros grupos, esteve anteriormente apenas envolvido nas ações da RIEDECT com as lives mensais.

Na quinta entrevista, tivemos a participação de Terena. Ela tem 38 anos. Fez Biotecnologia na Argentina, mestrado em Engenharia de Biocombustíveis pela UFRJ e

doutorado em Biologia Marinha e Ambientes Costeiros pela Universidade Federal Fluminense. Atualmente, trabalha no museu de Astronomia e Ciências Afins na coordenação de popularização da ciência. Ela participou como organizadora de um curso oferecido pelo GEASur, cuja temática foi “ecologia política e educação ambiental de base comunitária”. Nunca realizou projeto de extensão. Sobre o contato com a decolonialidade, ao longo de toda a sua vida, sempre ouviu músicas críticas que levavam à reflexão. A partir de um antropólogo conheceu os termos antropoceno e capitoloceno, mas não conseguia fazer conexões. Posteriormente, com a palestra do professor Renato Nogueira começou a pensar em outras perspectivas. No entanto, foi em 2019 que começou a se aprofundar e que ocorreram algumas modificações, pois teve de ministrar uma disciplina sobre desenvolvimento e sociedade no mestrado. Um dos autores basilares neste momento foi Boaventura de Souza Santos, principalmente em sua fala sobre autodeterminação e democracia. Além disso, este conhecimento foi solidificado a partir dos encontros do GEASur.

A última pessoa entrevistada (Guajajara) também pertence ao grupo DICITE. Ela tem 29 anos. É licenciada em Química pela Universidade Tecnológica Federal Paraná. Fez doutorado pela Universidade Estadual de Londrina (UEL). Iniciou o contato com uma sala de aula há cerca de doze anos atrás quando fazia PIBID e não saiu mais. Hoje trabalha com o ensino médio na rede estadual do Paraná. Realizou várias atividades de extensão, principalmente pelo fato de ter sido a primeira turma de química da instituição. Então, apresentava o curso para as escolas e esteve envolvida em vários eventos (como, por exemplo, o da semana da química, projetos novos talentos, etc.), mas em parceria com outros grupos de pesquisa a primeira vez foi com este curso. Iniciou o estudo sobre a decolonialidade em 2020 durante o doutorado. Viu nas redes sociais o curso saberes e resistências oferecido pelo professor Samuel Urban e ao escutar a professora Bárbara Carine, houve a abertura de portas.

8.2.2 Análise das entrevistas

As entrevistas aconteceram por meio de encontros virtuais. Elas foram gravadas e transcritas. Foi feita uma leitura flutuante de todo o material, com a percepção da emergência de 17 categorias: eurocentrismo, histórias mal contadas, questões raciais, questões religiosas, questões de gênero, relação homem e natureza, contextualização das práticas pedagógicas, currículo, formação de professores, temas de pesquisas decoloniais, autores decoloniais,

metodologia decolonial, papel da extensão, papel da universidade em momentos de crise, a experiência de organização do curso de extensão, desafios na organização do curso e sugestões de mudanças para uma próxima edição.

A primeira categoria surgiu em diversos momentos da entrevista. Makuxi, por exemplo, quando foi indagada sobre de que maneira a perspectiva decolonial pode contribuir para o ensino de ciências, mencionou sobre os referenciais que utilizamos estritamente europeus (primeiro trecho do quadro abaixo). Guajajara, nesta mesma linha de raciocínio, refletiu sobre a origem do conhecimento (segundo trecho). O mesmo procedeu com Nheengatu quando respondeu sobre as contribuições da decolonialidade para os estudos em educação (terceiro trecho). Inclusive a mesma ainda externou que o contato com esta temática, trouxe a percepção de que todas vidrarias que recebem o nome de uma pessoa apresentam denominações europeias (quarto trecho) e sobre o valor que se dá a um artigo estrangeiro (quinto trecho). Kayapó também fez críticas ao academicismo e refletiu acerca da valorização dos saberes locais (sexto trecho). Já Sateré-mawé, quando foi questionado sobre a forma que a colonialidade esteve e está presente em sua vida, mencionou e fez críticas aos modelos de ensino baseados na escola alemã, presos aos livros didáticos e às notas, dominadores e pregando uma ciência dita como única (sétimo trecho).

Makuxi - Ajudando a gente a descolonizar as narrativas da ciência porque a ciência como a gente tem hoje é principalmente branca e **eurocêntrica**. Então, todos os **referenciais** que a gente tem são **franceses, ingleses**. Quando a gente vai falar da história da biologia. A gente vai falar de vários autores, de vários taxionomistas **ingleses, franceses, alemães...** E aí as vezes parece que não existe, que nunca existiu ciência ou qualquer conhecimento válido em nenhuma outra parte do mundo e dá uma descolonizada nisso mostra para a gente que não, que sempre existiu conhecimento em várias culturas, em vários povos, em várias localidades geográficas.

Guajajara – A partir do momento que a gente tira este **eurocentrismo** da jogada. Isso já ajuda a discutir os privilégios da branquitude dentro da sala de aula. Dizer que para ciência, por exemplo, que é a minha área, né? O mundo não começa na Grécia e sim na África, na Ásia, né? E aí explicar, por exemplo, que o teorema de Pitágoras não é de Pitágoras, que a fermentação, a mumificação, esses processos todos já vem de muito anterior ao conhecimento europeu. Isso já traz outros indícios de como podemos fortalecer a aprendizagem e destruir este **eurocentrismo** que ainda paira nos nossos currículos.

Nheengatu - É mudar, é virar esta chave dos estudos da educação. Vamos ver quem são os pensadores da educação? A gente vai lá na psicologia da educação, **europeu**. Na sociologia da educação, **europeu**. Filosofia da educação, **europeu**. Mas não está produzindo conhecimento? Não tem educação em outro canto? Então eu acho que a decolonialidade pode vir, os estudos da decolonialidade podem vir trazer este olhar diferente do que a gente aceita. Do que a gente está acostumado.

Nheengatu - Eu trabalho num laboratório de química orgânica. Todos os nomes de vidraria que são nome de alguém, vem ou do **alemão ou do francês ou do inglês**. Todas as reações que a gente estuda, que vem com o nome de alguém é de um pesquisador europeu, geralmente homem. Nunca vi, não me recordo de ter visto até hoje nenhuma menção. Nenhuma menção, além de cientista de fora do eixo da **Europa** e dos **Estados Unidos**. Não trabalhamos com pesquisas de brasileiros ou sulamericanos. Muito menos africanos.

Nheengatu - O valor de um artigo publicado numa universidade **europeia** não é o mesmo valor de um artigo publicado numa universidade da América do Sul. Não vai ter o mesmo peso. Então, isso são coisas que hoje eu consigo perceber, mas que iam passar batido. Como passei no mestrado, por exemplo, não prestei atenção se o artigo que eu estava citando era de um homem ou de uma mulher. Se era estrangeiro e de onde era. Só pesquisei em inglês, por exemplo.

Kayapó - O que eu acredito é que a decolonialidade ela tem que ter um papel do universitário, da academia de realmente romper com este academicismo. Acho que uma grande dificuldade de todos nós que começamos a estudar a decolonialidade, métodos, algumas coisas que fujam do padrão acadêmico, **europeu** e imponha aquela forma de que aquilo é ciência e você fica refém disso.

Sateré-mawé - Acho importante para a gente romper aquele domínio da academia. Muitas das vezes dentro da própria academia, dentro da própria universidade sofre muito isso. A universidade é toda ainda **eurocêntrica**. Todo o sistema de organização da universidade brasileira ainda tem muito da escola **alemã**. Hoje atualmente falando, eu tenho críticas porque dentro do próprio doutorado, a gente tem avaliação, tira A, tira B. a gente está num nível de doutorado de excelência, que era para desenvolver um espírito crítico de formação e a gente está dando nota como se o aluno fosse merecedor de A, merecedor de B, de C, de D. Todo o dia, eu tenho que estar lutando contra esta colonialidade. Principalmente do saber, que a gente tem que romper estas barreiras eurocêntricas que estão presentes nos livros didáticos. Inclusive nos livros de formação de biologia. E também mostrar para o meu aluno que tem outras formas de conhecimento e não é negar a ciência, mas sim enxergar a vida com outros olhos, ter a sensibilidade.

Quadro 6: Primeira categoria – Críticas ao eurocentrismo

Fonte: Elaborado pelos autores

A decolonialidade, conforme visto no capítulo 3, critica estreitamente o eurocentrismo e fomenta uma visão multifacetada e plural que não pode ser restringida a uma linearidade. Ela

reconhece que não há um único tipo de conhecimento considerado válido e verdadeiro; portanto este mesmo precisa interagir com outras epistemologias que foram negadas, subalternizadas ou mesmo destruídas.

Sobre a avaliação, compreendemos que a mesma deveria colaborar com a aprendizagem. Deveria ser uma forma de alcançar uma escola democrática, inclusiva, acolhedora e participativa; no entanto, segundo Poso e Monteiro (2019), ela tem sido efetivada como instrumento de mensuração, de punição, de poder, de classificação e de exclusão.

A segunda categoria também foi muito recorrente. Ela falava acerca das histórias mal contadas. Histórias estas presentes nos livros didáticos e nos conteúdos acerca do Brasil colonial; bem como nas próprias histórias pessoais de família sobre seus respectivos antecedentes. Destarte, ela foi lembrada quando mencionavam sobre a presença da colonialidade em suas vidas (primeiro, segundo e terceiro trechos), quando falaram sobre as contribuições da decolonialidade para os estudos da educação (quarto trecho) e quando mencionaram o que poderia ser feito para aprofundar os estudos sobre a decolonialidade (quinto trecho):

Makuxi -Eu consigo pensar quando eu estava no ensino fundamental, na quarta série e aí a minha professora Ana Paula estava falando que os portugueses chegaram aqui por acidente, que um navio, que o vento desviou o navio. Quando a gente estava já no ginásio, não me lembro qual a série, mas no ensino fundamental II, a gente se deu conta que o tratado de Tordesilhas já tinha sido assinado antes de 1500. Então, a gente falou, “ué, foi um acidente ou não foi um acidente?”. Ali a gente já ficou tipo opa, essa **história aí está um pouco mal** contada. Então, eu acho que a primeira coisa são histórias mal contadas, histórias do Brasil, do mundo e até a nossa história mesmo individual. Por exemplo, a parte da família do meu avô que é maioria negra, da minha bisavó para cima, a gente não sabe absolutamente nada. Quem são os pais da minha bisavó, quem são os meus tataravós por parte do meu avô. Não sabemos. Então, essas **histórias mal contadas** de família também são complexas porque a parte da minha avó que tem ascendência portuguesa, ela sabe o bisavô, o tataravô, de onde veio, de qual cidade. Histórias mal contadas das nossas famílias, das nossas ancestralidades, do nosso país, do nosso mundo em que a gente vive.

Terena – Eu estou no MAST e o MAST tem a parte da história e a história é bem colonial. Tem a chegada dos portugueses e como a astronomia ajudou o desenvolvimento do estado nação brasileira para desenvolver o país. Então é só isso a exposição. Tem os portugueses, as embarcações, a astronomia e tem os jesuítas, como o Padre Antônio Vieira. Então, a gente ali aproveita para fazer uma crítica a isso porque isto está posto como uma **única verdade** muito forte. E você tem fotos e só homens brancos na foto. Então a gente pergunta: aonde você vê uma pessoa afrodescendente? Onde você vê os indígenas? As populações aqui? Então, a gente tenta conectar e fazer uma crítica ali. Onde estão as mulheres? Por que elas não estão aqui??

Kayapó - Uma outra forma nos conceitos, como a **história foi contada**, como a geografia, por exemplo, foi apresentada sempre como um ato de descoberta, enaltecendo o que é científico, branco e europeu e o que é a margem é algo que é mais místico, tribal e não se valoriza. Eu vejo isso muito nas próprias áreas do conhecimento.

Kayapó - Eu acredito que a decolonialidade pode ajudar para romper com um conhecimento desde a educação básica, na forma que os conteúdos são passados. Por exemplo, nos livros didáticos que foram produzidos há muito tempo atrás, havia aquela história que a forma que era contada de um padrão e aquilo era **verdade única**.

Sateré-mawé - Aprofundar os estudos sobre a decolonialidade. Reencontrar como nossos antepassados e nossa história. Que **a história que nos contam é a história colonizadora**. Mas a minha história real, a história que a minha avó me conta, que a mãe dela foi pega no laço. Era indígena. Aí eu fico pensando: aonde está a minha história real? O europeu chega colonizando, pegando a minha bisavó no Rio Grande do Norte, nas tribos indígenas que elas moravam.

Quadro 7: Segunda categoria – histórias mal contadas
Fonte: Elaborado pelos autores

Compreendemos, como já descrito anteriormente que as histórias são contadas na perspectiva dos vencedores. São escritas de forma dissociada e com a tentativa de apagamento da pluralidade. Na tentativa de apagamento das tradições e lutas dos povos subalternizados, inferiorizados e considerados como inumanos. Neste sentido, este hiato cria julgamentos, convicções e ideias que, por exemplo, nos faz ter a percepção da ausência de esforços por parte da população negra para sair de sua condição de subserviência; que embora tendo sido escravizados, foram libertos pela heroína branca.

Gonzalez e Hasenbalg (1982, p. 58) afirmam que esta lei assinada pela princesa Isabel encobre as várias situações de dominação a que o negro está submetido: “jogado nas favelas, cortiços, alagados e invasões, empurrado para marginalidade, a prostituição, a mendicância, os

presídios, o desemprego e o subemprego tendo sobre si, ainda, o peso desumano da violência e repressão policial”.

Além disso, os autores ilustram alguns exemplos ao longo da história que manifestaram as condições de invisibilidade do negro:

[...] o lugar irrisório que a historiografia destina à experiência e contribuição do negro na formação desta sociedade; a queima dos documentos relativos ao tráfico de escravos e ao regime escravista; a retirada do quesito sobre a CRO da população nos censos demográficos de 1900, 1920 e 1970, e a negação obstinada de discutir a existência de qualquer problema de índole invisível (GONZALEZ; HASENBALG, 1982, p. 105).

Ou seja, a liberdade requer visibilidade e este lugar, ou melhor dizendo, esta ausência de lugar também foi lembrada por Nheengatu tanto ao responder sobre as transformações observadas após o contato com a decolonialidade (primeiro trecho), quanto ao falar sobre a colonialidade presente na sua vida (segundo trecho). Sobre este mesmo questionamento Guajajara levantou vários aspectos: ausência de pessoas negra nas escolas particulares, ausência de pautas raciais nestas instituições

Nheengatu - No fato de ter estudado em escola particular e não ter **colegas negros** e não ter professores negros.

Nheengatu - E aí agora eu vejo marcas da colonialidade em toda a minha vida na verdade. Fica até difícil você sair, ir numa balada e você vê que todo mundo se divertindo é branco. Todo mundo **servindo é negro**. Como se isso fosse uma coisa normal e aceitável. Não dá mais. Depois que eu tive contato com a decolonialidade, não consegui desvincular.

Guajajara – Começa que eu estudei numa escola majoritariamente de pessoas brancas. **Não me recordo de ter pessoas pretas na minha formação** da educação básica principalmente. Eu estudei a vida toda na escola particular. Então, pautas de racismo, preconceitos, bullying... Então isso foi muito latente, tanto que mexeu comigo. Eu sofri bullying por morar em outra cidade, que era mais do interior. Isto aqui, eu não estou me colocando numa situação de preconceito do nível que pessoas pretas sofrem. Não é isso, mas por exemplo, eu não sabia cuidar do meu cabelo, tiravam sarro do meu cabelo. **Na graduação eu tive um professor preto**, na graduação em química, comparado a todo corpo docente da universidade. Estas são algumas questões de tensão, de colonização que eu vivi na minha vida. [...] Então, era sempre na minha vida escolar, na educação infantil e ensino fundamental I mais ou menos, sempre havia alguém que tinha que mostrar o seu poder. Sempre tinha uma pessoa que subalternizava. O que mais eu posso dizer de colonialidade? Sempre observei pessoas pretas em função de serviço. É o que já é falado há muito tempo dessas relações de colonialidade.

Quadro 8: Terceira categoria – racismo
Fonte: Elaborado pelos autores

Toda esta naturalização é explicitada por Rios e Lima (2020), mencionando que as explicações que são dadas para que esta população ocupe um lugar de miséria e que são irresponsáveis, incapazes intelectualmente, imaturos... E complementam:

Daí é natural que seja perseguido pela polícia, pois não gosta de trabalho, sabe? Se não trabalha é malandro, e se é malandro é ladrão. Logo, tem que ser preso, naturalmente. Menor negro só pode ser pivete ou trombadinha, pois filho de peixe, peixinho é. Mulher negra, naturalmente, é cozinheira, faxineira, servente, trocadora de ônibus ou prostituta. Basta a gente ler jornal, ouvir rádio e ver televisão. Eles não querem nada. Portanto têm mais é que ser favelados (RIOS; LIMA, 2020, p. 69).

Sobre a questão religiosa, os participantes, dentre outros aspectos, reportaram-se às marcas do colonialismo presentes na mesma e sobre a educação jesuíta, a influência do ensino religioso nos modos de agir e os preconceitos sofridos ao longo da vida. Fizeram estas considerações ao serem indagados sobre as marcas da colonialidade nas suas vidas (primeiro, segundo e terceiro trechos) e sobre as transformações observadas após o contato com a decolonialidade (terceiro trecho):

Kayapó – Em tudo, na forma de pensar, na própria religião. **A religião católica tem marca profunda do colonialismo.** Este deus na forma europeizada que é passado para nós. Na educação, as crenças pedagógicas. As crenças pedagógicas são passadas pelas pessoas que praticam muito ainda do colonialismo. Decorar uma informação para uma prova, cópias... Isso tudo tem resquícios da educação jesuíta, da presença forte da igreja nas escolas e isso foi repassando para cá.

Sateré-mawé -. Até na aula prática que estávamos fazendo na semana retrasada, estávamos fazendo visita de campo, nós estávamos falando da natureza, da forma como muitas religiões tratam a natureza como entes de ligação, de respeito. E neste momento, estava passando um grupo de **umbanda**... quando eu acabei de falar, passou um grupo de umbanda. Aí eu falei: olha aí o exemplo que a gente está tendo. E isso é o respeito. O biólogo tem que ter noção de que devemos preservar a natureza porque para além da natureza, há pessoas que acreditam em **entidades espirituais** e que estão ali trabalhando, estão ali envolvida. Então, para além da natureza, o biólogo tem que ter este olhar também global, que nós somos a natureza. Também este outro olhar que é a questão espiritual. Aí eles começaram a entender quando eles visualizaram esta cena, que eu achei tão interessante. A gente vê que a questão da **religião ainda domina este controle social**, ainda é muito forte em algumas determinações que acaba afetando nosso desenvolvimento social e econômico de um país inteiro. A gente está vivenciando isso daí hoje. Ainda as dominações a partir das religiões também.

Guajajara - Uma coisa bastante importante que onde eu moro tem bastantes escolas cristãs. Então muitos quando viram a minha proximidade porque eu não sou inserida nas religiões de matriz africana, mas eu tenho extremamente afinidade. Então uns quando viam uma postagem minha, falando de **Exu e Iemanjá**, alguns tiveram bastante preconceito com isso no meio profissional.

Makuxi – Quando eu comecei a estudar um pouco mais a decolonialidade, eu comecei a ter contato com as relações étnico-raciais. Comecei a estudar muito mais história também do Brasil e da América Latina. E isso acabou trazendo uma outra perspectiva em relação à minha própria família. E até eu diria em relação à **religião**, por exemplo, com a **espiritualidade**. Porque **eu cresci num lar e numa sociedade muito católica** porque eu estudei o ensino fundamental inteiro numa escola de bairro pequena, mas era católica. Inclusive ela acaba funcionando muito como uma quase que extensão da paróquia do bairro. Então, aula de catequese do bairro tinha na paróquia, mas também tinha na escola. Aí fazia parte do currículo aula de religião, que a maioria de nós odiava. E não era facultativo. Era obrigatório independente de ser católico ou não. Então essa relação com o catolicismo já tinha dado uma baqueada ao longo da minha adolescência porque eu sou lésbica e aí comecei a sentir algo com nove anos, mas aí estando completamente imersa no catolicismo. Então ao longo da adolescência que a coisa foi acontecendo. Nesse início da adolescência até o começo da idade adulta, nestes vinte e quatro anos mais ou menos foi uma luta interna muito grande, mas estudar um pouco a história sobre esta ótica da colonialidade, das relações étnico-raciais me ajudou a **entender o papel da igreja** nisso tudo. Então, a minha relação com a instituição religiosa acabou mudando muito. Acabou me dando um pouco de munição para embasar coisas que eu já queria que era este distanciamento. Me ajudou a entender o porquê que as coisas aconteciam da forma que acontecem, que eu não entendia antes e que agora eu acho que entendo. Hoje eu sou de umbanda.

Quadro 9: Quarta categoria – questões religiosas

Fonte: Elaborado pelos autores

Segundo Amaro (2020), a modernidade, a racionalidade, o cristianismo, o capitalismo e o ocidentalismo estão correlacionados e participam de um projeto de dominação de subjetividades, subalternizando e invisibilizando as epistemologias, as expressões culturais e religiosas que não se enquadram a este padrão imposto pela Europa colonizadora e rotulando-as como fruto de misticismos primitivos.

Conforme dito na seção 3.4, as práticas religiosas da população negra no Brasil colonial eram compreendidas como manifestações de magia ou feitiçaria e estabelecia o

controle sobre o corpo e sobre as almas dos nativos. Hoje ainda se observa em muitos lugares a dimensão do sagrado assumindo a centralidade ontológica, ditando as regras do modo de agir, de ser, estar e permanecer neste mundo. Além disso, ainda há muitos casos de violência contra os adeptos do candomblé e da umbanda, que estão associados à figura do Diabo.

Quanto à relação de gênero, mencionaram os preconceitos, a heteronormatividade ditando as regras de vestimentas, de uso de banheiro, de comportamentos,... Os dois primeiros trechos ocorreram quando foram questionados sobre a colonialidade presente em suas vidas e o último sobre a importância do pensamento decolonial para o estudo em educação:

Guajajara - Ao longo da minha caminhada, há bastante **LGBTfobia** principalmente na questão de me assumir, pessoas me dizendo como eu tenho que me vestir, que eu deveria ser mais menina (como se isso fosse um determinante para viver em sociedade). Eu ouço até hoje. E tem dia que eu estou mais desajeitada, por exemplo. “Olha você está um menino, você está parecendo um menino”. Então discursos que querem impor padrões de gênero a mim. [...] Eu já fui demitida por causa disso. Já fui demitida de uma escola pela própria organização da escola mesmo que eu não adotasse uma postura escrita na testa. Porque as pessoas hetero não fazem isso. Ninguém chega e fala “oi, eu sou **hetero**”. Eu assumi uma postura, uma vida normal. A gente tem que viver mesmo e nunca fiquei escancarando estes discursos. Eu fui demitida por isso. Uma aluna foi lá e disse que tinha uma professora... Ela usou estes termos... Ela usou até uma nomenclatura errônea, falando que era **gay** na minha atuação profissional. Também ouvi algumas coisas assim relacionadas à estilo, né?

Sateré-mawé - Quando falar em educação em saúde, mostrar todas as nossas mazelas que a gente tem. Muitas das vezes são renegadas a grupos e grandes estereótipos. Eu acho que a partir do ensino de ciências que seja crítico, eu acho que a gente consegue alcançar esse rompimento de que ah é feio falar de uma pessoa **homossexual** dentro da escola. É feio falar do **gênero** que existe, das pessoas. Respeito a diversidade.

Guajajara - Entender que se existe uma aluna que é **trans**, ela vai usar o banheiro feminino e isso não diz respeito ao órgão sexual que ela tem. Isso diz respeito que ela é uma mulher e pronto.

Quadro 10: Quinta categoria – heteronormatividade

Fonte: Elaborado pelos autores

Como dito anteriormente, os gêneros são arquitetados em relações de poder. Este poder, Foucault (1984) em “Microfísica do Poder” vem nos dizer que estabelece uma ordem normativa, não apenas na pretensão de reprimir, mas fazer com que os indivíduos aceitem essas normas. Este poder adentra o seu corpo, os seus sentimentos e automaticamente o seu modo de ser, tornando-o subversivo e subordinado.

Outro aspecto que foi discutido pelos participantes foi a relação do ser humano com a natureza, sobre a importância da educação no que se refere à conscientização acerca da preservação da mesma (primeiro trecho) e sobre a reflexão de que nós fazemos parte dela; portanto não podemos considerá-la como inferior e nem tão pouco dominá-la (segundo e terceiro trechos):

Terena - Eu já trabalhei com muitas pesquisadoras que dizem que a decolonidade é uma moda e não se aprofunda. Mas eu acho que a decolonialidade traz uma crítica para a educação em ciências tem que ser realizada para não ter essa mudança climática ou esta injustiça social. Acho que é básico incluir a decolonialidade no ensino de ciências porque senão continuaremos formando, sei lá, engenheiros que se sentem os melhores do mundo porque usam capacete e trabalham para determinada empresa que está **desmatando a Amazônia**. Eu acho que está muito relacionado com a **preservação do ambiente**.

Sateré-mawé - Nós somos a natureza. Nós não dominamos a natureza. Então, nós temos que ter esta consciência que a nossa atitude hoje vai interferir no nosso amanhã. Não estou dizendo aqui que a gente tem que mudar a vida de toda forma e viver como uma comunidade indígena, mas acho que a gente tem que pensar em pequenas atitudes, pequenas mudanças.

Makuxi - Na quinta série eu falei que eu preferia que os portugueses não tivessem vindo, que o Brasil tivesse sido dominado pelos indígenas. E a professora disse “Deus me livre, imagina um país chamado pindorama. Que horrível!”. E eu fiquei um pouco ofendida. E falei “nada a ver, o que tem ser chamado de pindorama?”, mas ficou por isso mesmo. Eu achava ótima a ideia. Claro que eu tinha nove anos e eu tinha uma ideia muito romantizada também, mas essa conexão com a natureza eu e a minha família, a gente teve muito. Por causa dos meus avós. Eu cresci com eles e gostava muito de brincar nesse meio. **No meio da terra, das plantas**. Quando perguntavam “qual super-herói você é?”. Eu falava que era o Tarzan porque tinha essa coisa de ficar no meio do mato. Tirando essas problemáticas que tem o Tarzan, mas era a referência que eu tinha quando criança. Então, essa parte da **natureza** eu sempre achei muito mais legal do que ficar no meio de prédio, muito presa. Então eu romantizava um pouco esse lance dos indígenas porque eu achava que se a gente tivesse sido dominados pelos indígenas seria muito melhor. A gente estaria vivendo no meio do mato, mas também tinha esse viés que eu sabia que a gente estaria vivendo muito mais em **equilíbrio com a natureza**. E eu acho que a colonialidade tirou da gente essa harmonia. Deu uma dessintonizada na nossa relação com o nosso entorno. Eu diria que a segunda e a terceira coisas essa dissintonia com a natureza e o racismo em relação aos povos que não são europeu, os povos indígenas, os povos africanos,... A colonialidade, esse sistema racial forjado faz com que a gente tenha como inferiores. Um mundo que eles vivem não é bom. O que eles conhecem não é bom. O modo de tudo não é bom.

Quadro 11: Sexta categoria – antropocentrismo

Fonte: Elaborado pelos autores

Ailton Krenak (2020, p. 16) em ideias para adiar o fim do mundo, externou sobre o mito da sustentabilidade, inventado pelas corporações para justificar o assalto que fazem à nossa ideia de natureza. Além disso, completou dizendo não perceber onde tem alguma coisa que não seja natureza, pois “[...] tudo é natureza. O cosmos é natureza”.

Makuxi ao falar sobre a nossa relação com o entorno também comentou sobre a contextualização das práticas pedagógicas, de torná-las mais próximas da realidade do educando e de provocá-los. Kayapó também fez esta observação. Os dois fizeram esta colocação ao serem indagados sobre as transformações ocorridas após o contato com a decolonialidade. Já Terena mencionou estas desconexões ao falar sobre as formas de colonialidade presentes em sua vida:

Makuxi - Tiveram duas aulas que me chamaram a atenção. Uma que eu perguntei para eles quem já tinha visto rio e eu estava num grupo que não tinha idosos. E eles disseram que não. Quando eu perguntei por valão. **Tem valão aqui do lado da escola.** Mas valão é um rio, né? É um corpo hídrico. Então, a gente comentou sobre a poluição. Um outro momento que me chamou a atenção foi quando eu falei para eles que aonde a gente mora é Mata Atlântica, né? A gente está em São Gonçalo. Eles falaram “sério?”. **Todo bioma que a gente está é Mata Atlântica.** Quando eu falei de Mata Atlântica eles pensaram que era algo muito distante. A outra coisa eu acho que a decolonialidade ajuda a gente a se aproximar um pouco mais do nosso educando, que são justamente (falando da escola pública) os populares, sobretudo na EJA. É todo mundo do entorno. Todo mundo precisa batalhar horrores para viver, que mal consegue se preocupar em sobreviver. Então, eu acho que ajuda a gente a se aproximar e a ter aproximação com o conhecimento popular, que as vezes, especialmente no ensino de ciências... A gente tem uns conteúdos, por exemplo sinapses (que são importantes), mas que podem ser muito abstratos, muito distantes mesmo da realidade e acho que a decolonialidade ajuda a gente a dar uma somada nessa relação entre o educador de ciências e o estudante na escola. E sem dúvida isso acaba trazendo todo um leque de metodologias, de temas, de objetivos, várias coisas diferentes... Então, por exemplo, a gente falou no outro dia, na nossa última aula sobre água. E aí perguntei: “o que vocês sabem sobre água? Pra que a água serve? Eles falaram: “lavar roupa, lavar a louça”. Mas aí depois eles mesmos começaram a falar “lavar a lama, batismo,...”. Então eu disse que tinha um viés espiritual também. [...]Então, em uma aula ao invés de falarmos sobre um viés da água, acabamos falando de outros, de território, da água na nossa vida aqui em São Gonçalo, de onde vem a água aqui, como são os rios aqui em São Gonçalo, os corpos hídricos, que aí o pessoal falou sobre o poço. Nós falamos como que a poluição chega no poço. Aí elas falaram que chega pelo solo, que filtra. Então a gente **deixou de falar da água lá e trouxe a água para cá**, para perto da gente. Ficou água palpável a nossa realidade. Eu não sei se eu não tivesse tido tanto contato assim com essa ideia da decolonialidade que dá muita importância e valoriza os territórios, eu não sei se eu teria feito uma aula assim. Sempre trazendo este contexto do território. Quando você desrritorializa a educação, eu acho que a gente acaba perdendo um pouco o sentido dela. Acaba distorcendo acaba tanto a educação quanto a ciência de nós mesmos, de nosso próprio sujeito, quando a gente tira ela do território. Dificulta até as nossas lutas porque localizar a educação a ciência no território, incentiva as nossas lutas, as nossas reivindicações, as nossas faltas.

Kayapó - A minha aula de geografia é muito diferente da aula que eu passava. Apesar de ser sempre uma pessoa crítica e eu acho por eu estudar a pedagogia, a metodologia, a didática, sempre me apropriei disso para fazer o aluno pensar. Então desde sempre a minha forma de dar aula, por mais que eu exponha as informações, os conteúdos, eu sempre faço muitas **perguntas durante a aula aos alunos**, provocando eles. Então antes de saber sobre a decolonialidade, eu sempre trabalhava... Ah a questão do descobrimento, eu trabalhava... Será que não foi uma invasão? Nunca tendo o respaldo da teoria decolonial para embasar. Hoje em dia, eu uso a teoria decolonial em vários momentos da geografia. Então, em explicação de geografia política, em tudo isso, eu passo recortes e boto provocações na mente dos alunos. Eu acho que a decolonialidade ela preencheu um espaço que faltava, ela me deu um suporte para poder dar mais cientificidade nas provocações que eu vinha fazendo sem nenhum embasamento teórico.

Terena – Então, depois na academia, eu estudei biotecnologia e aí eu nunca, por exemplo, aprendi a fazer milho transgênico sem nunca ter estado num campo. Então, eu iria fazer como os meus colegas todos. Saí do ensino médio sem saber o que fazer da vida, porque a gente sai do ensino médio **sem conexão com nada**. Aí entrei na biotecnologia porque sei, gostava da biologia e da bioquímica e era uma universidade que estava perto da minha casa porque na Argentina tem um acesso maior das universidades do que aqui. Então, em Buenos Aires você tem a UBA e tem umas cinco universidades na Baixada fluminense por lá. Então, estas universidades são bem acessíveis. Você se inscreve e já estuda na universidade. Então a carreira que tinha na biotecnologia, o mais parecido que eu queria. Eu entrei ali sem saber o que era isso. Aprendi a fazer um milho transgênico sem nunca ter visto um campesino. Então, é uma coisa muito **desconectada da realidade**.

Quadro 12: Sétima categoria – contextualização das práticas pedagógicas

Fonte: Elaborado pelos autores

Como dito no capítulo 4, Freire (1997) já nos dizia que uma educação contextualizada, que não enfatize os mitos, que não privilegie apenas os conteúdos acadêmicos, o currículo gradeado, que compreende que o aluno não é um depósito de informações, que faz a mediação entre a teoria e a prática, que consubstancialize a interação, a troca de experiências, o ouvir reflexivo, a participação e que potencialize a transformação da realidade é uma educação humanizadora.

Qual o sentido para o meu aluno de escola de comunidade adquirir apenas as informações sobre o conteúdo de ciências (células, seres vivos, astronomia, química, física,...) sem que eu associe com a sua realidade? Terá apenas a percepção de que são conteúdos soltos, abstratos e distantes. Não seria palpável. Não faria sentido. Não seria compreensível. Não haveria a possibilidade de indagar. Não haveria a possibilidade de participar. Preciso perceber o que foi antes devidamente construído. Não posso ignorar o conhecimento que traz para este espaço. Preciso antes perceber quais os seus pontos de vistas sobre aqueles conceitos, o que sua família, os seus amigos e a comunidade de uma forma em geral na qual está inserido já abordou sobre o mesmo. Não posso imaginar que este aluno é uma folha em branco. Não posso compreendê-lo como um ser apassivado. Não posso imaginar que o único conhecimento válido é o que eu apresento para ele. Preciso construir uma relação de confiança. Preciso me aproximar mais, construir vínculos mais horizontais. Preciso dialogar. Preciso estimular a curiosidade e a proposta de hipóteses e interpretações. Preciso motivá-lo. Preciso estabelecer uma relação dinâmica e indissociável entre teoria e prática.

Acerca do currículo, Sateré-mawé externou que o mesmo não é regionalizado. É eurocêntrico e está muito centrado nas avaliações em larga escala, que é monocultural e que as disciplinas são extremamente fechadas. Nheengatu também comentou que este currículo ainda está muito distante da realidade dos alunos:

Sateré-mawé - É preciso repensar o ensino de ciências. De que forma ele está sendo pautado dentro dos **currículos**, dentro dos livros, dentro das escolas. Então a decolonialidade não acredito que seja uma teoria, mas sim uma forma de pensar uma alternativa ao que está posto. Uma forma que pode complementar e trazer novos olhares, novos conhecimentos para dentro da sala de aula, para dentro do **currículo**. Por que o nosso **currículo** tem que ter algumas disciplinas tão fechadas? principalmente na área de ciências, quando a gente fala do corpo humano, de célula, a gente pode contribuir muito com a questão da decolonialidade, explicar realmente o que é o desenvolvimento do ser humano, o processo de evolução para além do que o livro nos ensina, mostrando as nossas raízes aonde está porque muitas das vezes é ignorada. Nossa raiz africana muitas das vezes é renegada, não é colocada nos livros. A nossa cultura é retirada dos livros ou relegada a dias: o dia do índio, o dia da consciência negra e entendendo que não dia, é a nossa cultura. A decolonialidade tem que ter um movimento forte principalmente dentro da formação do currículo. O nosso currículo ainda é muito colonial, muito eurocêntrico, dominante, ainda tem uma formação muito voltada para a mão de obra, para o conhecimento técnico. Eu acho que a decolonialidade na educação em ciências tem que trazer estas outras formas de saber, de agir, de ser, de respeitar a natureza, de respeitar as diferenças. Eu acho que o ensino de ciências tem esta função cordial de conscientização. Eu acho que a gente tem que conscientizar sobre as diferenças, aceitar as diferenças. Também os livros são entes políticos. Eu acho que a gente tem que trabalhar mais a questão do currículo porque este currículo ainda está muito centrado, não é regionalizado. É um currículo que você tem que atender a um campo americano de desenvolvimento, mundial que tem lá as suas regras. Você tem o Ideb, pisa, tem que ter x no Pisa. Então, todo é um domínio, ainda eurocêntrico e internacional que rege a nossa educação brasileira.

Nheengatu - O movimento da decolonialidade pode trazer uma visão bem diferente do que é fazer ciência, do que é conhecimento, conhecimento científico. Bem diferente do que a gente está acostumado nos **currículos** atuais de educação de ciências. Por exemplo, quando a gente estuda estações do ano no livro didático e tem lá inverno, neve. É uma ilustração que para as crianças brasileiras não vai ter tanta relevância. Então eu acho que esse movimento da decolonialidade pode contribuir com um olhar diferenciado nos materiais didáticos para os **currículos** de ciências.

Quadro 13: Oitava categoria – currículo

Fonte: Elaborado pelos autores

O currículo não deve ser considerado como um mero dispositivo técnico, pois “[...] além do que os documentos curriculares prescrevem, o currículo é vida, é potência, é criação, é invenção, é transgressão” (PAVAN; TEDESCHI, 2021, p. 260). Ele deve ser analisado sociologicamente e traçado por diferentes cosmovisões, rompendo com os processos que contribuem com os epistemicídios. Deve assim questionar a universalidade e ser pensado em relações horizontais e particulares.

Tanto para divulgar os estudos da decolonialidade quanto para aprofundar estes estudos, os participantes mencionaram que uma das alternativas seria na formação de professores tanto inicial quanto continuada, por meio de lives, cursos e disciplinas:

Nheengatu - Acho que **conversar com os professores da educação** básica seria uma coisa interessante para divulgar estes estudos.

Kayapó - Palestras. Não apenas no modelo on-line porque tem muitos professores que acabam não acessando. Não tem este hábito. Os cursos poderiam ser pensados em parceria com a universidade, montar com a prefeitura, com uma escola grande e oferecer nas **formações continuadas** dos professores esta temática. Que aí sim poderia ter muito mais acesso porque quem procura as lives, quem busca as lives é um público que já ouviu falar.

Terena - Eu estou vendo que agora a decolonialidade está bem sendo tratada. Tipo filmes, chegando bem a mídia. Tem músicas, muitos cantores. Há muito tempo que o rock já traz. O rock argentino é uma crítica ao sistema capitalista. Mas agora eu vejo que está sendo bem divulgado mais o tema. Tipo na mídia. Mas o que eu sugiro é continuar fazendo curso. Eu acho que a gente precisa continuar fazendo **curso**. Precisa estabelecer **relações com os professores**. Professores da escola, né? Embora difícil isso, né? Os professores da escola municipal não tem tempo para estudar para ter outra coisa. Agora que eu estou trabalhando na coordenação de educação do museu de astronomia, eu vejo que no museu tem um movimento de educação bem importante. E tem projetos para lá.

Sateré-mawé - Dar uma **boa formação para os futuros professores**, conscientizando e mostrando quais os mecanismos para romper esta colonialidade do saber, do ser e do poder porque os professores são os agentes de transformação para ajudar os alunos. Nós quando estamos na sala de aula, nós somos instrumentos de conscientização tanto na área de biologia quanto no ensino da nossa disciplina quanto por questões sociais que também envolve o ser humano. Como Paulo Freire coloca, nós somos seres políticos. Os professores precisam ser bem formados para que possam ter base de forma a levar para os seus conhecimentos outros para além do que a gente tem do livro didático. Não é negar o livro didático, mas é ir para além do que é colocado. Muitas das vezes, fazendo uma meia culpa, não temos tempo suficiente para abordar tanta coisa em sala de aula. Tudo muito corrido, mas acho que em algum momento, a gente tem que tentar colocar em prática algo diferenciado para além do livro didático. Também é uma questão política. A gente acaba adotando o livro didático muitas das vezes como principal ferramenta dentro de uma sala de aula. Então quando eu estou em uma sala de aula com os alunos, não mais da educação básica, mas do ensino superior, eu sempre procuro levar este outro lado do conhecimento. Para ir além do que a gente coloca em sala de aula. Então, eu acho que isso é o principal. Eu penso que uma boa formação do professor vai conseguir uma transformação mais eficiente porque a gente começa da base e acho que os professores são a base. Todo mundo passa na mão de um professor. Seja qualquer profissão e nesse dia 14, véspera do dia de professores, mais do que ninguém, você sabe como nós somos renegados, né? A gente está aí jogado a segunda instância.

Quadro 14: Nona categoria – formação de professores

Fonte: Elaborado pelos autores

Como dito no capítulo 6, a formação continuada favorece a melhoria na educação, a reflexão e a ressignificação do fazer pedagógico do professor (ensinar com que objetivo e pra quem) e a reconstrução da sua identidade profissional. Ela deve estimular a capacidade crítica, estar aberta às discussões das injustiças sociais e diversidade cultural, aproximar-se das inovações, levar em consideração a escola como locus de formação e não considerar os professores como meros executores, mas dar voz aos mesmos.

Salientamos como bem sinalizado por Sateré-mawé e observado em minhas vivências como educadora, que o livro didático tem sido uma espécie de manual a ser seguido, orientando o planejamento, a metodologia, a seleção dos conteúdos a serem trabalhados e os modelos de avaliação.

Em conformidade com Costa *et al.* (2019), o livro didático pode funcionar como instrumento de controle, reforçar estereótipos e preconceitos sociais e servir como veículo de ideologias a interesses específicos de governos, enraizados de valores hegemônicos e eurocêntricos.

Segundo Castro e Miguel (2019), os livros didáticos ainda estão carregados de uma visão negativa do negro, com imagens em um processo de migração deprimente, subserviente, inferiorizado, marginalizado socialmente e ocupando os estratos mais baixos da sociedade. Bem como também são atravessados por valores que posicionam homens e mulheres de modos desiguais e que, em muitos casos, criam hierarquias, com as mulheres em condições de inferioridade, dependência e submissão e associada ao consumismo.

Sob estas questões alavancadas, observando a influência do livro didático nas práticas educativas, considera-se relevante propor novas formas de explorar estes textos didáticos, para além da avaliação léxica e de conteúdo, com o estabelecimento de relações mais fecundas para a prática social. Cabe também reforçar que o docente precisa ter cuidado para não transformá-lo em um guia, mas em um recurso de complementação do conhecimento.

Acrescentamos ainda que um olhar decolonial a partir da formação de professores pode propiciar caminhos formativos que busquem problematizar as possibilidades e as responsabilidades no uso deste instrumento, na perspectiva de melhor conhecê-lo para repensar sua função e as estratégias de enfrentamento da realidade analisada. Levando assim, estes futuros professores a refletirem e optarem por livros didáticos que objetivem combater padrões educacionais que valorizem determinada cultura em detrimento de outra e que postulem uma única verdade (ROCHA, 2017).

Sobre como a decolonialidade contribuiu para as suas respectivas pesquisas, os participantes comentaram que foi a teoria fundamental para o desenvolvimento das mesmas e frente a isto levantaram diferentes temáticas: construção de uma educação ambiental desde o chão das periferias, a forma como os grupos considerados subalternos são afetados pelas mudanças climáticas, as dificuldades enfrentadas pelas mulheres negras para desenvolverem suas respectivas pesquisas, meninas na ciência, a fuga de um currículo europeizante e divulgação científica:

Makuxi - Então, a minha pesquisa do mestrado se chama “**mulheres do Salgueiro construindo uma educação ambiental desde o chão das periferias**”. Mulheres do Salgueiro é um movimento de mulheres do complexo do Sagueiro em São Gonçalo. Aí a minha ideia era identificar os saberes que elas têm e fundamentar a partir dos saberes delas uma educação ambiental baseada na comunidade delas para elas e com elas também. A decolonialidade foi a teoria principal para fundamentar o meu trabalho .

Nheengatu - Trazendo um olhar para as mulheres, principalmente para **as mulheres negras, trazendo as dificuldades que elas passam** que homens e talvez mulheres brancas não passam para desenvolver as suas próprias pesquisas.

Kayapó - Eu usei primeiro as teorias que falam das marcas do colonialismo, o que o colonialismo fez como estratégia, o colonialismo do saber, do poder, do ser então eu me baseei muito nisso para usar as estratégias utilizadas pelos colonizadores para dominar, não apenas o espaço, as riquezas e utilizando uma forma de inferiorizar as crenças, tudo que é local. E colocando a forma europeia como forma a ser alcançada pra evoluir. Após isso, eu comecei a **pesquisar a pedagogia decolonial como uma alternativa de valorização da cultura e dos conhecimentos produzidos pelos povos locais**. Então, a decolonialidade está me dando este suporte. Então, o meu trabalho sobre a geografia, sobre o ensino da geografia com práticas coloniais que são perpetuadas e como eu participei ativamente, eu cheguei a coordenar a criação do curso de geografia, que eu não queria que fosse assim, mas como para eles, um branco, um estrangeiro é mais capaz do que os locais, mas mesmo assim eu vou contar e tô contando tudo como foi feito, desde do debate da criação.

Terena - Agora eu estou pesquisando em **meninas nas ciências exatas** e o pensamento decolonial é a base para pensar a menina na ciência. Que ciências as mulheres querem fazer. Se vai ser uma ciência patriarcal ou uma ciência a favor da vida, da preservação.

Sateré-mawé - Estou trabalhando com uma pesquisa sobre **as injustiças climáticas e ambientais**. Meu orientador apresentou este caminho para seguir e eu achei interessante. A gente pode ver como as questões dos grupos subalternos estão diretamente sendo os mais afetados até com as mudanças climáticas. Mais uma vez a gente vê que a população preta, as comunidades LGBTQI+ e outras siglas continuam sendo afetadas e este domínio tem muito a ver com a colonialidade do ser principalmente. Então, dentro desta pesquisa das injustiças climáticas, das emergências climáticas, eu tenho visto nas literaturas que eu tenho lido, nos artigos que concordam com as questões da colonialidade que hoje ainda quem vai sofrer as grandes mazelas destas mudanças são as pessoas pobres, marisqueiros, as comunidades tradicionais que estão ao redor dos oceanos, dos mares, são as comunidades que vivem das plantações familiares, agricultura familiar... continua sendo a população pobre que mais sofre.

Guajajara - Olha, eu partir muito do princípio de que as pessoas precisavam conhecer o que eu estava estudando, que é a decolonialidade de fato. Eu já sou divulgadora científica. Então, **eu uni as duas coisas. De que maneira o pensamento decolonial foi inserido? É... Nas redes sociais**. Foi basicamente isso que eu fiz, porque eu queria que as pessoas lessem, entendessem e ouvissem a respeito daquilo tudo que eu estava construindo e aí foi muito interessante porque, por exemplo, eu ministrei um minicurso, inclusive na universidade que eu estudei, na UTS, e a partir destes alunos, eles construíram arte e falavam deste contexto decolonial e tal e foi bastante interessante porque eles também não conheciam o que era isto. A gente não tem isto na formação, né? Uma área de estudo sobre a decolonialidade. Foi tudo. De cabo a rabo na minha tese tiveram estas discussões. Fiz um recorte de como a pandemia afetou o acesso à internet. Mais ou menos naquela linha que o Boaventura de Souza Santos fez, né? Da cruel pedagogia do vírus e nitidamente sobrecarregou as mulheres, afastou tudo de tecnologia das pessoas que não teriam condições. É isso. Então, de que maneira que o pensamento decolonial transformou essa minha pesquisa, foi total.

Quadro 15: Décima categoria – temas de estudos decoloniais

Fonte: Elaborado pelos autores

Além disso, citaram diversos autores, os quais têm encontrado suporte:

Sateré-mawé – **Ailton Kreank, Leonardo Boff, Michele Sato** (faço parte de um grupo, Observare Ambiental, que ela coordena que fala sobre estas questões ambientais. São pesquisadores do Brasil inteiro, que falam dos seus projetos. É uma rede que está falando das questões ambientais), Milton Santos, Henri Acsarald (das injustiças climáticas e ambientais), **Celso Sanchez, Marcelo Porto, Paulo Freire**.

Makuxi – Usei muito o próprio pessoal do GEASur. O **Celso Sanchez, o Daniel Renault**, mas também usei o Aníbal Quijano, o próprio Paulo Freire também, o Fanon, a Beatriz Nascimento e fora isso muitas pesquisas daqui eu acabei usando até para levantar dados sobre São Gonçalo, mas sobre fundamentação teórica e metodológica foi basicamente **Paulo Freire, Fanon, Quijano, a Beatriz Nascimento** que eu consigo me lembrar.

Nheengatu – Não tenho ainda nomes para dizer de referências que eu costumo utilizar porque todo mundo eu tô usando pela primeira vez, mas eu acho que o nome que mais me marca é a professora **Bárbara Carine** da UFBA.

Kayapó - **Fanon, Paulo Freire, Catherine Walsh, Boaventura**.

Terena – Os básicos. Este ano foi coleta de dados. O ano que vem a gente tem que aprofundar mais na teoria. Não sei. Mulheres negras a gente tenta usar. **Lélia Gonzalez, Sueli Carneiro, Djamila Ribeiro**. A gente acabou de comprar o Pequeno Manual Antirracista para as crianças do projeto. Mas também uso **Paulo Freire, Enrique Dussel, Arturo Escobar, Enrique Leff...**

Guajajara – Eu usei muito a **Bárbara**. Muito. Eu quis de fato o **Bruno**. O livro Decolonialidade na educação em ciências foi meu livro de cabeceira porque pra mim não faria sentido eu usar tantos autores de fora. Eu achei que seria muito mais compatível e coerente com a proposta daquilo que eu queria de escutar nossos autores da América latina. Então, eu usei muito **Paulo Freire, o Amilton Cabral**, a Bárbara, o Bruno, a **Suzani**, a galera que veio desta rede de apoio da formação pedagógica. Bastante gente preta. **Luciana Dorneles, Ana Paula Campos, o Samuel** também. Eu preferi trazer bastante o olhar nosso, da América Latina.

Quadro 16: Décima primeira categoria – referenciais decoloniais

Fonte: Elaborado pelos autores

O mais citado de todos como podemos perceber é Paulo Freire. Embora não tivesse participado do grupo Modernidade / Colonialidade, como já dito anteriormente, é possível correlacionar suas premissas com as dos autores decoloniais. Dentre elas, os mecanismos de opressão e a ferida colonial vivenciada diariamente por determinados grupos com uma ordem natural das coisas. Destacamos ainda que o mesmo partia da realidade vivenciada pelos grupos populares e movimentos sociais e o quanto Catherine Walsh se baseou em seus constructos para avançar em seus escritos.

Quando questionados sobre o que seria uma metodologia decolonial, houve de uma forma em geral grande dificuldade em responder esta pergunta. Falaram que não seria uma receita de bolo. Externaram a dificuldade em se desvencilhar do tradicional, pois somos uma sociedade permeada pela colonialidade. Expuseram, dentre outros aspectos, o entendimento de que seria uma metodologia participativa e que valida diversos conhecimentos:

Makuxi – Essa é a pergunta mais difícil de todas. É justamente nela que a gente mais esbarra. E é uma das discussões que a gente mais tem no GEASur: elaboração de metodologias porque é muito difícil pensar em coisas novas. Então, a gente vive numa sociedade permeada pela colonialidade. Se desvencilhar por completo disso é praticamente impossível. Mesmo que você seja decolonial, sempre vai ter alguma coisa ou outra de colonial na sua atuação porque o nosso pensamento ainda é colonial. Então, uma vez ou outra a gente acaba esbarrando em um momento que a gente fala “pera aí. Calma aí. Olha o que tu tá fazendo”. Você está tendo uma postura um pouco autoritária, um pouco colonial. E as vezes a gente não percebe. Aí a gente começou a se inspirar muito para elaborar **metodologias decoloniais** com os povos originários, povos tradicionais, comunidades tradicionais. A gente se inspira muito em autores em todas as lutas da América Latina. Fazendo uma análise a gente começa a pensar em algumas metodologias, em algumas coisas que são interessante. Do Paulo Freire, por exemplo, são os círculos de cultura. A ideia de círculos de cultura, de tema gerador é algo muito latente. E uma coisa também é que não dá para a gente achar que tem uma receita de bolo. Nem toda metodologia ela vai funcionar em todos os lugares, em todas as épocas.

Nheengatu – Não sei. Não sei se eu compreendo alguma coisa como **metodologia decolonial**.

Kayapó - Eu ontem participei de uma live na RIEDECT. Aí teve a professora falando que isso é uma resposta que vale milhões e as pessoas estavam perguntando muito “como é **uma metodologia decolonial**”. Não é tão simples assim para te falar. Eu não sei te responder. Eu sigo o que eu procuro e que vou tentar sempre seguir é tentar validar os conhecimentos.

Sateré-mawé - Não pensei neste ponto para o desenvolvimento da minha pesquisa. A integração das emergências climáticas voltadas para a educação, mas com certeza a gente vai ter que fazer um parâmetro, como disse Ailton Krenak de entender que a natureza é a vida. Então, eu tenho as leituras de Leonardo Boff e Ailton Krenak que estão me guiando neste percurso de criar uma metodologia que possa interagir com as emergências climáticas e a decolonialidade, principalmente resgatando no ser humano, que é um integrante da natureza e não dominante. Ainda não está construído, mas vai ser interessante construir **a metodologia a partir destas leituras, especialmente de Ailton Krenak** que estão me guiando.

Terena - Pergunta difícil. A gente está estruturando **um método para fazer uma pesquisa**. Agora sair deste método é difícil. Por exemplo, a estrutura da tese escrita. Já é uma estrutura que é bem forte. Sair desta estrutura tem que ser bem feito. É difícil de aceitar outro ciclo de metodologia para quem já está formado numa academia. Mas não sei o que seria uma metodologia decolonial. Assim, participativa. Metodologia que a gente não se distancia do objeto. A gente como não sabe porque não se aprofundou nisso.

Guajajara – É difícil falar isso porque o decolonial em alguns... Dependendo daquilo que você quer ensinar não adianta colocar numa caixinha. Essa foi a minha grande sacada. Você atinge dimensões de n esferas. Mas de fato você inserir discussões a respeito da população LGBT. Eu falo LGBT porque talvez seja algo que me chame muito mais, né? Mas **discutir os privilégios da branquitude**. Tornar ele evidente, tanto que o vocabulário da gente muda quando a gente estuda de uma forma decolonial. Mas acredito que inserir as pautas de combate aos inúmeros preconceitos, racismos, xenofobia, o combate ao preconceito da população carcerária também...

Quadro 17: Décima segunda categoria – metodologias decoloniais

Fonte: Elaborado pelos autores

A academia é extremamente colonial, como por exemplo, pode se observar nas divisões em departamentos, no imperativo da produção acadêmica devido aos pontos estabelecidos pela CAPES, no privilégio dos conhecimentos produzidos pelo ocidente como os únicos e legítimos, na não observância de conhecimentos outros, nos epistemicídios, na formação acadêmica como cópia das universidades europeias, no enaltecimento pelas avaliações, nas assimetrias na relação professor e aluno, na mecanização do processo ensino-aprendizagem, na falta de interlocução entre a teoria e a prática, na compreensão de que os

professores são meros executores técnicos, nas pesquisas com interdições de falas e considerando os participantes como um objeto, na falta de legitimidade de mulheres brancas, mulheres negras, homens negros, pessoas transexuais e lésbicas pesquisadoras, na desvinculação do ensino, pesquisa e extensão, na extensão apenas como forma de levar conceitos da universidade para a comunidade e não se observando ao contrário, nos modelos de teses e dissertações, nas defesas de conclusões, no enclausuramento das universidades em seus respectivos castelos, etc. É algo que foi naturalizado ao longo do tempo. Portanto, é difícil se libertar das amarras das colonialidades observadas neste espaço. As mudanças não ocorrem do dia para a noite. Sem contar as ideologias do governo, ditando as regras.

Neste sentido, este controle nos remete ao poder disciplinar destacado por Foucault (1987), que busca normalizar os agentes, punindo os desviantes e recompensando os que se enquadram ao padrão pré-estabelecido.

Destacamos a observação feita por Makuxi da não existência de um único método, pois perderia o sentido do pensamento decolonial. Além da necessidade do investigador se articular com as demandas do contexto, de permitir que esta investigação seja colaborativa, que parta das múltiplas visões, que estabeleça relações mais simétricas e que acima de tudo possa não apenas buscar a verdade, mas transformar esta realidade.

A respeito do papel da extensão, os participantes fizeram várias considerações, desde permitir um diálogo com a comunidade, de traduzir a pesquisa para a mesma, de prestar conta para ela, de tentar ver quais poderão ser as suas contribuições e também de aprender com ela. No entanto, frente a tríade ensino, pesquisa e extensão, mencionaram que a extensão tem sido relegada a segunda instância:

Nheengatu – Possibilitar um diálogo fora daquele meio do só do seu grupo de pesquisa. Um diálogo com outras pessoas para sair daquele olhar só acadêmico. Eu vejo a extensão como uma forma de **você traduzir a pesquisa** para mais pessoas.

Kayapó – Eu acho que a academia fica muito na pesquisa, muito na teoria. A gente vê que a extensão é muito pouco utilizada no mundo acadêmico. Se dá mais valor à pesquisa, a publicar artigos, revistas e livros e a extensão de fato a atender a comunidade não se faz. A pesquisa tem este modelo de conversar mais e sempre partir da demanda e não ao contrário. Há uma falta de conexão entre as duas e eu acho que é fundamental para você **devolver à sociedade**.

Terena – O pesquisador das exatas dá muito pouco valor para a extensão. E com esse problema de negacionismo que a gente tem, o dever da gente é atuar na extensão, que é desprezada. Por exemplo, trabalhar na física e não fazer publicação em periódico não sei qual, você é visto como inferior. Para se ligar que tem que **dialogar com a sociedade**. Acho que a extensão possibilita essa conexão com a vida. E aí pode ser levado para uma pesquisa que seja mais holística, transdisciplinar. Porque senão a gente continua numa coisa que não tem muita relevância para a sociedade e sim para alguém especificamente. Eu acho que é importante trabalhar na extensão, embora para pesquisadores eu acho que é difícil dedicar horas para extensão porque não é uma coisa valorizada. Pelo menos para a exata não é uma coisa valorizada. Não é geral, mas no grupo onde eu estive, nas mulheres nas ciências, por exemplo, que elas são físicas, matemáticas... Elas falam isso. Falam que se dedicar à extensão, “ah, você está fazendo projetinhos com meninas”. Não tem importância porque você não está estudando a partícula que forma o Deus do universo, sei lá.

Sateré-mawé – É uma forma de você estar em **contato direto com a comunidade**, informando, mostrando que a universidade é dela. Muitas das vezes, as pessoas passam pela universidade, mas tem medo até de entrar. A extensão é a aproximação. Trazendo o que está sendo estudado na academia para a sociedade. Isso é até uma das discussões que eu tive nas disciplinas do doutorado que muitas das vezes, a gente faz a pesquisa e ela morre ali naquela tese, nas dissertações e a gente não presta conta para a sociedade. Eu acho que todas as disciplinas podem ter uma atividade de extensão, seja humana, seja social, seja uma pesquisa de campo, uma pesquisa de laboratório pode abrir as portas para a comunidade e mostrar o que está sendo pesquisado, o que está sendo feito. A gente pode fazer lives e eventos que atingem grandes quantidades de pessoas de forma que você possa levar informação de qualidade. Acho que principalmente aproximar a universidade e a comunidade. Levar também para o pesquisador. Acho que o pesquisador vai ganhar muito mais que a sociedade porque ele vai tentar ver o que ele pode contribuir, ter um outro olhar do que a comunidade está precisando, falando, quais as manifestações que a comunidade está pleiteando, até pesquisando, desenvolvendo. O pesquisador pode contribuir, mas também aprender. **Ele leva conhecimento e recebe também conhecimento**. Ele tem que estar aberto para receber este conhecimento.

Makuxi - A extensão é relevante porque ela faz esta **conexão com a sociedade**, com as questões sociais. E aí eu acho que ela dá sentido à ciência que a gente produz na universidade, mas nem toda a extensão vai trazer essa conscientização ou essa sensibilização para este pesquisador em formação porque por vezes a extensão ela não é levada de uma forma dialógica. As vezes a extensão é encarada como algo a universidade indo na comunidade, levando seu conhecimento supremo e absoluto. Leva para lá e pronto. Estou fazendo extensão. A extensão tem um potencial muito grande de trazer essa conscientização e sensibilização dialógica com o pesquisador, mas não necessariamente ela vai conseguir fazer isso. Se for feita de forma absolutista, meio que autoritária, aí não.

Quadro 18: Décima terceira categoria – papel da extensão

Fonte: Elaborado pelos autores

Diante das ponderações feitas e da responsabilidade social que a universidade apresenta, entendemos que a extensão representa aproximação, troca, avanços constantes e retroalimentação da mesma frente aos problemas de seu tempo.

Sobre o papel da universidade em momentos de crise, houve reflexões acerca de mandar para a sociedade informações de qualidade, de resolver problemas técnicos, de testar a

população e de desenvolver pesquisas como a produção de vacinas. Foi também mencionada a falta de verbas, com os cortes frequentes feitos pelo governo:

Makuxi – Neste momento de pandemia, praticamente todos os meus amigos da biologia se tornaram voluntários, fizeram treinamento para aprender o protocolo de **testagem** e trabalhar num laboratório de biologia molecular e fazer os testes e eram vários testes por dia, centenas, milhares as vezes por dia. Quem estava produzindo os kits? Quem estava produzindo formas mais eficientes e eficazes de fazer testes, de detectar a covid? A Fiocruz, a UFRJ, USP, universidades ou instituições públicas. Então a universidade acaba sendo fundamental de resolução de problemas. Ela dá todo um arcabouço de possibilidade para facilitar que a gente faça escolhas bem formadas. Especialmente agora na crise, ela conseguiu fazer isso em tempo recorde, apesar de todos os pesares. Então, a gente perdeu um tanto de verbas e investimentos e que vem perdendo ao longo dos anos. Um mundo de incerteza.

Nheengatu - Acho que é uma oportunidade da universidade reafirmar a grande importância que tem para a sociedade. Acho que ficou bem claro, bem visível a importância do trabalho das universidades e dos pesquisadores, né? Que talvez a visão do público seja de que o papel da universidade é só para ter aula. Claro que é uma parte extremamente importante. Ela é formadora, mas essa parte, por exemplo, de hospitais que atendem pessoas, **pesquisas** que são desenvolvidas ali muito relevantes como foi a **vacina** da Covid, por exemplo.

Terena - A gente tem a Fiocruz, um instituto que fez a **vacina**. Então, é importante a universidade porque tem um conhecimento científico. As vezes tem recursos para destinar à solução destes problemas. Talvez seja buscar a forma para solucionar estes problemas tanto na parte social como na parte do problema em si, na parte técnica. A crise é uma mudança, mas tem mecanismos para pensar essa mudança e seria lindo direcionar esta mudança, mas a gente não tem este poder, mas para refletir sobre esta mudança. O papel da universidade é importante em todos aspectos. Tanto na mídia, tiveram pesquisadoras que falavam o que era a Covid para alertar a população na parte da saúde, mas também tem um papel na mudança da estrutura. A gente não pode continuar formando profissionais que não olham para o meio o ambiente ou para a injustiças sociais, para o que seja. A gente continua numa mesma fábrica de pessoas. Tem pessoas que falam que você passa pela universidade e perde muitas visões de mundo, homogeneiza ali.

Sateré-mawé - Levar **informação de qualidade**, séria, de confiança. A comunidade ainda confia nas universidades. Na mídia, podemos ver que são professores universitários, que são pesquisadores, que são pessoas que estão dentro da academia pesquisando. Esta é a principal função da universidade no período pandêmico, além de auxiliar na parte técnica, na organização da logística, de mão de obra, médicos especializado, além do conhecimento. As questões da vacina.

Quadro 19: Décima quarta categoria – papel da universidade em momentos de crise

Fonte: Elaborado pelos autores

Diante de tanto negacionismo, da negligência pelo governo no combate à pandemia, da desinformação veiculada desenfreadamente pelas mídias sociais e do quantitativo de mortos e de tantos outros problemas sociais que surgiram ou que se reacenderam ou que se intensificaram, houve o posicionamento das universidades com lives, cursos, com explicações em redes sociais, trocas de conhecimentos entre as instituições, pesquisas, oferta de apoio psicológico, de kits, testagens, conserto de equipamentos,....

Destacamos perante todas estas situações, as considerações de Cruz (2020) ao dizer que a universidade pública apresenta como papel a defesa da vida, defesa da ciência e defesa da democracia. No que tange ao princípio da vida, a universidade defende que todas as vidas

devem ser preservadas e que este deve ser o preceito central para organizar o pensamento e as decisões que serão tomadas. Com relação ao princípio da defesa da ciência, há o entendimento de que as evidências científicas devem embasar as deliberações do poder público. Já o princípio da democracia, entende-se que a universidade deve interceder para o direito de todos a terem saúde, proteção social, segurança alimentar e o direito de voz.

Acerca da experiência de organização conjuntamente com outros grupos de pesquisa, de uma forma em geral, os colaboradores expuseram o fato de terem dialogado com outros pesquisadores de outras instituições e de outros estados, inclusive mencionando os coordenadores dos três grupos de pesquisa com a bagagem imensa. Assim, houve trocas de experiências e aprofundamentos, além de uma aproximação mais descontraída com os palestrantes:

Nheengatu - Primeiro que eu **tive contato com outros grupos de pesquisa** fora do estado, coisa que não é comum. Não é habitual. Normalmente a gente fica só no nosso próprio grupo, né? A organização do curso em parceria com outras instituições deu a possibilidade de **dialogar** com outras pessoas de outros lugares. Eu gostei bastante de ter participado ativamente da elaboração do curso, principalmente do contato com os palestrante em momentos mais descontraídos, tipo assim 5 minutinhos antes de entrar no ar.

Terena – A academia é super autoritária e você estar num grupo, organizando um curso com um professor que não trata você como um subalterno... É uma formação para humanizar a academia. Esse trabalho é cooperativo. A gente vem de estruturas muito verticais. Para mim, para fazer um curso onde você **dialoga com pessoas** que teriam uma hierarquia superior. Sempre quem tem mais experiência vai ter uma ideia melhor do que a gente tem. O diálogo é importante para a formação humana e profissional, para humanizar a profissão.

Sateré-mawé – Complexo, pois tinha muitas pessoas, mas acho que **troca**, muito aprendizado, experiência muito ... A gente vai criando algumas afinidades da organização do evento. Mas é uma experiência muito importante, troca, **conhecimento**, recebe outras informações que as vezes você não tinha. Trabalhar com pessoas que são destaques, professora Suzani, professor Celso, professor Bruno que são destaques na questão da decolonialidade no ensino de ciências. Eu acho que tem esta aproximação com os expoentes da academia. Eu acho que isso é muito importante para a minha formação de pesquisador. Também lidar com vários grupos. Cada grupo tem um pensamento que a gente tentou organizar e desenvolver bem com as nossas atividades. Foi uma aprendizagem muito importante para mim.

Guajajara – Não tenho nem muito o que te falar o quão agregador foi tudo o que aconteceu neste curso de extensão. Ele foi crucial para minha tese, sabe? E não só para a tese, como ser humano ali, ter a responsabilidade de você conversar e encontrar com pessoas que você nunca viu. Eu me aprofundi bastante na criação de artes inclusive que foi o que fiquei responsável de fazer. Então tudo o que eu poderia dizer é de extremamente positivo em relação ao **feedback**, deste curso. Claro que tiveram alguns desencontros, mas isso é natural de acontecer no formato virtual.

Quadro 20: Décima quinta categoria – a experiência de organização do curso de extensão
Fonte: Elaborado pelos autores

No que tange aos desafios na organização do curso, citaram diversas coisas como conciliar o tempo de todos os integrantes, o manuseio das ferramentas novas, a interação dos cursistas, a desconcentração destes no formato remoto por de repente estarem realizando outra

tarefa concomitantemente, a permanência dos cursistas até o dia da última live, as mudanças de projetos até que chegassem a um denominador em comum por serem pessoas diferentes e com opiniões diferentes e conciliar as lives e reuniões com a maternidade:

Makuxi – O formato, a distância durante a pandemia foi desafiador. A gente já estava pegando o jeito já, né? Desse formato remoto, mas a gente acabou aproveitando para testar outras ferramentas também. Tipo *padlet*. Tinha uma outra ferramenta também, as enquetes, o Mentimeter, que nós nunca havíamos usado. Foi desafiador não como mexer no site, mas como vou **usar esta ferramenta para interagir**. É uma das principais dificuldades neste mundo remoto, esta interação.

Guajajara – Manter todo mundo **alinhado**, sabe? O que era para fazer, como que era pra agilizar. Eu acredito que manter todo mundo num mesmo diálogo. Acho que este foi o principal desafio

Kayapó - Pra mim, o maior é **conciliar**. Eu dou aula, faço pesquisa, sou doutorando. Então, foi difícil conciliar o **tempo** que eu tenho livre ou que eu não tenho livre. Para poder me dedicar, colaborar. Mas eu acho que cada um fez um pouco, esta divisão supriu. Pra mim foi muito bom, principalmente pelo leque de pessoas que eu conheci e fiz bastante amizade.

Terena – O público, os inscritos que começam, que se inscrevem e que possam **continuar o curso**.

Sateré-mawé – A elaboração deste curso com três grupos de pesquisa, trocas de informações e muitas das vezes a mudança do projeto. **Um vem e vai** de construção do projeto em si. É um evento que tem muita responsabilidade com a aproximação, principalmente de organização com os dias, o que a gente ia apresentar, qual a temática, principalmente o conteúdo do *padlet*, sugestões dos filmes, sugestões de leituras, de artigos, de livros. Tudo isso foi muito bem pensado para que a gente tivesse um conteúdo enriquecedor. Quando envolve muitas pessoas é complexo. Organizações de horário. Cada tem um horário. É difícil colocar tudo num dia específico. São entraves que acabam atrasando um pouco. Mas nada deixou de ser resolvido. A gente pegava algumas lideranças nos grupos e conversava e tentava organizar e apresentar para o grupo para sugestões e melhorias. Acho que principalmente estas questões de tempo, mas de uma forma em geral, conseguimos estruturar bem, todos puderam contribuir.

Nheengatu - Desafios? Muitos, primeiro pela questão da **maternidade** porque para eu participar ativamente deste curso, eu precisei contratar uma babá para ficar com meu filho por seis noites. As noites são piores ainda porque não tem escola, não tem creche. Então eu tive que contratar uma pessoa para ficar com meu filho por seis noites. Isso falando apenas as datas dos cursos. Sem contar toda a elaboração, toda a parte teórica, todas as discussões que a gente teve na elaboração do curso. É um formato muito enriquecedor. É um formato muito interessante, mas dá para ver claramente que é possivelmente excludente para quem é mãe. Principalmente para quem é mãe só. Porque é um horário que é viável para muita gente, que é um horário noturno, pra mim é horário horrível. Que é um horário que não tem creche, que não tem nenhum outro recurso. Então, eu acho que o principal desafio foi conciliar com as questões pessoais, especificamente da maternidade porque o trabalho dá para dar um jeito. Outro desafio é que quando você dialoga com três grupos de pesquisa, tem muita gente, muitas ideias... As vezes visões opostas. Pessoas que vão participar mais, que vão participar menos. Então, um desafio também para fazer sair o curso. Acaba que fica muito disperso se não tiver alguém tomando a frente para fazer acontecer, muitas vezes, mesmo tendo muita gente para trabalhar, não sai. Gênero e sexualidade desafios visões diferentes.

Quadro 21: Décima sexta categoria – desafios na organização do curso
Fonte: Elaborado pelos autores

Dentre as colocações feitas, destacamos a fala de Nheengatu com a acentuação destes problemas levantados em decorrência da pandemia de coronavírus (os quais já eram recorrentes) entre o conflito da maternidade e da vida acadêmica. Fato este que pode ser observado no texto de Candido e Campos (2020), externando a ocorrência de uma queda de artigos acadêmicos assinados por mulheres no segundo trimestre de 2020. Como já discutido,

de acordo com Silva e Ribeiro (2014), elas precisam conviver com a consciência duplamente culposa de não conseguirem se dedicar aos seus filhos e por não conseguirem avançar em suas pesquisas.

Para uma próxima edição, houve alguns levantamentos de sugestões de mudanças: duração do curso, o horário das lives, o formato presencial, a interação dos cursistas, que pudesse ser mais duradouro e com discussões de textos:

Nheengatu - Não sei. Eu acho que o curso foi bem legal como ele foi. Acho que a questão do **horário** é uma coisa que se possa pensar porque é um horário que inviabiliza para mãe. Por outro lado, foi um curso gravado. Isso torna ele mais acessível para ver depois. Não para quem está trabalhando nele, mas para assistir depois. Talvez ao invés de fazer três semanas seguidas, sempre fazer nos mesmo dias e horários. Fazer em horário variado. Alguma coisa assim. E a questão da duração do curso também, né? Porque a gente vê claramente que nas primeiras palestras tem muito mais engajamento do que nas últimas.

Kayapó – Numa próxima edição a gente tem que ter um espaço para que as pessoas possam produzir algo. Não ficar apenas como ouvinte. Então, eu acho que a pessoa tem que ter alguma estratégia, alguma forma, um fórum, uma forma que as pessoas tenham e que devam expor. Então eu acho que a gente deve promover isso da **pessoa falar, expor, escrever** sobre o que está sendo passado.

Guajajara – Eu quero um **presencial**, mas do que rolou para uma articulação do jeito que a gente teve em tão pouco tempo foi extremamente profissional.

Terena – Eu achei bom esse curso. Eu não sei. Poderia pensar. Não pensei no que mudar para o curso na verdade. Eu não sei se vai continuar virtual, por exemplo. Embora virtual também é bom em algum sentido. Se for presencial, mas... Eu não tenho isso de “mudaria isso, faria de outro jeito”. Eu acho que está bem como foi.

Makuxi – O que eu gostaria que tivesse sido diferente não era possível na época, ter mais contato **presencial**. O próprio planejamento do curso, mas não tinha como isso acontecer.

Sateré-mawé – Colocaria um curso que fosse uma **disciplina** de graduação de um semestre, onde podíamos nos reunir uma vez na semana, duas vezes. Durante um semestre, poderíamos desenvolver mais atividades práticas. Acho a teoria fundamental. Acho que teria uma parte de teoria para aprofundar o tema e uma parte prática para que eles possam praticar isso em sala de aula. Apresentar mais livros, ler alguns livros, discutir alguns livros. Achei muito curto. Se pudesse ser um pouco mais duradouro, criar um vínculo. O que acontece, as vezes, o curso sendo muito rápido, a pessoa só quer o diploma. Muitas das vezes uma quantidade de dias maior, você vai ter realmente aquele que vai estar interessado em participar. Eu acho que se fosse um formato de disciplina mesmo, que fosse mais duradora porque a gente poderia se aprofundar, trazer algumas partes práticas para a nossa vivência, do nosso dia. Sei que não é fácil. Vai exigir mais tempo de organização, mais pessoas organizando.

Quadro 22: Décima sétima categoria – sugestões de mudanças para uma próxima edição
Fonte: Elaborado pelos autores

Diante de todas as considerações feitas, pensando na educação, entendemos que é um ato político, um ato de amor, de escuta das múltiplas vozes, uma maneira de refutar a postulação de uma forma como sendo a única e aceitável e a possibilidade de modificar a realidade, pois este ato “transgride, esculhamba, sucateia, reinventa e encanta, engolindo de um jeito para vomitar de outro” (RUFINO, 2017, p. 30). Além disso, há a compreensão de que a extensão

proporciona a aproximação transformadora entre a universidade e a sociedade. Ela pode ser a ferramenta para responder as demandas do entorno.

8.3 ANÁLISE DOS FORMULÁRIOS

Após a leitura flutuante de todo o *corpus*, seguiu-se com a etapa de exploração do material. Os dados foram transformados em unidades de registro e posteriormente foi feito o agrupamento segundo as unidades, gerando as seguintes categorias:

Categoria	Subcategorias	Quantitativo	Ocorrência
Reflexões acerca da colonialidade e decolonialidade	Explicação dos termos descolonização e decolonialidade	66	1ª pergunta do 1º formulário
	Metodologias decoloniais	145	2ª pergunta do 4º formulário
	Temas de estudos decoloniais	158	1ª pergunta do 4º formulário
	Lentes da colonialidade ou colonialismo	55	1ª pergunta do 3º formulário e 1ª pergunta do 6º formulário
	Críticas ao eurocentrismo	94	1ª pergunta do 1º formulário, 1ª pergunta do 2º formulário, 1ª pergunta do 5º formulário e 1ª pergunta do 6º formulário
	Ecologia de saberes	3	2ª pergunta do 1º formulário
	Giro decolonial	40	2ª pergunta do 1º formulário
	Referenciais decoloniais	44	1ª pergunta do 5º formulário
	Autores brasileiros que dialogam com a decolonialidade	13	2ª pergunta do 6º formulário
Diversidade cultural		94	1ª pergunta do 1º formulário, 1ª pergunta do 2º formulário, 1ª pergunta do 5º formulário,

			2ª pergunta do 5º formulário e 1ª pergunta do 6º formulário
Questões raciais	Estereótipos estabelecidos	8	1ª pergunta do 3º formulário
	Racismo	3	2ª pergunta da atividade extra
	Mito da democracia racial	52	1ª pergunta do 3º formulário
	Contribuições da cultura afro-brasileira	6	1ª pergunta do 3º formulário
Interseccionalidade		63	2ª pergunta do 3º formulário e 2ª pergunta do 5º formulário
Questões de gênero	Heteronormatividade	78	2ª pergunta do 3º formulário
	Críticas ao patriarcado	160	2ª pergunta do 3º formulário e 2ª pergunta do 5º formulário
	Colonialidade de gênero na academia	10	2ª pergunta do 3º formulário
Relação homem e natureza	Antropocentrismo	121	1ª pergunta do 1º formulário, 1ª pergunta do 2º formulário e 2ª pergunta do 2º formulário
	Exploração da natureza	83	2ª pergunta do 2º formulário
	Tratamento dos povos originários com a natureza	9	2ª pergunta do 2º formulário
Formação docente		18	2ª pergunta do 1º formulário, 1ª pergunta do 3º formulário e atividade extra
Construção da identidade		33	2ª pergunta do 1º formulário
História única		4	2ª pergunta do 1º formulário
Práticas pedagógicas	Neutralidade	63	1ª pergunta do 3º formulário
	Percepções locais	24	1ª pergunta do 1º formulário 1ª pergunta do 5º formulário
	Despertar para a criticidade	99	1ª pergunta do 2º formulário 1ª pergunta do 5º formulário
	Atividades dialógicas	22	1ª pergunta do 5º formulário

	Contextualização das práticas	15	1ª pergunta do 5º formulário
Influência da ciência		37	2ª pergunta do 2º formulário
Influência da religião		6	2ª pergunta do 2º formulário
Co-autoria da pesquisa		6	1ª pergunta do 5º formulário
Conhecimentos ancestrais e tradicionais		72	1ª pergunta do 2º formulário 1ª pergunta do 5º formulário 1ª pergunta do 6º formulário 2ª pergunta do 6º formulário e 2ª pergunta da atividade extra

Quadro 23: Categorias emergidas dos formulários
Fonte: os autores (2022)

- Primeiro formulário

No primeiro formulário, a primeira pergunta foi “*decolonialidade ou descolonização, qual a pauta para educação científica e ambiental?*”. Duzentos e oitenta e nove participantes o preencheram, porém quatorze não autorizaram as respostas para fins de pesquisa científica e, portanto, não foram observados. Dezesseis pessoas não responderam e sete não souberam responder, vinte disseram ser descolonizar, duzentos e vinte e dois citaram a decolonialidade e dez mencionaram que seriam ambos os termos. Cento e quinze pessoas apenas responderam a palavra descolonização ou decolonialidade. Já cento e trinta e sete fizeram algum tipo de reflexão, gerando a categoria “diversidade cultural” e as subcategorias “explicação dos termos descolonização e decolonialidade”, “lentes da colonialidade ou colonialismo”, “críticas ao eurocentrismo”, “percepções locais” e “antropocentrismo”.

Sessenta e seis pessoas se ativeram à explicação de ambos os termos ou apenas de um deles. Abaixo, podemos observar alguns exemplos:

C369 Há proximidade entre os termos. Porém, como a **decolonialidade** refere-se a oposição aos efeitos simbólicos e materiais da colonialidade, ou seja, que repercutem na ontologia, epistemologia e no poder (econômico ou não), sou mais adepto a este termo quando pensamos na educação científica e ambiental em busca da insurgência dos povos do sul, do reconhecimento dos privilégios étnicos, de gênero e de classe, da (trans) formação de sujeitos ecológicos, com visão interdisciplinar e em busca do bem viver.

C415 **Descolonização** refere-se ao trauma colonial, e decolonialidade ao movimento político, esse movimento contribui para a valorização dos nossos saberes ancestrais que foram apropriados de forma violenta pelos colonizadores e também negada pela construção de uma ciência universal que é a do norte europeu, e esse resgate tem a potência transformadora para modificar o contexto político, ambiental, social e econômico em que vivemos e somos sujeitos de transformação também.

C479 Segundo a fala do professor Bruno a **colonização** diz respeito ao processo de invasão, o colonialismo a política econômica de colonização e a colonialidade é aquilo que fica da colonização e colonialismo, incluindo o apagamento de culturas e saberes. Nessa perspectiva a pauta da educação ambiental deve basear-se na decolonialidade, uma proposta educativa contextualizada nos territórios e no resgate e empoderamento da cultura e saberes tradicionais, conectadas com movimentos sociais.

Quadro 24: Subcategoria “Explicação dos termos descolonização e decolonialidade” na primeira pergunta da primeira live
Fonte: os autores (2022)

A descolonização, neste sentido, corresponde a uma contraposição ao colonialismo; e este por sua vez, representa uma relação de poder direta da metrópole sobre as colônias, instituindo uma relação de superioridade dos povos colonizadores, com exploração dos recursos de produção e do trabalho dos povos dominados.

Já a decolonialidade é a antítese da colonialidade, compreendendo que o término das administrações coloniais não expressa o fim da dominação colonial. Esta última tem a racialização, na maioria dos casos, como procedimento de segregação social. Ela opera em cada um dos meios materiais e subjetivos da existência social cotidiana. É mais violenta e duradoura que o colonialismo. É o lado mais escuro da modernidade (DUTRA; CASTRO; MONTEIRO, 2019).

Assim, podemos perceber que o grito do Ipiranga em sete de setembro de 1822 não levou a liberdade da maioria da população. Era apenas um neocolonialismo português em marcha (NASCIMENTO, 2019).

E essas relações de dominação continuaram impedindo que os povos subalternizados tivessem suas culturas reconhecidas e os seus conhecimentos, por serem considerados como não-científicos e não europeus, fossem desvalorizados, omitidos, silenciados, ignorados, negados, apagados, obscurecidos pela lógica da colonialidade; ou seja, um verdadeiro epistemicídio. Dezesete participantes refletiram, assim, acerca destas questões:

C437 Decolonialidade, pois nos possibilita a libertação de um conhecimento **eurocêntrico** que dominou o saber e apagou a produção na América Latina.

C460 Decolonialidade. A educação científica e ambiental deve ser pautada na ideia de projeto independente da visão **eurocêntrica**. Uma perspectiva necessária e crítica a partir das epistemologias locais. E luta pela permanência dos direitos de ser e existir.

C290 Subverter o **eurocentrismo** e devolver a importância dos saberes tradicionais visando a construção de uma pedagogia para aqueles que foram silenciados. "Um projeto político transformador. Uma dimensão focada nas lutas, brechas, resistências." (Suzani Cassiani).

C91 A pauta e as práticas para a educação científica e ambiental deve ser centrada na decolonialidade. É fundamental que outras formas de saber\ser e de viver o mundo sejam valorizadas no âmbito escolar e que os **saberes hegemônicos** sejam questionados como os únicos e verdadeiros na história da humanidade.

Quadro 25: Subcategoria “Críticas ao eurocentrismo” na primeira pergunta da primeira live.
Fonte: os autores (2022)

A universalização e hierarquização da epistemologia ocidental tiveram impacto na construção da narrativa das comunidades tradicionais e, nesta perspectiva, percebe-se a emergência de um projeto insurgente, buscando identificar e validar estes conhecimentos que mais sofreram com estas injustiças causadas pelas dominações capitalista, colonialista e patriarcal (MENEZES, 2019).

Os participantes também trouxeram reflexões acerca do conhecimento a partir das emergências locais:

C312 Pensar a decolonialidade para a educação ambiental é urgente para o reconhecimento dos **saberes locais** e das dinâmicas territoriais do cotidiano comunitário.

C467 Produzir conhecimento a partir de problemas **locais**.

C117 Acredito que devemos buscar na educação científica e ambiental as nossas raízes brasileiras através de nossa cultura. E não seguir a cultura imposta pelos países coloniais e pela mídia **internacional** atualmente.

C71 A pauta gira em torno de repensar verdades, tradições e formas de pensar e de ser. Pensar em outras perspectivas de modo que a ciência faça sentido a partir de outras epistemologias pensando nos problemas pertencentes a **nossa realidade** brasileira e não trazidos de modo imperativo e imperialistas a partir do saber ocidental.

Quadro 26: Subcategoria “Percepções locais” na primeira pergunta da primeira live.
Fonte: os autores (2022)

No que tange às práticas educativas, é importante ressaltar, como já exposto no capítulo 4, sobre a necessidade de oferecer ao educando um ensino que lhe permita compreender o seu mundo, sem perder de vista as ocorrências globais. Um currículo que esteja

relacionado à cultura do mesmo e que permita que suas histórias e seus conhecimentos sejam legitimados e ampliados (CACHAPUZ; PRAIA; JORGE, 2004).

No entanto, de acordo com Moreira e Candau (2013), o que mais percebemos é que a escola está cada vez desenraizada da sociedade. Está apenas funcionando como uma maquinaria incumbida de fabricar o sujeito moderno.

Segundo os autores supracitados, a escola tende a padronizar e homogeneizar. Sempre silenciou e neutralizou a pluralidade e a diferença e a perspectiva intercultural aparece como forma de promoção de uma educação para o reconhecimento do “outro” e para o diálogo entre os diferentes grupos sociais e culturais. E foi neste sentido, que 10 pessoas ponderaram acerca da diversidade cultural.

C576 Construir novas percepções, que rompam com a linearidade e homogeneidade de pensamentos, conhecimentos, visões, ideais, vivências, que tem sido historicamente valorizados. Que seguem uma perspectiva de silenciamento da **diversidade** existente além do olhar que se perpetua do colonizador, daqueles que a voz é dada. Passa-se a olhar a educação científica e ambiental também relacionando-as, também, a questões inteiramente sociais.

C364 Novos olhares e **diversidade** são os conceitos que mais se tornam claros quando penso em uma educação científica decolonial, em que possamos agregar novas narrativas para contar nossas histórias representativas de nossa ancestralidade, e isso envolve também a ciência e tecnologia como construções humanas e culturais.

C404 Para uma educação transformadora e empoderada em prol das pessoas, não há pauta única. A **diversidade** de perspectivas e o diálogo são essenciais para construir e evidenciar narrativas diversificadas.

C520 Decolonialidade no sentido de dar voz e vez a saberes **diversos** daqueles recorrentemente valorizados de origem branca, europeia, em sua maioria masculina.

Quadro 27: Categoria “Diversidade cultura” na primeira pergunta da primeira live.
Fonte: os autores (2022)

Em conformidade com Gómez (2001), a escola deve ser entendida como um espaço ecológico de cruzamento de culturas. Nós precisamos transformar as diferenças em vantagens pedagógicas; desvelar a pluralidade de formas de ser, viver, existir e reexistir. Precisamos também compreender que a escola não é uma ilha isolada da sociedade. Não é um espaço neutro, amorfo e sem vida. Ela envolve um posicionamento claro contra a opressão que determinados grupos têm sido submetidos em relação aos grupos historicamente privilegiados.

Por fim, exteriorizaram sobre a relação estabelecida pelo ser humano com a natureza, coisificando-a; desvinculando-se dela e ocupando uma posição supostamente superior a ela.

C408 Me arrisco a dizer que a ciência no Brasil e em todo mundo ocidental é produzida majoritariamente a partir da dicotomização entre o Mythos e o Logos. Logo, distinguem-se o **homem e a natureza**, a razão e a emoção, o sujeito e o objeto. O saber produzido por essas ciências é colonizador e antropocentrista. Penso que a medida que descolonizamos nosso conhecimento e nos abrimos a outras epistemologias decoloniais que podem conectarmos à natureza, a humanos e não humanos e rompermos essa lógica funcionalista, utilitarista e cruel.

C459 Decolonialidade, uma vez que ela apresenta a possibilidade de outros olhares para as questões ambientais, buscando novas possibilidades e caminhos de conviver de maneira saudável com o **ambiente** e sanar os impactos já causados.

C584 É preciso pensar o que se pode fazer a partir do modo de ser estabelecido pelo colonialismo, é preciso nos organizarmos enquanto sociedade para a verdadeira **sustentabilidade**. Os efeitos e as consequências que estão postos na sociedade que se formou, e estão presentes em todos os âmbitos. Decolonizar nossas mentes é urgente para se pensar o futuro.

C223 A questão do **racismo ambiental** a que são expostos os povos originários, como o cuidado com a floresta de diversos povos e conhecer esse contexto para (re) postura.

Quadro 28: Subcategoria “Antropocentrismo” na primeira pergunta da primeira live.

Fonte: os autores (2022)

De acordo com Quijano (2010),

A ideia de modernidade foi considerada no mundo capitalista como a única racionalidade válida e o conhecimento produzido neste contexto buscou atender aos anseios do capitalismo, ou seja, “a medição, a externalização (ou objetivação) do cognoscível em relação ao conhecedor, para o controle das relações dos indivíduos com a natureza e entre aquelas em relação a esta, em especial a propriedade dos recursos de produção” (QUIJANO, 2010, p. 85).

Assim, os processos de globalização têm levado à crescente difusão de uma lógica de mercado. A natureza é encarada como um capital natural. Já a modernidade, visando unicamente a acumulação incessante de capital, produz um mundo onde apenas um único mundo é possível e os demais são inviáveis.

A segunda pergunta deste formulário era a seguinte: *epistemologias de norte a sul ou de sul a norte, onde você está?* Das duzentas e setenta e cinco respostas autorizadas, cento e oitenta e nove responderam de sul a norte; quarenta de norte a sul; quinze colocaram a região que residem; seis disseram não ter entendido a pergunta; dois não responderam; cinco mencionaram estarem em transição e dezoito refletiram acerca de outras questões, mas não disseram onde estavam situados.

Três categorias (formação docente, construção da identidade e história única) e duas subcategorias (giro decolonial e ecologia de saberes) foram emergidas das noventa e quatro ponderações feitas pelos cursistas.

Quatorze participantes refletiram acerca da formação docente, afirmando que na universidade é possível observar um eurocentrismo exacerbado, relegando muitos outros saberes para um espaço de subalternidade:

C479 Por volta do ano de 2019, ainda na **graduação**, comecei a pesquisar um pouco mais sobre racismo e silenciamentos na educação. Foi quando me deparei pela primeira vez com o termo decolonialidade e comecei a perceber a nossa formação epistemológica é de norte a Sul, quando não, somente do Norte. Agora iniciando o mestrado, estou tendo a oportunidade de aprofundar um pouco mais nestes pensamentos de decolonialidade e educação. Desde el Sur e acredito que estou cada vez mais direcionada a uma epistemologia de sul a norte, repensando os saberes e práticas a partir do Sul.

C58 Minha **formação** foi baseada de norte a sul, contudo me encontro revirando conceitos e entendimentos de sul a norte, principalmente pela questão reconhecer minha realidade de subalternidade.

C169 Tive minha **formação** completamente voltada de norte a sul, porém ao me aprofundar nos estudos decoloniais, no giro decolonial, tenho procurado adotar de sul a norte, até mesmo procurando focar no entorno dos meus educandos.

C211 Estou no cruzo colonial chamado Brasil, numa **academia** cunhada a partir do epistemicídio de tudo que não veio do norte, logo, reprodutora do fazer acadêmico europeu, porém em busca de sulear meus olhares e fazeres a fim de compor esse movimento de virada epistemológica já em curso.

Quadro 29: Categoria “Formação docente” na segunda pergunta da primeira live.

Fonte: os autores (2022)

A universidade continua conceitualizando os saberes tradicionais como inferiores; reforçando, desta forma, as desigualdades sociais e reproduzindo a dominação epistemológica colonizador-colonizado.

E, neste sentido, de acordo com Santos e Menezes (2009), a negação epistemológica e, portanto, ontológica é sacrificial, na medida em que estabelece a condição para a outra parte da humanidade se reiterar enquanto universal.

Para Martins e Pimenta (2020), a formação não é algo imutável. É algo inacabado. E pensando justamente nesta identidade que é construída ao longo da vida e que está em constantes transformações, trinta e três cursistas refletiram sobre suas vivências e seus fazeres pedagógicos, afirmando estarem em transição buscando um posicionamento de Sul a Norte:

C493 É difícil conceituar exatamente a minha posição, pois reconheço as marcas da colonialidade em mim, nas minhas formas de pensar, sentir, existir e reexistir no mundo. Sendo assim, as epistemologias de Norte a Sul me atravessam até mesmo quando não percebo. Não obstante, a minha própria formação é inundada de conceitos e valores europeus. Não podemos nos esquecer das relações de colonialidade do saber e do poder. Na qual as universidades dos países periféricos produzem conhecimentos que depois precisam ser validados pelos países do norte. Entretanto, **reconheço em mim** um movimento de luta e resistência que busca pensar outras maneiras de existir no mundo, de pensar o mundo e de sentir o mundo que não seja europeu. Portanto, venho buscando “sulear” minhas vivências num movimento de busca e resgate do que é propriamente nosso, evidenciando problemáticas próprias do povo brasileiro e assumindo o compromisso de levar a descolonização da sociedade brasileira até as suas últimas consequências.

C404 Estou em busca de **me encontrar**. Em busca de confluir com perspectivas latinoamericanas, dos povos originários, das periferias e das comunidades tradicionais, rompendo a barreira do que o colonialismo definiu como "eu". Estou em busca de como transportar e transbordar essas perspectivas e formas de ser para meu fazer científico e pedagógico.

C71 Creio que **esteja em um processo de mudança** de perspectiva, tentando por no centro do meu pensamento como professora e pesquisadora, a realidade da América do sul e do seu passado renegado.

Quadro 30: Categoria “Construção da identidade” na segunda pergunta da primeira live.
Fonte: os autores (2022)

De acordo com Pimenta (1999), a identidade se estabelece não apenas da significação social da profissão, da revisão das tradições, mas

[...] Constrói-se também, pelo significado que cada professor, enquanto ator e autor, confere à atividade docente no seu cotidiano a partir dos seus valores, de seu modo de situar-se no mundo, de sua história de vida, de suas representações, de seus saberes, de suas angústias e anseios, do sentido que tem em sua vida o ser professor (PIMENTA, 1999, p. 19).

A identidade é um processo de construção do sujeito historicamente situado. O professor ao refletir sobre a sua prática, pode ressignificá-la e transformá-la em prol das necessidades da sociedade.

Alguns participantes mencionaram sobre a dificuldade de se desvencilharem das epistemologias do norte e fizeram observações acerca da história única:

C237 Ainda estamos aterrados no norte, é difícil vencer a ideia e epistemologia da **história única**, seria bom nos colocar no sul global, mas assim como foi culturalmente construído o norte como o centro há que se construir, ou simplesmente deixar de ocupar espaços que não nos pertencem. Dessa forma o sul poderá também se colocar.

C67 Esta é uma pergunta a qual, honestamente, não possuo uma resposta fechada. Contudo, acredito que hoje me encontro de norte a sul, pois quando reafirmamos a ciência como **único conhecimento** verdadeiro, corremos o risco de desconsiderar sua transitoriedade, seu fluxo não-linear e a validade de ideias que fogem à ciência branca, cis, masculina e meritocrática que conhecemos hoje.

C403 De sul a norte, pois é preciso levar em consideração a **história única** retratada e repassada de diversas maneiras em nossa sociedade, como ressalta Chimamanda, e isso ofusca uma parcela da população que contribuiu e continua contribuindo para a construção da história, levantando e evidenciando a necessidade de se analisar os fatos e acontecimentos sob perspectivas diferentes, desprendendo-se da versão única e hegemônica que predomina na educação e na sociedade.

Quadro 31: Categoria “História única” na segunda pergunta da primeira live.

Fonte: os autores (2022)

Para Santos (2003), na leitura do mundo, a história tem sentido e direção únicos, no que ele irá chamar de “monocultura do tempo linear”. E isto ocorre sempre rumo a um futuro entendido como progresso, modernização, globalização, revolução, etc. Neste sentido, a história única tem servido para valorizar uma parte da população e desmerecer os “outros”.

A categoria mais expressiva fazia referências ao giro decolonial, refletindo, dentre outros aspectos, os silenciamentos sofridos na época de colonização e que perdura nos dias atuais:

C500 Vislumbro o mapa de ponta a cabeça, de sul a norte. O norte que se opõe ao sul, o sul que é nosso 'norte' - o **giro decolonial**.

C204 "**Girar**" o mapa mundi para termos a visão de outro ângulo, principalmente vindo de nós, como oriundos da América Latina, resultante do processo de colonização europeu (e que oprimiu e escravizou diversos povos que até hoje são silenciados).

C352 De sul a norte, é preciso **inverter o eixo** geopolítico mundial.

Quadro 32: Subcategoria “Giro decolonial” na segunda pergunta da primeira live.

Fonte: os autores (2022)

O giro decolonial representa um movimento de resistência à lógica da modernidade / colonialidade. Resistência à imposição de uma classificação racial servir como pedra angular para um padrão de poder. Resistência ao apagamento das identidades e culturas originárias. Resistência ao eurocentrismo teórico, ao positivismo epistemológico,... (BALLESTRIN, 2013). Um movimento de deslocar o lócus da enunciação do ponto de vista do dominante para o do dominado.

Acerca da visibilidade dos saberes diversos, os participantes mencionando Boaventura de Souza Santos, também refletiram sobre a ecologia dos saberes:

C572 Acredito que epistemologias do Sul para o Sul, a ideia não é sobrepor uma cultura epistêmica sobre outra, mas uma dialogicidade, como aponta Santos uma **ecologia de Saberes**.

C84 Eu, como ser vivente do Sul, parto de sul a norte, considerando que, no sul, existem saberes, conhecimentos, modos de viver e existir de diversos seres e existências que foram silenciados e oprimidos ao longo do processo histórico da colonização e das heranças coloniais simbólicas do pensamento a partir do norte atrelado ao homem eurocêntrico ocidental branco neste processo. A partir do sul, torna-se importante pensar com o norte também, não excluindo, mas promovendo uma **ecologia de saberes**, como diria Boaventura de Sousa Santos. Assim, o pensamento com o sul e desde el sur torna-se importante para decolonizar o território onde me encontro, Pindorama Brasil, Abya Yala América Latina, Pachamama Mãe Terra e nosso ser com a natureza.

C436 **Epistemologias diversas** é isso que necessitamos, a valorização das diferentes epistemes. E é isso que torna a decolonialidade diferente da colonialidade, pois para valorizarmos nossas epistemologias do Sul não precisamos invisibilizar a epistemologia eurocêntrica.

C517 Epistemologias do sul ao norte, estamos inseridos num contexto de apagamento das epistemologias indígenas e africanas, penso que temos que retornar e reformular estes conhecimentos para sermos realmente contemplados deixando de ser mero repetidores do conhecimento ocidental nos empurrado "goela" abaixo pelos europeus como sendo universal, mas na realidade não existe um conhecimento universal e sim **pluriversal**.

Quadro 33: Subcategoria “Ecologias de saberes” na segunda pergunta da primeira live.

Fonte: os autores (2022)

A partir da ecologia dos saberes, podemos perceber, embasados em Menezes *et al.* (2019), que todo o conhecimento é incompleto e através da consciência desta incompletude, faz-se necessário uma escuta profunda de “outros” saberes.

- Segundo Formulário

Na segunda live, a primeira pergunta do formulário foi: *quais as contribuições do pensamento decolonial para a educação científica e ambiental?* Foram duzentos e trinta e nove participantes que preencheram, mas dez que não permitiram a sua observação. Dez não fizeram qualquer elucubração e um não soube responder.

Duas categorias (conhecimentos ancestrais e tradicionais e diversidade cultural) e três subcategorias (críticas ao eurocentrismo, despertar para criticidade e exploração da natureza) foram observadas nas duzentas e dezoito reflexões.

Trinta e três respostas discorreram acerca da contribuição do pensamento decolonial, pensando numa perspectiva plural da educação e não eurocentrada e desta forma, reconhecendo as cosmovisões dos povos silenciados:

C580 O pensamento decolonial questiona a normalização da posição subordinada que povos e discursos originários são colocados na ciência **eurocêntrica**, isto é, o apagamento de saberes e superior valorização dos conhecimentos europeus (eurocentrismo). Na educação científica e ambiental, a decolonialidade traz novas perspectivas sobre as pessoas subalternizadas, valorizando suas epistemologias e relações com a natureza.

C442 O pensamento decolonial amplia as possibilidades para a educação científica e ambiental, à medida que considera outros olhares, para além do **eurocentrado**, ou seja, o olhar do colonizador. Assim, é preciso saber das outras histórias, contadas pelos povos colonizados, valorizando a cultura, conhecimentos, etc. Nas palavras da professora Fabiana, no sentido de repensar, recontar a história.

C413 A partir do pensamento decolonial é possível incluir na educação científica e ambiental narrativas outras (povos autóctones, africanos, LGBTQIA+) para repensar, problematizar e subverter a lógica **eurocentrada** dos currículos, da ciência e dos modos de ser, transitar e se relacionar com o mundo.

C80 O pensamento decolonial nos permite enxergar a partir da nossa própria realidade e não somente com referenciais **eurocêntricos**. Nesse sentido, surgem novas perspectivas de estudo tanto para a educação científica quanto para a educação ambiental. Podemos observar nossas próprias demandas (principalmente enquanto países latino-americanos e africanos) e valorizar nossa produção acadêmica e cultural, que de fato compreendem e fornecem subsídios para possíveis superações das nossas necessidades enquanto sociedade.

Quadro 34: Subcategoria “Críticas ao eurocentrismo” na primeira pergunta da segunda live.
Fonte: os autores (2022)

Por meio do pensamento abissal, como já exteriorizado, os saberes considerados úteis ficam do lado de cá e os considerados inúteis ou inteligíveis ficam do outro lado da linha (SANTOS; MENESES, 2009). E neste sentido, há uma legitimação dos conhecimentos produzidos pelo Norte global.

No entanto, como fica a história contada a partir de outro conto? Precisamos descolonizar o cânone ocidental. Há uma emergência em desconstruir o academicismo e a ausência de relação com as comunidades onde as escolas estão inseridas. Precisamos romper com o pensamento único. Há muito que aprender com aqueles que a modernidade tornou invisíveis. Desta forma, evidenciamos duas considerações acerca destas questões, inclusive destacando a relação de respeito dos povos originários e o ambiente:

C134 A partir do pensamento colonial, passamos a ter visões de Ciências, e não uma visão de ciência do norte global. Além disso, os saberes dos **povos originários** possuem um respeito único pelo meio ambiente e a partir dessas reflexões, podemos trabalhar uma educação que dialoga com a ciência de forma que o respeito aos povos, às pessoas e ao meio ambiente seja praticada.

C415 O pensamento decolonial contribui para a ressignificação do que temos como verdades científicas que representam a ideologia colonial, sendo assim o pensamento decolonial nos ajuda a fazer o retorno e reconhecer **conhecimentos tradicionais e ancestrais** que foram negados como ciência, e assim nos conectarmos com os saberes populares que tem o potencial transformador de tomarmos consciência sobre sermos sujeitos históricos e que podemos lutar pelo que acreditamos se um mundo justo, concluindo nos ajuda a emanciparmos do local de subalternidade que fomos colocados durante o desenvolvimento/apropriação violenta do capitalismo/colonialismo.

C421 O pensamento decolonial busca questionar as narrativas engessadas pelo colonialismo. Uma contribuição seria a de deixar de adotar o discurso do desenvolvimento sustentável, por exemplo, haja vista que essa relação exploratória da natureza, que acumula e lucra, e que trouxe toda essa perspectiva de insustentabilidade, não era, ou ainda, é, a dos **povos originários**. Necessário então trazer para a escola, a relação de não acumulação dos povos originários, com o ambiente, meios de existência e compreensão de mundo. Além dessa contribuição o pensamento decolonial objetiva trazer outras narrativas para a sala de aula, aquelas que são marginalizadas e não encontram espaço nos livros didáticos

Quadro 35: Categoria “Conhecimentos ancestrais e tradicionais” na primeira pergunta da segunda live.
Fonte: os autores (2022)

No livro “O amanhã não está a venda”, Ailton Krenak ao relatar seu isolamento na aldeia Krenak durante a pandemia por corona vírus, questiona se somos todos humanidade, pois segundo o autor, “existe uma humanidade que integra um clube seleta que não aceita novos sócios” (2020, p. 5). E em vista disso, ele cita os caiçaras, os quilombolas, os índios e aborígenes como os excluídos deste clube.

Estamos cavando um gigantesco fosso de desigualdades. E nossas práticas pedagógicas não podem ficar inertes a isto, precisamos instrumentalizar os educandos para que se reconheçam dentro da sua territorialidade, tenham forças para defender a sua identidade e que desperte a sua criticidade, como podemos verificar a seguir:

C416 O pensamento decolonial vem propor para a educação científica e ambiental uma **críticidade**, a fim de questionar os modelos e padrões impostos, seja de currículo, seja de ensino, pelo modelo capitalista que tentar esvaziar as diferenças.

C433 O pensamento decolonial contribui para uma **educação libertadora** nos diversos campos, reescrevendo e problematizando opressões herdadas e estruturadas no contexto social.

C428 Permitir que a consciência **crítica**, no sentido freireano, seja o foco da educação científica e ambiental. Levar o sujeito subalternizado a se perceber no mundo de forma potente e criativa descartando o tutelamento. Compreender a troca de saberes como forma possível de construção de novos conhecimentos entre pessoas.

C306 Elaborar práticas pedagógicas a partir de conhecimentos e práticas libertadoras, alterando a lógica de opressão que vivemos. Na educação científica e ambiental, o pensamento decolonial contribui para uma ciência menos machista e racista e mais integralizada, resignificando abordagens conservadoras e tradicionais contribuindo para uma formação cidadã **crítica** e decolonial dos estudantes.

C282 O pensamento decolonial possibilita o desenvolvimento de projetos pedagógicos insurgentes na educação científica e ambiental, caminhando junto com saberes e conhecimentos não hegemônicos, ditos oficiais, que reafirmam os não lugares de outros saberes, culturas e modos de vida existentes. Desta forma, a educação ambiental na perspectiva decolonial potencializa produções de saberes que rompem com as lógicas colonizadoras que perpassam diferentes áreas das ciências, retomando os processos pedagógicos e a construção dialógica, coletiva de saberes, de forma **crítica** e reflexiva, com objetivo de ampliar a consciência histórica e socioambiental dos alunos, potencializando formas de transformar realidades sociais que estão inseridos.

Quadro 36: Subcategoria “O despertar para a criticidade” na primeira pergunta da segunda live.

Fonte: os autores (2022)

Por meio da criticidade podemos problematizar as opressões herdadas, os binarismos modernos, os universalismos, a superioridade do conhecimento acadêmico, a ação violenta do capitalismo, do colonialismo e patriarcado sobre a alteridade e a partir disso, lutar contra a lógica da colonialidade e seus efeitos materiais, epistêmicos e simbólicos (BERNADINO-COSTA; MALDONADO-TORRES; GROSFUGUEL, 2018).

Uma categoria observadas nas reflexões e bastante expressiva abarcava a questão da diversidade cultural, de respeitar a diferença e possibilitar novas formas de nos relacionarmos:

C454 Eu interpreto que a decolonialidade tem o poder de mostrar aos alunos, diria a sociedade em geral, que existindo várias formas de pensar todas elas podem conviver, desde que respeitadas as **diferenças**.

C277 Para a escola, educadores e educandos, o pensamento decolonial contribui possibilitando à escola o cumprimento do seu papel social: congregar seres humanos, construindo relações baseadas na inclusão, no respeito à **diversidade**, no respeito aos direitos humanos e aos princípios democráticos, fundamentados no acesso ao arcabouço histórico, científico e cultural humano. Para a ciência e para a sociedade, o pensamento decolonial possibilita pensar, planejar e construir novas formas de nos relacionarmos entre nós e com os demais seres e elementos naturais pela ação e pelas contribuições de uma população sensibilizada e cidadã, comprometida com os cuidados com as pessoas, os cuidados com o ambiente e a partilha justa.

C429 O pensamento decolonial contribui para uma perspectiva de educação científica e EA crítica que legitima a luta e os conhecimentos produzidos pelos povos, grupos e identidades que têm sido sistematicamente menosprezadas, excluídas, dizimadas. Reconhecer o território, sua ecologia e as culturas e saberes a ele associados, o território usado. Nesse sentido, é pensar uma educação científica que possa ser antirracista, feminista, anticapitalista, inclusiva. As reflexões decoloniais nos fazem rever nossas pedagogias, representações, imagens, referentes que usamos. Como Fabiana disse, contribui para "quebrar o sentido monópico do currículo" e trazer a **diversidade** para dentro, construir junto e a partir da diversidade.

C558 Possibilidade de agregar as diferentes visões de mundo dos **diferentes sujeitos** nas diferentes localidades. Não nos dobrarmos à lógica europeia que junta numa narrativa única os modos de leitura única. Possibilitar construção dos mesmos a partir de perspectivas plurais, nativas, criativas.

Quadro 37: Categoria “Diversidade cultural” na primeira pergunta da segunda live.
Fonte: os autores (2022)

Por meio da interculturalidade crítica, as diferenças e desigualdades etnicorraciais, de gênero, socioculturais, orientação sexual e religiosas que foram delineadas ao longo da história são questionadas e são sugeridas novas formas de ser, viver e existir, assumindo as diferenças como constitutivas da democracia e construindo relações genuinamente igualitárias, inclusive com empoderamento daqueles que foram inferiorizados (CANDAU, 2012).

No que tange a relação do homem com a natureza, 26 participantes dissertaram acerca do pensamento decolonial questionar o fato do homem se posicionar como um ser desvinculado da natureza e refletiram sobre a sua lógica de exploração:

C89 É uma maneira de aprendermos a nos reconectarmos com o essencial, com a vida que nos cerca, tirando o "**homem**" do centro e nós percebemos como parte de um cosmos, onde todos coexistem.

C27 O pensamento decolonial pensa o homem como parte **integrante da natureza** e não como exterior. Além de resgatar a relação homem-natureza que os povos tradicionais possuem com a natureza.

Quadro 38: Subcategoria “Antropocentrismo” na primeira pergunta da segunda live.
Fonte: os autores (2022)

A partir da revolução industrial tivemos um aumento do consumo e conseqüentemente um crescimento econômico, resultando numa maior exploração dos recursos naturais, impactando o ambiente e redefinindo o lugar do homem na natureza e sociedade. Desta forma,

Krenak (2020) nos afirma que nós não somos o sal da Terra e que, portanto, precisamos abandonar o antropocentrismo e desta forma completa:

Fomos, durante muito tempo, embalados com a história de que somos a humanidade e nos alienamos desse organismo de que somos parte, a Terra, passando a pensar que ele é uma coisa e nós, outra: a Terra e a humanidade. Eu não percebo que exista algo que não seja natureza. Tudo é natureza. O cosmos é natureza. Tudo em que eu consigo pensar é natureza (KRENAK, 2020, p. 6).

Destarte, a contribuição da decolonialidade é proporcionar uma outra perspectiva sobre as relações entre o humano e a natureza, nas qual o ser humano se afasta daquela ideia de ser superior e que a natureza seria apenas um pano de fundo, uma mercadoria a ser consumida.

A segunda questão fazia a seguinte reflexão: “*por que a cultura ocidental separa a natureza do ser humano?*”. Vinte e sete pessoas não responderam e uma não soube responder. Duzentos e uma fizeram algum tipo de observação, gerando duas categorias (“influência da ciência” e influência da religião”) e três subcategorias (“exploração da natureza”, “antropocentrismo” e “tratamento dos povos originários com a natureza”).

Sessenta e seis dissertaram acerca do ser humano não se ver como integrante da natureza e encarar ser superior a ela, vinculando esta questão com a ideia de progresso, de modernidade:

C42 Para explorá-la, como se fossem **recursos** inesgotáveis, em prol do discurso da modernidade.

C84 A cultura ocidental tem como base a separação do ser humano e a natureza, admitindo uma superioridade evolutiva atribuída ao modo inteligível de pensar sua ontologia e epistemologia. Isso muito por influência da cosmovisão da cristandade e da ciência cartesiana em que a natureza estava para ser **explorada** e dominada, considerando-a como um recurso. Assim, por esses motivos, invasões por diversos territórios ocorreram e povos foram suprimidos, silenciados e mortos em nome de uma superioridade em relação, tanto a natureza separada como outros grupos humanos, como povos indígenas. A diversidade de povos indígenas considera o humano como mais uma extensão da natureza, parte deste fluxo da vida, diferente da cosmovisão do homem ocidental europeia branco.

C331 A ideia de progresso, e civilização, são noções que permeiam essa separação, que vai desde essa relação, até as separações binárias de gênero, sexo, e do próprio corpo (corpo e mente, mente e alma). Essa separação surge como justificativa de hierarquização do poder, e do poder de **exploração**/subalternização daqueles "inferiores".

C180 Porque existe aí a intencionalidade de coisificar a natureza, trazendo a como uma artigo, bem de **consumo** que pode ser explorado, vendido e consumido como um produto do modo desenvolvimento predatório e destruidor do capitalismo. Em uma ótica "antrocêntrica" o ser humano, aqui eurocentrado, branco, cis, hetero, capitalista, é colocado acima da natureza como um ser de poder capaz de controlar seus ecossistemas, processos e parâmetros, colocando, no topo do modo como entender e viver com o meio ambiente, a mercantilização e acúmulo de capital dessa relação. Essa relação gera e reforça padrões de segregação e apagamento de corpos, gêneros, sexualidades, territórios, de raças, de etnias, de culturas, etc. São esses padrões que mantêm hegemonia de traços de colonialidade moderna em nossas vidas cotidianas.

Quadro 39: Subcategoria “Exploração da natureza” na segunda pergunta da segunda live.
Fonte: os autores (2022)

Ailton Krenak no livro “Ideias para adiar o fim do mundo” irá chamar esta questão de “utilitarismo em prol do lucro e do desenvolvimento”. Segundo o autor, nós legitimamos esta condição. Nós aceitamos as decisões, embora muitas vezes sejam ruins e nos causam perdas, mas estão a serviço da “humanidade” que pensamos ser. Sob esta ótica, podemos observar que o “consumo tomou o lugar daquilo que antes era cidadania”. E desta forma, desde a mais tenra idade somos ensinados a sermos clientes.

É neste sentido, que o território Yanomami, na fronteira do Brasil com a Venezuela, vem sendo assolado e ameaçado pelo garimpo. É por isso que durante o isolamento social por coronavírus, várias aldeias foram atacadas. É por isso que continuamos a encobrir o outro. É por isso que, por exemplo, tentamos dizimar a população indígena, que vem resistindo há mais de 500 anos. É por isso que não há políticas públicas de proteção a estes grupos mais vulneráveis.

Assim, a nossa sociedade branca, ocidental, capitalista e opressora tenciona a padronizar uma única forma de ser, tratar, engendrar, comercializar e de ver o mundo (SILVA; RIBEIRO; NAZARENO, 2020). Ou seja, a modernidade vem representar um projeto genocida e epistemicida.

Não obstante, vale ressaltar, em conformidade com Krenak (2019), que esta população que ficou esquecida às bordas do planeta nas margens dos rios (a sub-humanidade) são os únicos que ainda consideram a importância de preservarmos e ficarmos “agarrados” a esta Terra e foi neste sentido que tivemos algumas ponderações:

C454 Por se ver como ser superior, os povos ocidentais vêem a natureza como uma oportunidade de captar coisas para benefício próprio, enquanto os **povos tradicionais** a enxergam como uma parceira, que se respeitada pode retribuir os cuidados.

C97 Separa porque foi construída a percepção de natureza enquanto recurso mercadológico a ser usufruído pelo ser humano, que é diferente de outras cosmopercepções, como as de certos **povos originários**, por exemplo.

C126 Pois o desenvolvimento científico e racionalidade do homem ocidental foi posto como contrário a natureza, assim como a separação entre civilizado e selvagem, os saberes de **povos originários** foram tratados como magia, algo irracional, e hoje estamos vivendo uma crise ambiental devido a cultura ocidental, ou melhor, ao colonialismo que negou os saberes populares.

Quadro 40: Subcategoria “Tratamento dos povos originários com a natureza”
Fonte: os autores (2022)

Os participantes também disseram que esta separação com a natureza tem explicação no fato do homem ser um ser pensante, que se coloca numa posição de superioridade e automaticamente de dominação:

C226 Eu percebo que essa relação tem origem no **racionalismo** e no **cartesianismo** (Descartes). O pensamento ocidental (colonizador) separa o homem da natureza.

C25 Tal divisão provém da longa tradição de pensamento baseada nos próprios pensadores gregos e amplificada pela tradição **científica** europeia que passa a ideia de separação corpo-mente, razão-emoção e assim por diante. Nesse sentido se espalha essa concepção para vários outros aspectos, como esse da natureza, do meio ambiente e o ser humano, que vê afastado, separado do meio onde vive.

C413 A construção de dicotomias pela **ciência** moderna que hierarquizam a relação ser humano - natureza, por exemplo, geram oposições binárias e de poder que encontram-se na base das divisões sociais, justificando a suposta inferioridade e legitimando as diversas formas de explorações socioambientais.

C378 Essa separação se iniciou no surgimento do **Iluminismo** e perdura até hoje já que o homem sempre estará no centro do mundo e se classifica como a criação mais importante.

C294 Desde **Descartes** há uma separação entre homem e meio. Nos nossos currículos a relação entre homem e natureza é de distanciamento. Quando se coisifica algo, a naturalização da sua dominação e exploração é também naturalizada.

Quadro 41: Categoria “Influência da ciência” na segunda pergunta da segunda live.
Fonte: os autores (2022)

De acordo com Oliveira (2008), a tese da neutralidade científica presume que a ciência seja livre de valores e esta ciência, segundo o autor, não só legitima a dominação, como fornece tecnologia para ampliar e tornar esta dominação mais eficaz.

As reflexões também estiveram pautadas na questão religiosa, do homem enquanto semelhança de Deus e, portanto tendo domínio das demais espécies:

C17 Por causa da crença **cristã** europeia de que o "homem" foi criado à semelhança de Deus, assim se sentem o centro de tudo, o ser mais especial criado por deus e detentor dos outros seres vivos.

C63 Devido à criação da imagem do homem como semelhança de **Deus**, fato que fez com que o homem apagasse a ligação da natureza com o sagrado, passando a determinar e transformar o espaço de acordo com sua vontade.

C126 Devido o contexto social, cultural e político. Considerando as **crenças** e os costumes, com o passar do tempo o ser humano foi tendo a percepção de senhor da natureza, a qual deveria servi-lo. O capitalismo, inclusive, reforça essa separação.

Quadro 42: Categoria “Influência da religião” na segunda pergunta da segunda live.
Fonte: os autores (2022)

Essas asserções podem ser verificadas na bíblia no livro de Gênesis: “Deus disse: façamos o homem à nossa imagem, como nossa semelhança, e que eles dominem sobre os peixes do mar, as aves do céu, os animais domésticos, todas as feras e todos os répteis que rastejam sobre a terra”.

Assim, finalizamos a análise deste formulário, reacendendo o que expusemos no terceiro capítulo, embasados em Meneses *et al.* (2019), sobre a anulação da base de vida dos povos ancestrais (encaradas como não modernas) no que tange à relação entre os mundos biofísicos, humanos e espirituais. Refletimos, assim sobre a fé cristã difundida durante o período colonial e que hoje ainda se faz hegemônica, dispensando a experiência de viver numa terra cheia de sentido com diferentes cosmovisões.

- Terceiro formulário

A primeira questão da terceira live consistia em: “*não basta não ser racista, é preciso ser antirracista*”. *A partir dessa máxima de Ângela Davis como uma educação antirracista pode contribuir para um letramento racial crítico?*”. Duzentos e sete pessoas preencheram este formulário, porém seis não responderam esta pergunta e treze não foram observadas por não estarem autorizadas. Eles refletiram acerca da ampliação destas questões na formação docente, da neutralidade das práticas pedagógicas, dos estereótipos estabelecidos, do mito da democracia racial, da colonialidade e decolonialidade e das contribuições que trouxeram para a cultura brasileira.

No que tange à formação de professores, foi comentado sobre a importância da ampliação desta temática a partir de uma perspectiva decolonial, inclusive com reflexões de autores negros:

C245 Ângela Davis aponta que não basta não ter atitudes racistas, não ser racista, mas é imprescindível termos atitudes que confrontam o racismo. A luta antirracista é dever de todes, pretos, brancos, amarelos, indígenas, etc. É importante, portanto, que a educação antirracista decolonial se pautem em apontar a história da ciência e relações sexistas e racistas, expandir as compreensões de raça e gênero, atentar-se aos movimentos feministas decoloniais, ampliar pesquisas sobre raça e gênero e contribuir para a **formação docente** a partir da perspectiva decolonial.

C445 No campo de **formação docente**, precisamos aprofundar nossos conhecimentos a respeito do tema para fazer de nossa prática docente um campo antirracista, especialmente na representatividade de autoras e autores negros.

C250 Ampliar produção e pesquisa sobre raça/gênero, contribuir para a **formação de docentes** com um olhar decolonial, expandir as compreensão sobre o tema racismo.

Quadro 43: Categoria “Formação de professores” na primeira pergunta da terceira live.

Fonte: os autores (2022)

Reacendemos o que exteriorizamos no capítulo 3 que a formação inicial e continuada ainda carecem de abordagens desta temática mesmo após a Lei 10.639/03, que tornou obrigatório o ensino da história e cultura afro-brasileira e africana em todas as escolas.

De acordo com Ligeiro e Brito (2021), os conhecimentos acadêmicos que orientam os currículos escolares ainda apresentam uma concepção eurocêntrica, invisibilizando e subalternizando a história e cultura dos povos colonizados.

As práticas pedagógicas não podem estar inertes às questões sociais e à formação crítica do educando. Enquanto atividade pautada no diálogo, na horizontalidade e no compromisso com a formação dos alunos em sujeitos que escrevam a sua própria história, ela não deve tomar os livros como bengala, sendo descontextualizadas e neutras. E foi justamente sobre a neutralidade do ensino que sessenta e três participantes fizeram ponderações:

C204 O fato de nos posicionarmos e combatermos o racismo, ao invés de “ficar neutro” e não nos manifestarmos, é necessário para estimular a criticidade do público estudantil, possibilitar que os estudantes dialoguem sobre o tema e compreendam a relevância da temática, proporcionando uma educação antirracista.

C421 Penso que essa máxima, bota em cheque a **neutralidade**, no sentido de que esta, ao não assumir uma posição, não combate o racismo. A educação antirracista contribui para esse letramento racial crítico ao trazer à tona as origens do racismo e processos históricos como, por exemplo, os conceitos de raça propostos por Lineu que usa as ciências naturais para classificar as diferenças humanas. Ou ainda, a teoria de degeneração, que propunha que uniões inter-raciais degeneravam a espécie humana.

C01 Acredito que contribui para desconstruir o mito da ciência **neutra** e desmascarar a história única, trazendo para os alunos as vidas e saberes apagados historicamente e que continuam sendo invalidados até hoje, permitindo que com o conhecimento disto e dos saberes de mulheres e povos racializados, os alunos possam refletir os processos que colocam estes grupos subalternizados em situações de vulnerabilidade e violência até hoje.

C429 Começa por possibilitar a compreensão de que o racismo opera de forma estrutural, oprimindo e suprimindo, negando a existência da potencialidade de um grupo de sujeitos na sociedade, construção que se deu a partir da perspectiva da branquitude. A partir dessa compreensão podemos começar a **desnaturalizar**, por um lado, certas formas de falar, agir e sentir fruto desse racismo e, por outro lado, de reconhecer como nós também caímos em armadilhas e reproduzimos esse racismo a partir da branquitude na nossa linguagem e leitura de mundo. No meu caso, como mulher branca e professora, sinto que a educação antirracista me ajuda a reconhecer meus privilégios e entender que “não basta não ser racista” é preciso somar à luta, no posicionamento e na ação. Não compactuar com nenhuma forma de silenciamento e opressão, mas mais que isso, ecoar, na minha sala de aula, as vozes, saberes, histórias e perspectivas das negras e negros para o debate do racismo, da branquitude e do racismo na construção das ciências; trazer referentes negras(os) na ciências; fortalecer a representatividade e a autoestima dos alunos negros e negras e sua intelectualidade (incentivando sua participação e autoconfiança e legitimando suas falas e perspectivas).

528 Uma educação antirracista que venha desde os anos iniciais, com espaços de diálogos e estudos que fujam da história única do colonizador, uma educação que não se restrinja a debater racismo no dia da consciência negra e **promova discussões** sempre.

Quadro 44: Subcategoria “Neutralidade das práticas pedagógicas” na primeira pergunta da terceira live.

Fonte: os autores (2022)

Esse pressuposto de neutralidade tem a sua base no positivismo de Augusto Comte, que compreendia que a vida social era dirigida por leis universais e invariáveis, passíveis apenas de observação (OLIVEIRA; MARIZ, 2019). No entanto, não devemos ser alheios aos acontecimentos do mundo. Não devemos ser alheios à realidade do educando. Não devemos reduzir a nossa prática à simples transmissão de conteúdo. Não devemos nos ater ao movimento da escola sem partido, permitindo que a educação seja apenas uma prerrogativa da família e da igreja e que o professor seja imparcial. Não devemos cercear debates que meditem sobre as relações de poder que alicerçam as desigualdades sociais. Não devemos refutar a diversidade e alteridade. Não há como se comportar como o dono da verdade. Não há como se prender a um material didático que nada se discute em relação às resistências da população negra e que silencia a participação desta população no dia 13 de maio. Não devemos deixar de refletir ou simplesmente negar que as características naturais do indivíduo se tornaram pretextos de segregação civilizatória, colocando o homem branco em um lugar de superioridade e o negro em um não lugar. Não devemos estar desatentos ao fato de que os negros são as maiores vítimas das demissões, que são os que apresentam baixa escolarização, que são os que ocupam posições de emprego mais desprestigiadas da sociedade, que são os que mais estão sujeitos a todo e qualquer tipo de violência.

Desta forma, oito participantes externaram sobre os estereótipos estabelecidos, como pode ser observado nestas falas a seguir:

C240 Uma educação antirracista tem potencial de "quebrar" o ciclo racista, esse que nos faz acreditar que os conhecimentos produzidos – e os próprios seres humanos – fora dos **padrões** brancos e eurocêntricos são inúteis, descartáveis, invisíveis, ou seja, esses grupos são considerados indignos da humanidade. Uma educação antirracista busca contrapor e combater os estereótipos estabelecidos, ela explica as desigualdades consequentes desses estereótipos, ela traz as epistemologias relegadas para que os sujeitos se tornem críticos frente ao racismo para combatê-lo.

C419 Tende a contribuir com estereótipos que foram enraizados na nossa sociedade. Contribuindo com disseminação acerca da diversidade cultural, assim também contribuindo para rompimentos de preconceitos, uma vez que tais preconceitos foram difundidos pela sociedade ocidental em que promoveu para subalternização de povos que não se encaixavam no **padrão**.

C413 Uma educação antirracista pode contribuir para a **desnaturalização** percepções condicionadas pelo racismo e criação espaços que possam visibilizar o engajamento na luta e na construção de práticas antirracistas, tanto reconhecendo que existe uma identidade racial branca – branquitude, imbricada à uma estrutura social que privilegia simbólica e materialmente pessoas brancas, como entendendo que as identidades raciais são construções sócio-históricas e que é importante a adoção de uma linguagem racial que viabilize a discussão de questões e a adoção de práticas antirracistas, por exemplo (de acordo com Djamilla Ribeiro e Lia Schucman).

C320 As ideias de racismo devem ser retiradas, crianças não nascem com preconceito ou com ideias **racistas**, essas ideias são vistas, colocadas ao longo da sua vivência. O racismo deve ser combatido logo cedo e mostrado que as frases, as palavras racistas causam impacto negativo e não devem ser repetidas, e assim o letramento racial crítico florescerá.

Quadro 45: Subcategoria “Estereótipos estabelecidos” na primeira pergunta da terceira live
Fonte: os autores (2022)

De acordo com (GOMES, 2020, p. 98),

A ideologia da raça biológica encontra nos sinais diacríticos “cor da pele”, “tipo de cabelo”, “formato do nariz”, “formato do corpo” o seu argumento central para inferiorizar os negros, transformando-os (sobretudo a cor da pele) nos principais ícones classificatórios dos negros e brancos do Brasil.

Neste sentido, ressaltamos que o nosso país propagou uma cultura baseada em valores racistas, dividindo a população em dominantes / superiores e dominados / inferiores.

E em meio a isto tudo há o mito da democracia racial, que inclusive foi exteriorizado pelos cursistas:

C237 A educação antirracista pode contribuir para a não perpetuação do **mito da democracia racial** que embala a população brasileira, que se vale de seu racismo tido como velado, mas que não é para continuar mantendo privilégios. O letramento racial poderia trazer a tona questões como miscigenação e colorismo, intersecção de preconceito racial e social entre outras temáticas.

C416 Uma educação antirracista é acima de tudo uma educação que **reconhece** que nós vivemos em um país **racista**... É uma educação que reconhece que toda a estrutura e organização social do nosso país é fundamentada no racismo... Nesta perspectiva, o reconhecimento já dá o passo da sensibilização, algo fundamental para um letramento racial crítico efetivo.

C511 Não basta não ser racista temos que combater o racismo e ter **consciência de que ele existe**, o antirracismo é uma forma de educar que ajuda na valorização da identidade e da trajetória dos diferentes povos que formam este país e contribui e muito para o letramento racial crítico.

C238 Com a miscigenação que ocorreu no Brasil a partir do século XIX, cujo objetivo original era apagar os traços negros da população, criou-se um **mito** de que por sermos miscigenados não existe racismo. A realidade no entanto, é que existe um racismo estrutural fortíssimo no Brasil, que ainda hoje trabalha para que pessoas negras não tenham as mesmas oportunidades e não acessem os mesmos espaços que as brancas. Muitas pessoas terminam o ensino fundamental e o médio sem nunca ter pensado criticamente sobre isso, sem entender que fazem parte dessa estrutura que colocou pessoas negras à margem da sociedade; tornam-se portanto mais suscetíveis a reproduzir comportamentos que reforçam a ideia de uma supremacia branca, de quais são os espaços que brancos e negros devem ocupar, etc. A educação antirracista precisa não apenas prevenir que se formem adultos com esse tipo de mentalidade, como também formar pessoas dispostas a acabar com essa estrutura de opressão.

Quadro 46: Subcategoria “Mito da democracia racial” na primeira pergunta da terceira live.
Fonte: os autores (2022)

Segundo uma notícia publicada em 12 de setembro de 2014 na British Broadcasting Corporation (BBC), o Brasil vive um mito da democracia racial. Há um racismo institucionalizado, uma ideologia do embranquecimento e uma falsa ideia de que os negros teriam uma igualdade de direitos e oportunidades em todas as dimensões da vida pública em relação aos brancos. Não obstante, a ideologia da brancura se arvora em valor absoluto; tudo o mais é sombra do inexistente. O branco é elevado ao valor do bem e do belo; o negro relegado como o símbolo do mal e do feio. No próprio dicionário, o verbete negro é atribuído a sujo, sujeira e outros tantos de caráter pejorativo (SOUZA, 1983).

Cinquenta e cinco participantes exteriorizaram sobre a colonialidade que apaga saberes, vivências e culturas e sobre a decolonialidade, enquanto movimento contrário a esta lógica:

C02 A educação antirracista descortina a **colonialidade** que engessa nossa a visão de mundo e consequentemente contribui para um letramento racial crítico ampliando ou fazendo-nos acordar para uma percepção crítica das histórias contadas (sob a perspectiva colonial), nas nossas vivências, nas nossas práticas etc.

C349 Pode contribuir dando pressupostos e premissas para uma educação consciente da **colonialidade** do ser, do viver, do saber e do poder e de como resistir de forma crítica e prática.

C579 Compreender o mundo através dessas lentes, nos permitiria vislumbrar novas possibilidades, a partir da **decolonialidade**. Ao promover a reflexão de como esses 'marcadores sociais' influenciam na construção de nossas identidades, corporeidades e subjetividades, dando espaço para as narrativas autobiográficas desses corpos marginalizados, estaremos contribuindo para o letramento racial crítico.

C180 A educação antirracista vem articular questões essenciais sobre a conscientização racial dos sujeitos, fazendo-os perceber que dentro a nossa realidade colonizada em que as relações de poder, saber e ser são delimitadas a partir de relações étnico-raciais e, onde o um - a branquitude - representa o modelo de existência que invisibiliza, inferioriza o outro – os sujeitos não brancos – o movimento **decolonial** se torna o meio pelo qual seria possível veicular uma virada de jogo, um giro epistêmico, social, político e cultural. Nesse movimento, são reveladas e postas em pautas as agendas e os conhecimentos que antes foram apagadas por essa colonialidade opressora, e povos originários, tradicionais e afrodescendentes passam a ter lugar de destaque, reconhecimento, legitimação de seus saberes, corpos e existências. Em um contexto de letramento racial crítico as pautas raciais não podem ser reduzidas a debates pontuais que não consigam abarcar toda a complexidade envolvida na complexidade das relações racializadas, em dimensões individuais, coletivas, sociais, econômicas, éticas, culturais, amorosas, artísticas, territoriais, esportivas... Enfim, na vida como um todo.

Quadro 47: Subcategoria “Lentes da colonialidade ou colonialismo” na primeira pergunta da terceira live.
Fonte: os autores (2022)

Por meio da colonialidade podemos perceber uma hierarquia epistêmica onde se privilegiam os conhecimentos ocidentais; uma hierarquia linguística entre línguas europeias e línguas não europeia; uma hierarquia espiritual que privilegia os cristãos sobre as espiritualidades não cristãs; uma hierarquia sexual que privilegia os heterossexuais sobre os homoafetivos; uma hierarquia de gênero que privilegia os homens sobre as mulheres; uma hierarquia racial que privilegia os homens brancos sobre os não brancos; uma divisão internacional do trabalho entre centros e periferias; uma hierarquia de classe, onde o capital domina e explora uma multiplicidade de formas de trabalho (GROSFOGUEL, 2005).

E neste sentido, a decolonialidade vem como resgate aos diversos saberes que foram sucumbidos pelas relações de dominação, como combate ao racismo, como promoção de justiça social, de um mundo ambientalmente digno e como reconhecimento das contribuições do povo africano para constituição da cultura brasileira. E em vista desta última podemos destacar as seguintes enunciações:

C121 Houve mulheres negras e homens negros, que **contribuíram** significativamente com grandes descobertas e talentos, que impulsionaram a ciência, a música, a história, etc. Trazer isso para o ambiente escolar é contribuir para o letramento racial crítico, de modo que tornar isso público possa empoderar crianças e jovens que pouco enxergam os seus como referência.

C25 É fundamental mais que combater as diversas manifestações de racismo presente em nossa sociedade. É preciso fortalecer um processo educativo que reconheça e valorize as inúmeras contribuições que as **culturaS africanas** e agregaram para o Brasil e para o mundo.

Quadro 48: Subcategoria “Contribuições da cultura afro-brasileira” na primeira pergunta da terceira live.
Fonte: os autores (2022)

Retomamos o sentido do pretuguês de Lélia Gonzalez, exposto no capítulo 3, que evidencia as marcas de africanização do português falado no Brasil, especialmente no que se refere à oralidade, como por exemplo, a troca do fonema “l” por “r”, participando desta forma, da cultura brasileira.

A segunda pergunta da terceira live era: “*o que você entende por colonialidade de gênero?*”. Nove participantes não responderam esta pergunta e cinco não souberam respondê-la. Tivemos cento e oitenta ponderações com uma categoria (interseccionalidade) e três subcategorias (heteronormatividade, subalternidade da mulher e colonialidade do gênero na academia).

A categoria mais expressiva nesta pergunta falava sobre a heteronormatividade, sobre a categorização binária homem / mulher, controlando as estruturas corporais, mentais e emocionais e permitindo que estes corpos que não se enquadram a este padrão fiquem expostos a situações de subalternização, de violência, perseguições e que sejam considerados inumanos.

C363 É imposto padrão para o gênero e, conseqüentemente, como será considerado certo na sociedade. Reforçada a ideia da existência de apenas **dois gêneros** legais. Os homens que são seres que possuem pênis, fortes, musculosos, com pelos pelo corpo, impulsivos, líderes, etc. Enquanto que as mulheres seriam seres com vagina, útero, capazes de gerar proles, com seios fartos, quadris largos, sem pelos, "bem cuidadas", educadas, etc. Ou seja, a colonialidade de gênero divide os seres humanos em duas colunas, a de homem e a da mulher, onde além de um título é também empregado um conjunto de comportamentos e pensamentos que são continuamente reforçados. E quanto mais distante dessas duas colunas, mais distante de seres humanos a pessoa está. Dessa forma, gerando o racismo, patriarcado, machismo, injustiça, desigualdade, etc.

C421 Entendo a colonialidade de gênero como a imposição do **binarismo**, das categorias feminino e masculino, e naturalização da heterossexualidade. Neste sentido, todas as existências que não seguem essas categorias são impossibilitadas de existir, marginalizadas.

C403 Atribuir aos gêneros **binários** atividades, funções e papéis sociais baseando-se, sobretudo, no sexo biológico e na anatomia dos órgãos reprodutivos, estabelecendo padrões e divisões desiguais na sociedade, podendo ser percebidos nas coisas mais sutis, como a atribuição de gêneros a cores específicas.

C429 Entendo que existe uma perspectiva **binária** de gênero, cisgênera e heteronormativa que tem colonizado a nossa forma de ser, saber e sentir. Essa perspectiva define certos corpos e identidades como "normais" e outros como "diferentes" e degenerados. Ainda, relaciono a colonialidade de gênero com a perspectiva colonizadora do homem hetero branco, já que há muito tempo os homens tem tido muito mais poder no que se refere à tomada de decisões construindo um mundo machista e patriarcal que o toma como referência. Esse sistema estrutura a sociedade para legitimar e valorizar o que parte de sujeitos com a marca de gênero homem-cis. Com isso, o machismo, o patriarcado e cisgeneridade promovem a negação de direitos, a exclusão, o silenciamento e a violência contra outras formas de existir, sejam mulheres-cis ou pessoas transgêneras e transexuais. Entendo ainda que a colonialidade de gênero se manifesta associada a outros marcadores sociais como os que compõem a branquitude e as questões de classe.

Quadro 49: Subcategoria "Heteronormatividade" na segunda pergunta da terceira live.
Fonte: os autores (2022)

E neste sentido, como já dissertado no capítulo 3, observamos alicerçados em Butler (2015), que os gêneros são engendrados em relações de poder. Há uma série de dispositivos de regulação, caracterizando o sexo como um atributo, uma dimensão da vida humana, normatizando assim, a subjetividade e determinando a identidade.

Desta forma, segundo Foucault (2013), a família giraria em torno de dois eixos: marido e mulher e pais e filhos e toda prática que não corresponda ao modelo heterossexual de família conjugal reprodutora são consideradas ilegítimas e são, portanto, silenciadas e interdidas.

A segunda categoria mais observada neste formulário fazia referências à subalternidade das mulheres:

C460 Uma violência que atinge sistematicamente as mulheres de maneira histórica e também atual, porque a organização social ainda é machista e **patriarcal**, e isto acaba colocando as mulheres em uma condição de subordinação.

C357 O domínio, a redução das potencialidades e valores e a **objetificação do corpo feminino**, além da falta de inclusão e reconhecimento da diversidade de gênero são alguns exemplos da colonialidade de gênero.

C68 Entendo como a atribuição de **superioridade de um gênero** sobre o outro, resultando na desigualdade de salários, oportunidades e de expressão.

C84 Entendo a colonialidade de gênero como uma herança histórica hegemônica e que persiste no campo prático e simbólico na sociedade que limita a generificação das mulheres e dos homens, atribuindo um aspecto cultural que legitima superioridades e **privilégios ao homem** (branco, ocidental, hegemônico, europeu) e que silenciam o espaço e o território, nas diferentes esferas, das mulheres, desconsiderando seus saberes, suas vivências, suas experiências e suas lutas. Entendo como uma herança que hierarquiza culturalmente e socialmente posições, que biologizam a figura masculina como superior a figura feminina, que rotula modos de existir e ser de acordo com uma forma hegemônica, uma narrativa única, para os respectivos gêneros, admitindo privilégios ao homem.

C180 A colonialidade de gênero é a representação das relações de **poder hegemônica** de um gênero biológico sobre o outro, no caso a dominação exercida pelos homens sobre as mulheres, em contextos e territórios variados. A partir daí são estabelecidos os padrões de sociedade, nos quais as mulheres são sempre subjugadas, inferiorizadas e até mortas por serem mulheres; atreladas a estereótipos excludentes e normativos de seus corpos e de suas vidas; submetidas a violência diversificada e condições de vida mais precárias do que os homens. Na colonialidade de gênero perpetuam o machismo, sexismo e a misoginia como práticas ainda presentes e comum no senso comum e cotidiano da sociedade brasileira.

Quadro 50: Subcategoria “Subalternidade das mulheres” na segunda pergunta da terceira live.
Fonte: os autores (2022)

Nas imposições brutais do nosso sistema mundo moderno / colonial, a mulher foi objetificada, foi considerada como o segundo sexo e relegada às funções de servir e de reproduzir. Já o homem branco, europeu, hetero e cristão se tornou o sujeito agente capacitado a deliberar sobre a vida pública. A mulher, sob esta lógica, passou a ser o outro do homem e a mulher negra foi aviltada, devida à carência dupla do seu gênero e de sua raça; ou seja, o outro do outro (RODRIGUES; CLÍMACO, 2019).

Foi neste sentido, que 23 participantes ponderaram acerca da interseccionalidade:

C237 Assim como temos a colonialidade do ser, do poder e do saber, como aponta Quijano, entendo que nesta ceara, a colonialidade de gênero remonte sobre o feminino sendo massacrado sobre as demais formas de colonialidade. As opressões, aprisionamentos e performances exigidos ao corpo feminino, abarcam questões grandiosas que influenciam na existência da mulher, seja ela cis ou trans. Outra questão é quando essa colonialidade se **intersecciona** com o a raça. Neste local, as mulheres negras estão em um espaço de subserviência e subalternidade descomunal na sociedade ocidental que não a enxerga como ser humano, como alguém digno, portanto a colonialidade do gênero traz um maior fardo as mulheres não brancas.

C382 Entendo e vivo por muitas perspectivas, mas, sobretudo alinhada à ideia apresentada por Beauvoir, da mulher sendo "o outro" sexo, construído a partir da oposição ao olhar e a não reciprocidade do homem. E agora, a partir de Grada Kilomba, também entendo que como sou "apenas" o outro, é justo e necessário que a partir do meu lugar e dessa minha reabertura da teoria feminista, também seja instrumento da luta antirracista para que a mulher negra não seja socialmente alocada como "o outro do outro". Com isso, a colonialidade do gênero por mim compreendida tomou proporções muito mais **interseccionais** e, na medida proporcional e oposta, a necessidade da decolonialidade do gênero tomou novas direções.

C97 Entendo enquanto a expressão do patriarcado. Considero que a **interseccionalidade** com questões de raça são também fundamentais.

Quadro 51: Subcategoria “Interseccionalidade” na segunda pergunta da terceira live.
Fonte: os autores (2022)

O gênero realiza intersecções raciais, classistas, étnicas e regionais. Há padrões hegemônicos e excludentes sobre determinados grupos que são relegados a condições precárias e a manutenção dos níveis mais baixos do estrato social. E é por isso, por exemplo, que podemos constatar, segundo Viecele (2015), que funções mais desqualificadas como a de emprego doméstico são genuinamente ocupadas por mulheres negras e pobres, como herança de um passado escravocrata persistente e que mantém as desigualdades sociais; ou seja, “estamos no mundo do um e de suas anomalias” (RODRIGO; CLÍMACO, 2019, p. 29).

Na ciência, é visível, em conformidade com o Jornal da USP de 27 de março de 2020, a falta de reconhecimento do trabalho feminino, fazendo que muitas optem em tentar carreira no exterior e mesmo assim, ainda encontrando diferenças salariais em relação aos homens.

Essas hierarquias epistêmicas também foram refletidas pelos participantes:

C274 Entendo que é colocar o gênero masculino como dominante na sociedade. Por exemplo, essa colonialidade induz a ideia de que a **ciência é masculina**, ou seja invisibiliza o papel da mulher e de outr@s grupos considerados minorias. Como se somente o homem (branco) tivesse a capacidade e a legitimidade para fazer ciências.

C171 Um modo de compreender gênero que institui privilégios e provoca silenciamentos. Por exemplo, a dita **ciência** moderna privilegia a branquitude e as **masculinidades**. E as outras possibilidades silenciadas? A decolonialidade possibilita interrogar essa colonialidade e dar voz ao que foi silenciado.

C169 Que envolve questões de poder. Que o homem hetero é soberano. Que na própria academia há um **privilégio dos textos e artigos assinados por homens**.

C303 Como as violências historicamente produzidas por uma **ciência branca e masculina**, que tenta justificar a determinação dos corpos e vidas que podem ser violentados e invalidados, no caso marcados por gênero e raça, conceitos que são coloniais

Quadro 52: Subcategoria “Colonialidade do gênero na academia” na segunda pergunta da terceira live
Fonte: os autores (2022)

Vemos assim, que as mulheres têm tido uma subrepresentatividade no campo da ciência em relação aos homens. Segundo o jornal supracitado, ocupando menos de 30% das funções. Em outras palavras, a ciência é um campo de poder, o que também irá ao encontro da colonialidade do saber, determinando como legítimo conhecimento aquele produzido pelo homem branco ocidental.

- Quarto formulário

A primeira pergunta da quarta live foi a seguinte: “*Que outros temas de pesquisa poderiam ser abordados a partir do enfoque decolonial?*”. Duzentos e cinco pessoas preencheram este formulário, mas onze não autorizaram. Uma não soube responder, vinte não responderam e quinze disseram que seria qualquer temática, sem fazer qualquer tipo de especificação. Cento e cinquenta e oito mencionaram os seguintes assuntos: raça, saúde, colonialidade, psicologia, gastronomia, formação docente, deficiência física, ensino e aprendizagem, ambiente, populações originárias, aquecimento global, movimento CTS, estudo da arte, material pedagógico, cultura e cinema. No entanto, a grande maioria (23 participantes) mencionou as questões raciais.

Fazendo uma busca na base BDTD (Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações) nos últimos cinco anos, com a palavra decolonialidade apenas no título, a temática mais recorrente é de igual forma a raça (de noventa trabalhos, dezessete abarcavam

sobre a mesma). Alguns assuntos que foram destacados pelos cursistas também apareceram nesta base: gênero e sexualidade, ensino e aprendizagem, populações originárias, estudo da arte, saúde, formação docente, material pedagógico e currículo. No entanto, treze outros surgiram: religião, infância, futebol, literatura, direitos humanos, reformas educacionais, corrupção, saberes, subalternidade, sustentabilidade, publicidade, linguística e obras de autores.

De uma forma em geral, os participantes só exteriorizaram os temas, sem fazer nenhum tipo de comentário ou no máximo mencionaram que estavam desenvolvendo um projeto ou que iriam desenvolvê-lo:

C307 Sobre gênero na escola com enfoque nas **meninas negras** e o lugar de discurso que a escola produz sobre esses corpos. Esse será meu tema de estudo para o doutorado.

Quadro 53: Subcategoria “Temas de estudo decoloniais” na primeira pergunta da quarta live.
Fonte: os autores (2022)

Apenas seis participantes além de falarem sobre a temática, expuseram outras reflexões:

C277 Como a colonialidade está presente em todas as relações de um território e de um povo que foi colonizado, acredito que seja mais difícil pensar em **temas de pesquisa** brasileiros que não pudessem ser abordados a partir do enfoque decolonial, que devem ser raríssimos. No entanto, como professora da Educação Básica, acredito que poderiam ser produzidas mais pesquisas que tivessem como resultado planos de aula e sequências didáticas decoloniais para que os professores pudessem experimentar a abordagem e contribuir para as discussões acadêmicas.

C82 O enfoque decolonial deveria ser abordado em todas as disciplinas do **currículo escolar**, para que o aluno entenda esse processo de forma geral e não de forma compartimentada, que esteja ligada a uma ou outra matéria e passe a ser vivida integralmente, auxiliando na formação de um pensamento crítico, "fora da caixa".

C174 Penso que os estudos decoloniais, voltados à realidade da educação básica na área das ciências, poderiam se articular cada vez mais com os pressupostos teóricos de Paulo Freire em prol do (re)pensar um novo formato de estruturar os currículos. A relação da investigação temática com a decolonialidade é um tema de pesquisa que penso ser bastante relevante.

C190 Muitos temas de pesquisa que acredito ter o enfoque decolonial foram trazidas pelos palestrantes, mas mencionarei dois temas que tenho me aprofundado: 1. **Astronomia Cultural**, que leva em conta além dos aspectos astronômicos, ou seja, considera-se as cosmovisões dos povos a partir de suas relações com o céu – aspectos responsáveis pela construção da subjetividade dos mesmos. 2. **Presença feminina na Ciência**, indo para além da presença ou ausência das mulheres nesse campo, mas para resgatar os conhecimentos produzidos pela Mulheres Cientistas que foram silenciados por se acreditar que elas eram (e ainda são) consideradas menos capazes de raciocinar cientificamente. Acredito que esse tema, ao se apresentar para a Educação Científica e ao se historicizar essas mulheres na História da Ciência dentro da Educação em Ciências, podemos propiciar reflexões críticas sobre a “inexistência” de pensamentos e conhecimentos femininos dentro da produção dos saberes.

C471 Penso que todos os temas de **pesquisa** podem ter esse enfoque, principalmente, quando se compreende o potencial dos produtos que as pesquisas podem gerar, como a possibilidade de estabelecer conexões entre as pessoas, e quando entende-se que estes produtos devem voltar para a sociedade.

C05 O conteúdo e a forma são variantes de uma mesma equação vetorial, a resultante depende de uma educação antirracista, feminista, não binária, contra hegemônica e etc... Mas também depende do presente e do espaço, a forma. O respeito ao desejo e a individualidade do momento de cada indivíduo. Respeitar o tempo, a forma, o desejo, o espaço de cada indivíduo, no processo educacional, é tão potente quanto a absorção de conteúdo, pensando em uma perspectiva de autonomia e liberdade. O Sabotagem, cantor de rap, disse que: “Se as crianças da favela precisam ler um livro, quem tem que escrever esses livros são os pais deles.” Pra mim essa é uma ótima tradução de quando o conteúdo e a forma apontam como vetores para a mesma direção e mesmo sentido. Todas as pautas de letramento são indispensáveis, sem dúvida. Mas sem afetividade e sem apropriação sobre elas, temos o risco de ser apenas livros, o que se torna trágico ao pensarmos nas vidas e histórias que os escreveram. Educação é desejo, e acredito eu que o respeito ao desejo é a maior potência da decolonialidade. Por isso penso eu que um ótimo **tema de pesquisa** no enfoque decolonial seria: Como abordar os conteúdos do passado para uma educação decolonial, pensando em uma futura sociedade letrada de conhecimento, mas respeitando o presente e o que o indivíduo é agora, respeitando o desejo e o tempo. Outro tema interessante seria: A cultura do agora que liberta pelo passado, uma perspectiva de futuro. Eu não consigo deixar de apontar meu anseio e sede de explorar a melhor forma para construirmos essa sociedade sem que, desapercivelmente reproduzimos métodos de repressão sobre o conhecimento, definitivamente não é uma tarefa simples, afinal fomos educados e estamos imersos nesses flagelos de uma educação doutrinária. Mas justamente por isso devemos manter nossos olhares e pensamentos fixos de como promover uma educação decolonial para além do conteúdo. A forma educa tão quanto. Uma das indicações de materiais de estudo sobre essa aula 4, está a música Clube da esquina 2 Lô Borges, Márcio Borges, Milton Nascimento. Me emociona muito ao trazer uma frase dessa música que para mim traduz o que eu quis provocar nessa minha resposta “E basta contar compasso e basta contar consigo Que a chama não tem pavio”. A forma e o conteúdo quando juntos, é uma chama viva.

Quadro 54: Ponderações da primeira pergunta da quarta live.

Fonte: os autores (2022)

Da primeira enunciação, trazemos as elucubrações de Pimenta (2005) acerca da pesquisa colaborativa, no sentido de ambos (pesquisadores e professores) tecerem conjuntamente a metodologia da investigação, sem qualquer tipo de colonização dos discursos; configurando-se como um princípio cognitivo de compreensão da realidade e como um princípio formativo da docência. Destarte, reacendemos, embasados em Vanderlinde e Van Braak (2010) que a docência não se concebe com a aplicação de modelos previamente estabelecidos e que os professores não são meramente técnicos. Desta forma, a pesquisa colaborativa vem a ser uma pesquisa com os professores e não sobre eles.

Partindo destas afirmações, enfatizamos a importância da devolutiva das pesquisas para a comunidade, como bem salienta a quarta fala. A extensão universitária contribui na ampliação de caminhos e no enfrentamento de problemas e questões sociais.

A segunda e a terceira observações pairam acerca de um currículo comprometido com o desenvolvimento do educando, inclusive mencionando Paulo Freire. Compreendemos, como

já dito no capítulo 4, que a educação é uma forma de intervenção no mundo e que ela não pode ser reprodutora da ideologia dominante, não pode ser alheada ao exercício da criticidade. Que o professor deve respeitar os saberes do educando e a sua leitura de mundo e deve reconhecer o valor das emoções, da sensibilidade e da afetividade no processo educativo.

Sobre a última consideração (presente na categoria “conhecimentos ancestrais e tradicionais”), compreendemos que a pesquisa decolonial pressupõe o resgate às vozes tradicionalmente omitidas nos processos de investigação, desvelar conhecimentos outros que nos foram negados e por à mesa aspectos éticos e morais na ação de investigar, levando a uma prática libertadora e a promoção da justiça social.

A segunda pergunta do quarto formulário era a seguinte: “*Que metodologias de pesquisa seriam coerentes com pesquisas com enfoque decolonial?*” Das cento e noventa e quatro respostas autorizadas, trinta estavam em branco e quatro não souberam responder. Três disseram não ter uma metodologia única e específica, mas várias; sete não comentaram sobre a metodologia em si, mas mencionaram de dar voz aos subalternos; cinco cogitaram sobre a possibilidade dos sujeitos da pesquisa serem coautores e os demais participantes discorreram tanto sobre o tipo de pesquisa quanto da abordagem, da natureza, dos procedimentos, do método de análise, do instrumento utilizado, etc., com destaque para a pesquisa-ação, a etnografia e a análise do discurso.

De uma forma em geral, os participantes apenas expuseram o tipo de metodologia, sem fazer outras considerações; no entanto destacamos as seguintes falas:

C169 Acredito que ser decolonial não é ter uma **metodologia** própria, uma metodologia única....

C479 **Metodologias** que oportunizem a fala aos grupos que são geralmente silenciados, excluídos, valorizando esses outros que as ciências tradicionais têm historicamente apagado. Para que assim possam trazer suas histórias, culturas, conhecimentos, ancestralidades.

C23 **Metodologias** que possibilitem interrogar essa perspectiva de uma história única de modo a trazer a tona outros modos de fazer pesquisa em que se possa dar voz a esses sujeitos que tiveram suas histórias silenciadas. Acredito que interrogar o modo de fazer pesquisa nesse momento é o que mais tem mais me tocado. Afinal, como fazer uma pesquisa decolonial sem me dar conta de que sempre estive mergulhado num modo de pensar e fazer pesquisa atravessado pelo colonialismo? O curso abre perspectivas outras para ver a vida por outros ângulos e isso inclui o repensar das metodologias utilizadas para realizar pesquisa.

C283 Aquelas que dialogassem diretamente com a comunidade, permitindo sua **co-autoria**.

C416 **Metodologias** que levem em conta as subjetividades e nuances do ser humano, não o tratando como objeto a ser pesquisado. Além da reflexão acerca do impacto social daquela pesquisa, afinal estamos nas universidades para a sociedade.

Quadro 55: Subcategoria “Metodologias decoloniais” na segunda pergunta do quarto formulário.
Fonte: os autores (2022)

Compreendemos, embasados em Gerhardt e Silveira (2009) sobre a importância da metodologia da pesquisa, permitindo o caminho para o pesquisador chegar às suas conclusões e conquistar os objetivos predeterminados.

Sobre a primeira frase, entendemos, pautados em Dulci e Malheiros (2021) que se houvesse uma metodologia particular para desenvolver as pesquisas decoloniais, seria uma contradição a este movimento. Destacamos também que a decolonialidade não refuta teorias e metodologias já existentes.

Sobre as segunda e terceira falas, observamos que as justificativas do projeto devem decorrer das necessidades locais e que não se busca apenas a verdade, mas a transformação da realidade; portanto, não há neutralidade. Há necessidade de um posicionamento político. Ademais, Põe-se sobre suspeita o que se pretende ser universal (DULCI; MALHEIROS, 2021)

E por fim, a respeito das duas últimas observações, retomamos o que foi dito no capítulo 6, compreendendo que a partir da pesquisa colaborativa, os sujeitos pesquisados são integrantes da pesquisa e não devem ser tratados como meros objetos de análise.

- Quinto formulário

Na quinta live, a primeira pergunta do formulário foi: “*Quais são algumas estratégias para incorporar a decolonialidade nas suas práticas acadêmicas (por exemplo, pedagogia e pesquisa)?*”. Foram cento e noventa e dois participantes que preencheram, mas quatorze que não autorizaram e cinco não responderam. As categorias emergidas foram “diversidade cultural” e “co-autoria da pesquisa” e as subcategorias “referenciais decoloniais”, “críticas ao eurocentrismo”, “tratamento dos povos originários com a natureza”, “atividades dialógicas”, “despertar da criticidade” e “contextualização da prática”.

As falas mais recorrentes (quarenta e quatro participantes) dizem respeito à aproximação com autores decoloniais, como pode ser observado a seguir:

C53 Buscar autores que abordam a questão da decolonialidade (**Bell Hooks, Audre Lorde, Gloria Anzaldua**, etc.).

C151 Busca por leituras e referências não hegemônicas; aproximação/inserção de movimentos sociais e **epistemologias diversas**; identificação de grupos acadêmicos que discutem a temática; organização de grupo de estudo local; muita reflexão e autocrítica.

C84 Uma forma de pensar a decolonialidade nas práticas acadêmicas é a atenção às bases e referências metodológicas usadas para fundamentar as ideias que busquem essa perspectiva, considerando que para abordar a decolonialidade é importante utilizar pessoas que surgem e que estejam intrínsecas nessas perspectivas; ou seja, é falar do Sul, por exemplo, a partir de **pensadores do Sul**, dialogando com outras referências. Outra questão é fazer emergir nos espaços aqueles que lutam, que resistem e que reexistem nas linhas de frente dessas perspectivas, ou seja, não é falar sobre, mas falar com e ouvir aqueles que falam destes territórios que emergem as pedagogias decoloniais. Dessa forma, é saber de onde se parte e até onde se pode seguir através da decolonialidade.

C240 A principal estratégia, que se desdobrará nas demais, é pesquisar sobre autoras e autores preocupados e comprometidos com esse giro decolonial. A partir disso, conseguimos “pensar fora da caixa” quando escolhemos determinados tipos de metodologias, como tratamos as pessoas que fazem parte da nossa pesquisa (tratá-los não como objeto de pesquisa, mas sim produtores de conhecimento, buscando aprender com o outro ao invés de sobre o outro), repensarmos padrões de escritas, meu posicionamento político enquanto pesquisadora que intervêm na pesquisa e, acima de tudo, buscar o pensamento crítico através da constante práxis preconizada por **Paulo Freire**.

Quadro 56: Subcategoria “Referenciais decoloniais” na primeira pergunta da quinta live.

Fonte: os autores (2022)

Alguns falaram de forma genérica sobre autores decoloniais e outros citaram nomes: Paulo Freire (três vezes), Bell Hooks (duas vezes), Gloria Anzaldua (uma vez), Audre Lorde (uma vez) e Carolina Maria de Jesus (uma vez).

Bell Hooks encarava a educação como uma prática libertadora, com compromisso ético e político. Afirmava que a mesma não podia reforçar opressões; que precisava ser

democrática, revolucionária e crítica; que deveria formar sujeitos conscientes e autônomos. Fazia conexões de classe social e questões raciais (SIMOES; VERBICARO; SANTOS, 2022).

Audre Lorde foi uma escritora feminista, ativista dos direitos civis e homossexuais. Fazia crítica ao espaço literário heteropatriarcal, que é excludente, que invisibiliza e interdita tudo o que foge a este padrão. Ela registrava sua materialidade enquanto mulher, lésbica e negra (NUNES, 2021).

Gloria Anzaldúa foi uma chicana que problematizava as questões de gênero, sexualidade, raça e etnia. Questionava a lógica dominante, que inclusive operava em sua vida. Teve contato desde jovem com movimentos sociais (PALMEIRA, 2020). Foi uma das autoras mais comentadas pela palestrante Fabiane Ramos desta quinta live.

Carolina Maria de Jesus era negra e favelada. Registrava seu cotidiano de fome, miséria e violência de forma crítica e reflexiva nos seus diários. Falava sobre questões que perpassavam pela economia, política, classe social, gênero e cultura (ROSA; SILVA, 2020).

Já Paulo Freire, como dito nos capítulos 3 e 4, fomentava a autonomia e a formação crítica do educando. Fazia contraposições à educação bancária, afirmando que esta deveria ser problematizadora e estar comprometida com transformação social.

Como também sinalizado no primeiro e no segundo formulários, os cursistas refletiram sobre o eurocentrismo nas práticas acadêmicas:

C345 Repensar as bases teóricas e metodológica em minha pesquisa, que sempre é predominantemente eurocentrada, positivista. Lógica cartesiana de escrita.

C363 Misturar diferentes tipos de linguagens, passando entre a linguagem acadêmica e popular. Sempre questionando os conhecimentos que são do "**norte global**", não os rejeitando, mas os questionando e dessa forma, integrando nas pesquisas e pedagogia quando estudados. Questionando, por exemplo, os padrões de escrita, produção de escrita, metodologia de fronteira, usar narrativas multidimensionais/interseccionais (pessoas não são objeto de pesquisa, mas sim como produtores de conhecimento), ter relação com as pessoas que estão sendo pesquisadas.

C289 Pegando um gancho na fala da Prof.^a Dr.^a Fabiane Ramos, entendo que uma das estratégias para incorporar a decolonialidade nas minhas práticas acadêmicas seria encontrar, me dar conta, me deparar com as lógicas coloniais e como ela estão presentes na nossa realidade atualmente, isso inclui a realidade acadêmica e a partir disso incorporar práticas, que combatam as estruturas da colonialidade, que estão presentes, por exemplo, em metodologias científicas "**universais**", homogeneizantes e positivistas.

C401 A questão da escrita acadêmica, levantada pela palestrante, sempre me causou incômodo na academia. Acho que é necessário produzir outras maneiras de escrita, pessoais sim, porque essa necessidade de "aspepsia" no texto acadêmico apenas serve para corroborar com a ideia de uma neutralidade que não existe. Fora isto, posso citar necessidade de estar aberto a outros olhares, outras vivências de mundo e a busca por conhecimentos para além daqueles que nos são **dados hegemonicamente**.

C310 A partir do entendimento de que a decolonialidade não é uma metodologia, um método que possa ser aplicado, mas que é algo que atravessa nossas vivências, como prática pedagógica, por exemplo, penso que seja incorporar verdadeiramente a luta por descolonizar o currículo, as práticas. Como professora de química (não atuante no momento), penso que não é uma tarefa fácil, considerando o currículo que não cobra uma formação pensante. Mas é possível incorporar nos alunos visões menos **eurocentradas**, ao trazer para as aulas, por exemplo, uma outra visão da química, que não só a contada pelo eurocentrismo. Como me comprometer em trazer para a sala de aula as mulheres cientistas que fazem parte da história e do desenvolvimento da ciência, a exemplo da primeira mulher química datada na história: Tapouti, que viveu na Mesopotâmia por volta de 1.200 a.C, e dentre tantas outras mulheres fantásticas, desconstruindo a ideia de que as mulheres são inferiores intelectualmente. Ou desconstruir as ideias de raça, de gênero que a ciência ajudou a consolidar.

Quadro 57: Subcategoria “Críticas ao eurocentrismo” na primeira pergunta da quinta live.

Fonte: os autores (2022)

Precisamos abandonar a lógica imperialista que ainda prevalece em muitos âmbitos da área científica e que inclusive se tornou um meio de conduzir as relações entre os civilizados e os insubordinados (SANTOS; MENEZES, 2017). Precisamos questionar a importação de modelos educacionais estrangeiros que são antidialógicos e que naturaliza um único sentido de ser e estar no mundo, folclorizando e apagando, as histórias de povos brutalmente colonizados, subalternizados e silenciados.

Destarte, pensando nestes povos subalternizados, como negros, mulheres, indígenas, corpos trans, LGBTQIA+, etc., nos seus saberes negados, nos preconceitos construídos socialmente e nas vozes emudecidas, que tivemos as seguintes falas:

C15 Acredito que é necessário fazer um resgate dos **conhecimentos omitidos** e que são excluídos nas práticas acadêmicas. Desse modo, traremos e daremos voz aos que são excluídos, e que têm seus saberes negados por parte da sociedade. Entendo ainda que essa pedagogia do saber dos tidos como excluídos têm que vir à tona e ser desenvolvida o mais rápido possível na academia. E para tal, os currículos também têm que ser revistos e evitar o que se vê na atualidade, ou seja, omissão, negação e preconceito contra os grupos minoritários.

C476 Estratégias de desierarquização dos saberes e de estudos que visibilize a história a partir de conhecimentos produzidos por demais **povos e civilizações** que embora dizimadas e escravizadas resistem e produzem saberes proporcionando perspectivas diversas para a construção da história.

C343 Construir uma pedagogia além da hegemônica que pense a partir dos sujeitos subalternizados pela colonialidade, como **negros e indígenas**.

C288 Pensando em estratégias decoloniais para uma educação antirracista e intercultural na minha sala de aula, busco sempre apresentar aos meus alunos outras culturas e produções de pessoas **negras**, por exemplo. Apresento, sempre que consigo, questões contra-hegemônicas sobre as mesmas teorias e busco no contexto dos estudantes as relações que façam sentido e emancipe esses indivíduos.

C262 Como professor da rede pública e sendo um indivíduo negro nascido e criado na periferia do Rio de Janeiro, busco trazer em minhas aulas e trabalhos acadêmicos busco trazer o pensamento e conhecimentos dentro de uma visão **afrocentrada**, sempre buscando as capilaridades entre conhecimentos.

Quadro 58: Subcategoria “Tratamento dos povos originários com a natureza” na 1ª pergunta da quinta live.
Fonte: os autores (2022)

A raça foi um fator de classificação social e a referência legitimadora fundamental do caráter eurocentrado do padrão de poder, material e intersubjetivo e tem herança colonial, justificando a escravização, formando nosso imaginário, transformando o outro num objeto, permitindo o seu genocídio e construindo nossa história (NASCIMENTO, 2019). Além disso, ainda há as ideologias homofóbicas e sexistas como bem sinalizadas pelos participantes que se intersectam.

Houve também mais uma vez a observação sobre entrelaçar saberes diversos, sobre a não exclusão das culturas, sobre a desconstrução das práticas de homogeneização:

C02 Incluir práticas **multiculturais** que não deixem ninguém excluído.

C107 Estamos trabalhando com um grupo de pesquisa com a temática **interculturalidade**.

C300 Não excluir os saberes de **outras culturas**, não excluir a nossa diversidade étnica, de gênero e social. Fazer menção a nomes de homens, mas também de mulheres que foram e são muito importantes para nossa história, para nosso conhecimento. Acredito que dessa forma não estaremos reforçando a opressão dos grupos sociais subalternos, nem reproduzindo a colonialidade do ser, do saber e do poder, nem a noção de conhecimentos superiores e inferiores.

C424 Desconstruir a homogeneização dos **grupos**, entender que existem várias histórias e que não pode existir uma hierarquia entre elas.

C180 Uma estratégia que tento me aproximar para incorporar a delonialidade nas minhas práticas acadêmicas é aprender a desaprender, conforme Mignolo diz. Reverte a lógica colonial que nos é inerente por meio de análise binárias das teorias que venho me apropriando para tentar estabelecer uma relação com o conhecimento que seja capaz de entrelaçar saberes diferentes, **culturas diversas**, tentando não hierarquizar os conhecimentos na escolha das minhas bases epistemológicas. Gosto da fala da Profa. Fabiane Ramos em que o foco do movimento é "aprender com e não sobre algo".

Quadro 59: Categoria “Diversidade cultural” na primeira pergunta da quinta live.
Fonte: os autores (2022)

Candau (2020) diz que as práticas pedagógicas tonificam a lógica da colonialidade, oportunizando a homogeneização dos sujeitos e admitindo um único tipo de conhecimento válido e verdadeiro, o qual foi arquitetado pela modernidade europeia. E ainda completa: “se não questionarmos o caráter único do que consideramos desenvolvido, moderno, civilizado, verdadeiro, belo, não podemos favorecer processos em que se promova o diálogo intercultural” (2020, p. 680).

Trazemos também à luz, a seguinte fala de Krenak (2020, p. 9): “A gente resistiu expandindo a nossa subjetividade, não aceitando essa ideia de que nós somos todos iguais. Ainda existem aproximadamente 250 etnias que querem ser diferentes umas das outras no Brasil, que falam mais de 150 línguas e dialetos”.

Portanto, é um desafio da interculturalidade crítica desnaturalizar os processos de colonialidade, entrar em diálogo com outras epistemologias que foram aviltadas, rejeitadas ou mesmo destruídas. Combater políticas neoliberais e conservadoras, fazendo possíveis muitas outras formas de ser, estar, pensar, saber, sentir, existir e viver.

Sobre a última fala, ela é um gancho para a próxima categoria emergida (co-autoria da pesquisa), que inclusive foi muito comentada no formulário passado:

C446 A adoção de uma postura, rompendo com o paradigma tradicional do Norte-Global e tornando a pesquisa científica uma ferramenta de transformação e emancipação para os indivíduos pesquisados - não se teoriza sobre alguém, mas junto '**com**' alguém; o questionamento de padrões de escrita e o diálogo com outros movimentos de pesquisa que visam auxiliar na construção de identidades historicamente marginalizadas; e o foco dando à experiência pessoal dos indivíduos que detêm experiências capazes de contribuir com a pesquisa - como refugiados e imigrantes, por exemplo -, jamais retirando deles o protagonismo da sua história.

C188 Como disse a professora Fabiana pesquisar "**com**" e não "**sobre**". Acredito que esse pode ser o primeiro passo.

C253 Pedagogias ativas e pesquisas que respeite o outro, que seja junto **com** e não sobre.

C477 As estratégias para incorporação da decolonialidade nas minhas movimentações acadêmicas perpassa pela compreensão das pessoas **co-pesquisadoras**. Essas não são reduzidas aos objetos da pesquisa, mas sim apresentam uma centralidade durante todo percurso. Na construção coletiva dos fazeres e seres promovidos nas práticas dentro dos campos/territórios. Essa posição de estar juntas, permite transbordarmos na confluência dos saberes.

Quadro 60: Categoria “Co-autoria da pesquisa” na primeira pergunta da quinta live.

Fonte: os autores (2022)

Selma Garrido Pimenta (2005) traz a proposta da pesquisa-ação-crítico colaborativa, em que os professores vão se constituindo como pesquisadores e que todos os envolvidos apresentam metas e objetivos comuns. Não se trata apenas de observar e registrar, mas de transformar a realidade, de assumir o papel de democratização social e política da sociedade.

Tanto nas práticas acadêmicas quanto nas pedagógicas, vinte e dois participantes expuseram que o princípio para incorporar a decolonialidade é o diálogo. É estabelecer laços de afetividade. É questionar qualquer forma de opressão:

C05 Antes de tudo, o **diálogo**. O princípio de estar sempre disposto, atento e dedicado para falar sobre as aberturas que podem vir a existir é a nossa principal estratégia de criar laços de afetividade para com os que ainda não tiveram uma oportunidade de criar novos olhares sobre o viés que vivemos hoje. Precisamos ser bons socráticos quando nos dispomos a provocar olhares dispostos para “enxergar o todo”. Uma boa pergunta sobre uma verdade fixada em um mural, é a retirada dos alfinetes que a sustenta. Portanto, questionar as “normalidades” sobre os espaços de atuação se torna imprescindível para a minha busca, em todos os espaços dos quais eu estou inserido. Mas de maneira profissional, hoje eu busco compreender como se é possível ainda dentro das escolas, um espaço colonial, criar vias que permitam a remodelagem desse espaço. Hoje as minhas respostas estão muito embasadas nos professores José Pacheco e Muniz Sodré. Acho fundamental estar apoiado sobre pensadores e atuantes que compartilham desse tempo que vivemos hoje, o passado nos traz grandes contribuições, mas no presente é ressignificação e certeza da possibilidade de se fazer agora.

C10 - Observar a realidade e contextualizar os saberes globais aos locais. - Estar atualizada com literaturas decoloniais e os países da América Latina. **Dialogar** com grupos de pesquisas que estudem o tema em questão.

C219 Promover rodas de **conversa** e palestras com profissionais que já estejam desenvolvendo estratégias para incorporação da decolonialidade, de modo que possa haver aprendizados e trocas; pesquisar as perspectivas de outras culturas tidas como subalternas acerca de um determinado tema e propiciar o encontro de diferentes perspectivas como essa em práticas pedagógicas.

C121 Ainda não atuo como professora, porém acredito que abrindo novos **debates** e estimulando o pensamento crítico dos alunos.

C277 Até o momento, minhas experiências em buscar incorporar a decolonialidade em minhas práticas docentes, como PEF II de Ciências na EJA, e em minhas práticas de pesquisa, na pós-graduação, têm sido planejar e analisar situações de ensino e aprendizagem com base nas perspectivas freirianas sobre opressão e autonomia, utilizando metodologias ativas, **dialógicas** e críticas. Como aspectos de minha racionalidade docente, busco compreender o ensino de ciências como processo de enculturação, e não de aculturação, como alerta Mortimer, e as ciências como cultura, como propõe Santos e Chauí. Nesta perspectiva, acredito que a abordagem da história social e da história cultural das ciências como elemento fundamental de minhas práticas.

Quadro 61: Categoria “Co-autoria da pesquisa” na primeira pergunta da quinta live.

Fonte: os autores (2022)

Paulo freire dizia que a razão da atividade educativa decorria da interação do professor com o aluno, que deveria estar fundamentada no diálogo. Não podia ser algo estático e unilateral. Os saberes dos alunos deveriam ser considerados. Os alunos não deveriam ser meros expectadores, que apenas memorizam o conteúdo narrado pelo professor. A atividade deveria ser humanizada. Não poderia ser isolada, alheia ao contexto social (GOMES; GUERRA, 2020).

A primeira e última fala também vão ao encontro da próxima subcategoria sobre a importância de despertar a criticidade. Criticidade essa tanto em relação aos métodos da pesquisa, quanto às regras estabelecidas, aos referenciais teóricos, aos currículos, aos saberes monoculturais, aos discursos hegemônicos, às relações de poder estabelecidas:

C415 Na parte da pesquisa é importante **questionarmos** as regras que conhecemos como única forma de produzir ciência na academia, sendo assim, a professora apresenta estratégias como a metodologia de fronteira, discutir sobre a dicotomia sujeito versus objetos, sendo sujeito o ser consciente dotado de autonomia e produtor de conhecimento, também é importante demonstrar a complexidade das narrativas e teorizar com esses sujeitos e não sobre eles. Na parte pedagógica o pensamento crítico é essencial, refletir sobre a produção de conhecimento estar sempre em constante produção e questionar/identificar as ideologias intrínsecas ao conhecimento, fazer uso do sentir-pensar, considerar o saber como algo diverso, múltiplo, e também o autocrescimento do professor.

C194 **Questionar** o método único na ciência, que veladamente ainda promove pensamentos positivistas, neutros, universais e, em muitos casos, verdades absolutas e acabadas. Pensar em METÓDOS CIENTÍFICOS, e que neste momento, possamos pensar em vozes negras, indígenas, e etc. Enquanto professor, mesmo diante de currículos coloniais, trabalha com os alunos questões que tragam à sala outras vozes, para além das vozes hegemônicas. Valorizar os conhecimentos dos povos tradicionais de sua região e, por exemplo, estabelecer diálogos construtivos.

C37 Primeiro devemos buscar nos transformar e transformar nossas visões de mundo para, primeiro nos incluímos em um caminho decolonial; Também é preciso trazer a pluralidade e **questionar** as hierarquias epistêmicas com os alunos.

C102 O ponto de partida é a leitura **crítica** de mundo a partir de uma compreensão multidimensional (política, econômica, social, ambiental entre diversas outras). Também o reconhecimento das experiências de vida dos alunos é importante.

C18 Dentro da graduação, acho que a estratégia mais importante é o questionamento, e a desmobilização das referências majoritárias euro-estadunidenses. Fazer um recorte cuidadoso, atentar para as políticas de citação é um passo importante, tanto enquanto leitura, quanto em produção escrita mesmo. Na escrita, apesar de ser bastante difícil, tenho tentado **mobilizar** outros modos de escrever, menos lógico-lineares, mais poéticos, mas que também consigam acesso; ou seja, que não sejam herméticos e extremamente experimentais. É um processo difícil, pois, como foi mostrado em uma referência, muitas pessoas ainda tratam a decolonização como metáfora, e colocam empecilhos quando outras formas de produzir-relacionar são postas, na avaliação de textos, por exemplo. Na pesquisa em si, e em caráter pedagógico, além de descentralizar o referencial canônico, é extremamente importante desmobilizar a hierarquização dos lugares, ou seja, professor detentor do conhecimento (onde uso o masculino de propósito) e estudante ali só pra aprender, sem bagagem de conhecimento válido pro processo de aprendizagem. Valorizar a bagagem de cada indivíduo no processo de aprendizagem, e trazer isso pra horizontalidade, é bastante importante. Menos como metáfora, e mais como prática que é aplicada em outros movimentos, já de resistência à colonialidade.

C429 Questionar as verdades naturalizadas dos discursos hegemônicos (o que não é simples). Ampliar as vozes que ecoo na minha prática pedagógica e investigativa, buscar outras referências de conhecimento. Investigar as relações poder-saber que eu reproduzo. Fazer uma educação e uma pesquisa situada no território. Valorizar as identidades, reconhecê-las como produtoras de saberes, valorizar autores de diferentes etnias e lugares, buscar referências em espanhol e português, saindo do eixo hegemônico da língua inglesa. Repensar as normas que construímos de escrita, estrutura e validação de verdades mesmo na pesquisa educacional. **Problematizar** sempre o social. Produzir novos discursos que possam **desestabilizar** as relações de poder já estabelecidas.

Quadro 62: Subcategoria “Despertar da criticidade” na primeira pergunta da quinta live.

Fonte: os autores (2022)

Mais uma vez, tomando como referência Paulo Freire, a sua prática consistia na conscientização crítica dos educandos, em questionar as verdades que estão postas, de formular suas próprias interpretações e serem capazes, desta forma, de interferir na realidade social. Freire questionava o caráter opressor do currículo, que reproduz as ideias das classes dominantes. Afirmava que o professor deve estimular a autonomia dos estudantes; que estes

devem ser protagonistas da sua aprendizagem. Que enquanto ser inconcluso que está sempre em busca de respostas, deve ter participação ativa na produção do conhecimento e que as práticas educativas devem partir da contextualização dos conteúdos programáticos, considerando as experiências de vida dos alunos (GOMES; GUERRA, 2020).

Partindo desta perspectiva, houve a elucubração de buscar compreender a realidade local, problematizando a sua demanda, considerar os saberes locais e desconstruir a história única:

C80 Por meio de elaborações de pesquisas e/ou atividades que possam ser incorporadas no ambiente escolar que considerem aspectos epistemológicos, éticos, políticos, dentre outros que visem principalmente problematizar as demandas que emergem da América Latina e que precisam ser discutidas no nosso **contexto** atual.

C294 Como dizia Paulo Freire, trazendo a **realidade** dos sujeitos para desenvolver a práxis pedagógica. Descentralizando da história única.

C502 Acredito que buscando a **realidade** local e regional na qual a comunidade está inserida, seus anseios, dificuldades, cultura, rotina, vivências.

C280 Na perspectiva das ciências biológicas, passar a reconhecer saberes tradicionais/locais como importantes fontes de conhecimento também, como, por exemplo, em que determinado povo costuma usar tal planta. Pra curar ou tratar o que? São saberes de extrema importância e muitas vezes podem dar o pontapé inicial pros estudos sobre potencial medicinal de uma espécie vegetal. Percebo que muitos cientistas dessa área não valorizam essa troca porque seria "**menos científica**".

Quadro 63: Subcategoria “Contextualização da prática” na primeira pergunta da quinta live.
Fonte: os autores (2022)

Estamos imersos em processos de colonialidade que introjetam no nosso imaginário e inviabiliza a visão de uma história multifacetada e plural. Desta forma, faz-se importante pensar em outras e novas pedagogias para a área de ciências, rompendo com o caráter único e vertical da educação, buscando a diversidade de saberes e a horizontalidade, com participação dos sujeitos e suas histórias e partindo de uma perspectiva das demandas locais.

A segunda pergunta foi “*Decolonialidade e movimentos feministas, quais as aproximações e limites?*”. Dos cento e setenta e oito formulários preenchidos, cinco deixaram esta pergunta em branco e onze não souberam responder. As demais reflexões giraram em torno das categorias “diversidade cultural” e “interseccionalidade” e a subcategoria “críticas ao patriarcado”,

A categoria mais expressiva fazia meditações ao lugar que historicamente a mulher ocupa de subalternização e a sua luta por voz, espaço e reconhecimento dos seus saberes:

C345 Há atravessamentos, o gênero feminino é posicionado inferiormente pelo machismo. Há relações de poder que colocam as mulheres em um lugar de **subalternização**, de violência de gênero.

C421 Penso que se aproximam ao questionar o **patriarcado**. Questionar o papéis impostos aos indivíduos, para se tornarem homens ou mulheres, impondo performances à cada um, colonizando mentes, relações e afetos.

C572 Combate ao **patriarcado** e as vertentes que mantém a colonialidade do ser, do saber e do poder.

C204 O processo de decolonialidade passa pelo processo de quebra do machismo e do **patriarcado**, conseqüentemente, da misoginia, estimular e valorizar as vozes femininas.

C102 Acredito que não como fazer uma abordagem a parte, ser mulher, constituir-se **mulher é uma luta** constante por espaço. Os obstáculos vem do próprio saber instituído e de onde ele parte (do modelo patriarcal que ainda vivemos).

C275 Abordagens feministas aproximam um ensino mais decolonial em vista de uma estrutura de sociedade historicamente **patriarcal** e machista.

Quadro 64: Subcategoria “Críticas ao patriarcado” na segunda pergunta da quinta live.

Fonte: os autores (2022)

No seio da família conjugal heterossexual compulsória, a mulher foi silenciada e enfrenta diversas resistências para manter suas epistemologias, ontologias e cosmologias. A ela foi designada, como modelo e discurso de verdade, a função de ser reprodutora, de cuidar da casa e dos filhos e de ser submissa ao homem. Além disso, compreendemos, embasados em Foucault (2013), que o binarismo homem / mulher foi socialmente constituído e subjuga e reprime condutas e sujeita o indivíduo. Assim, o corpo como lócus de poder, faz com que a docilidade seja executada e a subjetividade estabelecida.

Uma categoria emergida nesta questão ponderava acerca de dar voz às múltiplas narrativas, de descentralizar a história única, do feminismo não ser algo único e linear e de suas reflexões não estarem pautadas apenas à primeira, segunda e terceira ondas:

C07 As proximidades se relacionam de forma a descentralizar a história e o movimento do feminismo ao do norte global, dando espaço as feminismoS diversos e **plurais** que se desenvolvem ao redor do mundo inteiro.

C127 É preciso descentralizar a história única de ondas e reconhecer a **diversidade** de vozes que constroem as histórias.

C500 O movimento feminista é uma das principais contribuições para se pensar de que forma essa sociedade está disposta e a serviço de que. Como eu já aponte em algumas respostas anteriores, a forma mais simples de ser criar o esvaziamento de potência sobre os indivíduos é a retirada dos seus espaços de firmeza e contestação. E como eu também já abordei em uma resposta anterior não se é possível pensar em uma sociedade de consumo sem que exista sobre o arquétipo feminino uma pressão de conformação e limitação. A liberdade do direito feminino é uma liberdade **plural** e reformadora, mulheres livres implicam diretamente em um paradigma de sociedade que ainda não vivenciamos. É impossível falar de decolonialidade sem abordar as pautas feministas.

C245 A decolonialidade e movimentos feministas se aproximam quando a história única é questionada, por exemplo, na história única do feminismo (do movimento em ondas) que é uma maneira simplista, e de uma só perspectiva (branca) de entender o feminismo. Assim, é preciso se questionar sobre quem está falando, de onde está se falando, etc. É preciso olhar para a **pluralidade**. Além disso, é preciso teorizar/aprender COM ao invés de teorizar/aprender SOBRE.

C415 Os limites decorrem da história do feminismo do norte global, como se fosse a mesma luta para toda a **diversidade** de mulheres existentes, enquanto as mulheres brancas queriam o direito para trabalhar, mulheres negras já trabalhavam há muito tempo forçadamente pela escravidão, mas também por outras formas de organização de povos diversos, outras culturas além da europeia. A decolonialidade e os movimentos feministas se aproximam ao considerarmos e buscarmos pensar narrativas múltiplas, contra-hegemônicas, abrir um diálogo plural que possibilite a compreensão da complexidade dos seres humanos.

Quadro 65: Categoria “Diversidade cultural” na segunda pergunta da quinta live.

Fonte: os autores (2022)

Desta forma, podemos afirmar que ouvimos histórias únicas que, à força de serem recorrentes, acabam por se figurar permanentes e coabitamos um mundo onde a hierarquização de saberes como resultado de classificação racial da população dá o privilégio social e epistêmico à ciência eurocêntrica.

Por fim, foi feita a observação de que o racismo, o sexismo e as estruturas patriarcais são indissociáveis e discriminam os sujeitos de diferentes formas:

C327 Ajuda a discutir as questões de gênero e empoderamento feminino, englobando diversos tipos de **interseccionalidades**.

C03 Possibilita que as discussões sobre os feminismos de modo que compreenda como parte **indissociável das relações raciais, étnicas, econômicas e epistêmicas** na luta por uma sociedade mais justas.

C493 As lutas feministas e decoloniais se encontram na medida de seu pensar a **interseccionalidade** nas formas de combater um imaginário machista, racista e patriarcal que considera inferior ao europeu tudo o que é oriundo das comunidades originárias e da cultura.

C433 A decolonialidade tem total aproximação com os movimentos feministas, nas questões de **gênero, machismo, sexismo, patriarcado e racismo**, bem como a acumulação dessas opressões. No que tange aos limites, a decoloniadade está contida em todas as fronteiras dos movimentos feministas, motivando o pensamento crítico acerca dos fenômenos que a compõe.

C73 Os movimentos feministas colocam em questão a visão colonial do patriarcado e da submissão da mulher. Ao mesmo tempo existe uma universalização dos movimentos contados como uma única história de levantes e conquistas que ignoram as particularidades de **interseccionalidade** de raça e classe e as outras óticas pelas quais essa história pode ser contada.

C268 Fronteiras, linguagens, metodologias, narrativas, multidimensionalidade, **interseccionalidade**, produção da conhecimento, vozes, complexidade, conhecimentos outros.

Quadro 66: Categoria “Interseccionalidade” na segunda pergunta da quinta live.

Fonte: os autores (2022)

Desde o início da formação do sistema-mundo-capitalista apresentamos ideologias racistas, homofóbicas e sexistas. Como dito no capítulo cinco, embasados em Ribeiro (2017), as mulheres negras se encontram num lugar de enorme vulnerabilidade, de outro do outro. Elas estão na base da pirâmide social. Ainda ocupam na maioria das vezes a função de empregadas domésticas e são relegadas ao papel da exotização.

- Sexto formulário

A primeira pergunta da sexta live foi a seguinte: “*O que você entende por pedagogia das encruzilhadas?*”. Cento e cinquenta e cinco pessoas preencheram este formulário, mas treze não autorizaram. Nove não souberam responder, quatorze não responderam. Já cento e dezenove fizeram algum tipo de reflexão, gerando as categorias “diversidade cultural” e “conhecimentos ancestrais e tradicionais” e as subcategorias “críticas ao eurocentrismo” e “lentes da colonialidade ou colonialismo”.

Vinte pessoas ponderaram acerca de ser uma proposta que traz a história que a história não conta, que traz conhecimentos tradicionalmente marginalizados, conhecimentos “outros”:

C97 Entendo como uma proposta pedagógica contra-hegemônica que valoriza saberes "outros" como os saberes **afro-brasileiros** e de **povos tradicionais**.

C17 Uma perspectiva de valorizar e abordar saberes **tradicionais** e populares, principalmente os saberes afro, reafirmando-os como saberes válidos e valiosos.

Quadro 67: Categoria “Conhecimentos ancestrais e tradicionais” na primeira pergunta da sexta live.
Fonte: os autores (2022)

A pedagogia assentada no signo Exu, de acordo com Rufino (2017), cruza os conhecimentos considerados dominantes com os submissos. Além disso, ressaltamos que nossas raízes nos revela a essência do que somos, a formação da nossa cultura, a formação da nossa sociedade.

Segundo Rufino (2019, p. 235), as práticas educativas vivenciadas nos cotidianos dessas populações são conhecidas pelas comunidades de terreiro como educação de axé e seria uma “espécie de habitus experienciado no tempo / espaço dos contextos afro-religiosos”, redimensionando a problemática educativa no que se refere à diversidade. Esta inclusive foi mencionada por dezessete cursistas:

C580 A pedagogia das encruzilhadas tem a ver com a busca por outros métodos, outras possibilidades de percepção de conhecimentos que nos foram apresentados ao longo de toda a vida, é a busca por diferentes formas de conhecimento de inúmeros povos, aprendendo sobre as suas **diferentes culturas**, em que estar disposto a aprender, e a questionar o que se sabe é essencial para a formação de um pensamento crítico.

C517 Uma intersecção de conhecimentos, onde se deve considerar as **pluralidades** e peculiaridades, pressupõe uma desconstrução do que está estabelecido, a quebra de paradigmas e porque não quando se está numa encruzilhada, há mais de um caminho a seguir.

C231 Uma pedagogia de múltiplas vozes, **plural**.

C453 Sempre buscar conexões e entrelaçamentos de saberes **múltiplos**.

Quadro 68: Categoria “Diversidade cultural” na primeira pergunta da sexta live.
Fonte: os autores (2022)

A pedagogia tomada por Exu se constitui como combate a forma de conhecimento considerado como único. Ela destaca saberes múltiplos, vastos e inacabados; assim, combate a reivindicação de uma forma como sendo a única credível, manifestando infinitas presenças, gramáticas e contextos (RUFINO, 2019).

Desta forma, põe em cheque o eurocentrismo, que inclusive foi dissertado por quatro pessoas:

C459 Proposta que traz o conhecimento produzido pelos povos ancestrais africanos e que permite discutir questões como racismo, preconceito, **eurocentrismo**.

C15 A pedagogia das encruzilhadas emerge como uma indignação à visão **eurocêntrica** e hegemônica que se sobressai em nossa educação no Brasil. Em suas entrelinhas a pedagogia das encruzilhadas pauta-se nos saberes da cultura brasileira, além dos saberes afro-brasileiros.

C238 Uma pedagogia não centralizada em um cânone branco/**européu**.

C180 É o som do atabaque. É misturar os ritmos da capoeira, do jongo, da umbanda, do candomblé, da herança africana no encantamento que as narrativas vindas da gira decolonial traz a ações pedagógicas no sentido de revolver a educação na direção de uma quebra de correntes que oprimem e apagam os conhecimentos, identidade, estética, arte e cultura do povo preto, lançando luz aos saberes tradicionais e a ancestralidade afro-brasileira para pautar um fazer científico afastado do **eurocentrismo**, da racionalidade moderna ocidental.

Quadro 69: Subcategoria “Críticas ao eurocentrismo” na primeira pergunta da sexta live.

Fonte: os autores (2022)

A Pedagogia das Encruzilhadas aflora como princípio que rasura a lógica perpetrada pelo Ocidente. No entanto, sem excluir qualquer forma de conhecimento, mas de acordo com Rufino (2017), transgredindo, esculhambando, sucateando, reinventando e encantando.

Mais uma vez tivemos considerações acerca das manifestações do colonialismo / colonialidade, com padrões racistas, patriarcais, cisnormativos e contraposições dos mesmos na forma da decolonialidade.

C240 Com as palavras de Rufino, entendo que a pedagogia das encruzilhadas transcende os aspectos do pensar pedagógico, tomando forma profunda e encorpada de um projeto político, e esse projeto vem cobrar e mostrar diversos outros caminhos a se seguirem que contrapõe à lógica única e dualística provenientes da colonização. Essa pedagogia acredita que existem espaços vazios dentro da **colonialidade** e são neles em que as outras formas de entender e interpretar o mundo devem agir. Portanto, a pedagogia das encruzilhadas vem recuperar a memória daquele corpo “esquecido”, acreditando que essa ação perpassa o termo da decolonialidade, pois resgata a própria subjetividade do sujeito. E acredito que a partir disso, com essa “revolução cultural”, possamos continuar nessa batalha e conquistarmos novos horizontes.

C382 É uma pedagogia antirracista e **decolonial**, de reinvenção dos seres a partir de suas origens e não das violências produzidas pelo colonialismo.

C207 É ter a educação como possibilidade de mudanças através da quebra de toda e qualquer manifestação do racismo, do **colonialismo** sugerindo um caminho para uma educação antirracista.

C245 A pedagogia das encruzilhadas seria um novo modo de entender a realidade de forma contrária à **colonialidade**, aos padrões modernos, racistas, patriarcais, cisnormativos para buscar saberes reconstrutores, "saberes cardiovasculares". É a encruzilhada de Exu e Exu é o símbolo desse projeto. Com isso, na encruzilhada, temos novas possibilidades de pensar, fazer conhecimento, fazer poesia, altamente transformativa. "A educação, nesse sentido, é apresentada como caminhos enquanto possibilidades de reinvenção de seres, uma resposta responsável e comprometida com a justiça cognitiva/social e com a vida em sua diversidade e imanência".

Quadro 70: Subcategoria “Lentes da colonialidade ou colonialismo” na primeira pergunta da sexta live.

Fonte: os autores (2022)

Assim, como dito no capítulo 5, este projeto faz uma abordagem para além da fixidez do que está posto. Versa sobre novos caminhos, novas possibilidades, resistências, ressignificações; reflexões acerca do substantivo racial e suas derivações (contra-axés); reflexões acerca da colonialidade, operando como sopro de má sorte que mantêm o assombro e a vigência de um projeto de dominação. Ele salta em fuga e ganha terreno praticando papéis epistemológicos.

A segunda pergunta deste formulário foi “*É possível argumentar que a pedagogia das encruzilhadas é a primeira expressão do pensamento pedagógico autenticamente brasileiro? De que maneira?*”. Das cento e quarenta e duas pessoas que permitiram a utilização dos dados neste formulário, trinta e duas deixaram em branco esta resposta, dezoito não souberam responder e dez responderam apenas as palavras “sim”, “não” ou “talvez”. Oitenta e duas fizeram algum tipo de ponderação. De uma forma em geral, quarenta e nove pessoas disseram que sim, cinco que talvez, treze que não e quinze dissertaram sem afirmar ou negar.

Sessenta e nove cursistas abordaram a questão da pedagogia das encruzilhadas valorizar os conhecimentos para além dos acadêmicos e científicos, que emergem do cotidiano e da vivência dos povos ancestrais, trazendo outras cosmovisões:

C17 Acredito que sim, já que a raiz do saber brasileiro é **indígena**, intimamente ligado à natureza e aos saberes passados de geração a geração, assim como os saberes afro trazidos pelos nossos ancestrais escravizados.

C97 Sim, a partir do momento que ela considera e valoriza os saberes afro-brasileiros e **tradicionais**.

C180 Sim, eu acho que é imensamente possível. Essa argumentação pode partir do cerne do fazer pedagógico dos povos indígenas, quilombolas, ribeirinhos e tantos outros que se **estabelecerem no Brasil**, em contextos de invasão, dominação colonial e exploração da modernidade capitalista, representando a resistência e a resiliência desses povos. A pedagogia das encruzilhadas está no cotidiano popular desses povos onde são veiculadas existências, crenças e espiritualidade, rituais, vivências e ancestralidade no seu modo de ver e conceber a vida, a natureza e o mundo. No seu modo de viver em harmonia com a terra, com os outros seres vivos, incluindo o ser humano em um senso de pertencimento à natureza. São ensinamentos ligados à ética, à estética, à cultura, à epistemologia inseridas na construção de conhecimentos-outras. Emancipados da hegemonia branca-machista-heteronormativa-judaico-cristã-capitalista-ocidental.

Quadro 71: Categoria “Conhecimentos ancestrais e tradicionais” na segunda pergunta da sexta live.

Fonte: os autores (2022)

Retomamos mais uma vez o conceito de amefricanidade estabelecido por Lélia Gonzalez, enquanto sistema etnográfico de referência, criticando o paradigma dominante de viés eurocêntrico e reconhecendo a influência da África na formação cultural brasileira. Além disso, refletimos, embasados em Rufino (2017), que a educação pode retificar a lógica firmada

na política colonial ou realizar a transgressão e se tornar um fenômeno plural e dialógico, vivido sob as diferentes óticas, contextos e práticas.

Treze pessoas mencionaram vários autores que antecederam a perspectiva decolonial, como Paulo Freire, Darcy Ribeiro, Lélia Gonzalez e Anísio Teixeira. Desta forma, disseram que a pedagogia das encruzilhadas não poderia ser considerada como a primeira expressão do pensamento pedagógico autenticamente brasileiro.

C496 Tem muito Brasil. Aliás, quando hibridiza futebol, roda de capoeira etc., evoca brasilidade, mas não tira o pé das africanidades. Mas, dizer que é a primeira expressão do pensamento pedagógico brasileiro, ao meu ver, desqualifica trabalhos, como de **Paulo Freire, Darcy Ribeiro...**

C94 Olha, a pedagogia libertária de **Paulo Freire** antecede, certo? Mas certamente nos tempos atuais há autenticidade na rebeldia da resistência à necropolítica, globalização perversa e colonização atualizada.

C93 Para almejar esse título, certamente há outros cruzos - **Paulo Freire, Darcy Ribeiro, Anísio Teixeira, Lélia Gonzalez,....**

C581 Não sei se a primeira expressão do pensamento pedagógico brasileiro, já que se pauta em outros pensamentos, como o de **Paulo Freire**, segundo a live assistida. Por outro lado, a pedagogia das encruzilhadas é autenticamente brasileira, já que considera a perspectiva antirracista e anticolonial, a partir da história do país, aprendendo com a sua ancestralidade, até a contemporaneidade, afim de enfrentar as mazelas e um país colonial.

C47 Acredito que em parte sim. Muito embora ela já existisse sem este nome. Ademais, **Paulo Freire** a praticou.

Quadro 72: Subcategoria “Autores brasileiros que dialogam com a decolonialidade” na segunda pergunta da sexta live.

Fonte: os autores (2022)

Dentre os autores citados, o mais comentado foi Paulo freire. Tanto no capítulo 3 quanto no 4, trouxemos a questão de sua obra convergir com os textos de Aníbal Quijano, Franz Fanon e Walter Mignolo. Inclusive sendo possível encontrar a expressão “condenados da terra”. Freire abordava sobre a prática preconceituosa tanto em relação à raça, quanto ao gênero e classe, ofendendo a substantividade do ser. Desta forma, defendia a superação do passado colonial e da ideologia da opressão por meio de uma educação comprometida com a emancipação social e resistente aos modelos impositivos, pressupondo que educar é um ato político. Destacamos mais uma vez que Freire, inclusive se tornou a base da pedagogia decolonial pormenorizada por Catherine Walsh.

- Formulário da Atividade Extra

A primeira pergunta da atividade extra foi: “em sua formação, você aprendeu algo relativo às culturas africanas?”. Foram dezenove pessoas que preencheram este formulário, mas apenas dezesseis que autorizaram. Tivemos nove respostas negativas, quatro positivas e três que disseram que tiveram de uma forma muito perfunctória.

C15 Infelizmente não. Apenas em dias específicos como o dia da consciência negra. Mesmo na **universidade**.

C327 Não. Apenas durante o **doutoramento** por iniciativa autônoma.

C290 Não, somente agora na **graduação** que estou tendo mais contato.

C226 Sim, não enquanto **disciplina**, mas sim, como temas de discussões e debates. Ou por meio de projetos de extensão.

582 Na **graduação** não. Fui ter conhecimento quando entrei em um grupo de pesquisa.

Quadro 73: Categoria “Formação docente” na primeira pergunta da atividade extra.
Fonte: os autores (2022)

Entendemos, como já dito na introdução, sobre a importância de uma formação integradora, valorizando as multiculturas e não estando pautada apenas no ensino técnico, no intuito de romper com a ideia de homogeneidade no ambiente escolar.

Neste formulário, a segunda pergunta foi “*quais as contribuições dos saberes e conhecimentos africanos para a sua disciplina (no caso de ser docente)? Se não for docente, em sua atuação profissional?*”. Uma pessoa comentou ser auxiliar contábil, mas não expandiu a questão para a sua atividade profissional. Os demais se ativeram na categoria “conhecimentos ancestrais e tradicionais” e na subcategoria “racismo”.

A maioria, treze cursistas, refletiu sobre os conhecimentos ancestrais sendo fundamentais na formação da nossa cultura:

C583 Trazem a **origem** da humanidade e como historicamente e linguisticamente somos construídos.

C226 Nossa sociedade é composta por pessoas **descendentes** de africanos. Assim, esses saberes são extremamente importantes, uma vez que ele faz parte da cultura que formou o nosso país.

Quadro 74: Categoria “Conhecimentos ancestrais e tradicionais” segunda pergunta da atividade extra.
Fonte: os autores (2022)

Como dito anteriormente, Nascimento (2020) vem nos dizer que o negro está longe de ser um corpo estranho, mas é o corpo e alma deste país. Ele tem história, tem cultura e nunca careceu de conhecimento, arte ou religião. Ele não contribuiu apenas com a força do trabalho, mas na constituição de nossa sociedade com suas cosmologias e visões do mundo.

Ademais, destacamos a emergência de processos educativos comprometidos com a diversidade e não operando apenas a favor da cultura branca, rejeitando as culturas classificadas como inferiores e bárbaras, fomentando o preconceito e discriminação, que inclusive foram comentados por três cursistas:

C476 Contribui na formação de consciência crítica comprometida com os fatos históricos menos invisibilizados pelo **racismo**.

C82 A respeitar e abordar os assuntos que geralmente são tabus em alguns grupos sociais. Ensinando para que os **preconceitos** sejam dissolvidos.

C258 Contribui para formação de identidade, elevação de auto estima, em especial em crianças e adolescentes negros perante o **racismo**.

Quadro 75: Subcategoria “Racismo” na segunda pergunta da atividade extra.
Fonte: os autores (2022)

Retomamos as enunciações de Quijano (2000) ao afirmar que o racismo é intrínseco à divisão internacional de trabalho e as de Fanon (2008), refletindo sobre as formas táticas do mesmo em incutir no ser o desvio existencial, aprisionando-o na zona de não ser.

Finalizamos este formulário, considerando eminente questionar e transgredir os modelos educativos que operam a favor da colonialidade, silenciando e apagando saberes outros, reconhecendo um único tipo de conhecimento como verdadeiro, reforçando o padrão hegemônico colonial que nos foi imposto. E desta forma, retirando o véu do encobrimento de si mesmo, anunciando a premência de um mundo onde outros mundos sejam possíveis, combatendo o racismo, o sexismo e o patriarcado e buscando construir uma história outra que se contrapõe à dos vencedores.

8.4 AS ENQUETES

A primeira pergunta da enquete do primeiro dia foi a seguinte: “onde vejo a colonialidade no meu dia a dia?”. As respostas foram diversas. Desde roupa, currículo Lattes, relações interpessoais, na linguagem, nos livros, nos filmes, em sua própria forma de pensar,

na síndrome de vira-lata, nas relações com a natureza, nas relações de gênero, nas músicas, na política,... Percebemos a partir das considerações que estamos cercados pela colonialidade. Um cursista chegou a mencionar que quanto mais procurava por ela para responder a esta questão, mais a identificava em todos os campos da sua vida. Assim, a colonialidade aparece como um processo intersubjetivo de introjeção de costumes.

Os tópicos mais recorrentes desta questão foram trabalho e universidade. Sobre a universidade, exteriorizamos o imperativo da produção acadêmica nos cursos de pós-graduação, devido aos pontos estabelecidos como critério de avaliação pela CAPES, que impõe um ritmo de vida acelerado, corrompendo com o princípio da livre reflexão e pressionando os pesquisadores a produzirem mais em curto espaço de tempo; reproduzindo assim, uma lógica mercantilista (ROSA, 2008).

Com relação ao trabalho, podemos mencionar a exploração vivenciada diariamente pela classe pobre, trabalhando excessivamente para manter apenas o sustento de sua família e sendo constantemente controlados, remetendo-nos, como dito anteriormente, ao poder disciplinar destacado por Foucault (2013), que busca normalizar os agentes, punindo os que não se enquadram ao padrão e recompensando os que se enquadram.

A segunda pergunta estava relacionada aos conceitos do pensamento decolonial que os cursistas conheciam. Os mais comentados foram colonialidade do ser, colonialidade do poder, colonialidade do saber, colonialismo, epistemologias do sul, giro decolonial e ecologia dos saberes. Porém tivemos outras observações como: interculturalidade crítica, amefricanidade, terraexistência, sulear, pluralidade, lugar de fala e linha abissal. Uma minoria disse não conhecer nenhum.

O decolonial adensa o entendimento de que o processo de colonização extrapola os campos econômicos e políticos, apoderando-se, portanto, da existência dos povos colonizados mesmo após o término do colonialismo. Assim a decolonialidade surge como perspectiva de rompimento com a colonialidade / modernidade.

Na segunda live, a primeira enquete ponderava sobre a possibilidade de conexão entre conhecimentos tradicionais e conhecimentos científicos. Tivemos, por exemplo, como respostas: *“Resgatando a ancestralidade dos saberes sem silenciar saberes de quaisquer etnias”*, *“Através do diálogo intercultural, da alteridade e da construção de um modo de pensar dialógico, inclusivo e antirracista”*, *“Promoção de uma forma horizontal sobre os conhecimentos”*, *“Através da descolonização do pensamento”*, *“Aproximar a escola, universidade e comunidades”*.

A decolonialidade afirma a necessidade do diálogo com outras epistemologias que foram negadas, inferiorizadas ou destruídas. A universidade não deve estar enclausurada em seu castelo. É preciso reconhecer conhecimentos outros. É preciso compreender que as nossas pesquisas não devem interditar falas.

A enquete subjacente questionava sobre as pessoas que mais sofrem com as injustiças ambientais. As respostas mais evidentes foram indígenas, povos originários, animais e quilombolas. E as demais destacadas foram oprimidos, pessoas em vulnerabilidade, esfarrapados do mundo, população ribeirinha, negros, pobres e condenados da terra.

Destas respostas podemos observar que estamos em embarcações diferentes no mesmo mar revolto. As consequências para a destruição do ambiente tomam proporções diferentes para os que estão à margem da sociedade.

Na terceira live, a questão estava relacionada aos conhecimentos dos cursistas acerca da colonialidade do gênero. Podemos evidenciar as seguintes respostas: hierarquização dos papéis entre homem e mulher, opressão do ser, patriarcado, perspectivas centradas no modelo de homem hetero como um ideal, injustiça, machismo, mulheres silenciadas, inferiorizar, patriarcal, machismo e a ideia de heterossexualidade como única possível e aceita dentro da sociedade.

Foucault (2013) já nos alertava sobre a sociedade do controle como símbolo de repressão. Assim, temos o apagamento do homossexual por ser desviante e a imposição da submissão das mulheres em relação aos homens e o exercício do seu papel como reprodutora e responsável pelas atividades domésticas.

A segunda pergunta fazia reflexões do que seria branquitude. As palavras mais evidenciadas foram racismo e violência. Também houve a presença de preconceito, ignorância, normatização de raça, privilégio branco, uma forma de colonizar, branco como superior, tristeza e dor, exclusão, opressão, epistemicídio, lugar de privilégios, racialidade, poder branco, eurocentrismo, dominação e imposição.

Houve o desenvolvimento de uma cultura alicerçada em valores racistas, legitimando uma situação de características patológicas. Além disso, observamos que na nossa sociedade há a impressão de que o negro foi escravizado, liberto pela heroína branca e ocupa um lugar inferiorizado ou um não lugar por opção própria.

Na quarta live, ocorreu o questionamento do que seria pensamento decolonial. Dentre as respostas, podemos citar: “*Sair do cabresto colonial, do eurocentrismo*”, “*Entendo como pensamento decolonial a resistência a toda colonização que nos foi imposta. Vejo como um*

meio de luta para mantermos a história da nossa ancestralidade viva, criando assim uma rede de resistência à colonização que está impregnada.”, “É um modo de pensar que se opõe a neutralidade, contesta a lógica capitalista que veio com a modernidade e propõe pedagogias de libertação, que proponham outros caminhos, um outro projeto de sociedade.”, “Defesa da pluralidade de conhecimentos, a ontologia, as memórias, histórias, luta de classe e justiça socioambiental”, “Transgredir”.

Como já dito anteriormente, o pensamento decolonial desenvolve uma visão da história multifacetada e plural. Ele combate as políticas neoliberais e conservadoras. Ele rompe com o caráter único, vertical, antidialógico e homogenizador da educação e problematiza a importação acrítica de modelos educacionais.

Na segunda pergunta, tivemos a reflexão acerca da possibilidade da decolonialidade na academia. As respostas foram diversas, como: *“No diálogo de busca e aceitação de autores/ autoras contra-hegemônicos”, “Durante a formação, nas pesquisas científicas, grupos de estudo”, “Precisa ser possível nos três pilares: ensino, pesquisa e extensão”, “Reeducação dos sentidos, reformas curriculares, escolhas das revistas, nas relações de orientação, nos eventos acadêmicos, diálogo com a sociedade, autores, extensão, formação de professores, nas bases teóricas, repensar os métodos, pesquisa”.*

Compreendemos a importância de dar novos contornos à relação escola-universidade na parceria entre licenciandos, professores da universidade, estudantes de pós-graduação e professores da escola.

No quinto encontro, tivemos como questionamento para alavancar as discussões se o debate trazia alguma contribuição para a pesquisa dos cursistas ou para a vida dos mesmos. De uma forma em geral, demonstraram-se muito engrandecidos com a participação no curso e disseram que o curso contribuiu tanto para a vida pessoal quanto para a vida acadêmica, como pode ser verificado nas falas a seguir: *“Ambas. Estou me (re) descobrindo como pessoa, como cidadã, pesquisadora em todos os sentidos. Importante notar que sinto que este é um caminho e um sentimento de completude sem volta”, “Sim. Eu passo a perceber a colonialidade em todas as partes da minha vivência... Nas relações, educação, cultura, preconceitos.... E isso me faz cada vez mais querer lutar.”, “Sim! Muitas reflexões para a prática pedagógica, um novo olhar para todas as questões abordadas até o momento. Sem dúvidas, gostaria de pesquisar sobre alguma temática relacionada a decolonialidade”, “Para a vida e para os estudos! Estas discussões estão me auxiliando a me centrar ou descentralizar sobre como meu próprio ser e assim poder contribuir e fluir na minha futura tese de doutorado”.*

Refletimos a partir destas considerações, retomando as elocuições de Pimenta (1999) acerca da construção da identidade profissional como algo em constantes mudanças, dependendo das teorias existentes, do significado que este indivíduo confere à sua atividade, dos seus valores, da sua história de vida, de seus saberes, etc.

Muitos cursistas também expuseram o tipo de pesquisa que estavam realizando, convergindo com o pensamento decolonial, como: “*Sim! A questão das múltiplas vozes dos feminismos, pois minha pesquisa envolve as experiências de acadêmicos negros, tentando entender suas particularidades*”.

A segunda pergunta desta live foi “*quais são algumas características da história única normalmente contada sobre os estudantes refugiados?*”. A palavra mais evidente foi vítima, mas tivemos algumas outras também expressivas, como silenciados, invisibilização, submissos, coisificação, ausência de voz, ameaça ao país e humilhação.

Compreendemos assim, que a história é contada pela perspectiva dos “vencedores”, com a tentativa de apagamento das perspectivas históricas plurais, transformando o outro num objeto pelo o qual pode exercer o seu poder.

No sexto dia, a primeira questão pedia aos participantes para escreverem palavras que representassem para os mesmos a decolonialidade e educação em ciências. As que apareceram com maior frequência foram emancipação e transformação. Porém tivemos, por exemplo, transdisciplinaridade, negritude, reexistência, interculturalidade, atravessar, saberes tradicionais, interdisciplinaridade, reinvenção, refletir, representatividade, quebra do eurocentrismo, posicionamento e justiça.

A decolonialidade, como corrente teórico-prática, traz um novo conceito de ciência, contribuindo para a quebra do conhecimento único hegemônico, positivista e cartesiano e fazendo uma aproximação com as comunidades tradicionais e com a natureza.

A pergunta subsequente foi “o que é gira decolonial?”. A resposta mais evidente foi pluralidade. No entanto, tivemos resistência, quebra de paradigmas, libertação, progresso, transformação, valorização dos saberes, diversidade, reaprender, refazer, múltiplas vozes, ginga, repensar, articulação, ressignificar a vida e reexistir resistindo.

A palavra muito comentada pelos participantes nos faz remeter ao conceito de plurílogo enunciada pela professora Dra. Fabiane Ramos no encontro anterior. Nossa sociedade é diversa. É inadmissível aceitar uma história única, é inadmissível aceitar a subalternização, o anulamento e o apagamento de determinadas pessoas. É inadmissível vivermos em um mundo

racista, heterossexista, cristão-cêntrico, ocidental-cêntrico, eurocêntrico, ecológida e cartesiano. (BERNARDINO-COSTA; MALDONADO-TORRES; GROSFUGUEL, 2018)

8.5 AVALIAÇÃO DO CURSO

Cinquenta e quatro pessoas preencheram o formulário de avaliação. A primeira pergunta dele foi: “*o que você acha das transmissões serem feitas pelo You Tube?*”. Havia as seguintes opções: excelente, bom, razoável e ruim ou péssimo. Sete pessoas responderam bom e quarenta e sete excelente.

A segunda questão girava em torno da plataforma disponibilizada para acesso aos materiais do curso. Sete cursistas disseram que a consideraram boa, um cursista ruim e quarenta e seis excelente.

O terceiro ponto perguntou se o cursista considerava ter aprendido sobre a decolonialidade com o curso. Apenas uma pessoa respondeu que não e os demais que sim.

Na próxima pergunta foi pedido aos cursistas que definissem o curso em três palavras. Estas foram bem variadas, mas tivemos, por exemplo, como respostas: acessível, rico, motivacional, reflexivo, potente, produtivo, transformação, crítico, curioso, inquietação, emancipatório, instigante, indispensável, esclarecedor, formidável, enriquecedor, significativo e troca.

Na última pergunta pedia aos participantes que dessem sugestões para melhoria dos próximos cursos. A grande maioria (26 cursistas) disse que o curso estava adequado e que não faria nenhuma modificação. Já os demais afirmaram que o tempo para preencher o formulário foi curto, que o tempo da live foi longo, foi pedido que os encontros fossem mais cedo, que as lives fossem semanais e não ocorressem duas por semana, que tivessem palestrantes de fora das universidades, que o diálogo dos palestrantes com os cursistas não se limitasse ao *chat*, que fosse mais divulgado, que os *padlets* pudessem ser vistos antes das lives, que houvesse um maior aprofundamento nos temas, que ocorresse uma segunda edição, que ocorresse uma melhoria técnica nos microfones e câmeras.

Por fim, foi deixado um espaço para quem quisesse fazer algum tipo de comentário. De uma forma em geral, a palavra foi gratidão. Muitos parabenizaram a equipe organizadora e mencionaram estarem ansiosos para um próximo encontro.

9 CONSIDERAÇÕES FINAIS

O mito da modernidade surgiu em 1492 com a chegada de Colombo, acentuando o conceito de raça como um fator de classificação social. Este mito se constituiu por meio da justificação de um projeto de desenvolvimento civilizatório, com um conjunto de hierarquias enredadas, com atitudes racistas, heterossexistas, cristão-cêntricas e ocidental-cêntricas, com a universalização, dominação, subjugação, sujeição e encobrimento do outro, o qual seria sem alma e, desta forma, poderia sofrer todo tipo de violência.

Foi por meio deste progresso que tivemos a existência da colonialidade (a qual insiste em permanecer entre nós), que assistimos a destruição do senso de dignidade, genocídios, exercícios da necropolítica e antropocentrismo. Por meio deste progresso que escutamos frases como a dita pelo ex-ministro do meio ambiente, Joaquim Leite: “onde existe muita floresta, existe muita pobreza”. Por meio deste progresso que determinadas vidas são passíveis de luto; não interessam, não contam, não importam; são colocadas num espaço de não lugar. Por meio deste progresso que a mulher negra é investida de opiniões precedentes que a coisifica. Por meio deste progresso que nos foi apresentada uma história única que não pode contemplar a todos. Por meio deste progresso que determinadas sabedorias foram desqualificadas. Por meio deste progresso que os injustiçados foram e são convencidos de que toda esta realidade fomentada não pode ser mudada.

Seria natural considerar que depois de quase um século teríamos pela primeira vez na história uma mulher negra ocupando o cargo de reitora de uma universidade federal? Seria natural considerar que durante vinte e seis anos de estudo eu tivesse tido apenas um professor negro? Seria natural considerar que tínhamos no Brasil colônia cerca de oito vezes o número de línguas indígenas que temos atualmente? Seria natural considerar os frequentes ataques às aldeias indígenas? Seria natural considerar o marco civilizatório brasileiro brancocêntrico europeu? Seria natural assentar toda a história do negro à sua condição escravagista? Seria natural associar toda condição de dificuldades que a população negra vive hoje no Brasil a um lugar meritocrático de ausência de esforços?

Precisamos compreender como bem salientou a palestrante Profa. Dra. Fabiane Ramos que a revolução começa em nós mesmos. Precisamos remontar as bases que nos foram apresentadas. Precisamos cobrar políticas públicas mais eficazes para as relações raciais, de classe e gênero.

Acima de tudo, como bem salienta Paulo Freire (1992, p. 13),

É preciso ter esperança, mas ter esperança do verbo esperar; porque tem gente que tem esperança do verbo esperar. E esperança do verbo esperar não é esperança, é espera. Esperançar é se levantar, esperançar é ir atrás, esperançar é construir, esperançar é não desistir! Esperançar é levar adiante, esperançar é juntar-se com outros para fazer de outro modo.

Segundo o autor supracitado, a esperança é um imperativo existencial e histórico de estar e permanecer no mundo. “Precisamos da esperança crítica como o peixe necessita da água despoluída” (FREIRE, 1992, p. 12). E complementa que:

[...] o exercício da vontade, da decisão, da resistência, da escolha; o papel das emoções, dos sentimentos, dos desejos, dos limites; a importância da consciência na história; o sentido ético da presença humana no mundo, a compreensão da história como possibilidade, jamais com determinação, é substantivamente esperançosa e, por isso mesmo, provocadora da esperança.

Sem um mínimo de esperança, mal somos capazes de começar o embate. Freire (1992) ainda salienta que toda prática educativa esperançosa age no plano da mudança. Do contrário, caímos no imobilismo, no derrotismo, no fatalismo. Fatalismo este imposto pelo sistema opressor que se arvora, torna-se desesperança, alonga-se em trágico desespero e paralisa o sujeito.

Freire (1992) vem nos falar que sonhar é vislumbrar novos caminhos, é confiar, é insistir sempre, é uma necessidade! Ele nos diz que os nossos sonhos sustentam nossa utopia (a qual não representa idealismo), que fortalecem nossas ações, a concretização de inéditos viáveis. Assim, “não há mudança sem sonho, como não há sonho sem esperança” (FREIRE, 1992, p. 91).

Destacamos, embasados em Freire (1992) que devemos sonhar coletivamente para desvelar problemas sociais, para potencializar nossas conquistas, para superar nossas dificuldades, para denunciar e anunciar a assunção do compromisso com a transformação da nossa sociedade.

Em vista desta nossa realidade, destacamos a decolonialidade como um projeto de libertação, de visibilidade aos saberes que foram silenciados e de desconstrução de padrões e perspectivas impostas aos povos que foram inferiorizados; como uma crítica à modernidade e ao capitalismo, uma alternativa para enfrentar a colonialidade.

Nesta perspectiva, uma das perguntas que nos dispusemos a responder ao nos debruçarmos sobre esta tese foi “de que maneira o movimento da decolonialidade pode contribuir para o ensino ciências?”. Compreendemos a partir das respostas dos formulários, das

palestras, das entrevistas e das interações do *chat* e do Mentimeter que a pedagogia decolonial pode contribuir para um ensino de ciências não neutro, indiferente, frio, distante, transmissor de comunicados, autoritário, dogmático, mecanicista, com o currículo homogeneizado, conteudista e com importação acrítica dos modelos estrangeiros; mas sim humanizado, dialógico, inquietante, comprometido com a diversidade, que busca conexões e entrelaçamentos de conhecimentos, que valoriza saberes “outros”, que não está centralizado no cânone europeu, que rompe as lógicas colonizadoras, que concebe o homem como parte integrante da natureza, que é democrático, sensível, poroso, profético, que entende a transitividade do verbo ensinar, que é mensageiro da esperança, transformador, considerado como um ato político e crítico, que permite discussões sobre o racismo e preconceito, que inventa e reinventa, que cria e recria, que convoca não apenas para a reflexão, mas para a ação, que revitaliza forças de resistência, com práticas insurgentes que combate políticas neoliberais e conservadoras, que extrapola nossos medos, que se opõe a modernidade e colonialidade, que transborda valores de coletividade, que não está alheio aos acontecimentos do mundo, que possibilita à escola o cumprimento do seu papel social, que desnuda a realidade dos alunos, que liberta de condicionamentos, que faz com que os mesmos possam ser protagonistas da sua própria história, que possam ser sujeitos cognoscentes, ativos, que possam ler e interpretar não somente os conteúdos, mas a vida. Um ensino que denuncia a estrutura desumanizante, as barbáries dissertadas aqui ao longo deste texto, mas também que anuncia a estrutura humanizante, um outro modo de ser, estar, viver e existir; ou seja, a possibilidade de um outro mundo.

Acreditamos que as seguintes perguntas são necessárias para as nossas atividades enquanto educadores: o que é a educação? Para quem esta educação? Para que esta educação? Educação com que perspectiva e projeto de vida e existência? Temos que ter em mente que educação é diferente de escolarização. Precisamos descolarizar, desobedecer e permitir a resistência, a existência. Freire (1992) já nos advertia que a imobilidade representa um risco fatal.

Que este caos instaurado nos fomente não apenas a reflexão, mas também a ação. Ação esta contrária às desigualdades sociais, às injustiças, ao desamparo, aos apagamentos, à naturalização da colonialidade, ao silenciamento e folclorização das histórias de povos estupidamente colonizados e subalternizados. Que possamos ser semeadores de sonhos, educadores utópicos!

As questões subsequentes que nos propusemos a buscar respostas foram: “os cursistas consideram relevante incorporar a decolonialidade em suas práticas acadêmicas ou

pedagógicas? Quais as estratégias para esta incorporação?”. De uma forma em geral houve a percepção que os cursistas não só consideram importante, como já vêm incorporando a decolonialidade, questionando as narrativas engessadas, ressignificando as abordagens conservadoras e tradicionais, não utilizando apenas referenciais eurocêntricos, aprendendo a desaprender, contextualizando os saberes globais aos locais, abrindo novos debates, possibilitando trocas, contribuindo para uma formação crítica do educando, demonstrando outros modos de aprender, menos lógicos-lineares e mais poéticos, descentralizando a história única, descortinando a colonialidade, questionando as naturalizações, incluindo práticas multiculturais, debatendo as questões raciais não apenas no dia da consciência negra, demonstrando que o negro não é um elemento estranho, mas que ele é o corpo e a alma deste país.

Sobre a presença da colonialidade em suas vidas, houve a exteriorização da formação profissional de Norte a Sul, inundada de conceitos e valores europeus, com estas discussões presentes apenas em uma única disciplina. Comentaram sobre o currículo Lattes impregnando conceitos de produtividade e mercantilismo, sobre as hierarquizações entre homem e mulher, branco e negro, cristãos e não-cristãos, homem e natureza, sobre as formas de pensar, sobre as naturalizações, etc.

Especificamente falando sobre as entrevistas, de uma forma em geral, os participantes disseram que o curso foi um grande desafio, tanto no sentido de conciliar a questão da maternidade com os horários das lives e das discussões, quanto em ajustar o tempo livre de todos integrantes, ou por terem pensamento diferentes, ou em manusear as ferramentas adotadas, ou de fazerem com que os cursistas pudessem permanecer até o final e que pudessem interagir; no entanto, foi considerado um momento ímpar de aprendizagem, de aprofundamentos, de trocas e de aproximações com grandes pesquisadores desta temática.

Eles sugeriram algumas mudanças para uma próxima edição como a alteração no horário, com uma maior interação com os cursistas e maior aprofundamento da temática e expuseram que a extensão aproxima a universidade da comunidade, permite um diálogo com a mesma, a prestação de contas, a compreensão de suas contribuições para a sociedade de uma forma em geral, a segurança de obter uma informação de qualidade, mas também uma retroalimentação para o pesquisador, dando suporte para o direcionamento de suas pesquisas, assim como apreensão de conhecimentos outros.

Embora com diversos cortes feitos pelo o governo, os participantes comentaram que a universidade foi fundamental durante a pandemia na resolução de diversos problemas, como produção de vacinas, testagem na população e divulgação de informações de qualidade.

Quando indagados acerca do que seria uma metodologia decolonial, a grande maioria comentou que esta seria uma questão muito difícil de responder. Alguns inclusive mencionaram ter tido um contato recente com a decolonialidade; não obstante, vêm encontrando este apoio nas discussões dos grupos de pesquisa e em diversos autores, como Frantz Fanon, Enrique Dussel, Bárbara Carine, Catherine Walsh, os três líderes destes três grupos (Prof. Dr. Bruno Monteiro, Prof. Dra. Suzani Cassiani e o Prof. Dr. Celso Sanchez) e Paulo Freire (o mais citado de todos). Mas chegaram a comentar que não seria uma receita de bolo, mas que seria participativa e que validaria outros conhecimentos. No entanto, externaram sobre a grande dificuldade em sair de algo tradicional e naturalizado.

De uma forma em geral, mencionaram que a decolonialidade não apenas tem fundamentado as suas pesquisas como também a sua prática profissional, as suas relações interpessoais e o entendimento e aceitação de suas identidades.

Eu, particularmente, ao construir esta tese, tive abertura para várias visões e reflexões. Nunca antes havia parado para pensar no lugar de prestígio que eu apresento enquanto branca, hetero e cristã. Nunca antes havia parado para pensar na continuação do processo colonizatório por meio da marafunda colonialidade; no conservadorismo que insiste na eliminação das diferenças; no sistema de genocídio iniciado há 500 anos atrás, permitindo a ocupação de algumas pessoas na zona de não ser; no aumento da temperatura tomando proporções diferentes para determinadas populações; no ensino reducionista, autoritário, apassivador, monorracional, cartesiano, antialógico, que desmantela múltiplas sabedorias, deslegitima conhecimentos não acadêmicos e desencanta a crença de fazer diferente.

Hoje, compreendo o papel gigantesco da educação para além dos conteúdos curriculares. Uma educação mais humanizada, ética e dialógica, com trocas de experiências e responsável com os que interagem comigo. Uma educação como forma de intervir no mundo. Comprometida com a formação do educando, com a sua autonomia, com o despertar para criticidade e não operando a favor da ideologia dos governantes, do capitalismo, do racismo, dos binarismos modernos, dos mecanismos de repressão e silenciamento; buscando transgredir os parâmetros impostos, as políticas de dominação; atento para aqueles que historicamente sempre ocuparam as margens. Uma educação como sopro de encantamento de mundo; que não

assume a neutralidade, que não está inerte às desigualdades sociais; que emacumba, que alarga sentidos e possibilidades.

Finalizo a tese por meio de um poema, sintetizando as questões estudadas, debruçadas e refletidas por nós autores durante estes dois anos de construção da mesma, com o entendimento de que o verbo esperar deve ser o imperativo:

Tivemos uma história narrada
Que foi universalizada
Dentro da perspectiva do opressor
Trazendo aviltamentos, apagamentos, silenciamentos, ...
Além de muita dor.

Tivemos uma história entendida
Como se toda a vida
Só tivesse sido existida
Com a chegada deste ditador.

Uma história que não leva em consideração
A ancestralidade diaspórica africana e indígena
Muito anterior à diáspora escravagista.
Uma história de negação, rejeição, dominação...

Uma história que sequestra conhecimentos
Que elimina construções culturais, religiosas, civilizações,
Filosofias, ciências e produções.

Uma história que não permite um futuro estrelado
Que deixa estas pessoas de lado,
Com um destino violentado
Por ausência de políticas públicas.
Deixando-as à própria sorte
E consequentemente permitindo a sua morte.

São vidas desprovidas de sentido;
Vidas desprovidas de valores.
Vidas que sofrem de fome, de segregação.
Sofrem de racismo, feminicídio
E também de exclusão.

Precisamos, enquanto educadores,
Reconstruir a história a partir de outros lugares
Longe da soberba
Que só visa a riqueza
E a partir do olhar de cada uma das nossas crianças,
Resistir e caminhar a favor de brisas de esperança.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- ALMEIDA, M. A. B.; SANCHEZ, L. P. Implementação da Lei 10.639/2003: competências, habilidades e pesquisas para a transformação social. **Proposições**, v. 28, n. 1, p. 55-80, abr. 2017.
- ALMEIDA, S. A. Orientação sexual nas escolas: fato ou anseio? **Ver. Gaúcha Enferm.**, v. 32, n. 1, p. 107 – 113, 2011.
- ALTMANN, H. Orientação sexual nos parâmetros curriculares nacionais. **Ver. Estudos Feministas**, v. 9, n. 2, p. 575 – 585, 2001.
- AMORIM, E. S. De-colonialidades de saberes e práticas educativas de professoras em assentamentos rurais no estado do Maranhão. **437 f. Tese (Doutorado em Ciências Humanas), Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, 2017.**
- ARGENTI, P. C. **Sexualidade, educação sexual e gênero: uma análise destas temáticas nas produções de um Programa de Pós-Graduação em Educação Sexual.** 78 f. Dissertação (Mestrado em Educação Sexual) - Faculdade de Ciências e Letras, Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho, São Paulo, 2018.
- ARROYO, M. **Formar educadoras e educadores de jovens e adultos.** In: Seminário Nacional sobre Formação do Educador de Jovens e Adultos. Belo Horizonte: Autêntica, 2006.
- _____. **Ofício de mestre: imagens e autoimagens.** 15 ed. Petropolis, RJ: Vozes, 2013.
- _____. **Vidas Ameaçadas.** Petropolis, RJ: Vozes, 2019
- BAIROS, L. Lembrando Lélia Gonzalez: 1935-1994. **Afro-Ásia**, n. 23, p. 341-361, 2000.
- BALLESTRIN, L. América Latina e o giro decolonial. **Revista Brasileira de Ciência Política**, n. 11, p. 89-117, 2013.
- BARDIN, L. **Análise de Conteúdo.** Lisboa: Edições 70 Ltda, 2002.
- BASTOS, S. A. O ensino religioso visto na modalidade da educação de jovens e adultos: uma integração com as demais disciplinas. In XVII Simpósio Internacional da ABHR. **Anais [...]** Goiás: Universidade Estadual de Goiás, 2021. Disponível em: [file:///C:/Users/TEMP.DESKTOP-74ETS97.004/Downloads/2006-Texto+do+artigo-7109-7541-10-20220511%20\(1\).pdf](file:///C:/Users/TEMP.DESKTOP-74ETS97.004/Downloads/2006-Texto+do+artigo-7109-7541-10-20220511%20(1).pdf). Acesso em 03 de agosto de 2022.
- BERNARDINO-COSTA J.; MALDONADO-TORRES, N.; GROSGOUEL, R. **Decolonialidade e pensamento afrodiaspórico.** Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2018.
- BEVILACQUA, G. D.; COUTINHO-SILVA, R. O ensino de ciências na 5ª série através da experimentação. **Ciências & Cognição**, Rio de Janeiro, v. 10, p. 84-92, 2007.
- BOZELLI, F. C. *et al.* Estudo do uso de narrativa em periódicos e eventos da área de Ensino de Ciências e Matemática. In: IX Encontro Nacional de Pesquisa em Educação em Ciências. **Anais [...]** Águas de Lindóia: Hotel Majestic, 2013.

BRASIL. Conselho Nacional de Educação. Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores da Educação Básica, em nível superior, curso de licenciatura, de graduação plena. Parecer CNE/CP n. 9 de 8 de maio de 2001.

_____. **Constituição da República Federativa do Brasil de 1988.** Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicaocompilado.htm. Acesso em 16 de fevereiro de 2021.

_____. **Decreto nº 6.755, de 29 de janeiro de 2009.** Disponível em: <https://www2.camara.leg.br/legin/fed/decret/2009/decreto-6755-29-janeiro-2009-585786-norma-pe.html>. Acesso em 16 de fevereiro de 2021.

_____. **Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais para a Educação Básica, 2010.** Disponível em: http://portal.mec.gov.br/dmdocuments/rceb004_10.pdf. Acesso em 16 de fevereiro de 2021.

_____. **Lei 4.024 de 20 de dezembro de 1961: Diretrizes e Bases da Educação Nacional.** Disponível em: <https://www2.camara.leg.br/legin/fed/lei/1960-1969/lei-4024-20-dezembro-1961-353722-publicacaooriginal-1-pl.html>. Acesso em 16 de fevereiro de 2021.

_____. **Lei 5.692 de 11 de agosto de 1971: Diretrizes e Bases da Educação Nacional.** Disponível em: <https://www2.camara.leg.br/legin/fed/lei/1970-1979/lei-5692-11-agosto-1971-357752-publicacaooriginal-1-pl.html>. Acesso em 16 de fevereiro de 2021.

_____. **Lei nº 9.394 de 20 de dezembro de 1996: Diretrizes e Bases da Educação Nacional.** Disponível em: http://portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/lei9394_ldbn1.pdf. Acesso em 16 de fevereiro de 2021.

_____. **Lei nº 10.172, de 9 de janeiro de 2001.** Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/leis_2001/110172.htm. Acesso em 16 de fevereiro de 2021.

_____. **Lei nº 11.494, de 20 de junho de 2007.** Disponível em: http://planodecarreira.mec.gov.br/images/pdf/lei_11494_20062007.pdf. Acesso em 16 de fevereiro de 2021.

_____. **Lei nº 11.502, de 11 de julho de 2007.** Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2007-2010/2007/Lei/L11502.htm. Acesso em 16 de fevereiro de 2021. Acesso em 16 de fevereiro de 2021.

_____. **Lei Constitucional n. 3.** Disponível em: <https://www2.camara.leg.br/legin/fed/leicon/1940-1949/leiconstitucional-3-18-setembro-1940-373572-publicacaooriginal-1-pe.html>. Acesso em 03 de agosto de 2022.

_____. **Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios Contínua.** Disponível em: <https://www.ibge.gov.br/estatisticas/sociais/trabalho/9171-pesquisa-nacional-por-amostra-de-domicilios-continua-mensal.html?=&t=o-que-e>. Acesso em 18 de outubro de 2021.

_____. **Plano Nacional de Educação**, 2014. Disponível em: <http://pne.mec.gov.br/18-planos-subnacionais-de-educacao/543-plano-nacional-de-educacao-lei-n-13-005-2014>. Acesso em 16 de fevereiro de 2021.

_____. **Parâmetros Curriculares Nacionais do Ensino Médio**. Brasília, 1998.

_____. **Resolução CNE/CES nº 1, de 28 de janeiro de 2002**. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/CES012002.pdf>. Acesso em 16 de fevereiro de 2021.

BRITO, A. E. (Re) discutindo a formação de professores na interface com o estágio supervisionado. **Revista Ibero-americana de Educação**, n. 56/2, 2011.

BROLLO, A. C. **Formação continuada de professores e movimentos da docência: espaço escolar em auto (trans) formação**. 2017. 154 f. Dissertação (Mestrado em Políticas Públicas e Gestão Educacional), Universidade Federal de Santa Maria, Rio Grande do Sul, 2017.

BRUNO, J. S. **(Inter)ações afirmativas: Políticas de sentido sobre a colonização/decolonização do conhecimento no currículo e na formação docente**. 124 f. Dissertação (Mestrado em Estudos Interdisciplinares sobre a Universidade), Universidade Federal da Bahia, Salvador, 2018.

BUTLER, J. **Problemas de gênero: feminismo e subversão da identidade**. Rio de Janeiro, RJ: Civilização Brasileira, 9ª ed, 2015.

_____. Seduction, gender and the drive. In: J. Fletcher & N. Ray (Orgs.), **Seductions and enigmas: Laplanche, theory, culture**. London, UK: Lawrence & Wishart Ltd., 2014.

CACHAPUZ, A.; *et al.* **A necessária renovação do ensino das ciências**. São Paulo: Cortez Editora, 2005.

CACHAPUZ, A. *et al.* Do Estado da Arte da Pesquisa em Educação em Ciências: Linhas de Pesquisa e o Caso “Ciência-Tecnologia-Sociedade”. **Alexandria**, v.1, n.1, p. 27-49, 2008.

CACHAPUZ, A.; PRAIA, J; JORGE, M. **Ciência, Educação em Ciência e Ensino das Ciências**. Lisboa: Ministério da Educação, 2002

CAMPOS, C. J. G. Método de Análise de Conteúdo: ferramenta para a análise de dados qualitativos no campo da saúde. **Revista Brasileira de Enfermagem**, v. 57, n. 5, p. 611-614, 2004.

CAMPOS, A. T. **Narrativas de professores no ensino tecnológico**. 2015. 177 f. Dissertação (Mestrado Profissional em Ensino Tecnológico) – Faculdade de Educação, Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Amazonas, Manaus, 2015.

CAMPOS, M. M.; FÁVERO, O. A pesquisa em educação no Brasil. **Cadernos de Pesquisa**, n. 88, p. 5-17, fev. 1994.

CANDAU, V. M. F. Formação continuada de professores: tendências atuais. In: REALI, A. M. M. R.; MIZUKAMI, M. G. N. **Formação de professores: tendências atuais**. São Carlos: EdUFSCar, 2007. p. 139-152.

CANDIDO, M. R.; CAMPOS, L. A. **Pandemia reduz submissões de artigos acadêmicos assinados por mulheres**, *Blog DADOS*, 2020 [published 14 May 2020]. Disponível e: <http://dados.iesp.uerj.br/pandemia-reduz-submissoes-de-mulheres/>. Acessado em 20 de janeiro de 2023.

CARDOSO, C. P. Amefricanizando o feminismo: o pensamento de Lélia Gonzalez. **Estudos Feministas**, v. 22, n. 3, p. 965-986, 2014.

EUGENIO, B.; TRINDADE, L. B. A entrevista narrativa e suas contribuições para a pesquisa em educação, **Pedagogia em Foco**, v. 12, n. 7, p. 117 – 132, 2017.

CARVALHO, G. P.; OLIVEIRA, A. S. Q. Discurso, poder e sexualidade em Foucault. **Revista Dialectus**, v. 4, n. 11, p. 100-115, 2017.

CASSIANI, S. Reflexões sobre os efeitos da transnacionalização de currículos e da colonialidade do saber/poder em cooperações internacionais: foco na educação em ciências. **Ciênc. Educ.**, v. 24, n. 1, p. 225-244, 2018.

_____. Para resistir, (re) existir, (re) inventar a educação científica e tecnológica: buscando caminhos em prol dos direitos humanos e da terra. **Boletim da AIA-CTS**. N.º 13, set. 2020

CASSIANO, C. C. F. Aspectos políticos e econômicos da circulação do livro didático de História e suas implicações curriculares. **História**, v. 23, n. 1-2, p. 33-48, 2004.

CASTRO, M. A. D; MIGUEL, A. Indícios de uma falta: sutilezas na ausência negra nos livros didáticos. **Revista do Programa de Pós-Graduação em Relações Étnicas e Contemporaneidade**, v. 4, n. 7, p. 199 – 220, 2019.

CATAPANO, A. E. **A avaliação da performance no canto lírico: uma análise de conteúdo**. 266 f. Dissertação (Mestrado em Música) – Instituto de Artes, Universidade de Brasília, Brasília, 2006.

CINTRA, S. L. A. D.; CORREIA, L. B. S.; TENO. Pesquisa narrativa: Uma metodologia para compreender experiências formativas. **Brazilian Journal of Development**, v. 6, n. 9, p. 66451-66463, 2020.

CLANDININ, D. J. **Engaging in Narrative Inquiry**. New York: Left Coast Press, 2013

CONNELLY, F. M.; CLANDININ, D. J. Relatos de experiencia e investigación narrativa. In J. Larrosa, (Ed.), **Déjame que te cuente: ensayos sobre narrativa y educación**, p. 15-59. Barcelona: Editorial Laertes, 1995.

COSTA, K. C.; *et al.* A representação do ecossistema lavrado nos livros didáticos de ciências do ensino fundamental I, da rede pública municipal de ensino de Boa Vista, RR. **REAMEC - Rede Amazônica de Educação em Ciências e Matemática**, v. 7, n. 1, p. 89-105, 2019.

COSTA, P. C. F.; VILLANI, A.; QUEIROZ, E. F. Os parâmetros de adesão das escolas a educação sexual. **Revista Electrónica de Enseñanza de las Ciencias**, v. 17, n. 2, p. 337-358, 2018.

_____. Da educação em ciência às orientações para o ensino das ciências: um repensar epistemológico. **Ciência & Educação**, v. 10, n. 3, p. 363-381, 2004

DALLA-NORA, G.; SATO, M. Pontes nas securas das águas: reflexões sobre as mudanças climáticas e justiça climática em comunidades quilombolas. **Ciência Geográfica**, vol. 23, n. 1, p. 76-88, 2019.

DAVIS, C. L. F. *et al.*, Formação continuada de professores em alguns estados e municípios do Brasil. **Cad. Pesqui.**, v.41, n.144, p. 826 – 849, 2011.

DELIZOICOV, D.; ANGOTTI, J. A.; PERNAMBUCO, M. M. **Ensino de ciências: Fundamentos e métodos**. São Paulo: Cortez, 2002.

DIAS, A. S.; ABREU, W. F. Didáticas decoloniais no Brasil: uma análise genealógica. **Educação**, v. 45, p. 1-17, 2020.

DIAS, R. E.; LOPES, A. C. Competências na formação de professores no Brasil: o que (não) há de novo. **Revista Educação & Sociedade**, vol. 24, n. 85, p. 1155-1177, 2003.

DULCI, T. M. S.; MALHEIROS, M. R. **Um giro decolonial à metodologia científica: apontamentos epistemológicos para metodologias desde e para a América Latina**. VII Encuentro de estudios desde América Latina y El Caribe, Espirales, edição especial, p. 1-10, 2021

DUSSEL, E. **O encobrimento do outro: a origem do mito da modernidade**. Petrópolis, RJ: Vozes, 1993.

FAIRCLOUGH, N. Critical discourse analysis in the 1990s: challenges and responses. In: Emilia Ribeiro Pedro (org.) **Discourse Analysis Proceedings of the 1st International Conference On Discourse Analysis**. Lisboa: Edições Colibri, 1997.

FANON, F. **Peles Negras Máscaras Brancas**. Berlim: Eufba, 2008.

FERNANDES, N. V. E. A raiz do pensamento colonial na intolerância religiosa contra religiões de matriz africana. **Revista Calundu**, vol. 1, n.1, p. 117-136, 2017.

FERREIRA, S. C. **Apartheid digital em tempos de educação remota: atualizações do racismo brasileiro**. Interfaces Científicas – Educação, v.10, n.1, p.11-24, 2020.

FIGUEIREDO, J. B. A. Paulo Freire e a descolonialidade do saber e do ser. **Revista Peru Indígena**, v. 13, n. 29, p.11-20, 1991.

FLEURI, R. M. Interculturalidade, identidade e decolonialidade: desafios políticos e educacionais. **Série-Estudos - Periódico do Programa de Pós-Graduação em Educação da UCDB**, n. 37, p. 89-106, 2014.

FOUCAULT, M. **Vigiar e punir: história da violência nas prisões**. 41 ed. Petrópolis: Vozes, 2013.

FOUREZ, G. Crise no ensino de ciências? **Investigações em Ensino de Ciências**, v. 8, n. 2, p. 109-123, 2003.

FRANÇA, F. F.; CALSA, G. C. Gênero e sexualidade na formação docente: desafios e possibilidades. **Revista Sociais & Humanas**, v. 24, n. 02, p. 111 – 120, 2011.

FREIRE, P. **Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa**. São Paulo: Paz e Terra, 1996.

_____. **Pedagogia do oprimido**. 17. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1987.

_____. **Pedagogia do Oprimido**. 47ª ed. Petrópolis: Vozes, 2005.

_____. **Educação e mudança**. 12ª ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2013

_____. **Extensão ou comunicação?** Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1977.

FREITAS, A. D. Notas sobre o contexto de trabalho do grupo Modernidade/Colonialidade | universidade, horizontes utópicos e desafios teóricos. **REALIS**, v.8, n. 02, p. 145-171, 2018.

FRIPP, L. F. H. **Formação continuada de professores: possibilidades e perspectivas para a construção da autonomia**. 2006. 111 f. Dissertação (Mestrado em educação), Universidade do vale do rio dos sinos – unisinos, São Leopoldo, 2006.

GADOTTI, M. **Extensão Universitária: Para quê?** Disponível em: https://www.paulofreire.org/images/pdfs/Extens%C3%A3o_Universit%C3%A1ria_-_Moacir_Gadotti_fevereiro_2017.pdf. Acesso em 30 de junho de 2022.

GAIA, A. A. B.; LOPES, F. T. A utilização de espaços não formais como estratégia educacional no ensino de ciências. **Ciências em Foco**, v. 12, n. 1, p. 44-53, 2019.

GALEANO, E. **As veias abertas da América Latina**. São Paulo: L&PM, 2010.

GALVÃO, C. Narrativas em educação. **Ciência & Educação**, v. 11, n. 2, p. 327-345, 2005.

GASTAL, M. L. A.; AVANZI, M. R. Saber da experiência e narrativas autobiográficas na formação inicial de professores de biologia. **Ciência & Educação**, v. 21, n. 1, p. 149-158, 2015.

GATTI, B. A. Formação continuada de professores: a questão psicossocial. **Cadernos de Pesquisa**, n. 119, p. 191-204, 2003.

_____. Formação de professores: condições e problemas atuais. **Revista Internacional de Formação de Professores**, v. 1, n.2, p. 161-171, 2016.

GERHARDT, T. E.; SILVEIRA, D. T. **Métodos de pesquisa**. Porto Alegre: Editora UFRGS, 2009

GOMES, N. L. O movimento negro no Brasil: ausências, emergências e a produção dos saberes. **Política & Sociedade**, v. 10, n. 18, p. 133- 154, 2011.

_____. **O movimento negro educador**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2020.

GOMES, C. S. F.; GUERRA, M. G. G. V. Educação dialógica: a perspectiva de Paulo freire para o mundo da educação. **Ver. Ed. Popular**, v. 19, n. 3, p. 4-15, 2020.

_____. Movimento negro e educação: ressignificando e politizando a raça. **Educ. Soc.**, Campinas, v. 33, n. 120, p. 727-744, 2012.

_____. **O movimento negro educador: saberes construídos nas lutas por emancipação**. Petrópolis: Vozes, 2017.

GONÇALVES, T. V. O.; NARDI, R. Ocorrência de pesquisas narrativas sobre formação de Professores de Ciências e Matemática no Brasil, de 2000 a 2010. **Indagatio Didactica**, vol. 5, n. 2, 2013.

GONZALEZ, L. A categoria político-cultural de amefricanidade. **Tempo Brasileiro**, n. 92/93, p. 69-82, 1988.

_____. Racismo e sexismo na cultura brasileira. In: SILVA, L. A. *et al.* Movimentos sociais urbanos, minorias e outros estudos. **Ciências Sociais Hoje**, n. 2, p. 223-244, 1983.

_____. **Por um feminismo afro-latino-americano**. São Paulo: Zahar, 2020.

GONZALEZ, L.; Hasenbalg, C. **Lugar de negro**. Rio de Janeiro: Marco Zero, 1982

IBGE. **Pesquisa nacional por amostra de domicílios contínua: acesso à internet e à televisão e posse de telefone móvel celular para uso pessoal 2018**. Rio de Janeiro: Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística, 2020. Disponível em: <https://biblioteca.ibge.gov.br/index.php/biblioteca-catalogo?view=detalhes&id=2101705>. Acesso em: 8 out. 2021.

JARDIM, D. P.; BRETAS, J. R. S. Orientação sexual na escola: a concepção dos professores de Jandira – SP. **Rev. Bras. Enferm.**, v. 59, n. 2, p. 157 – 162, 2006.

KOHAN, W. **Paulo Freire mais uma biografia filosófica do que nunca**. Belo Horizonte: Vestígio, 2019.

KIM, J. Understanding Narrative Inquiry: The Crafting and Analysis of Stories as Research. **London: Sage, 2015**.

KRASILCHIK, M.; SILVA, R. L. F.; SILVA; P. F. Perspectivas da educação em ciências expressas nos periódicos science e nature. **Revista Ensaio**, v. 17, n. 1, p. 192-207, 2015.

KRAVISKI, M. R. **Formar-se para formar: formação continuada de professores da educação superior – em serviço – em metodologias ativas e ensino híbrido**. 2019. 130 f. Dissertação (Mestrado em Educação), Uninter, Curitiba, 2019.

KRENAK, A. **Ideias para o fim do mundo**. São Paulo: Companhia das Letras, 2019.

LARROSA, J. Experiência e alteridade em educação. **Reflexão e Ação**, v. 19, n. 2, p. 4-27, 2011.

LIBÂNEO, J. C. Formação de Professores e Didática para Desenvolvimento Humano. **Educação & Realidade**, v. 40, n. 2, p. 629 – 650, 2015.

LIDOINO, A. C. P.; SANTOS, D. M. REIS, G. A. Reflexões sobre a formação continuada de professores na contemporaneidade. **Research, Society and Development**, v. 9, n.9, e19996473, p. 1-12, 2020.

LIGEIRO, I. R.; BRITO, J. E. Formação docente para as relações étnico-raciais: o que dizem professores de sociologia do ensino médio? **Formação Docente**, v. 13, n. 27, p. 11-26.

LIMA, V. M.; BELO, F. R. R. Gênero, sexualidade e o sexual: o sujeito entre Butler, Foucault e Laplanche. **Psicologia Em Estudo**, 24, p. 1-15, 2018.

LOUREIRO, C. W.; PEREIRA, T. I. Seria possível uma epistemologia freiriana decolonial? Da “Cultura do Silêncio” ao “Dizer a Sua Palavra”. **Roteiro**, v. 44, n. 3, p. 1-18, 2019.

LOURO, G. Gênero e sexualidade: pedagogias contemporâneas. **Pro-Posições**, v. 19, n. 2, p. 17-23, 2008.

LÜDKE, M. **Educação formal e não formal, processos formativos e saberes pedagógicos: desafios para a inclusão social**. In: XIV ENDIPE, 2006. Recife/PE. Anais do XIV ENDIPE. Recife/PE: Universidade Federal de Pernambuco, 2006.

LUGONES, M. Colonialidad y Género. **Tabula Rasa**, n. 9, p. 73-101, 2008.

MAIA, F. J. F; FARIAS, M. H. V. Colonialidade do poder: a formação do eurocentrismo como padrão de poder mundial por meio da colonização da América. **Interações**, v. 21, n. 3, p. 577-596, 2020.

MANFRINATE, R.; SATO, M.; SERANTE, A. Entrelaçamentos entre justiça climática e educação ambiental: diálogos com mulheres de comunidades tradicionais do Mato Grosso e Galícia. **Pesquisa em Educação Ambiental**, v. 14, p. 171-191, 2019.

MARQUES, M. **A cada 23 minutos, um jovem negro morre no Brasil**. Disponível em: <https://g1.globo.com/distrito-federal/noticia/a-cada-23-minutos-um-jovem-negro-morre-no-brasil-diz-onu-ao-lancar-campanha-contraviolencia.ghtml>. Acesso em 18 de outubro de 2021.

MARQUESIN, D. F. B.; NACARATO, A. M. Narrar a experiência e (trans) formar-se: o caso de uma professora diante do desafio de aprender a ensinar geometria. **Interações**, n. 18, p. 54-75, 2011.

MARTINS, E. S.; PIMENTA, S. G. Diversidade étnico-racial, formação e trabalho docente: (as) simetrias do tempo presente. **Educação em Perspectiva**, v. 11, p. 1-17, 2020.

MARTINS, I. Analisando livros didáticos na perspectiva dos Estudos do Discurso: compartilhando reflexões e sugerindo uma agenda para a pesquisa. **Pro-Posições**, v. 17, n. 1 (49), 2006.

MARTINS, L.; SANTOS, G.S.; EL-HANI, C. N. Abordagens de saúde em um livro didático de biologia largamente utilizado no ensino médio brasileiro. **Investigações em Ensino de Ciências**, v. 17, n. 1, p. 249-283, 2012.

MATEUS, E. Conversa com Elaine Mateus. In: SILVA, K. A.; ARAGÃO, R. C. (Org.). **Conversas com formadores de professores de línguas: avanços e desafios**. Campinas, SP: Pontes Editores, p. 93-111, 2013.

MBEMBE, A. **Necropolítica**. São Paulo: N-1 edições, 2018.

MEGID NETO, J.; FRACALANZA, H. O livro didático de ciências: Problemas e soluções. **Ciência & Educação**, v. 9, n. 2, p. 147-157, 2003.

MELO, J. A. C. et al. Extensão universitária na pandemia de COVID-19: projeto radiologia na comunidade, o uso da rede social e ambiente virtual de aprendizagem. **Saberes Plurais Educ. Saude**, v. 4, n. 2, p.49-60, 2020.

MENDOZA, B. Colonialidade de gênero e poder: da póscolonialidade à decolonialidade. **Revista X**, v. 16, n. 1, p. 259-289, 2021.

MENEZES, A. K. *et al.* **Educação Ambiental desde El Sur: da ruptura vom a perspectiva colonial em busca de outras relações sociedade-natureza**. In: MONTEIRO, B. (Org.). **Decolonialidades na Educação em Ciências**. São Paulo: Livraria da Física, 2019.

MIGNOLO, W. **The Darker Side of Renaissance: literacy, territoriality and colonization**. United States of America: The University of Michigan Press, 1995.

_____. A colonialidade de cabo a rabo: o hemisfério ocidental no horizonte conceitual da modernidade. In: LANDER, E. (Org). **A colonialidade do saber, eurocentrismo e ciências sociais. Perspectivas latino-americanas**. Buenos Aires, CLASCO, 2005.

_____. **El giro decolonial: reflexiones para una diversidad epistémica más allá del capitalismo global**. Santiago Castro-Gómez y Ramón Grosfoguel (Org.). Bogotá: Siglo del Hombre Editores, 2007.

_____. Desobediência epistêmica: a opção descolonial e o significado de identidade em política. **Cadernos de Letras da UFF**, n. 34, p. 287-324, 2008.

_____. **Capitalismo y geopolítica del conocimiento: El eurocentrismo y la filosofía de la liberación en el debate intelectual contemporáneo**. Ciudad Autónoma de Buenos Aires: Del Signo, 2014.

_____. **Educación y decolonialidad: aprender a desaprender para poder re-aprender – Un diálogo geopolítico-pedagógico con Walter Mignolo**. Revista del IICE. n. 35, p. 61-71, 2014. [Entrevista concedida a Facundo Giuliano e Daniel Berisso]. Disponível em: <http://revistascientificas.filo.uba.ar/index.php/iice/article/view/1961>. Acesso em: 09 de janeiro de 2022.

MONTEIRO, B. A. P. **Ações colaborativas entre museus, centros de ciência e tecnologia e a sala de aula: seu papel na formação inicial de professores de ciências e química**. 2011. 301 f. Tese (Doutorado em Educação em Ciências e Saúde) – Universidade Federal do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2011.

MONTEIRO, B. A. P. *et al.* **Decolonialidade na Educação em Ciências**. São Paulo: Editora Livraria da Física, 2019.

MOREIRA, A. F.; CANDAU, V. M. **Multiculturalismo: diferenças culturais e práticas pedagógicas**. Petrópolis: Vozes, 2013.

MOURA, E. S. Inquietações, decolonialidade e desobediência docente formação inicial de professores/as de artes visuais na América Latina. **Revista Papeles**, v. 9, n. 18, p. 21-33, 2017.

MOUTINHO, F. F. B. Extensão universitária: uma luz na escuridão dapandemia de COVID-19. **Intermedius**, v. 1, n. 1, p. 63-72, 2021

MOZZATO, A. R.; GRZYBOVSKI, D. Análise de Conteúdo como Técnica de Análise de Dados Qualitativos no Campo da Administração: Potencial e Desafios. **RAC**, v. 15, n. 4, p. 731-747, 2011.

NASCIBEM, F. G.; VIVEIRO, A. A. Para além do conhecimento científico: a importância dos saberes populares para o ensino de ciências. **Interações**, n. 39, p. 285-295, 2015.

NASCIMENTO, A. O Quilombismo. Petrópolis: Vozes, 1980.

_____. **O genocídio do negro brasileiro**. São Paulo, SP: Perspectiva, 4ª edição, 2016.

NASCIMENTO, H. A. Entre Paulo Freire e a Teoria Decolonial: diálogos na Educação em Saúde. **Revista Eixo**, v. 9, n. 1, p. 36-47, 2020.

NATIVIDADE, M. Homossexualidade, gênero e cura em perspectivas pastorais evangélicas. **Ver. Bras. Ci. Soc**, v. 21, n. 61, p. 115-132, 2006.

NAVARRO, J. H. N. et al. **Necropolítica da pandemia pela covid-19 no Brasil: quem pode morrer? Quem está morrendo? Quem já nasceu para ser deixado morrer?**. Disponível em: <https://preprints.scielo.org/index.php/scielo/preprint/view/901/1262>. Acesso em: 26 dez. 2020.

NETO, J. C. M. Paulo Freire e Orlando Fals Borda na genealogia da pedagogia decolonial latino-americana. **FOLIOS**, n. 48, p. 3-14, 2018.

NÓVOA, A. A. Transnacionalização das Políticas Educacionais: Impactos na formação docente. **Revista de Ciências Humanas – Educação**, v. 16, n. 27, p. 160-179, 2015.

NUNES A. A. L. Contribuições para uma epistemologia da crítica feminista à literatura lésbica negra. **Revista de Literatura, História e Memória**, v. 17, n. 30, p. 159-175, 2021.

NÚÑES, I. B; *et al.* A seleção dos livros didáticos: Um saber necessário ao professor. O caso do ensino de Ciências. **Revista Iberoamericana de Educación**, v. 33, n. 1, p. 1-12, 2003.

NUNES, A. L. P. F.; SILVA, M. B. C. A extensão universitária no ensino superior e a sociedade. **Mal-Estar e Sociedade**, Ano IV, n. 7, p. 119-133, 2011.

OLIVEIRA, C. M. S. **Educação sexual na escola: concepções e práticas**. 130 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade Federal do Ceará, Ceará, 2006.

OLIVEIRA, L. F.; CANDAU, V. M. F. Pedagogia decolonial e educação antirracista e intercultural no Brasil. **Educação em Revista**, v. 26, n. 1, p. 15-40, 2010.

OLIVEIRA, M. C. S. L. Narrativas e desenvolvimento da identidade profissional de professores. **Cadernos CEDES**, v. 32, n. 88, p. 369-378, 2012 .

OLIVEIRA, M. R. L. G.; PEREIRA, A. L. A (re)produção de estereótipos de gênero em livros didáticos à luz da análise de discurso crítica. **Inter-Ação**, v. 42, n. 3, p. 556-573, 2017.

OLIVEIRA, R. I. R. **Utilização de espaços não formais de educação como estratégia para a promoção de aprendizagens significativas sobre evolução biológica**. 2011. 155 f. Dissertação (Mestrado em Ensino de Ciências) – Universidade de Brasília, Brasília, 2011.

ORLANDI, E. P. **Língua brasileira e outras histórias: discurso sobre a língua e ensino no Brasil**. Campinas: Editora RG, 2009.

PACHECO, T.; FAUSTINO, C. A Iniludível e Desumana Prevalência do Racismo Ambiental nos Conflitos do Mapa. In: PORTO, M. F., PACHECO, T.; LEROY, J. P., comps. **Injustiça ambiental e saúde no Brasil: o Mapa de Conflitos** [online]. Rio de Janeiro: Editora FIOCRUZ, 2013, p. 73-114.

PACÍFICO, A. P.; GAUDÊNCIO, M. R. B. A proteção dos deslocados ambientais no regime internacional dos refugiados. **REMUH**, v. 21, n. 43, p. 133-148, 2014.

PALMEIRA, L. V. S. Gloria Anzaldúa, uma chicana entre-fronteiras. **Equatorial**, v. 7, n. 12, p. 1-23, 2020.

PAVAN, R.; TEDESCHI, S. L. Currículo e (de)colonialidade: a potência decolonial em escolas com baixo IDEB. **Série-Estudos**, v. 26, n. 57, p. 253-266, 2021.

PENNA, C. Paulo Freire no pensamento decolonial: um olhar pedagógico sobre a teoria pós-colonial latino-americana. **Revista De Estudos E Pesquisas Sobre As Américas**, v. 8, n. 2, p. 164-180, 2014.

PENTEADO, R. M. R.; KOVALICZN, R. A. **A importância de materiais de laboratório para ensinar ciências**. Secretaria de Estado e de Educação do Estado do Paraná, 2008. Disponível em <http://www.diaadiaeducacao.pr.gov.br/portals/pde/arquivos/22-4.pdf> Acesso: 01 de fevereiro de 2021.

PEREIRA, A. A. O movimento negro brasileiro e a lei nº 10.639/2003: da criação aos desafios para a implementação. **Revista Contemporânea de Educação**, vol. 11, n. 22, 2016.

PEREIRA, D. K.; MIOTO, L. H.; NODA, M. Dialogando com os indígenas sobre a lacuna da fala indígena nos livros didáticos. **Revista História Hoje**, v. 7, n. 14, p. 41 – 62, 2018.

PERTILE, K. V. Colonialidade do Ser e Saber: Geopolítica do Conhecimento e Análise do Sistema ONU. **Revista Perspectiva**, v. 13, n. 25, p. 306-328, 2020.

PETRONILHA, D. V.; SILVA, B. G. Cidadania, relações étnico-raciais e educação: desafios e potencialidades do ensino de Ciências. **Educação e Pesquisa**, v. 36, n.3, p. 705-718, 2010.

PIMENTA, S. G. Formação de professores - saberes da docência e identidade do professor. **Nuances**, n. 3, p. 5-14, set. 1997.

_____. Formação de professores: identidade e saberes da docência. In: PIMENTA, S. G. (Org). **Saberes pedagógicos e atividade docente**. São Paulo: Cortez Editora, 1999, p. 15 – 34.

_____. Pesquisa-ação crítico-colaborativa: construindo seu significado a partir de experiências com a formação. **Educação e Pesquisa**, v. 31, n. 3, p. 521-539, 2005.

PINHEIRO, B. C. S. Educação em Ciências na Escola Democrática e as Relações Étnico-Raciais. **RBPEC** n. 19, p. 329–344, 2019.

_____. O período das artes práticas: a química ancestral africana. **Revista Bebates em Ensino de Química**, v. 6, p. 4-15, 2020.

PINHEIRO, B. C. S.; LACERDA, L.; CAVALCANTE, I. A. Escola Maria Felipa: por uma educação infantil emancipadora e antirracista. **Revista APEDUC Journal**, v. 1, p. 207-209, 2020.

PINHEIRO, B. C. S.; ROSA, K. D. ; CONCEICAO, S. . 'Linda e Preta' Discutindo questões químicas, físicas, biológicas e sociais da maquiagem em pele negra. **Revista Conexões - Ciência e Tecnologia**, v. 13, p. 7-13, 2019.

POSO, F. F. *et al.* Diferenças sociais e o papel da escola na sociedade. **Revista Thema**, v. 21, n. 1, p. 257-273, 2022.

POSO, F. F.; MONTEIRO, B. A. P. Análise dos relatórios de licenciandos em biologia de uma universidade pública acerca da temática avaliação da aprendizagem. **Pesquiseduca**, v. 11, p. 60-77, 2019.

PRADO, J. C.; LIMA, A. B. **Pedagogia histórico-crítica: uma discussão sobre a prática social docente no marxismo**. In X Seminário Nacional do HISTEDBR, 2016. Campinas/ SP. Anais do X Seminário Nacional do HISTEDBR. Campinas/ SP: UNICAMP, 2016.

PRANDI, R. Converter indivíduos, mudar culturas. **Tempo Soc.**, v. 20, n. 2, p. 155-172, 2008.

PRAXEDES, G. C. **A utilização de espaços de educação não formal por professores de biologia de Natal – RN**. 2009. 167 f. Dissertação (Mestrado em Ensino de Ciências Naturais e Matemática) - Universidade Federal do Rio Grande do Norte, Natal, 2009.

QUEIROZ, E. D. O contexto da formação de educadores: o desafio de contribuir para uma docência crítica. **Revista de Políticas Públicas**, vol. 22, pp. 1487-1508, 2018.

QUIJANO, A. “Bem Viver”: entre o “desenvolvimento” e a “des/colonialidade” do poder. **R. Fac. Dir. UFG**, v. 37, n. 1, p. 4-57, 2013.

QUINTERO, P.; FIGUEIRA, P.; ELIZALDE, P. C. **Uma breve história dos estudos decoloniais**. São Paulo: MASP afterall, 2019.

RAMMÊ, R. S. **Da justiça ambiental aos direitos e deveres ecológicos**. Caxias do Sul, RS: Educs, 2012.

RAMOS, L. B. C.; ROSA, P. R. S. **O ensino de ciências: fatores intrínsecos e extrínsecos que limitam a realização de atividades experimentais pelo professor dos anos iniciais do ensino fundamental**. *Investigações em Ensino de Ciências*, Porto Alegre, v. 13, n. 3, p. 299-331, 2008.

RIBEIRO, D. **O que é lugar de fala?** Belo horizonte, MG): Letramento, 2017.

_____. **Quem tem medo do feminismo negro?** São Paulo, SP: Companhia das Letras, 2018.

RIBEIRO, D.; MELO, A. Reflexões decoloniais sobre conhecimento e educação a partir do diálogo em Paulo Freire. **Diálogos Latinoamericanos**, n. 28, p. 41-52, 2019.

RIOS, F.; LIMA, M. **Por um feminismo afro-latino-americano**. Rio de Janeiro: Zahar, 2020.

ROCHA, A. F. C. Processos e práticas decoloniais na formação de professores. **RELACult – Revista Latino-Americana de Estudos em Cultura e Sociedade**, v.3, ed. especial, p. 1-19, 2017.

ROCHA, L. C. As tragédias de Mariana e Brumadinho: é prejuízo? Para quem? **Caderno de Geografia**, v. 31, n. especial, p. 184-195, 2021.

ROCHA, D.; DEUSDARÁ, B. Análise de Conteúdo e Análise do Discurso: aproximações e afastamentos na (re)construção de uma trajetória. **Alea**, v. 7 n. 2, p. 305-322, 2005.

_____. Análise de conteúdo e análise do discurso: o linguístico e seu entorno. **D.E.L.T.A.**, v. 22, n. 1, p. 29-52, 2006.

RODRIGUES, V. W. L. **Elementos constitutivos da narrativa análise do corpus de uma narrativa de RPG**. 2018. 94 f. Dissertação (Mestrado em Estudos da Linguagem) - Centro de Ciências Humanas, Letras e Artes, Natal, 2018.

ROSA, A. R. "Nós e os índices": um outro olhar sobre a pressão institucional por publicação. **Rev. adm. empres.**, v. 48, n. 4, p. 108-114, 2008.

ROSA, C. S.; SILVA, G. F. S. Carolina Maria de Jesus e o pensamento limiar na literatura brasileira. **Revista estudos feministas**, v. 28, n. 2, p. 1-12, 2020.

ROSA, K.; ALVES-BRITO, A.; PINHEIRO, B. C. S. Pós-verdade para quem? Fatos produzidos por uma ciência racista. **Caderno Brasileiro de Ensino de Física**, v. 37, p. 1440-1468, 2020.

RUFINO, L. **Exu e a pedagogia as encruzilhadas**. 2017. 231 f. Tese (Doutorado em Educação). Universidade do Estado do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2017.

_____. Pedagogia das Encruzilhadas- Exu como Educação, **Revista Exitus**, v. 9, n. 4, p. 262-289, 2019.

RUFINO, L.; CAMARGO, D. R.; SÁNCHEZ, C. Educação Ambiental desde El Sur: A perspectiva da Terrexistência como Política e Poética Descolonial. **Revista Sergipana de Educação Ambiental**, v.7, n. especial, p. 1-11, 2020.

RUFINO, L.; MIRANDA, M. S. Racismo religioso: política, terrorismo e trauma colonial. Outras leituras sobre o problema. **Problemata**, v. 10. n. 2, p. 229-242, 2019.

RUPPENTHAL, R.; SCHETINGER, M. R. C. O sistema respiratório nos livros didáticos de ciências das séries iniciais: uma análise do conteúdo, das imagens e atividades. **Ciência & Educação. (Bauru)**, v. 19, n. 3, p. 617-632, 2013.

SÁNCHEZ, C.; PELACANI, B.; ACCIOLY, I. EDITORIAL Educação Ambiental: Insurgências, Re-Existências e Esperanças. **Ensino, Saude e Ambiente**, 4 jun, p. 1-20, 2020.

SANTANA, T. **Formação continuada de professores e transposição didática**. 2011. 177 f. Dissertação (Mestrado em educação), Puc, São Paulo, 2011.

SANTOS, B. S. Toward a multicultural conception of human rights. **Zeitschrift fur Rechtssoziologie**, 18, p. 1-14, 1997.

_____. **A gramática do tempo: Para uma nova cultura política**. São Paulo: Cortez, 2006.

SANTOS, B. S.; MENESES, M. P. **Epistemologias do sul**. São Paulo: Cortez, 2017.

SANTOS, E. S.; SILVA, J. B. De discurso em discurso se fazem as mulheres: o livro didático como instrumento de letramento e de construção identitária. In: International Congress of Critical Applied Linguistics, 2015. **Anais [...]** Brasília: UEL, 2015, p. 349-363. Disponível

em:

<http://www.uel.br/projetos/ical/pages/arquivos/ANAIS/IDENTIDADE/DE%20DISCURSO%20EM%20DISCURSO%20SE%20FAZEM%20AS%20MULHERES.pdf>.

SANTOS, F. M. Análise de conteúdo: a visão de Laurence Bardin. **Revista Eletrônica de Educação**, v. 6, n. 1, p. 383 – 387, 2012.

SANTOS, L. H. S. **Educação sexual no ensino fundamental: construindo uma unidade didática**. 44 f. Dissertação (Mestrado em Ensino de Ciências e Matemática) – Faculdade de Educação, Universidade Federal de Pelotas, Rio Grande do Sul, 2019.

SANTOS, M. P. Extensão universitária: espaço de aprendizagem profissional e suas relações com o ensino e a pesquisa na educação superior. **Revista Eletronica de Exensão**, v. 11, n. 18, 154-163, 2014.

SATO, M. **Os condenados pela pandemia**. São Paulo: Editora Sustentável, 2020.

SATO, M.; DALLA-NORA, G. **Turbilhão de ventanias e farrapos, entre brisas e esperançares**. Cuiabá MT: Editora Sustentável, 2021.

SATO, M.; MOREIRA, D.; SÁNCHEZ, C. **Vírus: Simulacro de vida?** Cadernos de Balbúrdia-Vírus, UFMT, UNIRIO. Disponível em : <https://gpeaufmt.blogspot.com/p/materiais-e-apoio-pedagogico.html>. Acesso em 17 de abril de 2022.

SCIULO, M. M. Na pandemia de Covid-19, negros morrem mais do que brancos. Por quê? **Revista Galileu**. 2020. Disponível em: <https://revistagalileu.globo.com/Sociedade/noticia/2020/05/na-pandemia-de-covid-19-negros-morrem-mais-do-que-brancos-por-que.html>. Acesso em 08 out. 2020.

SILVA, M. F.; MENDOZA, C. C. G. A importância do ensino, pesquisa e extensão na formação do aluno do ensino superior. **Revista Científica Multidisciplinar Núcleo do Conhecimento**. Ano 05, E. 06, Vol. 08, p. 119-133, 2020

SILVA, A. S.; PINHEIRO, B. C. S. Químicsxs Negros e Negras do século XX e o racismo institucional nas ciências. **Revista Exitus**, v. 9, p. 121-146, 2019.

SILVA, F. F.; RIBEIRO, P. R. C. Trajetórias de mulheres na ciência: "ser cientista" e "ser mulher". **Ciênc. educ.** v. 20, n. 2, p. 449-466, 2014.

SILVA, J. A. A. Ensino de história e questões de gênero nos livros didáticos. In: VI Colóquio Internacional Educação e Contemporaneidade. **Anais [...]** Minas Gerais: UFU, 2012. Disponível em: http://educonse.com.br/2012/eixo_14/PDF/18.pdf.

SILVA JÚNIOR, C. A. Desenvolvimento Sustentável e Curricularização da Extensão: Impactos de uma Ação Extensionista Virtual em Química durante a Pandemia do COVID-19. **Society and Development**, v. 11, n.7, e6811729616, 2022.

SILVA, P. J. **O papel da formação continuada de professores(as) para a educação das relações raciais**. 2012. 161 f. Dissertação (Mestrado em Educação), Universidade de Brasília, Brasília, 2012.

SILVA, V. F.; BASTOS, F. Formação de Professores de Ciências: reflexões sobre a formação continuada. **Alexandria**, v.5, n.2, p.150-188, 2012.

SILVA, W. P. Extensão universitária: um conceito em construção. **Revista Extensão & Sociedade**, n.2, p. 21-32, 2020.

SILVESTRE, V. P. V. **Práticas problematizadoras e de(s)coloniais na formação de professores/as de línguas: teorizações construídas em uma experiência com o Pibid**. 2016. 239 f. Tese (Doutorado em Letras e Linguística), Universidade Federal de Goiás, Goiânia, 2016.

SIMOES, A. S.; VERBICARO, L. P.; SANTOS, R. A. A teoria como prática libertadora na obra Bell Hooks “ensinando a transgredir: a educação como prática da liberdade”. Uma análise à luz da perspectiva decolonial. **Revista de Filosofia**, v. 19, n. 1, p. 1-21, 2022.

SOARES, L. P. S.; LIMA, C. R.; SCHIAVON, C. G. B. Representações do ensino da cultura afro-brasileira em alguns livros didáticos de história. **Revista Latino-Americana de História**, v. 2, n. 6, p. 274 -285, 2013.

SOUSA, A. L. N. et al. Professoras Negras na pós-graduação em saúde: entre o racismo estrutural e a feminização do cuidado. **Saúde em Debate**, v. 45, p. 13-26, 2021.

SOUSA SANTOS, B.; MENESES, P. M. **Epistemologias do Sul**. São Paulo: Cortez, 2013.

TARDIF, M. **Saberes docentes e formação profissional**. Petrópolis: Vozes, 2002.

TOZETTO, S. S. Docência e formação continuada. In XIII congresso nacional de educação. **Anais [...]** Paraná: PUC, 2017. Disponível em: https://educere.bruc.com.br/arquivo/pdf2017/23503_13633.pdf
Acesso em 10 de fevereiro de 2021.

TRAJANO, M. F. C. **Significados da educação sexual para docentes de ensino médio**. 99 f. Dissertação (Mestrado em Saúde da Criança e do Adolescente) - Faculdade de Educação, Universidade Federal de Pernambuco, Pernambuco, 2014.

TREVISAN, A. C. R.; PALMA, R. C. D. A pesquisa narrativa e (auto) biográfica e a investigação sobre a formação de professores de ciências e matemática. **Revista Areté**, v. 9, n. 1, p. 229-243, 2016.

URZEDA-FREITAS, M. T. Educando para transgredir: reflexões sobre o ensino crítico de línguas estrangeiras/inglês. **Trabalhos em linguística aplicada**, v. 51, n. 1, p. 77-97, 2012.

URZETTA, F. C.; CUNHA, A. M. O. Análise de uma proposta colaborativa de formação continuada de professores de ciências na perspectiva do desenvolvimento profissional docente. **Ciência & Educação**, v. 19, n. 4, p. 841-858, 2013.

VAHLE, M.; SANTOS, E. M. Entre Freud e Foucault: confissão e sexualidade. **Clínica & Cultura**, v.3, n.1, p. 3-16, 2014.

VANDERLINDE, R.; VAN BRAAK, J. The gap between educational research and practice: views of teachers, school leadres, intermediaries and researchers. **British Educational Research Journal**, v. 36, n. 2, p. 299-316, 2010.

VASQUES, D. G.; OLIVEIRA, V. H. N. Iniciação científica na pandemia: uma análise dos estudos remotos ao Ensino Fundamental. **Interfaces Científicas – Educação**, v. 10, n. 1, p. 164 – 179, 2020.

VERCELLI, L. C. A.; LIBERATO, A. M. F. Formação do aluno pesquisador por meio da extensão universitária: uma experiência emancipadora e transformadora. **Revista Unifreire**, v. 1, p. 147-152, 2014.

VOICHICOSKI, M. S. R.; MORALES, A. G. Análise das pesquisas recentes (2000 a 2010): da relação entre educação ambiental e livro didático. **Olhar de professor**, v. 14, n. 2, p. 239-254, 2011.

WALSH, C. Interculturalidad y (de)colonialidad: Perspectivas críticas y políticas. **Visão Global**, v. 15, n. 1-2, p. 61-74, 2012.

_____. **Interculturalidade Crítica Pedagogia Decolonial: in-surgir, re-existir e re-viver**. In: CANDAU, Vera (Org). Educação Intercultural na América Latina: entre concepções, tensões e propostas. Rio de Janeiro: 7 Letras, 2009.

_____. **La educación intercultural em La educación**. Peru: Ministerio de Educación, 2001.

_____. **Pensamento crítico y matriz (de) colonial: reflexiones latinoamericanas**. Quito: Universidad Andina Simon Bolivar / Abya-Yala, 2005.

XAVIER, P. M. A.; FLOR, C. C. C. Saberes populares e educação científica: um olhar a partir da literatura na área de ensino de ciências. **Ensaio Pesquisa em Educação em Ciências**, v. 17, n. 2, p. 308-328, 2015.

APÊNDICES

EXPLICAÇÃO DAS CATEGORIAS / SUBCATEGORIAS EMERGIDAS DAS ANÁLISES

Categorias / subcategorias emergidas	Questões abordadas
Lentes da colonialidade e do colonialismo	Naturalização das hierarquias territoriais, raciais, culturais e epistêmicas, possibilitando a reprodução das relações de dominação.
Explicação dos termos descolonização e decolonialidade	Exposição das diferenças entre os termos em questão, e suas correlações entre o colonialismo e a colonialidade.
Decolonialidade	Referências ao movimento de resistência à lógica da modernidade / colonialidade, com valorização das culturas, costumes e subjetividades que foram desqualificadas historicamente pela construção racial.
Pedagogia decolonial	Menções da pedagogia proposta por Catherine Walsh, na qual é emancipadora e transformadora e tem o entendimento de que educar é um ato político.
Metodologias decoloniais	Exposição do entendimento do participante acerca do que seria uma metodologia decolonial.
Temas de estudos decoloniais	Exteriorização dos temas estudados pelos participantes atinentes com a perspectiva decolonial.
Referenciais decoloniais	Citação dos principais referenciais decoloniais utilizados pelos participantes.
Autores brasileiros que dialogam com a decolonialidade	Citação dos principais autores brasileiros que se aproximam da perspectiva decolonial
Histórias mal contadas	Histórias contadas na tentativa do apagamento da pluralidade e sob a perspectiva dos vencedores
Críticas ao eurocentrismo	Críticas à concepção de que a Europa é a protagonista da história da humanidade e a detentora do conhecimento legítimo.
Ecologia de saberes	Menções de reconhecimento da pluralidade de conhecimentos heterogêneos.
Giro decolonial	Críticas à soberania dos países do Norte global e maior visibilidade aos países do Sul global
Racismo	Qualquer tipo de discriminação e preconceito, seja pela cor ou pela etnia.
Mito da democracia racial	Exemplos de situações em que há falsa impressão de que negros e brancos estariam convivendo harmoniosamente e desfrutando de iguais oportunidades de existência.
Estereótipos estabelecidos	Qualquer tipo de padrão estabelecido socialmente.
Contribuições da cultura afro-brasileira	Menções das colaborações da cultura africana para a cultura brasileira, seja por meio de palavras, músicas, conhecimentos, etc.
Interseccionalidade	Menções de dois ou mais fatores sociais que se interagem e que impõe uma ausência de lugar aos menos favorecidos.
Questões religiosas	Críticas as invisibilizações de expressões religiosas que não sejam cristãs.
Heteronormatividade	Exposições da imposição da orientação sexual da sociedade.
Críticas ao patriarcado	Subordinação das mulheres em relação aos homens.
Colonialidade de Gênero na academia	Críticas à valorização de textos assinados por homens.
Antropocentrismo	Menções do ser humano desvinculado da natureza e sentindo-se superior a ela.
Exploração da natureza	O ser humano provocando profundas alterações sobre o meio natural com o intuito financeiro.
Tratamento dos povos originários com a natureza	Menções do respeito dos povos originários com a natureza e comparação deste tratamento em relação ao homem branco.
Neutralidade das práticas pedagógicas	Referências de práticas que não sejam transferidoras de saberes.
Despertar para a criticidade	Citação de práticas pedagógicas que não sejam alienantes, mas que despertem a criticidade.
Atividades dialógicas	Menções de práticas em que há a horizontalidade da relação professor e aluno.

Contextualização das práticas pedagógicas	Práticas que estejam mais próximas da realidade do educando.
Currículo	Exposição de que o currículo não deva apenas servir a atividades meramente cognitivas, mas que esteja relacionado à cultura e histórias dos educandos.
Formação de professores	Menções da formação docente alheada ao exercícios da criticidade e ao valor das emoções e afetividade
Papel da extensão	Citações dos colaboradores sobre a importância da extensão na vida da comunidade e do pesquisador.
A experiência de organização do curso de extensão	Menções dos organizadores sobre a experiência de organização do curso de extensão em relação à sua formação.
Curso de extensão	Exposição de cursos de extensão sobre a perspectiva decolonial, informando, por exemplo, dentre outros fatores, os temas e público-alvo.
Desafios na organização do curso	Problemas enfrentados pelos colaboradores na organização do curso.
Sugestões de mudanças para uma próxima edição	Propostas apresentadas pelos organizadores para uma próxima edição de curso.
Papel da universidade em momentos de crise	Relatos das atividades da universidade em resolver problemas em momentos de crise.
Pandemia	Relatos dos problemas enfrentados durante a pandemia e a forma de tentar solucioná-los.

FOTOS DOS ENCONTROS

Primeira live



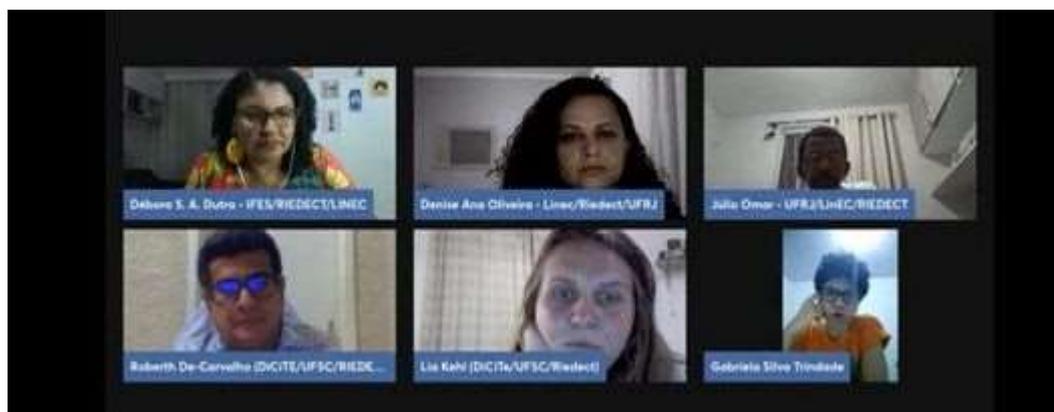
Segunda live



Terceira live



Quarta live



Quinta live



Sexta live



Atividade extra



IMAGENS DO PADLET



TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

UNIVERSIDADE FEDERAL DO RIO DE JANEIRO
INSTITUTO NUTES DE EDUCAÇÃO EM CIÊNCIAS E SAÚDE

Termo de Consentimento Livre Esclarecido

Convidamos você a participar, como voluntário (a), da pesquisa “A perspectiva decolonial e o ensino de ciências a partir de um curso de extensão” que possui as seguintes particularidades:

Características do estudo: Esta pesquisa tem o objetivo de compreender as contribuições do movimento da decolonialidade para o ensino de ciências e o aporte da experiência de organização de um curso de extensão em parceria com três grupos de pesquisa para a formação dos organizadores como pesquisadores.

Levantamento dos dados: faremos uma reunião, tentando buscar condições para que os participantes possam dialogar em conjunto, chegando a um consenso sobre as principais definições para a execução do curso (os subtemas desejados, os palestrantes que os proferirão, o modo de divulgação, o tempo de duração de cada aula e a quantidade das mesmas, a metodologia utilizada, a forma de avaliação, se haverá um limite de cursistas e se ocorrerá de forma presencial ou on-line). Logo em seguida, o curso será executado através das sugestões dos colaboradores juntamente com a pesquisadora. Findando as atividades, iremos analisar a metodologia construída e o teor das discussões ao longo de cada aula por meio de relatos orais dos participantes com o uso de narrativas, pedindo inclusive que atribuam o significado desta experiência para suas vidas profissionais, intervindo o mínimo possível e atentando não somente aos fatos, mas aos sentimentos, sentidos e interpretações. Os registros serão realizados por meio de gravações e do uso de um diário de campo, anotando as propostas, as realizações das aulas e atividades e a interação e participação entre os intervenientes.

Riscos: A participação no estudo apresenta alguns RISCOS para os participantes, que são: Possibilidade de constrangimento ao responder entrevista ou atividade, vergonha, estresse e cansaço ao responder as perguntas. Para diminuir a possibilidade de que esses riscos aconteçam, esclarecemos que você pode deixar de participar da pesquisa quando desejar, observando também o direito de não responder quaisquer perguntas. Cabe ressaltar que para todas as atividades da pesquisa, debates e entrevistas, os temas tratados serão estritamente ligados ao tema central de pesquisa. Além disso, acentuamos que é uma pesquisa qualitativa e que não envolve riscos biológicos e nem químicos.

Benefícios: A atuação nessa pesquisa poderá trazer benefícios ao participante, que estará em formação e terá a oportunidade de debater com seus pares, temas emergentes para a carreira de professor. Espera-se que essa pesquisa nos aponte meios para conhecer a ciência desenvolvida nos diversos contextos culturais, e então, construir elementos para incluir esses modos de fazer ciência nas atividades de ensino e aprendizagem de alunos da educação básica. Além disso, aponte possibilidades para atuar na formação inicial e continuada na perspectiva de formar professores que provoquem o questionamento crítico, estimule novas compreensões da realidade e valorize novas formas de pensar e fazer e contribuir para um ensino e aprendizagem de ciências mais eficaz. Esta pesquisa também poderá fornecer subsídios e novas reflexões e produções acadêmicas para o campo de educação em ciências.

Privacidade: Qualquer informação obtida nesta investigação será confidencial. Os dados individuais obtidos nesta pesquisa serão divulgados de forma sigilosa e anônima, e os arquivos de áudio e/ou vídeos serão apagados após sua transcrição para que não seja possível identificar o entrevistado pela voz. Os nomes serão omitidos na apresentação dos resultados da pesquisa. Entretanto, as informações científicas resultantes poderão ser apresentadas e publicadas em revistas científicas, sem a identificação dos participantes.

A participação neste estudo será totalmente voluntária, não será remunerada e nem implicará em gastos. A qualquer momento o indivíduo poderá desistir de participar por qualquer motivo.

A responsável pela pesquisa poderá ser contatada para maiores esclarecimentos sobre o estudo, e informações decorrentes dele, no telefone (21) 997767638, e-mail: freitasfabiana396@gmail.com (Fabiana de Freitas Poso). Contato do Orientador: Bruno Andrade Pinto Monteiro – Instituto de Educação em Ciências e Saúde (NUTES) - UFRJ; Universidade Federal do Rio de Janeiro - Campus Macaé. Av. Aluizio da Silva Gomes, 50 - Granja dos Cavaleiros, Macaé - RJ - Brasil. CEP 27930-56. E-mail: bpmonteiro@gmail.com.

Caso você tenha dificuldade em entrar em contato com a pesquisadora responsável e o orientador, comunique o fato ao Comitê de Ética em Pesquisa da Secretaria Municipal de Saúde-Rio, tel.: 2503-20241/2503-2026, e-mail: cepsms@rio.rj.gov.br.

Declaração de Consentimento

Li e entendi o documento de consentimento e o objetivo do estudo, bem como seus possíveis benefícios e riscos. Tive a oportunidade de perguntar sobre o estudo e todas as minhas dúvidas foram esclarecidas.

Entendo que estou livre para decidir não participar desta pesquisa.

Recebi uma cópia assinada e datada deste documento.

Rio de Janeiro, // 2022

Nome do participante _____

RG _____

Assinatura do Participante: _____

Pesquisadora: Fabiana de Freitas Poso

Assinatura da Pesquisadora: _____

ROTEIRO DA ENTREVISTA

- Qual a sua idade?
- A que instituição pertence?
- Em qual instituição foi sua formação inicial?
- É professor? Por quanto tempo?
- Já participou de atividades de extensão? Qual o grau de participação? Qual o tipo de atividade de extensão? Qual o tema?
- Já organizou atividade de extensão em parceria com outro grupo de pesquisa?
- Já tinha visto outro grupo de pesquisa fazer extensão?
- O que sugere que os grupos possam fazer para divulgar os estudos sobre a decolonialidade? E para aprofundar os estudos sobre decolonialidade?
- Fale de que forma a colonialidade esteve e está presente em sua vida. Tente recordar desde a sua infância, da sua vida escolar, sua formação e a sua atuação profissional
- Quando iniciou o contato com a decolonialidade? Tente pensar em sua prática profissional antes deste contato e agora, houve alguma transformação?
- De que maneira o movimento da decolonialidade pode contribuir para o ensino ciências?
- Qual o impacto dos estudos da decolonialidade no campo de estudos da educação?
- De que maneira o pensamento decolonial fundamentou a sua pesquisa? Que autores costuma utilizar em suas pesquisas?
- O que você compreende por uma metodologia decolonial?
- Qual a contribuição desta experiência de organização de um curso de extensão em parceria com outros grupos de pesquisa para a sua formação como pesquisador?
- Quais os principais desafios na elaboração deste curso?
- O que você acha que poderia ser mudado para uma próxima edição?
- Qual o papel da extensão na formação do pesquisador?
- Qual o papel da universidade em momentos de crise tal como foi a pandemia?