



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

BÁRBARA COLOSSI FELIPPE

**DESENVOLVIMENTO PROFISSIONAL DOCENTE EM PERSPECTIVA
DECOLONIAL: INTERFACES ENTRE GÊNERO, ENSINO DE CIÊNCIAS E
EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS**

Florianópolis
2026

BÁRBARA COLOSSI FELIPPE

**DESENVOLVIMENTO PROFISSIONAL DOCENTE EM PERSPECTIVA
DECOLONIAL: INTERFACES ENTRE GÊNERO, ENSINO DE CIÊNCIAS E
EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS**

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

Orientador(a): Prof.(a) Luciana Passos Sá, Dr.(a).

Florianópolis

2026

Ficha catalográfica gerada por meio de sistema automatizado gerenciado pela BU/UFSC.

Dados inseridos pelo próprio autor.

Felippe, Bárbara Colossi

Desenvolvimento profissional docente em perspectiva decolonial : interfaces entre Gênero, Ensino de Ciências e Educação de Jovens e Adultos / Bárbara Colossi Felippe ; orientadora, Luciana Passos Sá, 2026.

293 p.

Tese (doutorado) - Universidade Federal de Santa Catarina, Centro de Ciências da Educação, Programa de Pós-Graduação em Educação Científica e Tecnológica, Florianópolis, 2026.

Inclui referências.

1. Educação Científica e Tecnológica. 2. Desenvolvimento Profissional Docente. 3. Educação de Jovens e Adultos. 4. Decolonialidade. 5. Gênero. I. Sá, Luciana Passos. II. Universidade Federal de Santa Catarina. Programa de Pós-Graduação em Educação Científica e Tecnológica. III. Título.

Bárbara Colossi Felipe

**Desenvolvimento profissional docente em perspectiva decolonial: interfaces entre
Gênero, Ensino de Ciências e Educação de Jovens e Adultos**

O presente trabalho em nível de Doutorado foi avaliado e aprovado, em 20 de agosto de 2026, pela banca examinadora composta pelos seguintes membros:

Prof.(a) Patrícia Montanari Giraldi, Dr.(a)
Universidade Federal de Santa Catarina

Prof.(a) Mariana Brasil Ramos, Dr.(a)
Universidade Federal de Santa Catarina

Prof.(a) Mariana Cassab, Dr.(a)
Universidade Federal de Juiz de Fora

Prof. Yonier Alexander Orozco Marin, Dr.
Universidade Federal do Norte do Tocantins

Prof. Lucenir da Silva Frazão
Secretaria de Estado de Educação e Desporto do Amazonas

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



Documento assinado digitalmente
JOSE FRANCISCO CUSTODIO FILHO
Data: 27/08/2026 14:48:19-0300
CPF: ***.573.209-**
Verifique as assinaturas em <https://v.ufsc.br>

Coordenação do Programa de Pós-Graduação



Documento assinado digitalmente
LUCIANA PASSOS SA
Data: 27/08/2026 13:54:59-0300
CPF: ***.849.223-**
Verifique as assinaturas em <https://v.ufsc.br>

Prof.(a) Luciana Passos Sá, Dr.(a)
Orientador(a)

Florianópolis, 2026.

Dedico este trabalho ao meu avô, Guerino (in memoriam) que me ensinou que a educação é um lugar onde sempre vale a pena depositar a fé.

Estendo esta dedicatória também a todos os estudantes e professores da EJA que nos demonstram todos os dias com seus exemplos que a educação realmente é capaz de transformar vidas.

AGRADECIMENTOS

Este trabalho não é fruto apenas do esforço pessoal, mas do conjunto de pessoas e instituições que fazem parte da minha vida, por isso neste momento gostaria de prestar meus agradecimentos.

Ao Instituto Federal de Educação Ciência e Tecnologia de Santa Catarina, por incentivar a qualificação de seus servidores e também pela oportunidade conferida de desenvolver meu doutorado contando com o afastamento para pós-graduação, por extensão, aos meus colegas de trabalho por me apoiarem durante todo o percurso, principalmente quando eu ainda não usufruía do afastamento, por todas as vezes que vocês acolheram parte das minhas atividades para me auxiliar.

Fica também meu reconhecimento e minha gratidão à minha orientadora Luciana Passos Sá, pela sua escuta e diálogo constante nesse processo, sua segurança e tranquilidade em conduzir meu aprendizado fizeram tudo ser mais fácil.

Aos meus colegas e amigos do Grupo de Pesquisa Núcleo de Educação em Química, meu carinho e minha gratidão. Vocês são parte desta tese. As discussões, as leituras compartilhadas, as palavras de incentivo e a convivência ao longo destes quatro anos tornaram esta trajetória mais leve. Levarei cada um de vocês comigo para a vida.

Aos meus familiares e amigos, obrigada por serem meu porto seguro. Obrigada pela compreensão diante das ausências, pelo apoio incondicional, pelas palavras de incentivo e por acreditarem em mim, mesmo quando eu própria duvidava. Esta conquista também pertence a vocês.

RESUMO

Esta pesquisa se fundamenta na articulação entre ensino, pesquisa e extensão e tem como propósito principal investigar como um processo formativo orientado pela perspectiva decolonial, com ênfase nas relações de gênero, pode contribuir para o desenvolvimento profissional de professores de Ciências que atuam na Educação de Jovens e Adultos. A partir dessa investigação, a pesquisa se propõe a contribuir com reflexões acerca de práticas de ensino mais críticas e socialmente comprometidas com a realidade dos estudantes da modalidade. Nesse sentido, assume-se o papel social da universidade como promotora de transformação social, sendo a interação Universidade-Escola vista como espaço fértil para a formação de professores atuantes no enfrentamento de estruturas da colonialidade persistentes no âmbito da EJA. Esta investigação se inicia a partir da análise documental envolvendo as políticas curriculares educacionais voltadas para a Educação Básica do estado de Santa Catarina, a fim de identificar como essas normativas abordam as questões de gênero e suas interseccionalidades, considerando as tensões, contradições e ambivalências que atravessam sua formulação no contexto da educação científica e o fato de que suas orientações também alcançam a EJA. A partir dessa análise estruturou-se uma proposta de ação formativa fundamentada em pressupostos decoloniais, com foco em gênero. Participaram dessa ação de extensão professores e professoras da educação básica, prioritariamente da área das ciências naturais. Desses, 14 (catorze) integram o grupo de participantes da pesquisa. Trata-se de uma pesquisa de natureza qualitativa, que combina diferentes instrumentos de construção de dados como entrevistas, questionários *online*, fóruns, conteúdos dos *chats*, gravação das discussões e materiais produzidos pelos participantes. Os resultados apontam que os professores participantes reconhecem os efeitos da colonialidade de gênero que incidem, tanto sobre os estudantes quanto sobre os docentes, e mobilizam a perspectiva decolonial para (re)pensar possibilidades didático-pedagógicas de abordagem das questões de gênero no ensino de Ciências na EJA. Essas possibilidades se situam no contexto do tensionamento entre as demandas formativas, os desafios percebidos no âmbito da EJA, as ações consideradas necessárias para a resignificação do ensino de Ciências e as proposições de práticas educativas. Os resultados também apontam que os limites percebidos em relação ao desenvolvimento da ação formativa podem ser problematizados no sentido de subsidiar a proposição de estratégias formativas mais alinhadas às especificidades que atravessam professores e estudantes da EJA.

Palavras-chave: Desenvolvimento Profissional Docente; Educação de Jovens e Adultos; Decolonialidade; Gênero.

ABSTRACT

This research is grounded in the articulation of teaching, research, and extension, and its main purpose is to investigate how a teacher education process informed by a decolonial perspective, with an emphasis on gender relations, can contribute to the professional development of Science teachers working in Youth and Adult Education (EJA). Based on this investigation, the study seeks to contribute to reflections on more critical teaching practices that are socially committed to the realities of students in this educational modality. In this sense, the research recognizes the social role of the university as an agent of social transformation and regards University-School interaction as a fertile space for the education of teachers engaged in confronting persistent structures of coloniality within EJA. The investigation begins with a documentary analysis of educational curricular policies aimed at Basic Education in the state of Santa Catarina, Brazil, in order to identify how these regulations address gender issues and their intersections, considering the tensions, contradictions, and ambivalences that permeate their formulation in the context of science education, as well as the fact that their guidelines also extend to EJA. Based on this analysis, a teacher education initiative grounded in decolonial assumptions and focused on gender was developed. Basic education teachers, primarily from the natural sciences, participated in this extension initiative, of whom 14 were research participants. This is a qualitative study that combines different data generation instruments, including interviews, online questionnaires, forums, chat content, recordings of discussions, and materials produced by the participants. The findings indicate that the participating teachers recognize the effects of gender coloniality on both students and teachers and mobilize a decolonial perspective to (re)think didactic and pedagogical possibilities for addressing gender issues in Science education within EJA. These possibilities emerge in the context of tensions among teacher education demands, challenges identified within EJA, actions considered necessary to re-signify Science education, and proposals for educational practices. The findings also indicate that the limitations identified in relation to the development of the teacher education initiative can be problematized in order to support the design of teacher education strategies that are more closely aligned with the specificities and challenges experienced by teachers and students in EJA.

Keywords: Teacher Professional Development; Youth and Adult Education; Decoloniality; Gender.

LISTA DE FIGURAS

Figura 1 - Número de matrículas na EJA segundo Faixa Etária e Sexo.....	76
Figura 2 - Percentual de matrículas da EJA segundo cor/raça.....	77
Figura 3 - Etapas e procedimentos adotados na pesquisa.....	101
Figura 4 - Relação existente entre os desafios percebidos e as ações sugeridas .	198

LISTA DE QUADROS

Quadro 1 - Caracterização dos participantes da pesquisa	106
Quadro 2 - Temáticas dos encontros e objetivos relacionados.	109
Quadro 3 - Relação entre os dados selecionados para análise e seus respectivos objetivos específicos.	112
Quadro 4 - Frequência de ocorrência dos descritores no CBTC/EF	123
Quadro 5 - Frequência de ocorrência dos descritores no CBTC/EM.....	130
Quadro 6 - Frequência de ocorrência dos descritores na área de Ciências da Natureza e suas Tecnologias no CBTC/EM	134
Quadro 7 - Contexto da ocorrência dos descritores no âmbito das Ciências da Natureza no CBTC/EM.....	135
Quadro 8 - Propostas de descolonização de conteúdos científicos e curriculares .	201
Quadro 9 - Propostas de visibilização de sujeitos como produtores do conhecimento	206
Quadro 10 - Proposta de integração entre saberes científicos e populares	209
Quadro 11 - Propostas de metodologias críticas e problematizadoras	212

LISTA DE SIGLAS

ABGLT - Associação Brasileira de Gays, Lésbicas, Travestis e Transexuais

ACT - Admissão de professores em Caráter Temporário

ATD - Análise Textual Discursiva

BNCC - Base Nacional Comum Curricular

CBTC/EF - Currículo Base da Educação Infantil e do Ensino Fundamental do Território Catarinense

CBTC/EM - Currículo Base do Ensino Médio do Território Catarinense

CEAA - Campanha de Educação de Adolescentes e Adultos

CEB - Câmara de Educação Básica

CEJA - Centro de Educação de Jovens e Adultos

CES - Centros de Ensino Supletivo

CLACSO - Conselho Latino-Americano de Ciências Sociais

CNE - Conselho Nacional de Educação

CPEJA - Comissão de Implementação da Política de EJA

DPD - Desenvolvimento Profissional Docente

EJA - Educação de Jovens e Adultos

EJA-PRO - Educação de Jovens e Adultos articulada à Educação Profissional

EPT - Educação Profissional e Tecnológica

IBGE - Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística

IFSC - Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de Santa Catarina

INEP - Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira

IPEA - Instituto de Pesquisa Econômica Aplicada

LDB - Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional

LGBTQIAPN+ - Lésbicas, Gays, Bissexuais, Transgêneros e Travestis, Queer, Intersexo, Assexuais, Aromânticos e Aliados, Panssexuais, Não-binários, '+' (outras identidades e orientações fora da sigla)

M/C - Modernidade/Colonialidade

MOBRAL - Movimento Brasileiro de Alfabetização

NEQ - Núcleo de Educação em Química

ODS - Objetivos de Desenvolvimento Sustentável

PNE - Plano Nacional de Educação

PROEJA - Programa Nacional de Integração da Educação Profissional com a

Educação Básica na Modalidade de Jovens e Adultos

PROEX - Pró-reitoria de Extensão

PRONATEC - Programa Nacional de Acesso ao Ensino Técnico e Emprego

PROPPI - Pró-reitoria de Pesquisa, Pós-graduação e Inovação

TCLE - Termo de Consentimento Livre e Esclarecido

UFSC - Universidade Federal de Santa Catarina

UNISUL - Universidade do Sul de Santa Catarina

SUMÁRIO

1 INTRODUÇÃO	15
1.1 SOBRE A CAMINHANTE	15
1.2 CONSIDERAÇÕES INICIAIS SOBRE A TEMÁTICA	21
1.3 OBJETIVOS E PROBLEMÁTICA	25
 2 COLONIALIDADE, GÊNERO E DECOLONIALIDADE	29
2.1 COLONIZAÇÃO, COLONIALISMO E COLONIALIDADE: DISTINÇÕES CONCEITUAIS E IMPLICAÇÕES HISTÓRICAS	29
2.1.1 Colonialidade do poder.....	34
2.1.2 Colonialidade do saber.....	36
2.1.2.1 A colonialidade do saber que opera da construção da ciência.....	38
2.1.3 Colonialidade do ser.....	41
2.2 A COLONIALIDADE DE GÊNERO	43
2.3 ABORDAGENS DE(S)COLONIAIS	54
2.4 DECOLONIALIDADE E EDUCAÇÃO	57
 3 EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS: CONTEXTO HISTÓRICO, LEGISLAÇÃO E PERFIL DOS ESTUDANTES	60
3.1 APONTAMENTOS ACERCA DO HISTÓRICO DA EDUCAÇÃO DE PESSOAS JOVENS E ADULTAS NO BRASIL	61
3.2 BASES LEGAIS DA EJA NO PAÍS.....	71
3.3 O PERFIL DOS ESTUDANTES DA EJA: DADOS SIGNIFICATIVOS	74
3.4 A COLONIALIDADE QUE ATINGE A EJA	79
3.5 POTENCIALIDADES DE UMA PRÁXIS DECOLONIAL NO ENSINO DE CIÊNCIAS NA EJA	88
3.6 REFLEXÕES SOBRE O DESENVOLVIMENTO PROFISSIONAL DOS DOCENTES DA EDUCAÇÃO EM CIÊNCIAS DA EJA.....	91
 4 PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS.....	99
4.1 ANÁLISE DOS DOCUMENTOS NORMATIVOS CURRICULARES DA EDUCAÇÃO BÁSICA DE SANTA CATARINA QUE INCIDEM SOBRE A EJA.....	101
4.2 PLANEJAMENTO E DESENVOLVIMENTO DE UMA AÇÃO FORMATIVA	103
4.3 CORPUS DE ANÁLISE, FONTES E RESPECTIVOS OBJETIVOS ESPECÍFICOS	112
4.4 PROCEDIMENTOS DE ANÁLISE DOS DADOS	113
 5 COLONIALIDADE DE GÊNERO NOS DOCUMENTOS LEGAIS E NAS POLÍTICAS EDUCACIONAIS DE SANTA CATARINA QUE TAMBÉM ORIENTAM A EJA: CONTRADIÇÕES, AMBIVALENCIAS E DISPUTAS	116
5.1 A EJA NO CAMPO DAS POLÍTICAS CURRICULARES: AGENDAS, DISPUTAS E INVISIBILIDADES	118
5.2 ABORDAGENS DE GÊNERO NOS DOCUMENTOS OFICIAIS E POLÍTICAS EDUCACIONAIS CURRICULARES CATARINENSES	122
5.2.1 Currículo Base da Educação Infantil e do Ensino Fundamental do Território Catarinense (CBTC/EF)	123
5.2.2 Currículo Base do Ensino Médio do Território Catarinense (CBTC/EM)	129

5.3 CONSIDERAÇÕES SOBRE AS POLÍTICAS EDUCACIONAIS CURRICULARES DE SANTA CATARINA: DECOLONIALIDADE, EJA E GÊNERO EM FOCO	137
---	-----

6 DEMANDAS DOCENTES: GÊNERO E DECOLONIALIDADE NA FORMAÇÃO CONTINUADA	145
6.1. SABERES ALINHADOS À REALIDADE DA EJA.....	146
6.2 FORMAÇÃO CONTINUADA INTEGRADA À TRAJETÓRIA ACADÊMICA.....	148
6.3 EDUCAÇÃO SOCIALMENTE COMPROMETIDA	150
6.4 TROCAS DE EXPERIÊNCIAS E APRENDIZAGENS COLETIVAS	153
6.5 ABORDAGENS DECOLONIAIS COM FOCO EM GÊNERO	155
6.6 SENTIDOS SOCIAIS E POLÍTICOS DAS DEMANDAS DOCENTES	158

7 ESTRUTURAS DE GÊNERO E LEGADOS COLONIAIS PRESENTES NO AMBIENTE EDUCACIONAL DA EJA: REPERCUSSÕES NA ATUAÇÃO DOCENTE.....	161
7.1 PERCEPÇÕES DOCENTES ACERCA DOS DESAFIOS RELACIONADOS À COLONIALIDADE DE GÊNERO QUE COMPREENDEM A MODALIDADE EJA	161
7.1.1 Trabalho e cuidado com terceiros	162
7.1.2 Reprodução de normatividades e estereótipos de gênero	168
7.1.3 Violências e opressões de gênero	171
7.1.4 Diversidade e reconhecimento de identidade de gênero.....	175
7.1.5 Invisibilidade de Gênero na Ciência e na Educação	179
7.2 PERCEPÇÕES DOCENTES ACERCA DA PRESENÇA DE DISCURSOS COLONIAIS E DE GÊNERO NOS MATERIAIS DIDÁTICOS UTILIZADOS NA EJA	181
7.2.1 Silenciamentos e invisibilidades de sujeitos e saberes	182
7.2.1.1 Temáticas de sexo e gênero	184
7.2.1.2 Mulheres nas Ciências	185
7.2.1.3 Perspectivas não hegemônicas.....	188
7.2.2 Reprodução de estereótipos	191
7.2.3 Novos movimentos	194
7.3 AÇÕES PARA A PROMOÇÃO DE UM ENSINO DE CIÊNCIAS PARA A EJA PAUTADO NUMA PERSPECTIVA DECOLONIAL	194

8 DAS PROPOSIÇÕES DE PRÁTICAS EDUCATIVAS DECOLONIAIS EM CIÊNCIAS AO (DES)ENVOLVIMENTO PROFISSIONAL DOCENTE	200
8.1 GÊNERO E DECOLONIALIDADE EM PROPOSIÇÕES DIDÁTICO-PEDAGÓGICAS PARA O ENSINO DE CIÊNCIAS NA EJA.....	200
8.1.1 Descolonização de conteúdos científicos e do currículo	200
8.1.2 Visibilização de sujeitos e saberes historicamente marginalizados	205
8.1.3 Integração de saberes científicos e populares	208
8.1.4 Metodologias participativas e problematizadoras	210
8.1.5 Das proposições didático-pedagógicas ao exercício decolonial de (trans)formação docente	215
8.2 CONTRIBUIÇÕES DO PROCESSO FORMATIVO PARA O (DES)ENVOLVIMENTO PROFISSIONAL DOCENTE NA EJA: PERCEPÇÕES DOCENTES	217
8.2.1 Envolvimento com a reflexão crítica sobre a realidade e a prática.....	218
8.2.2 Envolvimento coletivo e dialógico.....	219
8.2.3 Envolvimento e deslocamento de olhares	222

8.2.4 Envolvimento com caminhos da formação	225
8.3 LIMITES E POSSIBILIDADES DO PROCESSO FORMATIVO PARA O DESENVOLVIMENTO PROFISSIONAL DOCENTE NA EJA	227
8.3.1 Aspectos relacionados à divulgação e ao alcance formativo	228
8.3.2 Aspectos temporais e organizacionais	229
8.3.3 Aspectos tecnológicos e de acesso	231
8.3.4 Aspectos relacionados à participação e à dialogicidade	232
8.3.5 Aspectos da integração teórico-prática	233
8.3.6 Aspectos epistemológicos e lacunas temáticas	234
 9 ALGUMAS CONSIDERAÇÕES.....	236
 REFERÊNCIAS.....	240
 APÊNDICES	262

1 INTRODUÇÃO

Na introdução desta tese, apresento a minha trajetória pessoal acadêmica e o percurso que me levou até a escolha da temática abordada neste estudo. Além disso, na introdução desta tese, traço um panorama geral sobre o tema, os objetivos e o problema de pesquisa para, por fim, apresentar a estrutura geral do trabalho.

1.1 SOBRE A CAMINHANTE

Minha caminhada nesta vida teve início em 1989, ano em que nasci. Desde então, vivi com minha mãe e meus avós, que estiveram presentes no meu dia a dia e dividiram a responsabilidade pela minha criação. Sou filha de “mãe separada”, cuja separação ocorreu ainda durante a gravidez. Morávamos em uma cidade do interior de Santa Catarina chamada Treze de Maio, e nesse contexto as dificuldades de educar uma filha somavam-se ao preconceito de algumas pessoas em relação ao “fardo da separação” e ao fato de ter uma criança que é “filha de mulher separada”. As dificuldades relacionadas à minha criação foram amenizadas pelo apoio dos meus avós, que assumiram, junto com minha mãe, a responsabilidade por me educar. Estudei toda a minha infância e adolescência em escola pública estadual do município e sempre gostei muito de estudar e de conviver com meus colegas. A disciplina de que eu mais gostava era História, principalmente porque atendia minha vontade de entender o mundo. Entre as atividades propostas pelos professores, eu preferia aquelas que envolviam a apresentação de trabalhos, pois, desde então, já gostava de falar e explicar os conteúdos. Foram essas inclinações que me levaram, mais tarde, a escolher o curso de Licenciatura em História na graduação.

Meus primeiros passos na vida acadêmica foram dados no ano de 2007, quando ingressei na Universidade do Sul de Santa Catarina (UNISUL) para cursar Licenciatura em História. Durante os anos de graduação atuei em diversos campos na esfera de abrangência do curso, entre eles: estágio no Arquivo Central da Unisul, colaboração em escavação arqueológica em Sítio Sambaquieiro e, a que considero de maior relevância em meu processo formativo durante a graduação - a participação em projeto de pesquisa de Iniciação Científica. Dessa experiência resultou a publicação de um artigo sobre memória e cultura afro-descendente no município de Laguna-SC, intitulado ‘Sistematização da memória sócio-cultural dos afro-

descendentes do município de Laguna/SC' (Felippe, 2010), na Revista História Catarina.

Nessa atividade, para além do aprimoramento da escrita, pude desenvolver habilidades cognitivas próprias do pensamento científico, como a sistematização e a organização de dados. Compreendi que o ensino pela pesquisa vai muito além da aprendizagem dos fundamentos científicos e tecnológicos que envolvem o objeto do estudo. Ele também se configura como um instrumento de construção da postura investigativa e pode contribuir para o enfrentamento de questões sociais, como o combate às desigualdades.

Como Trabalho de Conclusão de Curso, no ano de 2010, apresentei uma releitura das obras de Willy Zumblick que retratam a festa do Divino Espírito Santo no litoral de Santa Catarina, especificamente, no que concerne à cultura e memória dessa manifestação religiosa. Este estudo também teve como resultado a sua publicação no mesmo periódico, mencionado anteriormente: a Revista História Catarina (Felippe, 2011).

Por meio do curso de Especialização em História Social pude dar continuidade aos meus estudos sobre a Festa do Divino Espírito Santo. Dessa vez revisei o itinerário percorrido por essa celebração religiosa desde o Reino Português até o Brasil, com destaque às manifestações culturais, religiosas e sociais, que incluem celebrações litúrgicas, danças tradicionais, rituais de devoção e expressões artísticas, com especial ênfase em sua configuração peculiar no Litoral Catarinense, onde adquiriu características singulares que a tornam um evento importante da cultura local.

Após formada, no ano de 2011, iniciei a trajetória como professora de História, nas etapas de ensino Fundamental e Médio, em uma escola Estadual de Santa Catarina. Em virtude de minha condição enquanto profissional Admitida em Caráter Temporário (ACT) pude ministrar a disciplina em diversos estabelecimentos de ensino na Região de Tubarão/SC. Assim, foi possível conhecer realidades ímpares das escolas catarinenses da região sul do estado e me deparar com questões que envolvem a prática docente, que não havia vivenciado durante meus anos de universidade, mesmo nas aulas de estágio supervisionado ou nas disciplinas de didática.

Em 2014, após aprovação em concurso público, tornei-me professora efetiva de História no Estado de Santa Catarina, atuando como docente até o ano de 2015, quando ingressei como Técnica em Assuntos Educacionais no Instituto Federal de

Santa Catarina (IFSC). Minha lotação inicial foi no Câmpus Xanxerê, localizado no Oeste Catarinense, onde trabalhei no Registro Acadêmico, realizando: a alimentação dos Sistemas Acadêmicos internos e externos, cuja base de dados nos ligava ao MEC; processos de matrícula, confecção de Diplomas e Certificados; elaboração de Projetos Pedagógicos de cursos, entre outras atividades.

Minha identificação com os processos de ensino direcionou minha atenção aos cursos do Programa Nacional de Acesso ao Ensino Técnico e Emprego (PRONATEC), dos quais participei na condição de orientadora. No ano de 2017 fui removida para a Reitoria do IFSC e até o presente ano de 2026, trabalho na Pró-Reitoria de Pesquisa, Pós-graduação e Inovação (PROPPi), mais especificamente na Coordenadoria de Pesquisa da instituição, onde participo dos processos de elaboração dos Editais da pesquisa, gerenciamento e pagamento de bolsas, elaboração de regulamentos e resoluções específicas do setor.

Ainda no ano de 2017 participei do processo seletivo de ingresso no Mestrado Profissional em Educação Profissional e Tecnológica e fui aprovada. Por tratar-se de um mestrado profissional em Educação Profissional e Tecnológica (EPT), durante a realização das unidades curriculares aprendi sobre as bases conceituais e os fundamentos científicos e tecnológicos que envolvem essa modalidade de ensino: como a pesquisa como princípio pedagógico, o trabalho como princípio educativo, politécnica, dentre outros.

O tema da minha dissertação foi a Pesquisa como Princípio Pedagógico na Educação Profissional Técnica de nível Médio e o problema de pesquisa centrou-se: no entendimento de profissionais da docência acerca das bases conceituais que envolvem a educação profissional em uma perspectiva crítico-social; e na transposição teórico-prática em relação à pesquisa como princípio pedagógico na Educação Profissional Técnica de Nível Médio, no Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de Santa Catarina (Felippe, 2019).

Além da dissertação, foi entregue como produção do mestrado um produto educacional que objetivava apresentar aos docentes, especialmente da EPT, orientações acerca da relevância da aplicação da pesquisa científica como um princípio pedagógico. Em acréscimo, a pesquisa desenvolvida durante o curso resultou na publicação de um capítulo de livro, intitulado “A língua portuguesa no processo de ensino-aprendizagem da educação profissional” (Felippe; Valer, 2020).

Embora minha formação não seja na área de Língua Portuguesa, o capítulo

em questão se insere dentro do contexto da Educação Profissional, Científica e Tecnológica, tema com o qual estou diretamente envolvida por trabalhar no IFSC. Além disso, o texto aborda a pesquisa como princípio pedagógico e o trabalho como princípio educativo, temas que foram centrais em minha dissertação.

Após a conclusão do mestrado, dediquei-me integralmente ao trabalho no IFSC, como contrapartida ao investimento institucional pelo período em que usufruí de dispensa de 20h para dedicação às atividades do mestrado. Desde 2019, ano em que concluí o curso, tenho participado de diversas comissões para organização de editais de pesquisa e grupos de trabalho nos quais são discutidas questões acerca da organização da pesquisa institucional.

Meu trabalho no IFSC possibilitou o estreitamento dos laços com a atividade de ensino, pesquisa e de formação docente. A experiência trouxe novos interesses, bem como amadurecimento profissional. Como parte das atribuições desenvolvidas, em 2021 e 2022, participei, respectivamente, da elaboração de editais, desenvolvidos no âmbito do *Projeto básico para desenvolvimento de ações para implementação da política de Educação de Jovens e Adultos (EJA) integrada à educação profissional no IFSC*. O propósito desses editais consistia em fortalecer a Educação de Jovens e Adultos dentro do contexto da Educação Profissional, através do estímulo a projetos de pesquisa e/ou inovação que contemplassem a implementação de ações e atividades voltadas ao avanço e consolidação da integração da Educação de Jovens e Adultos com a Educação Profissional. Além da elaboração dos editais, também atuei no acompanhamento desses projetos, por meio da avaliação de relatórios, visando assegurar a conformidade com os objetivos estabelecidos pelo edital e a efetividade das ações implementadas.

Outra atividade que considero significativa em minha trajetória profissional foi a participação na Comissão de Implementação da Política de EJA do IFSC – CPEJA. Essa experiência, somada ao contato com os conteúdos dos projetos de pesquisa, intensificaram minha percepção face às necessidades fundamentais dessa modalidade de ensino. Ao conhecer o perfil diversificado do público-alvo, os desafios da formação docente e as políticas públicas direcionadas ao ensino para esse grupo, pude constatar que ainda há muitos espaços a serem transpostos para poder se falar em uma educação igualitária e que seja, de fato, emancipadora. A partir da análise desses aspectos percebi que o ensino na EJA ainda é influenciado por uma perspectiva colonial, na qual os saberes tradicionais, culturais e as concepções de

grupos historicamente marginalizados são frequentemente negligenciados. Situação que reflete uma educação enraizada na colonialidade do poder, do saber e, principalmente, do ser, que atravessa questões de classe, gênero e raça.

Nesta tese, parto do entendimento de que as interseções entre condições sócioeconômicas, classe, gênero e raça permeiam todas as estruturas sociais, favorecendo determinados grupos em detrimento de outros. Como mulher branca de classe média, estou plenamente ciente dos privilégios que usufruo no sistema-mundo capitalista patriarcal configurado pela colonialidade/modernidade. Além disso, é imperativo ressaltar que minha intenção com essa pesquisa não reside na apropriação de falas, experiências, saberes e conhecimentos. Longe de assumir essa postura, busco, ao contrário, agregar ao movimento, somar, reconhecendo e respeitando o lugar social de grupos atravessados e oprimidos por essas intersecções, contribuindo de maneira consciente, parceira e solidária.

Foi diante desse panorama que me senti impelida a engajar-me na luta pela transformação dessas estruturas educacionais desiguais. Acredito que uma educação verdadeiramente inclusiva e emancipatória deve reconhecer, valorizar e integrar os conhecimentos e experiências de todos os grupos sociais. Somado a isso, acredito que todas as mudanças estruturais no sistema educativo, em algum momento de sua caminhada, passam pelo terreno da formação docente. Por isso, a opção pela Linha de Pesquisa 'Formação de Professores', ao ingressar no Programa de Pós-Graduação em Educação Científica e Tecnológica da Universidade Federal de Santa Catarina (UFSC).

Meu processo de ingresso no doutorado foi cheio de expectativas e também de ansiedades, pois sempre nutri o desejo de qualificar minha trajetória profissional por meio da pesquisa acadêmica, afinal, entendi a importância da pesquisa como um princípio educativo ao longo do desenvolvimento da dissertação de mestrado. Compreendo que essa qualificação impacta diretamente a minha atuação na educação, especialmente em relação ao trabalho que desenvolvo na PROPPI, onde atuo em constante interlocução com pesquisadores. Sigo acreditando que, ao aprofundar minha formação, posso contribuir de forma mais efetiva com esses profissionais e, por extensão, com a comunidade, por meio das pesquisas que são desenvolvidas e socializadas por instituições educativas como o IFSC e a UFSC.

Minha escolha pela EJA como campo de investigação também se originou em meu âmbito profissional, a partir da constatação da recorrente secundarização desta

modalidade, evidenciada, por exemplo, na baixa quantidade de projetos de pesquisa submetidos aos editais organizados na PROPPI, com foco na EJA. Essa realidade me provocou profundamente, levando-me a pensar-sobre a formação docente no contexto dessa modalidade de ensino.

Além disso, à época da escolha do tema, eu já me encontrava imersa, de forma espontânea e não vinculada a qualquer atuação profissional, na leitura de autoras que abordam a temática de gênero. Esse interesse emergiu de inquietações pessoais, decorrentes da observação cotidiana das desigualdades de gênero, manifestadas nas divisões desiguais de tarefas domésticas, na distribuição da atividade de cuidado de familiares, nas sutis (ou nem tão sutis) diferenças de autoestima e reconhecimento social e profissional entre homens e mulheres, e no desgaste físico e emocional resultante de duplas, ou triplas, jornada de trabalho, realidade com a qual eu mesma me deparava com frequência.

Ainda que reconheça meu lugar de privilégio em relação a outras mulheres que enfrentam atravessamentos distintos dos meus, em razão de condições socioeconômicas, raça ou maternidade, por exemplo, percebia como o gênero atravessava profundamente minha existência, influenciando desde a minha escolha profissional, até os modos de habitar o cotidiano, especialmente nos espaços considerados privados, como o lar. Tais percepções foram se tornando incômodos que mobilizaram minha busca por leituras que me ajudassem a compreender melhor essas estruturas. Foi nesse processo investigativo autônomo que me aproximei do pensamento feminista decolonial, cujas reflexões ampliaram ainda mais minha compreensão sobre os sistemas de opressão e resistência.

Assim, ao ingressar no doutorado, já atravessada por essas reflexões, levei essas inquietações para o diálogo com minha orientadora. Em nossas conversas iniciais sobre a construção do projeto de pesquisa, conseguimos articular esses interesses: gênero, decolonialidade, formação docente e EJA, compondo uma pesquisa que também carrega muito da minha própria trajetória e do desejo de contribuir, ainda que modestamente, com transformações no campo da educação.

Por conseguinte, comprometo-me, por meio deste estudo, a contribuir com o processo transformador, sobretudo no âmbito da EJA, buscando a construção de um ambiente educacional, direcionado a esse público, que atue para a superação da colonialidade, em especial a de gênero, que nele se manifesta e para a redução de desigualdades que, comumente, envolvem esse grupo de estudantes.

1.2 CONSIDERAÇÕES INICIAIS SOBRE A TEMÁTICA

A historiografia da educação brasileira é fortemente marcada por uma matriz colonial eurocentrada (Alonso; Eiterer, 2022, 2024), que naturaliza e reproduz relações hierárquicas de poder, dominação e subordinação das epistemologias do Sul Global (Maldonado-Torres, 2009; Mignolo, 2005, 2017a, 2017b; Oliveira; Candau, 2010; Quijano, 2005; Walsh, 2019). Essa matriz, alicerçada na modernidade/colonialidade, resultou em dicotomias que estruturam modos de pensar e organizar o mundo, como “civilizado/selvagem”, “homem/mulher”, “racional/irracional” (Lugones, 2019, 2021), e segue influenciando as formas contemporâneas de produção e legitimação do conhecimento.

A educação formal é um dos âmbitos em que a colonialidade se manifesta. Pesquisas demonstram que o sistema educacional ainda contribui para a manutenção de epistemologias eurocentradas e para a invisibilização de saberes e identidades de grupos historicamente colonizados (Oliveira; Candau, 2010; Ramalho; Alvarez-Leite, 2020; Walsh, 2019). Assim, ao invés de promover a democratização do conhecimento e o enfrentamento das desigualdades (Nóvoa, 2022a), a escola frequentemente se configura como um espaço que reproduz hierarquias de raça, gênero e classe (Lugones, 2021; Quijano, 2005; Walsh, 2017).

Nesse contexto, a Educação de Jovens e Adultos (EJA), tradicionalmente destinada a um público marginalizado, detentor de identidades e saberes considerados subalternos, enfrenta desafios adicionais, que podem levar a um reforço de práticas excludentes. Tais desafios decorrem tanto do descaso e preterimento dessa modalidade no sistema educacional, quanto das condições de minorização social a que são submetidos seus sujeitos. Esses fatores são resultantes de “uma matriz colonial de poder formulada com a intenção de naturalizar a desumanização e a inferiorização de grupos específicos” (Alonso; Eiterer, 2024, p.149).

De acordo com Alonso e Eiterer (2024, p.149), a influência da lógica moderno/colonial na estruturação das políticas e práticas educacionais no país para essa modalidade é tão profundamente enraizada, que a colonialidade constitui “uma das origens e fontes de manutenção da EJA”, uma vez que sua existência só se faz necessária devido ao sistema de exclusões e marginalizações provocado pelo sistema moderno/colonial.

Outro ponto que merece destaque nessa discussão é a colonialidade de gênero: conceito elaborado por Lugones (2007, 2019, 2021) para designar as opressões de gênero no âmbito da lógica moderno/colonial. Esse aspecto se acentua na EJA, considerando que seu público é formado, em sua maioria, por mulheres pretas ou pardas, que ingressam ou retomam os estudos após a idade de 30 anos (Brasil, 2025). Muitas dessas mulheres enfrentam barreiras impostas pelas dinâmicas da colonialidade de gênero que, historicamente, relega a elas a centralidade das responsabilidades e funções domésticas, maternas e de cuidado familiar (Sieber; Funari; Moraes, 2019). Além disso, a desigualdade de gênero também se manifesta na proibição, geralmente imposta por familiares do sexo masculino, de as mulheres frequentarem a escola dentro do período convencionado de escolarização (Alonso; Eiterer, 2024). Essas imposições sociais, mesmo quando veladas, dificultam o acesso e/ou permanência destas mulheres no ensino dito regular¹, levando muitas a considerar a EJA como alternativa para retomar sua trajetória educacional (Nunes; Ribeiro; Giraldi, 2021; Sieber; Funari; Moraes, 2019).

Outros desafios decorrentes da colonialidade de gênero, tais como violências sexuais e de gênero, preconceitos e diversas formas de discriminação e marginalização, manifestam-se, dentre outras formas, nos casos de homofobia e transfobia que envolvem a população LGBTQIAPN+², também fortemente reproduzidos no contexto da EJA (Santos, 2020; Silva; Laffin; Vigano, 2023; Silva; Soares, 2017). Pesquisas indicam que além dos obstáculos que dificultaram a permanência desses estudantes no ensino dito regular e contribuíram para sua evasão, muitos continuam a enfrentar discriminações e preconceitos ao ingressarem na EJA, evidenciando a persistência de barreiras estruturais que limitam seu pleno acesso e sucesso na educação (Santos, 2020; Silva; Laffin; Vigano, 2023; Silva;

¹ O termo “regular” para designar a educação básica ofertada na “idade apropriada”, de acordo com a legislação, foi empregado nesta tese unicamente em citações que fazem referência a autores e aos textos legais, com o propósito de preservar a fidedignidade de suas formulações. Nas análises aqui desenvolvidas, optamos pela denominação “ensino dito regular” ou “educação básica de trajetória convencionada”. Em consonância com Farias (2012, p. 36), entendemos que a EJA “é REGULAR enquanto modalidade de exercício da função reparadora, e não IRREGULAR, como muitos a veem por não dispor de recurso”. Assim, consideramos que o termo “ensino regular” ou “educação regular” não se mostra o mais adequado, uma vez que a oposição implícita tende a reforçar a concepção de que a EJA constituiria uma forma “irregular” de escolarização

² LGBTQIAPN+: Sigla representativa da diversidade sexual e de gênero. Suas iniciais correspondem, respectivamente, a: Lésbicas, Gays, Bissexuais, Transgêneros e Travestis, Queer, Intersexo, Assexuais, Aromânticos e Aliados, Panssexuais, Não-binários, sendo o sinal ‘+’ utilizado para representar outras identidades e orientações não contemplados, explicitamente, pela sigla.

Soares, 2017).

Os diversos atravessamentos aos quais esse público está sujeito evidenciam a atuação de múltiplos “eixos de poder” (Crenshaw, 2022) como racismo, patriarcalismo, etarismo, classismo, homofobia, entre outros tipos de opressão, criando intersecções complexas que são aprofundadas pela colonialidade de gênero, impactando as experiências educacionais dos estudantes dessa modalidade.

Em relação ao ensino das Ciências, essa lógica se reflete em múltiplas esferas da colonialidade do saber, desde a exclusão histórica de saberes não hegemônicos, passando pela estruturação do pensamento científico pautado em classificações dicotômicas e binárias, até a invisibilização das contribuições científicas de grupos minorizados em virtude de gênero ou sexualidade e que vivenciam os lugares de intersecção. A persistência de currículos eurocentrados, nos quais há o distanciamento proposital das ciências da natureza das questões sociais, torna ainda mais distante o conhecimento científico das experiências, vivências e conhecimentos que sujeitos da EJA carregam.

A construção curricular reproduz a ideologia dominante (Apple, 1979) e pode atuar na reprodução de hierarquizações dos mais diversos tipos. Nesse contexto, os documentos institucionais e as normativas curriculares que são basilares também para a EJA, como o Currículo Base do Território Catarinense, podem acabar perpetuando as desigualdades de gênero nesta modalidade. Isso ocorre por meio de omissões e/ou abordagens esvaziadas, afastando ainda mais as discussões acerca da colonialidade de gênero do âmbito das ciências da natureza. É também importante considerar que a colonialidade que permeia a educação escolar e se expressa no currículo, em especial na EJA, pode resultar em resistências institucionais à implementação de abordagens pedagógicas mais libertárias, críticas e reflexivas, como a pedagogia decolonial, que propõe desafiar as estruturas coloniais presentes no sistema educacional e nas práticas de ensino adotadas em sala de aula, contribuindo assim para a perpetuação de estereótipos e preconceitos.

Nesse contexto, se faz necessário pensar processos de formação continuada docente voltados à decolonialidade e à desconstrução de estereótipos de gênero, no contexto da EJA, como uma importante iniciativa para a transformação social e promoção de melhorias das práticas educativas direcionadas a esse grupo. Adotar uma visão mais inclusiva em relação à equidade de gênero em sala de aula é caminhar para a justiça social, na medida em que se desafiam estruturas sociais que

marginalizam certos grupos na sociedade.

Embora se reconheça o peso da colonialidade na constituição histórica da EJA e nas trajetórias de seus sujeitos (Alonso; Eiterer, 2022, 2024; Palhares; Silva, 2023), é fundamental destacar seu papel como espaço de enfrentamento e também de superação dessas marcas coloniais (Felix; Pinto, 2025). A EJA não é feita apenas da colonialidade que a atravessa: ela é tecida pelas lutas de trabalhadores-estudantes que desafiam o *status quo* e reivindicam seu direito à educação, o que também contribui para o fortalecimento da modalidade (Felix; Pinto, 2025; Souza; Barbosa, 2024).

Assim, uma abordagem decolonial no âmbito da Educação em Ciências na EJA implica em uma revisão das estruturas e práticas educacionais vigentes e de resgate da potência da modalidade. Nesse sentido, é essencial pensar o desenvolvimento profissional docente, visando uma formação que seja crítica e reflexiva (Alarcão, 2022). Isso requer que agentes da educação desenvolvam um profundo entendimento da sua área de ensino e a capacidade de reconhecer e questionar conhecimentos hegemônicos colonialistas institucionalizados nos currículos, sem negar a importância do conhecimento científico na promoção da emancipação desses estudantes.

Inserida nesse panorama, o **objeto de estudo** desta pesquisa é o desenvolvimento profissional docente a partir da ação formativa intitulada *Decolonialidade e Questões sobre Gênero na Educação de Jovens e Adultos: Repensando Práticas de Ensino*. Essa ação foi formalizada no âmbito do Programa de Extensão cadastrado na PROEX/UFSC sob o nº 202305690 denominado '*Comunidade Colaborativa e Investigativa como Espaço de Desenvolvimento Profissional*'. O público alvo é composto por docentes com formação superior em Ciências da Natureza (Biologia, Física e Química) que atuam, atuaram ou desejam atuar na Educação de Jovens e Adultos.

Esta pesquisa se justifica por se considerar fundamental que professores e professoras valorizem e incorporem cosmopercepções³ e epistemologias não

³ Neste estudo, as expressões cosmopercepção e cosmovisão - e suas variações no plural - são empregadas em consonância com as concepções apresentadas por Oyěwùmí na obra '*A Invenção das Mulheres*'. O termo "cosmovisão" é utilizado para se referir às dinâmicas culturais ocidentais e colonialistas que captam e interagem com o mundo por meio do sentido visual, enquanto "cosmopercepção" é adotado em reconhecimento e respeito às manifestações e formas de interação com o meio de diferentes povos, particularmente àqueles marginalizados pelos paradigmas ocidentais e colonialistas.

coloniais e, por isso, contra-hegemônicas em sua prática pedagógica, a fim de promover uma educação que atenda às necessidades e especificidades do público da EJA, empoderando estudantes e fortalecendo o papel dos docentes como importantes agentes da transformação social e do combate a toda forma de discriminação de gênero.

Em vista das inúmeras situações e experiências que contribuem para o desenvolvimento profissional docente, a ação formativa que embasa este estudo está fundamentada no tripé indissociável do Ensino, Pesquisa e Extensão, por considerar que essa articulação é capaz de ampliar significativamente as possibilidades formativas ao integrar a construção teórica, a investigação sobre a prática e a intervenção no contexto educacional.

Como ação de extensão, sua concepção e execução estão ancoradas nos princípios e objetivos da extensão universitária, conforme disposto na Política Nacional de Extensão Universitária (Fórum de Pró-reitores de Extensão das Universidades Públicas Brasileiras, 2012), ao tratar de questões sociais, como os impactos e possibilidades de enfrentamento à colonialidade de gênero no contexto da EJA. No campo do ensino, ela se relaciona diretamente com a formação docente, contribuindo para a reflexão e a qualificação de professores e professoras.

1.3 OBJETIVOS E PROBLEMÁTICA

Este estudo assume como **objetivo geral** investigar como um processo formativo orientado pela perspectiva decolonial, com ênfase nas relações de gênero, pode contribuir para o desenvolvimento profissional de professores de Ciências que atuam na EJA.

Para atingir o objetivo proposto, foram delineados os seguintes **objetivos específicos**:

- a) Compreender como as questões de gênero se manifestam nas políticas educacionais curriculares da Educação Básica relacionadas à educação científica em Santa Catarina, considerando a incidência dessas políticas sobre a EJA;
- b) Compreender as principais demandas dos professores de ciências da EJA relacionadas à formação docente, tendo como foco discussões sobre gênero em uma perspectiva decolonial;

- c) Identificar as percepções docentes acerca das estruturas de gênero e legados coloniais presentes no ambiente educacional da EJA, para compreender como elas podem afetar a atuação docente;
- d) Investigar como os conhecimentos dos docentes da EJA, sobre decolonialidade e gênero, podem ser integrados ao currículo e à prática educativa;
- e) Investigar sobre limites e possibilidades da implementação de uma ação formativa, para docentes da EJA, sobre questões relacionadas a gênero e decolonialidade;
- f) Analisar as percepções dos participantes acerca das contribuições da proposta formativa sobre decolonialidade e gênero para seu desenvolvimento profissional

Diante do exposto, a seguinte **questão de pesquisa** orienta o caminho percorrido nessa investigação: Quais são os limites e as contribuições de um processo formativo fundamentado na perspectiva decolonial, com ênfase nas questões de gênero, para o desenvolvimento profissional de docentes que atuam na EJA?

De modo geral, esta pesquisa se organiza em capítulos. O arcabouço teórico que sustenta esta tese tem início no Capítulo 2, no qual se desenvolve uma discussão acerca do conceito de colonização, sua relação com o colonialismo e a persistência de suas estruturas por meio da colonialidade. São abordadas, nesse contexto, suas dimensões fundamentais: a colonialidade do poder, saber e ser. Neste capítulo adentra-se no conceito de colonialidade de gênero, elaborado por Lugones (2007, 2019, 2021), evidenciando de que forma isso se materializa nas relações cotidianas e é intensificado por marcadores interseccionais de opressão. Como horizonte de superação das dinâmicas coloniais, o capítulo apresenta reflexões sobre abordagens de(s)coloniais, culminando com uma discussão sobre possibilidades decoloniais no campo educacional.

De modo a caracterizar o campo educacional em que se insere esta pesquisa, o Capítulo 3 dedica-se à discussão de aspectos concernentes à modalidade EJA. Assim, inicialmente, é traçado um panorama histórico da educação de pessoas jovens e adultas no Brasil, estabelecendo-se vínculos entre a sua trajetória e legados da colonização e da colonialidade. O percurso abrange desde o período colonial até a contemporaneidade, com a apresentação e discussão de dados estatísticos e diretrizes legais atualmente vigentes para a modalidade. Com esse cenário delineado,

examina-se a incidência das dinâmicas coloniais que ainda operam sobre a EJA. A partir desse contexto, discute-se desafios e possibilidades para o ensino de Ciências nesse âmbito, culminando em uma breve reflexão sobre o desenvolvimento profissional docente frente a todas essas especificidades.

O Capítulo 4 é dedicado à apresentação dos procedimentos metodológicos que orientam a construção deste estudo: caracterização da pesquisa, contexto e participantes, etapas da pesquisa, procedimentos de construção de dados, dispositivos analíticos empregados na análise, dentre outros aspectos.

No Capítulo 5 são apresentados dados oriundos da análise do Currículo Base da Educação Infantil e do Ensino Fundamental do Território Catarinense (CBTC/EF) e do Currículo Base do Ensino Médio do Território Catarinense (CBTC/EM). Essa análise teve como propósito: compreender como as questões de gênero são abordadas nas políticas educacionais curriculares catarinenses relacionadas ao ensino das Ciências da Natureza, considerando que essas políticas, de abrangência geral para a Educação Básica, também se estendem à EJA.; subsidiar o planejamento das ações propostas e; compreender como as lacunas identificadas podem impactar nas demandas docentes e nos desafios resultantes da colonialidade.

No Capítulo 6, a investigação se volta às demandas apresentadas pelos participantes da pesquisa, no que tange à formação docente, com ênfase nas discussões sobre gênero, a partir de uma perspectiva decolonial. Nesse capítulo discute-se motivações e percepções dos participantes acerca de suas necessidades formativas, bem como de suas demandas, expectativas e interesses em relação à temática.

No Capítulo 7 discute-se, a partir da percepção e das vivências dos participantes da pesquisa, como os legados coloniais em relação às estruturas de gênero se entrelaçam no ambiente educacional da EJA. O objetivo é identificar de que maneira tais dimensões incidem sobre suas práticas docentes e os desafios que se manifestam no cotidiano escolar.

No Capítulo 8 analisa-se como os docentes mobilizaram a perspectiva decolonial no planejamento de propostas didáticas voltadas ao ensino de Ciências na modalidade EJA, considerando as suas especificidades e demandas. Ainda neste capítulo é proposta uma interlocução entre as dimensões já analisadas (Currículo Base do Território de Santa Catarina; demandas formativas docentes; percepções acerca da colonialidade de gênero na EJA; percepções sobre desenvolvimento

profissional; e estratégias empregadas para incluir as temáticas de gênero e decolonialidade no currículo). Com isso, aponta-se os limites e possibilidades da implementação da ação formativa proposta, avaliando a percepção docente em relação às contribuições do processo formativo para o seu (des)envolvimento profissional, finalizando o percurso da construção deste estudo.

Por fim, no capítulo “Algumas Considerações” retoma-se brevemente o percurso investigativo desenvolvido ao longo desta tese, destacando o caráter inédito da articulação entre Educação de Jovens e Adultos, formação docente, gênero e decolonialidade no campo do Ensino de Ciências. Nele, são discutidas as contribuições da pesquisa para a compreensão do desenvolvimento profissional docente, tensionando concepções tradicionais desse constructo a partir da noção de envolvimento docente e da perspectiva decolonial. Este tópico também apresenta reflexões sobre os limites e as potencialidades da proposta formativa desenvolvida, bem como aponta possibilidades para futuras pesquisas e ações formativas voltadas à EJA.

2 COLONIALIDADE, GÊNERO E DECOLONIALIDADE

Este capítulo inicia-se com a explicitação das distinções conceituais entre colonização, colonialismo e colonialidade, com o propósito de elucidar as múltiplas dimensões em que essa última se manifesta. Na sequência, aprofunda-se o conceito de colonialidade de gênero, para então avançar nas discussões sobre as perspectivas decoloniais e sobre o próprio conceito de decolonialidade, destacando sua importância no âmbito da educação formal.

2.1 COLONIZAÇÃO, COLONIALISMO E COLONIALIDADE: DISTINÇÕES CONCEITUAIS E IMPLICAÇÕES HISTÓRICAS

Colonizar, de acordo com a definição do Dicionário Online Michaelis, significa “1 Promover a colonização de; estabelecer colônia(s); 2 Migrar para outro território e nele se estabelecer, especialmente como seus primeiros ou principais habitantes; habitar como colono; 3 Dispersar-se e desenvolver-se; propagar-se, alastrar-se, invadir” (Colonizar, 2024).

A partir dessas definições, pode-se conceber a colonização como um movimento, como o ato de sair de algum lugar para estabelecer um domínio em outro. Ferreira (2014) concebe a colonização como um processo de ocupação territorial no qual a administração se dá a partir de uma instância de poder exterior. No entanto, não se aparta desse conceito o fato de que antes de se promover a colonização do outro é necessário existir o exercício de uma dominação interior (sobre si mesmo) para alavancar o poder soberano sobre outras populações.

Ao explicar esse processo de dominação bifacetada e ambivalente de forma mais elucidativa, Oliveira e Candau (2010) afirmam que esse discurso que se insere no mundo do ser colonizado, também se reproduz no *lócus* do colonizador. Isso significa que a colonização opera simultaneamente em duas frentes: em uma ela apaga a subjetividade e imaginário do “outro”, invisibilizando-o; na outra, ela reafirma e fortalece a subjetividade do colonizador e de seu povo, elevando-os à condição de superioridade.

Assim, depreende-se que esse processo se dá em múltiplos níveis, envolvendo, além de um controle político e econômico, também um aspecto subjetivo, ao envolver a produção de discursos e narrativas de superioridade na esfera do

colonizador e de inferiorização no âmbito do colonizado.

Sendo assim, referir-se à colonização como sinônimo de migração parece suavizar o caráter enérgico que é assumido, muitas vezes, pelo ato de colonizar. “Nem todo deslocamento de pessoas no território é ‘colonização’” (Ferreira, 2014, p. 276). Colonização implica, de alguma forma, controle e dominação que resultam em relações de poder assimétricas, nas quais uma nação é subjugada pelo poder e domínio de outro povo, ou nação, que busca ascender na edificação de seu império (Maldonado-Torres, 2007).

Apesar de o termo estar associado ao período histórico conhecido pela historiografia tradicional como Idade Moderna, a colonização é uma ação humana que ocorreu ao longo de diversas épocas, sendo que cada processo de “colonização teve sua particularidade [...], havendo inclusive diferentes tipos de subordinação e relação de violência de cada povo com seus colonizadores” (Botton, 2021, p.23). Assim, ao se referir ao termo é importante situar o período histórico de modo a identificar as nuances e processos envolvidos nesse processo de colonização, para melhor caracterizá-lo.

No contexto das práticas coloniais ocorridas entre os séculos XV a XX, em que as principais potências da Europa invadiram e disputaram territórios em várias partes do mundo e neles estabeleceram colônias, pode-se assim definir e caracterizar a colonização:

[...] a colonização é principalmente um mundo em que os europeus coabitam frequentemente entre si (...) eles colocam as bases das relações entre homens que se dão necessariamente (...) de acordo com um modo viril. Hierarquias, espaços de sociabilidades, relações com os indígenas (e, teríamos que acrescentar, com a população negra por eles escravizada), tudo isso se constrói sobre uma masculinidade hegemônica estruturante, que não pode derrogar sem perda, com sua qualidade de homem, com um certo número de privilégios ligados ao estatuto de dominante (Taraud, 2013, p.426-427, apud Zanello, 2018, p.194-195).

Foi nesse contexto, no qual se estabeleceram relações de poder de ordem hierárquicas, com a subjugação e exploração dos povos indígenas e escravização de africanos, que se estruturou o colonialismo (Quijano, 2002). O colonialismo foi um componente central da expansão territorial europeia que antecedeu o sistema mundial/modo de produção capitalista e contribuiu para a consolidação do capitalismo em esfera global. Ao mesmo tempo em que constitui um processo histórico, é também uma política de Estado. Enquanto política, o colonialismo esteve presente nas diversas fases de desenvolvimento do sistema capitalista, sendo naturalizado em

esferas distintas da vida em sociedade. Assim, pode-se afirmar que, ao longo do tempo, se estabeleceu uma relação intrínseca e estrutural entre colonialismo e capitalismo (Ferreira, 2014).

Para além de se constituir como um padrão de exploração territorial (Oliveira; Candau, 2010), o colonialismo foi marcado também pela dominação social, política, econômica, militar, jurídica, administrativa (Maldonado-Torres, 2007), cultural e também psicológica dos povos colonizados (Fanon, 1968). Outra esfera de opressão se deu no âmbito epistemológico, legitimando a exploração de recursos naturais e de pessoas, excluindo e marginalizando o conhecimento tradicional produzido por essas populações colonizadas, conferindo a elas uma posição subalterna (Mignolo, 2017b).

Essa subalternização pode ser explicada pela operação de lógicas de segmentação étnico-raciais, nacionais e religiosas, bem como de marginalizações inerentes ao poder colonial-imperialista, que perpetuou desigualdades e hierarquizações nas relações entre colonizadores e colonizados (Ferreira, 2014).

Em meados do século XX, colônias remanescentes do chamado “terceiro mundo”, imersas sob os efeitos da exploração dos movimentos imperialistas e neocolonialistas, iniciaram seu processo de independência e emancipação em relação a sua metrópole. O tempo histórico subsequente a esses movimentos é denominado de pós-colonialismo (Ballestrin, 2013).

É importante esclarecer que o termo pós-colonialismo é empregado, de acordo com Ballestrin (2013), com duas conotações distintas: a primeira para designar “o tempo histórico posterior aos processos de descolonização” dos povos e nações explorados pelos movimentos imperialistas e neocolonialistas europeus; a segunda para se referir ao “conjunto de contribuições teóricas oriundas principalmente dos estudos literários e culturais”, que surgiram no ambiente acadêmico a partir dos anos 1980 e que propõem uma crítica ao pensamento oriundo da modernidade/colonialidade (Ballestrin, 2013, p.90).

Embora a terminologia ‘pós’ remeta ao fim de algo, os efeitos do colonialismo não se extinguiram com os movimentos de independência das colônias em relação às metrópoles europeias, mas se perpetuou por meio de invisibilizações e da manutenção de estruturas sociais, políticas e econômicas desiguais. Sobre os efeitos

do colonialismo, Ochy Curiel afirma, em entrevista concedida em 2022⁴, que “uma das coisas que o colonialismo fez foi apagar: apagar história, apagar epistemes, apagar saberes, apagar pensamentos, práticas” (Curiel, 2022, p.4).

Nesse trecho, Curiel destaca a continuidade das estruturas coloniais por meio de apagamentos que persistem nas sociedades contemporâneas. Para a autora, esse sistema perpetua e retroalimenta a configuração de uma sociedade patriarcal, racista e capitalista. A perpetuação dessas estruturas é denominada de colonialidade (Quijano, 2005; Maldonado-Torres, 2007; Mignolo, 2005, 2017a, 2017b; Walsh, 2018), considerada por Mignolo (2005, 2017a) como “o lado mais escuro da modernidade”.

O conceito de colonialidade tem sido discutido e aprofundado nos estudos sociológicos promovidos pelo Grupo Modernidade/Colonialidade (M/C), formado a partir de 1998 após a desagregação do Grupo dos Estudos Subalternos. A denominação do grupo remete à alteridade que marca e constitui a própria modernidade/colonialidade como fenômenos interligados e que se definem mutuamente (Ballestrin, 2013; Botton, 2021). É importante pensar a modernidade como “idêntico à colonialidade porque é nela que um novo padrão de poder se instala e entra em funcionamento, tal qual uma nova engrenagem mundial” (Botton, 2021, p.26). Assim, a denominação do grupo alude à filosofia/teoria proposta por ele.

O grupo M/C se fortaleceu e se consolidou ao longo de encontros, congressos, seminários, diálogos, publicações, cooperação entre universidades, entre outras ações (Ballestrin, 2013). Com um propósito comum, o grupo busca a construção de “um projeto epistemológico, ético e político a partir de uma crítica à modernidade ocidental em seus postulados históricos, sociológicos e filosóficos” (Oliveira; Candau, 2010, p.16)

Na composição inicial no grupo M/C notáveis nomes emergem, dentre eles: “Edgardo Landier, Arturo Escobar, Walter Mignolo, Enrique Dussel, Aníbal Quijano e Fernando Coronil”. Todos esses pesquisadores participaram de um encontro realizado com o apoio do Conselho Latino-Americano de Ciências Sociais (CLACSO), cujo desdobramento originou, em 2000, a produção de uma obra organizada por Edgardo

⁴ Entrevista concedida por Ochy Curiel a Néstor Eliécer Moreno Rangel, Camila Rodrigues Francisco e Bruno Vieira dos Santos, então discentes do Programa de Pós-Graduação em Psicologia da Universidade Federal de Minas Gerais (UFMG). A entrevista foi realizada on-line, via Skype, entre Belo Horizonte (Brasil) e Bogotá (Colômbia), em 20 de junho de 2017, no contexto da disciplina Psicologia, Política e Feminismo, ministrada pela professora Cláudia Mayorga. (Rangel, Francisco, Santos, 2022)

Lander intitulada “A colonialidade do saber: eurocentrismo e ciências sociais: perspectivas Latino-americanas”, que constitui uma fonte importante para a compreensão do movimento epistemológico inaugurado por esse grupo, que discute a colonialidade a partir de uma perspectiva não eurocentrada (Ballestrin, 2013).

Ao longo de diversos encontros, dos quais participaram outros nomes que compunham o Grupo M/C, o conceito de colonialidade foi sendo elaborado e reconhecido em suas diversas dimensões, dentre elas: colonialidade do poder, do saber e do ser (Ballestrin, 2013). A concepção de colonialidade elaborada por esse coletivo está estritamente vinculada a uma lógica de enfrentamento ao colonialismo que foi promovido pelos países europeus. Para Quijano (2007), ambos os conceitos se relacionam, sendo o colonialismo europeu predecessor e constituinte da colonialidade, porém menos duradouro. Nesse sentido, de acordo com Maldonado-Torres:

[...] a colonialidade refere-se a um padrão de poder que surgiu como resultado do colonialismo moderno, mas que, em vez de estar limitado a uma relação formal de poder entre dois povos ou nações, diz respeito à forma como o trabalho, o conhecimento, a autoridade e as relações intersubjetivas se articulam entre si, por meio do mercado capitalista mundial e da ideia de raça. [...] Ela se mantém viva em manuais de aprendizagem, nos critérios para um bom trabalho acadêmico, na cultura, no senso comum, na autoimagem dos povos, nas aspirações dos sujeitos e em tantos outros aspectos de nossa experiência moderna. Em um sentido, respiramos a colonialidade na modernidade cotidianamente (Maldonado-Torres, 2007, p.131, tradução nossa).

O autor, que compartilha das mesmas concepções de Quijano, e que também faz parte do grupo M/C, ressalta a persistência da colonialidade na vida cotidiana e na estruturação das sociedades modernas. Pode-se conceber, a partir daí, a colonialidade como continuidade de uma estrutura, que se manifesta também em um domínio subjetivo, constitutivo do ser, e que é exteriorizado no modo como as relações entre sujeitos se articulam e como as políticas de estado se consolidam.

Nesse contexto, a colonialidade representa os braços do colonialismo, que se estendeu sobre o domínio político, econômico e epistemológico dos territórios conquistados pelos europeus. Essa extensão é evidente na forma como se estabelecem as estruturas de pensamento europeias em relação aos povos e territórios conquistados e na consideração do percurso histórico europeu como modelo de desenvolvimento evolutivo da humanidade (Ferreira, 2014).

Uma das características primordiais da colonialidade é a divisão dicotômica e assimétrica “de todos os seres em categorias binárias hierarquicamente dispostas e

inseparáveis umas das outras, como sexo/gênero, origem étnica e divisão social” (Botton, 2021, p.23). É a instituição dessa classificação deliberada que vai interpelar, justificar e reforçar a conquista, dominação e subjugação do Sul Global pelo Norte Global.

2.1.1 Colonialidade do poder

Para Quijano (2005) o padrão de poder hegemônico, a que estão submetidos os Estados-nação considerados periféricos e os povos não-europeus, é eurocentrado e permeado pela colonialidade. Em outras palavras significa dizer que “as relações de colonialidade nas esferas econômica e política não findaram com a destruição do colonialismo” (Ballestrin, 2013, p.99), visto que elas persistem nessas sociedades e que, mesmo não havendo uma administração colonial nesses lugares, pode-se falar na manutenção de uma situação colonial (Grosfoguel, 2008). Esse padrão de poder e dominação, ao qual Quijano se refere como ‘colonialidade do poder’, implica também em um padrão cognitivo, “uma nova perspectiva de conhecimento dentro da qual o não-europeu era o passado e desse modo inferior, sempre primitivo” (Quijano, 2005, p.127).

A estruturação do fenômeno do poder, que alicerça o que o autor conceitua como colonialidade do poder, se dá a partir da relação entre três elementos: dominação, exploração e conflito (Quijano, 2002). Ainda para o autor, essa interação impacta em quatro âmbitos principais da existência social: “1) o trabalho, seus recursos e seus produtos; 2) o sexo, seus recursos e seus produtos; 3) a autoridade coletiva (ou pública), seus recursos e seus produtos; 4) a subjetividade/ intersubjetividade, seus recursos e seus produtos” (Quijano, 2002, p.4). Sendo essas áreas básicas para a constituição individual e coletiva dos indivíduos, tem-se que o fenômeno do poder, de algum modo, estrutura toda a existência humana.

Essas relações de poder e os padrões de poder diferem a depender do espaço-tempo da história humana. Atualmente, o padrão de poder mundial é marcado pela

[...] articulação entre: 1) a colonialidade do poder, isto é, a idéia de “raça” como fundamento do padrão universal de classificação social básica e de dominação social; 2) o capitalismo, como padrão universal de exploração social; 3) o Estado como forma central universal de controle da autoridade coletiva e o moderno Estado-nação como sua variante hegemônica; 4) o eurocentrismo como forma hegemônica de controle da

subjetividade/intersubjetividade, em particular no modo de produzir conhecimento (Quijano, 2002, p.4).

Esses quatro elementos representam as bases do processo de globalização em curso, pela qual se estabelece e se perpetua um padrão de poder hegemônico no qual a ideia de raça promove uma classificação social maniqueísta que é identitária da modernidade (Quijano, 2005).

A partir da noção de raça “foram distribuídas as principais novas identidades sociais e geoculturais do mundo. De um lado: “Índio”, “Negro”, “Asiático” (antes “Amarelos” e “Azeitonados”), “Branco” e “Mestiço”. Do outro: “América”, “Europa”, “África”, “Ásia” e “Oceania” (Quijano, 1999, p.1, tradução nossa). Essas novas identidades sociais e geoculturais, desenhadas a partir do olhar branco e europeu, tiveram o poder de classificar e moldar uma visão eurocêntrica de superioridade em relação ao mundo. Esse olhar eurocentrado se refletiu como um olhar de inferioridade internalizado pelos povos colonizados, que, em virtude da estrutura da colonialidade, foram levados a considerar as características e culturas europeias como padrão de civilização e progresso.

A classificação social ancorada no constructo de raça é, de acordo com Quijano, o instrumento mais eficaz de dominação social dos últimos 500 anos (Quijano, 1999) e a pedra angular para a manutenção da hegemonia global eurocêntrica e para o estabelecimento do capitalismo moderno. Capitalismo que se fundou a partir da exploração e dominação dos povos colonizados nas esferas cultural, política e econômica, estruturando as subjetividades e intersubjetividades dessas populações a partir desse exercício de poder baseado na hierarquia racial, que caracteriza a colonialidade do poder referida pelo autor (Quijano, 1999, 2002, 2005).

Para Sueli Carneiro (2019), embora a ciência já tenha desconstruído a noção de raça como uma categoria biológica, essa desconstrução não foi suficiente para frear as manifestações de racismo e discriminação na sociedade moderno/colonial. Para a autora, esse fato evidencia o caráter eminentemente político do conceito de raça e sua permanência como categoria socialmente operante, “a despeito de sua insustentabilidade do ponto de vista biológico” (Carneiro, 2019, p.129).

A suposta superioridade racial que justifica a dominação de um povo sobre outro tem como consequência uma desigualdade racializada que se manifesta em todas as esferas do padrão de poder mundial capitalista (Quijano, 1999). Como

consequência, na esfera cognitiva, produtora de subjetividades, desenvolve-se um fetichismo cultural no qual os sujeitos subalternizados passam a se identificar e a aspirar o modo do Norte Global, visto como ideal de progresso, em detrimento do próprio (Oliveira; Candau, 2010). É desse modo que a colonialidade do poder opera em diversas esferas da existência humana.

2.1.2 Colonialidade do saber

Para Mignolo (2017b, p.22), além da dimensão ontológica, o racismo possui uma dimensão epistêmica, que considera que as raças lidas como inferiores são, por conseguinte, menos inteligentes e menos racionais. Nesse sentido, para o autor, ‘ser negro’ não se limita apenas à cor de pele, mas envolve todo um imaginário racial que, além das características fenotípicas, carrega consigo uma ideia de inferioridade também intelectual (Mignolo, 2017b).

Essa ideia fundamentada nas diferenças de raça, em suas amplas dimensões (ontológica e epistêmica) que caracterizam a colonialidade do poder (Mignolo, 2017b) estruturou as bases do padrão mundial do poder atual, impondo a supremacia do saber eurocentrado, considerado modelo de progresso e evolução, marginalizando outras formas de conhecimento, vistas como atrasadas (Quijano, 2002, 2005; Oliveira; Candau, 2010; Mignolo, 2017b).

A invisibilização dos saberes dos povos colonizados no âmbito epistemológico, em favor de uma epistemologia eurocêntrica, marca o que Oliveira e Candau (2010) denominam de ‘racismo epistêmico’. Esse fenômeno manifesta uma das formas assumidas pela colonialidade, a qual Quijano se refere como *colonialidade do saber*. Sobre essa manifestação da colonialidade, Oliveira e Candau (2010, p.20) a definem como “a repressão de outras formas de produção de conhecimento não-europeias, que nega o legado intelectual e histórico de povos indígenas e africanos, reduzindo-os, por sua vez, à categoria de primitivos e irracionais, pois pertencem a “outra raça””. Em outras palavras, a *colonialidade do saber* denota o controle, a partir de perspectivas epistemológicas coloniais europeias, do conhecimento e da produção do conhecimento no mundo colonizado (Quijano, 2005).

Esse controle se dá a partir da repressão dos saberes dos povos racializados, justificado pela narrativa da condição natural de inferioridade (Quijano, 2005; Oliveira; Candau, 2010; Walsh, 2013) e pelo mito do “vazio de racionalidade dos povos dessa

terra” (Maldonado-Torres, 2009, p.352). Essa repressão ocorre por meio da invisibilização da produção cultural, dos conhecimentos e tradições dos povos não europeus, em detrimento de uma cosmovisão e epistemologia eurocêntrica dominante.

Desse modo, institui-se a ideia de que, por serem raças inferiores, os povos não europeus somente são capazes de produzir culturas igualmente inferiores (Quijano, 2005). Essa classificação dos saberes não eurocêntricos como primitivos relegou a eles um papel de subalternidade cujas consequências se manifestam no padrão de pensamento ocidental contemporâneo (Oliveira; Candau, 2010). Um exemplo disso pode ser observado na forma como o pensamento eurocêntrico concebe os indígenas, posicionando-os em uma dicotomia entre o que é considerado natureza-primitivo e civilização-progresso, perpetuando uma hierarquia de valor entre esses conceitos.

Observa-se também como a colonialidade do saber se articula a outras expressões da colonialidade, como a colonialidade de gênero. Um exemplo disso se observa quando Grada Kilomba narra sua própria experiência ao ouvir de uma colega branca: “Você interpreta demais”, “Você deve achar que é a rainha da interpretação”. Nesse episódio, uma mulher branca, a mesma que costuma ter sua produção intelectual deslegitimada em uma lógica patriarcal, irracionaliza e invalida o pensamento de mulheres negras (Kilomba, 2019, p.55).

Para além de uma desqualificação pessoal, o que está em jogo nessa cena é uma deslegitimação epistêmica profundamente racializada e também generificada. Ao acusar Kilomba de interpretar “demais”, a mulher branca desautoriza sua leitura crítica da realidade (mesmo que essa também opere em um lugar de subalternidade em relação aos homens brancos), e sutilmente reinscreve uma divisão que separa quem tem o direito de produzir conhecimento e quem não tem. Em poucas palavras, a colega revelou uma dinâmica que segue operacionalizando a deslegitimação de Kilomba enquanto sujeito negro do conhecimento e sua autoridade epistêmica enquanto mulher.

Kilomba (2019) reafirma que esse episódio “revela as complexas dinâmicas entre “raça”, gênero e poder, e como a suposição de um mundo dividido entre homens poderosos e mulheres subordinadas não pode explicar o poder da mulher branca sobre mulheres e homens negros” (Kilomba, 2019, p.55).

2.1.2.1 A colonialidade do saber que opera da construção da ciência

Outro exemplo da expressão da *colonialidade do saber* se dá na supremacia da ciência como principal forma de conhecimento, a qual se apresenta como elemento de manifestação e instrumento de manutenção da colonialidade no âmbito epistemológico e de produção de saberes, na medida em que nega outros modos de se produzir o conhecimento (Mignolo, 2006; Walsh, 2013).

A valorização da ciência como única e verdadeira forma de conhecimento possível e a opressão de outros saberes, cosmopercepções e epistemologias, sob a justificativa da não racionalidade, é um projeto da modernidade/colonialidade pautado na racialização, que foi justificado e consolidado por meio do domínio eurocêntrico da história e da filosofia modernas e do diálogo destas com a ciência (Mignolo, 2006; Oliveira; Candau, 2010).

Nas palavras de Walsh (2009), a Ciência

[...] como um dos fundamentos centrais do projeto da modernidade/colonialidade, contribuiu de forma vital para o estabelecimento e manutenção da histórica e atual ordem hierárquica racial, na qual os brancos, e especialmente os homens brancos europeus, permanecem em cima (Walsh, 2009, p.24).

O reconhecimento da vinculação da ciência a uma visão eurocentrada de mundo, construída a partir de exclusões (especialmente de gênero, raça e classe), pode trazer para o centro da formação científica a crítica ao projeto moderno/colonial como forma de reconhecer e valorizar os saberes e vivências de grupos subalternizados.

A epistemologia, longe de ser um campo neutro, é um sistema de poder que “reflete os interesses políticos específicos da sociedade branca” (Kilomba, 2019, p.54), estabelecendo hierarquias de saber e produzindo exclusões que ainda estruturam a educação científica. Nessa perspectiva, Kilomba questiona os fundamentos epistemológicos da ciência moderna, propondo reflexões sobre: “Quem define quais perguntas merecem ser feitas? Quem está perguntando? Quem está explicando? Para quem as respostas são direcionadas?” (Kilomba, 2019, p.54). Essas indagações demonstram que a ciência, historicamente, definiu o que seria o conhecimento verdadeiro, bem como quem seria reconhecido como legítimo produtor desse conhecimento.

Essa mesma estrutura foi responsável por forjar mitos de universalidade,

objetividade e neutralidade do conhecimento (Kilomba, 2019), sustentando o apagamento das experiências e saberes produzidos fora do eixo eurocêntrico. Denise Ferreira da Silva (2019) demonstra também como a chamada “ciência do homem” desenvolveu instrumentos e classificações que serviram de base para justificar hierarquias raciais e culturais, a partir da criação de uma escala de “desenvolvimento cultural” baseada em diferenças corporais e territoriais.

Além dos traços externos usados no mapeamento da natureza conduzido pela História Natural, os autoproclamados cientistas do homem desenvolveram suas próprias ferramentas formais, isto é, ferramentas matemáticas como o índice facial para medir corpos humanos, esta que se tornaria a base da descrição e da classificação dos atributos mentais dos homens, tanto morais quanto intelectuais, em uma escala que supostamente registraria o grau de desenvolvimento cultural (Ferreira da Silva, 2019, p.41).

Esse movimento consolidou o que Lélia Gonzalez (2020) denominou de “ciência da superioridade eurocristã”, estruturada como justificativa racional para a dominação colonial, uma vez que se tornou o “referencial das classificações triádicas do evolucionismo positivista” e “ainda hoje direciona o olhar da produção acadêmica ocidental” (Gonzalez, 2020, p.117). Assim, o racismo epistêmico se constituiu como pilar do pensamento moderno, operando tanto na produção do conhecimento quanto na legitimação de violências e desigualdades sociais, travestindo-as de superioridade (Gonzalez, 2020).

Nessa mesma linha, Nilma Lino Gomes (2021) adverte que quando a educação insiste em afirmar que “a ciência ocidental é a única forma de conhecimento legítimo e validado”, atua “de forma excludente e violenta” (Lino Gomes, 2021, p.436), ao subjugar saberes locais e populares, desprezar culturas não ocidentais e negar outras racionalidades. Essa violência epistêmica, também evidenciada por Kilomba (2019), pode fazer da academia um espaço de violência, no qual o silenciamento e a exclusão dos sujeitos racializados e subalternizados se perpetuam sob o disfarce da neutralidade científica.

As críticas feministas à ciência também desvelaram o caráter androcêntrico e heteropatriarcal de sua construção (Akotirene, 2019; Curiel, 2013). Sobre isso, Curiel (2013) destaca que o feminismo, em suas diversas vertentes, foi essencial ao questionar o paradigma patriarcal e androcêntrico da ciência, revelando as implicações políticas da divisão sexual do trabalho e denunciando a naturalização das categorias de gênero, raça e classe. As epistemologias feministas, ao reivindicarem a

validade dos “conhecimentos situados”, apontam para um projeto intelectual emancipatório, que reconhece a parcialidade e a provisoriedade como marcas da “boa ciência” (Akotirene, 2019).

A pesquisadora e antropóloga Rita Segato (2012, 2021) acrescenta a essa discussão o fato de que a ciência ocidental reorganizou o cosmos e toda a Terra, com todos os seus seres animados e inanimados, dentro do binarismo sujeito-objeto, convertendo a natureza em um objeto a ser dominado, vista como separada da humanidade, carregando a ideia de sujeito-outro (Segato, 2012, 2021). Essa separação violenta entre humanidade e natureza fundamentou a exploração ambiental e também a estruturação de hierarquias epistêmicas e sociais. Tal lógica de dominação é também sustentada pela hegemonia discutida por Curiel (2013), segundo a qual a ciência atua como instância de produção e difusão de ideologias que mantém a subordinação dos setores dominados.

Ao mesmo tempo, autores como Krenak (2020a) evidenciam que a ciência moderna, ao se colocar como única forma de compreender o mundo, também produziu ilusões de progresso e controle sobre a vida. “Essas incríveis tecnologias que a gente utiliza hoje, que nos põem em conexão, têm uma boa dose de ilusão. São como um troféu que a ciência e o conhecimento nos deram e que usamos para justificar o rastro que deixamos na Terra” (Krenak, 2020a, p.32).

A crença no domínio total da natureza e na capacidade humana de superar o ciclo da vida e da morte, segundo o autor, representa “uma falsificação da vida” (Krenak, 2020a, p.34). Nesse sentido, o pensamento moderno afastou o ser humano de sua própria condição de ser natural, desconsiderando que “esse maravilhoso organismo da Terra é a ecologia que existe em nós, no nosso corpo” (Krenak, 2020b, p.16).

É importante ainda destacar a estreita relação que há entre a ciência e a linguagem para a manutenção de perspectivas epistemológicas eurocentradas (Mignolo, 2006; Oliveira; Candau, 2010). Para além da imposição das línguas coloniais sobre as línguas nativas (que se reflete nas dinâmicas linguísticas, na transformação do imaginário e na estruturação das identidades dos povos colonizados), a linguagem também exerceu um papel fundamental para a construção de hierarquias epistemológicas, relacionando a produção da ciência às línguas de matriz europeia (Mignolo, 2006), “subvertendo ideias, imaginários e as próprias cosmovisões nativas fora da Europa” (Oliveira; Candau, 2010, p.21).

A linguagem é o meio pelo qual a ciência é elaborada, registrada e difundida. Sobre esse ponto, Mignolo afirma que

A ciência (conhecimento e sabedoria) não pode separar-se da linguagem; as linguagens não são somente fenômenos culturais nos quais as pessoas encontram sua “identidade”; elas são também o lugar onde o conhecimento está inscrito. E se as linguagens não são coisas que os seres humanos possuem, mas algo que eles são, a colonialidade do poder e do saber engendra, portanto, a colonialidade do ser (Mignolo, 2006, p.669, tradução nossa).

Ao conectar a ciência à linguagem, Mignolo mostra que as práticas científicas não são universais e objetivas, mas culturalmente situadas e produzidas por intermédio das práticas linguísticas. Assim, as estruturas hierárquicas de poder, perpetuadas pelo exercício do domínio linguístico do colonizador, influenciam na produção do conhecimento científico e na constituição subjetiva dos povos colonizados.

2.1.3 Colonialidade do ser

Estruturas de poder hierárquicas e assimétricas oriundas da lógica colonial delineiam estruturas epistêmicas, sociais, políticas, econômicas e também subjetivas. Essas narrativas coloniais, que são atuais e históricas, exercem uma influência profunda na formação das identidades individuais e coletivas, impactando no modo como as diversas comunidades se desenvolvem e se percebem. Para explicar esses efeitos persistentes da colonialidade na constituição dos sujeitos cunhou-se o conceito teórico *colonialidade do ser* (Maldonado-Torres, 2007, 2009).

Esse conceito foi elaborado primeiramente por Mignolo e surgiu em torno das discussões que o grupo M/C fazia acerca da colonialidade do poder (Maldonado-Torres, 2007, 2009). Mais tarde foi enriquecido por outros pesquisadores do grupo, como Maldonado-Torres, a partir do resgate e diálogo com estudos que vinham sendo desenvolvidos sobre Fanon, Dussel, Heidegger e Levinas (Ballestrin, 2013; Maldonado-Torres, 2007, 2009).

O conceito *colonialidade do ser* remete à dimensão ontológica da colonialidade e foi pensado com vistas a elucidar os impactos da colonialidade na mente dos sujeitos colonizados e em suas experiências de vida (Maldonado-Torres, 2007). O conceito engloba a intrínseca relação entre as colonialidades do poder, saber e do ser, destacando o papel da linguagem para a constituição do ser, surgindo assim

a noção do *ser-colonizado* como resultante das conjunturas da Modernidade/Colonialidade (Maldonado-Torres, 2009).

A colonialidade do ser implica na invenção do colonizado como “algo menos que humanos primitivos” (Lugones, 2019, p.364), associados à natureza e à sexualidade. Por isso são vistos como bestializados, não-humanos e inferiores, justificando a sua dominação e exploração sob a “máscara eufemística” da “missão civilizatória” (Lugones, 2019, p.360)

No contexto da lógica da colonialidade, essa noção do *ser* produz uma violência ontológica que “contraria a nossa própria existência” (Maldonado-Torres, 2009, p.361) pois está vinculada à desumanização e opressão existencial, social e epistemológica de indivíduos racializados ao invés de afirmar sua vida, integridade e identidade.

A hierarquização ontológica entre colonizador e colonizado no contexto da Modernidade/Colonialidade conferiu a “negação de um estatuto humano para africanos e indígenas” (Oliveira; Candau, 2010, p.22), ditando a não plenitude da humanidade desses povos, privando-os de sua subjetividade, dignidade e transformando-os em um não-ser (Maldonado-Torres, 2007; Oliveira; Candau, 2010).

É importante destacar que essas narrativas constituíram a “dicotomia central da modernidade colonial” (Lugones, 2019, p.358), estabelecendo as bases para a construção de outras oposições que seguiam os mesmos princípios binaristas, como a distinção entre homens e mulheres (Lugones, 2019). A colonialidade no âmbito do ser impôs aos povos colonizados uma autoimagem permeada pelos olhos do colonizador

[...] a imposição da imagem que outros construíram de nós, adjetivando nossas emoções, divindades, crenças e práticas fez com que nos negássemos para podermos nos re-conhecer, desarraigando-nos para cumprir com o propósito humanista da civilização. Essa colonialidade que caminhou ao longo do tempo, ajustando-se camaleonicamente de acordo com as contingências das transformações socioculturais, nos persegue desde o passado até os dias de hoje, fazendo-nos depositários da hegemonia de outros, que fizeram de nós sua “outridade” (Achinte, 2013, 450-451, tradução nossa).

Para o autor, a narrativa eurocentrada impôs a ideia estática do ‘eu’ (colonizador) e do ‘outro’ (colonizado), sendo ‘o eu’ o europeu, um sujeito de direito, plenamente humano e o ‘outro’ um ente subalterno, menos humano. A internalização desse discurso pelos povos subjugados fez com que esses não se vissem como

sujeitos valiosos de suas próprias culturas, mas sempre como ‘o outro’ em relação ao padrão europeu, resultando na alienação cultural e identitária, na desumanização da autoimagem e na reprodução dessas percepções na própria vivência (Achinte, 2013).

A perpetuação da colonialidade se deu por meio da sustentação da lógica mantenedora das estruturas colonialistas em diversas esferas da vida em sociedade. Essa lógica se manifesta no sistema educativo, abrangendo escolas e universidades, através da ciência moderna que reforça a supremacia epistemológica ocidental (Walsh, 2009). No domínio das religiões, a igreja católica impôs valores eurocêntricos paralelamente à deslegitimação das práticas espirituais locais (Mignolo, 2008). Na economia, as práticas de exploração mantiveram os países em estado de desigualdade e dependência econômica. Na política, os sistemas estruturais favoreceram o interesse dos colonizadores e depois, com o advento da imprensa, os meios de comunicação atuaram na disseminação de estereótipos e narrativas que marginalizam os povos colonizados.

A lógica mantenedora dessas estruturas colonialistas alimenta a conservação e perpetuação das dinâmicas sociais, como aquelas relacionadas às narrativas de gênero e à construção das identidades de gênero no âmbito individual e coletivo, conforme delineadas pelas normas e valores sociais instituídos pela colonialidade (Lugones, 2019, 2021).

2.2 A COLONIALIDADE DE GÊNERO

A dominação de gênero é considerada, para Quijano (2005), um dos instrumentos de dominação social mais antigos do mundo e que precede a ideia de divisão em raças, que se difundiu com a modernidade/colonialidade. Mas apesar de considerar a questão do sexo como um dos âmbitos básicos da experiência humana na disputa pelo poder (Quijano, 2002), o autor não se aprofunda na perspectiva de gênero em suas teorizações acerca da colonialidade. Nesse aspecto concentra-se uma das críticas de Lugones⁵ (2021) que considera que Quijano faz uma análise das questões de gênero, no contexto moderno/colonial, de forma muito ampla, reduzindo as discussões sobre gênero à organização do sexo, seus recursos e produtos

⁵ María Lugones, filósofa argentina que faz parte do grupo Modernidade/Colonialidade é uma referência no assunto sobre colonialidade e gênero. A autora cunhou o conceito de “colonialidade de gênero” e argumenta amplamente pela defesa de um feminismo decolonial.

(Lugones, 2021). Desse modo, segundo a autora, não se problematiza a relação entre o dimorfismo biológico e a construção binária de gênero nos processos constitutivos do sistema capitalista colonial/moderno.

Lugones pondera ainda que a abordagem dada pelo autor é permeada por um viés patriarcal e heterossexual que não abarca todas as complexidades que envolve as relações de gênero e “as disputas pelo controle do sexo e seus recursos e produtos” (Lugones, 2021, p.24, tradução nossa). Crítica que pode também ser observada nas palavras de Curiel (2019), que mesmo reconhecendo a importância de Quijano e outros autores latino-americanos ao situar “raça como critério de classificação de populações que determina posições na divisão sexual do trabalho”, considera que eles não se aprofundam nessas questões. Para Curiel (2019) esses autores apenas mencionam “de passagem sua relação com o sexo e a sexualidade, além de não se referirem às contribuições de muitas feministas na criação desse pensamento” (Curiel, 2019, p.232).

Ao tratar da relação entre colonialidade e gênero, Lugones (2019, 2021) considera que o gênero é um elemento constituinte da modernidade/colonialidade e que, tanto as identidades de gênero, quando aquilo que se entende por sexo biológico não são realidades objetivas, mas aspectos socialmente construídos e estruturados pelos fundamentos da colonialidade/modernidade. Isso tem ditado, ao longo do tempo-espço, os fatores que determinam o sexo de um indivíduo e o que é ser homem/mulher na sociedade (Lugones, 2019, 2021), o que também é atravessado pela inseparabilidade entre gênero e raça.

Nesse sentido, para melhor refletir sobre essas dinâmicas que envolvem os processos de subjetivação relacionados ao gendramento⁶, sexismo e também à racialização oriundos do processo de colonização europeia, é que Lugones cunhou o conceito *colonialidade de gênero*. A autora aprofunda ainda esse conceito ao explorar as complexidades e implicações desse fenômeno:

Quando penso na colonialidade dos gêneros, eu torno complexo esse entendimento do sistema capitalista global de poder, ao mesmo tempo que critico seu entendimento de gênero apenas no que se refere ao acesso sexual às mulheres. Uso o termo colonialidade para nomear não apenas uma forma

⁶ A expressão ‘gendramento’ é um neologismo que aparece na obra de Zanello (2018) e diz respeito aos processos pelos quais as normas de comportamento, características, expectativas e papéis sociais são associados e atribuídos aos gêneros tradicionalmente reconhecidos (masculino e feminino). No presente estudo, associa-se o uso dessa expressão a outra utilizada por Lugones: “engendramento”, que está relacionada à forma como esse processo se dá no contexto estrutural colonialista, eurocentrado e racista.

de classificar pessoas através de uma colonialidade do poder e dos gêneros, mas também para pensar sobre o processo ativo de redução das pessoas, a desumanização que as qualificam para a classificação, o processo de subjetivação, a tentativa de transformar o colonizado em menos que humano. Aqui existe um contraste forte com o processo de conversão que constitui a missão evangelizadora cristã (Lugones, 2019, p.361).

Na elaboração desse conceito, Lugones transcende a concepção de acesso sexual às mulheres e o vínculo da centralidade dessas discussões ao patriarcado, que permeia o entendimento da questão de gênero no contexto do sistema mundial capitalista atual, e remete a definição às relações políticas e de configuração do poder e da subjetivação dos indivíduos na sociedade moderna/colonial (Lugones, 2007). A *colonialidade de gênero* opera sobre a construção da identidade individual do sujeito, sendo o gênero e a raça fatores estruturantes para a noção do que significa ser pessoa (Lugones, 2021).

A fim de compreender os processos que envolvem a colonialidade e as relações de gênero, vale recorrer a Valeska Zanello (2018), em sua obra que aborda questões de saúde mental, gênero e dispositivos. Nessa obra a autora discorre sobre a divulgação do conhecimento científico como forma de intervenção social, argumentando que a nomeação de mecanismos que representam mal-estares e sofrimentos tem o potencial de “visibilizar, traduzir certas questões para as próprias pessoas implicadas nos processos descritos” (Zanello, 2018, p.11). Relacionando essas acepções às ideias de Lugones, entende-se que a formulação e afirmação do conceito de *colonialidade de gênero* é importante por possibilitar a compreensão e o enfrentamento de problemas relativos à própria *colonialidade de gênero* por aqueles diretamente afetados por ela (Lugones, 2005, 2019, 2021).

A respeito do entendimento do que é ser uma “pessoa”, Zanello (2018) elucida que isso é culturalmente variável e que, a depender da sociedade, essa definição pode ser mais individualista ou coletivista, mais rígida ou fluída. Em uma sociedade construída sob o viés moderno/colonial, estruturada pelo fator gênero, na qual esse gendramento é marcado pelo sexismo e pela polarização entre feminino e masculino, “o tornar-se pessoa é sempre estruturado pelo binarismo do tornar-se homem ou mulher” (Zanello, 2018, p.36). Nesse contexto, diferenças físicas naturalizaram diferenças sociais, investindo homens e mulheres com poderes de forma desigual.

Ao elaborar suas reflexões sobre a construção da ideia de sexo e gênero na sociedade moderno/colonial, Lugones (2021) recorre aos escritos de Oyèrónké Oyěwùmí e Paula Gunn Allen, que contribuem para a compreensão de sociedades

em que o princípio organizador não estava atrelado a uma concepção rígida e patriarcal de gênero. Lugones (2021) referencia o estudo de Oyěwùmí para ilustrar o exemplo de uma sociedade em que o eixo central de organização social não estava vinculado ao gênero.

Em suas pesquisas, Oyěwùmí (2021) identifica que o patriarcado, embora seja a forma de organização social hegemônica no ocidente, não é uma categoria universal e transversal em outras culturas. Para Oyěwùmí

A emergência do patriarcado como uma forma de organização social na história ocidental é uma função da diferenciação entre corpos masculinos e femininos, uma diferença enraizada no visual, uma diferença que não pode ser reduzida à biologia e que deve ser entendida como sendo constituída dentro de realidades históricas e sociais particulares. Não estou sugerindo que as categorias de gênero sejam necessariamente limitadas ao Ocidente, particularmente no período contemporâneo. Pelo contrário, estou sugerindo que as discussões sobre categorias sociais deveriam ser definidas e fundamentadas no meio local, em vez de baseadas em achados “universais” feitos no Ocidente (Oyěwùmí, 2021, p. 70).

A diferenciação entre corpos masculinos e femininos, destacada por Oyěwùmí, fundamenta-se em diferenças anatômicas e se apoia na lógica do dimorfismo biológico, que sustenta a organização social das sociedades patriarcais moderno/coloniais. Nessa estrutura de poder, afirma a autora,

[...] quem está em posições de poder acha imperativo estabelecer sua biologia como superior, como uma maneira de afirmar seu privilégio e domínio sobre os “Outros”. Quem é diferente é visto como geneticamente inferior e isso, por sua vez, é usado para explicar sua posição social desfavorecida (Oyěwùmí, 2021, p. 40).

Para reforçar a tese de que o patriarcado não é uma categoria transcultural válida universalmente, Oyěwùmí recorre ao exemplo dos lorubás. Povo que, antes do processo de dominação e colonização europeia, não faziam associação entre anatomia e gênero dos *obinrin* e *okunrin*⁷ e, do mesmo modo, não os concebiam a partir de uma cosmovisão dicotômica e hierárquica de gênero.

Em relação aos estudos de Allen (1986), eles representaram, na opinião de Lugones (2021), uma oportunidade de aprofundamento sobre a compreensão de novas perspectivas de organização social e estruturação de poder, por meio da

⁷ Os termos *Obinrin* e *Okunrin*, de acordo com Oyěwùmí têm sido traduzidos erroneamente como mulheres/fêmeas e homens/machos respectivamente. Para a autora essas categorias ocidentais não traduzem a forma de pensamento dos lorubás.

investigação do modo de vida de sociedades matriarcais e matrilineares de povos nativo-americanos. Allen (1986) descreve a organização política ginocrática de algumas tribos indígenas americanas destacando que as posições de poder e liderança nessas sociedades eram exercidas por mulheres. Além de outras formas de se conceber o conhecimento, essas tribos viam a força criadora do universo como feminina.

Entre as imagens de mulheres que me vêm de várias tribos, assim como da minha própria, está a Mulher Búfalo Branco, que apareceu há muito tempo aos Lakota trazendo a religião do Cachimbo Sagrado, ainda hoje praticada por eles; Tinotzin, a deusa que apareceu a Juan Diego para lembrá-lo de que ainda caminhava pelas colinas de seu povo e que o enviou com sua mensagem, sua exigência e sua prova ao bispo católico da cidade próxima. De Laguna, trago as imagens da Mulher Amarela, da Mulher Coiote, da Avó-Aranha (Velha Mulher-Aranha), que trouxe a luz, que nos deu a tecelagem e a medicina, que nos deu a vida. Entre os keres, ela é conhecida como Mulher Pensamento, que nos criou a todos e que ainda hoje nos mantém na criação. Lembro-me de Iyatiku, a Mulher-Terra, Mulher-Milho, que guia e aconselha o povo para a paz e que nos acolhe em casa quando deixamos esta carne, assim como os descascadores retiram as folhas que envolvem o milho. Lembro-me da irmã de Iyatiku, Mulher-Sol, que carregava metais e gado, porcos e ovelhas, estradas e motores e tantas outras coisas em seu feixe, e que partiu para o leste dizendo que um dia retornaria (Allen, [s.d.], p.31, tradução nossa).

Através da tradição oral e das narrativas míticas, Allen (s.d.) evidencia em seu relato a centralidade do princípio feminino na cosmo percepção de diversas tribos indígenas americanas. Quando se refere à Mulher Búfalo Branco, Tonantzin, a Mulher Amarela, a Avó-Aranha, a Mulher Pensamento, Iyatiku e a Mulher-Sol, ela revela como essas sociedades explicavam os fenômenos naturais e constituíam sua cosmogonia a partir da ideia da força feminina.

Para Allen (1986), a imposição da religiosidade cristã pelos europeus foi crucial para subjugar essas tribos e suas crenças, assim como a destruição das instituições governamentais tribais e das filosofias que as sustentavam. Essa desagregação das instituições resultou na subserviência forçada dessas sociedades ginocráticas em relação às instituições patriarcais impostas, tornando impossível a sustentação da ginecocracia. Além disso, os nativos foram obrigados a adotar a estrutura de família nuclear europeia, na qual o homem era considerado a base, contrastando, de modo significativo, com os arranjos sociais tribais dessas sociedades (Allen, 1986).

Os estudos de Oyëwùmí e Allen indicam que, a partir do processo de invasão, dominação e colonização desses povos pelos europeus, o patriarcado se estabeleceu

entre seus sistemas de costumes e de organização de poder. Como resultado, os “machos iorubás”, que pertenciam a uma sociedade em que o poder não estava organizado por gênero, e alguns dos povos nativos americanos, especificamente aqueles que eram matriarcais e matrilineares, se alinharam aos costumes europeus patriarcais, colaborando com os homens brancos a discriminar, inferiorizar e subjugar as mulheres não brancas (Allen, 1986; Lugones, 2021; Oyěwùmí, 2021). O estudo dessas sociedades evidencia o impacto exercido pela colonialidade na transformação de seus modos de vida. Tais sociedades, que antes não seguiam modelos patriarcais, ou não apresentavam rigidez social com base no constructo de gênero, foram alteradas por uma lógica colonial binarista, hierárquica e patriarcal, reconfigurando a organização social nessas culturas.

Nesse contexto o patriarcado opera além da esfera da sexualidade e gênero, invadindo todas as áreas da experiência humana (Mignolo, 2018) e impondo a divisão rígida do sexo para reforçar o poder e domínio masculino como um direito político e sexual (Lugones, 2019, 2021) sobre “todas as instituições que regem nossas vidas nos estados-nacionais e nas relações inter-estatais” (Mignolo, 2018, p.9, tradução nossa). Essas instituições ancoram-se na diferença entre homens e mulheres como justificativa para marginalizar o direito de acesso dessas mulheres a essas instituições e ao poder estatal (Crenshaw, 2002).

A respeito do patriarcado no contexto das discussões acerca da corpopolítica⁸ do conhecimento, Mignolo (2021, p.14, tradução nossa) afirma que esse “regula as relações sociais de gênero e também as preferências sexuais, e o faz em relação à autoridade e à economia, mas também ao conhecimento, o que se pode conhecer, quem pode e deve saber”.

Essa hegemonia política, cultural e epistemológica do patriarcado impôs o sexismo político e também a divisão binária do sexo a outras culturas que tem sua concepção de sexualidade e gênero mais fluidas. Nesse sistema moderno/colonial o sexo masculino é o padrão de referência pelo qual o feminino é definido (Mignolo, 2021), legitimando opressões que afetam de modo negativo a vida daqueles que não correspondem a definição de sexo e gênero socialmente aceitas na sociedade

⁸ A expressão corpopolítica do conhecimento é referida na Introdução de Mignolo à 3ª edição da obra de Lugones “Gênero y Descolonialidad” para designar um aspecto da produção e difusão do conhecimento que está vinculada a sua relação com o corpo. Esse conceito sugere que os corpos (gênero, cor da pele, classe) são fatores de parâmetro para ditar quais conhecimentos serão valorizados ou preteridos a depender de quem ou quais indivíduos os produziram.

moderno/colonial.

Ainda que o feminismo tenha se constituído como uma importante ferramenta de enfrentamento ao patriarcado e de denúncia das desigualdades de gênero, “esteve, também, por longo tempo, prisioneiro da visão eurocêntrica e universalizante das mulheres” (Carneiro, 2003, p. 118). Nesse sentido, como observa Sueli Carneiro, embora tenha havido uma politização das questões de gênero, pouco se avançou na problematização dos privilégios raciais, perpetuando o silenciamento de outras formas de opressão. Assim, mesmo em sua origem, esse feminismo contribuiu para a manutenção da lógica colonial ao invisibilizar a realidade vivida por mulheres negras no interior desse sistema. Sistema esse que “há conceituado a raça como “generificada” e o gênero como racializado de maneiras particularmente diferenciadas para os europeus/as/brancos/as e as gentes colonizadas não-brancas” (Lugones, 2021, p.49, tradução nossa).

Para Lugones (2021), essa estrutura social produziu e perpetuou a inferiorização e marginalização das mulheres não-brancas em relação às mulheres brancas. A autora destaca ainda as complexidades das hierarquias formadas em uma sociedade marcada pela colonialidade/modernidade, reconhecendo que, mesmo dentro do patriarcado, existem diferentes graus de privilégios, opressão e desumanização, a depender de outros fatores, como gênero. Nesse contexto, somente o branco europeu burguês era visto como ser humano completo, e a mulher branca, “por natureza”, estaria a serviço desse homem, sendo vista como a reprodutora da humanidade e do capital (Lugones, 2019).

Embora a mulher branca gozasse de alguns privilégios sociais, elas eram consideradas apenas ferramentas ou participantes secundárias no processo de conquista e invasão territorial (Rocha, 2021). Por não deter poder político, administrativo, econômico, militar, essas mulheres não eram vistas como colonizadoras no sentido ativo do termo, já que apenas o homem branco europeu detinha o poder de colonizar e esse poder colonizador também se estendia, de certa forma, à mulher burguesa, no sentido de oprimi-la (Rocha, 2021). Contudo, para Rocha, não se pode comparar sua subjugação àquela sofrida pelos povos “colonizados/as” (Rocha, 2021, p.101).

Ao homem negro e a mulher “de cor” restava a animalização e a divisão dicotômica e binária entre macho e fêmea. Para melhor evidenciar a posição ocupada pelas mulheres negras e indígenas na sociedade moderna/colonial, Lugones (2021)

utiliza a expressão “fêmeas não-brancas”. Essas mulheres não eram consideradas como tal no sentido estrito da palavra e, além disso, eram vistas como seres inferiores, sem gênero, comparáveis a animais. Por não serem associadas às representações de feminilidade, eram frequentemente sexualizadas e, por isso, sofriam violências, o que era legitimado e socialmente aceito na época.

Para Curiel (2019, p.239) as mulheres “foram sempre instrumentalizadas para satisfazer o apetite sexual do homem branco e, assim, assegurar a mistura de sangue para melhorar a raça”. Elas eram “reduzidas aos seus papéis de reprodutoras de escravos, amas de leite ou objeto sexual dos amos” (Curiel, 2019, p.239). Conforme Rocha (2021), a “fêmea colonizada” estava ainda em uma posição maior de desvantagem em relação ao “macho”, pois tinha “sua sexualidade relacionada ao pecado” e, por isso, “se tornara um animal muito mais perigoso que o macho, um animal que precisava ser contido, pois seu corpo era uma porta para a danação” (Rocha, 2021, p.99).

Ao partir da compreensão de que o colonialismo operou pela negação da humanidade das mulheres não brancas, Lugones (2019) considera a categoria de ‘mulheres colonizadas’ e ‘mulheres negras’ como vazia, limitadora e insuficiente para capturar a complexidade de suas experiências, porque “nenhuma mulher é colonizada; nenhuma fêmea colonizada é mulher” (Lugones, 2019, p.362). Segundo a autora, ao se observar a intersecção entre as categorias “mulher” e “negra” não se alcança a experiência real dessas mulheres, uma vez que o status de mulher era atribuído somente àquelas que eram brancas. Lugones ainda argumenta que “ver mulheres não brancas” significa transpor essa lógica de categorização que posiciona mulheres brancas e mulheres que foram racializadas em patamares sociais distintos (Lugones, 2005, 2019).

A utilização da expressão ‘mulheres não brancas’ para se referir a todas as mulheres que não se enquadram na categoria racial branca, as quais sejam “mulheres latinas dos Estados Unidos, asiáticas, chicanas, afro-americanas, [...] indígenas norte-americanas”, “mestizas” e outras (Lugones, 2019, p.376), alude, para a autora, à necessidade de abarcar a complexidade que envolve a vivência dessas mulheres nas sociedades coloniais/modernas. Para Lugones, categorizá-las apenas como “mulheres” invisibiliza suas experiências específicas relacionadas à interseccionalidade com raça, origem ou classe e carece de representação. Por outro lado, utilizar somente “negras”, “asiáticas”, “mestizas” põe de lado as questões de

gênero, resultando em um apagamento dessas vivências.

Segundo Kilomba (2019):

[...] como processos, o racismo e o sexismo são semelhantes, pois ambos constroem ideologicamente o senso comum através da referência às diferenças "naturais" e "biológicas". No entanto, não podemos entender de modo mecânico o gênero e a opressão racial como paralelos porque ambos afetam e posicionam grupos de pessoas de forma diferente e, no caso das mulheres negras, eles se entrelaçam. Na tentativa de comparar o sexismo e o racismo, as feministas brancas esquecem de conceituar dois pontos cruciais. Primeiro, que elas são brancas e, portanto, têm privilégios brancos. Esse fator torna impossível a comparação de suas experiências às experiências de pessoas negras. E, segundo, que as mulheres negras também são mulheres e, portanto, também experienciam o sexismo. Uma falha irônica, porém trágica, que teve como resultado a invisibilização e o silenciamento de mulheres negras dentro do projeto feminista global (Kilomba, 2019, p.100).

Embora Kilomba reconheça os efeitos do colonialismo, ela não recorre explicitamente ao conceito de colonialidade para nomear o silenciamento das mulheres não brancas. Ainda assim, pode-se considerar que sua crítica ao feminismo branco dialoga com a concepção de colonialidade de gênero proposta por Lugones, segundo a qual o projeto moderno/colonial produz conhecimentos e categorias de análise a partir de uma perspectiva branca e eurocentrada, resultando no apagamento de outras experiências e subjetividades.

Sueli Carneiro (2003) evidencia que os processos de subjetivação marcados por gênero e raça operam de forma articulada na produção de subalternidades. A autora denuncia uma lógica hierárquica em que a articulação entre essas categorias sustenta desigualdades sociais, conferindo prestígios a determinados grupos. Como aponta Carneiro, “o racismo rebaixa o status dos gêneros” (2003, p. 119), revelando, a partir dos indicadores sociais, como a racialização intensifica as opressões de gênero. Esses indicadores, segundo a autora, revelam uma ordenação dos privilégios em que se situam, no topo, os homens brancos, seguidos pelas mulheres brancas, pelos homens negros e, na base, as mulheres negras (Carneiro, 2003).

A respeito dos processos de discriminação vivenciados pelas mulheres a partir das experiências e vivências nos lugares da interseccionalidade, Crenshaw (2002) afirma que categorias mais amplas, como gênero e raça, podem invisibilizar outros marcadores interativos como “classe, casta, [...] etnia, religião, origem nacional e orientação sexual”. São marcadores que embora recebam menor destaque nas discussões, marcam igualmente a vida daqueles que por eles são subjetivados.

Segundo a autora, conceber a interação entre outros marcadores permite enxergar as vulnerabilidades, discriminações e invisibilidades presentes nas interseccionalidades e compreender as subordinações interseccionais que carregam as experiências únicas vivenciadas por mulheres, para além das discriminações de raça e gênero (Crenshaw, 2002).

A visibilização dos contextos interseccionais é fator crucial para a compreensão do impacto da colonialidade em suas múltiplas dimensões e de como ela é vivenciada de maneira diversa pelos sujeitos, a partir de experiências únicas de discriminação ou privilégios (Collins; Bilge, 2021; Crenshaw, 2002; Lugones, 2019, 2021). Considerar a interseccionalidade na teorização sobre a colonialidade do poder, ao abordar questões de gênero, é reconhecer os cruzamentos dos diversos marcadores sociais que afetam homens e mulheres de maneiras diferentes.

A ideia de raça e de gênero são “ficções poderosas” e enxergar esses processos a partir das intersecções é iniciar uma trajetória em direção à superação do olhar binário, hierárquico e dicotômico da categorização limitadora instituída pelo pensamento moderno/colonial (Lugones, 2021). Ao mesmo tempo que a categorização constrói o que nomeia, ela invisibiliza o que não é nomeado (Lugones, 2021). Assim, ao nomear e homogenizar gênero (homem/mulher), “raça” (branco/negro/indígena), “e outras marcas impostas de sujeição ou dominação” (Lugones, 2021, p.52, tradução nossa), a categorização faz desaparecer aquilo que está na intersecção. Por isso, pensar a partir das interseccionalidades é um passo muito importante na visão da autora.

A questão da intersexualidade é também abordada por Lugones em suas reflexões acerca das interseccionalidades e dos desafios impostos por binarismos característicos do sistema moderno/colonial. É também importante destacar que, embora intersexualidade e interseccionalidade sejam conceitos distintos, a relação entre ambos pode auxiliar na compreensão das experiências das pessoas intersexo. Essa relação também favorece a percepção sobre as invisibilidades presentes nas intersecções entre diversas categorias instituídas pela colonialidade, como gênero, sexo e raça. Pensar a partir da intersexualidade permite compreender que a própria concepção biológica é também socialmente interpretada. A autora argumenta que a biologia não é um campo neutro, uma vez que “[...] está completamente interpretada e é, em si mesma, cirurgicamente construída”. Para exemplificar essa ideia, ela argumenta que, com frequência, “os indivíduos intersexuais são convertidos, cirúrgica

e hormonalmente, em machos ou fêmeas” (Lugones, 2021, p.35, tradução nossa).

A classificação binária compulsória de indivíduos intersexuais é mais uma das marcas das sociedades modernas estruturadas pela colonialidade. Uma das evidências disso, para Lugones (2021), é que indivíduos intersexuais foram reconhecidos em várias sociedades tribais antes da colonização, mas sem que fossem enquadrados em categorias binárias de sexo. A autora ainda explica que em várias tradições não havia tentativas de corrigir ou normalizar as pessoas intersexo.

Essas sociedades nos mostram que desafiar, por meio de um olhar interseccional, categorias binárias impostas pelo modelo capitalista global eurocêntrico, é uma das formas de resistência à colonialidade e de enfrentamento à opressão infringida pela dicotomia moderno/colonial de gênero que organiza todos os aspectos da vida em sociedade. Essa lógica da interseccionalidade, discutida por Lugones (2005), está vinculada ao cruzamento e interrelação de diferentes formas de opressão. Conceito que representa o primeiro passo para se promover um desmascaramento de discursos homogeneizadores que unificam as realidades das mulheres brancas e não brancas, pressupondo uma irmandade nas opressões vivenciadas e nas lutas travadas (Lugones, 2005).

Importante destacar que esse desmascaramento inicial acaba sendo provisório, uma vez que revela a lógica da opressão, mas ainda mantém intactas as categorias que expõe. Nesse sentido, Lugones (2005) defende um avanço no conceito de interseccionalidade para um segundo desmascaramento: o da fusão, ou emulsão. Nas palavras da autora, a lógica da fusão defende a inseparabilidade lógica de raça, classe, sexualidade e gênero. Enquanto a lógica da interseccionalidade mantém intactas as categorias que sustentam as opressões, a lógica da fusão rompe com essas estruturas, possibilitando um deslocamento mais radical em direção à resistência (Lugones, 2005).

A lógica da fusão revela que as opressões não apenas se sobrepõem (como na interseccionalidade) mas se interconectam e se fundem. Esse movimento promove a constituição de novas formas identitárias, a partir da integração de vivências resultantes da interação entre diferentes categorias de opressão (gênero/raça/classe) que abarcam, cada uma delas, múltiplas experiências e formas de ser. A fusão dessas categorias e a especificidades das experiências que elas compreendem revelam múltiplas experiências que constituem formas de resistir à opressão imposta pelo sistema moderno/colonial, que opera em vários níveis e envolve questões de raça e

gênero (Lugones, 2021), perpassando também por questões sócio-econômicas e epistemológicas.

O ‘esquecimento da colonialidade’ (Maldonado-Torres, 2009), e de seus desdobramentos, nos discursos contemporâneos sobre a modernidade, pode também contribuir para a manutenção de estruturas coloniais, patriarcais, racistas e para o apagamento de epistemologias subalternizadas nos espaços de aprendizagem. Por essa razão, em oposição à lógica moderno/colonial, diversos autores (Mignolo, 2017b; Quijano, 2005; Walsh, 2009) consideram a necessidade premente de se identificar e questionar padrões epistemológicos hegemônicos e eurocentrados que persistem na sociedade.

A herança epistemológica desse passado colonial tem lugar nos espaços formais e informais de aprendizagem e se sustenta no projeto da modernidade (Walsh, 2017). A manifestação da colonialidade nos espaços formais de aprendizagem, por meio de uma narrativa eurocentrada, conduz a uma prática educativa opressora, patriarcal e racista, que negligencia identidades “outras”, saberes não hegemônicos e epistemologias não coloniais. Isso reforça a ideia de se pensar uma educação para a diversidade, visto que “assim como o opressor, para oprimir, precisa de uma teoria da ação opressora, os oprimidos, para se libertarem, igualmente necessitam de uma teoria de sua ação” (Freire, 2018, p.252)

2.3 ABORDAGENS DE(S)COLONIAIS

Diante do exposto no tópico anterior emerge a necessidade de se promover a valorização e incorporação de uma epistemologia que transcenda o pensamento colonial e que reconheça e integre os conhecimentos e saberes subalternizados do hemisfério sul global.

Nunca, como hoje, foi tão urgente uma educação que contribua para a democratização das sociedades, para a diminuição das desigualdades no acesso ao conhecimento e à cultura, para a construção de formas participadas de deliberação: decidir não é apenas escolher (Nóvoa, 2022b, p.10).

Nesse sentido, as abordagens de(s)coloniais são tendências que se apresentam dentro da perspectiva crítica e representam uma alternativa para dismantelar hierarquias epistêmicas que são causadoras e mantenedoras de

opressões e desigualdades. Ao tensionar essas estruturas, essas abordagens contribuem para se pensar uma educação que trabalhe em prol da justiça social e da democratização das sociedades, aspectos considerados fundamentais por Nóvoa (2022b).

Em relação à utilização dos termos descolonial ou decolonial, é comum observar uma variação na escolha terminológica no âmbito acadêmico, refletindo nuances políticas e conceituais, que convergem para denunciar processos do colonialismo. Alguns autores argumentam que há implicações políticas na opção pelo uso de um desses termos, outros consideram que “é muito provável que o uso de ambos os termos, com ‘s’ ou sem ele, sejam fruto de regionalismos do espanhol e do inglês, línguas nas quais os principais conjuntos destas teorias foram elaborados” (Botton, 2021, p.24) utilizando ora um, ora outro, considerando-os sinônimos. Outros preferem adotar a expressão ‘de(s)colonial’ (Mouján; Carvalho; Júnior, 2020), para abarcar as complexidades que envolvem ambos os termos.

Na obra de Mignolo (2005), o termo descolonial aparece atrelado ao conceito de descolonização e vinculado aos movimentos de independência. Isso pode ser inferido a partir da afirmação do autor, de que “a visibilidade da diferença colonial, no mundo moderno, começou a ser percebida com os movimentos de descolonização [ou independência] desde fins do século XVIII até a segunda metade do século XX” (Mignolo, 2005, p.37). Mais adiante, em anos posteriores, quando vai se referir ao termo, Mignolo (2017a) enfoca aspectos ligeiramente diferentes do processo, conforme mostra o trecho abaixo:

O pensamento descolonial e as opções descoloniais (isto é, pensar descolonialmente) são nada menos que um inexorável esforço analítico para entender, com o intuito de superar, a lógica da colonialidade por trás da retórica da modernidade, a estrutura de administração e controle surgida a partir da transformação da economia do Atlântico e o salto de conhecimento ocorrido tanto na história interna da Europa como entre a Europa e as suas colônias (Mignolo, 2017a, p.6).

Parece haver uma diferença na evolução do pensamento do autor acerca do que seja descolonial/descolonização/descolonialidade, aproximando o uso do termo à concepção de decolonial/decolonialidade atribuída por Oliveira e Candau (2010) e Walsh, Oliveira e Candau (2018). A esse respeito, Walsh (2009) se posiciona politicamente a favor da adoção do termo decolonial, em oposição ao descolonial. Para tanto, a autora defende que esse último está vinculado à noção de ‘desfazer’ e/ou ‘reverter’ o colonialismo, quando afirma:

Suprimir o 's' é opção minha. Não é promover um anglicismo. Pelo contrário, pretende marcar uma distinção com o significado, em castellano do 'des' e o que pode ser entendido como um simples desarmar, desfazer ou reverter o colonial. Ou seja, passar de um momento colonial a um não colonial, como se fosse possível que seus padrões e marcas deixassem de existir. Com esse jogo linguístico, tento colocar em evidência que não existe um estado nulo da colonialidade, mas sim posturas, posicionamentos, horizontes e projetos de resistir, transgredir, intervir, in-surgir, criar e incidir. O decolonial denota, então, um caminho de luta contínuo no qual se pode identificar, visibilizar e encorajar 'lugares' de exterioridade e construções alternativas (Walsh, 2013, p.24-25).

Segundo a autora, desfazer o colonialismo não é exequível, uma vez que não se pode retroceder a uma condição prévia de fatos e momentos históricos. O que a autora sugere é uma nova forma de se posicionar no mundo. Lugones adota uma interpretação semelhante à de Walsh (2009). Para ela, o termo descolonial assume uma função negativa, de crítica, ao “desmascarar e esfacelar a colonialidade”, enquanto o termo decolonial, uma função positiva (construtiva), “que busca criar um pensamento novo, que margeia e chega a se libertar das marcas da colonialidade” (Botton, 2021, p.23-24)

Em virtude do fato de a sociedade ocidental ter sido atravessada pelo pensamento colonial, a perspectiva de regressar a um estado anterior se assemelha a uma negação da própria história, o que de acordo com a teórica feminista indiana Gayatri Spivak (2010), não é possível se fazer. Dessa maneira, o caminho mais acertado seria dar voz às narrativas daqueles que foram subalternizados (Spivak, 2010). Para tanto, Walsh (2009) propõe a transgressão, a insurgência, o que confere uma conotação mais ativa, de protagonismo e de ação no combate às estruturas hegemônicas eurocentradas.

Oliveira e Candau (2010, p.24) pontuam que “a decolonialidade representa uma estratégia que vai além da transformação da descolonização, ou seja, supõe também construção e criação. Sua meta é a reconstrução radical do ser, do poder e do saber”. Nesse sentido, a decolonialidade não significa apenas resistência contra as influências coloniais, mas um movimento ativo de construção de novas bases que sejam libertadoras e emancipatórias.

Nesta tese adotaremos o termo decolonialidade por considerá-lo, conforme argumenta Walsh (2009), uma conotação mais propositiva, que vai além da proposta de desconstrução das estruturas coloniais, apontando para a construção de perspectivas contra-hegemônicas de ser, (in)surgir e (re)existir no mundo (Walsh, 2009).

2.4 DECOLONIALIDADE E EDUCAÇÃO

A crítica decolonial se reflete no âmbito da educação escolar, que é um espaço caracteristicamente colonizado pelo pensamento moderno/colonial e que reforça uma lógica e prática “homogeneizadora”, e “padronizadora”, a partir de um referente eurocentrado, que invisibiliza diferenças e diversidades (Candau, 2016), além de reproduzir e perpetuar a colonialidade no ambiente educacional. Nessa perspectiva, o estudo desenvolvido por Frazão e Sá (2023) apresenta uma série de situações e práticas que remetem à colonialidade e que são comumente evidenciadas nos ambientes educacionais. Os autores destacam ainda como a colonialidade de gênero pode se manifestar nesses ambientes e no currículo.

Práticas que não combatem e/ou naturalizam preconceitos e/ou discriminação baseada em raça, origem, gênero, orientação sexual, deficiência, classe social, dentre outros aspectos da diversidade humana. Currículos e práticas que valorizam excessivamente as narrativas hegemônicas (eurocêtricas), ignorando e/ou minimizando a contribuição de grupos historicamente subalternizados, desde a invasão das Américas. [...] Currículos que orientam as práticas pedagógicas para desenvolver habilidades e competências segundo as aspirações do mercado capitalista, em detrimento de uma formação humana crítica e para o exercício da cidadania plena. Discursos que implicitamente e/ou explicitamente corresponsabilizam a atuação docente pelo sucesso ou fracasso dos/as estudantes no processo de ensino e aprendizagem, baseados em avaliações de padrões internacionais, sem levar em consideração a precariedade dos recursos materiais das escolas públicas e outros fatores que interferem no desempenho dos/as estudantes. Subalternização da atividade docente à execução de prescrições curriculares verticalizadas, que não levam em consideração os saberes inerentes à profissão e os diferentes contextos educacionais. Educação Básica e Superior elitista, que favorecem os detentores do poder econômico, majoritariamente brancos, que passam pelas melhores escolas e se tornam maioria nas universidades, principalmente, em cursos que desde o período colonial conferem prestígio às elites (engenharias, medicina, direito) (Frazão; Sá, 2023, p.11).

Visibilizar essas dinâmicas da colonialidade na educação, como propõem Frazão e Sá (2023), pensando na criação de uma escola consciente de suas raízes coloniais, implica também, nas palavras de Candau

[...] reconhecer esses processos de colonização a que estamos submergidos e suas consequências e, por outro lado, denunciar as relações de assimetria, desigualdades, negação do “outro” que são reforçadas e provocadas por esse processo e privilegiar - para se conseguir uma lógica diferente - o que acontece no que poderíamos chamar de as “margens” desse sistema, as zonas do “não reconhecimento”, “do não ser”, “do não saber” daqueles e daquelas que são negados/as pela lógica dominante para, então, poder visibilizar esses sujeitos e essas outras e diferentes formas de “poder”, saber” e “ ser” que assumem outras lógicas e cosmovisões para, a partir daí, poder

se situar e transformar a realidade (Candau, 2016, p.6).

Reconhecer e denunciar os processos de colonização e suas consequências no âmbito pedagógico é essencial para promover uma educação decolonial. Visibilizar outras formas de “poder”, “saber” e “ser” não apenas enriquece o currículo, mas também promove uma transformação profunda na realidade daqueles que experienciam outras vivências. Transformação que impacta também aqueles que, embora beneficiados pela colonialidade, são levados a questionar e reavaliar suas próprias percepções e privilégios.

Como projeto político, a educação decolonial pode ser desenvolvida em diversos ambientes, como “nas escolas, nas universidades, nos movimentos sociais, nas comunidades negras e indígenas, nas ruas etc.” (Walsh; Oliveira; Candau, 2018, p.5), ampliando a noção de espaços de aprendizagem, reconhecendo que o conhecimento, inclusive aquele relacionado às experiências de gênero, pode emergir de múltiplos contextos e vivências. Esses saberes, uma vez integrados ao currículo, configuram-se como elementos essenciais à construção de uma educação verdadeiramente decolonial, capaz de enfrentar as lógicas de opressão, tanto de gênero, quanto de classe e raça, decorrentes da colonialidade. Desse modo, a educação decolonial apresenta-se de maneira propositiva ao “visibilizar, enfrentar e transformar as estruturas e instituições que têm como horizonte de suas práticas e relações sociais a lógica epistêmica ocidental” (Walsh; Oliveira; Candau, 2018, p.5).

O pensamento decolonial voltado à educação, traduzido como pedagogias decoloniais (no plural, pois são muitas) delineia-se como um projeto teórico e político que se soma aos movimentos sociais e que é voltado ao pensamento “crítico e transdisciplinar, em contraposição às tendências acadêmicas dominantes de perspectiva eurocêntrica de construção do conhecimento” (Walsh; Oliveira; Candau, 2018, p.3).

Ao considerar que a colonialidade, em todas as suas nuances e esferas, está presente nos espaços formais de aprendizagem, desafiar essas estruturas implica em afirmar uma educação crítica. Nesse sentido, a contraposição defendida pelas pedagogias decoloniais em relação às tendências educacionais eurocentradas, se direciona à construção de uma educação outra “a partir dos sujeitos subalternizados pela colonialidade, como povos indígenas e afrodescendentes, quilombolas, diversidades de sexo-gênero e outros marcadores das diferenças contrapostas às lógicas educativas hegemônicas” (Walsh; Oliveira; Candau, 2018, p.6).

É importante considerar também a influência das intersecções de gênero nas experiências de vida de diferentes grupos marginalizados das oportunidades educacionais. Abordagens decoloniais se opõem a lógica da colonialidade, que marginaliza identidades racializadas, indígenas, femininas, LGBTQIAPN+ e periféricas, ao mesmo tempo que reproduz desigualdades e hierarquias de gênero e perpetua a opressão no contexto das dinâmicas coloniais.

Ao integrar as reflexões de Akotirene (2019) e Lugones (2019, 2021), que enfatizam a importância de se considerar as interseccionalidades na análise das dinâmicas coloniais, a Educação Decolonial reconhece que as opressões de gênero são centrais na perpetuação da colonialidade e dos processos de exclusão social.

Esses indicativos da colonialidade no cenário educacional impactam direta ou indiretamente contextos como o da Educação de Jovens Adultos (EJA), modalidade majoritariamente constituída por pessoas marcadas por desigualdades estruturais. Em espaços educacionais nos quais as interseccionalidades intensificam os processos de segregação, como no contexto da EJA, a educação decolonial se faz necessária. Para descolonizar e romper com as múltiplas estruturas de opressão vivenciadas por esses sujeitos, é essencial dismantelar os mecanismos que reforçam a perpetuação de situações de vulnerabilidade em espaços reprodutores das dinâmicas da colonialidade.

Práticas educacionais pensadas para a EJA também não podem ignorar as desigualdades de gênero vivenciadas por sujeitos pertencentes a essa modalidade educacional. Na contramão disso, é preciso confrontá-las, promovendo formulações pedagógicas que visem à insurgência e à transgressão das relações de gênero configuradas pela colonialidade nesses espaços. Para isso, é fundamental reconhecer as particularidades desse público, e compreender como as interseccionalidades atuam nesses espaços, perpetuando desigualdades engendradas.

Diante do exposto, o próximo tópico será dedicado ao contexto histórico, à legislação e ao perfil dos estudantes que constituem a EJA, com o intuito de proporcionar uma base para a compreensão das complexidades que a permeiam. Tal análise é necessária para contextualizar a urgência de repensar práticas educativas voltadas a esse grupo, sob uma perspectiva decolonial, no sentido de se contribuir para a equidade nas relações de gênero, assim como para o enfrentamento dos processos de exclusão que dificultam o acesso e à permanência desses sujeitos à educação.

3 EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS: CONTEXTO HISTÓRICO, LEGISLAÇÃO E PERFIL DOS ESTUDANTES

O direito à educação daqueles que não tiveram acesso a ela na idade considerada apropriada pela legislação é preconizado pela Constituição Federal Brasileira de 1988, no Art. 208, parágrafo V (Brasil, 1988). Com a finalidade de atender a esse disposto legal, foi instituída, por meio da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB) (Brasil, 1996), a Educação de Jovens e Adultos, modalidade que tem como objetivo oferecer a estudantes da Educação Básica “oportunidades educacionais apropriadas, consideradas as características do alunado, seus interesses, condições de vida e de trabalho, mediante cursos e exames” (Brasil, 1996).

A relação entre a EJA, os processos históricos de colonização e a lógica colonial é tão imbricada que Alonso e Eiterer (2024) afirmam que a colonialidade é constitutiva da EJA, visto que a sua trajetória se entrelaça com a própria história da colonização do país, na qual a educação escolar indígena foi utilizada como ferramenta “de imposição da cultura hegemônica” (Candau; Russo, 2010, p.155), contribuindo para a “formação da colonialidade do poder na América (Quijano, 1998, p.229).

A lógica da colonialidade presente no histórico dessa modalidade educacional é a mesma que afeta também seus estudantes, constituídos por perfis diversos e, em muitos casos, marcados por condições de vulnerabilidade social, rupturas escolares e experiências de exclusão (Alonso; Eiterer, 2022, 2024). A predominância de sujeitos cujas trajetórias são atravessadas por múltiplas opressões, incluindo aquelas derivadas da colonialidade de gênero, reforça a urgência de uma abordagem que reconheça tais dimensões estruturais.

Reconhecer a colonialidade como dimensão constitutiva da EJA é fundamental, mas não suficiente: é preciso também visibilizar as resistências que a atravessam e a (re)constroem cotidianamente, em disputas concretas no espaço educacional. Além disso, o laço que a EJA mantém com a Educação Popular (por meio da articulação de movimentos sociais, lutas populares e projetos para a democratização do saber) é o ponto de convergência que carrega a inspiração necessária para se promover a educação como prática da liberdade, no qual a decolonialidade se mostra como uma ferramenta para se interrogar o presente.

Nesse contexto, é fundamental compreender o percurso histórico da EJA, os

dispositivos legais que a regulamentam e as especificidades de seu público, como condição essencial para a construção de novos sentidos sobre currículo, ciência e sobre ser professor na EJA. Trata-se de reconhecer a EJA não apenas como produto da colonialidade, mas como um espaço de resistência, enfrentamento e superação dessas mesmas marcas históricas.

Este tópico, portanto, se dedica a apresentar o contexto histórico da EJA, a legislação vigente e o perfil de seus estudantes, preparando o terreno para, ao final do capítulo, discutir os desafios e as possibilidades do ensino de Ciências nessa modalidade, aqui entendida como um lugar de potência e resistência.

3.1 APONTAMENTOS ACERCA DO HISTÓRICO DA EDUCAÇÃO DE PESSOAS JOVENS E ADULTAS NO BRASIL

Muito antes da colonização europeia já se desenvolviam práticas educativas voltadas a jovens e adultos no território que hoje corresponde ao Brasil, sendo tais processos significativamente anteriores à chegada dos portugueses (Rosa; Silva, 2019). No entanto, essas formas de educação, praticada pelas populações indígenas, foram historicamente desconsideradas na historiografia oficial, por não deixarem registros escritos e, sobretudo, por não se enquadrarem no “modelo pedagógico ocidental” (Rosa; Silva, 2019, p.224) instituído a partir da colonização.

Inicialmente, o ensino voltado para jovens e adultos não se constituiu como um sistema educacional formal e institucionalizado, conforme é delineado nos dias atuais, mas como uma necessidade da colônia, que instrumentalizava uma pequena parcela da população para atender às exigências da economia local, ao mesmo tempo que promovia a difusão do cristianismo entre os povos nativos colonizados (Fávero, 2000; Haddad; Di Pierro, 2000).

Durante o período colonial, no ano de 1549, antes mesmo desta terra receber a denominação de Brasil, vieram os primeiros padres jesuítas, assim chamados por fazerem parte da Companhia Missionária de Jesus. Esses religiosos se dedicavam à alfabetização e evangelização de indígenas de diversas faixas etárias, incluindo jovens e adultos (Cortada, 2009; Friedrich *et al.*, 2010; Haddad; Di Pierro, 2000; Strelhow, 2010). Nessa época a educação das pessoas jovens e adultas se caracterizava pela alfabetização dos indígenas em língua portuguesa e pelo ensino, por esses religiosos, das normas de comportamento, dos preceitos, princípios e

dogmas da igreja católica, bem como pela instrução de alguns ofícios necessários ao funcionamento da economia colonial (Haddad; Di Pierro, 2000; Strelhow, 2010). De acordo com Fávero

Os jesuítas mostraram, desde logo, muito empenho no ensino das primeiras letras, talvez por perceberem que o trabalho de catequese não podia prescindir do ensino da leitura e da escrita. Responsabilizaram-se pela educação dos filhos dos senhores de engenho, dos colonos, dos índios e dos escravos, procurando transformá-los em cristãos, acenando-lhes com o céu por prêmio, ou, com o inferno, aos que se recusassem (Fávero, 2000, p.90).

A partir dessas evidências pode-se considerar que, em seus primórdios, a educação de adultos era imbuída pela intencionalidade de acultramento dos povos originários e pelo cunho religioso. Todavia, conforme a autora, a instrução oferecida não era a mesma para todas as classes. Enquanto os descendentes dos colonos recebiam uma educação “à europeia”, formadora de uma elite colonial, os indígenas eram direcionados à catequese (Fávero, 2000).

Esse período se relaciona à primeira etapa⁹ da educação escolar indígena referida por Candau e Russo, que se caracteriza “por uma violência etnocêntrica explícita [...] sobre as populações indígenas” que resultou nas bases da “construção da homogeneidade requerida pelos estados nacionais modernos” (Candau; Russo, 2010, p.155).

Embora Candau e Russo não mencionem, explicitamente, a presença de jovens e adultos em cada uma das etapas da educação escolar indígena, é possível inferir que eles estavam presentes, pois a educação instrumentalizada no período referido teria afetado toda a população indígena, incluindo crianças, jovens, adultos e idosos. A imposição cultural e as políticas de “assimilação” (Candau; Russo, 2010, p.155), durante a história do Brasil, impactaram os povos nativos colonizados de todas as idades a partir de “um processo de homogeneização cultural”, que tinha “por função difundir e consolidar uma cultura comum de base ocidental e eurocêntrica, silenciando e/ou inviabilizando vozes, saberes, cores, crenças e sensibilidades” (Candau; Russo, 2010, p.154).

Além da educação voltada aos indígenas e, mais adiante, a alguns poucos

⁹ No estudo ‘Interculturalidade e educação na América Latina: uma construção plural, original e complexa’, Candau e Russo mencionam “as quatro principais etapas no desenvolvimento da educação escolar indígena”, que são, em ordem cronológica, embora não necessariamente simultâneas: 1. Do início da colonização até o começo do século XX; 2. Surgimento das primeiras escolas bilíngues; 3. Experiências alternativas a partir do protagonismo de lideranças comunitárias; 4. Participação de grupos indígenas nas definições para o setor educativo (Candau; Russo, 2010).

negros escravizados, no período colonial havia espaços destinados à instrução de colonizadores e seus filhos, denominados escolas de humanidades (Haddad; Di Pierro, 2000). Esses ambientes, formadores da elite colonial, eram geralmente frequentados pelos filhos dos colonizadores e sacerdotes. Os indígenas eram alfabetizados em língua portuguesa para poder frequentar a catequese e realizar os trabalhos necessários à movimentação da economia colonial (Fávero, 2000; Paiva, 1973).

Registros historiográficos indicam que, por mais de duzentos anos, os jesuítas desempenharam um papel quase exclusivo na condução da educação de pessoas adultas no território brasileiro. Fávero (2000) afirma que nenhuma outra congregação religiosa realizou, no campo no ensino, um trabalho tão eficiente para a consolidação da colonização quanto o dos jesuítas, que promoviam uma educação alinhada aos preceitos e políticas da metrópole de Portugal.

Com a expulsão dos jesuítas do território brasileiro, através do Alvará de 28 de junho de 1759, os registros acerca das ações educativas direcionadas a pessoas adultas sofreram um lapso temporal e encontra-se poucas informações a respeito da educação de adultos nesse período, devido à escassez de documentação (Haddad; Di Pierro, 2000). A perda e destruição de muitos desses registros dificultam a compreensão e reconstituição desta parte histórica da educação no país. Sabe-se, contudo, que a reorganização educacional resultante da instituição do referido Alvará favoreceu à educação direcionada àqueles que possuíam recursos, em detrimento da população em geral, que viu a instrução de adultos adquirir um caráter mais informal, restrito e limitado. Por meio deste documento foram instituídas as aulas régias (aulas avulsas de latim, grego, filosofia, retórica) frequentadas, especialmente, pela elite social e econômica da colônia (Aguar, 2001; Strelhow, 2010).

Apesar de representarem, na história brasileira, o início do sistema público de ensino, as aulas régias contribuíram para a manutenção das desigualdades do sistema colonial e reforçaram uma educação excludente, da qual a maioria da população, que era pobre e analfabeta, estava segregada (Aguar, 2001; Strelhow, 2010).

O desmantelamento social no âmbito da educação, resultante da instituição do Alvará, se estendeu até o período imperial, quando começam a aparecer registros sobre ações educativas promovidas pelo governo direcionadas à educação das camadas mais pobres (Fávero, 2000). Entre os documentos e iniciativas do período

podemos citar: o disposto na Constituição brasileira de 1824, parágrafo 32, que estabelecia como direito a todos os cidadãos a instrução primária e gratuita (Brasil, 1824); a Lei de 15 de outubro de 1827, conhecida como Lei Geral da Instrução Pública, que instituiu a criação de escolas de primeiras letras “em todas as cidades, villas e logares mais populosos” (Brasil, 1827); e a Lei nº 16 de 12 de agosto de 1834, que permitiu que as províncias do Império tivessem mais autonomia legislativa e pudessem implantar políticas educacionais para atender as necessidades locais (Brasil, 1834). Uma análise pormenorizada desses documentos demonstra que essas ações não estavam voltadas especificamente à educação de pessoas jovens e adultas, mas à infância e à população de modo geral, o que também incluía esse grupo.

Apesar da intenção manifestada na legislação, não foi possível assegurar o direito à educação a todos, conforme preconizado pela Constituição do Império. Por consequência, os jovens e os adultos das camadas mais desfavorecidas da sociedade continuaram com acesso limitado à instrução (Aguiar, 2001; Haddad; Di Pierro, 2000; Strelhow, 2010). Nesse sentido, Haddad e Di Pierro (2000, p.109) denunciam a “distância entre o proclamado e o realizado” ao afirmarem que, em 1890, 82% da população ainda era analfabeta. Esse fator demonstra que o alcance dessas medidas foi pouco efetivo para a população de jovens e adultos.

Neste período, dentre as medidas que tiveram um maior impacto para a educação de jovens e adultos está o Ato Adicional de 1834, que concedeu maior autonomia administrativa para as províncias. Embora as implicações não tenham sido voltadas especificamente para esse grupo, a descentralização permitiu com que algumas províncias desenvolvessem políticas educacionais próprias, o que, de modo geral, abarcou também essa população (Haddad; Di Pierro, 2000).

O acesso desigual à educação, em especial pelos jovens e adultos das camadas mais pobres da sociedade, entendeu-se pelos primeiros anos do período republicano, principalmente porque a Constituição de 1891 manteve com as Províncias e Municípios a responsabilidade pelo ensino básico público, enquanto que a União seria o suporte para viabilizar essa missão. Isso resultou, segundo Haddad e Di Pierro, na

[...] formação das elites em detrimento de uma educação para as amplas camadas sociais marginalizadas, quando novamente as decisões relativas à oferta de ensino elementar ficaram dependentes da fragilidade financeira das Províncias e dos interesses das oligarquias regionais que as controlavam

politicamente (Haddad; Di Pierro, 2000, p. 109).

Desse modo, mais uma vez na história brasileira, o processo de escolarização dos jovens e adultos das camadas mais pobres da sociedade ficou defasado, contribuindo para os índices de analfabetismo e segregação social, enquanto que a elite mantinha seus privilégios ao usufruir de uma educação de qualidade, por meio do ensino ministrado por tutores ou em escolas particulares.

Cabe destacar que a exclusão social dessa parcela da população foi acentuada pela proibição do voto aos analfabetos em um contexto em que a maioria das pessoas não era alfabetizada (Haddad; Di Pierro, 2000). Isso reforçou a exclusão política e social daqueles que não possuíam acesso aos estudos, negando a eles o direito ao exercício da cidadania. Por outro lado, a proibição do voto aos analfabetos aumentou a pressão por reformas educacionais que tivessem por objetivo o aumento da taxa de alfabetização e a consequente expansão da educação para os jovens e adultos.

Strelhow (2010) ressalta ainda que nesse período houve uma grande mobilização social pela erradicação do analfabetismo, ao qual era atribuída a culpa pela situação de subdesenvolvimento do país. Assim, as reformas educacionais que se sucedem a partir desse período visavam promover a expansão da instrução para pessoas jovens e adultas, inicialmente pensando-se na alfabetização e, posteriormente, em uma educação mais abrangente que refletisse mudanças nas necessidades educacionais da população adulta que desejava dar continuidade aos estudos.

Nas décadas de 20 e 30 se estabeleceram as bases para a ampliação do acesso à educação voltada à educação de jovens e de adultos no país (Aguiar, 2001; Cortada, 2009; Friedrich, *et al.* 2010; Haddad; Di Pierro, 2000; Paiva, 1973; Strelhow, 2010). Nesse sentido, algumas medidas e reformas deste período da história republicana podem ser citadas, como: a Cruzada Nacional de Educação (Cortada, 2009); a criação do Ministério da Educação e Saúde (Aguiar, 2001); e a Nova Constituição de 1934 que propôs a criação de um Plano Nacional de Educação (Friedrich, 2009; Haddad; Di Pierro, 2000). É importante destacar que o efetivo alcance dessas medidas para a educação de pessoas jovens e adultas dependeu de esforços subsequentes do governo por meio de investimento de recursos e elaboração de políticas educacionais específicas para esse público. Ainda que de forma indireta, tais medidas também repercutiram a curto prazo, contribuindo para o desenvolvimento inicial de ações voltadas a esse público.

Alguns estudiosos indicam que a partir dos anos 40 a educação de pessoas jovens e adultas começa a tomar novos contornos, na medida em que passa a ser contemplada por ações e políticas educacionais específicas, juntamente com a implementação de programas, campanhas e estratégias voltadas ao seu aprimoramento (Haddad; Di Pierro, 2000; Strelhow, 2010; Xavier, 2019). A exemplo, pode-se citar: a criação do Fundo Nacional de Ensino Primário, em 1942; a Lei orgânica do Ensino Primário, em 1946; o Serviço de Educação de Adultos, em 1947, que estabeleceu a Campanha de Educação de Adolescentes e Adultos (CEAA), considerada um marco indicativo do envolvimento do governo central na promoção da educação de jovens e adultos; a implementação da Campanha Nacional de Educação Rural, em 1952; a Campanha Nacional de Erradicação do Analfabetismo em 1958; dentre outras (Haddad; Di Pierro, 2000).

Após um longo período de ações desorganizadas e pouco eficazes, finalmente desenvolveu-se uma política nacional para a educação de jovens e adultos que destinava recursos e agia de forma planejada em todo o Brasil. Essas medidas impactaram ao estabelecerem bases para a organização do ensino primário, o que incluía a população adulta, influenciando no melhoramento da infraestrutura das instituições, no investimento na formação de professores e na elaboração e qualificação dos materiais didáticos. Haddad e Di Pierro (2000) afirmam que essas ações contribuíram para a redução dos índices de analfabetismo na década de 1960. No entanto, apesar dos avanços, os autores apontam para o fato de que os níveis de escolarização da população brasileira ainda estavam abaixo da média dos países do Norte Global e também de outras nações do continente sul americano.

O alcance parcial dessas medidas pode ser explicado pelo caráter homogeneizador de algumas dessas ações e pela ênfase na formação voltada ao trabalho, em detrimento da qualificação educacional mais ampla (Strelhow, 2010). Além disso, o preconceito social direcionado à população analfabeta contribuiu para reforçar o discurso da necessidade de alfabetização e a mobilização positiva em torno da educação de jovens e adultos, que se intensificou na década de 50 e início de 60. Haddad e Di Pierro (2010) se referem a esses anos como “período de luzes para a educação de adultos”.

Segundo Haddad e Di Pierro (2010) houve uma mudança de pensamentos e paradigmas pedagógicos que se materializou no II Congresso Nacional de Educação de Adultos no Rio de Janeiro, e que contou com a participação de Paulo Freire. Nesse

evento discutiu-se sobre a necessidade de se pensar a educação de adultos como uma modalidade com características específicas, distinguindo-a do ensino ministrado para crianças na escola primária. Os autores também chamam a atenção para o fato de que o país estava vivenciando uma mudança na concepção de ensino/aprendizagem em relação à população adulta e que essas renovações pedagógicas deveriam ser consideradas dentro de um contexto político mais amplo.

O reflexo desse contexto pode ser observado por meio do discurso de abertura do referido congresso, realizado pelo então Presidente da República Juscelino Kubitschek:

Cabe, assim, à educação dos adolescentes e adultos, não somente suprir, na medida do possível, as deficiências da rede de ensino primário, mas também e muito principalmente dar um preparo intensivo, imediato e prático aos que, ao se iniciarem na vida, se encontram desarmados dos instrumentos fundamentais que a sociedade moderna exige para completa integração nos seus quadros: a capacidade de ler e escrever, a iniciação profissional técnica, bem como a compreensão dos valores espirituais, políticos e morais da cultura brasileira. Vivemos, realmente, um momento de profundas transformações econômicas e sociais na vida do País. A fisionomia das áreas geográficas transforma-se contínua e rapidamente, com o aparecimento de novas condições de trabalho que exigem, cada vez mais, mão-de-obra qualificada e semiquificada. O elemento humano convenientemente preparado, que necessita nossa expansão industrial, comercial e agrícola, tem sido e continua a ser um dos pontos fracos da mobilização de força e recursos para o desenvolvimento. Essa expansão vem sendo tão rápida e a conseqüente demanda de pessoal tecnicamente habilitado tão intensa, que não podemos esperar a sua formação regular de ensino; é preciso uma ação rápida, intensiva, ampla e de resultados práticos e imediatos, a fim de atendermos os reclamos do crescimento (Kubitschek, 1958, p.3).

Nessa declaração, Kubitschek enfatiza a urgência de se pensar uma educação de adolescentes e adultos que os capacite nas habilidades de leitura, escrita, formação profissional, ética e moral, considerando as lacunas educacionais que representam hiatos na formação dos sujeitos para lidar com as grandes transformações sociais e econômicas do período. Para além disso, ele ressalta a emergência de se preparar uma força de trabalho qualificada que dê conta da crescente demanda de expansão industrial e agrícola, exigindo medidas imediatas e pragmáticas em prol do desenvolvimento nacional.

Pode-se observar que a educação nesse período passou a ser vista como uma ferramenta política importante em um contexto de grandes transformações sociais e econômicas, impulsionadas por uma política desenvolvimentista e pelas mobilizações populares. Enquanto instrumento, o governo incentivava os trabalhos educacionais com adultos para angariar o apoio político da sociedade (Haddad; Di Pierro, 2000).

Inaugurava-se, desse modo, um novo modo de se conceber a educação de adultos, considerando suas peculiaridades, e com enfoques pedagógicos e metodológicos direcionados à valorização dos aspectos sociais, de conscientização e de promoção da cidadania.

É de extrema importância também mencionar a atuação e contribuição do educador e filósofo Paulo Freire para a educação de jovens e adultos do país nesse período. Ao conceber a educação de adultos como um ato político, Freire (2017) enfatizou a importância da conscientização, da problematização, da valorização da experiência e da participação ativa dos estudantes como elementos indispensáveis à transformação social. Embora Freire não tenha dedicado seus estudos exclusivamente à educação de jovens e adultos, os temas gerais abordados em suas obras têm aplicação direta sobre a modalidade de ensino da EJA.

Também cabe ressaltar a centralidade da posição de Freire no contexto da Educação Popular e a estreita vinculação desta com a educação de jovens e adultos, principalmente no que concerne às ações de alfabetização ligadas aos movimentos e lutas populares de trabalhadores, da população urbana e do campo, que exigiam o seu direito à Educação (Trindade, 2022).

Freire e Nogueira (1993) contextualizam o desenvolvimento da educação popular e da educação de jovens e adultos nessa época como parte de um período político e social marcado pelo populismo, pela industrialização urbana, pelos movimentos migratórios do campo para as cidades e pela emergência de movimentos populares que começaram a refletir criticamente sobre a sua realidade e a participar da construção de uma educação pensada para a transformação social.

Ao discorrerem sobre o pensamento de Paulo Freire no contexto da relação entre a educação escolar de jovens e adultos e a Educação Popular, Haddad e Di Pierro (2021) afirmam que

Para Freire, não há dicotomia entre a educação popular e a educação escolar de jovens e adultos. A grande questão, do passado e do presente, seria como aproximar esses dois campos de práticas educativas, como construir uma escola pública popular (Haddad; Di Pierro, 2021, p.4).

Esses apontamentos evidenciam um avanço em relação às concepções sobre a educação de jovens e adultos e ilustram também a preocupação existente naquele período com a democratização da educação e com a transformação da vida das classes populares do país. No entanto, a partir de 1964, durante o período do governo

militar, houve uma supressão dos avanços concernentes à educação popular e também à formação destinada aos jovens e adultos (Fávero; Freitas, 2011; Haddad; Di Pierro, 2000; Santos; Brayner, 2023; Strelhow, 2010; Xavier, 2019). Nesse período, a história da educação destinada à EJA ficou marcada, principalmente, pela instalação do MOBRAL (Movimento Brasileiro de Alfabetização), que foi uma ação governamental autorizada em 1967 por meio do Decreto nº 5.379, de 15 de dezembro.

O referido documento, no Art, 1º, parágrafo único, previa a priorização e estabelecimento de atividades permanentes, no âmbito do então Ministério da Educação e Cultura, para a alfabetização funcional e a educação continuada de adolescentes e adultos. Essas ações seriam divididas em dois períodos de quatro anos cada: um destinado a adolescentes e adultos analfabetos com idade de até trinta anos; e o outro destinado àqueles com idade superior a esta. Após a conclusão, os estudantes poderiam dar continuidade aos estudos de “maneira constante e sem discriminação etária” (Brasil, 1967).

Na leitura de Strelhow (2010, p.55), esse programa representou a difusão e perpetuação do analfabetismo funcional, já que os indivíduos eram formados na “habilidade de ler e escrever, sem a devida compreensão contextualizada dos signos. Ainda, segundo o autor, essa política promovia a responsabilização dos indivíduos analfabetos e também da sociedade pela situação de subdesenvolvimento do país, já que cidadãos alfabetizados eram recrutados como alfabetizadores pelo programa, que tinha como slogan “você também é responsável, então me ensine a escrever, eu tenho a minha mão domável” (Stephanou; Bastos, 2005, p.270).

Essa atribuição de responsabilidade à sociedade, em parte, eximia o governo de implementar medidas mais eficazes para aprimorar a educação direcionada à população de jovens e adultos do país, tanto no que tange à alfabetização quanto à continuidade dos estudos e à formação profissional. Além disso, o Estado incentivava e consentia programas de caráter conservador que surgiam no seio da sociedade simpática ao governo. Por outro lado, os pequenos núcleos de resistência na sociedade civil, nos quais a educação de adultos era conduzida como uma prática educativa inspirada nos interesses populares e mantida, clandestinamente, sofriam repressão por parte do Estado (Haddad; Di Pierro, 2000).

Outra ação desse governo foi a implantação do ensino supletivo, por meio da Lei nº 5.692 de 15 de dezembro de 1967. O referido instrumento legal fixou as Diretrizes e Bases para o ensino de 1º e 2º graus, além de outras providências, como:

a flexibilização da jornada escolar, para atender às demandas dos estudantes que, por alguma impossibilidade, não podiam frequentar as aulas na idade estabelecida pela legislação; adequação do sistema educacional aos diferentes ritmos de aprendizado, considerando as particularidades dos estudantes; estímulo à formação continuada daqueles que haviam interrompido seus estudos (Brasil, 1967).

Nesse período foi instituído o Sistema de Ensino Supletivo que, por sua vez, criou os Centros de Ensino Supletivo (CES), que eram escolas destinadas ao público de jovens e adultos que não concluíram seus estudos na idade adequada (Fávero; Freitas, 2011). Sobre esse aspecto, Fávero e Freitas destacam que

O conceito de educação de adultos assumido pelo Departamento de Ensino Supletivo (DSU) do MEC é, em primeiro lugar, de suplência do ensino não obtido no sistema regular, e de suprimento, entendido como complementação da educação recebida nos bancos escolares, a ser obtida em outras agências de formação. Embora se justifique pela categoria de educação permanente, sua proposta é estritamente escolar, prevendo para os adultos repetidas voltas à escola – o que é uma evidente redução do conceito (Fávero; Freitas; 2011, p. 376).

Apesar de se justificar como educação permanente, a proposta deste departamento ainda se baseia em um modelo de educação dita regular. Para os adultos isso significaria reviver a experiência escolar tradicional, desconsiderando abordagens e metodologias mais flexíveis ou formas de aprendizagem adequadas às necessidades específicas desse grupo.

O cenário da educação escolar voltada a pessoas jovens e adultas passa a se tornar mais promissor com a retomada dos movimentos e direitos sociais no período da história brasileira conhecido como redemocratização. Haddad e Di Pierro (2000) apontam que a extinção do MOBREAL representou, simbolicamente, a ruptura com a política de educação autoritária e tradicional do governo militar. Em contrapartida, os autores assinalam que não houve mudanças significativas nesse âmbito.

A história da educação de jovens e adultos do período da redemocratização, entretanto, é marcada pela contradição entre a afirmação no plano jurídico do direito formal da população jovem e adulta à educação básica, de um lado, e sua negação pelas políticas públicas concretas, de outro (Haddad; Di Pierro, 2000, p.119).

Essa conjuntura representou um paradoxo para a educação de jovens e adultos, pois ao mesmo tempo em que estava estabelecido o direito formal à educação de nível básico para essa parcela da população, a ausência de políticas públicas concretas não garantia a efetiva implementação desses direitos. Isso resultou, nos

primeiros anos desse período, um hiato entre a legislação e sua aplicação prática, limitando, mais uma vez, o acesso, a qualidade e a inclusão efetiva de jovens e adultos no sistema educacional.

3.2 BASES LEGAIS DA EJA NO PAÍS

A Constituição de 1988 estendeu aos jovens e adultos o direito amplo à educação básica, que passou a ser considerada um direito universal e um dever do Estado (Brasil, 1988). Esse documento é, até os dias de hoje, basilar no que concerne ao norteamiento das políticas públicas e ações educativas direcionadas à população de jovens e adultos que não tiveram acesso aos estudos em idade própria.

Baseado no disposto no art. 22, inciso XXIV da Constituição, que estabelecia como competência da União legislar acerca das diretrizes e fundamentos da educação no país, foi promulgada a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB) em 20 de dezembro de 1996. Essa lei, vigente até os dias atuais, passou por algumas alterações por meio de emendas e legislações complementares a fim de adequar o sistema educacional às transformações sociais, científicas e tecnológicas, atendendo também às demandas da EJA.

A promulgação dessa lei resultou em significativas mudanças e oportunidades para esse grupo ao viabilizar a criação de programas específicos direcionados à EJA, reconhecendo e valorizando saberes e experiências prévias, permitindo a adaptação e flexibilização de currículos e horários para atender às necessidades e particularidades desse público.

Além da LDB, outras legislações e programas são essenciais à construção e avanço da EJA no país. Dentre essas legislações destacam-se, em ordem cronológica, mas não de importância:

a) Parecer nº 05/1997 do Conselho Nacional de Educação: documento que apresenta uma proposta de regulamentação da Lei 9.394/96, incluindo também um tópico sobre a EJA. Nele é discutida a denominação dessa modalidade, confirmando a designação dada tanto pela LDB quanto pela legislação anterior (5.692/71) que a chamava de “ensino supletivo”. Além disso, esse parecer estabelece uma redução em três anos na idade para a realização dos exames supletivos. Agora, jovens com 15 anos podem concluir o ensino fundamental, e aqueles com 18 anos podem concluir o

ensino médio, em comparação com os 18 e 21 anos, respectivamente, estipulados anteriormente.

b) Parecer nº 12/1997 do Conselho Nacional de Educação: ao elucidar questões sobre a LDB o documento trata dos cursos supletivos e esclarece sobre a questão da garantia da gratuidade da modalidade EJA. Havia um equívoco relacionado à interpretação geral de que a lei não poderia obrigar os sistemas públicos a oferecer o ensino supletivo gratuito para esse público. Embora muitos acreditassem que essa obrigação não poderia ser imposta, o parecer aponta que a lei já prevê essa gratuidade como um direito estendido do ensino fundamental para aqueles que não puderam concluir os estudos em idade apropriada.

c) Resolução CNE/CEB nº1, de 5 de julho de 2000: Documento que estabelece as Diretrizes Curriculares Nacionais para a EJA. Neste documento são definidos os princípios, objetivos, organização curricular e carga horária da EJA. No texto também são estabelecidos os critérios e formas de avaliação dos estudantes e abordadas questões sobre formação e capacitação de professores dessa modalidade.

d) Parecer 11/2000 do CNE: documento que aborda os princípios e orientações que embasam as Diretrizes Curriculares Nacionais para a EJA. Enquanto a Resolução estabelece as normas e diretrizes para essa modalidade, o parecer fornece os fundamentos teóricos e pedagógicos que sustentam essas mesmas diretrizes.

e) Parecer nº 36/2004 do CNE/CEB: define que a duração mínima dos cursos voltados à EJA, independentemente de serem na modalidade presencial ou à distância, seja de dois anos para o Ensino Fundamental e de um ano e meio para o Ensino Médio. O documento orienta que estudantes que concluírem o Ensino Fundamental aos dezessete anos prossigam no Ensino Médio dito regular.

f) Parecer nº 29/2006 do CNE: reexame do Parecer CNE/CEB nº 36/2004, que aprecia a Indicação CNE/CEB nº 3/2004, propondo a reformulação da Resolução CNE/CEB nº 1/2000, que definiu Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação de Jovens e Adultos” (Conselho Nacional de Educação, 2006).

g) Resolução nº 03/2010 do CNE/CEB: institui as Diretrizes Operacionais para a EJA, nas quais estão estabelecidas a duração dos cursos, bem como a idade mínima para ingresso e obtenção de certificação. Além disso, a resolução contempla

orientações específicas para a oferta da EJA na modalidade de Educação a Distância (EaD).

h) Lei nº 13.005, de 25 de junho de 2014: refere-se ao Plano Nacional de Educação, com vigência originalmente estabelecida para o período de 2014 a 2024, posteriormente prorrogada até 2025. O plano apresenta metas e estratégias voltadas para a educação nacional, incluindo diretrizes específicas para a EJA.

i) Resolução n.º 01/2021 do CNE/CEB: estabelece as Diretrizes Operacionais para a EJA em diversos aspectos, dentre eles o seu alinhamento com a Política Nacional de Alfabetização (PNA) e a Base Nacional Comum Curricular (BNCC). Apresenta orientações sobre o registro de frequência dos estudantes, carga horária mínima para cada etapa, flexibilização da oferta, bem como aponta critérios para a certificação. O documento enfatiza a importância da formação inicial e continuada de professores que atuam na EJA.

j) Resolução nº 03/2025 do CNE/CEB: estabelece as novas diretrizes operacionais nacionais para a EJA. Ela trata, entre outros pontos, das formas possíveis de organização da oferta, flexibilidade curricular, cargas horárias mínimas específicas e turnos. Traz também o reconhecimento de saberes de vida e trabalho e a possibilidade de certificação via exames supletivos.

Em relação aos programas e iniciativas governamentais, em nível nacional, voltados à EJA, que não busquem apenas a alfabetização, mas uma formação mais completa e que estimule a continuidade dos estudos, tem-se: o Programa Nacional de Integração da Educação Profissional com a Educação Básica na Modalidade de Jovens e Adultos (PROEJA); Educação de Jovens e Adultos articulada à Educação Profissional (EJA-PRO); Programa Nacional de Acesso ao Ensino Técnico e Emprego (PRONATEC); Projeto de Vida para a Educação de Jovens e Adultos e; Educação ao Longo da Vida.

Ainda que exista várias iniciativas governamentais em nível nacional que busquem promover uma formação integral de jovens e adultos, conforme destacado acima, pesquisas apontam para a persistente marginalização dessa modalidade no âmbito das diretrizes curriculares nacionais (Moreira *et al.*, 2024). Um exemplo significativo dessa invisibilização é a ausência de um tratamento específico e consistente à EJA na BNCC (Carvalho *et al.*, 2020; Moreira *et al.*, 2024). Tal lacuna

reforça a importância de conhecer profundamente quem são os sujeitos da EJA, para que as políticas e ações educacionais possam responder de maneira efetiva as suas reais necessidades.

3.3 O PERFIL DOS ESTUDANTES DA EJA: DADOS SIGNIFICATIVOS

O público que constitui a EJA é formado por jovens-adultos que possuem uma diversidade de “experiências sociais e políticas, carregadas de indagações, saberes e valores aprendidos nas condições de classe, trabalho, gênero, raça, família, lugar” (Arroyo, 2017, p.6). Além disso, trata-se de um grupo que possui uma série de necessidades específicas que variam de acordo com as realidades locais de cada comunidade (Carvalho *et al.*, 2020).

Arroyo (2017) chama atenção para a identidade coletiva construída pelos estudantes jovens e adultos da EJA em torno do trabalho. Segundo o autor, essa vivência comum se configura como um elemento central na ressignificação das identidades desses sujeitos e na redefinição dos sentidos, valores e propósitos atribuídos à própria EJA. Nas palavras de Arroyo, esses sujeitos

Desde crianças são herdeiros dos valores, da consciência, das identidades de classe trabalhadora. Das famílias trabalhadoras. Do pai trabalhador e da mãe trabalhadora que lhes passaram os valores do trabalho, de lutas por direitos. Há um traço marcante nas identidades coletivas dos jovens-adultos que lutam pela educação: saberem-se trabalhadores, trabalhadoras. Membros de famílias da classe trabalhadora, com experiências brutais de trabalho infantil e adolescente, à procura da titulação exigida para inserção no trabalho, submetidos a trabalhos informais ou rejeitados no trabalho formal porque sem titulação escolar. Tensas histórias de trabalhadores, de trabalhadoras de classe que caracterizam os jovens-adultos como coletivo desde a infância (Arroyo, 2017, p.5).

O estudo de Nascimento e Cassab (2021) corrobora o perfil desses trabalhadores-estudantes, delineado por Arroyo (2017), ao investigar a realidade de estudantes da EJA de um Colégio de Aplicação. A pesquisa evidenciou que todos os sujeitos investigados, que são trabalhadores, atuam no setor de serviços, em atividades como vendas, cuidados diretos, trabalho doméstico, funções administrativas, entre outras. São pessoas que, comumente, ocupam posições inferiores na hierarquia do trabalho, com pouca valorização social e salarial (Nascimento; Cassab, 2021).

Palhares e Silva (2023) apontam que, de modo geral, os sujeitos da EJA são

indivíduos que estão às margens da sociedade, seja por razões de cunho social, político, econômico ou mesmo cultural. Além disso, afirmam que as características identitárias desses indivíduos são bastante heterogêneas, em relação a cor, idade, sexo, estado civil, subjetividades, motivações, orientação sexual, entre outras. Sobre suas trajetórias educacionais, Arroyo diz que

Esses jovens e adultos repetem histórias longas de negação de direitos. Histórias coletivas. As mesmas de seus pais, avós, de sua raça, gênero, etnia e classe social. Quando se perde essa identidade coletiva, racial, social, popular dessas trajetórias humanas e escolares, perde-se a identidade da EJA e passa a ser encarada como mera oferta individual de oportunidades pessoais perdidas. As trajetórias humanas e escolares desses jovens - adultos merecem ser lidas nessa perspectiva. Assumida esta menção: direito negado historicamente aos mesmos coletivos sociais, raciais, conseqüentemente terá de assumir a EJA como uma política afirmativa, como um dever específico da sociedade, do Estado, da pedagogia e da docência para com essa dívida histórica de coletivos sociais concretos (Arroyo, 2005, p.8).

Ao ressaltar a necessidade de se reconhecer as trajetórias coletivas de exclusão e a necessidade de a EJA ser encarada como um direito social e uma responsabilidade pública, Arroyo remete à importância do conhecimento sobre o perfil dos estudantes dessa modalidade educativa.

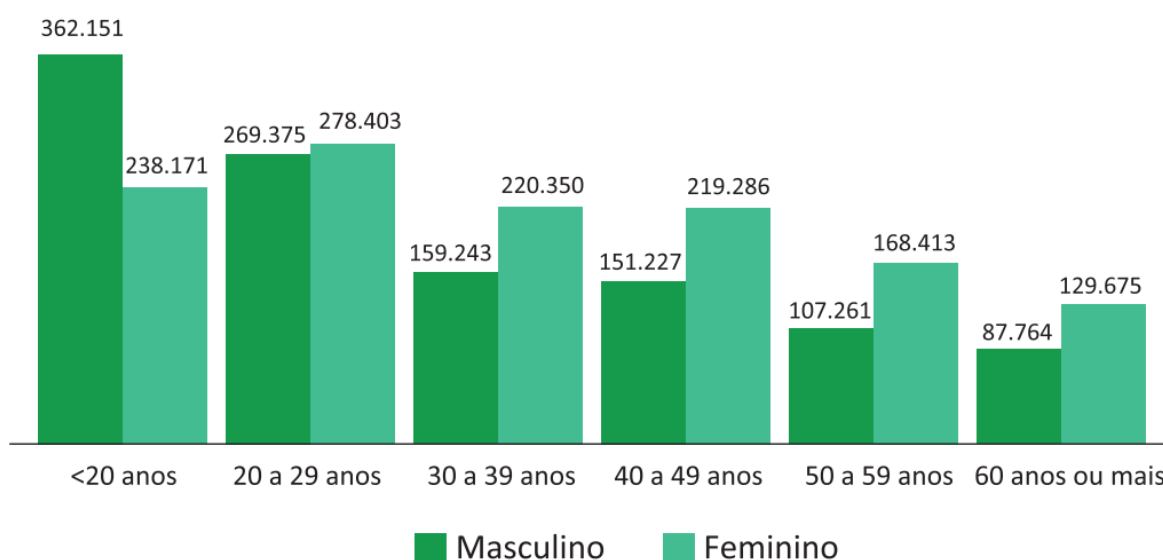
No que se refere ao perfil discente, o Censo Escolar de 2024, divulgado no início de 2025, evidenciou um movimento de juvenilização da EJA, já apontado pelo levantamento anterior, referente ao ano de 2023 (Brasil, 2024, 2025). Tal tendência se refere ao fato de que a faixa etária com o maior número de matrículas em 2024 corresponde a indivíduos com menos de vinte anos, o que “impõe desafios aos professores, que precisam enfrentar as tensões que se instauram a partir da presença massiva dos jovens na sala de aula” (Resende; Cassab, 2021, p.3).

Embora a faixa etária com menos de 20 anos concentre, isoladamente, o maior número de matrículas na EJA, a distribuição geral das matrículas ainda é majoritariamente composta por estudantes com 30 anos ou mais. Quando agregadas as faixas etárias acima dos 30 anos, o total de matrículas supera o contingente de estudantes com menos de 30 anos, ainda que essa diferença venha diminuindo nos últimos anos em razão do crescimento da participação dos jovens na modalidade. Destaca-se ainda que, entre os estudantes com mais de trinta anos predomina o

sexo¹⁰ feminino, ao passo que, entre aqueles com menos de trinta anos, a maioria é do sexo masculino.

Os dados indicam ainda que a maioria das matrículas na EJA é composta por pessoas do sexo feminino, totalizando 1.254.298, em contraste com 1.137.021 matrículas de pessoas do sexo masculino, o que representa uma diferença de aproximadamente 4,9 pontos percentuais entre os dois grupos. É o que se pode observar a partir da análise na Figura 1, disponibilizada no resumo técnico do referido censo:

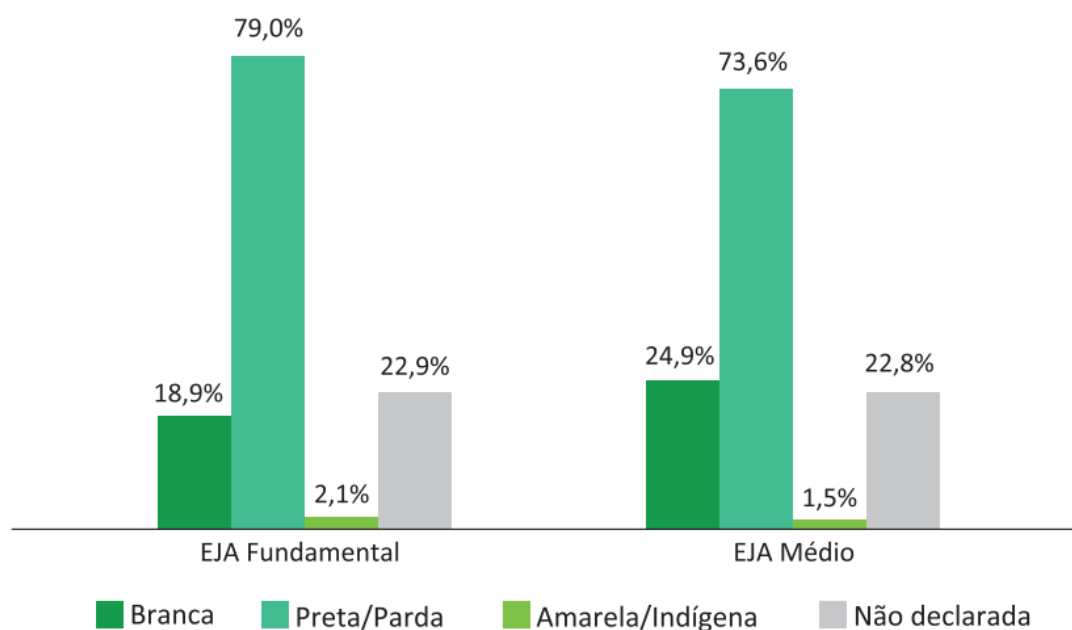
Figura 1 - Número de matrículas na EJA segundo Faixa Etária e Sexo.



Fonte: Brasil (2025, p.34).

No que concerne à variável cor/raça, dados do Censo Escolar de 2025, referentes a 2024, revelam que 79% dos estudantes da EJA no ensino fundamental se autodeclararam pretos ou pardos, enquanto no Ensino Médio esse percentual é de 73,6%. Os estudantes que se identificam como brancos correspondem a 18,9% no fundamental e 24,9% no médio. Já os autodeclarados amarelos ou indígenas representam 2,1% e 1,5%, respectivamente (BRASIL, 2025). Esses dados são apresentados na Figura 2, extraída do Resumo Técnico do referido censo:

¹⁰ Mantêm-se a denominação 'sexo' conforme aparece nas bases oficiais utilizadas (como o Censo/IBGE), ciente da distinção conceitual entre sexo (anatomia) e gênero (construção social). Essa decisão visa respeitar a nomenclatura original das variáveis e garantir a fidedignidade metodológica dos dados.

Figura 2 - Percentual de matrículas da EJA segundo cor/raça

Fonte: Brasil (2025, p.35).

O censo divulgado em 2024, com dados referentes a 2023, indica que 77,7% dos estudantes do ensino fundamental se identificaram como pretos ou pardos, em contraste com 70,7% no ensino médio. Os estudantes brancos representavam, nesses níveis, 19,6% e 26,9%, respectivamente, enquanto os amarelos ou indígenas correspondiam a 2,7% no fundamental e 2,3% no médio. Esses dados apontam para a expressiva quantidade de estudantes pretos/pardos na EJA, principalmente no nível fundamental, onde se dá o processo de alfabetização.

O aumento do número de matrículas de estudantes pretos e pardos na EJA, acompanhado da redução proporcional de estudantes brancos, reforça a predominância histórica da população negra e parda nessa modalidade de ensino e reafirma o perfil racial do público atendido. Esse movimento indica que a população negra e parda segue sendo a mais afetada pela evasão ou não conclusão dos estudos na idade dita regular (Nascimento; Cassab, 2022). Outro aspecto que também justifica esses números e que precisa ser considerado é a existência de um movimento crescente de reconhecimento e afirmação identitária entre os estudantes, resultando em um aumento nas autodeclarações como pretos ou pardos.

De outro modo, a redução relativa de estudantes brancos pode sinalizar que esse grupo, em maior medida, tem conseguido concluir a educação básica nos tempos previstos, refletindo desigualdades históricas com um perfil racial no acesso e

na permanência escolar. Soma-se a esse quadro o fato de que a maioria dos estudantes da EJA é composta por pessoas do sexo feminino, o que aponta para uma sobreposição de marcadores sociais, como raça, classe, etnia, dentre outros que atravessam as trajetórias educacionais dessas pessoas.

O Censo Escolar da Educação Básica de 2024 também confirma uma tendência de queda no número de matrículas na EJA nos últimos anos. O documento aponta uma redução percentual de 20,4% no período compreendido entre 2020 e 2024. Especificamente, em 2023, foram registradas 2.589.815 matrículas, enquanto em 2024 esse número diminuiu para 2.391.319, o que corresponde a uma redução de aproximadamente 7,7% em relação ao ano anterior. Essa redução foi mais acentuada no Ensino Fundamental, com uma diminuição de 10,2%, em comparação ao Ensino Médio, que apresentou uma queda de 3,7% (Brasil, 2025). São Pedro e Ribeiro (2024, p. 1044) afirmam que essa diminuição pode estar relacionada tanto a aspectos como “questões socioeconômicas, acesso à educação, políticas públicas educacionais” como também “a política de desmantelamento da EJA, no período de 2018-2022”.

Esse panorama sobre a situação da EJA evidencia a composição diversa dos seus estudantes, seja em relação a sexo, faixa etária cor/raça, dentre outros marcadores sociais. Há ainda, dentro desses marcadores, fatores interseccionais que influenciam no acesso e na frequência destes indivíduos na escola, como as condições de trabalho (Bastos; Eiterer, 2021) e a existência de deficiências (Brito; Silva, 2021).

Embora o Censo não indique todos os marcadores sociais que atravessam a realidade dos estudantes da EJA e os múltiplos lugares da interseccionalidade nos quais estão dispostos esses sujeitos, os números levantados são fundamentais para entender a diversidade e as necessidades específicas dessa modalidade educativa, permitindo pensar políticas e práticas direcionadas a esse público. Nesse sentido, Palhares e Silva (2023, p.18) salientam que nem toda escola da EJA está preparada para o trabalho político-pedagógico com a diversidade, o que acaba por reforçar “processos de exclusão, silenciamento, invisibilização, preconceito e intolerância” frutos do pensamento colonial e eurocentrado. Para superar esses processos de marginalização é preciso construir

[...] uma “escola sã”, conjugada com os processos de desigualdades e marginalidades a que esses alunos encontram-se expostos, [...] para que eles sejam provocados em seu cotidiano escolar a problematizar os mesmos processos que desencadearam sua saída do universo estudantil formal

(Rego, 2019, p.9).

Para esses autores, pensar nessa “escola sã” é ainda mais importante considerando que os estudantes da EJA são sujeitos que entram na escola, ou retornam a ela, movidos por motivações diversas, e que ao decidirem por esse retorno “dão a si e a ela uma nova e, talvez, última chance” (Rego, 2019, p.9). Justamente por isso é tão importante que “o ato educativo no contexto da modalidade se diferencie em relação às experiências pretéritas de escolarização no ensino dito regular” (Nascimento; Cassab, 2022, p.2).

Quando cientes de seu papel transformador, espaços como a EJA podem contribuir para a promoção da emancipação social e humana, “fabricando criativamente maneiras de resistências à normatividade social imposta como forma de desinvisibilização e ressignificação de suas experiências” (Palhares; Silva, 2023, p.19).

3.4 A COLONIALIDADE QUE ATINGE A EJA

Conforme já mencionado, o processo de educação de jovens e adultos caminhou paralelamente à colonização do Brasil (Fávero, 2000; Haddad; Di Pierro, 2000; Rosa; Silva, 2019), sobrevivendo às marcas do colonialismo e sendo delineada e institucionalizada por meio das mãos da colonialidade. Uma concepção da EJA associada à sua herança colonial é apresentada por Rosa e Silva (2019) quando afirmam que

A educação de adultos é a educação daqueles que foram historicamente excluídos, daqueles cujos direitos já foram negados. É a educação daqueles que, além de serem discriminados por seu sexo, sua raça e/ou sua condição social, são discriminados por serem adultos analfabetos. São acusados de sofrerem de um mal que precisa ser “erradicado”. Quase que uma atualização do processo colonizador que mantém vigentes e funcionando os padrões que orientaram a dominação e exploração das riquezas do continente americano desde a chegada dos primeiros europeus por estas terras (Rosa; Silva, 2019, p.220).

Essa herança colonial, mencionada por Rosa e Silva, se manifesta na forma de estruturas históricas de exclusão social que permanecem operando no tempo presente. Essa lógica que, ainda hoje, opera na EJA é típica da colonialidade, que classifica e hierarquiza sujeitos com base em juízo de valores. Trata-se de um discurso que atualiza os mecanismos de controle e exclusão herdados da colonização (Rosa; Silva, 2019).

Nesse sentido, a EJA também integra parte da herança cultural e de conhecimentos escolares moldados pelas mais diversas manifestações da colonialidade, bem como pela imposição de epistemologias modernas europeias, conforme apontam Alonso e Eiterer (2022). Desse modo, culturas e conhecimentos escolares frutos da “colonialidade do poder, do saber e do ser e da imposição de epistemologias modernas europeias” (Alonso; Eiterer; 2022, p.12) também foram herdados pela EJA.

Essas nuances da colonialidade não marcam apenas o histórico dessa modalidade, visto que ela já nasce como “demanda produzida pela colonialidade da educação escolar” (Alonso; Eiterer, 2022, p.6) mas também o seu público, sendo uma prática destinada a atender populações marginalizadas dentro do projeto de formação da sociedade colonial (Haddad; Di Pierro, 2000). Trata-se de um processo histórico que se pauta tanto na naturalização das explorações quanto na pobreza de parte da população (Rosa; Silva, 2019).

Em relação a colonialidade que marca o público da EJA, o estudo de Alonso e Eiterer (2022), realizado com estudantes adultos e idosos do Ensino Médio, e que se debruça sobre a interpretação acerca do delineamento da diferença colonial da EJA em relação à colonialidade da educação escolar, indica que há uma identidade partilhada desses estudantes investigados com os demais sujeitos da EJA. Os autores identificaram que esses estudantes compartilham uma identidade marcada por experiências comuns de exclusão e subalternização, apesar das especificidades e singularidades de suas trajetórias. Segundo os autores, trata-se de sujeitos historicamente posicionados como “outros” pela lógica da colonialidade do poder e do ser, condição de “outridade” que também é compartilhada por grande parte dos sujeitos da EJA em diferentes contextos (Alonso; Eiterer, 2022).

Para os autores “negações de direitos, exclusão e marginalização [...] são características comuns em turmas da EJA” (Alonso; Eiterer, 2024, p.148) e que as semelhanças entre as narrativas sobre si desses estudantes,

[...] não são meras coincidências, mas os reflexos estruturais e geopolíticos de um sistema mundo que se originam nas dinâmicas coloniais da modernidade e são produzidas pela criação dos lugares periféricos ocupados pelas outridades subalternizadas da/na diferença (Alonso; Eiterer, 2024, p.158).

A marca de uma população social e historicamente excluída deve-se à persistência de uma lógica moderno/colonial que ainda estrutura as relações sociais

e de poder (Quijano, 2005), o que materializa a própria definição da colonialidade do poder que afeta os sujeitos da EJA. Sobre as nuances da colonialidade que afetam esses indivíduos, Palhares e Silva afirmam que essas pessoas

[...] têm sido historicamente atravessadas por processos de exclusão, decorrentes da estrutura do poder colonial que tem persistido e continuado sob a forma de colonialidade do poder capitalista/racista/patriarcal, produzindo o contingente daquelas e daqueles que ficam de fora do mapa (Palhares; Silva, 2023).

A metáfora sobre ficar fora do mapa, utilizada pelos autores, reforça a ideia de que esses sujeitos foram e continuam sendo invisibilizados pelas estruturas sociais, como consequência direta da colonialidade do poder que organiza o mundo.

Os impactos ambientais que incidem sobre a realidade de alguns dos estudantes da EJA também materializam a colonialidade do poder que atravessam suas experiências cotidianas. O estudo desenvolvido por Amorim, Evangelista e Senra (2021) acerca do racismo ambiental, em uma escola estadual do campo, aponta, dentre outros aspectos, que existe uma

[...] imposição desumana e desigual “enfiada goela abaixo” pelo processo de acumulação de capital e do que chamam os colonizadores de “crescimento econômico”. A percepção que temos desses impactos socioambientais, experimentado e vivenciados por esses alunos da EJA, reflete também na questão da autoidentificação, como foi colocado muitos não se reconhecem como quilombolas (Amorim; Evangelista e Senra 2021, p.127).

O racismo ambiental soma-se a múltiplas formas de exclusão. Trata-se de uma exclusão territorial que resulta diretamente da colonialidade do poder que estruturou o território brasileiro, afetando de modo particular os sujeitos da EJA, que são subjetivados em função da racialização e marginalização que enfrentam. Uma das expressões contemporâneas dessa colonialidade do poder, manifestada por meio racismo ambiental, também pode ser observada na exclusão digital que afetou muitos estudantes da EJA na pandemia. O acesso desigual à internet, à energia elétrica estável ou a espaços adequados para estudo, atinge mais duramente e expõe a riscos quem vive em áreas periféricas.

Essa realidade acima mencionada pode ser evidenciada no estudo de Fantinato, Freitas e Dias (2020), que relata as dificuldades enfrentadas por estudantes da EJA durante a pandemia por COVID-19. Segundo as autoras, os desafios de adaptação às novas práticas pedagógicas interferiram diretamente no acompanhamento das atividades escolares. Enquanto uma estudante precisou recorrer ao sinal de Wi-Fi da vizinha, outra teve que se deslocar até outro bairro para

acessar a internet, colocando-se em risco sanitário ao sair do isolamento social. Além disso, diversos relatos apontam a falta de equipamentos adequados para a realização das atividades remotas, revelando as contradições de um modelo que, embora proposto para proteger a saúde, acabava por expor ainda mais estudantes em situação de vulnerabilidade (Fantinato; Freitas; Dias, 2020).

Ao narrarem seus saberes de si e do mundo, muitos estudantes demonstram reconhecer os efeitos da colonialidade do poder em suas trajetórias. No estudo de Alonso e Eiterer (2024), por exemplo, estudantes da EJA mobilizaram uma série de elementos para refletir criticamente sobre o projeto colonial e seus desdobramentos no presente. Entre os aspectos destacados estavam o reconhecimento da estrutura social herdada do colonialismo, a identificação de sua posição de classe e a compreensão da branquitude como um lugar de privilégio.

Embora a colonialidade do poder e a colonialidade do saber tratem de dimensões distintas, onde há uma, quase sempre está a outra. Nesse sentido, a colonialidade do saber também está presente na EJA, ditando quais saberes e experiências de vida serão valorizados no ambiente escolar. Um exemplo disso é evidenciado em um estudo que analisou a abordagem da Educação para as Relações Étnico-Raciais, em questões envolvendo a língua espanhola, do Exame Nacional do Ensino Médio (ENEM). A análise se deu sobre as provas aplicadas para jovens e adultos privados de liberdade em uma unidade socioeducativa vinculada à EJA. Os resultados apontaram para a presença da colonialidade do saber nesses exames, manifestados por meio da valorização predominante e naturalização de conhecimentos eurocentrados (Botelho; Matos, 2022).

O estudo de Amorim, Evangelista e Senra (2021), direcionado a estudantes da EJA, no contexto do campo, também denuncia a colonialidade do saber que opera na modalidade. Segundo os autores, esses estudantes carregam o desejo de adquirir novos conhecimentos e trazem em sua bagagem um considerável conhecimento empírico de vida. São conhecimentos oriundos de suas vivências, que costumam ser desvalorizados pela escola, promovendo uma lógica hierárquica na qual são postos os conhecimentos hegemônicos de um lado e os saberes populares, ancestrais, locais ou experienciais do outro (Amorim; Evangelista; Senra, 2021).

A proposta de agenda apresentada por Joaquim (2023) também denuncia, de forma crítica e propositiva, a presença enraizada da colonialidade do saber nos contextos da EJA. A própria necessidade de elaborar uma agenda para uma

pedagogia decolonial indica que o campo da EJA, tal como é estruturada, ainda se apoia em lógicas coloniais de produção do conhecimento. Desse modo, um dos pontos apresentados por essa agenda trata da proposta de “descolonizar a narrativa dominante sobre a EJA”. Para o autor, entre as narrativas que precisam ser descolonizadas se destaca a “ideia de que a EJA existe para corrigir um déficit social, cognitivo e escolar;” (Joaquim, 2023, p.170).

A ideia do déficit cognitivo, segundo a qual os sujeitos da EJA são vistos como menos capazes cognitivamente, dialoga diretamente com a colonialidade do saber, uma vez que essa visão inferioriza formas de saber produzidas por sujeitos historicamente subalternizados, constrangendo-os em seu retorno à vida escolar (Joaquim, 2023). Como aponta Curiel (2020), essa subalternidade recai sobre aqueles que não ocupam o lugar hegemônico (não heterossexuais, letrados, brancos, de classe média ou alta). São essas pessoas, com suas histórias e saberes invisibilizados, que são constantemente exotizadas, outrificadas e tratadas como carentes de desenvolvimento, reafirmando a hierarquia epistêmica imposta pela colonialidade do saber.

Nesse ponto recai ainda um outro aspecto, a necessidade de “decolonizar a produção do saber no interior da EJA” (Joaquim, 2023, p.24). A agenda proposta por Joaquim (2023) aponta para a falta de valorização dos saberes produzidos por esses sujeitos. Ao detalhar as múltiplas dimensões nas quais esses saberes devem ser reafirmados, o autor denuncia aquilo que tem sido sistematicamente subalternizado nas experiências coletivas desses estudantes: “a) o valor da biografia, da autobiografia e da história local; b) o valor da tradição e da ancestralidade; c) o valor da oralidade; d) o valor da produção da arte e da cultura popular; e) o valor da natureza” (Joaquim, 2023, p.172).

Esses elementos trazidos por Joaquim (2023) só precisam ser reafirmados porque foram historicamente desconsiderados pelas estruturas epistemológicas hegemônicas, que privilegiam o conhecimento eurocentrado. Ao propor sua valorização, a agenda expõe a profundidade da negação epistêmica sofrida pelos estudantes da EJA e revela a urgência de enfrentar a hierarquização de saberes que operam nesses espaços educativos.

No que diz respeito à colonialidade do “ser”, o estudo de Rego (2019) aponta a presença de um ideal meritocrático internalizado pelos sujeitos da EJA, que se manifestam em suas falas. A autora aponta que “muitos dos estudantes pesquisados

reproduziam com frequência e de forma autopunitiva, o imaginário do mérito individual predominante em nossa sociedade” (Rego, 2019, p.12). Essa narrativa, que pode ser associada a uma visão colonial do indivíduo, naturaliza desigualdades, uma vez que os estudantes acabam acreditando que sua situação de vulnerabilidade é reflexo de sua própria incapacidade.

Essa mesma constatação de Rego também foi observada no estudo de Alonso e Eiterer (2024) com estudantes que experienciaram a superação de uma realidade marcada pela precariedade socioeconômica ao ter acesso a espaços anteriormente interditados, como a escola. A partir dessas experiências tais sujeitos passaram a projetar uma mudança de perspectiva em relação àqueles que permaneceram em situações de vulnerabilidade. Segundo esses autores, “na lógica colonial, as pessoas são responsabilizadas pelas subalternidades às quais são submetidas, e isso pode ser apropriado subjetivamente pelas vítimas dos sistemas de opressão naturalizados na sociedade”, que além de se apropriarem desse pensamento meritocrático a partir de um olhar de si, também passam a julgar os demais (Alonso; Eiterer, 2024, p.156).

Esse julgamento reflete a colonialidade do ser, pois envolve a desconexão das experiências vividas pelos estudantes com a realidade de desigualdade social e econômica. Ao invés de questionar a estrutura que impõe essas limitações, esses indivíduos acabam julgando aos outros como responsáveis pelas próprias dificuldades, perpetuando a visão de que a pobreza e a exclusão são frutos de escolhas individuais, e não de um sistema que os oprime (Alonso; Eiterer, 2024).

No contexto dessas estruturas que refletem os processos de subjetivação dos indivíduos da EJA também temos a colonialidade de gênero, considerando que seu público é formado majoritariamente por mulheres atravessadas por múltiplas vulnerabilidades, tais como: racialização, baixa renda, baixa escolaridade, inserção precária no mundo do trabalho, questões etárias e alguns agravamentos decorrentes da existência de deficiências. Contudo, o fator estruturante que perpassa todas essas dimensões é o sistema moderno/colonial de gênero, que sustenta e aprofunda as desigualdades vivenciadas por essas mulheres (Alonso; Eiterer, 2024; Brasil, 2025; Brito; Silva, 2021; Bastos; Eiterer, 2021; Palhares; Silva, 2023).

A respeito da colonialidade de gênero que atinge os sujeitos da EJA, um estudo realizado por Nunes, Ribeiro e Giraldi (2021), em um polo de Florianópolis-SC, se inspirou no conceito de escrevivências para captar “subjetividades reveladoras de

traços coletivos” e para se “pensar nas condições de ser mulher em uma sociedade sexista” (Nunes; Ribeiro; Giraldi, 2021, p.139). O estudo demonstrou que as escrevivências dessas mulheres revelam experiências de renúncias, silenciamentos, violências, abusos e exclusões. Vivências que, para as autoras, apontam para aspectos compartilhados por muitas mulheres que acessam à EJA. As autoras destacam ainda como essas subjetividades operam coletivamente, demarcadas pela colonialidade de gênero, como mostra o relato de Maria, personagem-síntese ficcional, construída a partir das escrevivências das estudantes da EJA:

Em meio a uma vida de renúncias, estudante/Maria foi marcada por imposições de gênero que delimitam para mulheres de uma camada social subalternizada a impossibilidade de estudos e profissionalização, restando assim o lugar dos serviços domésticos e de limpeza ou de cuidados com crianças que não são as suas. Sofreu violações físicas e morais com o pai de seus filhos, mesmo com as dificuldades trabalhou e cuidou da família, hoje consegue estudar e carrega consigo esperanças, sonhos e desejos de uma vida melhor (Nunes; Ribeiro; Giraldi, 2021, p.152).

A trajetória de Maria demonstra como a colonialidade de gênero atua na vida das mulheres da EJA ao limitar suas escolhas e naturalizar hierarquizações em relação ao parceiro. Isso se evidencia, frequentemente, por meio de violações físicas e morais legitimadas pelas estruturas do poder patriarcal.

Esse aspecto coletivo da colonialidade de gênero que opera na EJA também foi observado por Alonso e Eiterer (2024), que destacam, a partir do “saber de si” expresso por Margarida, como mulheres imersas em uma cultura patriarcal enfrentam desafios que se somam aos demais, em que a sobrecarga, agravada pelos papéis de gênero, se manifesta de maneira intensificada no ambiente doméstico e conjugal, refletindo desigualdades estruturais que circunscrevem a trajetória dessas mulheres.

As disparidades das desigualdades vivenciadas de maneira distinta por mulheres brancas e negras, impostas pelo sistema moderno colonial de gênero denunciado por Lugones (2019, 2021) podem ser observadas também no estudo de Carvalho e Silva (2024, p.1) que apontam que

[...] mulheres negras estudantes da EJA, em maioria, ainda vivem em situação de vulnerabilidade e têm seus direitos violados duplamente, considerando que essa modalidade ocupa um lugar periférico na escola, re/produzindo linhas de exclusão institucional (Carvalho e Silva, 2024, p.1).

Embora Carvalho e Silva (2024) discorram sobre a violação sistemática de direitos vivida por essas mulheres e reconheçam a presença de uma lógica colonialista nos documentos e legislações que orientam a EJA, o texto não desenvolve

de forma explícita a articulação entre essas formas de opressão e a noção de colonialidade. Porém, ainda assim, é possível inferir que as marcas da exclusão mencionadas configuram manifestações concretas da colonialidade no âmbito dessa modalidade, uma vez que essas estruturas de dominação moderno/coloniais ainda operam a todo vapor no cotidiano escolar.

A respeito disso, o estudo de Lima *et al.* (2024) observou a presença do racismo nas experiências de estudantes negras, ainda que nem todas o reconhecessem explicitamente em seus discursos. Os indícios dessa forma de opressão emergiram por meio de narrativas sobre situações de exclusão, xingamentos, apelidos pejorativos e outras formas de violências simbólicas. O estudo também identificou a recorrência de trajetórias marcadas pela evasão escolar em relação ao ensino dito regular ou mesmo a ausência de escolarização, associadas a fatores como gravidez na adolescência e a inserção precoce no trabalho doméstico exercido em casas de terceiros.

O estudo de Botelho e Matos (2022) apresenta ainda um agravante a respeito do atravessamento das questões de gênero e raça no que concerne à situação das mulheres que buscam a EJA, e que estão vinculadas a um contexto de privação de liberdade. Segundo eles, a “posição das mulheres no contexto prisional é mais opressora, e, se tratando de mulheres negras e indígenas, mais ainda. Historicamente, as mulheres brancas possuem maior nível de escolarização, o que as permite obter melhores cargos dentro das prisões” (Botelho; Matos; 2022, p.170)

Não obstante o cenário acima retratado, Palhares e Silva (2023) sinalizam que as temáticas relacionadas à identidade de gênero, sexualidade e homofobia têm sido pouco discutidas na EJA. Isso se deve tanto a sua complexidade quanto por serem abordagens teóricas recentes, sobretudo em sua articulação com o campo da EJA. Desse modo, discutir as questões de raça na EJA se faz urgente, considerando os demarcadores interseccionais das opressões sofridas por estudantes dessa modalidade (Lima *et al.*, 2024).

A colonialidade de gênero que se manifesta na EJA também atua deslegitimando existências dissidentes por meio da reprodução de uma lógica binária e hierárquica sobre gênero e sexualidade. Reconhecendo a matriz colonial de poder nesse âmbito educativo, Silva, Laffin e Vigano (2023) investigaram as experiências de travestis e transexuais, estudantes da EJA, e concluíram que essas pessoas, via de regra, apresentam trajetórias marcadas por processos de “exclusão, expulsão e

vulnerabilidade social, mas também de resistências e sobrevivências” (Silva; Laffin; Vigano, 2023, p.208).

As autoras indicam que o retorno dessas pessoas à sala de aula costuma ser carregado de dor e angústia, além de expectativas e memórias negativas do ambiente escolar. Como observa Gabriela da Silva (2023) em sua tese de doutorado sobre trajetórias de vida e de escolarização de travestis e transexuais na EJA, a sociedade tende a ignorar a realidade de expulsão desses sujeitos da escola. Expulsão essa sustentada por práticas discriminatórias que atravessam a recusa no reconhecimento do nome social, discussões sobre o uso do banheiro, além de apelidos e brincadeiras desrespeitosas (Silva, 2023).

Silva, Laffin e Vigano (2023) também apontam que a EJA ainda não acolhe suficientemente esses estudantes. Essa constatação parte de relatos sobre situações de discriminação e preconceito manifestados na atuação de alguns profissionais da educação e de negativa institucional frente à inclusão de temas relacionados às identidades trans em atividades escolares.

Além da colonialidade do poder, saber, ser e de gênero, aspectos da colonialidade também se manifestam em relação aos docentes que atuam nessa modalidade. As condições de vida e trabalho desses professores são problematizadas por Rego (2019), quando expõe experiências como as que seguem:

[...] testemunhamos professores que não tinham o mínimo de condições logísticas, mas que assim mesmo iam fazer aulas-passeio com seus alunos, tirando o dinheiro do lanche da turma do próprio bolso, por exemplo; ou, como presenciava de forma constante, profissionais sem quaisquer condições psicológicas e físicas para estarem em mais uma sala de aula naquela noite, visto que já tinham estado à frente de quase 10 turmas durante o dia (Rego, 2019, p.19).

O exemplo apresentado por Rego relaciona-se à precarização profissional, também destacada por Frazão e Sá (2023) como um indício da operação da colonialidade no trabalho docente e uma herança da lógica moderno/colonial.

Considerar todas essas marcas da colonialidade que atingem a EJA é essencial para avançarmos na direção de um ensino de Ciências emancipatório e voltado à justiça social. Especialmente se considerarmos ser este um campo que tem “naturalizado ou concebido, de forma acrítica, práticas e discursos hegemônicos, deixando de lado princípios fundamentais da educação, como o de promover a cidadania e o respeito à diversidade” (Frazão; Sá, 2023, p.4).

3.5 POTENCIALIDADES DE UMA PRÁXIS DECOLONIAL NO ENSINO DE CIÊNCIAS NA EJA

As discussões apresentadas no tópico anterior evidenciam que a EJA é atravessada por múltiplas expressões da colonialidade que afetam tanto estudantes quanto docentes. No campo do ensino de Ciências, essas dinâmicas se expressam na persistência de currículos e práticas baseadas em epistemologias eurocentradas, especialmente no que se refere à invisibilização de saberes e à manutenção de hierarquias epistêmicas nas práticas pedagógicas (Dutra; Castro; Monteiro, 2019; Frazão; Sá, 2023).

Para além da colonialidade do saber, a formação docente também carrega marcas da colonialidade do ser e do poder, refletindo no currículo uma visão de ciência universal, neutra e desvinculada dos contextos sociais e culturais (Alonso; Eiterer, 2022; Kilomba, 2019; Mignolo, 2017a, 2017b). Nesse sentido, Alonso e Eiterer (2022, p. 12) chamam a atenção para a “falta de currículos que acolham as diversidades de saberes presentes em diversos contextos” e para a “invisibilização das especificidades dos educandos” como desafios característicos da EJA.

O enfrentamento dessas estruturas exige mais do que denunciar desigualdades: requer uma práxis decolonial capaz de transformar o espaço escolar em um território de resistência e criação. De acordo com Miranda (2019, p. 334), “práxis decoloniais são possibilidades de questionarmos o instituído e, ainda, de enviesarmos o percurso de nossas práticas investigativas”.

Pensar o ensino de Ciências na EJA sob uma perspectiva decolonial implica reconhecer que a ciência é apenas uma entre muitas formas de conhecer o mundo. Segundo Saibert (2023, p.290), “Dentro de uma lógica decolonial, a ciência passa a ser vista como um dos conhecimentos válidos disponível para a solução de problemas de uma dada realidade, e não mais como a única forma de conhecimento válido existente”. Essa compreensão abre espaço para a inclusão de saberes plurais e à construção de pontes entre a ciência escolar e os conhecimentos trazidos pelos sujeitos da EJA. E nessa perspectiva, vale recorrer aos princípios orientadores da chamada Educação Popular, dentre os quais se destaca o respeito pelos saberes populares. Para Brandão:

A produção de um saber popular se dá, pois, em direção oposta àquela que

muitos imaginam ser a verdadeira. Não existiu primeiro um saber científico, tecnológico, artístico ou religioso “sábio e erudito” que, levado a escravos, servos, camponeses e pequenos artesãos, tornou-se, empobrecido, um “saber do povo”. Houve primeiro um saber de todos que, separado e interdito, tornou-se “sábio e erudito”; o saber legítimo que pronuncia a verdade e que, por oposição, estabelece como “popular” o saber do consenso de onde se originou. A diferença fundamental entre um e outro não está tanto em graus de qualidade. Está no fato de que um, “erudito”, tornou-se uma forma própria, centralizada e legítima de conhecimento associado a diferentes instâncias de poder, enquanto o outro, “popular”, restou difuso — não centralizado em uma agência de especialistas ou em um pólo separado de poder — no interior da vida subalterna da sociedade (Brandão, 2006, p.16).

A reflexão epistemológica de Brandão sobre a origem, apropriação e legitimação dos saberes, posiciona o saber científico como posterior a um saber que antes era coletivo e popular. Para o autor, a dicotomia entre o saber científico e o saber popular está ligada a uma questão de poder, e não de importância. Não se trata de negar a ciência moderna por ser produto da colonialidade, mas ressaltá-la enquanto construção humana, passível de disputas sociais de poder.

A necessidade do reconhecimento das características socioculturais das classes populares é outro aspecto que conecta a EJA aos pressupostos da Educação Popular. De acordo com Duque e Santos (2021)

Freire propôs uma educação de adultos que levasse em consideração as características socioculturais das classes populares. Daí a necessária e legítima articulação entre Educação Popular e Educação de Jovens e Adultos (EJA). Eis que essas percepções de uma relação identitária da Educação Popular com a EJA, atreladas à condição de emancipação atribuída aos processos educativos, remetem à modalidade de EJA, voltada, eminentemente, para o conjunto de indivíduos excluídos de muitos direitos sociais, dentre os quais o direito à educação (Duques; Santos, 2021, p.2).

Na defesa por uma educação decolonial, que rompa com a lógica da colonialidade ainda presente na EJA, Alonso e Eiterer (2022) afirmam que

Reconhecer a EJA como segmento da educação básica que opera na diferença colonial faz emergir sua potência na ação e no pensamento decolonial. Estar na zona de fronteira em que se dão os encontros entre conhecimentos eurocêtricos e os conhecimentos “outros”, por exemplo, revela-se um dos fatores que permitem contestar a colonialidade (Alonso; Eiterer, 2022, p.8).

A adoção da perspectiva decolonial para o ensino de ciências se mostra ainda mais necessária considerando a marginalização histórica vivenciada por grande parte do público da EJA no acesso ao conhecimento científico. Como destacam Frazão e Sá (2023), ao desestabilizar pressupostos eurocentrados da ciência, abre-se espaço para que saberes historicamente deslegitimados, inclusive aqueles marcados pelas

experiências de gênero e racialização, possam compor o processo formativo docente. Essa abertura não se dá sem o acirramento de disputas, mas é exatamente nesse campo de conflitos que o ensino de ciências pode se tornar mais potente e emancipador (Dutra; Castro; Monteiro, 2019; Frazão; Sá, 2023; Miranda, 2019).

O diálogo entre ensino de ciências, EJA e colonialidade de gênero aponta para a importância de processos formativos que não apenas reconheçam as múltiplas dimensões do ser docente, mas que também tensionem normatividades e hierarquizações de conhecimento que estruturam o campo educacional. Afinal, “o conhecimento só adquire seu sentido pleno quando potencia a transformação da realidade a favor daqueles que, por diferentes mecanismos de dominação, são destituídos de sua própria humanidade pela violência da estrutura socioeconômica” (Rummert, 2006, p.125).

Em contextos formativos que visam o desenvolvimento profissional de docentes para a EJA, a adoção de pedagogias dialógicas, reflexivas, participativas e promotoras de uma práxis libertadora pode promover transformações no ensino de ciências, no sentido de torná-lo menos hegemônico e eurocentrado (Frazão; Sá, 2023, Mattos; Amestoy; Tolentino-Neto, 2020). Nessa perspectiva, cabe destacar o estudo desenvolvido por Felipe e Sá (2024), pautado na construção de um currículo decolonial a partir da tradição intercultural da pesca artesanal em colaboração com os botos praticada no município de Laguna, em Santa Catarina. Segundo as autoras, o foco dado à EJA nesta pesquisa se deve à importância da pesca artesanal para o referido município e por ser uma prática que, de algum modo, faz parte da vivência de muitos estudantes que frequentam essa modalidade na região. As autoras discutem ainda como saberes locais podem se articular com o conhecimento científico, ao mesmo tempo que questionam e desafiam estruturas coloniais e saberes hegemônicos.

Estudos como o realizado por Felipe e Sá (2024) podem favorecer a criticidade em relação a posturas pedagógicas ainda ancoradas em perspectivas moderno/coloniais, possibilitando tanto a reconfiguração do papel docente em direção ao enfrentamento de estruturas coloniais e construção de práticas pedagógicas mais contextualizadas, quanto a ampliação dos conhecimentos docentes e o fortalecimento de sua identidade profissional.

Pensar em possibilidades para o ensino de Ciências da EJA a partir dos estudos decoloniais implica na recusa da naturalização da colonialidade como

elemento constitutivo e imutável dessa modalidade. Trata-se de reconhecer sua presença histórica e estrutural, mas também de afirmar a possibilidade de superá-la. Isso exige pensar a construção de experiências educativas por meio de um ensino de Ciências que dialogue com os saberes, vivências e lutas de seus trabalhadores-estudantes. Nesse sentido, o ensino de Ciências pode se tornar um movimento de resistência dentro da escola, além de uma forma de subversão cotidiana que transforma a aula em espaço de questionamento e (re)existência.

3.6 REFLEXÕES SOBRE O DESENVOLVIMENTO PROFISSIONAL DOS DOCENTES DA EDUCAÇÃO EM CIÊNCIAS DA EJA

Com as transformações recentes ocorridas na sociedade a partir da evolução do conhecimento científico e principalmente tecnológico, tem-se discutido a respeito do papel das escolas e da atuação docente nesse cenário (Imbernón, 2000). Como resultado dessas transformações tem-se discutido também sobre a formação docente, considerando toda a complexidade inerente à profissão (Nóvoa, 2019) e a dinamicidade das relações que ocorrem nos ambientes educacionais.

Essas transformações significativas no sistema educacional, ao que Nóvoa (2019) chama de “metamorfose da escola”, têm impacto direto no papel e na responsabilidade assumida pelos professores no âmbito escolar. Esse destaque à figura do professor se deve a sua posição fundamental, como ator e mediador de culturas e de saberes (Tardif, 2010).

A relação entre a atuação docente, o desenvolvimento profissional e a qualidade da educação são tão profundamente entrelaçadas que Day (2001, p. 17) afirma que “o êxito do desenvolvimento da escola depende do êxito do desenvolvimento do professor”. Com essa afirmação, Day não atribui ao professor a responsabilidade pelo sucesso ou fracasso educacional, mas sinaliza que sem que haja um investimento consistente no desenvolvimento dos professores, dificilmente a escola alcançará melhorias significativas.

Embora a expressão Desenvolvimento Profissional Docente (DPD) seja frequentemente empregada como sinônimo de Formação Docente, é importante considerar que se tratam de processos diferentes, mas interligados. “A formação docente é o cerne do desenvolvimento profissional docente” (Cruz, Barreto e Ferreira (2020, p.360) e esse pode se dar em qualquer uma das etapas da formação

(inicial, acadêmica, em serviço, continuada). Para Fiorentini e Crecci (2013), devido a multiplicidade de elementos e momentos que a constitui, a ideia de DPD tem sido usada como “termo guarda-chuva”, tanto por políticas públicas, quanto no ambiente universitário, o que pode distorcer o seu significado. Na concepção dos autores o DPD deve ser enxergado como um processo contínuo, colaborativo, investigativo, com potencial de transformação e situado na prática docente (Fiorentini; Crecci, 2013).

Desse modo, para que as formações sejam significativas e contribuam efetivamente para o desenvolvimento profissional, é necessário pensá-las a partir de uma perspectiva crítica que prepare esses docentes para contextos e desafios contemporâneos, instigando o desenvolvimento das habilidades de reflexão, integradas à experiência prática (Alarcão, 2022).

Segundo Nóvoa, em definição dada por meio de entrevista realizada por Lomba e Filho (2022), a expressão *Formação de Professores* designa uma formação profissional de nível superior e, por isso, é construída sob o pilar do conhecimento. Essa formação deve estar ancorada não somente na integração entre os espaços profissionais e acadêmicos como *lócus* de construção de saberes, mas também na reformulação da “realidade institucional” atual e no desenvolvimento profissional dos professores (Nóvoa, 2022).

Para Nóvoa (2019) a reformulação da formação docente deve ser guiada por diretrizes e princípios que permitam compreender a complexidade da profissão, capacitando os professores para atuarem frente aos desafios educacionais, visando a qualificação da formação e da educação escolar. Assim, o autor propõe a criação de um novo ambiente formativo, tendo como princípio a ideia de “que o lugar da formação é o lugar da profissão” (Nóvoa, 2019, p.7). Conforme Nóvoa

Para avançar no sentido de uma formação profissional universitária, é necessário construir um novo lugar institucional. Este lugar deve estar fortemente ancorado na universidade, mas deve ser um “lugar híbrido”, de encontro e de junção das várias realidades que configuram o campo docente. É necessário construir um novo arranjo institucional, dentro das universidades, mas com fortes ligações externas, para cuidar da formação de professores (Nóvoa, 2017, p. 1114).

Nesse sentido é de suma importância a interação entre universidades e escolas ao longo de todo o processo de formação docente. Isso significa que a universidade precisa criar um ambiente favorável às experiências práticas, envolvendo diferentes perspectivas e experiências docentes. Isso pode ajudar

professores a se prepararem melhor para os desafios da profissão.

Para Nóvoa (2019) o DPD pode se desdobrar em três momentos que podem ser pensados de forma articulada e indicam quando, e em que contexto da trajetória docente, o desenvolvimento profissional acontece: formação inicial, indução profissional e formação continuada (Nóvoa, 2019). Nessa tríade, a formação inicial representa a essência para o ser e se fazer professor, já que ela é uma etapa basilar para se construir um conhecimento profissional especializado, ao mesmo tempo em que gera uma atitude interativa e dialética diante da prática educativa (Imbernón, 2000).

A formação inicial deve dotar de uma bagagem sólida nos âmbitos científico, cultural, contextual, psicopedagógico e pessoal que deve capacitar o futuro professor ou professora a assumir a tarefa educativa em toda sua complexidade, atuando reflexivamente com a flexibilidade e o rigor necessários, isto é, apoiando suas ações em uma fundamentação válida para evitar cair no paradoxo de ensinar a não ensinar (Imbernón, 2000, p.66).

Isso significa que os futuros professores precisam construir um conhecimento sólido a respeito do contexto social, cultural, científico e tecnológico que circunscreve sua área de ensino. Ao mesmo tempo sua atuação deve ser reflexiva e flexível para possibilitar uma adaptação às transformações na esfera educacional, sem perder o rigor que garante um ensino embasado e consistente. Como destaca Nóvoa (2019, p. 9), “é na passagem da universidade para as escolas, e na forma como os professores mais experientes acolhem os mais jovens, que se joga grande parte do futuro profissional de cada um”. Trata-se de uma etapa decisiva à consolidação da identidade docente, ao fortalecimento do vínculo com a profissão, à instauração de “processos coletivos de trabalho” (Nóvoa, 2019, p.10) e também, ao processo individual e coletivo do desenvolvimento profissional.

A indução profissional deixa evidenciada a articulação entre teoria e prática como elemento central para a formação docente, já que não se trata da simples aplicação do conhecimento teórico, nem da aquisição de conhecimentos exclusivamente por meio da prática, mas envolve a construção do saber docente de forma coletiva, sendo teoria e prática elementos basilares (Tardif, 2010). Sobre isso, Tardif explica ainda que

Se assumirmos o postulado de que os professores são atores competentes, sujeitos ativos, deveremos admitir que a prática deles não é somente um espaço de aplicação de saberes provenientes da teoria, mas também um espaço de produção de saberes específicos oriundos dessa mesma prática (Tardif, 2010, p.234).

Legitimar a docência como espaço para a produção de saberes provenientes da ação prática implica promover espaços de colaboração e reflexão sobre o processo de ensino, nos quais os professores possam compartilhar experiências e experimentar novas abordagens, numa perspectiva ética e comprometida com a qualificação educacional e construção do conhecimento.

Nóvoa (2019) defende que o espaço escolar, articulado à ação coletiva entre os docentes, é um ambiente privilegiado para a promoção do desenvolvimento profissional dos professores. Para o autor esse tipo de formação não deve ser confundido com cursos de capacitação pontuais, mas entendido como um processo contínuo e permanente de aprimoramento profissional do professor. Nesse processo, o apoio das universidades, dos universitários e dos grupos de pesquisa (Nóvoa, 2019) é de fundamental importância para o fortalecimento das experiências formativas.

De modo geral, o DPD configura-se como “um processo a longo prazo, no qual se integram diferentes tipos de oportunidades e experiências, planejadas sistematicamente para promover o crescimento e desenvolvimento do docente” (Marcelo, 2009, p.7). Além de um processo, ele é também uma atividade dinâmica e multidimensional, que envolve uma ampla gama de sentidos e significações, construídos tanto em situações formais quanto informais de aprendizagem ao longo da trajetória pessoal e profissional do professor (Garcia, 1999).

Considerando essa multiplicidade de dimensões que atravessam a formação docente, Day (2001) propõe uma concepção holística do desenvolvimento profissional, que abrange o ser professor como um “aprendente adulto” (Day, 2001, p. 83). Isso integra valores pessoais e profissionais, aprimoramento intelectual, competências racionais e cognitivas, bem como dimensões sociais e contextuais da prática educativa. Além disso, o autor ressalta que o desenvolvimento profissional está diretamente relacionado às experiências vividas no cotidiano escolar e às condições institucionais que favorecem (ou limitam) a aprendizagem contínua dos docentes. Nas palavras do autor:

Tempo e oportunidades, bem como disposições e capacidades dos professores para aprenderem com outros no local de trabalho e com elementos fora da escola são factores-chave no desenvolvimento profissional contínuo. Na ausência destes aspectos, não é despropositado prever que as capacidades dos professores para o desenvolvimento profissional e as disposições para as modelar em função dos alunos, que irão viver e trabalhar num mundo já caracterizado pela mudança, sejam provavelmente limitadas

(Day, 2001, p.45).

Conceber esses elementos como “factores-chave” para o DPD amplia a compreensão do que significa “ser um aprendente adulto”, ao reconhecer que desenvolver-se como professor implica vivenciar uma experiência formativa complexa, atravessada por múltiplas dimensões relacionais, o que reafirma a perspectiva holística desse processo.

Em relação às perspectivas para o DPD na área das ciências naturais por meio de iniciativas de formação continuada, Piotrowski e Güllich (2021) enfatizam e exemplificam a presença de três abordagens distintas: técnica, prática e crítica. Na perspectiva *técnica*, considera-se o docente como um profissional que desempenha suas atividades de maneira instrumental, priorizando a aplicação direta de conhecimentos específicos e habilidades voltadas à execução das tarefas. A perspectiva *prática* se relaciona à aprendizagem prática e à reflexão a partir da experiência, especialmente sobre a dimensão pedagógico-metodológica. Na perspectiva *crítica* ocorre o estímulo à formação de um professor reflexivo e crítico. Esse direcionamento visa à ação e à transformação social não apenas do indivíduo, mas também da escola e da sociedade (Piotrowski; Güllich, 2021).

Cruz, Barreto e Ferreira (2020) defendem que os caminhos do DPD podem ser cruzados com diversas perspectivas teóricas, entre elas a Freireana. Considerando que as ideias de Paulo Freire são forças motrizes da Pedagogia Decolonial proposta por Walsh (2013), defendemos a importância de se pensar o DPD a partir dos estudos decoloniais.

Para Mignolo (2008, p.293) a palavra “desenvolvimento” foi um termo empregado “na retórica da modernidade para esconder a reorganização da lógica da colonialidade: as novas formas de controle e exploração do setor do mundo rotulado como Terceiro Mundo e países subdesenvolvidos”. Nesse mesmo sentido, em entrevista concedida a Andrea Ana Gálvez, a cacica Guarani Kerexu Yxapyry, ao tratar da preservação das terras indígenas, relaciona a palavra desenvolvimento à ideia de destruição¹¹. O indígena Daniel Iberê Guarani M’byá (2021, p.7) também tece críticas a essa ideia, ao afirmar que o “desenvolvimento ou o agro, pode significar a lona preta; pode significar a expropriação; pode significar os territórios

¹¹ Entrevista publicada por El Salto, em 04 de setembro de 2019 e disponibilizada no sítio eletrônico do Instituto Humanitas Unisinos.

incendiados; pode significar devastação!” Kerexu Yxapyry sinaliza nesta mesma direção, quando destaca que foi em nome deste suposto desenvolvimento que ocorreu a destruição de florestas e da Amazônia. Diante disso, a líder indígena propõe como contraponto a criação de “um modelo de compromisso e de participação”.

Apresentamos uma nova proposta, um novo modelo para o mundo, não diria um modelo de desenvolvimento, mas um modelo de compromisso e de envolvimento, porque a palavra desenvolvimento tem a ver com essa separação entre o ser humano e a natureza (Yxapyry, 2019, s/p).

A remoção do prefixo ‘des’ da palavra desenvolvimento apresenta, para Krenak (2021), uma conotação que sugere maior participação e contribuição. Krenak problematiza a relação entre humanos, sociedade e natureza, sintetizando sua crítica na seguinte pergunta: “Por que, ao invés de desenvolvimento, a gente não busca ter envolvimento?” (Krenak, 2021, s/p). De modo semelhante, ele estende essa problematização à concepção de desenvolvimento que está vinculada à economia e propõe em oposição a ideia de envolvimento.

Assim como a ideia da economia movida por uma perspectiva de progresso e desenvolvimento é uma ideia vencida, velha e vencida, a gente deveria superar também a ideia da representação política nos termos em que ela foi feita até agora — porque isso é colonialismo. A gente deveria pensar em envolvimento! (Krenak, 2021, s/p).

O uso do termo desenvolvimento e seus sentidos, tal como denunciado por Krenak, constitui-se, também, em um recurso da colonialidade, traduzindo um ideal de progresso que se fundamenta em parâmetros eurocentrados. Diante disso, se faz urgente e necessário o tensionamento do próprio conceito de “desenvolvimento”, inclusive no campo do desenvolvimento profissional docente.

Nessa perspectiva, o estudo de Frazão (2026) é pioneiro em tensionar e problematizar, a partir de pressupostos decoloniais, a acepção do termo desenvolvimento profissional docente, trazendo uma proposição mais afirmativa e propositiva, ao vinculá-lo a ideia de envolvimento.

À luz dos pressupostos da decolonialidade, torna-se, portanto, necessário problematizar o próprio termo desenvolvimento, comumente associado a um modelo formativo idealizado e colonizador. Em contraposição a essa perspectiva, defendo a noção de envolvimento, que desloca o foco de uma lógica individualizante para uma compreensão coletiva, relacional e situada da docência, reconhecendo o/a professor/a como agente histórico-cultural implicado/a em seu território, em suas práticas e em suas lutas (Frazão, p.31).

Tal concepção tira o professor da narrativa permanente de déficit (Frazão, 2026), preso à armadilha apontada por Krenak, de uma meta que nunca chega. Retoma-se, assim, a valorização das experiências e modos de ser desse profissional, ao mesmo tempo em que o afirma como sujeito “histórico-cultural implicado/a em seu território”, orientado ao coletivo, em contraposição àquele que ainda “precisa ser desenvolvido”.

À luz de uma perspectiva decolonial, busca-se transpor esse debate para um deslocamento semântico, de modo que o termo abarque a noção de envolvimento profissional docente (Frazão, 2026). Não se trata de abraçar mais uma significação a um termo que tem sido tratado como “guarda-chuva”, mas de tensionar e ressignificar a palavra, de forma que ela deixe de remeter a um ideal colonialista e inalcançável de progresso (na qual se chega a um professor ideal), expressamente combatido pela decolonialidade. Na contramão disso, busca-se um processo de transformação docente por meio do envolvimento crítico com a própria formação.

[...] desenvolver-se era, como vimos, des-envolver e, assim, sair do envolvimento, do environment. Ora, é da crise desse des-envolvimento que emergem outros protagonistas que sinalizam para outras racionalidades, para outras relações com o nosso entorno, para outros envolvimento (Porto-Gonçalves, 2012, p.166).

Ao considerar a emersão de outras racionalidades, de novas formas de relação com o entorno e de distintos modos de envolvimento, entendemos que o conceito de DPD pode estabelecer um diálogo fecundo com a pedagogia crítica de Paulo Freire e, por extensão, com os pressupostos da decolonialidade (Frazão; Sá, 2023). Com isso, busca-se favorecer a construção dessas novas possibilidades de envolvimento profissional.

A concepção do professor reflexivo representa um alicerce para se pensar a formação contínua para a EJA em uma perspectiva decolonial, que vise a diminuição das desigualdades. Alarcão (2022) entende o professor reflexivo como um sujeito capaz de analisar questões do seu cotidiano para sobre elas agir, situando-as num panorama mais amplo que considera a função do educador e da escola na sociedade, visando, com isso, transformar a qualidade do ensino e da educação (Alarcão, 2022).

Pensar a perspectiva crítica para a formação de um professor reflexivo para o ensino de ciências representa considerar a dimensão criativa e investigativa do

educador, incentivando-o a questionar, analisar e contextualizar os conhecimentos científicos e didático-pedagógicos. Desse modo, espera-se a promoção de uma compreensão mais profunda e crítica, tanto da ciência, quanto do seu ensino. Isso significa reconhecer o docente como alguém capaz de agir de forma inteligente e flexível em situações profissionais incertas e imprevistas (Alarcão, 2022).

Nesse sentido, a perspectiva decolonial constitui-se como um aporte significativo para o fomento do desenvolvimento profissional de professores de Ciências, ao valorizar a reflexão crítica sobre práticas educativas e o diálogo entre a ciência e os contextos socioculturais dos sujeitos (Frazão; Sá, 2023). Dentre as contribuições da perspectiva decolonial para o DPD, Frazão e Sá destacam:

[...] a valorização da profissão docente; a reflexão crítica sobre práticas educativas em Ciências; o reconhecimento e a valorização das diversas formas de conhecimento; a compreensão das implicações históricas, socioculturais, políticas, econômicas e ambientais das inovações científicas, dentre outros (Frazão; Sá, 2023, p.21).

Reconhecer essas contribuições significa considerar também a complexidade e as especificidades dos contextos socioculturais em que esses educadores atuam, como no caso da EJA, profundamente atravessada por processos de desigualdades e silenciamentos.

Assumir os espaços e momentos de formação continuada como experiências férteis para a geração de conhecimentos e para o DPD é fundamental, especialmente quando essas formações promovem a articulação entre a universidade e os espaços escolares (Nóvoa, 2019). Nesse sentido, formações que abordam a decolonialidade e as questões de gênero ganham relevância, pois contribuem para a problematização de práticas pedagógicas fundamentadas em visões colonialistas do ensino de ciências.

No contexto da EJA em Santa Catarina, é necessário ainda considerar as lacunas curriculares estaduais em relação a pautas progressistas, o cenário conservador do Estado em relação às questões de gênero (G1, 2019; Michels, 2019) e a necessidade de se promover uma educação científica que responda às demandas sociais oriundas da heterogeneidade de vivências e processos de marginalização vivenciados pelo público que constitui a EJA.

4 PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS

Considerando que os pressupostos teóricos que fundamentam este estudo assumem uma perspectiva crítica, reflexiva, questionadora e decolonial, a metodologia aqui adotada reflete a busca por alternativas emancipatórias e transformadoras que desafiam práticas tradicionais de pesquisa. Entendemos que a adoção de métodos convencionais de pesquisa, pautados em práticas padronizadas e engessadas, podem servir como ferramenta de reprodução social (Gastaldo, 2012) e contribuir, em outra medida, para a perpetuação de perspectivas coloniais que reforçam o apagamento de vozes historicamente silenciadas. Assim como Becker (1993) defendemos que seja possível criar e combinar métodos que sejam adequados e eficazes para resolver problemas de pesquisa específicos, na esteira do que vêm fazendo outros cientistas sociais.

Esse modo de fazer pesquisa não convencional, denominado de pesquisa pós-crítica, não apresenta um método único para a realização de qualquer investigação. Nesse tipo de pesquisa se defende que ela deve tomar forma e ser adaptada durante seu percurso, na medida em que o caminho vai se delineando e conforme a natureza do objeto e das perguntas formuladas ao longo do processo. As pesquisas pós-críticas são construídas como uma reação àquilo que é tradicional, não com o sentido de combate sem propósito, mas de abertura a novas formas de se pensar a pesquisa em educação e saúde, buscando-se fazer outras perguntas para encontrar outras respostas, em um movimento que não é retilíneo, mas dinâmico (Meyer; Paraíso, 2012).

Tendo em vista os objetivos e o problema de pesquisa delineados nesta tese de doutorado, consideramos que a abordagem qualitativa, baseada em teóricos de natureza pós-crítica, seja o caminho mais coerente para se responder às questões que direcionam o desenvolvimento desta pesquisa e suas especificidades.

As abordagens qualitativas de pesquisa assim se caracterizam por apresentarem elementos fundamentais como: o contato direto do pesquisador com o objeto/situação de estudo e/ou o ambiente que o circunda; a natureza descritiva dos dados construídos ao longo do processo investigativo; a centralidade no processo da pesquisa, em detrimento do produto final; a valorização das subjetividades dos participantes e; o processo indutivo na análise dos dados (Ludke; André, 2022).

Para além das características citadas, a pesquisa qualitativa na perspectiva

pós-crítica é entendida por Gastaldo

[...] como uma abordagem teórico-metodológica flexível, inserida em contextos específicos que falam das micropolíticas do cotidiano que constituem e são constituídas pelos discursos dominantes de nossa sociedade, na qual a subjetividade do/a pesquisador/a é uma ferramenta a serviço da investigação, um exercício simultaneamente rigoroso e político permeado pelas relações de poder que pretende estudar (Gastaldo, 2012, p.13).

A partir dessa reflexão podemos depreender que, apesar do seu caráter flexível, as pesquisas pós-críticas não estão eximidas da adoção de procedimentos sólidos, comprometidos e éticos, e, por isso, rigorosos. Do mesmo modo, Gastaldo (2012) também destaca a dimensão política desse tipo de pesquisa para o enfrentamento das relações de poder presentes no contexto das investigações e da sociedade em geral.

De modo geral, estudos de natureza pós-crítica em educação enfatizam narrativas e explicações parciais, locais e particulares em detrimento das universais. Valorizam a criatividade e a produção de conhecimento, não se preocupando em validar o que já é conhecido e consagrado academicamente. Além disso, questionam a ideia de autonomia do sujeito, considerando-o como influenciado por fatores sociais e culturais (Paraíso, 2004).

Inspirando-nos na obra organizada por Meyer e Paraíso (2012), pretendemos, neste estudo, flexibilizar a utilização de ferramentas tradicionais como entrevistas e questionários, articulando-as com outros recursos que se façam necessários na identificação de demandas e na análise de produções e práticas discursivas (Cardoso, 2012). No contexto das pesquisas pós-críticas o uso integrado de diferentes ferramentas de obtenção de dados pode oferecer uma compreensão mais contextualizada de um determinado fenômeno (Meyer; Paraíso, 2012).

Tendo em vista a natureza decolonial desta pesquisa, optamos por empregar a expressão “construção de dados” em substituição à tradicional “coleta de dados”, por entendermos que os dados não estão simplesmente disponíveis à espera de serem recolhidos, mas que são construídos coletivamente no contexto da pesquisa. Essa construção ocorre de maneira orientada, a partir do planejamento e da elaboração das atividades propostas. Além disso, o termo coleta pode sugerir uma concepção equivocada de neutralidade e de passividade, tanto por parte das participantes quanto das pesquisadoras, desconsiderando o caráter ativo, relacional e situado da produção do conhecimento.

Por tratar-se de uma pesquisa de natureza pós-crítica, que tem como uma de suas principais características a flexibilidade na forma como os dados são construídos (Gastaldo, 2012), o emprego de diferentes instrumentos foram considerados ao longo do desenvolvimento da pesquisa. A Figura 3 ilustra as etapas da pesquisa e, na sequência, apresenta-se a descrição detalhada do caminho trilhado nessa jornada.

Figura 3 - Etapas e procedimentos adotados na pesquisa



Fonte: Elaboração própria (2026).

4.1 ANÁLISE DOS DOCUMENTOS NORMATIVOS CURRICULARES DA EDUCAÇÃO BÁSICA DE SANTA CATARINA QUE INCIDEM SOBRE A EJA

Com o propósito de se compreender o contexto mais amplo em que a investigação está inserida, enriquecer o arcabouço teórico, embasar a análise e abordagem do tema em foco e proporcionar maior familiaridade com o problema, visando torná-lo mais explícito ou a construção de hipóteses (Gil, 2007), nessa etapa foi realizada uma pesquisa documental. Com isso, buscou-se construir referências substanciais e também fornecer fundamentação sólida para a análise aprofundada da questão em estudo.

A pesquisa documental é definida por Sá-Silva, Almeida e Guindani (2009, p.5) como “[...] um procedimento que se utiliza de métodos e técnicas para a apreensão, compreensão e análise de documentos dos mais variados tipos”. Nesse

tipo de pesquisa a análise se dá sobre fontes diversificadas e sem tratamento analítico, tais como: jornais, revistas, relatórios, documentos oficiais, cartas, filmes, fotografias, pinturas, dentre vários outros (Fonseca, 2002, p. 32).

A obra organizada por Meyer e Paraíso (2012) apresenta exemplos que auxiliam na condução de uma pesquisa documental na perspectiva pós-crítica, comprometida com a desconstrução de narrativas dominantes e ampliação das vozes marginalizadas, ao problematizar documentos que, de certa forma, refletem o contexto social e político no qual estão inseridos.

Nesta investigação serão objeto de análise os seguintes documentos oficiais e políticas educacionais: o Currículo Base da Educação Infantil e Ensino Fundamental do Território Catarinense (Santa Catarina, 2019) e; o Currículo Base do Ensino Médio do Território Catarinense, Cadernos de 1 a 4 (Santa Catarina, 2021a, 2021b, 2021c, 2021d). Além disso, é fundamental situar as discussões acerca da temática Gênero na EJA, no contexto mais amplo das diretrizes curriculares nacionais vigentes. Nesse sentido, destaca-se a Base Nacional Comum Curricular (BNCC) do Ensino Fundamental e do Ensino Médio (Brasil, 2018) como referência essencial para compreender as dinâmicas que permeiam a construção do Currículo Base do Território Catarinense (Santa Catarina, 2019, 2021a, 2021b, 2021c, 2021d).

Conforme expressa Sá-Silva, Almeida e Guindani (2009), na utilização de documentos para a extração de informações para a pesquisa, deve-se recorrer a técnicas apropriadas para o devido manuseio e análise deste material. Nesse processo são estabelecidos procedimentos e etapas, informações são organizadas e categorizadas, permitindo assim a elaboração de sínteses. No desenvolvimento da análise dos documentos anteriormente mencionados foram estabelecidas as seguintes etapas:

Definição de descritores: com o propósito de examinar de que forma as questões de gênero se manifestam nas políticas curriculares estaduais gerais da Educação Básica de Santa Catarina que também alcançam a EJA, bem como são tensionadas nesses documentos, inicialmente foi realizada uma busca por menções explícitas a questões de gênero e interseccionalidades nos documentos supracitados. Para isso, alguns descritores foram definidos e considerados nessa busca, a saber: gênero (quando relacionado à temática); diversidade de gênero; identidade de gênero; igualdade de gênero; homofobia; interseccional/interseccionalidade; misoginia;

patriarcado; racismo; sexismo, sexualidade; violência de gênero; violência sexual e xenofobia. A escolha desses termos foi motivada pela relevância e pela abrangência que cada um deles possui no campo das discussões sobre gênero e sexualidade, tanto no contexto acadêmico quanto social.

Organização das informações: Nessa etapa foi realizada uma leitura minuciosa dos documentos, tendo como foco a natureza das abordagens relacionadas aos descritores mencionados na etapa anterior. Buscou-se, nesta etapa, identificar tendências em relação à equidade de gênero nessas orientações curriculares.

Síntese: Por fim, ocorreu a análise crítica dos documentos à luz de autores decoloniais como Catherine Walsh (2009, 2019), Kimberlé Crenshaw (2002), María Lugones (2019, 2021), Quijano (1999) e Walter D. Mignolo (2021). Dentre outros aspectos, nessa etapa buscou-se identificar: como essas políticas curriculares abordam as questões de gênero na educação científica, atentando para as tensões, contradições e ambivalências que atravessam a reprodução e o questionamento de valores moderno/coloniais eurocêntricos e patriarcais, considerando que esses documentos também orientam a EJA em Santa Catarina.

4.2 PLANEJAMENTO E DESENVOLVIMENTO DE UMA AÇÃO FORMATIVA

Os hiatos percebidos a partir da análise dos documentos estaduais que organizam o Currículo da Educação Básica em Santa Catarina auxiliaram na composição das etapas e ações que seriam desenvolvidas por meio de uma ação formativa (Apêndice B) pensada para docentes atuantes na EJA.

A ação formativa foi concebida com o propósito de fornecer aos docentes um conjunto de recursos que favorecessem a compreensão acerca da relação entre EJA, ciência, gênero e decolonialidade. Além disso, foram apresentados fundamentos teóricos e práticos que auxiliassem na compreensão dos desafios presentes nesse contexto educacional. Todo esse movimento teve como propósito contribuir com o desenvolvimento profissional destes docentes e torná-los mais críticos em relação às subjetividades que envolvem o ensino no contexto da EJA.

A respeito da fundamentação teórica que amparou o planejamento e o desenvolvimento da ação formativa foram considerados autores que, em suas obras,

discutem e concebem a profissão e a formação docente a partir de um viés crítico e reflexivo, como Alarcão (2022), Libâneo (2015), Imbernón (2000), Tardif (2010) e Nóvoa (2017, 2019, 2022a, 2022b). Ademais, a ação formativa foi estruturada em consonância com as diretrizes nacionais de extensão universitária e teve seu conteúdo respaldado por autores decoloniais, cujas reflexões também subsidiaram a análise do Currículo Base do Território Catarinense.

No delineamento da ação formativa também serviu de inspiração os pressupostos da pesquisa colaborativa (Teixeira; Recena, 2019). Esse tipo de pesquisa se insere no âmbito das pesquisas qualitativas e podem também ser concebidas pelo viés das teorias pós-críticas. Esse formato de pesquisa pode representar um novo olhar sobre as questões educacionais (Paraíso, 2004) e uma alternativa no combate à reprodução das ideologias vigentes e generalizadoras, que negam contextos heterogêneos. Por isso ouvir as vozes dos participantes e suas demandas é tão importante nesse contexto (Corrêa; Ferri; Ferreira, 2015).

Cenário e participantes da pesquisa

Em cumprimento à função social das instituições públicas de ensino superior, a extensão universitária tem se consolidado como um espaço essencial para a formação continuada de docentes que atuam na EJA (Angelim, 2006). Entendemos que a extensão tem uma função estratégica no fomento de práticas pedagógicas que integram educação científica e questões de gênero, fundamentadas na decolonialidade (Poso; Monteiro, 2023). Ademais, um dos objetivos da extensão universitária, expressos na Política Nacional de Extensão Universitária, é reafirmá-la como “processo acadêmico definido e efetivado em função das exigências da realidade, além de indispensável na formação do estudante, na qualificação do professor e no intercâmbio com a sociedade” (Fórum de Pró-reitores de Extensão das Universidades Públicas Brasileiras, 2012, p.5)

Diante do potencial de diálogo da extensão universitária com a sociedade e de seu compromisso com a formação cidadã, uma ação formativa foi estruturada no formato de curso de extensão. Considerando ainda os pressupostos de teorias pós-críticas e a análise preliminar dos documentos, explicada anteriormente, foi delineado e elaborado um plano de ação, desenvolvido no âmbito do programa de extensão intitulado *Comunidade Colaborativa e Investigativa como Espaço de Desenvolvimento Profissional*, cadastrado na PROEX/UFSC (nº 202305690). Com essa proposta

buscou-se promover a integração efetiva entre os três elementos que constituem a tríade universitária: a pesquisa, o ensino e a extensão.

No âmbito desse programa, a ação formativa intitulada *Decolonialidade e questões sobre gênero na Educação de Jovens e Adultos: repensando práticas de ensino* (Apêndice B) foi cadastrada e aprovada no Sistema Integrado de Gerenciamento de Projetos de Pesquisa e de Extensão da Universidade Federal de Santa Catarina (UFSC), sob o nº 202406892. O curso de extensão foi desenvolvido entre os dias 3 de setembro a 22 de outubro de 2024.

A proposta formativa foi divulgada de maneira abrangente, utilizando canais diversos, tais como o correio eletrônico, redes sociais como o *Instagram* e veiculação de cartazes em comunidades e ambientes escolares. Destaca-se que parte da divulgação também ocorreu de forma informal, por meio de recomendações pessoais entre os próprios indivíduos interessados.

As inscrições foram realizadas por meio de um *link* de formulário eletrônico hospedado no *Google Forms*. Além disso, no ato da inscrição foram feitos questionamentos sobre as demandas formativas dos interessados no Curso, assim como sobre suas expectativas em relação à proposta formativa e suas sugestões a respeito da ementa divulgada.

Esses questionamentos tiveram como objetivo subsidiar a realização das possíveis e necessárias adequações ao conteúdo e à dinâmica da proposta formativa. Com isso, buscamos promover uma formação que fosse verdadeiramente relevante e significativa para os participantes, aproximando-a dos pressupostos da pesquisa colaborativa. Ações dessa natureza fortalecem o engajamento e o empoderamento dos envolvidos, transformando-os em agentes ativos de mudança e reflexão crítica dentro de suas comunidades educacionais (Paraíso, 2004).

A ação formativa contou com a inscrição de 47 (quarenta e sete) interessados. Destes, 21 (vinte e um) concluíram integralmente as atividades propostas. Entre os inscritos, 14 (catorze) docentes da área de Ciências da Natureza (Biologia, Física e Química) manifestaram interesse em participar da pesquisa. No entanto, um desses docentes desistiu ao longo do processo e não concluiu a formação. Ainda assim, para fins deste estudo, considera-se o total de 14 (catorze) participantes da pesquisa: os 13 (treze) que concluíram integralmente a formação e mais 1 (um) que, embora não tenha concluído, contribuiu parcialmente com os dados analisados.

Considerando que esta pesquisa está fundamentada em uma perspectiva

decolonial, optamos por identificar os participantes por nomes de origem indígena, referentes a plantas frutíferas nativas do Brasil. Estas plantas simbolizam, nesse contexto, a diversidade, a força da resistência e a capacidade de gerar frutos. Assim como elas, os docentes da EJA também têm “papel ecológico fundamental”: vêm de contextos diversos; e seguem produzindo alimento simbólico, através do conhecimento e da valorização de saberes. A metáfora é uma escolha que transcende a estética e perpassa posicionamentos políticos e pedagógicos.

No Quadro 1 é apresentada uma síntese das principais características profissionais dos participantes da pesquisa, resguardando suas identidades individuais, de modo a garantir o anonimato e a confidencialidade. Com isso, busca-se destacar marcadores significativos e determinantes na análise e compreensão das dinâmicas e contextos que permeiam a atuação acadêmica e profissional desses docentes.

Quadro 1 - Caracterização dos participantes da pesquisa

Docentes	Área de formação	Pós-graduação	Cursando atualmente	Vínculo Profissional	Tempo docência	Tempo docência na EJA
Açaí	Biologia	Especialização	Especialização	Contratado - ACT	1 a 5 anos	1 a 5 anos
Araçá	Química	Mestrado	Doutorado	Contratado - ACT	1 a 5 anos	1 a 5 anos
Buriti	Física	Doutorado	Não se aplica	Efetivo	Mais de 21 anos	1 a 5 anos
Butiá	Química	Não se aplica	Mestrado	Não se aplica	1 a 5 anos	1 a 5 anos
Cajá	Química	Doutorado	Cursos de qualificação/ extensão	Contratado - ACT	1 a 5 anos	Não se aplica
Caju	Biologia	Não se aplica	Mestrado	Não se aplica	1 a 5 anos	Não se aplica
Cambuí	Biologia	Especialização	Especialização	Contratado - ACT	6 a 10 anos	1 a 5 anos
Cupuaçu	Química	Não se aplica	Mestrado	Não se aplica	Não se aplica	Não se aplica
Jabuticaba	Licenciatura em Ciências	Não se aplica	Mestrado	Não se aplica	Não se aplica	Não se aplica

Docentes	Área de formação	Pós-graduação	Cursando atualmente	Vínculo Profissional	Tempo docência	Tempo docência na EJA
Murici	Biologia	Mestrado	Não se aplica	Efetivo	Mais de 21 anos	Mais de 21 anos
Pequi	Química	Mestrado	Não se aplica	Efetivo	11 a 15 anos	6 a 10 anos
Pitanga	Biologia	Mestrado	Doutorado	Efetivo	11 a 15 anos	Não se aplica
Tucumã	Física	Mestrado	Doutorado	Não se aplica	11 a 15 anos	1 a 5 anos
Umbu-cajá	Química	Especialização	Mestrado	Efetivo	16 a 20 anos	1 a 5 anos

Fonte: Elaboração própria (2026).

Cabe destacar ainda que a maioria dos participantes é oriunda de diferentes regiões do estado de Santa Catarina, com destaque para a Grande Florianópolis. No que se refere à atuação profissional no momento da pesquisa, 5 (cinco) participantes declararam não estar lecionando em nenhuma instituição de ensino. Destes, 2 (dois) afirmaram nunca ter atuado na docência. Entre os 9 (nove) docentes que estavam em exercício, todos atuavam na rede pública de ensino.

Em relação à experiência com a EJA, 9 (nove) dos participantes relataram já ter atuado nessa modalidade em algum momento de suas trajetórias profissionais. Quanto à formação acadêmica em andamento, 11 (onze) participantes declararam estar envolvidos, naquele momento, em algum curso de formação. Destes, 5 (cinco) cursavam mestrado, 3 (três) doutorado, 2 (dois) especialização e 1 (um) participava de um curso de qualificação profissional.

Importante ressaltar que a participação na ação formativa não era condição obrigatória para integrar a pesquisa. Desse modo, somente aqueles que assinaram o Termo de Compromisso Livre e Esclarecido (TCLE) foram considerados na construção dos dados. A pesquisa foi aprovada pelo Comitê de Ética em Pesquisa com Seres Humanos, conforme o Certificado de Apresentação de Apreciação Ética (CAAE) nº 77515824.3.0000.0121, atendendo integralmente às normativas e exigências éticas previstas para estudos que envolvem seres humanos.

Dinâmica e objetivos das ações: do planejamento à prática

Os encontros promovidos no âmbito dessa ação formativa foram realizados de modo *online*, considerando a abrangência geográfica e a necessidade de alcançar profissionais de diferentes regiões do estado. A carga horária total da ação totalizou 40 horas, distribuídas em momentos síncronos e assíncronos. Os participantes que cumpriram, no mínimo, 70% da carga horária e atividades previstas, receberam o certificado de conclusão da ação de extensão.

De modo geral, foram planejados sete encontros síncronos, cada um com duração de 1h30 aproximadamente, e voltados ao debate e à construção coletiva do conhecimento. A escolha por momentos síncronos, ao invés de encontros expositivos gravados, fundamenta-se na valorização da dimensão coletiva da formação docente, conforme preconizado por Nóvoa (2019) e nos pressupostos da pesquisa colaborativa.

Todas as ações propostas foram pensadas com o intuito de trazer uma visão mais ampla acerca do tema, abordando histórico, especificidades, legislação, desafios e possibilidades para o ensino na EJA. Além disso, foram incluídas discussões sobre ciência, colonialismo e apresentadas perspectivas teóricas decoloniais no âmbito científico. Essa seleção permitiu um olhar crítico sobre as hierarquias coloniais de *saber* e de *ser* nas ciências e na sociedade, oferecendo subsídios teóricos para compreender as relações de poder que permeiam o sistema-mundo moderno/colonial e suas implicações na educação.

A ação formativa foi planejada de modo a fortalecer o protagonismo docente na EJA, promovendo a integração de práticas ainda pouco abordadas, como a inclusão de perspectivas decoloniais e de gênero, e incentivando que essas mudanças ultrapassassem o âmbito individual para se tornar parte de um movimento coletivo dentro das instituições educacionais. Esperava-se que os participantes do curso adotassem uma postura ativa e reflexiva, questionando suas próprias ações pedagógicas e reconstruindo práticas à luz dos debates e discussões promovidos. Para evitar que a proposta recaísse em mais uma ação isolada e pontual, sua elaboração se ancorou nas cinco grandes linhas propostas por Imbernón (2000) a respeito da formação permanente do professor

1. A reflexão prático-teórica sobre a própria prática mediante a análise, a compreensão, a interpretação e a intervenção sobre a realidade. A capacidade do professor de gerar conhecimento pedagógico por meio da prática educativa.
2. A troca de experiências entre iguais para tornar possível a atualização em todos os campos de intervenção educativa e aumentar a comunicação entre

os professores.

3. A união da formação a um projeto de trabalho.

4. A formação como estímulo crítico ante práticas profissionais como a hierarquia, o sexismo, a proletarização, o individualismo, o pouco prestígio etc., e práticas sociais como a exclusão, a intolerância etc.

5. O desenvolvimento profissional da instituição educativa mediante o trabalho conjunto para transformar essa prática. Possibilitar a passagem da experiência de inovação (isolada e individual) à inovação institucional (Imbernón, 2000, p.48).

Imbernón considera que tais premissas têm o potencial de promover uma formação docente reflexiva, na qual o professor realiza a auto avaliação sobre suas práticas, teorias implícitas, atitudes, dentre outros aspectos (Imbernón 2000). Assim, visando essa reflexão prático-teórica preconizada por Imbernón (2000), foi proposta uma série de atividades síncronas e assíncronas, que buscaram incentivar a análise, compreensão e intervenção na realidade educacional da EJA, especialmente no que concerne às questões de gênero e colonialidade.

No Quadro 2 são apresentados, em ordem cronológica, os tópicos discutidos ao longo dos sete encontros síncronos, com os respectivos objetivos previstos para cada um deles.

Quadro 2 - Temáticas dos encontros e objetivos relacionados.

Ações Formativas	Objetivos
Introdução aos estudos de decolonialidade e gênero	Inserir os docentes nas discussões sócio-históricas que permearam a constituição do padrão de poder hegemônico, colonial e patriarcal, a fim de proporcionar uma compreensão panorâmica das relações sociais que permeiam a realidade dos estudantes da EJA.
Ciência e Colonialismo	Discutir o papel da ciência como um dos pilares do colonialismo, explorando como ela pode servir à colonialidade e como o ambiente educacional pode contribuir para o afastamento do conhecimento científico da sua dimensão social, buscando entender como a ciência pode ser instrumentalizada em projetos de dominação e exclusão.
O universo da EJA numa perspectiva decolonial.	Discutir especificidades da EJA, seu histórico, relação desse histórico com a colonialidade, legislação vigente e perfil dos estudantes.
Estereótipos de gênero e influências nas Ciências	Discutir como os estereótipos de gênero afetam estudantes da EJA, contribuindo para marginalizações e perpetuação de papéis tradicionais de gênero, além de considerar os impactos dessas questões nas carreiras científicas e no engajamento com o conhecimento científico. Debater sobre estratégias pedagógicas que auxiliem na problematização acerca do papel do professor frente a essas questões.

Ações Formativas	Objetivos
Desafios e possibilidades para um ensino de ciências decolonial	Refletir, por meio do compartilhamento de práticas pedagógicas que subsidiem o trabalho docente no tratamento das questões de gênero, possibilidades educativas para um ensino de ciências decolonial.
Decolonialidade e Desenvolvimento Profissional Docente	Evidenciar a relevância da abordagem decolonial e de gênero na formação continuada de professores, como estratégia essencial para enfrentar os desafios presentes no ensino de ciências no contexto da EJA.

Fonte: Elaboração própria (2026).

Ao longo de cada um dos encontros elencados no Quadro 2 buscou-se abordar um aspecto que envolvesse a relação entre gênero e colonialidade, essenciais na construção de um currículo decolonial e voltado à emancipação de pessoas, especialmente no contexto da EJA. Para isso, contamos com a participação de convidados externos, especialistas nos temas abordados. Ao longo destes encontros os participantes foram ainda incentivados a explorar não somente recursos e materiais já existentes e disponíveis, mas também a exercerem sua criatividade e originalidade na construção de materiais didáticos mais alinhados à realidade da EJA.

No que diz respeito aos momentos assíncronos foi proposta uma série de atividades complementares, hospedadas no ambiente virtual Moodle (Apêndices E, F, G, H e I). A partir dessas atividades esperava-se consolidar as discussões realizadas ao longo dos encontros, aprofundar os conteúdos abordados e estimular a reflexão, conectando os aspectos teóricos abordados à prática docente.

Sobre a natureza das atividades assíncronas foram propostas situações problemáticas, reais ou simuladas, envolvendo o cotidiano de docentes que atuam na Educação Básica, especialmente na EJA. Entendemos que situações dessa natureza são eficientes em envolver de forma mais efetiva o participante, por abordarem situações próximas da realidade prática da sua profissão, promovendo a empatia e a melhor compreensão do cenário apresentado.

Desse modo, optou-se pela realização de atividades que priorizassem questões abertas, que permitissem a ampliação das vozes, experiências e perspectivas, em consonância com pressupostos decoloniais. Além disso, por meio de questões dessa natureza os respondentes podem expressar suas visões de mundo, identidades e concepções de modo mais livre e significativo (Severino, 2007).

Embora seja uma forma eficiente de captar as percepções dos participantes de uma pesquisa, a opção por perguntas abertas, em forma de questionário,

apresenta limitações, tais como: possibilidade de interpretação equivocada das perguntas; ocorrência de respostas imprecisas e de difícil interpretação e/ou tendenciosas; falta de profundidade; baixo ou inexistente retorno das pessoas investigadas (Dillman, 2007). Para contornar essas limitações, buscou-se, na medida do possível, solicitar elucidações acerca de respostas não compreendidas ou informações adicionais. Essa maior flexibilidade, característica de metodologias de pesquisa pós-críticas, nos auxiliaram na obtenção de dados mais fidedignos e condizentes com os objetivos deste estudo.

A proposta de atividades como a análise de materiais didáticos e a elaboração de planos de aula também incentivou os docentes a refletirem sobre suas práticas e os contextos sociais que permeiam a realidade dos estudantes, para que pudessem intervir de maneira fundamentada e contextualizada no universo educativo da EJA. Os momentos de troca de experiências e reflexões entre os participantes foram planejados para ocorrer não apenas nos momentos síncronos, mas também nas atividades assíncronas, como os fóruns, espaços destinados à discussão de questões relacionadas aos estereótipos de gênero e suas implicações na realidade social.

ENTREVISTAS

Além das atividades previstas no contexto da ação formativa, ao término do curso foi realizada uma entrevista semiestruturada com o intuito de avaliar a percepção dos participantes acerca das contribuições da formação para o seu desenvolvimento profissional. Esse instrumento “se desenrola a partir de um esquema básico, porém não aplicado rigidamente, permitindo que o entrevistador faça as necessárias adaptações” (Ludke; André, 2022, p.40). O roteiro que orientou a condução das entrevistas encontra-se no Apêndice K.

As entrevistas são instrumentos fundamentais na pesquisa pós-crítica, pois possibilitam a ampliação da compreensão sobre discursos, dilemas, sentimentos e desafios vivenciados pelos participantes, além de oferecerem uma via para confirmar ou expandir interpretações que, de outro modo, poderiam permanecer inacessíveis (Klein; Damico, 2012).

As entrevistas foram conduzidas em ambiente virtual e de modo individual, em horário combinado com cada um dos participantes entrevistados. Essas entrevistas ocorreram por meio da plataforma *Google Meet* e foram, na íntegra, gravadas para posterior transcrição e análise.

4.3 CORPUS DE ANÁLISE, FONTES E RESPECTIVOS OBJETIVOS ESPECÍFICOS

Tomando como base a concepção de pesquisa pós-crítica, esta investigação adotou múltiplas fontes de construção de dados. De modo geral, o material analisado provém de atividades síncronas e assíncronas, o que inclui questionários, textos produzidos, narrativas pessoais, materiais audiovisuais, produção de planos de aula, observações das discussões em grupo e análise de comentários em fóruns *online* no ambiente Moodle, conforme disposto nos Apêndices C, E, F, G, H, I, J e K.

No Quadro 3 são apresentados os dados selecionados para análise nesta pesquisa. Buscou-se, na medida do possível, relacionar cada um destes elementos aos objetivos específicos que orientam essa pesquisa. Com isso, buscamos evidenciar como cada ação foi pensada para atender tais objetivos.

Quadro 3 - Relação entre os dados selecionados para análise e seus respectivos objetivos específicos.

ATIVIDADE DA AÇÃO FORMATIVA	OBJETIVOS ESPECÍFICOS RELACIONADOS
- Formulário de Inscrição (Perguntas 23, 24, 25) - Entrevista (Pergunta 5)	Compreender as principais demandas dos professores de ciências da EJA relacionadas à formação docente, tendo como foco discussões sobre gênero em uma perspectiva decolonial
- Atividade 1 (2.5, 3.2) - Atividade 2 - Atividade 3 (1, 2) - Entrevista (3)	Identificar as percepções docentes acerca das estruturas de gênero e legados coloniais presentes no ambiente educacional da EJA, para compreender como elas podem afetar a atuação docente;
- Atividade 5	Investigar, de acordo com as percepções dos sujeitos da pesquisa, como o conhecimento dos docentes da EJA, em relação à decolonialidade e gênero pode ser integrado ao currículo e à prática educativa
- Atividade 5 - Entrevista (2; 5; 6; 7)	Investigar sobre limites e possibilidades da implementação de uma ação formativa, para docentes da EJA, sobre questões relacionadas a gênero e decolonialidade para enfim avaliar a percepção sobre as contribuições da proposta formativa sobre decolonialidade e gênero em relação ao desenvolvimento profissional dos participantes.

Fonte: Elaboração própria (2026).

As ações que originaram os dados elencados no Quadro 3, assim como sua análise, exigiram da pesquisadora algumas habilidades apontadas por Hall (1978), como a destreza para lidar com ambiguidades, atuar com autonomia e transmitir confiança e comprometimento pessoal. Esse posicionamento demandou

autodisciplina, sensibilidade tanto consigo mesma quanto com os participantes, além de maturidade e consistência. O compromisso com a confidencialidade das informações revelou-se essencial, assim como um embasamento teórico sólido para sustentar as análises realizadas (Hall, 1978 apud Lüdke; André, 2022).

4.4 PROCEDIMENTOS DE ANÁLISE DOS DADOS

Devido ao seu potencial como metodologia que possibilita “a compreensão e reconstrução de conhecimentos existentes” (Moraes; Galianzi, 2016, p.33) e a construção de sentidos e significados a partir dos discursos emergentes, neste estudo empregamos como procedimento analítico a Análise Textual Discursiva (ATD) proposta por Moraes e Galianzi (2006, 2016).

De acordo com Moraes e Galianzi (2016, p.13), a ATD corresponde a uma metodologia de análise de informações de natureza qualitativa e que tem como finalidade a produção de novas compreensões sobre fenômenos e discursos. A ATD é definida pelos autores como uma “tempestade de luz”, por considerarem que ela lança “flashes fugazes de raios de luz sobre os fenômenos investigados” (Moraes; Galianzi, 2016, p.35). Esses raios de luz incidem sobre o *corpus* da pesquisa, o que inclui documentos, entrevistas, materiais, imagens e outras expressões linguísticas (Moraes; Galianzi, 2016, p.38).

No presente estudo, o *corpus* da análise textual é composto por diversos elementos, incluindo as cinco atividades assíncronas previstas e desenvolvidas ao longo da ação formativa (disponibilizadas no ambiente virtual Moodle); as transcrições dos encontros síncronos; o diário de campo da pesquisadora; e as entrevistas realizadas após a conclusão do curso. Essa análise se realiza a partir de quatro focos previstos por Moraes e Galianzi (2016), três dos quais compõem um ciclo dividido em três momentos interrelacionados: desmontagem dos textos, estabelecimento de relações e captação do novo emergente. O quarto foco se refere à auto-organização.

Na “desmontagem dos textos” há a desconstrução e unitarização dos dados em unidades de sentido significativas. Nessa etapa ocorre a leitura, descrição e interpretação dos materiais textuais, que “constituem significantes a que o analista precisa atribuir sentidos e significados” (Moraes; Galianzi, 2016, p.36). De acordo com os autores, há uma multiplicidade de significados possíveis a depender dos diferentes

pressupostos teóricos, leituras, interpretações e intenções.

Ao considerar que “toda leitura é feita a partir de alguma perspectiva teórica, seja consciente ou não” e de que “diferentes teorias possibilitam diferentes sentidos de um texto” (Moraes; Galiuzzi, 2016, p.37), adota-se, neste trabalho, a “decolonialidade” como perspectiva teórica que orienta toda a análise, com especial ênfase na colonialidade de gênero. Também orienta a análise do *Corpus* estudos que se voltam à compreensão do DPD (Day, 2001; Fiorentini; Crecci, 2013; Garcia, 1999; Marcelo, 2009), em especial de professores da EJA, foco desta pesquisa.

Nesta etapa da ATD o texto é fragmentado em unidades de análise, a partir de três momentos distintos: fragmentação dos textos e codificação de cada unidade; reescrita de cada unidade de modo a assumir um significado; atribuição de um nome ou título para cada unidade assim produzida” (Moraes; Galiuzzi, 2016, p.41).

A *fragmentação do texto, a codificação em unidades e sua nomeação* são realizadas em diversos momentos da pesquisa. Neste estudo, isso inclui a codificação das unidades de análise decorrentes da identificação das demandas dos participantes, das suas percepções acerca dos legados coloniais presentes no ambiente educacional, da identificação de suas percepções sobre a integração da temática gênero e colonialidade no currículo escolar e nas práticas pedagógicas da EJA, dentre outros aspectos.

No *estabelecimento de relações* ocorre a categorização das unidades definidas no momento inicial da análise, a partir da comparação e de “agrupamentos de elementos semelhantes” (Moraes; Galiuzzi, 2016, p.44). Neste estudo o estabelecimento das categorias válidas, pertinentes e homogêneas se deu a partir do método indutivo e foram construídas a partir do *corpus*, resultando nas categorias emergentes (Moraes; Galiuzzi, 2016). Esse método “traz dentro de si a subjetividade, o foco na qualidade, a ideia de construção, a abertura ao novo” (Moraes; Galiuzzi, 2016, p.47), aspectos que justificam a sua adequação a esta pesquisa.

Na “captação do novo emergente” o pesquisador começa a perceber os possíveis sentidos que emergem dos dados analisados. Nesta etapa ocorre a descrição e interpretação das categorias identificadas a partir das unidades de sentido, a construção de metatextos e a elaboração da estrutura textual. Nesse ponto pode-se “produzir “argumentos centralizadores” ou “teses parciais” para cada uma das categorias, ao mesmo tempo em que exercita a elaboração de um argumento como um todo” (Moraes; Galiuzzi, 2016, p.55). Segundo os autores “é preciso estar atento

para captar o emergente e registrar as impressões que carrega. Tal como um sonho, essas inspirações criativas tendem a ser esquecidas se não forem registradas imediatamente” (Moraes; Galiazzi, 2016, p.65).

Na escrita de cada capítulo desta tese são apresentadas as unidades de significado e os temas recorrentes que emergem das análises realizadas. A partir da integração desses elementos com a literatura que discute o DPD, especialmente no contexto da EJA, foi possível construir um novo olhar interpretativo. Esse novo olhar (aqui denominado de “novo emergente”) refere-se à articulação entre as concepções e percepções docentes reveladas ao longo da pesquisa e as formas pelas quais essas compreensões se relacionam com os processos de desenvolvimento profissional vivenciados durante a ação formativa.

O quarto momento, referente à “auto-organização”, diz respeito ao fato de a ATD compreender um “processo auto-organizado de construção de novos significados em relação a determinados fenômenos” (Moraes; Galiazzi, 2016, p.67). Esse momento é permeado pela emergência de novos entendimentos e *insights*. Aqui há o aperfeiçoamento das novas ideias emergentes em um processo cíclico e contínuo de reflexão.

5 COLONIALIDADE DE GÊNERO NOS DOCUMENTOS LEGAIS E NAS POLÍTICAS EDUCACIONAIS DE SANTA CATARINA QUE TAMBÉM ORIENTAM A EJA: CONTRADIÇÕES, AMBIVALÊNCIAS E DISPUTAS

Questionar como as políticas educacionais brasileiras abordam as dinâmicas de gênero e as relações de poder que as atravessam torna-se especialmente relevante ao considerar o perfil dos estudantes que procuram a EJA. Isso ganha ainda mais importância diante do “medo provocado pelo discurso antigênero” que “incide sobre os currículos” (Oliveira; Ferrari; Mathias, 2022, p.4). No caso de Santa Catarina, por exemplo, o processo de construção das políticas curriculares do estado foi fortemente marcado por intensas disputas com setores conservadores da sociedade, que resistiram à inclusão de questões de gênero e diversidade no documento, alegando, de forma equivocada, a promoção de uma suposta “ideologia de gênero” (Michels, 2019).

Diante da repercussão gerada por essas discussões, em 2019, o então governador manifestou-se contrário à inclusão dessa temática no Currículo Base da Educação Infantil e Fundamental do Território Catarinense (CBTC). Por meio de um veto, a aprovação do texto foi condicionada à realização de uma revisão que eliminasse quaisquer menções ou abordagens relacionadas à identidade de gênero (Michels, 2019). Essa decisão reforçou tensões em torno da construção das políticas educacionais curriculares do estado, evidenciando a influência exercida por uma parcela conservadora da sociedade na delimitação dos conteúdos e práticas pedagógicas, colocando em xeque o compromisso do estado e da sociedade com a construção de uma educação que combata desigualdades em virtude de gênero (Daher, 2019; Michels, 2019).

Tais disputas que permeiam a construção curricular no Estado revelam como as escolhas sobre o que ensinar não são neutras. Nesse sentido, reforça-se a compreensão de currículo enquanto “conflito social, produzido, negociado e reproduzido em uma variedade de áreas e níveis, inclusive na escola” (Cassab, 2021, p.3)

Em 2026, o debate acerca da abordagem das questões de gênero nas escolas se reacendeu com o sancionamento da lei estadual nº 19.776, de 1º de abril no estado de Santa Catarina. Tal lei, que foi declarada inconstitucional pelo TJSC em junho do mesmo ano, assegurava aos pais ou responsáveis o direito de vedar a participação de estudantes, de escolas públicas ou privadas, em aulas ou atividades pedagógicas,

nas quais fossem abordados temas relacionados a gênero e sexualidade. Ainda, o referido documento previa penalidades às instituições de ensino que descumprissem a lei, variando desde advertência até cassação da autorização de funcionamento, conforme expresso no art. 6º (Santa Catarina, 2026).

Legislação semelhante, promulgada no Espírito Santo, foi invalidada pelo Supremo Tribunal Federal (STF), em 12 de maio de 2026, por meio de uma Ação Direta de Inconstitucionalidade (ADI) 7.847 (Brasil, 2026). O STF entendeu que essa norma era incompatível com as Diretrizes Nacionais de Educação e com os princípios constitucionais (Consultor Jurídico, 2026). Essa decisão é bastante relevante, pois cria um precedente contra leis estaduais que instituem a proibição das discussões sobre gênero e sexualidade nas escolas.

Para além dessas disputas curriculares, é importante destacar que o estado de Santa Catarina possui histórico de violação dos direitos civis e sociais da população LGBTQIAPN+, assim como também das mulheres (Koehler, 2024). Segundo a Secretaria de Comunicação Social, o estado apresentou um aumento no número de denúncias de violência contra a mulher no ano de 2024 (Secretaria de Comunicação Social, 2024). Destaca-se também, em Santa Catarina, um histórico de apologia ao nazi-fascismo no contexto educacional catarinense (Borges; Mayer, 2022; Carmo, 2023) e a liderança em relação a denúncias de crimes de injúria racial no país, no ano de 2023 (Borges, 2024). Aliás, em 2021, o estado já liderava esse ranking (Tribunal de Justiça de Santa Catarina, 2021). Esses fatores somados sinalizam para a perpetuação de um ambiente de opressão e discriminação interseccional. E diante desse cenário, as políticas educacionais e os documentos oficiais podem, não apenas falhar em abordar as complexidades das dinâmicas de gênero e raça, mas acabar por reforçar estigmas e violências estruturais. Conforme aponta Silva (2023):

É preciso alertar para os possíveis efeitos do pânico moral e da retirada dos temas gênero e sexualidade das escolas, tais como: o risco de reforço da estigmatização e da discriminação das identidades de gênero e sexuais que escapam da norma, assim como o aumento da homofobia, da lesbofobia e da transfobia e outras formas de violências físicas ou simbólicas (Silva; 2023, p.52).

O cenário reportado acima justifica a realização deste estudo, que tem como propósito investigar como questões de gênero e suas interseccionalidades são tratadas, no âmbito da educação científica, nos documentos oficiais e políticas educacionais curriculares da Educação Básica de Santa Catarina que, embora não

sejam específicos para a EJA, também orientam a organização curricular da modalidade. Além disso, busca-se identificar que relações com a colonialidade podem ser estabelecidas a partir da leitura crítica dos documentos analisados.

Neste capítulo é apresentada a análise dos seguintes documentos oficiais e políticas educacionais: Currículo Base do Ensino Fundamental do Território Catarinense (Santa Catarina, 2019) e o Currículo Base do Ensino Médio do Território Catarinense (Santa Catarina, 2021a, 2021b, 2021c, 2021d). Esses documentos são situados ainda no contexto mais amplo das diretrizes curriculares nacionais vigentes, dentre elas a Base Nacional Comum Curricular (BNCC) do Ensino Fundamental e do Ensino Médio (Brasil, 2018).

O processo de análise desses documentos se dá a partir de descritores previamente definidos, considerando a importância que cada um deles possui no campo de discussões sobre gênero e colonialidade, a saber: ‘gênero’ (quando relacionado à temática); ‘diversidade de gênero’; ‘identidade de gênero’; ‘igualdade de gênero’; ‘homofobia’; ‘interseccional/interseccionalidade’; ‘misoginia’; ‘patriarcado’; ‘racismo’; ‘sexismo’; ‘sexualidade’; ‘violência de gênero’; ‘violência sexual’ e ‘xenofobia’. Antes de adentrar na análise, a seguir, traça-se um panorama acerca das políticas curriculares voltadas à EJA.

5.1 A EJA NO CAMPO DAS POLÍTICAS CURRICULARES: AGENDAS, DISPUTAS E INVISIBILIDADES

São as políticas educacionais expressas nos documentos oficiais que orientam, no âmbito da educação formal, a organização curricular. Os documentos curriculares são aparatos legais vivos, dinâmicos e dialógicos que possibilitam a compreensão de como a temática de gênero se configura nas normativas que orientam as práticas pedagógicas nos ambientes escolares. De acordo com Apple (1979) o currículo expressa as normas, valores sociais e o capital cultural de uma comunidade escolar, sendo, portanto, um empreendimento isento de neutralidade. O autor também denuncia a falta de problematização do conhecimento curricular, destacando que, por meio do currículo, há a reprodução de “hierarquias social e econômica da sociedade mais ampla através do que aparentemente é um processo neutro de seleção e instrução” (Apple, 1979, p.53).

No contexto do padrão de poder hegemônico, as diversas facetas da

colonialidade (do poder, de gênero, do saber, do ser) operam no currículo, promovendo narrativas que legitimam a construção de relações de poder desiguais e divisões sociais com base na raça, classe, gênero, sexualidade, escolaridade e outros marcadores sociais (Walsh, 2019).

No âmbito de uma sociedade moderno/colonial estruturada a partir de hierarquias de gênero fundamentadas no sexismo, no dimorfismo sexual e no binarismo, que categoriza todos os seres em polos opostos como macho/fêmea, homem/mulher, excluindo corpos e expressões de gêneros dissidentes (Lugones, 2019, 2021), a construção curricular tende a reproduzir essa lógica normativa, reforçando desigualdades e apagamentos por meio de conteúdos e práticas pedagógicas que desconsideram a diversidade de identidades, corpos, experiências e modos de viver.

Para compreender como as questões de gênero aparecem nas políticas curriculares educacionais voltadas para a Educação Básica no estado de Santa Catarina, cujas orientações também se estendem à EJA, é preciso situá-las em um contexto mais amplo, que inclui agendas internacionais e políticas educativas e curriculares nacionais. Essas diretrizes globais e nacionais são instrumentos que influenciam diretamente as políticas educacionais locais. Nesse sentido, cabe destacar o estudo de Novais e Akkari (2024), que propõe, dentre outros aspectos, analisar as propostas das agendas internacionais voltadas à EJA nas últimas três décadas. Segundo os autores, as metas e estratégias expressas nessas agendas estão direcionadas, principalmente, para os países do Sul Global, a exemplo do Brasil. Nesse aspecto, é importante considerar que os compromissos firmados no âmbito dessas agendas subsidiam a elaboração das políticas educacionais nacionais, como o Plano Nacional de Educação e a BNCC. Por conseguinte, esses documentos orientadores influenciam na construção das políticas curriculares regionais e locais voltadas à EJA, assim como sobre a natureza da abordagem dada a questões como gênero e suas interseccionalidades nesses documentos.

A análise realizada por Novais e Akkari (2024) aponta fragilidades nas agendas internacionais, no que diz respeito à EJA, tais como: desigualdade de compromissos entre países; perspectiva minimalista/compensatória/assistencial de educação implícita no discurso desses documentos; e enfoque prioritário na alfabetização e desenvolvimento de habilidades básicas. Sobre o quadro das metas e estratégias relacionados aos Objetivos de Desenvolvimento Sustentável (ODS) para

a EJA, é destacada ainda a necessidade de se “Estabelecer um sistema para coletar, analisar e compartilhar dados relevantes e atualizados sobre os níveis de alfabetização [...] habilidades básicas em matemática, desagregados por gênero e outros indicadores de marginalização” (UNESCO, 2016, p.48). Esse destaque ao levantamento e análise de dados concernentes à desagregação por gênero é relevante ao permitir melhor compreender as desigualdades e disparidades que atravessam a EJA.

Novais e Akkari (2024) observam ainda, nas referidas agendas, menção à necessidade de se garantir a promoção da igualdade de gênero, aspecto destacado como prioridade na universalização de uma educação de qualidade voltada a esse público.

[...] especialmente no que se refere à Educação, o organismo internacional que vem exercendo ampla participação nesse debate é a Unesco, a qual é agência da ONU. Ambas estiveram organizando as três agendas analisadas aqui e cuja missão é “construir a paz, erradicar a pobreza e impulsionar o desenvolvimento sustentável” e suas prioridades são: o direito à Educação, Educação e igualdade de gêneros; a alfabetização e os professores (Novais, Akkari, 2024, p. 5, grifo nosso).

É importante mencionar que, embora a educação brasileira conte com algumas iniciativas de elaboração de propostas e orientações curriculares específicas para a EJA, na BNCC (principal referência curricular da Educação Básica) nenhum tópico ou item específico é destinado para tratar dessa modalidade de ensino, com suas particularidades, necessidades e desafios, o que sinaliza para a invisibilização dessa modalidade educacional no documento. Moreira *et al.* (2024) também apontam nessa direção, ao destacar que a EJA se configura como uma das modalidades com maior grau de invisibilidade na BNCC, afirmando ainda que tal fato “demarca um retrocesso em relação às políticas públicas de Estado, nas lutas dos movimentos sociais e dos pesquisadores da educação inclusiva no Brasil” (Moreira *et al.*, 2024, p.14).

A ausência de um consenso nacional sobre a necessidade de um aparato curricular específico para a EJA envolve diferentes posicionamentos (Santa Catarina, 2019). De um lado, há aqueles que argumentam que, visto que a EJA deve levar em consideração as vivências e experiências do público atendido, a criação de um currículo poderia acabar desconsiderando essas realidades, pela tendência à homogeneização. Por outro lado, há quem defenda que a falta de uma normatização para a EJA dificulta a construção de uma abordagem pedagógica mais consistente

para atender às inúmeras demandas dessa modalidade educacional (Araújo; Silva; Sena, 2020; Catelli, 2019; Revista Educação, 2017).

Adicionalmente, embora as questões relativas à diversidade e direitos humanos estejam previstas na BNCC, estas permanecem insuficientemente exploradas no documento como um todo, e, por conseguinte, no contexto da EJA (Daher, 2018; Janoario, 2023). Além disso, ressalta-se o apagamento das discussões sobre gênero e a supressão deliberada de termos e expressões relacionados a essa temática (Daher, 2018; Silva, 2020), o que sinaliza para um alinhamento do documento a tendências ideológicas de grupos mais conservadores da sociedade (Silva, 2020).

Devido às controvérsias em torno dessa invisibilização, por sugestão do Ministério da Educação, o Conselho Nacional de Educação prometeu aprofundar a temática de gênero no âmbito curricular por meio de uma norma complementar direcionada às escolas do país (Daher, 2018). Contudo, tal documento ainda não foi formulado, o que tem gerado insegurança quanto à abordagem da temática no currículo escolar, uma vez que, por não estar expressamente contemplada na BNCC, sua discussão em sala de aula teria o respaldo fragilizado (Daher, 2018). Todo esse cenário dificulta a realização de debates e práticas pedagógicas mais emancipatórias e alinhadas à valorização da diversidade cultural, regional, laboral, etária, de gênero, dentre outros marcadores que caracterizam a EJA.

Segundo Carvalho *et al.* (2020), o compromisso de se pensar as identidades pedagógicas regionais para a EJA, incluindo perspectivas de gênero, cabe tanto aos entes federativos quanto às comunidades escolares, gestores e profissionais da educação, diretamente envolvidos na construção e implementação de políticas educacionais. São esses agentes que podem assegurar com que a EJA tenha êxito em mitigar as desigualdades e os processos de exclusão aos quais essa população está constantemente sujeita.

Diante do exposto, reforça-se a relevância de se abordar as questões de gênero na construção do currículo da EJA, especialmente em contextos locais, como o de Santa Catarina. É preciso questionar as invisibilidades existentes nas dinâmicas de construção curricular, desde diretrizes superiores, como a BNCC, até diretrizes regionais, uma vez que o histórico de violência de gênero no estado pode refletir nas relações escolares, nas oportunidades de acesso e permanência de estudantes na EJA e, por conseguinte, na vida social destas pessoas.

5.2 ABORDAGENS DE GÊNERO NOS DOCUMENTOS OFICIAIS E POLÍTICAS EDUCACIONAIS CURRICULARES CATARINENSES

O Currículo Base do Ensino Fundamental do Território Catarinense (CBTC/EF), publicado em 2019, e o Currículo Base do Ensino Médio do Território Catarinense (CBTC/EM), lançado em 2021, orientam a organização curricular que rege a Educação Básica no estado. Consequentemente, esses documentos também amparam a EJA, ainda contemplada de forma breve e pontual nesses textos normativos. No caso do CBTC/EF, há um tópico específico, embora sucinto, dedicado à EJA, reconhecendo-a como modalidade essencial para a garantia do direito à educação a todas as pessoas (Santa Catarina, 2019). Por outro lado, o CBTC/EM também apresenta diretrizes que se aplicam à organização do ensino nessa modalidade, no entanto, nele não existe um tópico específico para tratar da EJA.

Em ambos documentos é destacado o trabalho colaborativo e coletivo que fez parte da sua construção, na qual foram envolvidos diferentes grupos representados pelas instituições administrativas educacionais e a comunidade escolar. Isso ocorreu por meio de encontros, consultas públicas e ações de formação, que se repetiram até a finalização do documento (Santa Catarina, 2019; 2021a).

Considerando que a busca pelo desenvolvimento humano integral é apontada como um princípio na elaboração dos documentos que regem a Educação Básica em Santa Catarina, torna-se imprescindível que tais normativas incorporem, explicitamente, a diversidade de gênero em seus textos, tendo em vista a sua importância para a construção de uma educação inclusiva que promova e assegure a “igualdade de direitos para acesso, permanência e aprendizagem na escola” (Santa Catarina, 2019, p.31).

Nessa perspectiva, neste estudo buscou-se compreender como a temática da diversidade, com foco em gênero, aparece nas diretrizes curriculares catarinenses. Para isso, optou-se pela análise dos dois documentos de forma separada, buscando assim realizar um comparativo entre as abordagens presentes em cada um dos textos. Feito isso, buscou-se traçar relações entre as políticas educacionais do estado de Santa Catarina, no âmbito da educação científica, e aspectos da colonialidade, assim como sobre a sua influência na abordagem das questões de gênero e interseccionalidades.

5.2.1 Currículo Base da Educação Infantil e do Ensino Fundamental do Território Catarinense (CBTC/EF)

Alicerçado na BNCC, o processo de construção do CBTC/EF, segundo menciona o próprio documento, foi desenvolvido em consonância com os princípios da educação integral e do percurso formativo, respeitando a “heterogeneidade de trajetórias educacionais que se configuram no cenário educacional atual” (Santa Catarina, 2019, p.17). Isso significa dizer que as escolas devem compreender e adaptar o currículo às diferentes experiências e trajetórias de aprendizagem dos estudantes da Educação Básica.

É importante destacar que no próprio CBTC/EF se reconhece a possibilidade de limitações ou omissões, que se antecipam a possíveis críticas que poderiam surgir a partir das leituras e interpretações pessoais de quem o acessa. O documento se define como uma ferramenta que visa estimular reflexões sobre o “que” e “como” ensinar, enfatizando o seu compromisso com o desenvolvimento humano global (Santa Catarina 2019).

No Quadro 4 é apresentada a frequência com que se verifica a menção aos descritores anteriormente mencionados no CBTC/EF, e que se relacionam à temática de gênero e interseccionalidades.

Quadro 4 - Frequência de ocorrência dos descritores no CBTC/EF

DESCRIPTORES	NÚMERO DE OCORRÊNCIAS
Diversidade de gênero	0
Gênero	6
Homofobia	1
Identidade de Gênero	1
Igualdade de gênero	0
Interseccional/Interseccionalidade	1
Misoginia	0
Patriarcado	0
Racismo	37
Sexismo	4
Sexualidade	4
Violência de gênero	0

DESCRIPTORES	NÚMERO DE OCORRÊNCIAS
Violência sexual	0
Xenofobia	10

Fonte: Elaboração própria (2026).

Na análise das referências explícitas relacionadas à temática de gênero, foram identificados 71 termos, dos quais apenas 16 referem-se, especificamente, a questões de gênero ('gênero', 'homofobia'; 'identidade de gênero' etc.); enquanto os outros 54 estão associados a questões étnico-raciais ('racismo', 'xenofobia' etc.), também considerados nessa busca por conta dos atravessamentos que envolvem raça, gênero, condições socioeconômicas, dentre outros marcadores sociais.

Cabe destacar que os seguintes descritores não foram mencionados nenhuma vez no documento: 'diversidade de gênero', 'igualdade de gênero', 'misoginia', 'patriarcado', 'violência de gênero' e 'violência sexual'.

Considerando o aumento do número de denúncias, em Santa Catarina, de violência contra a mulher (Brasil, 2024), e os casos de violação de direitos civis e sociais da população LGBTQIAPN+ (Koehler, 2024), a ausência desses termos no documento analisado (e de discussões a eles relacionadas) é, no mínimo, preocupante. São omissões que podem contribuir para a minimização da gravidade dessas questões no contexto social catarinense, assim como para a naturalização de determinadas práticas. Tudo isso dificulta ainda o enfrentamento de violências, estimulando processos de marginalização. Tendo em vista que a educação desempenha um papel fundamental na transformação da sociedade e no reconhecimento de direitos, lacunas dessa natureza em documentos basilares que orientam a ação pedagógica podem concorrer para a perpetuação de práticas que reforçam estereótipos e alimentam as violências de gênero.

O termo 'gênero' aparece no CBTC/EF em diversos contextos, como no tópico dedicado à educação para as relações étnico-raciais, onde é citado brevemente em discussões sobre formação docente e estratégias pedagógicas voltadas ao combate de discriminações. Também é mencionado duas vezes no contexto da Educação de Jovens, Adultos e Idosos, destacando as diferentes realidades desse público e a necessidade de um currículo que reconheça essas especificidades.

No tópico sobre educação do campo, a abordagem de gênero é apresentada no documento como um princípio essencial. Nesse espaço se enfatiza o respeito à

diversidade, incluindo questões sociais, culturais, políticas, econômicas e étnicas. Além disso, o termo aparece no 'Apêndice A' do documento, relacionado às unidades temáticas de História no Ensino Fundamental e, também, no texto introdutório que trata do ensino religioso, quando se menciona a importância do respeito e acolhimento em relação às diferenças de gênero, embora isso não seja abordado de forma explícita no conteúdo programático desta unidade.

Os termos 'sexismo' e 'sexualidade' aparecem agrupados em discussões sobre diversidade, sendo o primeiro especificamente tratado no tópico dedicado à educação para as relações étnico-raciais. Nesse contexto, "sexismo" é mencionado no quadro que organiza os componentes curriculares vinculados aos diferentes temas que tratam das diversidades. Ele é apresentado como um dos "objetos de conhecimento imprescindíveis" e relacionado à área de Ciências da Natureza. Além disso, o sexismo é tratado como uma questão a ser abordada na problematização de exclusões, violências, preconceitos e discriminações.

Ainda no referido quadro, o reconhecimento do sexismo é incluído no campo das habilidades esperadas em relação ao tema das diversidades. Nessa abordagem, o sexismo é tratado em conjunto com outras formas de exclusão, como machismo, racismo, homofobia e xenofobia, no âmbito dos conteúdos a serem trabalhados nas Ciências da Natureza. Além disso, o termo também aparece no campo 'destaque', que é a última coluna da tabela.

O termo 'sexualidade' é mencionado exclusivamente no "Quadro 8" do documento, que apresenta uma organização para o currículo da área de Ciências da Natureza para o 8º ano. Ele é abordado como um objeto de conhecimento, com destaque à necessidade do desenvolvimento de habilidades relacionadas ao reconhecimento das múltiplas dimensões da sexualidade humana. Além disso, o termo é incluído no rol de conteúdos propostos para essa etapa, especificamente nas temáticas intituladas "Adolescência, Puberdade e Sexualidade" e "Reprodução e Sexualidade". É importante ressaltar que, fora desse contexto específico, o termo 'sexualidade' não aparece em nenhuma outra parte do documento, evidenciando que sua abordagem é limitada a essa seção.

A 'homofobia' é mencionada no texto em conexão direta com a primeira aparição do termo gênero, quando o documento afirma "a necessidade de formação docente com vistas à sensibilização e à construção de estratégias para equacionar questões ligadas ao combate às discriminações raciais, de gênero, ao feminicídio, à

xenofobia e à homofobia” (Santa Catarina, 2019, p.42). Nesse contexto a menção ao termo destaca-se, também, como uma das demandas essenciais na formação docente, com vista ao enfrentamento de todas as formas de discriminação.

O termo ‘identidade de gênero’ é mencionado uma única vez no documento, em uma citação direta oriunda das Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação em Direitos Humanos, de 2012. Nesse aspecto, cabe lembrar a intensa polêmica que houve no Estado, durante o processo de elaboração e aprovação do CBTC/EF, especialmente no que tange à inclusão da expressão ‘identidade de gênero’ nas normativas curriculares estaduais (G1, 2019).

No que concerne ao reconhecimento do atravessamento de diversos tipos de opressão, identificamos o termo ‘interseccionalidade’, mencionado uma única vez, sendo ela no tópico intitulado “Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva”. O CBTC/EF destaca que a ideia de equidade defendida no documento “se ancora em um princípio de interseccionalidade [...] Do mesmo modo, é necessário romper com um “olhar essencializado” da deficiência, que não permite identificar outras identidades sociais desse alunado” (Santa Catarina, 2019, p.108).

Segundo Alves, Gonçalves e Freitas (2024, p.17) o conceito de inclusão na educação precisa ser ampliado de modo a contemplar a diversidade de sujeitos que frequentam as escolas, a partir de uma perspectiva interseccional, que considere “atravessamentos dos marcadores sociais de raça, gênero, classe social, território, deficiência, idade, entre outros”. Como exemplo, os autores mencionam o caso de uma pessoa surda, “também atravessada por outros marcadores que dialogam com a deficiência auditiva, uma vez que essa pessoa tem uma identidade de gênero, um pertencimento étnico, uma orientação sexual, uma escolha religiosa, uma classe social e etc.” (Alves; Gonçalves; Freitas, 2024, p. 17).

Nessa perspectiva, a referência à interseccionalidade no CBTC/EF é essencial para superar visões reducionistas, como um “olhar essencializado” sobre a deficiência, que desconsidera outras dimensões identitárias dos estudantes e promove o estreitamento da compreensão de suas experiências no ambiente educacional. No entanto, a abordagem limitada, nesse documento, acerca do dinamismo e da heterogeneidade que a interseccionalidade representa na sociedade moderno/colonial, pode promover o esvaziamento do seu significado. A superficialidade com que a temática é abordada evidencia um espaço que carece de análise aprofundada sobre as “relações interseccionais de poder e as respostas

políticas que elas podem gerar” (Collins; Bilge, 2021, p. 250). A referência à interseccionalidade limitada ao contexto da educação inclusiva negligencia as complexas articulações que a envolvem (Collins; Bilge, 2021) e torna esse documento frágil em promover as necessárias orientações acerca de pautas urgentes e que deveriam ser prioritárias, por envolver a segurança de pessoas em situação de maior vulnerabilidade social.

Percebe-se que no CBTC/EF há um aprofundamento maior nas discussões que envolvem as relações étnico-raciais, observado pela existência de um tópico específico para tratar dessa temática. Verifica-se a maior ocorrência de termos como ‘racismo’ (37 ocorrências) e ‘xenofobia’ (10 ocorrências), ao longo do texto, se comparada ao uso de outros termos diretamente relacionados a questões de gênero (embora essas questões também sejam influenciadas por aspectos raciais). Essa diferença remete, em alguma medida, às polêmicas que envolveram a inserção das questões de gênero no documento catarinense, assim como às restrições e resistências políticas, culturais e sociais que influenciam a construção do currículo.

Por outro lado, a ênfase em temas como racismo e xenofobia aponta para uma tentativa de priorizar questões voltadas à discriminação em função da raça ou origem. No contexto catarinense o tratamento destas problemáticas se reforça considerando que, de acordo com o anuário brasileiro de Segurança Pública de 2023, no ano de 2022 Santa Catarina ocupou o 2º lugar no número de registros de casos de injúria racial, sendo o 3º estado com mais registros, em números absolutos, de casos de racismo no país (Fórum Brasileiro de Segurança Pública, 2023).

De acordo com informações presentes no site da Defensoria Pública do Estado: “existe uma insuficiência de políticas públicas voltadas para a promoção da igualdade racial, tendo em vista a desigualdade encontrada nas principais áreas de atuação da Administração Pública estadual” (Defensoria Pública do Estado de Santa Catarina, 2023). Esses dados corroboram a importância de se incluir, em normativas que regem a educação no estado, discussões sobre racismo e xenofobia, como forma de orientar práticas de ensino e a elaboração de projetos voltados ao combate de desigualdades e opressões.

Um ponto a destacar é que, no tópico dedicado à EJA, observa-se o uso recorrente e sistemático de marcadores textuais de gênero que remetem ao feminino e ao masculino, como: “adultos(as)”, “idosos(as)”, “educador(a)”, dentre outros. Embora esse recurso também esteja presente (apenas pontualmente) em outras

partes do documento, sua ocorrência é particularmente frequente no texto destinado à EJA. Considerando a predominância das mulheres nessa modalidade de ensino (Brasil, 2024; Sieber; Funari; Moraes, 2019) é fundamental o emprego, nestes documentos, de uma linguagem mais inclusiva e menos patriarcal.

Importante ainda mencionar que as desigualdades de gênero, ancoradas na divisão sexual do trabalho, no qual “as mulheres são responsáveis pelo trabalho reprodutivo, provedoras dos serviços domésticos e dos cuidados da família” (Sieber; Funari; Moraes, 2019, p.14), dificultam o acesso dessas jovens e adultas à educação no Brasil, uma vez que estas, via de regra, retomam os estudos após a idade de trinta anos (Brasil, 2024), provavelmente após dedicarem-se a esse rol de funções que, historicamente, a elas foi atribuído.

O CBTC/EF associa ainda a questão de gênero a outras dimensões estruturais, como raça e faixa etária, ao mencionar a taxa de alfabetização entre pretos ou pardos e homens e mulheres, evidenciando a interseção existente entre desigualdades decorrentes de distintos marcadores sociais. Esse reconhecimento é importante, pois sinaliza para a necessidade de se compreender o público da EJA sob uma perspectiva interseccional, que considere as múltiplas formas de opressão às quais essas pessoas são sujeitas. Nesse mesmo tópico se evidencia o reconhecimento de que as práticas pedagógicas devem ser sensíveis às expectativas pessoais e sociais dos estudantes. No entanto, o texto não se aprofunda sobre como as dinâmicas de gênero afetam essas expectativas e experiências.

Ainda que o CBTC/EF adote a diversidade como um de seus princípios formativos e que, no tópico dedicado à EJA, se reconheça as especificidades de gênero, identificam-se muitas fragilidades e a necessidade de maior aprofundamento e abrangência na articulação dessas questões. Esse aprofundamento poderia envolver a elaboração de definições elucidativas ou reflexões acerca do conceito de gênero, com base na literatura da área. Além disso, o documento ainda carece de um aprofundamento na discussão sobre as desigualdades de gênero, assim como sobre suas interseções com outras formas de exclusão.

No que concerne à área das Ciências da Natureza, no documento percebe-se que as questões de gênero ainda são abordadas de forma muito incipiente. Essa limitação é evidenciada na organização curricular desse componente formativo. Embora sejam levantadas questões pertinentes para os debates e de grande relevância para a promoção da justiça social (como a temática "Mulheres nas

Ciências"), sua presença é restrita ao 8º ano e aparece de forma pontual no conteúdo programático.

Há ainda vários outros espaços no documento em que a temática de gênero poderia ser abordada. Um exemplo disso se refere ao objeto de conhecimento "Corpo Humano", destinado ao primeiro ano, onde discussões dessa natureza são inexistentes. Na abordagem da diversidade do corpo humano são levantados aspectos como peso, altura e questões socioculturais, no entanto, pouco se discute sobre gênero e raça, nesse espaço tão apropriado à problematização dessas questões.

5.2.2 Currículo Base do Ensino Médio do Território Catarinense (CBTC/EM)

No processo de análise do repertório curricular catarinense para o Ensino Médio empreendeu-se um estudo sistemático dos quatro cadernos que compõem o CBTC/EM. Este documento, por reconhecer-se enquanto parte integrante do CBTC/EF, vem a complementá-lo, configurando-se como uma continuidade das discussões iniciadas no documento homologado anteriormente (Santa Catarina, 2021a). Por essa razão, o CBTC/EM também defende “uma escola comprometida com a educação integral do estudante” alinhada ao princípio fundamental do percurso formativo (Santa Catarina, 2021a, p. 64). Em seu texto é destacado o compromisso com a concretização dos projetos de vida dos/as estudantes, seja nas dimensões pessoais, cidadãos e profissionais, e com uma parte flexível do currículo, em atendimento ao que prevê a BNCC para o Ensino Médio.

Embora o CBTC/EM destaque sua potencial contribuição como referência para pensar os saberes científicos em relação a outras modalidades da educação básica, incluindo a EJA, nele não é dedicado um tópico específico para contextualizar o Ensino Médio nessa modalidade, diferentemente do CBTC/EF. O documento reforça a autonomia da EJA em “construir e redimensionar seus próprios documentos e matrizes curriculares” (Santa Catarina, 2021b, p.63), limitando-se a menções pontuais sobre a educação destinada aos jovens, adultos e idosos ao longo do currículo (considerando o conjunto dos cadernos que o compõe).

O CBTC/EM é composto por quatro cadernos que abordam diferentes aspectos da organização e estruturação do ensino. O Caderno 1 trata das disposições gerais, apresentando a estrutura do documento, marcos legais, o Novo Ensino Médio,

a valorização da diversidade e a inclusão do Projeto de Vida como componente curricular, além de detalhar os itinerários formativos e a formação técnica e profissional. Os Cadernos 2 e 3 aprofundam aspectos da Formação Geral Básica (Santa Catarina, 2021a, 2021b).

O Caderno 2 aborda a Organização Curricular das diferentes áreas de conhecimento definidas pela BNCC (Matemática e suas Tecnologias, Ciências Humanas e Sociais Aplicadas, Linguagens e suas Tecnologias e Ciências da Natureza e suas Tecnologias) destacando competências, habilidades e conceitos estruturantes. Além disso, o Caderno apresenta a articulação entre competências gerais, competências específicas, habilidades e Temas Contemporâneos Transversais. Por outro lado, o Caderno 3 se dedica às trilhas de aprofundamento, que fez parte do itinerário formativo do/a estudante, com destaque significativo no que se refere à parte flexível do currículo. Tais trilhas visavam a ampliação e o aprofundamento das aprendizagens em uma das quatro áreas definidas pela BNCC. Cabe destacar que, em 2025, o termo e a estrutura das antigas Trilhas de Aprofundamento foram substituídos pelos Itinerários Formativos de Aprofundamento (IFAs) (Santa Catarina, 2025) e que ambos foram pensados para o contexto do Ensino Médio comumente chamado de regular.

Ainda no tocante à parte flexível do currículo, o Caderno 4 trata do portfólio de educadores e educadoras, sendo pensado como um instrumento pedagógico para subsidiar o trabalho docente.

Com o objetivo de analisar a abordagem das questões de gênero presentes nos quatro cadernos, deu-se início ao movimento de identificação da presença dos descritores ao longo do texto, conforme mostra o Quadro 5:

Quadro 5 - Frequência de ocorrência dos descritores no CBTC/EM

DESCRIPTORES	NÚMERO DE OCORRÊNCIAS			
	Caderno 1	Caderno 2	Caderno 3	Caderno 4
Diversidade de gênero	0	0	0	0
Gênero	2	29	64	3
Homofobia	0	3	5	0
Identidade de gênero	0	0	0	0
Igualdade de gênero	0	1	3	0

DESCRIPTORES	NÚMERO DE OCORRÊNCIAS			
	Caderno 1	Caderno 2	Caderno 3	Caderno 4
Interseccional/Interseccionalidade	2	12	23	0
Misoginia	0	0	4	0
Patriarcado	0	0	2	0
Racismo	0	12	26	1
Sexismo	0	0	1	0
Sexualidade	0	6	17	3
Violência de gênero	0	0	3	0
Violência sexual	0	1	5	0
Xenofobia	0	4	14	0

Fonte: Elaboração própria (2026).

Conforme mostra as informações apresentadas no Quadro 5, questões de gênero não são amplamente discutidas no Caderno 1 e 4 do CBTC/EM, sendo mencionadas de maneira muito superficial e limitada. Entretanto, essa temática adquire maior destaque nos Cadernos 2 e 3, que abordam detalhadamente a organização curricular e os itinerários formativos. No Caderno 2, o foco está na estruturação das áreas do conhecimento, enquanto no Caderno 3 a abordagem das questões de gênero surge principalmente nas trilhas de aprofundamento, que exploram com mais profundidade os conteúdos de cada área. Assim, a discussão sobre gênero, ainda que discreta no início do documento, ganha relevância e maior visibilidade nas etapas subsequentes do currículo, para depois perder a expressividade novamente, no último caderno.

Dentre os descritores analisados, os cinco com maior incidência, considerando o conjunto dos documentos, são, em ordem decrescente: 'gênero' (98 ocorrências); 'racismo' (39); 'interseccional/interseccionalidade' (37); 'sexualidade' (26) e 'xenofobia' (18). Como menos destaque aparecem: 'homofobia' (8); 'violência sexual' (6); 'igualdade de gênero' (4); 'misoginia' (4); 'violência de gênero' (3); 'patriarcado' (2) e 'sexismo' (1).

É pertinente salientar que, embora discussões sobre decolonialidade não sejam exploradas em todas as áreas do conhecimento, elas encontram espaço, mesmo que pontual, em áreas como Ciências Humanas e Sociais Aplicadas e Linguagens, bem como em trilhas de aprofundamento integradas entre diferentes

áreas no Currículo do Ensino Médio. Isso demonstra um esforço em se problematizar perspectivas hegemônicas, no entanto, ao permanecer restrita a determinadas áreas do conhecimento, corre-se o risco de reforçar a ideia de fragmentação disciplinar e perpetuar o entendimento de que essas temáticas são secundárias em outras áreas do conhecimento, como a das Ciências da Natureza.

Questões relacionadas a gênero manifestam-se com maior frequência no Caderno 3 (167 menções), se comparado aos demais cadernos. Neste é apresentado mais que o dobro de recorrência em relação ao Caderno 2 (68), que aborda a formação geral e apresenta a segunda maior incidência dos descritores pesquisados. Além disso, as expressões 'diversidade de gênero' e 'identidade de gênero' continuam ausentes nas discussões, embora a diversidade, de forma geral, esteja contemplada na normativa curricular para o Ensino Médio, como um princípio formativo.

A análise do Caderno 2, destinado à Formação Geral Básica, mostrou uma maior concentração das discussões sobre gênero e questões raciais na área de Ciências Humanas e Sociais Aplicadas, totalizando 52 das 68 menções associadas à lista dos descritores analisados. Esse é um resultado esperado, considerando ser essa uma área tradicionalmente voltada a debates acerca de questões sociais, políticas e culturais da atualidade.

Embora menos frequentes, alguns descritores também são evidenciados em outras áreas, como: Matemática e suas Tecnologias (3 menções), Linguagens e suas Tecnologias (6 menções) e Ciências da Natureza e suas Tecnologias (7 menções). Contudo, essas ocorrências se mostram pontuais e não caracterizam uma abordagem estruturada ou transversal do tema na Formação Geral Básica.

No âmbito da Área das Ciências da Natureza e suas Tecnologias, foram identificadas 3 ocorrências do termo 'gênero', 1 menção a 'racismo', 1 a 'sexualidade', 1 a 'homofobia' e 1 a 'violência sexual'. Esses descritores aparecem associados a diferentes conceitos estruturantes e objetos do conhecimento na Área de Ciências da Natureza e suas Tecnologias, evidenciando a presença de temas sensíveis e relevantes nesse campo, embora de forma limitada e pontual.

No CBTC/EM, Caderno 2, a palavra 'gênero', e seus respectivos contextos, são apresentados como objeto do conhecimento vinculado ao conceito estruturante "Natureza da Ciência", abordado junto a outros temas científico-sociais, como darwinismo social, eugenia e armas biológicas e químicas. Essa abordagem está ligada à habilidade de promoção da análise crítica de aspectos históricos, éticos e

sociais relacionados à ciência. Além disso, o termo 'gênero' é também citado no âmbito do conceito estruturante "Biodiversidade e Universo", em um fragmento que destaca o respeito à diversidade em suas várias dimensões, incluindo a diversidade étnica, cultural e ambiental e de gênero. A expressão aparece em uma explanação relacionada ao momento pedagógico de problematização, enfatizando a possibilidade de valorizar as diferenças entre os sujeitos, sejam elas culturais, raciais ou de gênero, dentro de uma abordagem que reconhece o caráter plural e interdisciplinar das Ciências da Natureza e suas Tecnologias no processo de ensino e aprendizagem (Santa Catarina, 2021b).

Ainda no âmbito do conceito estruturante "Biodiversidade e Universo", é mencionado como objeto do conhecimento o conceito de racismo ambiental. É importante destacar que essa expressão aparece duas vezes em todo o Caderno 2, uma delas na parte destinada às Ciências Humanas e Sociais Aplicadas. Nas Ciências da Natureza e suas Tecnologias o conceito de racismo ambiental aparece atrelado à habilidade de "discutir a importância da preservação e conservação da biodiversidade, considerando parâmetros qualitativos e quantitativos, e avaliar os efeitos da ação humana e das políticas ambientais para a garantia da sustentabilidade do planeta" (Santa Catarina, 2021b, p.189)

Sexualidade também é considerada um objeto de conhecimento, vinculado ao conceito estruturante "Natureza da Ciência". A partir dele, outras questões são discutidas conjuntamente, tais como: "gravidez na adolescência e implicações, métodos contraceptivos, orientação sexual (combate à homofobia), abuso e violência sexual, e outros" (Santa Catarina, 2021b, p.193). Nesse fragmento pode-se observar a ocorrência de outros dois descritores, ao se propor discussões sobre o combate à 'homofobia' e à 'violência sexual'. Essa incorporação de temas contemporâneos e transversais ao currículo, por meio dos conceitos estruturantes "Natureza da Ciência" e "Biodiversidade e Universo", sinalizam para uma tentativa de articulação entre questões científicas e debates sociais, éticos e culturais, fundamentais para a formação de estudantes da educação básica.

Ainda que as trilhas de aprofundamento não se apliquem diretamente ao contexto da EJA e tenham sido reformuladas em 2025 elas podem inspirar práticas pedagógicas para essa modalidade, o que justifica a análise do Caderno 3. Nesse documento, assim como no Caderno 2, voltado à Formação Geral Básica, as discussões relacionadas às questões de gênero e raciais concentram-se,

principalmente, nas áreas das Ciências Humanas e Sociais Aplicadas. Nesse caderno destaca-se ainda o quinto capítulo, dedicado às trilhas de aprofundamento integradas entre áreas do conhecimento, espaço onde as discussões sobre gênero são mais prevalentes.

Quanto à presença dessas temáticas em trilhas específicas de cada área, observam-se diferenças significativas. Nas trilhas de aprofundamento da área de Matemática e suas Tecnologias não foram identificadas ocorrências relacionadas aos descritores pesquisados. Por outro lado, na área de Ciências da Natureza e suas Tecnologias foram registradas 3 ocorrências, enquanto as trilhas da área de Linguagens e suas Tecnologias apresentaram somente 2 ocorrências.

Em relação à presença dos descritores analisados no âmbito das Ciências da Natureza e suas Tecnologias, os únicos três descritores identificados estão associados à trilha 4 'Eu, nós e nossas escolhas: diálogos com a Ciência para a transição das sociedades sustentáveis', sendo eles: 'homofobia', 'sexualidade' e 'violência sexual'. Esses termos são contextualizados em discussões que exploram o corpo humano e vivências individuais, ressaltando sua importância como um território simbólico e social no qual se manifestam questões relacionadas à orientação sexual, identidade de gênero, preconceitos e violência (Santa Catarina, 2021c). Esses descritores se vinculam a debates sobre o enfrentamento de desigualdades e preconceitos, direitos humanos, diversidade e saúde integral.

No Quadro 6 é apresentada a frequência de ocorrência dos descritores na área de Ciências da Natureza e suas Tecnologias, conforme o CBTC/EM. O Caderno 1, que trata das disposições gerais, não foi incluído nessa análise, uma vez que não está organizado por áreas de conhecimento.

Quadro 6 - Frequência de ocorrência dos descritores na área de Ciências da Natureza e suas Tecnologias no CBTC/EM

DESCRIPTORES	NÚMERO DE OCORRÊNCIAS NAS CIÊNCIAS DA NATUREZA		
	Caderno 2	Caderno 3	Caderno 4
Diversidade de gênero	0	0	0
Gênero	3	0	0
Homofobia	1	1	0
Identidade de gênero	0	0	0

DESCRIPTORES	NÚMERO DE OCORRÊNCIAS NAS CIÊNCIAS DA NATUREZA		
	Caderno 2	Caderno 3	Caderno 4
Igualdade de gênero	0	0	0
Interseccional/Interseccionalidade	0	0	0
Misoginia	0	0	0
Patriarcado	0	0	0
Racismo	1	0	0
Sexismo	0	0	0
Sexualidade	1	1	1
Violência de gênero	0	0	0
Violência sexual	1	1	0
Xenofobia	0	0	0

Fonte: Elaboração própria (2026).

Com o objetivo de ampliar a compreensão sobre a presença desses termos nos documentos, apresenta-se, abaixo, o Quadro 7. Esse quadro tem por finalidade facilitar a visualização e a análise das informações, sendo que os títulos das trilhas, dos quadros e seus respectivos contextos já vêm sendo apresentados ao longo da análise.

Quadro 7 - Contexto da ocorrência dos descritores no âmbito das Ciências da Natureza no CBTC/EM.

DESCRIPTORES	CONTEXTO DAS OCORRÊNCIAS DOS DESCRIPTORES NAS CIÊNCIAS DA NATUREZA		
	Caderno 2	Caderno 3	Caderno 4
Diversidade de gênero	0	0	0
Gênero	- Quadro 9 (Grupos 1 e 4) - Tópico 5.3	0	0
Homofobia	Quadro 9 (Grupos 8)	Trilha 4, Quadro 36 – Corpo Eu	0
Identidade de gênero	0	0	0
Igualdade de gênero	0	0	0
Interseccional/Interseccionalidade	0	0	0
Misoginia	0	0	0
Patriarcado	0	0	0

DESCRIPTORES	CONTEXTO DAS OCORRÊNCIAS DOS DESCRITORES NAS CIÊNCIAS DA NATUREZA		
	Caderno 2	Caderno 3	Caderno 4
Racismo	Quadro 9 (Grupos 4)	0	0
Sexismo	0	0	0
Sexualidade	Quadro 9 (Grupos 8)	Trilha 4, Quadro 36 – Corpo Eu	Tema transversal: 'Sociedade, Saúde e Meio Ambiente'
Violência de gênero	0	0	0
Violência sexual	Quadro 9 (Grupos 8)	Trilha 4, Quadro 36 – Corpo Eu	0
Xenofobia	0	0	0

Fonte: Elaboração própria (2026).

A abordagem pontual e limitada das questões de gênero na área das Ciências da Natureza e suas Tecnologias, bem como a restrição dessas discussões a áreas em que, tradicionalmente, já ocorrem, podem reforçar a percepção de que tais temáticas não são relevantes em áreas consideradas exatas ou técnicas. Isso acaba por perpetuar uma visão reducionista do conhecimento científico, permeada pela colonialidade, ao desconsiderar intersecções importantes à compreensão da relação entre ciência, sociedade e desigualdades de gênero, especialmente no contexto da EJA (Nunes; Ribeiro; Giraldi, 2021). Além disso, a perpetuação de perspectivas hegemônicas do conhecimento científico no currículo, desvinculadas de debates mais amplos acerca de questões sociais, incluindo aquelas relacionadas a gênero

[...] pode reforçar uma perspectiva colonial em relação ao conhecimento e reforçar entendimentos maniqueístas, como dicotomias de gênero quando trabalha por exemplo, com questões ligadas à genética, e ao desenvolvimento humano, entre outros discursos e narrativas científicas que historicamente foram usadas para reforçar estereótipos (Nunes; Ribeiro; Giraldi, 2021, p.144).

A baixa recorrência dessas discussões no âmbito das Ciências da Natureza, no caderno dedicado à Formação Geral Básica, é particularmente preocupante para a EJA. Muitos estudantes dessa modalidade podem não ter acesso a um preparo inicial que os capacite a compreender as ciências naturais no âmbito de uma produção social e, assim, debater as produções científicas que envolvem questões de gênero, de forma crítica. Para um público inserido em contextos marcados por desigualdades e vulnerabilidades sociais históricas, essa lacuna pode dificultar o desenvolvimento de uma formação reflexiva que permita questionar estruturas coloniais que

reproduzem opressões e desigualdades de gênero. Essa pouca profundidade com que o tema é abordado na área das Ciências da Natureza e suas Tecnologias também reforça essa lacuna formativa, uma vez que o currículo da EJA não contempla, de modo estruturado, debates que contribuam para a problematização e desconstrução de hierarquias decorrentes da colonialidade do poder, do saber e do ser.

5.3 CONSIDERAÇÕES SOBRE AS POLÍTICAS EDUCACIONAIS CURRICULARES DE SANTA CATARINA: DECOLONIALIDADE, EJA E GÊNERO EM FOCO

A moderada incidência das questões de gênero no organizador curricular das Ciências da Natureza no CBTC, considerando o conjunto de documentos que o compõem, reflete uma abordagem bastante pontual dessa temática no contexto da educação científica e, por conseguinte, isso se estende também ao âmbito da EJA. Embora haja referências à temática em textos introdutórios, no rol de conteúdos, objetos de conhecimento e habilidades a serem desenvolvidas, essas menções são insuficientes para integrar as discussões de gênero de maneira crítica, estruturada e transversal no contexto das ciências da natureza.

Esse tipo de abordagem reforça dinâmicas dicotômicas que separam as ciências naturais das ciências sociais, perpetuando a ideia errônea de que questões sociais e culturais estão desvinculadas de áreas como a das Ciências da Natureza. A respeito disso, Segato (2021) faz uma crítica à forma como a ciência e o conhecimento foram moldados dentro do projeto da modernidade ocidental, quando diz que “o conhecimento e a ciência desincorporam-se e tornam-se exteriores à natureza, incluindo a própria natureza de quem os produz – conforme o preceito cartesiano” (Segato, 2021, p.28). Nesse modelo, a ciência passa a ser vista como algo separado da vida, da natureza, do corpo e da subjetividade de quem a produz. Ou seja, a ciência se apresenta como neutra e dissociada do contexto social, histórico, corporal, racial e de gênero do cientista ou pesquisador. Para a autora, esse processo está associado à visão cartesiana de separação entre mente e corpo, sujeito e objeto, razão e emoção. Isso, de acordo com Segato, contribui para a construção de um saber desencarnado, eurocentrado e hierarquizador, que exclui outras formas de conhecimento.

Essa fragmentação entre a ciência e os aspectos sociais no currículo é visível na maneira como os descritores relacionados a gênero, como ‘sexualidade’,

‘homofobia’ e ‘interseccionalidade’, são tratados de forma restrita, principalmente no contexto da EJA. Apesar de o CBTC/EF conter um tópico específico que reconhece as especificidades dos sujeitos da EJA como parte fundamental para a garantia do direito à educação, sua construção geral demonstra uma exclusão estrutural dessa modalidade educacional no âmbito do Currículo Base do Território Catarinense como um todo (considerando aqui o CBTC/EF e os quatro cadernos do Currículo Base do Ensino Médio).

A estruturação do currículo do Território Catarinense, concebida prioritariamente para a educação básica de trajetória convencionada, evidencia uma tendência já reconhecida em relação à EJA, e que consiste em trabalhar os mesmos conteúdos do ensino dito regular, porém de modo condensado (Reibnitz; Melo, 2021). Esse aspecto, associado à vinculação quase exclusiva das discussões sociais e de gênero às áreas de Ciências Humanas e Sociais Aplicadas, às trilhas de aprofundamento específicas dessas áreas e às trilhas de aprofundamento integradas, podem contribuir para relegar a um papel secundário a abordagem dessas temáticas no contexto da EJA.

Também merece destaque a incorporação de perspectivas decoloniais em partes do documento analisado. No CBTC/EF, a decolonialidade é mencionada principalmente nos componentes curriculares vinculados aos temas da diversidade, o que evidencia a intenção de se promover uma abordagem interseccional que contemple múltiplas formas de exclusão, incluindo as de gênero. Ao integrar discussões sobre colonialidade e diversidade, o documento possibilita reflexões que vinculam as desigualdades estruturais ao impacto do colonialismo sobre as relações de gênero.

No CBTC/EF, por exemplo, o trecho que apresenta a abordagem da “desconstrução da história catarinense eurocentrada e a adoção de um viés decolonial com os estudos dos quilombos, das festas e das tradições africanas e afrocatarinenses” (Santa Catarina, 2019, p.49), como destaque no conteúdo de Geografia, pode favorecer a compreensão sobre como o Brasil se estruturou permeado pela colonialidade. Além disso, essa desconstrução da história eurocentrada, preconizada no documento, favorece a problematização sobre como dinâmicas coloniais impactaram, de forma específica, a construção e perpetuação de opressões, tanto de raça quanto de gênero.

A recomendação relacionada à valorização de culturas, povos e costumes,

por meio da abordagem dos quilombos, das festas e tradições africanas e afrocatarinenses, também dialoga com as questões de gênero. São tradições culturais essenciais para compreender os movimentos históricos de resistência ao colonialismo e à perpetuação de desigualdades e opressões. A partir de vieses decoloniais é possível destacar relações de gênero contra-coloniais na construção de culturas e saberes de maiorias historicamente minorizadas.

Apesar de o CBTC/EF propor reflexões acerca de temas que visam a desconstrução de narrativas eurocêntricas, percebe-se que esse movimento ainda é muito tímido no campo dedicado às Ciências da Natureza e suas Tecnologias. Isso fica evidente nas poucas menções ao tema em conceitos estruturantes, nos quais esperava-se uma maior expressividade, como "Natureza da Ciência" e "Biodiversidade e Universo". Para que debates dessa natureza sejam plenamente integrados ao ensino de Ciências da Natureza, no contexto da EJA, torna-se indispensável a adoção de ações pautadas em perspectivas críticas e emancipatórias, que direcionem tanto a prática educacional quanto o fazer pedagógico. E, nesse sentido, os estudos decoloniais podem oferecer contribuições, subsidiando a elaboração de propostas curriculares menos hegemônicas e eurocentradas (Frazão; Sá, 2023; Marín; Oliveira, 2019; Nunes; Ribeiro; Giraldi, 2021; Nunes; Giraldi; Cassiani, 2021). Possibilitando a análise crítica das relações entre ciência, gênero e sociedade, no âmbito da EJA, evitando reducionismos que naturalizam desigualdades sociais, de gênero e de raça que tanto afetam estudantes dessa modalidade de ensino.

Por exemplo, ao abordar temas como sexualidade, biodiversidade ou evolução, é possível incluir discussões críticas que desconstruam noções naturalizadas de hierarquia entre os seres vivos ou entre gêneros. Nesse sentido, o currículo da EJA pode ser um espaço para incluir epistemologias não hegemônicas e valorizar saberes tradicionais e indígenas que questionam a visão dominante da ciência moderna/colonial.

A perspectiva decolonial também permite ampliar questionamentos acerca dos corpos que produzem os conhecimentos considerados válidos. A respeito disso, Mignolo (2021) introduz o conceito de corpopolítica do conhecimento, ideia fortemente permeada pela colonialidade do ser e do saber, e que impõe, em uma de suas esferas, o controle do gênero e da sexualidade. Para o autor, as mulheres, os indígenas e as pessoas negras têm acesso restrito ao que se considera a cúpula do saber. Essa

exclusão, vinculada à ideia de corpopolítica do conhecimento, revela que o conhecimento produzido por esses corpos não é socialmente legitimado.

Nesse sentido, a introdução no currículo catarinense de aspectos voltadas à valorização de práticas e produções científicas oriundas desses corpos é essencial para questionar estruturas de poder moderno/coloniais. É importante destacar que “todos que participam das práticas curriculares em EJA também são protagonistas, e não meros objetos acossados de forma uniforme por configurações institucionalizadas, postas a cabo no interior dos sistemas educacionais, curriculares e societário” (Cassab, 2023, p.729).

Ao abrir espaço para discutir o protagonismo feminino nas ciências, o CBTC pode contribuir no sentido de dar visibilidade às suas contribuições no campo científico, rompendo com a criação de estereótipos de gênero que reforçam a ideia errônea de que os espaços para a produção da ciência são predominantemente masculinos. Na EJA esse reconhecimento pode ter um impacto ainda maior, visto que considerável parte do público que frequenta essa modalidade é de mulheres trabalhadoras, adultas e idosas que, ao longo da vida, não tiveram acesso à escolaridade e às oportunidades que dela decorrem. Grupos de baixa renda, de baixa escolaridade, que vivem em regiões periféricas, e que são atravessados por questões de gênero, raça, escolaridade e outros marcadores sociais, têm suas vivências e saberes sistematicamente deslegitimados na construção do que é considerado conhecimento válido. Abrir esse debate no âmbito da EJA pode contribuir para encorajar pessoas a repensar normas de gênero, bem como a reconsiderar suas próprias potencialidades no campo pessoal e profissional.

A adoção de uma abordagem interseccional no âmbito do CBTC, no contexto dessa modalidade, permite explorar os objetos de conhecimento da área de Ciências da Natureza de forma que dialoguem com as realidades vividas por seus estudantes. Por exemplo, ao tratar de temas como fontes de energia, consumo consciente e saúde pública, é possível considerar as desigualdades que atravessam as experiências de gênero, raça, classe e território. Também pode-se destacar, dentre outros fatores, como as comunidades negras, indígenas e periféricas enfrentam desafios específicos relacionados à falta de infraestrutura, a impactos ambientais e à exclusão do acesso a tecnologias e serviços de saúde.

A partir da noção de interculturalidade crítica e decolonialidade, Walsh (2009) propõe uma análise da ciência enquanto um dos pilares do projeto da

modernidade/colonialidade, evidenciando seu papel fundamental no estabelecimento e na perpetuação da ordem hierárquica racial histórica e contemporânea, na qual pessoas brancas, especialmente homens brancos europeus, ocupam o topo dessa estrutura. Essa concepção crítica acerca do fazer científico desvenda a intrínseca relação entre ciência e poder, desnudando a narrativa de neutralidade que, tradicionalmente, lhe foi atribuída. Também abre caminhos para epistemologias contra-hegemônicas e “criação de modos “outros” – de pensar, ser, estar, aprender, ensinar, sonhar e viver que cruzam fronteiras” (Walsh, 2009, p.25).

Nas palavras de Walsh, Oliveira e Candau (2018, p.6) “o sentido da pedagogia decolonial se forja na perspectiva de intervir na reinvenção da sociedade, na politização da ação pedagógica, propondo desaprender o aprendido e desafiar as estruturas epistêmicas da colonialidade”. Isso implica em novos modos de pensar e fazer a educação. Nesse sentido, a seguir são apresentados estudos que dialogam com o fazer decolonial no ensino de Ciências da Natureza e oferecem possibilidades educativas e pedagógicas para se pensar o CBTC, considerando suas limitações na abordagem das questões de gênero no âmbito da EJA.

Uma importante contribuição nesse sentido é a obra ‘Decolonialidades na Educação em Ciências’ de Monteiro *et al.* (2019). Ao longo de diversos capítulos, produzidos por diferentes autores e autoras, o livro nos convida a refletir sobre o diálogo entre as ciências naturais e a prática pedagógica decolonial. No contexto das discussões sobre gênero, destaca-se principalmente o capítulo que aborda as ‘Narrativas femininas para uma educação decolonial’, de Costa *et al.* (2019), que enfatiza a necessidade de se valorizar saberes tradicionais na prática educativa, com destaque a elementos da cultura quilombola, como a cozinha e práticas comunitárias. No texto as autoras discutem como esses espaços podem ser integrados ao ensino de Ciências da Natureza de modo a considerar a diversidade cultural, de gênero e racial.

Estudos como o de Nunes, Giraldi e Cassiani (2021) mostram que é possível desenvolver uma educação decolonizadora na educação em ciências voltada à EJA. Para isso, as autoras apresentam reflexões que partem de uma prática pedagógica decolonial realizada no âmbito de uma escola municipal que oferta essa modalidade. A fim de abordar de forma crítica e decolonial questões relacionadas às plantas, elas partem do conceito de Bem Viver, que envolve valores como coletividade, sustentabilidade e respeito à diversidade cultural. Para as autoras trata-se de uma

alternativa à superação das marcas da colonialidade no modo de ser e viver da sociedade. Ainda, segundo elas, por meio de uma prática pedagógica ancorada na decolonialidade (com abordagem crítica das ciências, envolvimento ativo dos estudantes, metodologias contextualizadas e problematização de silêncios curriculares) pode-se “povoar a Educação em Ciências com outros discursos que não os hegemônicos, trazendo reflexões políticas, sociais e ambientais trabalhando assuntos que estão inseridos no planejamento didático de ciências” (Nunes; Giraldi; Cassiani, 2021, p.217).

Os fundamentos apresentados no trabalho de Nunes, Giraldi e Cassiani (2021) são também importantes para se contextualizar as questões de gênero que permeiam a realidade de estudantes da EJA. Assim como as autoras utilizam o conceito de Bem Viver para desafiar a colonialidade no ensino de botânica, esse conceito pode também ser empregado para questionar normatividades de gênero impostas por perspectivas eurocêntricas e patriarcais, de modo a incentivar diálogos interculturais, considerando as culturas indígenas, quilombolas e afrodescendentes, por exemplo. Nesse contexto, uma abordagem crítica das ciências pode desconstruir ideias biologicamente deterministas de gênero que, historicamente, sustentaram desigualdades e exclusões. Além disso, o envolvimento ativo de estudantes, por meio de oficinas e debates, possibilita o compartilhamento de vivências e compreensões, trazendo à tona histórias silenciadas por mulheres, pessoas LGBTQIAPN+ e outras identidades marginalizadas. Ao problematizar os silêncios curriculares, o ensino de ciências na EJA pode ser um espaço para a construção de novos discursos, que valorizem a pluralidade, a diversidade e a interseccionalidade.

Marín e Oliveira (2019) apresentam uma outra perspectiva para pensar questões de gênero sob a lente decolonial na educação científica para a EJA. O uso de uma sequência didática que explora o caso de Tiffany Abreu, primeira atleta transexual a atuar na superliga feminina, é um exemplo sobre como a perspectiva decolonial pode dialogar com a educação científica no âmbito dessa modalidade. Ao propor a abordagem de conceitos próprios das ciências da natureza, que envolvem conhecimentos de química e biologia, o autor promove a problematização do conteúdo por meio de um diálogo que envolve questões sociais, culturais e argumentos científicos. Esse diálogo entre o científico e o social, que é próprio das perspectivas decoloniais, pode ainda ser percebido na seleção de temáticas, conceitos e concepções a serem trabalhadas em sala de aula. Nesse sentido, Marín e Oliveira

recomendam a abordagem de

[...] conceitos das ciências da natureza envolvendo a biologia e a química, como sexo biológico, genética, hormônios, e relacionar esses conceitos ao caráter social e tecnológico, problematizando questões como identidade de gênero, corpo, machismo, sexismo, anabolizantes, anticoncepcionais, cirurgias, padrões de beleza, etc (Marín; Oliveira, 2019, p.29).

Essa gama de conhecimentos pode ser mobilizada para permear discussões sobre questões de gênero em sala de aula, contextualizando também com as condições socioeconômicas e outras interseccionalidades envolvidas. Ao interligar genética, conceito de sexo biológico com questões de natureza social e estrutural como sexismo e machismo, os autores demonstram a dimensão social intrínseca à ciência.

Todos os estudos mencionados são exemplos de como é possível se promover uma educação decolonial voltada às questões de gênero no âmbito da educação científica na EJA. No entanto, para que essas ações surtam o efeito desejado é essencial ainda se repensar, além do currículo, a formação docente. Nesse sentido, o estudo de Frazão e Sá (2023) discute como a perspectiva decolonial se conecta com o desenvolvimento profissional docente e como os processos formativos de professores/as têm se preocupado com a superação de práticas que contribuem para a propagação da lógica da colonialidade. Ainda, de acordo com Frazão e Sá:

[...] não podemos desconsiderar que a docência é uma atividade social que se desenvolve em espaços institucionais e socioculturais, devendo ser, portanto, pensada para atender às necessidades de sujeitos plurais. Logo, apresenta uma dimensão política, uma vez que, em tese, é função do corpo docente atender à execução das políticas públicas educacionais que regem o ensino no país. Além disso, no âmbito do seu trabalho, docentes se deparam diariamente com inúmeras situações que desvelam profundas desigualdades sociais, econômicas, dentre outras, que, de alguma forma, exigem e/ou influenciam posicionamentos políticos, com possibilidades de transformações sociais (Frazão; Sá, 2023, p.13).

Os argumentos de Frazão e Sá reforçam fortemente a importância de se repensar o currículo catarinense e a formação docente, de tal modo que temas como sexismo, sexualidade, desigualdade de gênero, violência de gênero, dentre outros, sejam pautas inquestionáveis na proposição de normativas curriculares pensadas para um estado ainda tão marcado por desigualdades sociais e violências contra pessoas que fogem da normatividade, no que concerne a performance de gênero.

Sobre as contradições e ambivalências das normativas curriculares

analisadas neste estudo, pode-se dizer que, apesar da existência de algumas orientações em relação à abordagem de gênero (e intersecções), ainda há muito o que avançar no sentido de se pensar um currículo que valorize a diversidade e rompa com concepções eurocêntricas, patriarcais e estereotipadas.

De modo geral, os resultados demonstram que o documento, embora apresente avanços, também reflete a persistência de paradigmas tradicionais que ainda afetam a EJA no que concerne a abordagem das questões de gênero. As lacunas evidenciadas apontam para a necessidade de intervenções que problematizem a natureza da ciência e como essa foi historicamente influenciada por práticas coloniais que reforçam desigualdades, incluindo as de gênero.

No contexto catarinense, essas fragilidades evidenciam ainda a necessidade premente de mais reflexões sobre a formação de professores e professoras (profissionais que atuam na linha de frente da educação e que são os principais executores destas normativas curriculares). Faz-se ainda necessário que estes profissionais tenham participação ativa no processo de elaboração destas normativas, uma vez que, mais que qualquer outro profissional, conhecem com profundidade a realidade da sala de aula e os desafios de se trabalhar em contextos complexos e tão marcados pela desigualdade social, como é o caso da EJA.

6 DEMANDAS DOCENTES: GÊNERO E DECOLONIALIDADE NA FORMAÇÃO CONTINUADA

Compreender as demandas de professores de ciências da EJA relacionadas à formação docente, tendo como foco as discussões sobre gênero em uma perspectiva decolonial, se mostrou essencial para melhor compreender seus desafios, anseios e expectativas. Desse modo, por meio de uma série de questionamentos, buscou-se: levantar às reais necessidades formativas destes profissionais; alinhar à ação formativa às demandas dos participantes; compreender as expectativas dos participantes em relação a uma proposta de formação voltada à discussão de gênero e decolonialidade com foco na EJA; compreender em que medida tais expectativas foram contempladas a partir da vivência no grupo.

A identificação dessas demandas fundamentou-se em quatro questionamentos, três deles formulados durante a etapa de inscrição no curso de extensão, e o quarto por meio da entrevista. A elaboração das perguntas seguiu a premissa de não fazer referência direta às lacunas identificadas neste estudo, em relação a como as questões de gênero e colonialidade transpassam o CBTC, tanto do Ensino Fundamental, quanto do Ensino Médio. Buscou-se, com isso, evitar qualquer interferência ou influência nas respostas dos docentes.

Ao comparar as demandas formativas mencionadas pelos participantes da ação formativa com as percepções apresentadas ao final do curso sobre essas mesmas demandas, torna-se possível compreender como reconhecem e elaboram suas necessidades de formação em relação à temática da ação formativa. Essa comparação também permite identificar pontos de convergência e tensões em suas falas, revelando mudanças, permanências e/ou reinterpretações ao longo do processo formativo. De modo geral, a partir dos dados analisados, foram identificadas cinco grandes demandas para a busca e interesse pela ação formativa, sendo elas:

- Saberes alinhados à realidade da EJA;
- Formação continuada integrada à trajetória acadêmica;
- Educação socialmente comprometida;
- Troca de experiências e aprendizagem;
- Abordagens decoloniais com foco em gênero.

A demanda intitulada de **saberes alinhados à realidade da EJA**, evidencia o anseio destes professores por uma prática educativa que respeite as especificidades

socioculturais dessa modalidade de ensino. A segunda demanda se relaciona à busca por uma **formação continuada integrada à trajetória acadêmica**, especialmente pelo fato de o tema estar diretamente relacionado às pesquisas ou temas de interesse dos participantes no contexto da pós-graduação. A necessidade de uma **educação socialmente comprometida** reflete o desejo destes profissionais por uma formação preocupada com questões sociais. É também bastante evidenciada a busca destes professores por um espaço que propicie **trocas de experiências e aprendizagens coletivas**, mostrando a importância da interação entre os pares para o processo formativo e o desenvolvimento profissional docente. Por fim, sentir-se preparado para efetuar **abordagens decoloniais com foco em gênero** nas suas práticas de ensino aparece como demanda expressiva destes professores. Cada uma destas demandas é discutida na sequência.

6.1. SABERES ALINHADOS À REALIDADE DA EJA

Uma das motivações centrais para a participação dos professores na ação formativa foi a busca por um conhecimento mais aprofundado a respeito da EJA, assim como de suas especificidades e particularidades. Isso pode ser observado nas palavras de *Umbu-cajá* quando afirma querer “*conhecer mais sobre essa modalidade*”. Considerando ainda que as respostas foram produzidas no momento da inscrição em um curso voltado à discussão da decolonialidade a partir do recorte de gênero, é possível inferir sobre o interesse destes professores em compreender a EJA, sobretudo no que se refere às inter-relações entre gênero, dinâmicas sociais e lógicas coloniais que atravessam as experiências nessa modalidade, especialmente no campo do ensino de Ciências.

A resposta de *Caju* “[...] *pretendo atuar na EJA e ter formação sobre questões de gênero*” reforça a interpretação acima apresentada, na medida em que expressa, de forma explícita, o interesse em compreender a EJA e aprofundar-se nas discussões sobre gênero. A resposta também sugere que a participação no curso é motivada tanto pelo desejo de atuar nesse campo educacional quanto pela necessidade de adquirir formação específica sobre as relações de gênero nesse contexto. Outro exemplo nesse sentido é a fala de *Açaí*, quando destaca a sensibilidade do professor como um elemento essencial à atuação na EJA. Segundo *Açaí*: “*Na EJA presenciamos muitas realidades e precisamos ter sensibilidade para lecionar de forma*

adequada para este público. Este que precisa muito daquele título que estamos auxiliando". A participante *Cambuí* destaca ainda a necessidade de maior aprofundamento sobre *"a heterogeneidade dos estudantes da EJA"*

No âmbito das demandas por saberes alinhados à realidade da EJA, aparecem também demandas direcionadas aos aspectos didático-pedagógicos para atuação nessa modalidade. Ao afirmar *"espero que a participação neste curso sobre Decolonialidade e Questões de Gênero na Educação de Jovens e Adultos influencie minhas práticas de ensino e visão sobre o papel da educação de várias maneiras"*, *Cupuaçu* expressa a sua expectativa de que as temáticas abordadas no curso contribuam para a ressignificação de sua prática docente.

Cabe destacar que dentre aqueles que sinalizaram para essa demanda, apenas um nunca atuou diretamente nesse contexto educacional. Esse dado sugere que, mesmo entre aqueles que já possuem experiência na modalidade, há o reconhecimento da importância de uma formação específica voltada às questões de gênero e colonialidade no ensino de Ciências.

Nesse ponto cabe retomar o processo de construção do CBTC/EF/EM, fortemente influenciado por ideais conservadores, e que evidenciam o quanto a EJA é impactada por conjunturas políticas instáveis que comprometem sua organização curricular, metodologias e abordagens pedagógicas. Tais aspectos reforçam a necessidade de espaços de formação, especialmente no ensino de Ciências, que considerem os marcadores da colonialidade que historicamente acompanham esse campo do saber. São marcadores que continuam a permear o repertório curricular do estado de Santa Catarina, afetando diretamente a construção do conhecimento e a prática docente no contexto da EJA.

Por ser a EJA uma modalidade educativa frequentemente colocada à margem do sistema educacional propedêutico dito regular, tradicionalmente conformado aos padrões do sistema moderno/colonial, a demanda por melhor compreendê-la reflete a valorização e o reconhecimento da importância da EJA. Ainda que nem sempre explicitada em termos teóricos, essa busca por saberes específicos pode sinalizar um movimento de deslocamento em relação à centralidade do modelo escolar tradicional, sugerindo a abertura para práticas mais direcionadas às trajetórias e aos conhecimentos dos sujeitos que a EJA abarca. Esse hiato na compreensão sobre a EJA na prática docente é também sinalizado por Borges (2006), quando alerta que os educadores têm conhecimento teórico e/ou prático limitado sobre o que significa atuar

nessa modalidade de ensino.

Corroborando esse diagnóstico, Soares e Pedroso (2016), ao revisarem diversas pesquisas sobre a EJA, constataram que grande parte dos docentes que atuam nesta modalidade não possui preparo específico para atuar nesse campo. Para os autores, a maioria dos professores da EJA “trabalha sem uma preparação para o campo específico de sua atuação, sendo, em geral, professores recrutados no próprio corpo docente do sistema de ensino” (Soares; Pedroso, 2016, p.257). Essa realidade reforça e justifica as demandas por uma formação mais direcionada às especificidades desse público, conforme apontado pelos participantes desta investigação.

No contexto da educação científica, mais especificamente no campo das Ciências Biológicas, essas constatações também se confirmam. O estudo de Cassab (2023), por exemplo, destaca que a maior parte dos docentes que leciona na EJA provém de cursos de Licenciatura tradicionais, cuja ênfase está voltada ao domínio de conteúdos disciplinares e à formação de pesquisadores, em detrimento da preparação para o exercício do magistério em contextos sociais complexos e marcados por desigualdades. Assim, evidencia-se que a formação inicial ainda não contempla adequadamente os desafios e as especificidades dessa modalidade de ensino, reforçando a importância de propostas formativas que considerem a realidade dos sujeitos da EJA, bem como os saberes necessários à docência nesse contexto.

Também é importante destacar que muitos docentes acabam lecionando na EJA não por desejo ou vontade de ali atuarem, mas por fatores diversos como: decisões administrativas, distribuição de carga horária ou questões práticas que tornam essa escolha a opção mais viável. Isso faz com que a atuação nesta modalidade seja marcada por insegurança, dúvidas e ausência de preparo específico (Cassab, 2023), o que reforça a busca por formações focadas nas singularidades da EJA, conforme evidenciado neste estudo.

6.2 FORMAÇÃO CONTINUADA INTEGRADA À TRAJETÓRIA ACADÊMICA

Outra demanda manifestada pelos participantes em relação à ação formativa encontra-se diretamente ligada às suas trajetórias acadêmicas, uma vez que quatro participantes indicaram expressamente a decisão de participar do curso devido à afinidade da proposta com os temas abordados em suas pesquisas em nível de pós-graduação. *Murici*, por exemplo, reconhece prontamente a necessidade de ampliar

seus conhecimentos sobre o tema, situando-a no contexto de sua experiência acadêmica: *“Então, tinha realmente a demanda, eu já tinha feito alguns outros cursos, né? A minha pesquisa de mestrado também foi em relação a gênero, né”* (Murici, 2024). A fala sugere uma busca por qualificação continuada, articulada a um percurso de pesquisa já sensível à temática.

Interesses acadêmicos também aparecem na fala de *Tucumã*, ao mencionar como motivação para a sua participação no curso a sua *“Pesquisa de doutorado”*, e de *Pitanga*, quando diz *“Pesquisei gênero”*. A resposta de *Jabuticaba* também indica essa motivação para a participação do curso:

O que me levou a buscar essa formação é o fato de que estou cursando mestrado e a temática da minha dissertação é sobre as questões de gênero das mulheres na ciência. Embora eu não esteja trabalhando diretamente com a Educação de Jovens e Adultos (EJA), acredito que essa formação será de grande ajuda (Jabuticaba, 2025).

O fato de a pesquisa de *Jabuticaba* estar relacionada a questões de gênero e ao papel das mulheres na ciência, pode justificar o seu interesse por um curso que se propõe a discutir gênero na educação científica e problematizar processos de invisibilização e negação do reconhecimento e do protagonismo das mulheres na produção do conhecimento.

Além dos quatro participantes que relacionaram expressamente o interesse pela temática do curso às suas pesquisas em nível de pós-graduação, também merece destaque o grupo de participantes que já possuía aproximações anteriores com as discussões sobre gênero, seja por meio de disciplinas cursadas, participação em movimentos sociais e/ou especializações *Lato Sensu*. *Cambuí*, por exemplo, relata: *“me inscrevi agora numa pós de educação, gênero e sexualidade”*, enquanto *Butiá* afirma: *“eu fiz uma disciplina”*, indicando contatos prévios com a temática em espaços formativos. Há ainda participantes cuja relação com essas discussões emerge de trajetórias pessoais e coletivas de militância e sensibilização social. Nesse sentido, *Cajá* relata sobre uma experiência vivenciada: *“Eu participei de grupos como coletivo de mães estudantes [...] e a gente conseguiu fazer uma política de permanência materna na universidade.”* Essas experiências revelam que, para parte dos participantes, o curso dialogou com percursos já atravessados por suas inquietações e vivências tanto dentro, quanto fora da universidade.

6.3 EDUCAÇÃO SOCIALMENTE COMPROMETIDA

A demanda por uma educação socialmente comprometida pode ser evidenciada na resposta de *Cajá*, quando questionada sobre suas motivações e interesses em relação ao curso. Segundo ela: *“É extremamente importante para nós que lecionamos e vivemos em uma sociedade, compreender os aspectos sociais para aprimorarmos e reinventar as práticas de ensino e convivência”* (Cajá, 2024). Essa reinvenção mencionada por *Cajá*, buscada a partir de uma proposta formativa de natureza decolonial, sugere o reconhecimento da necessidade de rever a sua própria prática por meio de perspectivas mais inclusivas.

Esse exercício de reflexão e adaptação da prática docente às realidades sociais, mencionado por *Cajá*, se alinha também à perspectiva de Imbernón (2000), segundo a qual o conhecimento profissional é algo em constante construção e que, portanto, precisa se reinventar. Ao se referir à convivência, *Cajá* enfatiza também a dimensão coletiva da prática docente. Conforme Alarcão, “O professor não pode agir isoladamente na sua escola. É neste local, o seu local de trabalho, que ele, com os outros, seus colegas, constrói a profissionalidade docente” (Alarcão, 2022, p. 41).

O compromisso social da educação também se apresenta como uma demanda formativa para *Cupuaçu* e *Jabuticaba*, ao manifestarem o desejo de promover transformações no contexto escolar.

Primeiramente, há o desejo de fazer a diferença na vida de indivíduos/as que, por diferentes razões, não tiveram acesso pleno à educação em idade regular. A EJA oferece a oportunidade de contribuir para a inclusão social e o desenvolvimento pessoal, promovendo a igualdade de oportunidades. Além disso, trabalhar com uma diversidade de alunos/as e contextos enriquece a prática pedagógica e proporciona um ambiente de aprendizado contínuo. A paixão por educação e a crença no poder transformador do conhecimento são motivações centrais para essa escolha. E creio, que não estou errado!!! (Cupuaçu, 2024).

A ação formativa poderá enriquecer minha compreensão sobre a diversidade de contextos educacionais e fortalecer minha abordagem sobre inclusão e equidade de gênero na ciência. Além de contribuir para uma prática docente mais consciente no futuro (Jabuticaba, 2025).

As pretensões de *Cupuaçu* e *Jabuticaba*, no que diz respeito ao desejo de contribuir com a inclusão social e a equidade de oportunidades para os estudantes, encontram respaldo em Imbernón (2000) ao defender a docência como um ato comprometido com a justiça social. Ao reconhecer que a diversidade de estudantes e contextos, que caracteriza a EJA, enriquece a prática pedagógica e proporciona um ambiente de aprendizado contínuo. *Cupuaçu* compreende a aprendizagem como um

processo relacional, em sintonia com as ideias de Nóvoa (2019) e Tardif (2010). Essa valorização da diversidade também pode ser analisada à luz de Lugones (2019, 2021), ao discutir sobre a colonialidade de gênero; e Crenshaw (2002), quando apresenta o conceito de interseccionalidade.

A menção ao enriquecimento da prática pedagógica sugere ainda relações com a dimensão didático-pedagógica, ainda que de forma implícita. De modo geral, a resposta de *Cupuaçu* mostra uma compreensão da EJA como espaço de resistência e transformação. Nesse cenário a prática docente é entendida como fator essencial para a ruptura com lógicas coloniais que historicamente negaram oportunidades educacionais a este grupo. Um argumento que ilustra a expectativa de que a ação formativa atendesse a demanda por uma formação docente crítica, com enfoque decolonial, é apresentado por *Caju*:

Acho necessário uma abordagem decolonial e o letramento de questões de gênero para todes. E todos os letramentos políticos contribuem para a formação de profissionais e no caso da educação é fundamental. A inclusão passa também pela atuação de professores, professoras, professories (Caju, 2024).

A fala de *Caju* demonstra a importância, que atribui, à valorização da diversidade na formação docente. Ao destacar a relevância de letramentos políticos no desenvolvimento profissional do professor, *Caju* destaca a necessidade de preparar adequadamente os educadores para atuar frente às dinâmicas de transformações sociais e políticas que atravessam a escola. Essa fala também sinaliza consciência em relação à influência da colonialidade no âmbito educacional e a importância do enfrentamento dessa lógica moderno/colonial que ainda persiste nos espaços escolares.

Ao destacar que *“estudar as questões de gênero na Educação nos aproxima das equidades, ajudando a melhorar a sociedade e o futuro”*, *Cajá*, assim como havia feito *Caju*, também reconhece o papel da educação e da formação como meio de transformação social, assim como a importância de discussões sobre questões de gênero na formação docente, e na educação de modo geral.

Conforme se observa nas reflexões supracitadas, enquanto *Caju* enfatiza a necessidade de uma formação crítica para os docentes, destacando a relevância do letramento político e da atuação dos professores na promoção da inclusão, *Cajá* direciona sua reflexão para os impactos sociais dessa formação. Desse modo, *Cajá* associa o estudo das questões de gênero à construção de uma sociedade mais justa

e comprometida com os aspectos sociais que permeiam a escola.

Nesse mesmo sentido, *Pitanga* manifesta a sua expectativa de desenvolver práticas pedagógicas que promovam o pensamento crítico acerca da inclusão, da justiça e da igualdade: *“Espero práticas de sala de aula que promovam o pensamento crítico sobre inclusão, justiça e igualdade”* (Pitanga, 2024). Somado a isso, há ainda a expectativa de desconstrução de estereótipos e de maior engajamento dos estudantes com questões sociais: *“Espero que com a participação neste curso, gere em mim impactos profundos e transformadores, tais como: reflexão crítica sobre práticas educacionais, desconstrução de estereótipos, engajamento dos estudantes, dentre outros aspectos”* (Araçá, 2024). As reflexões de *Araçá* não apenas sinalizam para a importância de uma educação socialmente comprometida, mas enfatiza também a necessidade de se discutir aspectos práticos da formação, como demandas didático-pedagógicas. Nessa mesma direção, *Cupuaçu* fala sobre suas pretensões:

Primeiramente, pretendo adquirir uma compreensão mais profunda das dinâmicas de poder e das desigualdades históricas que moldam as experiências dos/as meus/minhas futuros/as alunos/as. Com essa perspectiva, posso desenvolver estratégias pedagógicas mais inclusivas e sensíveis às questões de gênero e às heranças coloniais, promovendo um ambiente de aprendizado que valorize a diversidade e a equidade. Além disso, ao integrar conceitos de decolonialidade, espero questionar e desconstruir práticas e currículos tradicionais que perpetuam exclusões e marginalizações. A conscientização sobre as questões de gênero permitirá que eu aborde estereótipos e promova a igualdade de oportunidades para todos/as/es os/as estudantes, independentemente de sua identidade de gênero. Em termos de justiça social, acredito que o curso me capacitará a atuar de forma mais efetiva na promoção de uma educação transformadora, que não só instrua, mas também empodere os/as discentes a serem agentes de mudança em suas comunidades (Cupuaçu, 2024).

Em sua fala, *Cupuaçu* expressa que por meio da ação formativa espera questionar e desconstruir currículos e práticas educacionais tradicionais, muitas vezes enraizadas em uma visão eurocêntrica e colonial, alinhando-se à crítica de Quijano (1998) sobre a colonialidade do poder. Esse conceito de colonialidade, que se refere à perpetuação de estruturas de poder, é mencionado por *Cupuaçu* com a intenção de questionar e reconfigurar práticas pedagógicas que ainda sustentem essas desigualdades. Além disso, ao destacar a conscientização sobre as questões de gênero como forma de combater estereótipos e promover a igualdade de oportunidades, *Cupuaçu* também se conecta com as ideias de Lugones (2019, 2021) no que diz respeito à colonialidade de gênero.

Uma educação socialmente comprometida carrega um sentido político, cultural, sócio-histórico, ético e moral, engajando-se tanto no combate de

desigualdades sociais como na valorização de epistemologias não hegemônicas. A manifestação dessa demanda pelos participantes evidencia a reivindicação por uma formação científica que, dentre outros aspectos: guarde relação com as realidades dos estudantes; problematize a estrutura dominante, a ciência e os conhecimentos hegemônicos; e construa alternativas que reconheçam particularidades e vivências.

Ao ressaltarem a necessidade de uma educação voltada para o social, os participantes também se aproximam da concepção de Pedagogia Decolonial de Walsh (2017). Nessa lógica devem ser considerados “racionalidades, conhecimentos, práticas e sistemas civilizatórios e de vida distintos. [...] que estimulam possibilidades de estar, ser, sentir, existir, fazer, pensar, olhar, ouvir e saber de outra forma” (Walsh, 2017, p.20, tradução nossa). Isso se contrapõe tanto à pedagogia tradicional reprodutivista quanto ao modelo de conhecimento científico hegemonicamente eurocentrado, que frequentemente desconsidera os aspectos da vida, da cultura e das vivências dos educandos. Em oposição a essa lógica, as pedagogias decoloniais reivindicam epistemologias plurais, reconhecendo também saberes que são produzidos em outros contextos (Walsh, 2017).

6.4 TROCAS DE EXPERIÊNCIAS E APRENDIZAGENS COLETIVAS

Nesta análise destaca-se uma forte expectativa dos participantes em relação à construção coletiva e ao compartilhamento de saberes, por meio da troca de experiências e da aprendizagem conjunta, aspectos vistos como fundamentais para a formação docente. Essa expectativa fica evidente em falas que associam a troca de conhecimentos ao aperfeiçoamento individual, como destaca *Cambuí*: “*Através da troca de conhecimento, aprimorar meus próprios conhecimentos*”.

A interação com os pares é também percebida por alguns participantes como uma oportunidade para aprimorar práticas pedagógicas e ampliar conhecimentos. Isso pode ser observado na fala de *Murici*: “*Penso que será bom discutir e trocar experiências com outros colegas para poder realizar práticas mais voltadas para questão de gênero na EJA*”. *Murici* também enfatiza a sua expectativa em relação ao curso: “*Poder conhecer e aprimorar conhecimentos em relação à EJA. Como atuo na gestão escolar do CEJA, penso ser importante novos aprendizados para poder compartilhar com meus pares na escola em que atuo como assessora de direção*”. Essa manifestação revela, por um lado, o interesse de um profissional ligado à gestão

escolar em aprofundar saberes alinhados à realidade da EJA e, por outro, o reconhecimento da importância do compartilhamento desses saberes na instituição de ensino em que atua. Essa disposição em partilhar os conhecimentos construídos com colegas de trabalho evidencia a valorização atribuída às trocas de experiências, vistas como importantes para o fortalecimento coletivo da prática pedagógica. Essa postura dialoga com a concepção de saberes docentes proposta por Tardif (2010), segundo a qual os saberes profissionais são construídos na e pela prática, de forma intersubjetiva e colaborativa.

Baseando-se em Peron e Sá (2025), pode-se argumentar que esses espaços de trocas de experiências e aprendizagens ansiados pelos professores podem materializar-se e serem conduzidos no âmbito de comunidades colaborativas. Essas comunidades, segundo as autoras, são constituídas por grupos de profissionais que, periodicamente, se reúnem para discutir a docência, seus desafios e possibilidades. Além disso, é

[...] um espaço de diálogos e produção de conhecimentos que fomenta o desenvolvimento profissional de professores da educação básica e superior por meio do apoio profissional e emocional entre seus membros. [Nas comunidades colaborativas] busca-se também investigar as práticas pedagógicas e os problemas apresentados pelos professores por meio de um processo coletivo e reflexivo. Dessa maneira, os professores passam a ter participação ativa em seu processo formativo, e a formação, antes isolada, se transforma em um processo coletivo de formação, pesquisa e inovação (Peron; Sá, 2025, p.2).

As autoras defendem ainda as comunidades colaborativas como espaços “propícios para o desenvolvimento profissional dos professores, pois as aprendizagens sobre a profissão se fortalecem quando compartilhadas com profissionais de diferentes níveis” (Peron; Sá, 2025, p.3). Assim, o desejo de “conhecer mais” e “aprimorar conhecimentos”, manifestados pelos docentes deste estudo, reflete não apenas uma busca individual por qualificação, mas também um compromisso com o aprimoramento da prática educativa coletiva, o que pode ser fomentado por meio de ações pautadas no compartilhamento de experiências e conhecimentos, como é proposto pelas comunidades colaborativas docentes. Todo esse movimento pode contribuir para a melhoria do ensino ofertado na EJA, uma vez que muitos profissionais se sentem isolados em seus ambientes de trabalho e necessitam de apoio para melhor atender as demandas que se impõe no dia a dia da sala de aula.

6.5 ABORDAGENS DECOLONIAIS COM FOCO EM GÊNERO

Neste tópico discute-se sobre as demandas formativas manifestadas pelos docentes que se relacionam à abordagem decolonial, especialmente a partir do recorte de gênero. Essa demanda se alinha à perspectiva de Imbernón (2000), segundo a qual a formação permanente deve ser compreendida como um espaço para se questionar desigualdades estruturais e sociais. Esse pensamento também se alinha à concepção de professor reflexivo, defendido por Alarcão (2022). Ainda, conforme Libâneo (2015, p.645) “o professor necessita ter uma concepção epistemológica da ciência que ensina, dos métodos lógicos e investigativos dessa ciência e das condições históricas e sociais do contexto de produção e aplicação dos conteúdos dessa ciência”. Isso pressupõe uma educação que, além de socialmente engajada, esteja voltada à produção de conhecimentos científicos socialmente contextualizados e fundamentados em pressupostos decoloniais.

Segundo Buriti (2024) a demanda que o levou a buscar a ação formativa foi melhor compreender “*a questão decolonial no seu aspecto histórico. Penso que é essencial compreender as bases históricas*”. Ainda, segundo Buriti, “*a formação vai fazer com que a gente melhore a nossa prática. Não só a nossa prática, mas também a nossa vida*” (Buriti, 2024). Para o professor, experiências formativas dessa natureza, além de contribuírem para o aprimoramento profissional, são importantes para uma transformação pessoal mais ampla.

Entre os participantes da ação formativa, identificou-se um grupo que apresentou, de forma clara e direta, a demanda por maior aprofundamento nas discussões sobre gênero no contexto educacional. Isso se evidencia no relato de Pequi, ao mencionar as dificuldades enfrentadas na sua prática docente em relação à abordagem das questões de gênero e sexualidade. Seu relato revela como tais temáticas são, muitas vezes, alvo de resistência por parte das famílias e da comunidade escolar:

A maior demanda que me levou para o curso foi justamente trabalhar essa situação das questões de gênero, justamente porque nem tanto aqui na educação de jovens e adultos, mas na outra escola em que eu trabalho, quando eu vou trabalhar, por exemplo, essa questão da sexualidade, que aparece lá no oitavo ano, que aparece também no nono ano, muitas vezes eu já ouvi dos pais situações, como se eu estivesse instigando algo, e não é. Então já teve reclamações, já pediram para não ser trabalhado dessa forma, porque é como se eu estivesse estimulando. [...] nós ainda precisamos ampliar essa discussão, até mesmo com os pais [...] então eu fui chamada para o curso, porque eu precisava entender um pouco mais esse contexto, mas eu vi que é uma angústia dos outros professores

também (Pequi, 2024).

A resistência em torno da abordagem de gênero nas escolas, conforme mencionado por *Pequi*, pode ser interpretada como um reflexo de valores políticos conservadores presentes no estado, manifestados de maneira explícita nas tentativas de desestimular a participação de estudantes das atividades pedagógicas relacionadas às abordagens de gênero e sexualidade (Santa Catarina, 2026). O cenário apresentado corrobora a hipótese de que a ausência de respaldo institucional e político adequado contribui para a insegurança dos professores ao tratar dessas temáticas em sala de aula.

Ainda no que concerne às discussões sobre gênero, dois participantes manifestaram o desejo por aprofundamento teórico em relação a questões sobre não-binariedade. Segundo *Araújo* é preciso “*aprofundar as questões para além da lógica binária, abarcando questões de não-binaridade e transexualidade*”. A “lógica binária” mencionada por *Araújo*, pode englobar outras oposições dicotômicas estruturantes do sistema moderno colonial, que embasam também as divisões binárias de sexo e gênero, como corpo/mente, natureza/cultura, público/privado, visível e invisível. Para Oyěwùmí (2021, p. 52), essas dicotomias “são variações sobre o tema dos corpos masculinos/femininos hierarquicamente ordenados, diferencialmente colocados em relação ao poder, e espacialmente distanciados um do outro”.

Walsh (2017) também denuncia a racionalidade binarista do sistema moderno colonial quando afirma que

[...] não é de se surpreender a afeição dos agentes coloniais por apagar a luz e, por vez, impor e moldar uma racionalidade fundada em binarismos dicotômicos — homem/natureza, mente/corpo, civilizados/bárbaros, etc. — e nas ideias de 'raça' e 'gênero', instrumentos de classificação hierárquica e padrões de poder (Walsh, 2017, p.18, tradução nossa).

Essa superação da lógica binária mencionada por *Araújo* e corroborada por Walsh, evidencia o reconhecimento deste professor em relação às dinâmicas sociais, culturais e políticas, bem como da racionalidade moderno-colonial, que se fundamentam em binarismos estruturantes. Além disso, evidencia a intenção ou demanda por questionar e transcender essas oposições dicotômicas, ampliando o debate para abarcar temas historicamente marginalizados, como a não-binaridade e a transexualidade, que desafiam classificações hierárquicas e dicotômica impostas pelo sistema moderno-colonial.

É importante destacar que ambos os participantes que indicaram a

importância de se discutir sobre a não binariedade são estudantes de pós-graduação. Suas falas sinalizam para a necessidade de espaços formativos que priorizem discussões mais aprofundadas sobre o tema, desafiando as estruturas normativas e binaristas do sistema moderno/colonial de gênero, conforme teorizado por María Lugones (2021) e Oyěwùmí (2021). Ao demandarem um aprofundamento teórico sobre não-binariedade e transexualidade, esses participantes não apenas buscam ampliar a compreensão sobre a diversidade de gênero, mas também tensionar e desnaturalizar as bases do pensamento eurocêntrico que sustentam o binarismo de gênero na educação.

Outra demanda relacionada às questões de gênero, originada a partir de uma experiência concreta no ambiente escolar, foi apresentada por *Cambuí*.

[...] o que me deu o *start* foi realmente ano passado, foi ter trabalhado na região de Florianópolis. E lá eu tinha uma aluna trans. Então, a gente viveu, assim, muitas situações com ela. A aceitação dela primeiro, a aceitação da família, a própria aceitação dela em si, né? [...] E a gente tem uma prática lá que é o diário. Todo aluno tem um diário. [...] E a gente começou a perceber que a questão do abuso sexual que ela sofria quando era menor trouxe vários transtornos, e um deles era o pensamento suicida constante, e ela registrava isso no caderno. [...] a gente teve que articular muito durante todo o ano pra resgatar ela com a gente, pra gente não perder essa estudante e, em primeiro lugar, ter a confiança dela, né? Então, ali eu comecei a me interessar um pouco mais [...]. Então, graças a ela, graças a essa aluna, que eu tenho um carinho muito grande, foi que eu resolvi estudar mais [...]. Mas eu entrei assim no curso totalmente sem expectativa, apesar de eu ter lido a ementa [...]. Quando começou o curso, assim, falando da história da EJA, falando da decolonialidade, falando da prática de ciências, falando, enfim, de gênero, eu me apaixonei e, pra mim, o curso foi perfeito, né? [...] agora que eu vou correr atrás, né? Pra conhecer mais e me aperfeiçoar mais (Cambuí, 2024).

É possível perceber que a demanda de *Cambuí* por uma formação que englobasse questões de gênero emergiu de uma experiência concreta com uma estudante trans na escola em que atuava. Trata-se de uma demanda que se constituiu no cotidiano da prática docente, diante de desafios reais vividos em sala de aula. Ao ingressar na ação formativa, mesmo "*sem expectativa*", a professora expressa entusiasmo e satisfação com a proposta de temas e discussões. Suas reflexões sinalizam ainda que são nas experiências vivenciadas em sala de aula que se manifestam as demandas formativas do professor, especialmente quando se trata de temas complexos e interseccionais como gênero, sexualidade, sofrimento psíquico e exclusão social.

Outra reflexão que merece destaque é a apresentada por *Umbu-Cajá*, que evidencia uma perspectiva de gênero interseccional ao propor que as discussões sobre o tema sejam pautadas na realidade de mulheres pertencentes a grupos

populares, como é o caso das trabalhadoras da pesca:

É uma potência falar com aquelas mulheres... Eu vim tão transformada, sabe? Eu venho de uma categoria que é 90% de mulheres e eu nunca me empoderei tanto em um movimento quanto foi lá (Movimento Nacional de Pescadores e Pescadoras). E foi transformador, assim, pra mim (Umbu-Cajá, 2024).

O cenário mencionado por *Umbu-Cajá* diz respeito à sua participação em um movimento social ligado à atividade pesqueira: o Movimento Nacional de Pescadores e Pescadoras, realizado em Brasília, e que foi organizado principalmente por mulheres. Esse evento é marcante para *Umbu-Cajá*, especialmente pelo impacto causado pela possibilidade de vivenciar um sentimento coletivo e o fortalecimento político feminino, também por meio do apoio mútuo entre mulheres.

A reflexão de *Umbu-Cajá* mostra não apenas a centralidade das experiências de mulheres no seu processo de formação e engajamento político, mas também articula questões de gênero, trabalho e cultura popular, alinhando-se diretamente a uma perspectiva decolonial. Dessa forma, compreende-se que, mesmo quando os sujeitos não identificam explicitamente uma demanda formativa voltada para gênero ou decolonialidade, suas falas podem evidenciar necessidades latentes, enraizadas em vivências marcadas por relações de poder, pertencimento comunitário e luta social.

6.6 SENTIDOS SOCIAIS E POLÍTICOS DAS DEMANDAS DOCENTES

Ao analisar as motivações e percepções dos participantes desta pesquisa, torna-se evidente que as demandas formativas relacionadas a gênero e decolonialidade não se expressam de forma homogênea. Elas são atravessadas por histórias de vida, experiências profissionais, contextos institucionais e pelas próprias contradições tanto da EJA como da atuação docente nessa modalidade.

Para além de processos individuais, pontuais ou isolados, essas demandas devem ser compreendidas como expressões das dinâmicas e das conjunturas sociais e políticas derivadas das estruturas coloniais, as quais atravessam o campo educacional como um todo, incidindo de maneira particularmente significativa sobre a EJA. As marcas da colonialidade do poder, do saber, do ser e, especialmente, de gênero, estruturam tanto o contexto da EJA, quanto às condições em que esses profissionais exercem a sua docência (Alonso; Eiterer, 2022; Frazão; Sá, 2023; Rosa;

Silva, 2019; Palhares; Silva, 2023).

As manifestações dos participantes sobre a necessidade de mais saberes alinhados à realidade da EJA, de uma educação socialmente comprometida e de espaços para troca de experiências e aprendizagens coletivas, também evidenciam, ainda que de forma indireta, o reconhecimento sobre a urgência de se transformar estruturas educacionais que historicamente negligenciam uma formação adequada para essa modalidade. Tais demandas revelam a ausência de políticas formativas específicas, a fragilidade de currículos que esvaziam as discussões sobre a EJA, desconsideram as realidades dos sujeitos que dela fazem parte e, ao mesmo tempo, não oferecem suporte suficiente para a atuação docente (Cassab, 2023).

Ao reivindicarem uma educação socialmente comprometida, os participantes também criticam um modelo educacional que silencia saberes não hegemônicos e desconsidera os perfis dos estudantes da EJA. Suas vozes tensionam não apenas a ausência de conteúdos específicos, mas as próprias bases epistêmicas da educação científica, frequentemente conivente com a manutenção de hierarquias sociais, raciais e de gênero. O modelo hegemônico de educação científica, ao se ausentar das discussões sociais, sustenta a narrativa da ciência como neutra e deslocada da dimensão social de sua construção.

Nesse contexto, ao demandarem espaços de troca de experiências e de construção coletiva de saberes, os participantes também denunciam as contradições de um sistema que, historicamente, inviabiliza a organização colaborativa dos docentes. Esse cenário é ainda agravado por condições de trabalho precarizadas, como jornadas exaustivas e contratos temporários, que dificultam tanto a continuidade do trabalho pedagógico quanto a consolidação de espaços de formação, diálogo e partilha de práticas e saberes (Cassab, 2023).

As demandas formativas dos professores da EJA, especialmente no campo das discussões sobre gênero e decolonialidade, emergem como respostas à negligência histórica das políticas de formação, que ignoraram as especificidades da EJA, o perfil de seus discentes, e as múltiplas intersecções que atravessam suas vivências e trajetórias.

As reflexões que remetem à importância de se discutir sobre a não-binariedade e transexualidade sinaliza para uma lógica de apagamento em relação às vivências dissidentes da heteronormatividade, que opera fortemente na sociedade, e de modo específico no ensino de ciências. Tal demanda sinaliza a necessidade de

enfrentamento e transformação dessa lógica dicotômica e excludente no âmbito da educação, o que inclui inevitavelmente os processos de formação docente. Além disso, são reflexões que apontam para o papel do ensino de ciências na problematização de construções sociais que sustentam a heteronormatividade, o binarismo de gênero e outras formas de opressão.

Esse movimento de demandar uma educação socialmente comprometida, por meio de reivindicações de saberes sobre EJA, gênero e decolonialidade no contexto da educação científica, também dialoga com os pressupostos do desenvolvimento profissional docente, discutidos em capítulo anterior. Nesse contexto, o DPD precisa ser compreendido como um processo que envolve não apenas um repertório de saberes inerentes à profissão e a área de conhecimento, mas sobretudo um compromisso social, político e ético com o dismantelamento das estruturas coloniais que permanecem operando também no âmbito da educação (Day, 2001; Fiorentini; Crecci, 2013; Walsh, 2019).

7 ESTRUTURAS DE GÊNERO E LEGADOS COLONIAIS PRESENTES NO AMBIENTE EDUCACIONAL DA EJA: REPERCUSSÕES NA ATUAÇÃO DOCENTE

A partir da escuta dos participantes desta pesquisa, neste capítulo são apresentadas interseções entre a colonialidade e estruturas de gênero que perpassam o contexto da EJA, considerando os desafios que emergem das experiências pedagógicas destes profissionais. Para isso, foram analisadas as respostas dos participantes em relação a três atividades desenvolvidas durante o curso, e também a um questionamento realizado na etapa de entrevista.

A análise das respostas foi organizada em três categorias definidas *a priori*, conforme preconiza a Análise Textual Discursiva. Desse modo, foram consideradas categorias de análise: 1) percepções docentes acerca dos desafios relacionados à colonialidade presente na modalidade educacional da EJA; 2) percepções docentes acerca da presença de discursos coloniais e de gênero nos materiais didáticos utilizados na EJA; 3) ações promotoras de um ensino de ciências decolonial no contexto da EJA. No âmbito de cada uma destas categorias foram identificadas as subcategorias emergentes, definidas *a posteriori*.

As subcategorias emergentes se relacionam aos sentidos atribuídos pelos participantes às suas experiências, práticas e percepções sobre a EJA. Assim, busca-se compreender, a partir da perspectiva destes profissionais, como as questões de gênero atravessam e impactam a EJA e que ações podem ser favoráveis à promoção de um ensino de ciências decolonial e emancipador.

7.1 PERCEPÇÕES DOCENTES ACERCA DOS DESAFIOS RELACIONADOS À COLONIALIDADE DE GÊNERO QUE COMPREENDEM A MODALIDADE EJA

Esta categoria contempla a percepção dos professores no que concerne aos desafios vivenciados na prática docente que se relacionam diretamente às marcas da colonialidade de gênero. Esses desafios afetam tanto estudantes quanto professores e acrescentam barreiras ao trabalho docente. Assim, a partir da desconstrução do *corpus* e da unitarização das falas dos participantes, emergiram unidades de sentido que revelam como essa colonialidade se manifesta no cotidiano da EJA. As unidades de sentido foram organizadas a partir da identificação de temas recorrentes, que se articulam e atravessam diferentes dimensões do discurso, resultando nas seguintes

categorias a *posteriori*: (1) Trabalho e cuidado com terceiros; (2) Reprodução de normatividades e estereótipos de gênero; (3) Violências e opressões de gênero; (4) Diversidade e reconhecimento de identidade de gênero; e (5) Invisibilidade de gênero na ciência e na educação. Cada uma destas subcategorias é discutida a seguir.

7.1.1 Trabalho e cuidado com terceiros

Ao analisarmos a percepção dos docentes acerca dos desafios enfrentados pelos estudantes da EJA, evidencia-se, de forma contundente, a articulação entre trabalho, cuidado com terceiros e gênero como dimensões estruturantes das trajetórias educacionais postergadas e/ou interrompidas, sobretudo no caso das estudantes mulheres. Algumas das reflexões explicitam como a maternidade e as múltiplas jornadas de trabalho impactam diretamente o percurso educacional destes indivíduos. São obstáculos que, muitas vezes, só podem ser contornados ou suavizados em momentos considerados mais tardios da vida e que mostram o atravessamento de gênero que incide na EJA, conforme já apontado por Nunes, Ribeiro e Giraldi (2021). Nessa perspectiva, alguns participantes destacam que:

[...] as mulheres ao cuidar da maternidade em grande parte não conseguem realizar seus estudos na idade dita normal. Assim procuram a EJA após os filhos estarem adultos, pois agora possuem mais tempo. Porém, tem mulheres adolescentes que frequentam a EJA levando seus filhos pequenos, pois não tem com quem deixar (Butiá, 2024).

Com certeza, muitas meninas e mulheres que frequentam a EJA é exatamente por conta da situação demonstrada nessa imagem. Além de ser um lugar que se 'aceita' melhor seus filhos, as estudantes não possuem equipamentos de permanência materna para garantir seus estudos e manter seus filhos em segurança (Cajá, 2024).

Essas falas sinalizam para o atraso educacional imposto às mulheres pelas demandas de cuidado com terceiros, o que inclui os filhos, pais, companheiros e/ou outras pessoas que fiquem sob seus cuidados, como familiares idosos (Renk; Buziquia; Bordini, 2022). Essa realidade corrobora dados já divulgados pelo Instituto de Pesquisa Econômica Aplicada (IPEA), que denunciam a desigualdade de gênero no trabalho doméstico e de cuidado não remunerado no ambiente familiar. As estatísticas apresentadas indicam que as mulheres despendem semanalmente nesta atividade 21h36min, enquanto os homens apenas 11h48min (IPEA, 2024).

Além disso, é importante destacar que, de acordo com dados disponibilizados na Síntese de Indicadores Sociais do IBGE, 32,1% das jovens de 15 a 29 anos que abandonaram a escola apresentam como justificativas: a necessidade de realizar

afazeres domésticos ou cuidar de crianças, adolescentes, idosos ou pessoas com deficiência (9%); e gravidez (23,1%). Enquanto isso, apenas 0,8% dos homens justificaram o abandono por motivos de afazeres domésticos e atividades de cuidado com terceiros (IBGE, 2024). Em acréscimo, tem-se que mulheres com menor renda dedicam mais tempo ao cuidado de familiares, ao passo que aquelas com maior renda, dedicam menos tempo (IPEA, 2024).

A pesquisa realizada por Renk, Buziquia e Bordini (2022) mostra que a terceirização do trabalho de cuidado para um cuidador formal não é a regra, mas a exceção, uma vez que, em maior parte, o trabalho do cuidador familiar é realizado por mulheres que possuem vínculo familiar ou relação de proximidade com a pessoa a ser assistida.

Identifica-se na pesquisa que as mulheres são as cuidadoras principais ou responsáveis e também eventuais. Outros membros da família, que auxiliam no cuidar, em sua maioria são também mulheres, como irmãs, cunhadas, filhas e as vizinhas. Os homens quando participam da rede de apoio auxiliam de forma mais secundária, como transportar, levar ao médico, ao hospital, buscar remédios ou permanecer com o familiar por breves momentos (Renk; Buziquia; Bordini, 2022, p.420).

Com isso, para as autoras, há uma reprodução das relações sociais de desigualdade e de sobrecarga que operam no mundo do trabalho das mulheres de baixa renda. Em acréscimo, elas apontam que muitas ficam à margem do mercado formal de trabalho, por terem que parar de trabalhar para se dedicarem ao cuidado com outros, em tempo integral (Renk; Buziquia; Bordini, 2022).

Outro aspecto que aparece nas respostas analisadas é a ausência de uma rede de suporte institucional e de políticas públicas de permanência que considerem a realidade das estudantes que são mães. A inexistência de espaços de acolhimento infantil, por exemplo, limita a frequência e a continuidade dos estudos de muitas mulheres, sobretudo quando o cuidado com os filhos não pode ser delegado a terceiros.

A primeira coisa que a gente percebe quando a gente entra na EJA, é a questão do social [...]. Mães grávidas. Mães que, às vezes, são obrigadas a levar o filho junto, porque não tem uma rede de apoio, não tem como deixar a criança sozinha, não tem ninguém para ajudá-las. [...] O maior incentivo para esse público, não deve começar só na EJA. Eu acho que tem que ser toda uma rede de saúde, social, do financeiro, do trabalho. Então, é difícil, não cabe a nós, cabe até certo ponto, mas rever toda a questão da política pública. E já são pessoas que já foram excluídas, de várias maneiras, em várias etapas da vida (Cambuí, 2024).

A presença de mulheres mães que cuidam dos filhos sem suporte familiar têm

aumentado ao longo dos últimos anos, é o que mostra o censo do IBGE de 2022 (IBGE, 2022). Segundo esse levantamento, no Brasil, cerca de 7,8 milhões de mulheres estão cuidando dos filhos sem a presença de um cônjuge ou de outros parentes. Segundo Bello (2025, p.2) “essa composição familiar estava presente em 11,6% das famílias, em 2000, e essa proporção subiu para 13,5%, em 2022”.

Ao relacionarmos esses dados às estatísticas de abandono escolar por motivos ligados ao cuidado familiar e à gravidez, é possível compreender que muitas mulheres que interrompem precocemente sua trajetória escolar podem vir a buscar, posteriormente, a retomada dos estudos por meio da EJA. Todavia, a permanência nesse espaço ainda é marcada pela ausência

[...] de políticas públicas efetivas e sensíveis às necessidades específicas dessas mulheres. A ausência de creches no turno noturno, a inflexibilidade de horários e a falta de um suporte financeiro ou psicológico direcionado surgiram como obstáculos concretos à sua permanência escolar (Souza *et al.*, 2026, p.44).

Apesar da ausência de políticas públicas e suporte institucional formal para o acolhimento dos filhos de estudantes da EJA, o espaço destinado a essa modalidade acaba se configurando como um lugar de acolhimento, como se evidencia nas falas de *Butiá* e *Cajá*. A escolha do termo “aceita”, destacado com aspas na escrita de *Cajá*, sugere que esse acolhimento ocorre não por uma política formalizada, mas por uma flexibilidade ou sensibilidade por parte dos educadores e da comunidade escolar. É um acolhimento que emerge, muitas vezes, da capacidade de os próprios profissionais da EJA reconhecerem as múltiplas realidades dos estudantes que ali chegam, ajustando práticas e rotinas que permitam a permanência dessas estudantes mães na sala de aula. A essa discussão, *Açaí*, *Umbu-cajá* e *Murici* acrescentam ainda outros importantes elementos, que se relacionam às renúncias comumente feitas pelas mulheres e à divisão sexual do trabalho:

Claro, muitos já têm filhos, têm muitas responsabilidades e na escola eles buscam uma melhoria pra essa condição de vida social. Mas o tempo ali, custa o tempo com a família, custa o tempo de descanso que uma mulher que é mãe poderia ter. Se ela perde o apoio de quem cuida do filho, ela precisa parar de estudar, enquanto o homem continua sua vida normal (Açaí, 2024).

[...] provavelmente por ser a maioria mulheres que não conseguiram conciliar as “três” jornadas de trabalhos com estudos (Umbu-cajá, 2024).

[...] muitas estudantes relatam que só conseguiram retornar aos estudos depois que os filhos cresceram, ou que se divorciaram ou depois de terem ficado viúvas, até então nunca tinham tido a oportunidade de pensar em seus desejos e sonhos. Tudo o que faziam era para a família, não havia tempo para si (Murici, 2024).

A fala de Açaí aponta para uma realidade ainda muito frequente, especialmente no contexto da EJA, quando mulheres necessitam pausar ou mesmo abdicar de seus projetos pessoais, educacionais e profissionais em função de responsabilidades que são atribuídas unicamente a elas. A colonialidade de gênero se manifesta, portanto, ao perpetuar a ideia naturalizada de que o trabalho de cuidado é uma obrigação exclusiva das mulheres, restringindo suas possibilidades de formação, ascensão profissional e autonomia.

Esse entrelaçamento e sobreposição das tarefas domésticas, do trabalho remunerado e dos estudos resultam em uma dinâmica extremamente exaustiva e que mantém muitas mulheres à margem não apenas da profissionalização, mas também da dignidade humana e do acesso pleno a direitos sociais fundamentais. Isso porque nos moldes das relações de produção capitalistas, o trabalho assalariado feminino não se constituiu plenamente como uma ferramenta de libertação para as mulheres, já que a entrada destas mulheres no mercado de trabalho não as isentara da obrigação social, e sutilmente imposta, da realização do trabalho doméstico (Federici, 2019). Nas palavras de Federici

Inclusive, em comparação com a minha geração, as jovens mulheres de hoje têm maior autonomia e independência com relação aos homens. No entanto, o trabalho doméstico não desapareceu, e sua desvalorização — financeira e de outros tipos — continua a ser um problema para muitas de nós, seja ele remunerado ou não. Ademais, depois de quatro décadas com mulheres trabalhando fora de casa em regime de tempo integral, não se pode sustentar o pressuposto das feministas da década de 1970 de que o trabalho assalariado seria um caminho para a “libertação” (Federici, 2019, p.27).

Nesta sociedade moderno/colonial o trabalho assalariado feminino, por permanecer somado ao trabalho doméstico, passou a significar ampliação da carga laboral, pois mesmo quando inseridas no mercado de trabalho, as mulheres continuam desempenhando atividades indispensáveis à reprodução da força de trabalho e à garantia da *economia do cuidado*¹² que sustenta a sociedade capitalista. Desse modo, tal dinâmica reorganizou as formas de exploração das mulheres, visto que “a imensa quantidade de trabalho doméstico remunerado e não remunerado, realizado por mulheres dentro de casa, é o que mantém o mundo em movimento” (Federici, 2019, p.17).

¹² A economia do cuidado refere-se ao conjunto de atividades de cuidado necessárias à manutenção da vida em sociedade e que na sociedade moderno/colonial é realizada majoritariamente por mulheres. Essas atividades costumam ser invisibilizadas e desvalorizadas, apesar de sua importância para a economia (Chagas *et al.*, 2025).

É preciso, contudo, considerar as contradições presentes nesse processo. Embora a inserção das mulheres no trabalho remunerado não tenha rompido com a divisão sexual do trabalho e frequentemente se sobreponha às responsabilidades domésticas e de cuidado não remuneradas, a atividade profissional assalariada também pode constituir importante via de autonomia econômica e ampliação das possibilidades de escolha dessas mulheres. Para muitas delas, a inserção profissional representa maior independência, possibilita a sustentação da própria família e pode favorecer o afastamento de contextos de opressão, o que se constitui uma dimensão relevante dos processos de emancipação.

Ainda assim, apesar de, assim como muitos homens, as mulheres também trabalharem fora de casa, há uma assimetria de poder e de oportunidades nesse cenário. Ainda, para Federici (2019, p.46), as mulheres estão em uma “relação de servidão no que concerne ao mundo masculino como um todo”. De modo geral, na estrutura das relações sociais, os homens possuem maior legitimidade para demandar cuidado, atenção, enquanto às mulheres é atribuída a responsabilidade de atender às expectativas masculinas. Há uma distribuição desigual: de responsabilidades, de reconhecimento social e de autoridade, sendo a autoridade masculina legitimada no espaço doméstico e no espaço público (Federici, 2019).

Essa sobreposição de desigualdades fica ainda mais evidente quando uma das docentes reflete sobre uma imagem provocativa (Apêndice E), que mostra a realidade de homens e mulheres no cotidiano das suas vidas profissionais.

Algumas pessoas têm condições mais favoráveis para progredir na educação e carreira, como o homem à frente na imagem, enquanto a mulher não, pois ela tem de cuidar dos filhos e afazeres domésticos (Jabuticaba, 2025).

Essa leitura visual feita por *Jabuticaba* reafirma como as assimetrias de gênero continuam estruturando o próprio acesso à educação e coexistem com outras dimensões da colonialidade, como a do poder. Sobre essas assimetrias de gênero e a colaboração dos homens frente a elas, Lugones (2021, p.19, tradução nossa) denuncia “a indiferença daqueles homens que continuam sendo vítimas da dominação racial, da colonialidade do poder, inferiorizados pelo capitalismo global”. Isso significa que, mesmo homens que também se encontram em posições subalternas dentro do sistema moderno/colonial, decorrentes de hierarquias de raça e classe, frequentemente permanecem indiferentes às opressões de gênero vividas pelas mulheres. No contexto da EJA, ainda que muitos desses pais, companheiros,

padrastos, irmãos ou outros conviventes também se encontrem em posições subalternas na estrutura social capitalista, tal condição não os exime das formas de opressão que exercem sobre as mulheres de seu convívio (Alonso; Eiterer, 2024; Sieber; Funari; Moraes, 2019).

As percepções docentes confirmam que o desafio de articular trabalho, cuidado e estudo não é apenas uma questão individual, mas reflexo direto das estruturas coloniais de gênero que ainda atravessam o cotidiano de muitas mulheres no Brasil (Alonso; Eiterer, 2022; Carvalho; Silva, 2024; Nunes; Ribeiro; Giraldi, 2021; Palhares; Silva, 2023). Essa articulação entre trabalho e cuidado, entretanto, não aparece apenas como desafio para estudantes da EJA, mas também para as professoras que lecionam nessa modalidade de ensino, como bem evidencia a fala de *Umbu-cajá*. Segundo essa docente, muito embora ela tivesse se encantado por essa modalidade educacional, optava por não assumir tais turmas devido a questões de instabilidade contratual:

Porque o ACT, quando ele pega no EJA, ele tem contrato de seis meses. E isso mexia muito comigo, ter um contrato de seis meses. Ah, e depois se eu não pego mais, né? E eu era mãe solo e tinha que ter para o ano inteiro (Umbu-cajá, 2024).

A instabilidade do vínculo de trabalho, mencionada por *Umbu-cajá*, se entrelaça com a responsabilidade de sustentar e cuidar da sua própria família, levando a docente a priorizar contextos educacionais mais estáveis, mesmo que isso significasse se afastar de um espaço no qual tinha desejo de permanecer. Sua fala sinaliza ainda para a precarização das condições contratuais, que atinge de forma mais severa as mulheres, especialmente as mães. Esse aspecto amplia a compreensão de que a questão do trabalho e do cuidado é transversal na EJA, atravessando tanto os percursos das estudantes quanto das professoras, que também enfrentam limites impostos por estruturas de gênero. Outro aspecto preocupante da fala da docente diz respeito à rotatividade que, dentre outras consequências

[...] compromete o sentido de pertencimento à comunidade escolar, a identificação profissional com a modalidade, a construção de ações coletivas de médio e longo prazo e o acúmulo e a socialização de saberes experienciais sobre a docência na EJA, o que inclui conhecer seus educandos concretos e negociar formas de interação na aula (Cassab, 2023, p.733).

Quando a rotatividade docente se articula às desigualdades de gênero, especialmente às responsabilidades relacionadas ao cuidado, observa-se a partir da fala de *Umbu-Cajá*, uma tendência ao preterimento da EJA, cuja temporalidade dos

contratos é fator preponderante. Assim, a modalidade tende a perder bons profissionais que, além de sensíveis às questões de gênero, também vivenciam em sua trajetória os efeitos que essas questões produzem.

Merece destaque nessa discussão o fato de que todas as participantes que levantaram aspectos sobre a articulação entre trabalho, cuidado e gênero são mulheres. Ainda que duas delas nunca tenham atuado diretamente na EJA, suas falas convergem com aquelas que possuem experiência nesta modalidade, revelando uma leitura compartilhada das barreiras enfrentadas pelas estudantes e professoras que atuam nesses espaços.

Essa leitura compartilhada entre estudantes e docentes faz parte de uma dimensão social comum à condição feminina. Por isso, mesmo mulheres com experiências diferentes podem reconhecer a existência de desafios, como a questão do cuidado com terceiros, ainda que não os tenham vivenciado. Desse modo, não há uma experiência única e universal, mas a existência de estruturas comuns em funcionamento. Como destaca Bairros (2020, p.244), do “ponto de vista feminista, portanto, não existe uma identidade única, pois a experiência de ser mulher se dá de forma social e historicamente determinadas”.

7.1.2 Reprodução de normatividades e estereótipos de gênero

Essa subcategoria se relaciona à colonialidade de gênero no que diz respeito à presença persistente de normatividades e estereótipos nas dinâmicas escolares, o que exige, muitas vezes, intervenções pedagógicas críticas por parte dos professores. As situações relatadas pelos sujeitos da pesquisa evidenciam como práticas aparentemente inofensivas, naturalizadas e até mesmo recreativas podem, na realidade, reproduzir e reforçar assimetrias de gênero.

Em uma das experiências compartilhadas durante uma atividade proposta na ação formativa, que previa a gravação de um áudio relatando uma situação desafiadora relacionada às questões de gênero, um docente, com considerável trajetória de atuação na EJA, descreveu um episódio relacionado à reprodução de normatividades de gênero. Embora a situação tenha ocorrido em um contexto educacional diferente da EJA, a experiência foi intencionalmente trazida para reflexão no âmbito da proposta formativa.

No episódio, conhecido como "Dia D", estudantes realizaram na escola uma

inversão performática de papéis de gênero, com os meninos se vestindo como meninas e as meninas como meninos (considerando o padrão de feminilidade e de masculinidade social e hegemonicamente convencionados nas sociedades moderno/coloniais). Inicialmente concebida como uma prática recreativa, a situação foi problematizada pelos educadores, que reconheceram o potencial ofensivo e excludente dessa atividade. Desse modo, *Buriti* explica:

Conversamos com eles, falamos sobre essa questão que isso não era fantasia, né? Isso não era brincadeira, né? Foi interessante porque fomos bem recebidos e abolimos na escola que eu trabalhava [...] esse tipo de brincadeira. Foi feita uma fala, foi feita uma conversa, foi feito um texto, né? Sobre isso, da mesma forma, fantasia de índio, né? Enfim, para tomar cuidado, né? Porque, às vezes, uma brincadeira dessa a gente pode afeta o sentimento de outras pessoas. O papel da escola é esse, né? Um papel de cuidado, um papel do educador é esse também. De olhar, né? Se aquele contexto em que está acontecendo uma brincadeira [...] alguns talvez não tenham consciência até aquele momento, que aquilo não era uma brincadeira. E fazer aí as devidas intervenções pedagógicas buscando a reflexão e buscando a tomada de consciência. Um papel de cuidado, um papel do educador é esse também, né? [...] E fazer aí as devidas intervenções pedagógicas buscando a reflexão e buscando a tomada de consciência (Buriti, 2024).

Ainda que o episódio não tenha ocorrido diretamente na EJA, a análise dessa fala ganha relevância por explicitar como os processos de sensibilização e formação docente possibilitam ampliar o olhar crítico sobre práticas escolares corriqueiras que, ao reproduzirem estereótipos de gênero, acabam naturalizando desigualdades. São normatividades de gênero que se entrelaçam a outros marcadores sociais excludentes, impactando significativamente as trajetórias de vida dos estudantes. *Buriti* também destaca em sua fala o papel da escola e do docente diante de situações dessa natureza, assim como a importância do reconhecimento de que tais práticas não são neutras, mas fortemente influenciadas por imaginários pautados na colonialidade de gênero. O professor também faz reflexões sobre manifestações culturais escolarizadas, como as fantasias de "índio", o que permite ampliar o debate para as múltiplas dimensões da colonialidade presentes na escola, para além da colonialidade de gênero.

Outro relato semelhante trazido por *Murici*, que atua na esfera da gestão da EJA, revela a reprodução de estereótipos comportamentais atribuídos a homens e mulheres no cotidiano escolar. Ao relatar a decisão de um professor em segregar a turma por gênero e faixa etária, colocando as meninas de um lado e os meninos de outro, *Murici* expõe como certas concepções de gênero continuam forjando práticas pedagógicas.

Em um determinado componente curricular, o professor separou a turma em duas, ele

colocou em uma sala de aula as garotas, que têm faixa etária de 16 a 50 anos de idade, e numa outra sala somente os garotos, que têm faixa etária de 15 a 20 anos. O que foi alegado pelo professor para haver essa separação, é que as garotas vinham reclamando há muito tempo do comportamento dos garotos, porque eles falam alto, porque eles se levantam o tempo todo da cadeira, eles querem emprestar material de um colega que está lá no outro lado da sala. Isso acabava perturbando as garotas no momento das atividades, inclusive da explicação também, visto que é uma aula somente expositiva. Segundo o professor, como as garotas sempre são bem mais comportadas e fazem as atividades com mais afinho, ele decidiu então separar as meninas numa sala e os meninos em outra. Isso causa um certo transtorno, porque quando ele está numa sala, a outra fica sozinha, sem professor algum ali dentro, sem nenhuma atividade. Por várias vezes eles ficam ociosos. Nesse sentido, então, o que a gente sugeriu para o que o professor fizesse? Que juntasse a turma novamente e falasse da importância do compartilhamento dos saberes, da troca de gêneros, da questão geracional, da cultura, que eles podem ter essa troca entre eles. Também propomos alguns jogos para a integração desses estudantes e o uso de metodologias ativas para que ambos os grupos pensassem e pudessem se ajudar. [...] O que a gente não pode permitir, na realidade, é que esse modelo [...] de que as meninas são boazinhas e são melhores e são mais organizadas na escola, enquanto que os meninos são bagunceiros, relaxados com os estudos [...] se perpetue nos tempos atuais. Então, a gente tem que fazer com que isso ocorra de maneira natural, independente de gênero e de faixa etária (Murici, 2024).

Ainda que a intenção inicial do professor tenha sido, supostamente, facilitar o andamento das aulas, a medida perpetua a ideia de que meninas são naturalmente mais disciplinadas, responsáveis e comprometidas, enquanto os meninos são indisciplinados e desinteressados. Tal concepção compactua com estereótipos de gênero que, longe de serem características inatas, são socialmente produzidos e reforçados por uma longa história de colonialidade de gênero, na qual as mulheres foram socializadas para performar um comportamento mais contido e disciplinado, enquanto os homens foram incentivados à autonomia e a comportamentos mais expansivos. Na sua fala, *Murici* destaca ainda a importância de se romper com modelos naturalizados, sobre o que significa ser menino e ser menina: A respeito da construção de estereótipos de gênero, Bairros (2020) pontua que

O uso do conceito mulher traz implícito tanto a dimensão do sexo biológico como a construção social de gênero. Entretanto, a reinvenção da categoria mulher frequentemente utiliza os mesmos estereótipos criados pela opressão patriarcal – passiva, emocional etc. – como forma de lidar com os papéis de gênero. Na prática, aceita-se a existência de uma natureza feminina e outra masculina, fazendo com que as diferenças entre homens e mulheres sejam percebidas como fatos da natureza. Dessa perspectiva, a opressão sexista é entendida como um fenômeno universal sem que, no entanto, fiquem evidentes os motivos de sua ocorrência em diferentes contextos históricos e culturais (Bairros, 2020, p.240-241).

A reflexão de Bairros (2020) contribui para se problematizar a situação mencionada por *Murici*. Em situações dessa natureza percebe-se que há uma naturalização de discursos e práticas pautados na dicotomia menino/menina, homem/mulher, masculino/feminino. São ideias que resultam no apagamento das

raízes históricas e culturais da colonialidade de gênero e mantém as mulheres em uma situação de passividade. Como aponta Lugones (2020, p.85) “A fictícia e socialmente construída fraqueza de seus corpos e mentes cumpre um papel importante na redução da participação e retirada dessas mulheres da maioria dos domínios da vida, da existência humana”

É importante destacar que, conforme Lugones (2021), historicamente esse papel de passividade física e intelectual é comumente relacionado às mulheres brancas. No contexto da EJA, onde a maioria dessas estudantes é negra ou parda, dividir a turma por sexo, por meio da associação entre feminilidade e disciplina não se alinha diretamente ao padrão colonial que historicamente reservou esse lugar à mulher branca e burguesa. O que se observa, nesse caso, é uma tentativa de enquadramento dessas estudantes racializadas dentro de um ideal hegemônico de feminilidade disciplinada, desconsiderando as especificidades raciais e de classe que marcam suas trajetórias.

Outro aspecto destacado por *Murici* é o próprio discurso das estudantes, muitas vezes impregnado de normatividades internalizadas ao longo de suas trajetórias sociais e familiares: *Muitas estudantes chegam com falas machistas e preconceituosas. É claro que é fruto das vivências até então. As discussões são importantes para sensibilizar e conscientizar para uma mudança desses hábitos* (Murici, 2024).

Depoimentos como esses apontam para a importância de práticas educativas que não apenas reconheçam essas reproduções culturais, mas que também assumam uma função ativa na problematização e desconstrução dessas normatividades e estereótipos. Como também destaca *Murici*: “Com isso tem-se que os processos formativos devem criar oportunidades de sensibilização e conscientização”

Tais situações ilustram, portanto, como a colonialidade de gênero que atinge a EJA não se limita apenas à divisão sexual do trabalho e ao cuidado, mas também atravessa as construções simbólicas e subjetivas sobre o comportamento de homens e mulheres e o que se espera deles na sociedade e na escola.

7.1.3 Violências e opressões de gênero

A emergência do tema que trata das violências e opressões de gênero é

fortemente destacada nas falas dos participantes, sendo vista como uma necessidade não somente da EJA, mas da educação de maneira geral. Dos seis participantes que mencionaram o tema, apenas dois atuaram diretamente na EJA em algum momento de suas carreiras. Somente um deles relatou uma situação vivida especificamente nessa modalidade educativa.

Estudos apontam a EJA como um espaço particularmente atravessado por opressões e violências perpetuadas por meio da colonialidade, inclusive em sua dimensão de gênero (Alonso; Eiterer, 2024; Nunes; Ribeiro; Giraldi, 2021). De modo geral, os relatos dos participantes explicitam múltiplas formas de opressão que operam nos ambientes escolares, dentre eles a EJA. São exemplos trazidos pelos participantes: assédios naturalizados entre estudantes (Caju, 2024), perseguições institucionais a docentes em virtude de sua sexualidade (Pitanga, 2024), discursos transfóbicos (Cupuaçu, 2024) e práticas discriminatórias reforçadas por colegas de profissão (Cajá, 2024).

Uma das questões centrais observadas nas reflexões dos docentes é a persistência de discursos e práticas que naturalizam violências de gênero. *Caju*, ao relatar sobre uma experiência vivenciada em uma turma do ensino fundamental, evidencia como o assédio entre meninos é frequentemente interpretado como brincadeira, tanto por eles quanto por parte dos adultos.

Uma situação difícil que eu achei foi quando eu fazia observação do meu estágio numa turma de oitavo ano, onde os meninos se relacionavam com o bullying e brincavam de passar a mão na bunda dos outros, coisas que para eles são naturalizadas, mas que são, na verdade, assédio, né? E aí esse assédio fica naturalizado e qual que é o limite, né, das relações? E parece que os adultos também naturalizam um pouco dessas relações que são assédio quando ela se dá entre meninos. E é supostamente uma brincadeira, mas eu penso que isso precisa ser visto e trabalhado, né? E precisa trabalhar limites, porque aprender a se relacionar desse jeito não vai ficar só entre meninos e de qualquer jeito a gente precisa falar sobre as opressões também que ocorrem entre os meninos, né? Que acabam depois recaindo muito sobre os meninos que são LGBT, né? Que estão mais associados ao feminino, que não são binários de gênero e tal. E eu penso que isso às vezes a gente não dá muita importância. Por isso eu acho importante ter esse olhar (Caju, 2024).

A naturalização dessas práticas é problemática, dentre outras razões, porque contribui para a perpetuação de estruturas opressoras, dificultando a necessária intervenção crítica. *Caju* amplia ainda a reflexão sobre essa experiência para o contexto da EJA, cenário onde determinados desafios se acentuam:

Só que no EJA, talvez o desafio seja um pouco maior, né? Porque a intervenção entre crianças ela é mais tranquila que intervir com meninos ou homens, né? Jovens e adultos.

Porque eles já estão há mais tempo firmando essa rede, esse lugar de que às vezes a gente chama de broderagem, né? De pacto entre homens cis e que naturalizam essas violências (Caju, 2024).

A complexidade de se abordar questões que envolvem violências e opressões de gênero no contexto da EJA, mencionada por *Caju*, evidencia-se justamente pelo fato de envolver sujeitos adultos, cuja construção da ideia de gênero já se encontra mais sedimentada. Além disso, segundo *Caju*, os desafios para intervenções nesse contexto se intensificam, por já estarem construídos e reforçados por determinados “pactos” de masculinidade cisheteronormativa.

Casos de violências institucionais também foram relatados, como o de *Pitanga*, ao compartilhar sobre o processo de exoneração de um colega homossexual após denúncias infundadas de que ele estaria “*influenciando estudantes a se tornarem homossexuais*”. Sua fala ressalta os impactos emocionais dessa perseguição:

Eu vivenciei casos de colegas de trabalho com processos judiciais sendo conduzidos devido à questão de gênero. Eu tenho um colega o qual, inclusive, ele foi exonerado de ofício. Ele entrou num processo depressivo e não conseguiu mais retornar a dar aula na escola pelo o fato de que os pais vieram na escola reclamar que ele estaria influenciando os estudantes a se tornarem homossexuais, porque ele era homossexual.[...] foi morar com a família no interior, não sei do que ele vive hoje (Pitanga, 2024).

Essa experiência revela o preconceito enfrentado por professores LGBTQIAPN+, e também os riscos de silenciamento e afastamento compulsório, configurando-se como uma forma de violência institucionalizada. Os relatos apontam também para a urgência de formação continuada para os professores, que tenham como foco o enfrentamento dessas situações. Nesse sentido, *Cajá* destaca que

É nítido em qualquer escola pública estadual a necessidade de uma reforma nos recursos ofertados, sejam para a escola e para os profissionais que lecionam. Só assim será possível um lugar de acolhimento real. Também é visível alguns profissionais que estão desatualizados e despreparados e continuam reproduzindo falas racistas e homofóbicas (Cajá, 2024).

A ausência de formação específica e direcionada para o enfrentamento destas situações dificulta a criação de um ambiente de acolhimento, podendo ainda reforçar violências já vivenciadas fora da escola. Nesse sentido, Richit (2021, p.11) destaca que é necessário ao professor orientar sua prática profissional por uma concepção de docência em que a dimensão ética constitua um elemento intrínseco ao processo educativo, “a partir da qual seja possível concretizar uma educação de qualidade, justa e comprometida com a superação das desigualdades de oportunidades”. Considerando ainda a dimensão política da educação e a inexistência de uma

pedagogia neutra (Freire, 1986), o modo como os professores atuam diante de situações de discriminação também não se dá de forma neutra. Por essas razões, a ausência de formação específica pode representar uma limitação na capacidade de atuar política e assertivamente no combate a processos de marginalização.

Apesar de já ter atuado na EJA, *Umbu-cajá* compartilha uma experiência vivida em outro contexto. A situação retratada mostra a resistência de estudantes para um diálogo sobre feminicídio em uma aula de química. Nesse cenário, uma estudante confronta a professora sobre a adequação da sua abordagem em uma aula de química. Nas palavras da estudante: “*E tu é professora de química, por que tá falando sobre isso?*” Segundo *Umbu-cajá* a docente usou como argumento a inseparabilidade entre ciência e sociedade:

[...] a química também tem que falar sobre gênero, sobre as opressões, sobre o machismo, sobre todos os tipos de opressões, né? É uma educação crítica que eu acredito e eu tenho que estar falando também sobre isso (Umbu-cajá, 2024).

Considerando o histórico de negligência em relação à EJA, se faz necessário estar alerta para possíveis silenciamentos ou naturalizações de violências e opressões neste contexto, de modo a contribuir para a sua identificação e devida problematização.

Por sua vez, *Cambuí* narra um episódio de violência e opressão de gênero vivenciado na EJA, em que houve agressão física contra uma estudante trans durante uma saída pedagógica. Situações como essas evidenciam, de forma clara, a presença de violências de gênero que atravessam o cotidiano escolar, mesmo fora dos limites físicos da escola.

Durante uma saída pedagógica para assistir uma peça de teatro no teatro da UFSC, uma aluna trans foi agredida fisicamente no banheiro do teatro. [...] Enfim, nós só ficamos sabendo do ocorrido depois que voltamos para a unidade escolar. E aí, em planejamento coletivo, foi acordado que a gente iria conduzir uma discussão aberta a respeito da igualdade de gênero e violência, conversar com os alunos, porque até então não se sabia quem tinha feito isso, se foram os nossos alunos da EJA ou se tinha sido alguém de fora que estava lá, da UFSC ou de algum outro lugar. E aí, durante a semana seguinte, foram realizadas oficinas, trabalhando os temas que foram abordados nessa palestra aberta, nas palestras e na discussão com os grupos. Então, foi trabalhado oficinas de masculinidades, oficinas de gêneros, foi trabalhado toda a questão hormonal, psicológica, de violência contra as pessoas, enfim, foram abordados vários temas. E eu acho que acredito que o professor possui um papel fundamental, porque é a partir dele que vai ser possível propiciar um ambiente inclusivo e que valorize a diversidade (Cambuí, 2024).

O relato deixa evidente que a escola só tomou conhecimento do caso depois do retorno da atividade, o que sugere que situações como essa nem sempre são imediatamente percebidas ou enfrentadas. No entanto, a decisão da equipe escolar

de construir coletivamente uma resposta formativa à situação por meio de oficinas, palestras e discussões sobre masculinidades, identidade de gênero, saúde hormonal, entre outros temas, representa uma ação intencional contra as opressões de gênero no âmbito da EJA e reforça o papel dessa modalidade como um espaço de resistência.

O fato de nem todas as experiências trazidas para ilustrar o tema terem se dado no espaço da EJA, mesmo entre alguns participantes que já atuaram na modalidade, não permite afirmar que tais situações sejam menos frequentes, menos reconhecidas ou menos discutidas em seu âmbito. Essa configuração pode estar relacionada, por um lado, às próprias trajetórias profissionais dos participantes, considerando que, entre os seis docentes que mencionaram a temática, apenas dois possuíam experiência direta na EJA, e, por outro, aos processos de naturalização das relações de poder, que podem dificultar o reconhecimento e a nomeação de determinadas práticas como formas de violência e opressão.

Nesse sentido, embora Palhares e Silva (2023) apontem que temáticas como gênero, sexualidade, homofobia e identidade de gênero ainda são pouco discutidas no âmbito da EJA, esse achado não permite estabelecer uma comparação com outras etapas e modalidades da educação. Contribui, contudo, para evidenciar a necessidade de ampliar a visibilidade e a problematização dessas questões no campo da EJA, especialmente diante das diferentes formas pelas quais as relações de poder podem se manifestar e ser naturalizadas nesse contexto

7.1.4 Diversidade e reconhecimento de identidade de gênero

Dos relatos apresentados pelos docentes, três se destacam por evidenciarem desafios relacionados à colonialidade de gênero, especialmente no que se refere ao respeito à diversidade e ao reconhecimento da identidade de gênero de pessoas trans. Além de descreverem situações de exclusão ou invisibilidade, os docentes também explicam como realizaram a mediação desses processos de reconhecimento e pertencimento dos estudantes da EJA.

O reconhecimento da matriz colonial de poder que atravessa a EJA, especialmente nas vivências de estudantes travestis e transexuais, bastante discutido por Silva, Laffin e Vigano (2023), também se confirma nos relatos dos participantes desta pesquisa. Os processos de exclusão denunciados pelos autores se confirmam nas falas dos professores, evidenciando a persistência da colonialidade de gênero

nesse contexto. Essa lógica se manifesta, por exemplo: na ausência do nome social nos registros escolares; na resistência familiar em reconhecer a identidade de filhos e filhas trans; e em práticas pedagógicas que desconsideram as experiências desses estudantes. Tais elementos corroboram a análise de Salvador, Oliveira e Franco (2021), segundo a qual a escola pode se constituir como um “não-lugar para pessoas trans”.

Sobre a experiência de pessoas trans no ambiente escolar, *Pequi* relata o processo de acompanhamento de um estudante trans da EJA, que inicialmente não tinha sua identidade de gênero reconhecida nem pela própria mãe. Segundo Silva (2023) essa violência que aparece reproduzida no ambiente escolar, na maioria dos casos, já começa em casa. Além disso, esse cenário de falta de reconhecimento ou mesmo de prática de violência pelos familiares em relação a pessoas trans é bastante frequente e justifica o crescente número de situações de depressão, ansiedade e tentativas de suicídios por parte dessas pessoas (Salvador; Oliveira; Franco, 2021; Silva, 2023; Silva *et al.*, 2023). Sobre essa situação, Silva *et al.* apontam que

A prevalência de sintomas depressivos na população transgênero é significativamente maior em relação aos seus pares cisgênero, com uma razão de prevalência 1,03 vezes maior para o desenvolvimento de depressão e 2,53 para tentativa de suicídio, em comparação com indivíduos cisgênero (Silva *et al.*, 2023, p.5).

Embora a escola frequentemente se constitua como um “não-lugar” para esses sujeitos (Salvador; Oliveira; Franco, 2021), a literatura demonstra que essa condição não é inerente à instituição escolar e é possível mobilizar outras formas de se pensar a escola, para que essa possa se constituir como um espaço de acolhimento e como um meio de transformação da realidade (Campos; Pereira, 2018).

Na situação relatada por *Pequi*, a escola, ao perceber a importância do reconhecimento da identidade para um jovem, promoveu intervenções junto à família e possibilitou a utilização do nome social.

E nessa intervenção, nessas conversas com a mãe, nessa conversa com essa estudante, nós entendemos que existia uma necessidade da mudança de nome, e isso seria importante para ela se reconhecer então, não enquanto mulher, mas enquanto homem, como ela se identificava. E aí a escola fez todo o acompanhamento, os encaminhamentos, e hoje então esse estudante passa a ter o nome que gostaria, passa a ter junto com esse nome toda uma identidade, construiu a sua identidade, o pertencimento a essa identidade, quanto a sua vestimenta, quanto a sua forma de se portar, quanto a alegria que nós conseguimos perceber nele, e tudo aquilo que era então sofrimento, que era angústia, que era uma forma de não se enquadrar naquilo que a sociedade determinava, nós conseguimos perceber que caiu por terra e que nós tivemos a construção de um novo indivíduo, um indivíduo que é feliz, que participa das aulas, que está atento àquilo que está

no entorno e que sabe reconhecer também na sua mãe todo esse processo de entendimento, porque é um processo de se entender nesse outro contexto e de entender o respeito do seu filho e reconhecer acima de tudo que o amor, que o respeito devem prevalecer, e não a minha vontade enquanto indivíduo, independente de ser mãe, de ser pai, mas o amor deve prevalecer no sentido de que eu devo respeitar aquele sujeito, e isso me marcou demais porque nós participamos ativamente de todo o processo e quando deu tudo certo foi uma grande alegria para nós professores, para a direção e principalmente para o nosso estudante de hoje ter o seu nome social e ser reconhecido por ele (Pequi, 2024).

O relato de *Pequi* mostra o impacto positivo da atuação da escola e dos professores diante da situação apresentada. A postura adotada pela escola demonstra ter promovido resultados positivos na vida do estudante, evidenciando a EJA como espaço de acolhimento, pertencimento, dignidade e combate a qualquer forma de violência de gênero. Esse tipo de postura pode contribuir ainda para minimizar a evasão desses estudantes da escola. De acordo com dados divulgados pela Associação Brasileira de Gays, Lésbicas, Travestis e Transexuais (ABGLT) (2017, apud Burin; Agnes, 2024, p.8) “a taxa de abandono escolar de pessoas trans e travestis é de 73% em todo o Brasil”, números que sinalizam para a necessidade de intervenções que visem a permanência desses estudantes nos espaços escolares.

Açaí também compartilha uma experiência envolvendo um estudante trans, ingressante no segundo módulo da EJA e sem o nome social registrado na lista de frequência. Diante do constrangimento causado por essa ausência e pela falta de apoio familiar, a professora optou por acolher o estudante, chamando-o pelo nome de sua preferência. Além disso, a docente interveio junto à turma, visando com isso promover um ambiente de respeito e inclusão.

Na EJA, a gente faz grupo do WhatsApp e salva o número dos alunos para mandar a mensagem. [...] O olhar para o aluno faz toda a diferença, independente da faixa etária. É tão importante nós somos nessa caminhada desses alunos que precisam ser vistos (Açaí, 2024).

Em sua fala, *Açaí* menciona a questão da faixa etária, que costuma ser bastante heterogênea em turmas da EJA. Essa diversidade etária é, muitas vezes, percebida como um desafio a mais no enfrentamento ao preconceito, mas também como uma oportunidade de transformação coletiva, desde que mediada de forma sensível e intencional pelo docente. Essa questão é também problematizada por Rocha (2026), ao destacar a diversidade etária na EJA como um elemento central na organização do ensino. A autora destaca ainda as diferenças existentes nos ritmos e formas de aprendizagem, interesses, expectativas e projetos de vida destes estudantes. Segundo Rocha, esses elementos costumam impactar as relações entre

estudantes jovens, adultos e idosos, gerando tensões, mas também oportunidades no ambiente educacional. Para contornar essas diferenças e mobilizá-las em favor da aprendizagem, a autora defende a adoção de múltiplas estratégias de ensino, assim como a contextualização dos conteúdos, atividades colaborativas, mediação de conflitos intergeracionais e adaptação da linguagem e das atividades propostas (Rocha, 2026).

A construção de estratégias para acolher a diversidade, seja etária ou de gênero, constitui um desafio permanente na EJA. Isso se percebe também na fala de *Butiá*, quando relata sua primeira experiência com um nome cuja identificação de gênero não lhe era evidente. Atuando na EJA, a professora demonstra sua preocupação em não constranger o estudante, optando por buscar informações com colegas após a aula, em vez de o expor diante dos demais.

A situação que pra mim foi desafiadora, em questão de gênero, foi a primeira vez que eu me deparei com um nome na chamada, que eu não sabia se era menino ou menina, ou como eu me direcionava, foi a primeira questão pra mim, assim. Foi a primeira vez que me ocorreu uma situação dessas [...]. Para não deixar o aluno numa situação difícil, eu fui procurar saber após o término da aula com os outros professores e tal. Foi esse o maior desafio em questão de gênero que eu tive no meu tempo da EJA (Butiá, 2024).

Embora breve, o relato de *Butiá* mostra o impacto que situações como essa provocam na prática docente, principalmente diante da ausência de formação específica para lidar com questões envolvendo identidade de gênero. Nessa fala também se evidencia a importância da adoção de posturas respeitosas e cuidadosas em relação ao tratamento dado a todo e qualquer tipo de estudante, mas especialmente àqueles mais vulneráveis em relação às opressões, preconceitos e discriminações.

Ainda que o estudo de Silva, Laffin e Vigano (2023) indique que a EJA ainda não acolha de forma suficiente estudantes transexuais e travestis, os relatos anteriores indicam que, mesmo diante de limitações formativas, institucionais e socioculturais, a EJA pode se constituir em espaço de acolhimento e afirmação. No entanto, para isso os profissionais precisam estar atentos às demandas específicas desses sujeitos e dispostos a promover práticas pedagógicas baseadas no respeito e na escuta. O reconhecimento da identidade de gênero nesses relatos aparece como um fator decisivo para o bem-estar e a permanência desses estudantes na escola.

7.1.5 Invisibilidade de Gênero na Ciência e na Educação

Embora apenas uma participante da pesquisa tenha mencionado diretamente a invisibilidade de gênero na ciência e na educação, seu relato deixa evidente como esse apagamento se reproduz nos currículos escolares e impacta a construção de identidades das estudantes. Ainda que o episódio narrado não tenha ocorrido especificamente na EJA, trata-se de uma docente com experiência nessa modalidade, o que possibilita estabelecer conexões entre a colonialidade de gênero presente no ensino de Ciências e os desafios enfrentados também por estudantes da EJA.

Desse modo, *Tucumã* relata uma situação vivenciada durante uma atividade pedagógica com uma turma do terceiro ano do Ensino Médio composta apenas por estudantes mulheres. Ao trabalhar a história de um cientista em um projeto interdisciplinar que exigia a representação artística da trajetória científica, a professora se deparou com a ausência de personagens femininas na narrativa abordada.

Então, foi com estudantes do Ensino Médio, foi uma questão de gênero, na verdade, que eu presenciei. Eu estava trabalhando com a história de um cientista, e na abordagem dessa história, só existiam homens. Na verdade, só uma mulher que aparecia no contexto da história que seria abordada. E essa história, ela precisaria ser retratada através da arte, do teatro, e era para um evento da escola. E a turma em que eu trabalhava, que era uma turma de terceiro ano do Ensino Médio, era uma turma só de mulheres. [...] era em uma escola do interior do Maranhão, e foi uma certa barreira, no sentido de que alguns estudantes não queriam se vestir, se caracterizar e fazer o papel de homem. Mas até então, depois elas entenderam de uma forma bem natural e se dispuseram a fazer, a ensinar. Mas o que mais me chamou atenção não foi nem isso, foi a situação de um estudante, que quis ser o protagonista da história. Ela quis representar o cientista, e eu senti que para ela isso foi muito prazeroso. [...] Ela disse que sentiu que foi um dia muito importante para ela [...] Eu ainda não conhecia discussões, não tinha uma leitura sobre as questões da importância de gênero na escola, mas mesmo assim eu percebi a importância daquele local que antes ela não ocupava (Tucumã, 2024).

O relato de *Tucumã* corrobora com a constatação de Jamal e Guerra (2020, p.313), quando diz que

[...] as mulheres têm sido deixadas de fora do desenvolvimento científico e da própria comunidade científica. Isto porque elas são definidas, em geral, como menos capazes de racionalidade humana e certamente de racionalidade científica, através das normas e expectativas de gênero e dos papéis sociais que lhes são atribuídos (Jamal; Guerra, 2020, p.313).

Essa constatação expõe a perpetuação da invisibilidade de mulheres no âmbito da produção científica, reforçando uma construção curricular que marginaliza a participação feminina no campo do conhecimento das ciências (Jamal; Guerra, 2020). Trata-se de uma forma sutil, porém poderosa, de colonialidade de gênero, que naturaliza o protagonismo masculino na construção do conhecimento científico e limita

as possibilidades de identificação e reconhecimento das estudantes com esses espaços de saber. O relato ganha ainda mais densidade quando *Tucumã* compartilha a reação de uma estudante que, ao representar o cientista protagonista da história, vivenciou de maneira simbólica a ocupação de um espaço historicamente negado às mulheres.

A professora reconhece que, à época, não tinha familiaridade com os debates de gênero, mas foi sensibilizada pela experiência e pelo relato da estudante. Situações como essas remetem à recomendação de Jamal e Guerra (2020, p.312), quando afirmam que "o ensino de ciências precisa estar conectado com problemáticas da modernidade como, por exemplo, aquelas relativas à participação das mulheres na ciência". Esse tipo de discussão se faz extremamente necessária na EJA, considerando a importância da representatividade e as condições de desigualdade social e econômica que oprimem boa parte das estudantes que ocupam esse espaço.

Embora o relato de *Tucumã* não tenha se dado no contexto da EJA, ele instiga reflexões fundamentais para essa modalidade, dentre elas a ideia de que a superação das opressões de gênero também passa pela construção de currículos que valorizem as trajetórias e contribuições das mulheres na ciência e em outros campos do saber. É importante ainda considerar que há uma identidade partilhada entre os estudantes da EJA (Alonso; Eiterer, 2022), cujas subjetividades são atravessadas por experiências coletivas (Nunes; Ribeiro; Giraldi, 2021). Invisibilizar essas contribuições, especialmente das mulheres, reforça a lógica de que elas seriam sempre o "outro" na ciência, e não protagonistas na produção do conhecimento. De acordo com Genovese, Prates e Genovese (2024), é preciso

[...] trabalhar a valorização e a busca pela emancipação feminina em todas as esferas sociais. A emancipação não se refere apenas ao aspecto financeiro, mas também se relaciona à conscientização de que a diferença de gênero não pode determinar a inferiorização em nenhuma área da vida humana: intelectual, profissional, afetiva, espiritual, familiar, social, além da financeira (Genovese; Prates; Genovese, 2024, p. 205).

Nesse sentido, a EJA pode constituir-se como um espaço bastante potente para a valorização e a emancipação feminina, conforme defende Genovese, Prates e Genovese (2024). Esse espaço pode ainda contribuir para o enfrentamento de estigmas e estereótipos de gênero que vem marginalizando o protagonismo das mulheres na produção do conhecimento científico. Ao ampliar as possibilidades de formação intelectual, profissional e social, a EJA oferece oportunidade de ressignificar

trajetórias de vida, reafirmando identidades e saberes em contextos historicamente marcados pela invisibilização.

7.2 PERCEPÇÕES DOCENTES ACERCA DA PRESENÇA DE DISCURSOS COLONIAIS E DE GÊNERO NOS MATERIAIS DIDÁTICOS UTILIZADOS NA EJA

O reconhecimento dos silenciamentos presentes nos materiais didáticos é essencial para identificar a colonialidade de gênero que perpassa o currículo, o que precisa ser visibilizado e para pensar, a partir da perspectiva decolonial, ações que tensionem essas ausências. Considerando que “toda a prática pedagógica gravita em torno do currículo” (Sacristán, 2017, p. 26) e que os materiais didáticos constituem expressões das práticas curriculares, com forte potencial de influenciar e produzir sentidos no processo de ensino (Sacristán, 2017), torna-se indispensável adotar um olhar crítico sobre os discursos de gênero e os legados coloniais que os atravessam. Esses aspectos representam desafios específicos para o professor de Ciências, pois exigem um esforço crítico de recontextualização dos conteúdos a fim de evitar a reprodução de silêncios e desigualdades.

Neste tópico buscou-se analisar as percepções dos docentes sobre os modos como as questões de gênero são tratadas nos livros didáticos de Ciências e sobre a influência da colonialidade na constituição destes materiais. Problematizar essas questões constituiu um ponto de partida fundamental para tensionar suas percepções e provocar deslocamentos no modo como compreendem o ato de ensinar. Nesta análise buscou-se ainda investigar sobre propostas de ações para mitigar a presença da colonialidade no ambiente educacional.

Dessa maneira, em uma das atividades propostas os participantes foram convidados a analisar um excerto da obra *A origem do homem*, de Charles Darwin, publicada originalmente em 1871. O trecho selecionado abordava supostas diferenças comportamentais entre homens e mulheres, atribuindo características racionais aos homens e associando delicadeza e sensibilidade às mulheres. Após a leitura, solicitou-se aos docentes que refletissem sobre a presença ou não desse tipo de representação nos materiais didáticos atualmente utilizados na EJA.

Na sequência, outro questionamento propôs que os participantes escolhessem um material didático de sua área de atuação, também utilizado na EJA, e o analisassem à luz de categorias decoloniais e de gênero. Na atividade foi solicitado

que refletissem sobre “se” e “como” esse material poderia reproduzir ou desafiar narrativas colonizadoras. Ao tensionar as análises docentes a respeito dos materiais didáticos por autores decoloniais ou que dialogam com perspectivas decoloniais como Akotirene (2019), Candau (2020), Carneiro (2003, 2019), Gonzalez (2020), Kilomba (2019), Krenak (2020a, 2020b, 2021), Oyěwùmí (2004), Segato (2021), Vergès (2020), as percepções docentes revelaram densidade política e epistêmica.

A lente decolonial se mostrou significativa enquanto instrumento de análise desses documentos, pois sinalizou para o silenciamento das discussões de gênero nos materiais didáticos, bem como a persistência na reprodução de estereótipos relacionados aos papéis tradicionais e binaristas de homens e mulheres. Além disso, destaca-se a manutenção de perspectivas eurocentradas de conhecimento, que invisibilizam outras formas de saber e contribuem para a perpetuação de desigualdades. Essas dimensões se conectam entre si, expressando distintas faces de um mesmo projeto colonial de conhecimento (a colonialidade do saber), que continua vigente nos currículos prescritos, ainda que sob formas renovadas.

A escuta dos relatos, mediada por perspectivas decoloniais, permite reconhecer a potência do trabalho docente na EJA como lugar de leitura crítica do mundo e também como espaço de denúncia das ausências, apagamentos e violências que estruturam os materiais didáticos. Nos subtópicos a seguir, os eixos de análise construídos a partir das falas dos professores foram organizados em três grandes frentes, que constituem as subcategorias definidas *a posteriori*: (1) silenciamentos e invisibilidades de sujeitos e saberes; (2) reprodução de estereótipos de gênero e raciais; e (3) novos movimentos decoloniais. Em cada uma dessas dimensões, o pensamento decolonial será mobilizado como lente de leitura e ferramenta para compreender os discursos que estruturam os livros didáticos.

7.2.1 Silenciamentos e invisibilidades de sujeitos e saberes

Uma das manifestações mais latentes da colonialidade na esfera educacional está naquilo que ela invisibiliza. Como indicam os relatos dos participantes desta pesquisa, nos materiais didáticos utilizados no ensino de ciências, no âmbito da EJA, essas ausências revelam um padrão sistemático de invisibilização de certos sujeitos e saberes e um afastamento das discussões sociais dessa esfera do saber. A colonialidade opera, nesse contexto, não apenas pelo que se afirma, mas sobretudo

pelo que se oculta. Como aponta Ana Célia da Silva (2011) em sua análise acerca da representação social dos negros nos livros didáticos, é preciso estar atento não só ao que se transmite, mas também ao que é excluído. Os silêncios que atravessam esses materiais, ao ignorarem algumas presenças e contribuições, reforçam, por contraste, a centralidade no fazer científico de um sujeito universal que é branco, masculino, europeu e cis-heteronormativo (Silva, 2011).

Um ponto a destacar nessa discussão é que o questionamento e enfrentamento dessa lógica moderno/colonial acabou perdendo fôlego no contexto educacional brasileiro com a ascensão de agendas conservadoras no cenário político brasileiro e também catarinense. Como analisa Candau

[...] passamos a viver um contexto de forte questionamento aos avanços conquistados e de uma concepção de educação que afirma que os processos educativos devem estar centrados exclusivamente nos chamados conteúdos curriculares, defendendo uma neutralidade epistemológica e uma escola sem partido, reforçando o que se afirma ser uma perspectiva técnica da educação (Candau, 2020, p. 679).

Essa concepção reativa de educação reforça a “despolitização” do currículo e consequentemente do ensino de ciências, ao defender que temas como gênero, sexualidade, racismo e diversidade cultural não devem fazer parte do processo formativo. Kilomba (2019) contribui de modo potente para a compreensão desses processos, ao indagar: “Qual conhecimento está sendo reconhecido como tal? De quem é esse conhecimento? Quem é reconhecida/o como alguém que possui conhecimento?” (Kilomba, 2019, p. 50). Suas perguntas rompem com a ideia de que o currículo é apenas uma seleção neutra de conteúdos. Pelo contrário, expõe que a própria definição do que é conhecimento está atravessada por relações de poder racializadas e gendradas. A escola, nesse sentido, não apenas transmite conteúdos, mas reafirma hierarquias de saberes, corpos e experiências.

Para Carla Akotirene a “boa ciência” não se ancora mais na ideia de um sujeito universal (o homem moderno heteropatriarcal), mas sim na pluralidade de perspectivas, especialmente naquelas que partem da experiência de mulheres negras e de outros grupos marginalizados. Tal reconfiguração não se limita a incluir nomes ou referências nos materiais didáticos, mas exige repensar as próprias formas de organizar, validar e ensinar o saber. O que está em jogo, portanto, não é apenas a presença ou ausência de determinadas figuras, mas o modo como o conhecimento é estruturado e autorizado.

Assim, ao apontarem as ausências e silenciamentos nos livros didáticos, os professores e professoras da EJA, participantes desta pesquisa, denunciam os efeitos da colonialidade na produção do currículo, possibilitando pensar como a decolonialidade pode ajudar a tensionar essas invisibilizações.

7.2.1.1 *Temáticas de sexo e gênero*

Acerca da tratativa das temáticas relacionadas a sexo e gênero nos materiais didáticos de ciências, as falas de alguns professores indicam suas percepções acerca da invisibilização e do silenciamento geral em torno destas temáticas, bem como de questões sociais mais amplas, especialmente no campo das Ciências da Natureza. De acordo com Açaí,

Eles [os materiais didáticos] retratam de forma totalmente errônea, discrimina e atribui características que só são benéficas para homens. Na visão deles as mulheres são inferiores, são sensíveis, têm desenvolvimento materno mais acentuado, enquanto os homens são ótimos em resolver coisas e criar novas. Tratam do feminino, como se mulheres fossem limitadas a isso, objeto masculino para cuidar da família, casa e prole. [...] Além de retratar o feminino como algo inferior e limitado ao cuidado, é retratado as diferentes etnias como se fossem um defeito. [...] Sem citar sobre o papel das mulheres, segundo a obra, destinadas a serem mães e fazer coisas em casa. Nos livros não é observado a sua representação [...]. Graças ao desenvolvimento tecnológico na genética, foi possível corrigir esses erros, mas que nenhum professor durante a graduação aborda sobre ou cita algo. E muito menos existe nos livros didáticos da EJA que, por vezes, são limitados à função do trabalho e não da vida (Açaí, 2024).

Não existe a representação do sistema linfático em um corpo de formato diferente da cintura “violão” para se retratar a mulher ou esbelto para se tratar do homem. [...] Além dessa falta de representatividade, não é falado sobre gênero. Em ambos os sexos as doenças apresentam os mesmos sintomas, sempre igual?! A biologia ali foi retratada de forma genérica, sem contemplar assuntos mais aplicados ao mundo em que vivemos e suas subjetividades (Açaí, 2024).

O relato de Açaí aponta para a predominância de uma abordagem limitada e, por vezes, funcionalista dos materiais didáticos, além de distante da complexidade das vivências humanas. A docente indica que essa ausência traduz a manutenção de um enquadramento colonial que, ao buscar produzir conteúdos “genéricos” para a EJA, acaba por diluir a diversidade, as especificidades e as vivências desses sujeitos.

No que tange especificamente ao silenciamento em torno das temáticas de gênero nestes materiais, Caju evidencia essa invisibilização ao observar que, nos livros de biologia analisados, *“nenhum dos dois volumes abordam a temática de sexo/gênero”*. Essa ausência desvela o afastamento das discussões sociais do campo das Ciências da Natureza em alguns materiais didáticos utilizados na EJA.

O apagamento dessas temáticas nos conteúdos escolares perpetua uma

visão eurocêntrica e patriarcal das ciências, que obscurece as relações sociais envolvidas na construção do conhecimento científico. Segundo Segato (2021), a partir da organização eurocêntrica da produção do conhecimento e da subjetividade, os saberes passam a reger-se por uma escala de prestígio que hierarquiza e naturaliza o objeto observado. Nesse sentido, situações como a mencionada por *Açaí*, contribuem para invisibilizar particularidades biológicas e sociais que atravessam corpos e as vivências. Essa naturalização desconsidera que o gênero é socialmente construído (Oyěwùmí, 2004) e que as experiências e condições biológicas estão atravessadas por relações de poder e história, como problematiza Segato (2021), ao analisar a escala hierárquica do saber eurocêntrico.

Nesse contexto, a perspectiva decolonial se apresenta como fundamental para questionar essas ausências e naturalizações. Ao refletir sobre a geopolítica do conhecimento que legitima determinados saberes e silencia outros, propõe-se o deslocamento do olhar do observador “soberano”, que enuncia de um ponto de vista universal e descontextualizado, para o reconhecimento de uma pluralidade de epistemes (Segato, 2021). Nessa perspectiva, o diálogo, como defende Freire (1987), torna-se uma exigência existencial: “a existência humana não pode ser silenciada [...] os humanos não são construídos no silêncio, mas nas palavras, no trabalho, na ação-reflexão”.

7.2.1.2 Mulheres nas Ciências

Sobre a percepção acerca dos silenciamentos e invisibilidades que perpassam o reconhecimento do papel de cientistas mulheres no fazer científico, alguns professores destacam que

A ausência de representações femininas é ilustrada por um exemplo específico em que, na seção sobre notações científicas, numa imagem, homens brancos são apresentados como cientistas, enquanto as contribuições de mulheres cientistas são negligenciadas. Isso perpetua estereótipos que associam a figura do cientista exclusivamente ao homem, excluindo a diversidade e invisibilizando o papel das mulheres na ciência. [...] Além disso, nos materiais didáticos quase não há menção das cientistas mulheres (Jabuticaba, 2025).

Nos livros de física, não aparece de forma aberta a questão de gênero ou decolonial. Isso aparece mais no desaparecimento do papel da mulher no desenvolvimento da ciência. Além disso, quando surge oportunidade de discutir a história da física, essa é toda centrada no papel dos cientistas homens e europeus (Buriti, 2024).

Esse silenciamento mencionado por *Jabuticaba* e *Buriti* em relação às contribuições das mulheres nos livros didáticos reflete, como afirma Oyěwùmí, “o

privilégio de gênero masculino como uma parte essencial do ethos europeu” que “está consagrado na cultura da modernidade (Oyěwùmí, 2004, p.1), considerando que a produção de conhecimento foi historicamente moldada para centralizar homens e excluir mulheres. Trata-se de uma exclusão que não é natural, mas resultado de estruturas históricas que marginalizam mulheres, sobretudo mulheres não-brancas (Lugones, 2021; Oyěwùmí, 2004).

Cupuaçu reforça a percepção desse silenciamento ao observar que “a representação de gênero ainda é limitada, com menor destaque para as mulheres cientistas, o que reforça estereótipos e limita as aspirações dos/as alunos/as”. É preciso, ainda, considerar que mesmo quando essa visibilidade ocorre, ela costuma privilegiar a mulher branca, reforçando um padrão de reconhecimento seletivo. Essa prática está em sintonia com a crítica de Hollanda (2019, p.14), para quem o feminismo decolonial, ao “privilegiar a contestação à colonialidade do saber”, propõe “uma revisão epistemológica radical das teorias feministas eurocentradas”, rompendo “a divisão entre teoria e ativismo”. Hollanda (2019) nos lembra também que, se nas décadas de 1960 a 1990 o feminismo branco norte-americano e europeu foi facilmente incorporado ao feminismo latino-americano e brasileiro, hoje essa aceitação acrítica se revela problemática, pois ignora “a violência e opressão dos processos colonizadores” e marginaliza as experiências e lutas de mulheres negras, indígenas e não europeias.

A fala de *Cupuaçu*, articulada à perspectiva de Hollanda (2019), mostra como a representação restrita nos materiais didáticos não apenas pode invisibilizar mulheres na ciência, mas também desvelar quais mulheres estão sendo visibilizadas. Sobre isso, Lélia Gonzalez (1984) já denunciava que “o racismo se constitui como a sintomática que caracteriza a neurose cultural brasileira” e que, articulado ao sexismo, “produz efeitos violentos sobre a mulher negra em particular” (Gonzalez, 1984, p.224). A ausência de referências às mulheres negras na ciência reflete exatamente esse processo, que reduz a imagem feminina negra a papéis estereotipados como “mulata e doméstica” (Gonzalez, 1984, p.224), excluindo-a da memória intelectual e científica. Embora com nuances distintas, o mesmo ocorre com mulheres indígenas.

Essa invisibilização dialoga com a colonialidade do ser, incidindo sobre a subjetivação de meninas e mulheres negras e refletindo na forma como projetam suas trajetórias profissionais. O relato de Adélia Santos (1984, apud Carneiro, 2019, p.45) evidencia esse processo ao mostrar como muitas jovens, com autoestima

profundamente afetada, restringiam suas expectativas a ocupações desvalorizadas e de baixa remuneração, reproduzindo padrões herdados de suas famílias e da estrutura social.

A gente começou a ver que principalmente as meninas, o que elas pediam como uma iniciação profissional, eram as profissões mais baixas, queriam preparação para serem domésticas, culinária, manicure, e a gente tentou ver porque isso, e aí começamos um trabalho de arte cênica com elas e se chegou à conclusão que a autoestima dessas meninas é baixíssima, porque elas não esperam nada... Por exemplo, se a mãe é doméstica, elas acham que devem ser, e muitas delas já estão inseridas na prostituição (14 ou 15 anos), trocadoras de ônibus, etc (Santos, 1984, apud Carneiro, 2019, p.45).

A observação de Santos permite tensionar essa questão no âmbito da educação em ciências na EJA. A perspectiva decolonial permite lançar luz sobre esses efeitos, mostrando como a repetição dessa ausência contribui para que muitas estudantes não considerem as áreas científicas como possíveis caminhos, restringindo suas aspirações a profissões historicamente marcadas pela desvalorização social e econômica de seus corpos e saberes. *Murici* acrescenta ainda que

Outra observação feita nos livros é em relação aos cientistas abordados, nada se fala de cientista mulheres ou pretos. Esse contexto influencia as práticas pedagógicas dos estudantes da EJA, deixando vivências e experiências pautadas em diversidades e gênero, o que pode acarretar a perpetuação do patriarcado e das questões de inferiorização da mulher mantendo o "status quo" em que vivemos em sociedade (Murici, 2024).

A observação de *Murici* apresenta estreita relação com a análise realizada por Sueli Carneiro, para quem

[...] a “variável” racial produziu gêneros subalternizados, tanto no que toca a uma identidade feminina estigmatizada (das mulheres negras), como a masculinidades subalternizadas (dos homens negros) com prestígio inferior ao do gênero feminino do grupo racialmente dominante (das mulheres brancas) (Carneiro, 2003, p.119).

Além disso, como lembra Kilomba (2019), o apagamento das mulheres negras no campo da ciência e do conhecimento também opera no espaço acadêmico. Sua fala se relaciona à sua experiência pessoal, conforme se evidencia quando a autora explica que “é comum dizerem que meu trabalho acerca do racismo cotidiano é muito interessante, porém não muito científico”. A autora destaca ainda serem comuns comentários depreciativos acerca do seu trabalho, quando colegas o julgam “uma perspectiva demasiado subjetiva”, ‘muito pessoal’; ‘muito emocional’; ‘muito

específica'. Tais práticas funcionam como “uma máscara que silencia nossas vozes assim que falamos” (Kilomba, 2019, p.51), assim como o currículo e os livros didáticos silenciam as mulheres, ao não as incluir como protagonistas da produção do conhecimento científico.

De modo geral, as reflexões dos participantes mostram bastante sintonia com os estudos supracitados acerca do feminismo negro. Esses dados também evidenciam que a falácia da “ideologia de gênero” usada como argumento para moldar políticas educacionais, resulta no efeito inverso do que afirma combater: naturaliza um currículo que opera sob lógica de gênero e colonialidade, excluindo mulheres, sobretudo as mulheres não brancas, do reconhecimento de suas contribuições científicas, reforçando um padrão epistêmico centrado no homem branco do norte global.

7.2.1.3 *Perspectivas não hegemônicas*

A imposição dos paradigmas moderno/coloniais como verdades universais no campo da produção e reprodução do conhecimento manifesta-se, no espaço escolar, também pelo silenciamento e pelo apagamento das contribuições de culturas não europeias e de modos alternativos de produzir saberes (Candau, 2020; Oliveira; Candau, 2010). A respeito das culturas afro-brasileiras e indígenas no âmbito educativo, Candau reafirma que elas foram “certamente negadas, silenciadas e subalternizadas por uma cultura escolar europeizante e colonizadora” (Candau, 2020, p. 684).

Ao privilegiar exclusivamente a matriz epistemológica europeia, a escola reforça uma hierarquia de saberes que marginaliza essas formas de compreensão do mundo. As falas dos participantes desta pesquisa evidenciam o reconhecimento acerca desse apagamento em livros didáticos utilizados na EJA, assim como de suas implicações para a formação crítica e identitária desses estudantes.

Em relação aos materiais didáticos analisados por *Jabuticaba*, no contexto da atividade proposta durante a ação formativa, os seguintes comentários são tecidos:

Essa questão se apresenta por meio de narrativas excludentes, estereótipos, falta de representatividade e inclusão, porque em muitos materiais didáticos há uma tendência de replicar narrativas que ignoram as contribuições de mulheres e de culturas não-europeias. Não há uma valorização das contribuições de povos indígenas, africanos e outras culturas que fazem parte do histórico de formação do Brasil. As origens do povo brasileiro são invisibilizadas, e prevalece a narrativa de outros povos e culturas, e isso pode fazer com

que os/as estudantes valorizem essas culturas do que as suas próprias, e assim, não se reconheçam em suas raízes e nos conteúdos presentes nos materiais didáticos. Também pode resultar em uma desvalorização da sua própria cultura e raízes (Jabuticaba, 2025).

As omissões enfatizadas pelos participantes ecoam o diagnóstico de Gonzalez (2020), para quem, no século XIX, o racismo se consolidou como a “ciência da superioridade eurocristã (branca e patriarcal)”, estruturando “o modelo ariano de explicação” que passou a direcionar “o olhar da produção acadêmica ocidental” (Gonzalez, 2020, p.117).

Essa invisibilidade criticada pelos docentes traduz ainda a estratégia da modernidade europeia que “afirmou suas teorias, seus conhecimentos e seus paradigmas como verdades universais e invisibilizou e silenciou os sujeitos que produzem conhecimentos ‘outros’” (Oliveira; Candau, 2010, p.23). Esse processo, como lembra Vergès (2020), não apenas negou, mas também se apropriou de “saberes, estéticas, técnicas e filosofias de povos que subjugava e cuja civilização ele negava” (Vergès, 2020, p.38), reafirmando uma lógica de apropriação, extração e apagamento que se repete nos materiais didáticos da EJA.

Nas reflexões apresentadas a seguir observa-se mais uma vez como esses professores reconhecem a influência do marcador de gênero articulado ao marcador racial na construção do conhecimento científico.

Analisando materiais didáticos de ciências na EJA é possível perceber que muitos ainda reproduzem narrativas colonizadoras e estereótipos de gênero, sustentando desigualdades históricas. Esses materiais costumam trazer uma visão eurocêntrica, omitindo as contribuições de populações indígenas e africanas e associam a ciência predominantemente a figuras masculinas, ignorando o papel das mulheres (Cambuí, 2024).

Há um apagamento intencional da herança histórica de outros povos e também de outros gêneros (Buriti, 2024).

Ao se referir aos livros de física, *Buriti* indica a existência de um apagamento que é intencional. E a intencionalidade dessa omissão pode ser resultado de um mecanismo que Gonzalez (1984, p.226) descreve como a consciência que “faz tudo pra nossa história ser esquecida, tirada de cena”, enquanto a memória resiste, “falando através das mancadas do discurso da consciência”. No ensino de ciências, a consciência dominante se expressa quando currículos e materiais legitimam apenas paradigmas eurocêntricos, ocultando epistemologias indígenas, africanas e periféricas, mesmo quando essas dialogam com a compreensão do mundo natural.

Um exemplo concreto dessa deslegitimação no campo da ciência é apresentado por Krenak (2020a), ao se referir a teoria de Gaia, que propõe que a

Terra é um organismo vivo. Segundo Krenak, essa teoria foi tratada como “anticientífica” e abandonada pelo sistema de financiamento de pesquisas, evidenciando que epistemologias alternativas são frequentemente marginalizadas sob critérios de cientificidade moldados pelo Ocidente. De acordo com o autor

Para eles, a ideia de que a Terra é um organismo vivo era anticientífica. Até o final da década de 1990 se desprezou qualquer pesquisa que quisesse tratar esse organismo como uma coisa inteligente. Thomas Lovejoy, que é considerado o pai dos estudos da biodiversidade, e todo um grupo de pesquisadores que trabalhava sobre a teoria de Gaia foram dispersos — o status de alguns desses cientistas foi caindo até o ponto de não ter mais ninguém financiando suas pesquisas (Krenak, 2020a, p.11).

A colocação de Krenak é uma manifestação da colonialidade do saber, evidenciando o quanto a aceitação ou rejeição de determinados conhecimentos e formas de conceber a relação homem-natureza (que sabemos ser inseparável) se liga às estruturas de poder, aos interesses políticos e econômicos, e à hegemonia de certos referenciais epistemológicos sobre outros. Nesse sentido, Kilomba (2019) afirma também que:

Eles [brancos] permitem que o sujeito branco posicione nossos discursos de volta nas margens, como conhecimento desviante, enquanto seus discursos se conservam no centro, como a norma. Quando elas/eles falam é científico, quando nós falamos é acientífico (Kilomba, 2019, p.51-52).

No caso da EJA, isso significa que saberes periféricos dificilmente ocupam o núcleo dos conteúdos de ciências, sendo relegados a notas de rodapé ou, como aponta Açaí, a menções superficiais e isoladas.

Vergès (2020, p.38) também nos lembra que o sistema contra o qual lutamos “relegou à inexistência saberes científicos, estéticos e categorias inteiras de seres humanos” e que, embora nunca tenha sido plenamente hegemônico, o mundo europeu impôs a sua centralidade. Na prática, isso significa que o ensino de ciências na EJA, ao não incorporar perspectivas não hegemônicas, mantém a estrutura epistêmica que Kilomba (2019, p.53-54) descreve como “a reprodução de relações raciais de poder que ditam o que deve ser considerado verdadeiro e em quem acreditar”. Assim, as percepções dos docentes revelam que o problema não está apenas na ausência de representatividade, mas na persistência de uma lógica de conhecimento que, ao longo da história, se construiu sobre o apagamento, a apropriação e a deslegitimação de epistemologias “outras”.

Conectar o ensino de ciências na EJA a essas perspectivas não hegemônicas

exige, portanto, um enfrentamento da geopolítica do conhecimento que estrutura o currículo e do mito da neutralidade científica, abrindo espaço para a coexistência de diferentes epistemes e para o reconhecimento efetivo das contribuições de outros grupos.

7.2.2 Reprodução de estereótipos

A reprodução de estereótipos nos materiais didáticos foi um ponto fortemente enfatizado pelos participantes desta pesquisa. Nesse âmbito destacam-se estereótipos relacionados às questões raciais, de gênero e suas interseccionalidades. Quando questionados sobre como os materiais didáticos analisados pelos participantes retratam as populações colonizadas e como abordam a questão de gênero, *Cupuaçu* e *Açaí* refletem sobre a estereotipização que opera nesses documentos.

[...] essas visões podem ainda ser encontradas de forma implícita, por meio de textos que não questionam criticamente esses estereótipos ou que promovem imagens estereotipadas de gênero e cultura, influenciando negativamente o desenvolvimento crítico dos/as estudantes (Cupuaçu, 2024).

Ao observar o material nota-se a ausência de tons de pele, uma vez que pretos ou pardos só aparecem nas imagens sobre periferia e trabalho. [...] Os hábitos citados não possuem diversidade em referência cultural, o que é contraditório, visto que nosso país é rico em diversidade e cultura. Apenas cita a palavra indígena uma vez e só é citado na alternativa de uma questão, nada contemplando a real contribuição desses povos para o aprimoramento da sociedade. De certa forma, tudo ali foi mantido no colonial, a fim de se tornar algo genérico que coubesse no meio do EJA. Esse material não contempla a diversidade dos corpos nas imagens, não existem só mãos magras e brancas ou pessoas brancas qualificadas para o mercado (Açaí, 2024).

Essa invisibilização e estereotipização apontada por *Cupuaçu* e *Açaí* são discutidas por Silva (2006, p.30-31), que explica que

Quando o negro é representado à consciência de um indivíduo, os objetos que estão na sua consciência, tais como os estereótipos e preconceitos, podem modelá-lo de tal forma, que, mesmo na sua ausência, o conceito o coloca estigmatizado em papéis e funções, estereotipado negativamente e subordinado, e à sua visão concreta esse conceito é ativado, provocando a discriminação e a exclusão. Dessa forma, a representação de algo pode não ser do objeto inicialmente percebido, mas do objeto construído a partir dos elementos que a ele acrescentamos, no processo de modelagem e reconstrução (Silva, 2006, p.30-31).

Silva chama a atenção para o fato de que, mesmo a ausência de representação pode exercer papel ativo em processos de discriminação e exclusão. Gonzalez (2020) também discute sobre essa naturalização do racismo nos materiais

didáticos, ao descrever como a população negra é vista como inerentemente irresponsável e incapaz, sendo criminalizada e marginalizada pela sociedade, enquanto mulheres negras são sexualizadas e estigmatizadas em profissões subalternas e pouco valorizadas socialmente.

Sueli Carneiro (2019, p.108) destaca que a discriminação presente nos instrumentos pedagógicos reflete desigualdades estruturais no acesso à educação, evidenciadas por índices elevados de analfabetismo, repetência e evasão escolar entre a população negra, além da baixa presença em níveis universitários. Carneiro (2019) afirma ainda que, no mercado de trabalho, a exigência de uma “boa aparência”, expressão que para a autora esconde o imperialismo e o etnocentrismo da estética branca, atua como um filtro que exclui trabalhadores negros e, quando aplicada às mulheres, reserva as melhores vagas para mulheres brancas. No contexto da EJA, muitas dessas trabalhadoras-estudantes (boa parte negra e periférica) sofrem essa dupla discriminação, dificultando o acesso a empregos dignos, valorizados e com melhores condições salariais.

Na dimensão de gênero, *Murici*, *Jabuticaba* e *Tucumã* trazem à tona a sua percepção de que os materiais didáticos refletem traços de uma sociedade machista, ao retratar explícita ou implicitamente

[...] o homem como provedor da família e a mulher cuidadora, frágil e com habilidades menores às dos homens. Muitos educadores também tendem a manter essa mesma ideia, tentando explicar algumas funções anatômicas e fisiológicas do corpo humano com relações aos hábitos das sociedades machistas e patriarcais (Murici, 2024).

Em imagens de um artigo intitulado “Estereótipos de gênero e currículos ocultos na educação francesa: uma revisão bibliográfica sobre desigualdades veladas” de Gleyse (2021), por exemplo, são apresentadas ilustrações de materiais escolares dos anos 1950 que fazem parte do que se chama de currículo oculto. Na Figura 2, há a representação de uma menina segurando uma boneca, um símbolo tradicionalmente associado ao universo feminino. Essa imagem reforça a ideia da mulher como cuidadora, responsável por tarefas domésticas e maternais, fortalecendo um estereótipo. Esses estereótipos em materiais didáticos podem influenciar as práticas dos professores/as da EJA, bem como de outras modalidades, pois a internalização e naturalização dessas ideias pode levar à reprodução, mesmo que de forma inconsciente, de práticas pedagógicas que reforçam desigualdades de gênero. Isso pode se manifestar em situações em que professores oferecem diferentes tipos de atividades para homens e mulheres, devido a internalização dessas ideias e ações implícitas que disseminam esses estereótipos, como por exemplo por meio da educação familiar e currículo oculto (Jabuticaba, 2025).

Justifico tal seleção [do livro didático escolhido para análise] por conta de se tratar de uma temática (problemática) atual em todo Brasil. Essas práticas de assoreamento estão relacionadas com modos de vida e produção que são diferentes das comunidades tradicionais, ou seja, aponto aqui que a degradação da natureza em favor da economia tem muita relação com o colonialismo. Sobre o gênero, essas relações podem ser feitas a partir da própria prática masculina no trabalho produtivo, como aparece na página 84, a imagem de um homem no garimpo. Assim, poder-se-ia levar em consideração: as

mulheres também trabalham no garimpo? Em quais funções? (Tucumã, 2024).

Nas reflexões acima apresentadas observa-se um ponto em comum: a identificação acerca da reprodução de estereótipos de gênero nos livros didáticos. A esse respeito, *Murici* coloca em questão os papéis de gênero que são naturalizados nesses materiais e relaciona a forma diferenciada como homens e mulheres são retratados nesses textos ao machismo presente nas sociedades patriarcais. De modo semelhante, *Jabuticaba* problematiza o fortalecimento de estereótipos por meio das imagens selecionadas para comporem os materiais didáticos, como aquelas que retratam meninas segurando bonecas (o que remete ao cuidado associado ao gênero feminino) e que pode vir a compor o currículo oculto das escolas.

Nessa mesma direção *Tucumã*, ao refletir sobre uma imagem contida no material didático que retrata exclusivamente homens exercendo atividades de garimpo, problematiza a vinculação dessa profissão ao universo exclusivamente masculino. Ele destaca que mulheres também participam do garimpo, embora suas funções sejam pouco visibilizadas. Essa é mais uma visão estereotipada que contribui para a manutenção de estereótipos de gênero que associam o homem ao trabalho produtivo. A problematização acerca dessa reprodução de estereótipos em materiais didáticos pode ser realizada a partir do conceito de interseccionalidade. Nesse sentido, Akotirene (2019) aponta que

[...] a matriarcalidade negra, criticada equivocadamente e usada para estereotipar mulheres negras como bestiais, masculinizadas e incapazes de produzir conhecimento, é uma construção cultural que invisibiliza suas resistências e conquistas (Akotirene, 2019, p.46).

Segundo a autora, essas mulheres “são vistas como protótipos da feminização da pobreza, chefiando famílias e resistindo às dificuldades impostas pelo colonialismo” (Akotirene, 2019, p.46). Akotirene (2019, p.58) também destaca que “as mulheres negras foram as que mais lutaram pela redemocratização do país e combateram os estereótipos nacional-racializados que as reduzem à mulher mulata, empregada doméstica ou atleta sexual”. Nessa mesma direção, Angela Davis, citada por Akotirene (2019, p.61), menciona que as produções culturais brancas e machistas costumam ser mais celebradas, evidenciando a necessidade de uma interseccionalidade que ultrapasse o feminismo tradicional e considere também outros marcadores.

7.2.3 Novos movimentos

Apesar dos limites apresentados nos tópicos anteriores, é importante destacar que, ainda que pontualmente, são observadas pelos docentes tentativas de se romper com perspectivas coloniais nos materiais didáticos empregados na EJA, sobretudo ao se incluir representações mais diversas de sujeitos e culturas. *Murici*, por exemplo, observa que, no conteúdo sobre caracterização dos seres vivos, o material “*Já no contexto da caracterização dos seres vivos, observa-se que o livro demonstra as variabilidades genéticas, as diversidades encontradas na sociedade em relação às etnias e miscigenação, demonstrando narrativas da decolonialização*”, ultrapassando abordagens baseadas em modelos homogeneizadores. Na mesma direção, *Cambuí* acrescenta que “*existem esforços para rever esses conteúdos, e buscar uma abordagem mais inclusiva e humana às diversidades culturais e de gênero, o que pode fornecer aos alunos uma aprendizagem mais justa e iguais*”, o que sugere que pequenos avanços vêm ocorrendo no processo de produção destes materiais.

Segundo Candau (2020, p. 683) o fortalecimento dos sujeitos historicamente silenciados é condição para processos educativos verdadeiramente democráticos e para a construção de relações sociais justas. No contexto da EJA e, particularmente, do ensino de Ciências, isso significa reconhecer que tais representações não são apenas ilustrações simbólicas, mas instrumentos que legitimam diferentes formas de saber, rompem com hierarquias epistemológicas e possibilitam que estudantes se vejam como parte legítima da produção científica. Nesse sentido, ainda que os avanços apontados pelos docentes sejam pontuais, eles revelam fissuras importantes na lógica colonial presente nos materiais utilizados no ensino de Ciências, abrindo caminho para práticas disruptivas.

7.3 AÇÕES PARA A PROMOÇÃO DE UM ENSINO DE CIÊNCIAS PARA A EJA PAUTADO NUMA PERSPECTIVA DECOLONIAL

Em relação ao enfrentamento dos desafios observados no âmbito da EJA, as falas dos docentes sinalizam que a promoção de um ensino de Ciências decolonial na EJA passa, antes de tudo, por uma formação docente contínua e crítica, que considere não apenas os conteúdos, mas também as experiências, trajetórias e contextos sociais dos estudantes. Como *Tucumã* ressalta:

[...] E aí, o que me permite ver isso? A formação. Então, eu acredito que o principal passo para conviver [...] é a formação, é compreender todo esse contexto, né? [...] Porque, às vezes, você tem uma formação específica, específica por exemplo em ciência ou em física, mas ela não é o suficiente para lidar com aquilo ali. Porque não é só o conteúdo físico, mas é a vivência mesmo, é a pessoa em si, né? Olhar para a pessoa em si, isso requer um outro tipo de formação (Tucumã, 2024).

Essa formação mencionada por *Tucumã* se faz essencial diante dos desafios já mencionados pelos docentes. Nesse sentido, a decolonialidade emerge como um princípio orientador dessas formações, no sentido de respaldar não apenas o conhecimento científico, mas também a sensibilidade necessária para compreender e valorizar a diversidade cultural, racial, de gênero e social presente na EJA. Desse modo, a escuta e o reconhecimento das experiências dos estudantes são práticas centrais para esse ensino crítico e decolonial, como bem aponta *Caju*, ao destacar a necessidade de se criar e manter espaços de escuta atenta e acolhedora. *Caju* alerta ainda para a importância de se conhecer as realidades e vivências dos estudantes, além de se valorizar as distintas formas de expressão no contexto da EJA (oral, escrita etc.).

[..] nesse recorte de jovens e adultos, e dentro dessa ideia de diversidade, é a escuta, né. Acho que isso é uma ação necessária. É uma escuta que não é passiva [...] por isso que acho que é uma ação também, a escuta que busca a percepção dessas realidades, dessas diferentes vivências. Eu não vejo um caminho diferente, assim, de conhecimento do contexto, se não na escuta. [...] ainda mais tratando de opressões, né, de violências que essa colonialidade impõe, assim. [...] proporcionar espaços de fala, escuta é muito importante, ou de expressão, escuta. Pode ser pela escrita, pode ser pela fala, de diferentes linguagens. Esses espaços de escuta, eles precisam ser um espaço acolhedor, porque muitas vezes a escola é um desafio, também, de acolhimento, no sentido de que não é fácil ouvir as vozes ou falar dentro do espaço institucional (Caju, 2024).

Pensar o papel da escuta ativa é fundamental para dar visibilidade às vivências desses estudantes, cujos diferentes marcadores sociais que os subjetivam marcam também processos de exclusão. Nesse sentido, o conceito de *escrevivência*, proposto por Conceição Evaristo, pode ser mobilizado como estratégia para fomentar a reflexão e escrita de *autonarrativas*, além de fortalecer práticas de escuta (Nunes; Ribeiro; Giralaldi, 2021). Essas produções, ao emergirem no contexto da educação científica, possibilitam reflexões críticas sobre corpos, gênero e identidades, o que pode fortalecer práticas de ensino decoloniais. Dessa forma, a decolonialidade tensiona o ensino tradicional, deslocando o foco da simples transmissão de conteúdos para uma prática pedagógica dialógica e sensível às desigualdades sociais e de gênero presentes na EJA.

A perspectiva decolonial também implica contextualizar o conteúdo científico

na vida concreta dos estudantes e desconstruir visões eurocêntricas ou estereotipadas presentes nos materiais didáticos, por meio da problematização do conhecimento científico enquanto construção social. *Buriti* exemplifica que, ao abordar a ciência, alguns aspectos precisam ser observados.

[...] trazer toda essa realidade para dentro do ensino de ciência [...] Não pode estar numa condição de adereço. [...] Eu trago porque é prática, né? É da minha práxis. Então, vou falar sobre um conhecimento que é socialmente construído, das ciências. E aí, eu não vou falar sobre como ele é socialmente construído. [...] Eu tenho que falar que esse conhecimento é feito por homens e mulheres, né? Homens e mulheres que pertencem à colônia, que pertencem à matriz, pertencem ao centro do capital, mas é também feito por homens e mulheres que estão na colônia, que estão na periferia desse sistema. É feito por mulheres trans, homens trans. É feito por negros, negras. É feito por todos, né? E aí, é importante trazer esse exemplo, em que esse conhecimento que foi produzido pela sociedade, como ele é feito por todos, ele vale para todos. Então, é uma determinada minoria que se apropria dele e que está lá dentro do livro de história (Buriti, 2024).

Esse tipo de postura proposto por *Buriti* representa uma forma de enfrentamento em relação aos discursos coloniais e de gênero presentes nos materiais didáticos utilizados na EJA. Com isso, busca-se questionar estereótipos, silenciamentos e perspectivas eurocêntricas que, muitas vezes, invisibilizam sujeitos e saberes. Assim, a decolonialidade contribui para tornar o ensino de Ciências um espaço de reflexão crítica. A fala de *Cambuí* complementa ao enfatizar que

A primeira coisa que a gente percebe quando a gente entra na EJA é a questão do social. [...] E trabalhar todas essas questões na EJA [...] Então, todo o nosso planejamento era pautado em cima das questões raciais, das questões de gênero, das questões... Todas as atividades que a gente fazia, sempre o objetivo era trabalhar alguma coisa, ou racismo, ou bullying, ou gênero. De que maneiras a gente trabalhava isso? Muito com oficinas! A gente trabalhava oficinas de masculinidade, oficinas de artes, oficinas de leitura, leituras iniciais, oficinas de escritas, artesanias. Oficinas de artesanias, então a gente levava projetos de, por exemplo, confecção de cerâmicas, depois a gente queimava essas cerâmicas. Então, a gente ia tentando, além do conteúdo [...] que já era programado, que é a parte do princípio da pesquisa, a gente sempre tentava trazer algo que fosse relevante, tanto para o social, quanto para a saúde, e sempre buscando essas áreas (Cambuí, 2024).

Embora a fala da *Cambuí* pareça, à primeira vista, enfatizar questões sociais e culturais, como gênero, raça, saúde e convivência, ela se conecta ao campo das Ciências da Natureza ao conceber a ciência como prática social, rompendo com a visão fragmentada do currículo. Ao inserir temas como saúde, alimentação, corpo e ambiente dentro das oficinas, a professora também estabelece um diálogo com conteúdos de Ciências. Por exemplo, oficinas de cerâmica podem abrir espaço para discutir as propriedades físicas e químicas da argila, processos de transformação térmica (queima), impacto ambiental da extração de materiais e usos tradicionais de cerâmica em diferentes culturas. Desse modo, a ciência deixa de ser abordada de forma isolada, passando a ser inserida em práticas concretas que carregam

dimensões históricas, culturais e ambientais.

No cenário das práticas mencionadas por *Cambuí*, a perspectiva decolonial pode ainda contribuir em aspectos concretos do trabalho docente, por meio da promoção de atividades culturais, artísticas e sociais que valorizam os saberes dos estudantes e seus contextos de vida. Oficinas como a confecção de cerâmicas ou outras que resgatem conhecimentos tradicionais e populares, frequentemente invisibilizados no currículo formal, podem tensionar manifestações da colonialidade do saber que, historicamente, privilegia produções oriundas do Norte Global. Além disso, a própria dinâmica das oficinas coloca o estudante como sujeito ativo no processo de ensino aprendizagem, estimulando práticas coletivas, em contraposição ao modelo transmissivo tradicional herdado da estrutura moderno/colonial de ensino. Isso demonstra que práticas pedagógicas ativas e colaborativas são fundamentais e necessárias, especialmente para atender às demandas concretas dos estudantes e promover um aprendizado mais significativo.

Outro aspecto levantado por *Açaí* diz respeito à reflexão sobre a própria prática, a qual ela se refere como “*autoavaliação*”. A dimensão da autoavaliação como prática de autorreflexão aparece de forma explícita quando afirma: “*Como professor, a gente tem que ter essa autoavaliação de... o jeito que eu estou me portando tá sendo bom para os outros ou se eu tô fazendo da maneira como eu acho correto*” (Açaí, 2024). Ao reconhecer que nem sempre o que considera adequado corresponde ao que é melhor para o estudante, *Açaí* evidencia uma postura crítica e aberta à revisão da própria prática.

A atitude mencionada por *Açaí* se articula com o diálogo como princípio pedagógico, especialmente quando relata que busca “*trazer as histórias deles, dar os exemplos, fazer eles lembrarem de coisas*” e que, para manter o vínculo, às vezes é necessário “*sair um pouquinho do assunto, dá uma conversadinha, dá uma atenção para ele, depois tu volta*”. Essa escuta sensível e a disposição para conversas informais, mas intencionalmente pedagógicas, refletem a concepção freiriana de educação como encontro dialógico, em que a relação horizontal e a valorização das experiências de vida tornam-se centrais para fortalecer a permanência dos sujeitos da EJA.

Diante de todas as reflexões e análise apresentadas neste capítulo foi elaborada a Figura 4, que sintetiza a relação entre os desafios percebidos e as ações sugeridas pelos docentes para tensionar o ensino de ciências da EJA:

Figura 4 - Relação existente entre os desafios percebidos e as ações sugeridas



Fonte: Elaboração própria (2026).

Como expressa a Figura 4 as falas dos docentes evidenciam que a perspectiva decolonial na EJA tensiona o ensino de Ciências ao exigir: formação docente crítica e contínua, escuta, valorização das experiências dos estudantes, contextualização social e ética do conhecimento científico, desconstrução de discursos coloniais e de gênero nos materiais didáticos e metodologias participativas. Essa abordagem permite uma resposta aos desafios específicos da EJA.

As estratégias apontadas pelos docentes podem ser compreendidas à luz dos três aspectos apontados por Candau (2016) como fundamentais para a construção de uma educação descolonizadora e intercultural, a saber: a descolonização dos conhecimentos; a descolonização das subjetividades; e a descolonização da história e do poder. Nessa perspectiva, a descolonização dos conhecimentos manifesta-se quando os professores defendem a contextualização social dos conteúdos científicos e a valorização dos saberes e experiências dos estudantes da EJA; a descolonização das subjetividades pode ser percebida na defesa de práticas pedagógicas baseadas na escuta, no acolhimento e na valorização das vozes dos estudantes por meio da mediação docente, uma vez que a preocupação com a desconstrução de discursos

de gênero e outras formas de discriminação presentes nos materiais didáticos também favorece processos de reconhecimento e fortalecimento das subjetividades; e, por fim, a descolonização da história e do poder aparece na crítica aos discursos coloniais reproduzidos no ensino de Ciências e na defesa de metodologias participativas que estimulem o envolvimento dos estudantes nos processos educativos.

8 DAS PROPOSIÇÕES DE PRÁTICAS EDUCATIVAS DECOLONIAIS EM CIÊNCIAS AO (DES)ENVOLVIMENTO PROFISSIONAL DOCENTE

Neste capítulo é apresentada a análise de um conjunto de planos de ensino elaborados pelos docentes durante a atividade-síntese, proposta como etapa de encerramento da ação formativa. Também são analisadas e discutidas as respostas dos participantes na etapa de entrevista. A partir da análise destes dados buscou-se compreender de que modo o processo formativo vivenciado contribuiu para o desenvolvimento profissional dos participantes, especialmente no que diz respeito a um ensino de ciências decolonial no âmbito da EJA. A partir dessas entrevistas discute-se também a percepção dos docentes acerca dos limites percebidos e das possibilidades de aperfeiçoamento da proposta formativa.

8.1 GÊNERO E DECOLONIALIDADE EM PROPOSIÇÕES DIDÁTICO-PEDAGÓGICAS PARA O ENSINO DE CIÊNCIAS NA EJA

A atividade de elaboração de um plano de ensino (Apêndice I) teve como propósito verificar que possibilidades seriam consideradas pelos docentes para abordar gênero e decolonialidade em práticas pedagógicas voltadas para o ensino de ciências na EJA. Essas produções serviram de indicativos para compreender como os sujeitos mobilizam pressupostos da decolonialidade para tratar questões de gênero. Dessa análise emergiram as subcategorias *a posteriori*: (1) Descolonização de Conteúdos Científicos e do Currículo; (2) Visibilização de Sujeitos e Saberes Historicamente Marginalizados; (3) Integração de Saberes Científicos e Populares e; (4) Metodologias Participativas e Problematicadoras. Cada uma dessas subcategorias é discutida a seguir:

8.1.1 Descolonização de conteúdos científicos e do currículo

Uma educação realmente descolonizadora passa, fundamentalmente, pela descolonização dos conhecimentos (Sacavino, 2016). Essa descolonização deve vislumbrar a realização de um “giro epistêmico capaz de produzir novos conhecimentos e outras compreensões simbólicas do mundo” (Sacavino, 2016, p.20). Isso implica promover o diálogo entre perspectivas decoloniais e conceitos científicos,

de modo a ampliar a compreensão crítica sobre os fenômenos, tanto naturais como sociais, num processo de ressignificação do conhecimento científico.

Os planos de ensino produzidos pelos docentes mostram como eles vislumbraram possibilidades de problematizar os conteúdos curriculares das Ciências Naturais no contexto da EJA. Ao reelaborar conteúdos clássicos, como hereditariedade, reprodução humana ou mesmo a história da ciência, os docentes não buscaram apenas “adicionar” questões de gênero, mas questionar as bases pelas quais esses conteúdos foram construídos. Assim, em vez de apresentar a ciência como neutra e universal, em suas propostas verificou-se tentativas de problematizar como a ciência historicamente reforçou estruturas hegemônicas patriarcais, racistas e coloniais. Suas ideias também abrem espaço para pensar sobre abordagens e conteúdos mais próximos das existências, vivências e corpos dos estudantes da EJA.

Ao organizar as falas dos participantes, cujos planos de ensino estão voltados à descolonização de conteúdos científicos e curriculares, propomos que esse percurso se inicie pela problematização da própria produção científica, a partir da pergunta “*quem faz ciência e quem constrói o conhecimento científico?*” (Buriti, 2024), para então demonstrar como a ciência se entrelaça com relações de poder, gênero e colonialidade e como isso se relaciona com a “*construção social e cultural dos corpos e das identidades*” (Cupuaçu, 2024). Com isso, buscou-se problematizar como questões como sexismo e racismo podem estar explícitas em produções científicas, como em Darwin, mostrando o impacto dessas crenças na construção do conhecimento (Açaí, 2024).

As propostas buscam aproximar ciência e vida cotidiana dos estudantes, articulando temas científicos com questões éticas, socioambientais e de gênero, ampliando a reflexão sobre desigualdades e naturalização das diferenças (Murici, 2024). Esse ciclo de discussões que tensionam a descolonização de conteúdos científicos e curriculares se concretiza trazendo a relação entre ciência, cultura e representatividade, conectando o ensino de química com a valorização das ancestralidades para além do cumprimento da lei (Butiá, 2024). No Quadro 8 são apresentadas as propostas que se enquadram na subcategoria referente à descolonização dos conteúdos científicos e curriculares:

Quadro 8 - Propostas de descolonização de conteúdos científicos e

curriculares

SUJEITO	TÍTULO DO PLANO DE ENSINO	OBJETIVO GERAL	OBJETIVOS ESPECÍFICOS
Buriti	"Afimal, quem faz ciência e quem constrói o conhecimento científico? Os diferentes sujeitos históricos nessa construção."	Investigar, discutir e refletir o papel dos sujeitos históricos na construção do conhecimento científico.	- Investigar quem, em termos de sujeito histórico, constrói o conhecimento científico; - Discutir o papel desses sujeitos na construção do conhecimento científico; - Refletir sobre o legado histórico, social e cultural desses sujeitos na construção do conhecimento científico
Cupuaçu	Química e Sociedade: Uma Abordagem Decolonial e de Gênero para o Ensino de Química na Educação de Jovens e Adultos (EJA)	Desenvolver uma compreensão crítica da Química no cotidiano, reconhecendo o impacto das relações de gênero e das influências coloniais na ciência.	- Relacionar os conceitos químicos com temas de saúde e identidade, como hormônios e questões de gênero; - Identificar como os processos científicos refletem e reforçam estruturas hegemônicas e como podem ser questionados; - Promover a reflexão sobre o papel da Química e da ciência na construção social e cultural dos corpos e das identidades; - Utilizar experimentos e debates para desenvolver habilidades críticas e colaborativas.
Açaí	Teorias da Evolutivas – Darwin era racista? - Como isso impactou na pesquisa?	Transpor sobre as teorias evolutivas e aprofundar os estudos na teoria de Darwin.	- Compreender sobre as teorias evolutivas. - Compreender a importância da pesquisa para entender a vida na Terra. - Enfatizar sobre a teoria de Darwin: apresentar seu lado social e como isso impactou sua pesquisa. - Analisar textos sobre Darwin e o início das polêmicas.
Murici	Hereditariedade e Gênero	Associar os gametas à transmissão das características hereditárias, estabelecendo relações entre ancestrais e descendentes e analisar as implicações éticas e socioambientais de gênero.	- Discutir as ideias de Mendel sobre hereditariedade (fatores hereditários, segregação, gametas, fecundação), considerando-as para resolver problemas envolvendo a transmissão de características hereditárias em diferentes organismos. - Discutir questões de fenótipo e genótipo vinculadas ao gênero e a sociedade.
Butiá	Química do cabelo e a Introdução da Lei 10.639/03	Compreender a relação da importância da representatividade africana socialmente e sua inserção no Ensino de Química.	- Indagar os conceitos prévios dos estudantes relacionados a Lei 10.639; - Relacionar a lei 10.639/03 com o conteúdo de Química; - Promover a compreensão científica e cultural que envolve o cabelo de pessoas negras.

Fonte: Elaboração própria (2026).

Como se observa no Quadro 8, ao formular sua proposição, a partir da pergunta “*quem faz ciência?*”, *Buriti* mobiliza a perspectiva decolonial ao deslocar o foco da narrativa tradicional, que atribui a produção do conhecimento científico a “*cientistas ‘famosos’*” (Buriti, 2024), situando a ciência como uma prática histórica. Para ele, é necessário refletir sobre “*quem, em termos de sujeito histórico, constrói o conhecimento científico*”, ampliando o olhar para os diferentes atores sociais envolvidos na produção do saber.

Nessa direção, *Buriti* propõe pensar também sobre “*o papel desses sujeitos na construção do conhecimento científico*” e “*sobre como se faz ciência (ontem, hoje e sempre)*”. A intenção do docente não é negar ou minimizar a validade da ciência como forma de conhecimento válida, mas promover questionamentos sobre como se dá a sua construção. Em sua reflexão sobre a ciência tradicional *Buriti* expressa que ela “*é produzida dentro de uma comunidade e por muitos sujeitos e, sempre socialmente mediada [...] a ciência e o conhecimento científico é feito por quem detém o centro do poder político e econômico*” (Buriti, 2024).

Ao enfatizar que “*os instrumentos de memória históricos apagam outros gêneros e outras etnias*”, *Buriti* chama a atenção para a exclusão sistemática de determinados grupos e anuncia a importância de considerar “*outras perspectivas de constituição da história da ciência*”, desnaturalizando tanto a ideia de neutralidade quanto a de universalidade do conhecimento produzido.

Esse deslocamento ganha força na forma como *Cupuaçu* concebe a descolonização dos conteúdos científicos e curriculares. Na sua proposta, o docente mobiliza diversos temas da química (produtos químicos, hormônios, terapias hormonais etc.) para então relacioná-los e problematizá-los a partir das relações estabelecidas com questões de saúde, corpo e identidade. Com isso, ocorre um tensionamento que envolve a construção de estereótipos, marcas da colonialidade na produção científica e a própria ideia da “*construção social e cultural dos corpos e das identidades*” (Cupuaçu, 2024).

Cupuaçu transforma a Química em uma ferramenta crítica, quando defende em sua proposta que é preciso “*identificar como os processos científicos refletem e reforçam estruturas hegemônicas e como podem ser questionados*”. Para tanto, sugere a integração entre “*Química e sociedade*” e a adoção de “*uma Abordagem*

Decolonial e de Gênero para o Ensino de Química na Educação de Jovens e Adultos” e com isso, ele pretende evidenciar como a ciência, as relações de poder, gênero e colonialidade estão conectadas.

Ainda sobre a conexão entre a ciência e a sociedade, *Açaí* mobiliza a perspectiva decolonial para problematizar a ideia da neutralidade científica, ao discutir o racismo e sexismo presente na obra de Darwin. Com isso, a professora busca demonstrar que a produção do conhecimento científico muitas vezes está atrelada à própria visão de mundo do cientista e do tempo histórico em que ele está situado. A reelaboração curricular proposta, nesse caso, desloca Darwin da posição de patrono da verdade, mostrando como suas crenças atravessaram sua produção científica e impactaram a construção do conhecimento. Mesmo partindo da análise de Darwin, o trabalho abre caminho para problematizar as produções científicas de outros cientistas e suas implicações sociais.

Um dos questionamentos que orientam a proposta de *Açaí* é: “*se ele [Darwin] não fosse racista, o que poderia ser diferente em sua teoria?*” A reflexão gerada a partir dessa pergunta potencializa as discussões acerca das consequências sociais do conhecimento científico e suas aplicações. Demonstra ainda como o posicionamento do cientista, as estruturas sociais e interesses específicos influenciam o resultado de uma pesquisa, incidindo diretamente sobre a crença difundida acerca da neutralidade da ciência.

A articulação entre as questões de gênero e o processo de descolonização do conhecimento científico é verificada na proposta de *Açaí* sobre a teoria evolutiva. A docente observa que, naquele contexto, “*a maioria dos cientistas eram homens e a sociedade da época tinha uma explicação para tal, onde a mulher era submissa ao homem e pertencia ao lar*” (*Açaí*, 2024). Para a docente, “*são tantas camadas de preconceito e desigualdade ao longo da história que gerar debates se tornam fundamentais com esse público*”. Nesse sentido, o ato de problematizar adquire um caráter pedagógico e deve se tornar parte da formação crítica dos professores atuantes nessa modalidade.

A descolonização do conteúdo “*Hereditariedade e Gênero*”, proposta por *Murici* se concentra principalmente em alinhar conceitos clássicos da biologia como genes, cromossomos, gametas e as Leis de Mendel, com debates sobre gênero, ética e sociedade. Através desse movimento a docente propõe demonstrar que a ideia de hereditariedade não está inscrita em um âmbito estritamente biológico, mas que é

atravessada por contextos sócio-histórico-ambientais. Desse modo, quando propõe discutir: *“Como a genética pode manifestar-se nas questões socioambientais de gênero?”* ela fomenta a reflexão sobre como a ciência foi, e ainda é, usada para justificar desigualdades de gênero e naturalizar diferenças sociais. Através da problematização de semelhanças e diferenças fenotípicas: *“Por que alguns são tão parecidos e outros não? O que determina as características de cada um?”* ela aproxima ciência e vida cotidiana, para a partir de então abordar os conceitos de hereditariedade e as dimensões socioambientais envolvidas.

Outra proposta para se pensar o ensino de ciências a partir de uma perspectiva decolonial é verificada no plano de ensino de *Butiá*. Na sua elaboração ela traz a lei 10.639/03 como ponto de partida para promover um diálogo entre ciência e ancestralidade, no contexto do ensino de Química. Ao propor que os estudantes *“relatem a conexão da questão social relacionada à cultura negra com a disciplina de Química”* (Butiá, 2024) ela propõe trazer a experiência dos estudantes como parte do processo formativo. Nesse sentido, a docente desloca a Química de um lugar de neutralidade para um campo atravessado por experiências que são, em sua essência, também sociais e culturais.

A partir do estudo da estrutura do cabelo, *Butiá* associa conceitos químicos clássicos, *“estrutura das proteínas, reações químicas, estequiometria, ácidos, bases e sais”*, a um objeto de forte dimensão identitária e social: o cabelo afro. Nessa perspectiva, o ensino de ciências, ao introduzir na sua abordagem aspectos históricos ligados à estética, pode promover um diálogo com as questões de representatividade e valorização de identidades negras, contribuindo assim para a valorização das diferenças e desconstrução de estigmas. Ainda que o foco seja a cultura e a estética afro, a proposta abre caminhos para ampliar a reflexão e incluir outras matrizes culturais que compõem o território brasileiro.

8.1.2 Visibilização de sujeitos e saberes historicamente marginalizados

Embora a visibilização de sujeitos e saberes historicamente marginalizados também constitua uma forma de descolonizar os conteúdos e currículos de Ciências na EJA, opta-se por apresentá-la aqui como uma subcategoria independente, cujo foco desloca-se para aquilo que permaneceu silenciado: sujeitos, seus saberes e suas produções. Trata-se, portanto, de uma mobilização da perspectiva decolonial, que

além de rever conteúdos, discute quem deve ser valorizado e visibilizado, em contraposição a práticas hegemônicas de apagamento. Sobre esse aspecto, cabe mencionar a denúncia feita por Sacavino (2016) em relação ao epistemicídio resultante da atuação da geopolítica e corpopolítica do conhecimento na sociedade moderno/colonial. Conforme a autora “os processos de opressão, de exploração e de subordinação, que foram impostos pelo capitalismo ao excluir grupos e práticas sociais, também deixaram de fora os conhecimentos e saberes produzidos por esses mesmos grupos” (Sacavino, 2016, p.20). Posicionamento também assumido por Candau (2016), quando fala da necessidade de visibilizar sujeitos situados nas “margens” do sistema, aqueles e aquelas que ocupam as zonas do “não reconhecimento”, do “não ser” e do “não saber”.

Essa proposta de visibilização, que se dá através da problematização da violência simbólica, das desigualdades de gênero e da regulação colonial dos corpos no âmbito da produção científica, vem se firmar como uma enunciação contra-hegemônica. O que Candau (2016) chama de visibilizar “outras formas de poder, saber e ser” aparece no planejamento pedagógico desses docentes como um exercício de afirmar a legitimidade da produção advinda de corpos tradicionalmente postos em condição de subalternidade. No Quadro 9 são apresentados recortes dos planos de ensino que propõem a visibilização de sujeitos historicamente negligenciados como atores da construção do conhecimento científico.

Quadro 9 - Propostas de visibilização de sujeitos como produtores do conhecimento

SUJEITO	TÍTULO DO PLANO DE ENSINO	OBJETIVO GERAL	OBJETIVOS ESPECÍFICOS
Cajá	Igualdade de gênero na ciência	Discorrer sobre as desigualdades de gênero nas trajetórias profissionais das mulheres na ciência.	- Conhecer as mulheres que contribuíram com o desenvolvimento científico e suas contribuições científicas; - Identificar se estas mulheres sofreram opressões, sejam elas relacionadas às questões de gênero, socioeconômicas e étnico-raciais; - Refletir sobre as desigualdades de gênero e impactos gerados no meio científico; - Trazer a possibilidade do desenvolvimento da carreira científica na vida de mulheres.

SUJEITO	TÍTULO DO PLANO DE ENSINO	OBJETIVO GERAL	OBJETIVOS ESPECÍFICOS
Jabuticaba	Mulheres na Ciência: relações de poder e violência simbólica	Discutir a participação e invisibilidade das mulheres na ciência para uma reflexão crítica sobre a violência simbólica.	- Apresentar a participação das mulheres na ciência, destacando a sub-representação feminina ao longo da história e as contribuições de algumas cientistas de diferentes origens, incluindo mulheres negras, indígenas, e de outras culturas não ocidentais; - Discutir com os/as estudantes diferentes formas de violência contra a mulher, com foco na violência simbólica; - Proporcionar um espaço de diálogo e reflexão, por meio de uma roda de conversa, sobre os tipos de violência e o ciclo de violência que as mulheres enfrentam, com foco na violência simbólica; - Promover a reflexão sobre a importância de uma ciência mais inclusiva e plural; - Desenvolver habilidades críticas para identificar e questionar discursos que reforçam a invisibilização das mulheres na ciência e a importância de reconhecer e combater a violência simbólica no cotidiano.
Tucumã	Corpo e a sexualidade na ciência do século XX	Refletir sobre as questões de gênero no século XX no trabalho científico.	- Conhecer os limites do preconceito social contra homossexuais no século XX; - Caracterizar a visão da mulher e do cientista no século XX; - Identificar o quanto a sociedade discrimina, seleciona, exclui e institui padrões de comportamento e sexualidade.

Fonte: Elaboração própria (2026).

No conjunto dos planos de ensino analisados e sintetizados no Quadro 9, chama a atenção o fato de que as três propostas enquadradas nesta subcategoria foram elaboradas por mulheres. Isso evidencia como a perspectiva decolonial é mobilizada não apenas para incluir novos sujeitos no currículo, mas para reposicionar quem ensina como sujeito de saber.

Suas propostas caminham no sentido tanto de recuperar trajetórias de mulheres, quanto de problematizar normatividades colonialistas de gênero, sexualidade, violências simbólicas e processos de exclusão. Assim, são propostas abordagens que considerem as histórias e experiências de cientistas mulheres (negras, indígenas) e demais pessoas que compõem o grupo LGBTQIAPN+, como sujeitos da produção do conhecimento.

Ao propor discutir a visibilização “*das mulheres na ciência, destacando a sub-representação feminina ao longo da história e as contribuições de algumas cientistas de diferentes origens, incluindo mulheres negras, indígenas, e de outras culturas não ocidentais*”, Jabuticaba traz o enfoque para a violência simbólica e as relações de

poder, fatores que se projetam em diferentes formas de desigualdades. O destaque dado à *“reflexão crítica sobre a violência simbólica”*, por *Jabuticaba*, mobiliza a corpopolítica do conhecimento, evidenciando como as marcas do corpo, gênero, raça e origem, influenciam no reconhecimento (ou na negação) de alguém como sujeito de ciência.

O combate a essa desigualdade que é fruto das relações de poder e das violências aparece também na elaboração de *Cajá*, que se centra, sobretudo, na discussão sobre a igualdade de gênero na ciência. Ao propor o debate em torno das *“desigualdades de gênero nas trajetórias profissionais das mulheres na ciência”*, a docente evidencia percursos de mulheres cientistas, destacando suas contribuições e os obstáculos enfrentados ao longo de suas carreiras. No seu plano de ensino, a docente ressalta a relevância de *“conhecer as mulheres que contribuíram com o desenvolvimento científico”* para, a partir disso, promover a reflexão sobre as desigualdades de gênero, socioeconômicas e étnico-raciais, assim como dos impactos gerados no meio científico. Sua proposta reivindica a legitimidade dos saberes produzidos por mulheres de diferentes vivências e origens.

O aprofundamento das discussões sobre a proposta de visibilização de sujeitos historicamente invisibilizados nas Ciências também se evidencia no plano de ensino elaborado por *Tucumã*, que aborda a relação entre corpo, sexualidade e ciência no século XX. Sua proposta propõe ainda a reflexão *“sobre os limites do preconceito social contra homossexuais”* e sobre *“como a sociedade discrimina, seleciona, exclui e institui padrões de comportamento e sexualidade”*.

Ao planejar que as reflexões partam do filme ‘O Jogo da Imitação’, o plano de ensino de *Tucumã* propõe uma discussão sobre como determinadas identidades retratadas na obra (a mulher cientista branca, o cientista homossexual), evidenciam quem foi historicamente autorizado, ou não, a produzir conhecimento. Essa proposta torna visível como a colonialidade do saber e do ser está atrelada à regulação dos corpos, de modo a mostrar que o processo de produção e reconhecimento do conhecimento científico é atravessado por preconceitos e também disputas.

8.1.3 Integração de saberes científicos e populares

Nesta subcategoria se enquadram propostas que indicam possibilidades de diálogos entre saberes científicos e populares. Nesse âmbito, apenas um plano de

ensino se destacou, conforme apresentado no Quadro 10.

Quadro 10 - Proposta de integração entre saberes científicos e populares

SUJEITO	TÍTULO DO PLANO DE ENSINO	OBJETIVO GERAL	OBJETIVOS ESPECÍFICOS
Umbu-cajá	Dificuldade de manter o modo de vida da comunidade pesqueira em torno da Lagoa da Conceição e o não reconhecimento das mulheres pescadoras.	Debater e refletir sobre os conflitos vividos pelas comunidades pesqueiras.	- Resgatar a memória coletiva da comunidade pesqueira da Lagoa da Conceição e Barra da Lagoa; - Refletir, conjuntamente com as comunidades em volta da Lagoa da Conceição, acerca das estratégias para intervir de forma sustentável no meio ambiente e social que compartilham, evitando assim impactos ambientais como o rompimento da estação de tratamento de esgoto da Casan, ocorrido no dia 25 de janeiro de 2021. - Refletir sobre o lugar das mulheres nessa comunidade; - Refletir e debater como o ensino de ciências pode contribuir para a superação desses conflitos.

Fonte: Elaboração própria (2026).

Conforme aponta Candau (2016), os processos de descolonização estão intrinsecamente vinculados às lutas sociais de caráter étnico, ecológico e de gênero, que contestam a lógica dominante e propõem caminhos mais condizentes com as culturas e cosmovisões dos sujeitos. Observa-se que a proposta de *Umbu-cajá* também se insere nesse movimento. Sua iniciativa expressa demandas de lutas sociais e ambientais ao articular, no âmbito pedagógico, o ensino de Ciências aos saberes da comunidade pesqueira, colocando em diálogo conhecimentos científicos e saberes produzidos a partir de outras formas de inteligibilidades.

A integração entre saberes científicos e populares é proposta por *Umbu-Cajá* a partir das experiências, memórias e conflitos vividos pela comunidade pesqueira da Lagoa da Conceição e da Barra da Lagoa, em Florianópolis-SC, especialmente no que se refere à sustentabilidade ambiental, ao reconhecimento do trabalho das mulheres e às tensões socioeconômicas locais. A proposta conecta os conhecimentos da comunidade, seus modos de vida, práticas da pesca artesanal, memória coletiva, conflitos relacionados ao saneamento e à poluição das águas, com os conteúdos científicos da Química e Ciências Naturais, como qualidade da água, poluição, impactos ambientais e gestão de recursos hídricos.

O diálogo entre o conhecimento científico e os saberes populares proposto pela docente pode se dar por meio da contextualização dos conceitos científicos a partir dos problemas vividos pela comunidade pesqueira, contribuindo assim para a valorização destes saberes. Nessa perspectiva, a docente mobiliza discussões como poluição das águas, desequilíbrio do ecossistema e sustentabilidade socioambiental para analisar criticamente o rompimento de uma estação de tratamento de esgoto situada em Florianópolis e os impactos desse desastre sobre a pesca.

A metodologia proposta por *Umbu-Cajá* se baseia em pressupostos da pesquisa participante, apresentada por Fals Borda, e da pedagogia emancipatória defendida por Paulo Freire. Em sua proposta a docente reconhece a comunidade como um grupo produtor de conhecimento, se opondo a visões que, muitas vezes, reduzem essas comunidades a objetos do conhecimento. Nesse sentido, o saber científico aparece como um recurso que, somado ao conhecimento tradicional, busca soluções concretas, coletivas e que respondem aos anseios da comunidade pesqueira. Essa proposta, pensada no contexto da EJA, se faz importante, pois parte da vivência concreta de muitos estudantes que frequentam essa modalidade.

8.1.4 Metodologias participativas e problematizadoras

Nesta subcategoria as propostas dos sujeitos da pesquisa deslocam o olhar do “o que ensinar”, “quem visibilizar” ou “quais diálogos precisam ser promovidos” para o “como” organizar as experiências pedagógicas para o ensino de Ciências na EJA, inspirando-se em perspectivas decoloniais.

Como demonstrado no estudo sobre práticas pedagógicas decoloniais no ensino superior, realizado por Venâncio e Nakashima (2020), é preciso pensar para o ensino outras estratégias que tenham como base a oralidade, as artes e a corporalidade (Venâncio; Nakashima, 2020, p.97), indo além de metodologias pautadas na escrita e leitura. Para as autoras

A oralidade, assim como a expressão por desenhos, muitas vezes tida pelos europeus como características dos povos não evoluídos, bárbaros e inferiores, dentro da sua lógica de progresso, foi vista por nós como outras lógicas e formas de pensar, agir e sentir que precisam ter lugar na reconstrução de saberes emancipadores ao questionarem a lógica eurocêntrica dominante (Venâncio; Nakashima, 2020, p.97).

Embora o estudo de Venâncio e Nakashima tenha sido realizado no contexto

universitário, tais estratégias se mostram ainda mais essenciais na EJA, considerando as dificuldades de leitura e escrita que muitos educandos apresentam em razão de longos períodos afastados da escola ou de experiências negativas neste espaço. Nesse cenário, os saberes assimilados e construídos por meio da oralidade, das artes e da corporalidade constituem linguagens acessíveis que estabelecem pontes entre os conhecimentos científicos e os saberes provenientes da prática cotidiana dos estudantes.

De acordo com a perspectiva de Oliveira (2016), decolonizar a educação não se limita à denúncia das amarras coloniais, como ocorre na descolonização (termo no qual ele frisa o 's'), mas consiste em uma práxis insurgente e propositiva, voltada à criação de novas condições sociais, culturais e pedagógicas. Nas palavras do autor

Decolonizar, significaria então, no campo da educação, uma práxis baseada numa insurgência educativa propositiva, portanto não somente denunciativa - por isso o termo "DE" e não "DES" - onde o termo insurgir representa a criação e a construção de novas condições sociais, políticas e culturais e de pensamento. Em outros termos, a construção de uma noção e visão pedagógica que se projeta muito além dos processos de ensino e de transmissão de saber, uma pedagogia concebida como política cultural [...] DEcolonizar na educação é construir outras pedagogias além da hegemônica. DEScolonizar é apenas denunciar as amarras coloniais e não constituir outras formas de pensar e produzir conhecimento (Oliveira, 2016, p.39).

Nesse sentido, os docentes propõem práticas educativas para atuar na EJA que não se tratam de modelos ou prescrições a serem seguidas, mas de alternativas insurgentes que ampliam o horizonte de possibilidades didático-pedagógicas. Essas proposições estão em consonância com Oliveira (2016), para quem decolonizar significa criar e construir novas condições sociais, culturais e pedagógicas, indo além da denúncia à colonialidade. Esses docentes criticam as formas tradicionais de atuar na EJA ao mobilizarem estratégias como rodas de conversa, júri simulado, sala de aula invertida, construção coletiva de materiais e diálogos mediados por músicas, filmes e textos culturais diversos. Nessa lógica, a metodologia se torna, em si, um espaço de criação e de diálogos que se pautam na experiência concreta dos estudantes da EJA. No Quadro 11 estão destacados fragmentos dos planos de ensino que propuseram metodologias críticas no ensino de ciências.

Quadro 11 - Propostas de metodologias críticas e problematizadoras

SUJEITO	TÍTULO DO PLANO DE ENSINO	OBJETIVO GERAL	OBJETIVOS ESPECÍFICOS
Caju	Giramostra de gêneroS	A proposta desta aula é trabalhar questões de sexo/gêneros em perspectivas decoloniais.	- Apresentar questionamentos, e tensionar conhecimentos prévios e hegemônicos sobre gêneros binários. - Desmistificar concepções de biologia determinista sobre os corpos. - Identificar possíveis dissidências de concepções de gênero entre estudantes. - Apresentar as perspectivas da cultura Yorubá e da cultura Zapoteca. - Estabelecimento de relações saudáveis entre estudantes e desenvolver capacidades comunicativas e construção coletiva.
Pequi	Reprodução Humana.	Identificar as diferenças anatômicas e fisiológicas entre os sistemas genitais do homem e da mulher e discutir aspectos relacionados à sexualidade.	- Entender o processo de gametogênese humana e a importância dos métodos contraceptivos. - Compreender aspectos relacionados às Infecções Sexualmente Transmissíveis (IST's).
Pitanga	Júri Simulado: A busca da consciência crítica e emancipatória.	Desenvolver um trabalho crítico sobre as questões referentes à questão do aborto e ao direito da mulher de decidir sobre seu corpo.	- Compreender que a mulher tem direito a decidir sobre seu corpo. - Refletir sobre temas ligados à sexualidade, liberdade individual e direitos humanos. - Promover o debate sobre acessibilidade e inclusão em contextos de gênero e sexualidade. - Discutir a importância de abordagens emancipadoras para a educação sexual. - Incentivar o respeito às diversidades e às diferentes formas de expressão e identidade sexual.

Fonte: Elaboração própria (2026).

A forma de organizar os conteúdos e avaliar a aprendizagem pode também ser ponto de partida para a problematização de saberes hegemônicos, é o que nos mostra a proposta de *Caju*, intitulada “*Giramostra de gêneroS*”. Para, entre outros objetivos, “*tensionar conhecimentos prévios e hegemônicos sobre gêneros binários*” e “*desmistificar a concepções de biologia determinista sobre os corpos*”, *Caju* mobiliza a decolonialidade como chave para desnaturalizar concepções hegemônicas e tradicionais da biologia, através de uma metodologia diferenciada.

Nessa proposta, os saberes marginalizados são colocados em diálogo horizontal com saberes curriculares tradicionais, em consonância com a crítica à colonialidade dos corpos e do saber. No que diz respeito à metodologia, a dinâmica da “*giramostra de gêneroS*” e a “*avaliação Ubuntu*” explicitam um compromisso com

a pedagogia decolonial.

Os estudantes serão separados em grupos, na qual cada grupo iniciará a dinâmica “giramostre de gêneros” respondendo a um dos temas a seguir: - O que o Apocalipse Cuir nos conta?; - Como são as ideias sobre gênero na cultura yorubá segundo Oyewumi?; - Como são as ideias sobre gênero na cultura Zapoteca?; - O que o livro de ciências nos conta sobre gênero? Cada grupo receberá um tema e materiais para pesquisar. A partir disso terão que elaborar questões e gabaritos para ser entregue a outro grupo. O gabarito deve conter explicações detalhadas com desenhos explicativos. Os grupos irão trocar os materiais e os questionários produzidos para o outro grupo responder. Após isso, outro grupo receberá o questionário, as respostas e o gabarito para a correção, com os materiais de estudo. Os grupos giram novamente e ao final, cada grupo terá de apresentar os conteúdos abordados nos questionários de forma objetiva e livre. O último grupo da gira deverá refletir junto para responder às questões levantadas pela professora. Assim, todos os grupos irão passar por todos os temas e o aprendizado vai depender do empenho de toda turma. Poderão ser utilizados outros recursos para a pesquisa como pesquisar na internet por celular. “AVALIAÇÃO UBUNTU”. A avaliação será feita a partir da reflexão coletiva sobre a atividade. O exercício coletivo de consenso na discussão. Ubuntu é uma filosofia africana, presente na cultura de alguns grupos que habitam a África Subssariana, cujo significado se refere à humanidade com os outros. Ubuntu significa generosidade, solidariedade, compaixão com os necessitados, e o desejo sincero de felicidade e harmonia entre os seres humanos (Caju, 2024).

Ao invés de uma transmissão vertical de conteúdos, a proposta de *Caju* organiza a aprendizagem como um processo coletivo, sustentado pela circulação de saberes entre grupos e pela valorização da reflexão crítica. São propostas de atividades que visam favorecer a escuta, o diálogo e a confiança dos estudantes. Nesse contexto, os estudantes assumem o papel de formuladores de perguntas, construindo o conhecimento a partir de um lugar mais ativo. A abertura para diferentes formas de expressão, como os desenhos explicativos ou apresentações livres, reconhece a pluralidade dos modos de aprender, o que permite ampliar as possibilidades de participação. A avaliação inspirada na filosofia africana *Ubuntu* também rompe com a lógica tradicional de desempenho individual, ao se fundamentar no “exercício coletivo de consenso”, reforçando a solidariedade, a cooperação e a corresponsabilidade como princípios pedagógicos.

Na proposta de *Pequi*, o movimento de aproximação com uma perspectiva decolonial manifesta-se sobretudo na dimensão metodológica. Embora os conteúdos e objetivos permaneçam fortemente ancorados em conhecimentos tradicionalmente associados ao ensino da reprodução humana, a docente propõe estratégias que deslocam a centralidade do professor e incorporam as experiências, pesquisas e visões de mundo dos estudantes. A metodologia pensada para a EJA já parte do princípio de que os estudantes ali chegam com vivências, leituras de mundo e histórias marcadas por desigualdades.

1º Encontro (2 aulas) Iniciarei com o uso de recursos digitais para criar uma chuva de ideias com base nas palavras que os alunos associam à sexualidade [...] Também ouvirei as contribuições dos estudantes e os incentivarei a realizar pesquisas para trazer à discussão na próxima aula. [...] 2º Encontro (2 aulas) [...] pedirei que os alunos compartilhem os resultados de suas pesquisas. Com base nos relatos, será aberta uma roda de conversa para discutir a diversidade de identidades e como essas são percebidas pela sociedade, especialmente no contexto de Jovens e Adultos, onde aspectos históricos, sociais e culturais muitas vezes contribuem para a segregação e discriminação. 3º Encontro (2 aulas) [...] iniciando com uma reflexão sobre a responsabilidade em relação à gravidez indesejada. É importante enfatizar que essa responsabilidade é coletiva, pois envolve a compreensão de uma saúde integral, assegurando que todos tenham o direito de receber orientações sobre sexualidade e a responsabilidade que dela decorre. 4º Encontro (2 aulas) Os estudantes deverão se preparar por meio de pesquisas, relatos e estudos de caso para uma aula invertida, na qual farão a apresentação sobre Infecções Sexualmente Transmissíveis (ISTs). Durante essa aula, atuarei como mediadora, facilitando a troca de saberes que eles trouxeram. 5º encontro (2 aulas) - Elaboração de informe publicitário (folder) a respeito da liberdade de expressar a sexualidade com responsabilidade. Será pedido aos estudantes que abordem nesse material a nossa construção histórica diante da sexualidade e o quanto ainda precisamos aprender e conscientizar as pessoas a respeito da individualidade de cada sujeito diante de suas escolhas (Pequi, 2024).

O processo educativo proposto pela docente funciona como um espaço de escuta e acolhimento, onde as experiências dos participantes em relação à sexualidade e às questões de gênero são valorizadas. É a partir dessas vivências, reconhecidas como legítimos pontos de partida, que as discussões em sala de aula começam a se construir. A pesquisa como princípio educativo e as rodas de conversa ampliam esse movimento, ao criar espaços para o diálogo horizontal, onde as narrativas e visões de mundo dos sujeitos da EJA são legitimadas como saberes que questionam a visão hegemônica da ciência e da biologia.

Em propostas como a sala de aula invertida ou a elaboração coletiva de materiais como folders, os estudantes são reposicionados como sujeitos de saber, ativos no seu processo de aprendizagem. Essa dinâmica ecoa Paulo Freire ao valorizar a autonomia e a criticidade, ao mesmo tempo que se articula com pressupostos da pedagogia decolonial, ao problematizar relações de poder que invisibilizam gênero e sexualidade. Desse modo, o plano de Pequi evidencia um movimento de deslocamento no modo de ensinar, especialmente no plano metodológico, embora sua proposta preserve alguns limites quanto à problematização epistemológica e curricular.

A metodologia proposta por *Pitanga* organiza-se em torno da dinâmica do júri simulado, recurso pedagógico relativamente conhecido no âmbito escolar, mas ressignificado aqui a partir de pressupostos decoloniais. Na referida atividade, o Júri é pensado como meio de problematizar questões de gênero e da colonialidade que operam nas discussões científicas em torno de temas como identidade sexual, aborto,

liberdade individual e direitos humanos. De acordo com a dinâmica proposta, esses temas seriam trabalhados por meio da simulação de um julgamento, em que estudantes assumiriam papéis como juiz, advogado, testemunha ou promotor, exercitando a argumentação a partir de diferentes pontos de vista.

Na medida em que se desloca a centralidade da fala do docente para o maior protagonismo dos estudantes, a proposta de *Pitanga* aproxima-se de uma prática dialógica, que rompe com a lógica da transmissão unidirecional do conhecimento. Trata-se de reconhecer o sujeito da EJA como alguém capaz de elaborar argumentos, questionar normas sociais e propor alternativas, afirmando sua agência na condição de sujeito de saber.

8.1.5 Das proposições didático-pedagógicas ao exercício decolonial de (trans)formação docente

A atividade de elaboração dos planos de ensino pelos docentes mostrou-se uma estratégia favorável para a identificação das concepções e escolhas dos professores, em relação a como promover um ensino de Ciências na EJA a partir da perspectiva decolonial. Além disso, todo o processo de reflexão, elaboração e problematização das ações propostas no plano de ensino mostraram o potencial da ação formativa de impulsionar o desenvolvimento profissional dos professores. Ao apontar alguns caminhos para o enfrentamento da colonialidade de gênero como mediação dialógica, valorização dos saberes e contextos dos estudantes, escuta ativa e acolhedora, trabalho com questões sociais e de gênero, os professores mostram como estão em sintonia com os pressupostos decoloniais que preconizam um ensino voltado para a emancipação de pessoas.

As propostas apresentadas pelos docentes também parecem responder às demandas formativas que emergiram durante a pesquisa, como a busca por saberes alinhados à realidade da EJA, o desejo de uma formação continuada integrada à trajetória acadêmica e a necessidade de articular teoria, prática e compromisso social. Isso se evidencia na forma como o conhecimento científico foi articulado à perspectiva de gênero nos materiais produzidos, por meio de práticas educativas de caráter decolonial. Nessas produções também se verificam possibilidades de problematização da colonialidade que ainda opera nas vivências dos estudantes.

As produções didáticas elaboradas pelos docentes também buscam

responder a desafios relacionados à colonialidade de gênero percebidos no âmbito da EJA, seja na realidade de estudantes ou de professores. Desse modo, são propostas ações que incidem diretamente sobre problemas concretos percebidos pelos docentes. As escolhas feitas na elaboração destes materiais possibilitam um novo olhar sobre o ensino de Ciências para a EJA, uma vez que revelam avanços em relação à resignificação dos conteúdos tradicionalmente abordados no Ensino de Ciências, à valorização de sujeitos e saberes invisibilizados, e à importância de práticas de ensino dialógicas e participativas.

Ao promover a descolonização dos conteúdos escolares, a ciência passa a ser compreendida não apenas como explicação do mundo, mas também como possibilidade de questionamento crítico das realidades vividas por esses sujeitos. Nesse processo, o estudante se reconhece como produtor de conhecimento por meio da representatividade proporcionada pela visibilização de sujeitos e saberes historicamente marginalizados. Do mesmo modo, a integração entre saberes científicos e populares ampliam a relevância do aprendizado, na medida em que estabelece conexões diretas com o cotidiano e com a experiência concreta do trabalho. De forma equivalente, as metodologias participativas e problematizadoras criam espaços de agência e de exercício da autonomia, permitindo ao trabalhador-estudante ocupar o lugar de sujeito crítico em seu percurso formativo.

O processo de elaboração dos planos de ensino representa também um exercício decolonial de (trans)formação docente e de desenvolvimento profissional. Na produção destes materiais o docente pode repensar politicamente o processo de construção do conhecimento, ampliar seu repertório epistêmico e pedagógico e fazer a releitura de conceitos científicos muitas vezes vistos de forma acrítica (evolução humana, reprodução, alimentação, hormônios, metabolismo). Nessa produção também se favorece o estabelecimento de relações com as atividades laborais dos discentes e suas nuances em relação à colonialidade, em especial a de gênero. A sensibilidade do professor frente às especificidades da EJA também se faz necessária nesse processo, considerando tratar-se de um grupo marcado por seu histórico de exclusão, resistência e luta.

Na EJA, onde a diversidade social e cultural é constitutiva, a integração de conteúdos clássicos da Biologia com outros saberes, por exemplo, é fundamental para dar sentido ao ensino de Ciências. Nessa perspectiva, discutir gênero deve envolver tanto a explicação científica quanto as leituras culturais e sociais sobre temas como

corpo, sexualidade e identidades. Esse exercício forma um professor que reconhece que ciência e cultura podem dialogar de forma integrada.

Metodologias participativas que estimulam o questionamento e a criticidade deslocam o professor de um lugar transmissivo para um espaço dialógico de escuta e mediação. O desenvolvimento profissional emerge dessa prática porque o docente precisa aprender a lidar com a diversidade de vozes, valorizar diferentes linguagens (orais, escritas, artísticas) e reconhecer os estudantes como sujeitos de conhecimento, na medida em que dialoga com a realidade desse trabalhador-estudante (como saúde, ambiente de trabalho, alimentação, corpo e gênero). Nesse movimento pode haver uma reconfiguração da própria identidade profissional do professor, juntamente com a produção de novos modos de ensinar Ciências para o público da EJA.

8.2 CONTRIBUIÇÕES DO PROCESSO FORMATIVO PARA O (DES)ENVOLVIMENTO PROFISSIONAL DOCENTE NA EJA: PERCEPÇÕES DOCENTES

Na etapa da entrevista, ao serem questionados sobre a percepção acerca da contribuição da formação para o seu desenvolvimento profissional docente, por meio da pergunta *“Como você avalia o impacto do curso para o seu desenvolvimento profissional?”*, os docentes trouxeram diferentes sentidos para essa experiência, destacando aprendizagens, mudanças de perspectiva e deslocamentos em sua prática.

Inspirando-se nas críticas que emergem acerca do termo “desenvolvimento” e que apontam a necessidade de substituição da retórica do desenvolvimento profissional docente por um horizonte de “envolvimento”, pode-se compreender as respostas dos docentes não como etapas de um percurso linear rumo a um ideal de professor plenamente “desenvolvido”, mas como movimentos de compromisso, participação e relação com a própria prática e com o coletivo (Frazão, 2026).

Assim, mais do que indicar níveis de desenvolvimento, as falas revelam formas de envolvimento profissional que se constroem a partir da reflexão crítica, da troca entre os pares e da abertura a novas racionalidades no ensino de Ciências na EJA. Com isso, busca-se o envolvimento: com a realidade e a prática; com o coletivo e o dialógico; com o deslocamento de olhares; com o compromisso ético-político; e

com o currículo, numa lógica de desobediência e insurgência.

8.2.1 Envolvimento com a reflexão crítica sobre a realidade e a prática

Nesse tópico discute-se sobre a dimensão do envolvimento profissional docente dos professores e, se e como, a partir do processo formativo eles passam a rever criticamente suas práticas pedagógicas e os contextos sociais em que atuam, questionando tanto o que ensinam quanto o modo como ensinam.

A concepção de desenvolvimento profissional docente, quando atravessado pela decolonialidade e pela questão de gênero, implica: desobedecer epistemicamente às imposições coloniais (Mignolo, 2008), assumir uma postura questionadora (Curiel, 2019) e reflexiva (Alarcão, 2022), e atuar, como propõe Freire e Shor (1986), na articulação entre o conhecimento escolar e as realidades sociais. Nesse horizonte, a reflexão docente constitui uma prática política individual ou coletiva que busca reconfigurar o ensino de Ciências na EJA.

Para *Umbu-cajá*, essa dimensão reflexiva se materializou ao perceber a necessidade de incluir debates sobre questões de gênero em suas aulas:

Quando tu fez aquelas perguntas e daí eu respondi, mas eu fiquei com ela várias semanas, assim, pensando, sabe? Porque as questões me fizeram refletir sobre algo que já passou, mas que eu posso estar mudando nas minhas práticas, né? Por que eu falo isso? [...] Então, o impacto foi, eu preciso debater mais, mesmo sendo professora de química, e mesmo que me falem que isso não é o conteúdo de química, como já me falaram, né?" Então, o impacto foi esse, que eu acho que eu vou ter que reorganizar as minhas aulas pensando em estar abordando isso. Então, de uma forma que não fique só na conversa, como ficou, né? Mas que eu consiga estar debatendo, enfim, de uma forma mais aprofundada, com textos, né? (Umbu-cajá, 2024).

Ao expandir o escopo tradicional da disciplina para dialogar com a realidade social, *Umbu-cajá* se aproxima da concepção freireana de professor libertador, que reconhece a não neutralidade da educação, do professor e mesmo da escola (Freire; Shor, 1986). Esse entendimento se alinha também à noção de professor reflexivo proposta por Alarcão (2022, p.39), segundo a qual a docência exige consciência crítica, autonomia e criatividade, em detrimento da mera reprodução de práticas exteriores. Para Alarcão (2022, p.30) essa "[...] é a melhor preparação para a vivência no nosso mundo supercomplexo, incerto, sempre pronto a exigir novos saberes, inspiradores de novas ações." Essa postura do professor reflexivo, como evidência do envolvimento docente, também se percebe na experiência de *Pequi*:

[...] me fez ter outras reflexões, coisas que são, parece que é aquilo ali... eu sempre trabalhei dessa forma, que a gente não se questiona no dia a dia, principalmente em relação aos materiais [...] Então, eu sempre levantei muito a bandeira também em relação às falas, no que toca a questão da mulher [...] é quase uma obrigatoriedade ser mãe, né? Então, essa fala, “quando você for mãe”, eu nunca quis ser mãe, e aí eu lembro que no dia das mães, essas comemorações, o coordenador chegava na escola, na sala, e dizia, quando você for mãe... Mas é uma situação, assim, que me inquieta muito, e os alunos já me olhavam, porque eles sabem, né? Eu sempre digo, tem situações, tem coisas que nós trazemos nas nossas falas que incomodam. Então, não é só a questão de gênero, não é só a questão de outros tipos de segregação, porque aquilo que parece tão habitual e que, até mesmo os professores comentam, incomoda (Pequi, 2024).

Ao problematizar o material, *Pequi* demonstra a consciência de que a linguagem (escrita e/ou visual), constitui um instrumento ideológico que transmite valores, normas e representações sociais. Como ressalta Freire e Shor (1986, p.48), “a linguagem tem a ver com as classes sociais, sendo que a identidade e o poder de cada classe se refletem na sua linguagem”.

Essa prática de desconfiar do “material pronto” e questioná-lo junto aos estudantes aproxima-se daquilo que Mignolo (2008) denomina de desobediência epistêmica. Trata-se de um ato de insurgência contra currículos coloniais que naturalizam epistemologias eurocentradas (como a “obrigatoriedade” da maternidade para as mulheres) e silenciam outras narrativas, vidas e identidades possíveis. Ao recontextualizar o material didático, *Pequi* mobiliza uma prática reflexiva que cria, questiona e ressignifica o ensino.

A dimensão reflexiva, de questionamento e ressignificação do envolvimento docente, trazida por *Pequi*, também se conecta à perspectiva feminista apontada por Curiel (2019, p.231), que enfatiza como o feminismo estimula o questionamento sobre as coisas: “Uma das coisas que aprendi com o feminismo foi a suspeitar de tudo, dado que os paradigmas que são adotados em muitos âmbitos acadêmicos estão sustentados em visões e lógicas masculinas, classistas, racistas e sexistas”. Essa postura crítica se converte em ferramenta de envolvimento profissional docente, pois permite questionar práticas naturalizadas, reconhecer silenciamentos de gênero e repensar conteúdos e metodologias.

8.2.2 Envolvimento coletivo e dialógico

A partir da compreensão de que os professores são sujeitos políticos e que, em processos formativos, experimentam laços, identificação e encorajamento como dimensões que se entrelaçam ao seu desenvolvimento profissional, assume-se que o

diálogo é elemento fundante nessa relação. Como afirma Freire “No círculo de cultura, a rigor, não se ensina, aprende-se em reciprocidade de consciências” (Freire, 2018, p.22). Essa reciprocidade cria condições para que a palavra seja viva, coletiva e transformadora: “o diálogo autêntico – reconhecimento do outro e reconhecimento de si, no outro – é decisão e compromisso de colaborar na constituição do mundo comum” (Freire, 2018, p.28).

O diálogo como palavra viva pode ser observado na fala de *Murici*, para quem a ação formativa possibilitou a abertura para conversas em sua escola.

Então, eu vejo que isso possibilita, né? Eu ter um espaço melhor de conversa com os professores lá na escola. Eu não tô em sala de aula já faz alguns anos, mas eu tô na parte de formação, na parte pedagógica da escola. Então, isso possibilita a gente a ter uma conversa melhor e abrir caminhos para eles trabalharem de uma maneira diferente, né? E tratando desse assunto com os alunos na sala de aula. Então, eu achei que foi muito válido. Foi bom, assim, foi importante (Murici, 2024).

O relato de *Murici* mostra que o diálogo, mais do que um recurso pedagógico, é também exercício de participação e criação coletiva. Essa ideia é defendida por Krenak (2021), Mignolo (2008) e Kerexu Yxapyry (2019), ao propor o envolvimento em oposição à lógica de desenvolvimento constituída como meta evolutiva e individual. Do mesmo modo, *Cambuí* também valoriza as trocas como espaço de aprendizagem compartilhada.

Para o meu pessoal, profissional, pessoal, foi uma avaliação inexplicável o conteúdo todo que trouxe. Até porque essa questão da colonialidade é muito recente para mim. Então, a gente, muitas vezes, se pega questionando. Muitos termos, muitas coisas. E a gente aprende, principalmente com os adolescentes, porque eles sabem muito mais do que a gente. Eles estão nesse meio, para eles já é tudo mais natural. Então, a gente aprende com eles também. Muitas vezes eu me sentia insegura em alguns temas, para conversar com eles e tudo mais. E eles passam essa tranquilidade. Então, para o meu profissional, foi muito bom toda a questão da aprendizagem. Desde uma palavrinha nova, as práticas, as trocas com os professores que estavam fazendo o curso. Com os professores que deram as palestras (Cambuí, 2024).

Na visão de *Cambuí*, o grupo que conduziu as ações formativas, formado por mestrandos, doutorandos e professores universitários, ofereceram contribuições importantes oriundas da universidade, que foram compartilhadas com os professores que ali estavam para discutir sobre a EJA. Esse reconhecimento reforça a ideia de que o envolvimento profissional pode se dar a partir das relações estabelecidas entre diferentes contextos e saberes (Frazão, 2026). Segundo Day (2001), “as parcerias constituem-se geralmente porque cada um dos parceiros tem alguma coisa para oferecer à iniciativa conjunta, que é diferente, mas que complementa o que é oferecido pelos outros parceiros” (Day, 2001, p.235).

A importância de se reconhecer como parte de uma rede mais ampla de educadores comprometidos com a mesma causa é ressaltada por alguns docentes:

Eu pude também conhecer outras pessoas que também tratam dessa questão, pude ver também que tem gente interessada em tratar dessa questão, pude ver também que tem gente interessada em tratar dessa questão e tomado essa iniciativa, de ter o curso (Jabuticaba, 2025).

E aí, um curso, quando tu envolve pessoas que estão estudando isso, estão mais tempo que tu estudando, são mais novas que tu, mas estão mais tempo que tu estudando isso, é enriquecedor (Buriti, 2024).

Esse encontro de consciências reafirma que a aprendizagem acontece em comunidade, o que ressoa com a perspectiva de interculturalidade crítica de Walsh (2009), que defende a potência da aprendizagem situada e coletiva. *Buriti* acrescenta ainda a riqueza que pode vir das trocas e do diálogo intergeracional. Para Freire “O diálogo [...] é a própria historicização. É ele, pois, o movimento constitutivo da consciência que, abrindo-se para a infinitude, vence intencionalmente as fronteiras da finitude e, incessantemente, busca reencontrar-se além de si mesma” (Freire, 2018, p.22). Isso indica que o saber se fortalece na inter-relação de experiências e trajetórias, e não em hierarquias fixas ou padrões únicos de conhecimento, que o modelo linear de desenvolvimento profissional pressupõe.

A partir da análise das percepções dos professores sobre a ação formativa percebe-se que, para muitos, o envolvimento com a formação se deu através de um processo coletivo e dialógico, tanto com os pares como pela aproximação com a universidade. Nesse sentido, Day (2001, p.235) enfatiza que “as parcerias constituem-se geralmente porque cada um dos parceiros tem alguma coisa para oferecer à iniciativa conjunta, que é diferente, mas que complementa o que é oferecido pelos outros parceiros”. O desenvolvimento profissional, portanto, é fortalecido quando ocorre em redes de aprendizagem, sustentadas pelo apoio profissional mútuo (García, 1999).

Esse horizonte coletivo e dialógico se opõe frontalmente à cultura do silêncio, denunciada por Freire e Shor (1986). Diferentemente desse silenciamento, as falas de *Murici*, *Cambuí*, *Jabuticaba* e *Buriti* mostram que, no processo vivido, a palavra circulou e foi reconhecida, permitindo que os docentes se constituíssem como sujeitos políticos em diálogo e envolvimento.

8.2.3 Envolvimento e deslocamento de olhares

Nesta categoria as falas evidenciam um deslocamento do olhar do professor sobre as suas práticas pedagógicas, tensionado pela perspectiva decolonial. Deslocamento esse que nasce da reflexão crítica e emerge como condição essencial para o envolvimento docente no processo de (re)construção do seu fazer educativo. Nesse sentido, Garcia (1999) aponta que o desenvolvimento profissional implica a constituição de um professor “flexível, aberto à mudança, capaz de analisar o seu ensino, autocrítico, com um amplo domínio de competências cognitivas e relacionais” (Garcia, 1999, p.42), reconhecido também como “um sujeito epistemológico, capaz de gerar e contrastar teorias sobre a sua própria prática” (Garcia, 1999, p.47).

A perspectiva de mudança de paradigma fomentada pela ação formativa pode ser percebida na fala de *Buriti*, ao reconhecer o quanto a sua prática está embasada numa pedagogia tradicional e obsoleta. Para o docente a vivência em processos formativos, como o que ali estava sendo experienciado, gera um tipo de “incômodo” que atua como um motor de desenvolvimento profissional. Conforme *Buriti*:

Então, eu tenho todos os vícios de uma velha pedagogia ou de uma velha prática pedagógica, né? Todos os vícios, boa parte da minha vivência, né? E aí o contato com o conteúdo complicado e complexo, ele traz sempre deslocamentos. O que eu procuro sempre num curso de formação é o deslocamento, né? Me incomodar a ponto de que eu tenha que ler, que eu tenha que refletir, né? (Buriti, 2024).

A mudança de paradigma que *Buriti* reconhece em si (vícios de uma velha prática) está ligada ao que Garcia (1999) chama de transformação das teorias implícitas, que são aquelas crenças que estruturam a ação docente, muitas vezes de modo inconsciente. O deslocamento que *Buriti* procura é justamente essa abertura para rever crenças, paradigmas e rotinas. Outro exemplo que mostra como a formação provocou deslocamentos epistemológicos pode ser observado na fala de *Açaí*, quando afirma:

Ah, eu achei muito bom, porque tinham coisas que eu nunca sabia, por exemplo, eu nunca tinha pesquisado Darwin racista, não sabia [...] todos os documentos que eu li nunca tinha nada, eu não tinha ido tão a fundo assim, então aquilo me chocou.[...] eu já estou levando para a sala de aula algumas coisas com relação ao que eu aprendi no curso [...] por mais que, às vezes, o óbvio ele precisa ser dito, né? Para alguns ainda não é óbvio, não está nas referências que leu, nas coisas, não porque não tinha, simplesmente não foi ofertado. Então essa oferta do curso me proporcionou essa outra visão, que por mais que eu já fizesse pesquisas, e fazia, assim, certas atuações por fora, mas não era tão embasado quanto eu consegui agregar com o curso. Então, para mim, foi de grande valia, muito bom (Açaí, 2024).

A fala de *Açaí* evidencia um deslocamento epistemológico provocado pela formação, ao se deparar com discussões antes não vivenciadas em sua trajetória, como o racismo científico em Darwin. A surpresa diante desse conteúdo revela a abertura a novas perspectivas críticas, que *Açaí* imediatamente incorpora em sua prática. Sua fala remete à percepção de que “os saberes não são construídos fora do tempo-espaço, não são a-históricos e tampouco são neutros” (Menezes *et al.*, 2019, p.75), uma vez que o conhecimento científico está enredado em disputas de poder que são situadas.

Esse deslocamento mencionado por *Açaí* traduz-se no seu envolvimento profissional docente, ao reconhecer lacunas na sua formação acadêmica e decidir levar esse debate para a sala de aula, posicionando-se como sujeito epistemológico (Garcia, 1999), que investiga criticamente seus próprios referenciais e reconstrói sua atuação docente. Aqui se evidencia o que Monteiro *et al.* (2023) chamam de ciência decolonial, aquela que permite problematizar o mito da neutralidade científica e revelar seus vínculos com o racismo e outras formas de opressão.

Essa abertura a novas lentes de interpretação também se observa na fala de *Jabuticaba*, quando menciona sobre as discussões acerca das interseccionalidades. Segundo o docente:

[...] no curso foi mencionado autores, autoras que eu não conhecia, alguns poucos eu já tinha conhecimento, mas outros não. Também teve a questão daquela interseccionalidade com a questão de raça também, que eu não tinha conhecimento daqueles pontos que a palestrante trouxe (Jabuticaba, 2025).

O relato de *Jabuticaba* sintetiza o que Akotirene (2019, p.49) assinala ao afirmar que “a interseccionalidade produz deslocamentos epistêmicos” (Akotirene, 2019, p.49), uma vez que propõe ao docente a revisão das formas moderno/coloniais de interpretação do mundo, reeditando e reposicionando a lente pela qual se observa a realidade. Esse encontro com novos referenciais permite com que o professor reconheça a incompletude de seus saberes e se abra a conhecimentos antes silenciados pela lógica colonial. Nesse sentido, Dutra, Castro e Monteiro (2019, p.6) destacam que o pensamento decolonial pressupõe “dar voz, resgatar esses conhecimentos que foram sucumbidos pela colonialidade”. Essa é justamente a experiência de *Jabuticaba*, ao se deparar com uma perspectiva que articula raça, gênero e ciência.

Sinalizando nessa mesma direção, *Cupuaçu* destaca que a formação lhe proporcionou o contato com novos referenciais teóricos, além de contribuir para que

sua mente se tornasse aberta para lidar com a diversidade dos estudantes da EJA, compreendendo que tais questões são fundamentais não apenas para a prática em sala de aula, mas também para sua trajetória de pesquisa.

[...] em relação ao curso, para mim é meio que uma proposta [...] nova em relação a questões decoloniais, por não ter tanta proximidade com referenciais decoloniais. Mas eu trabalho com essas questões de gênero, então tenho que me apropriar um pouco dessas referenciais, né? [...], saber que essas questões são necessárias, considerando o o público de alunos que a gente tem, a diversidade de alunos que a gente tem em sala de aula. Então, eu acho que é um impacto positivo em relação a ter uma mente aberta para trabalhar essas questões em termos gerais e que vai fornecer base para novas pesquisas, novos questionamentos e pesquisas futuras em relação ao tema em si (Cupuaçu, 2024).

A contribuição positiva descrito por *Cupuaçu* reforça a ideia de que o professor em envolvimento é também um sujeito que se forma *na* e *para* a diversidade, ao se permitir esse deslocamento de olhar a partir da perspectiva decolonial, gerando novos aprendizados. Aqui se observa o que Monteiro (2019) chama de contraposição à lógica eurocêntrica, abrindo caminho para uma multiplicidade de epistemologias e histórias de vida, valorizando os “esfarrapados do mundo” como sujeitos de conhecimento (Monteiro, 2019).

A fala de *Pitanga* demonstra como a formação vivenciada provocou deslocamentos, ao mencionar ausências e lacunas deixadas pela formação inicial em Biologia. O professor destaca o impacto gerado pela exposição a conteúdos que deveriam estar presentes em sua trajetória acadêmica, mas que lhe foram negados, reconhecendo a importância da experiência formativa em problematizar essas ausências.

E daí, analisando ali algumas aulas ali que foram passadas, tem até coisas, assim, que foram novidades [...] eu já devia saber disso como bióloga e não sabia. [...] foi muito importante, ele foi ativo, ele foi efetivo, o curso. Ele mexeu com muitas coisas reais [...] teve esse pé no chão, ele falou realmente aquilo que é, aquilo que acontece, os preconceitos, as discriminações (Pitanga, 2024).

O depoimento de *Pitanga* explicita o impacto do apagamento de saberes e conteúdos em sua formação inicial, exemplificando o alerta de Chimamanda Ngozi Adichie (2019) sobre “o perigo de uma única história”, que empobrece e limita a compreensão da realidade ao apresentar versões únicas e parciais sobre os acontecimentos. Da mesma forma, *Cajá* destaca o impacto gerado por uma abordagem inexistente em sua licenciatura. Segundo a docente:

Há um impacto altíssimo, né? Porque esse tipo de abordagem a gente não tem nos cursos, a gente não tem nas nossas licenciaturas. Não sei como é atualmente, porque a minha licenciatura inicial, eu iniciei em 2012, então já tem muitos anos que eu fiz a minha

licenciatura, mas é um impacto enorme, porque às vezes a gente está reproduzindo alguma coisa ali dentro da sala de aula que a gente nem sabe, e ele traz essas nuances, esses momentos que falam, nossa, é mesmo, realmente, eu vi isso dentro da sala de aula (Cajá, 2024).

Em sua fala a professora denuncia o silenciamento de questões fundamentais no currículo da licenciatura, marcando um vazio formativo que se prolonga na prática docente. Sua reflexão remete ainda para a força da colonialidade do saber, que naturaliza práticas e discursos sem que o professor tenha consciência crítica sobre eles.

A ausência de perspectivas plurais na formação inicial pode fazer com que os docentes reproduzam narrativas universalizadas, invisibilizando outras formas de conhecimento e experiência. A fala de *Cajá* mostra justamente o momento de deslocamento em que tais silenciamentos vêm à tona, abrindo caminho para uma atitude reflexiva que questiona práticas antes naturalizadas.

Em todos esses relatos, o envolvimento profissional docente aparece como um processo de desaprendizagem e reconstrução crítica. Esse dado encontra sintonia em Monteiro *et al.* (2023, p.87) quando defende que as epistemologias decoloniais na educação em Ciências buscam romper com a colonialidade do saber, ao valorizar epistemes diversas e localizadas. Trata-se, portanto, de deslocar olhares para além da linearidade da ciência moderna, reconhecendo-a como histórica, política e atravessada por silenciamentos. Com isso, assume-se o compromisso ético e profissional de reconstruí-la em diálogo com outras vozes e saberes.

8.2.4 Envolvimento com caminhos da formação

O envolvimento com os caminhos da formação acadêmica foi outra dimensão que emergiu das falas dos docentes, quando questionados sobre a percepção acerca do impacto do curso em seu desenvolvimento profissional. Essa dimensão se destaca especialmente na articulação entre pesquisa, prática docente e interesses pessoais, uma vez que alguns professores destacaram o quanto os conteúdos abordados dialogavam com experiências pessoais e acadêmicas.

Eu acho que é um impacto positivo, né? Sempre é positivo, até porque não foi só questão de gênero, foram discutidas várias outras coisas que vem convergindo sempre com a minha pesquisa, com a minha vida, com o que eu vejo. Então, assim, de modo geral, eu penso que a ação formativa, ela só contribuiu para a minha formação profissional (Tucumã, 2024).

Eu avalio o curso excelente e para a minha formação também, porque teve contribuições para a minha pesquisa, [...] foi muito bom por essa questão, que agregou também para a minha pesquisa que eu estou desenvolvendo, tanto para a minha formação acadêmica, quanto pessoal também (Jabuticaba, 2025).

Ah, então, eu acho que o curso [...] ele casou muito com aquilo que eu já trabalho, que eu trabalho com educação sexual emancipatória [...] e eu sou supervisor escolar e, no caso, como fazer formação de professores, né? porque eu tenho que reeducar esse professor. [...] tá de parabéns o curso, porque, assim, eu acho que é o primeiro curso na minha vida que conversa com o que eu estudo e colabora com o que eu estudo (Pitanga, 2024).

Ao mencionarem a importância da ação formativa para o âmbito pessoal, os professores reconhecem a importância do curso para as suas pesquisas acadêmicas, para as suas práticas docentes e para a vida cotidiana. Isso mostra que o envolvimento docente pode ter repercussões tangíveis em diferentes dimensões de suas vidas fora do âmbito escolar. *Pitanga* aponta ainda para o efeito multiplicador de ações dessa natureza, pois atuando como supervisor escolar, o conhecimento construído ao longo do curso não se restringe à sua própria experiência, mas se articula à sua função de pessoa responsável pela formação de outros educadores.

Vale destacar que *Pitanga* e *Tucumã*, no momento do curso, estavam em processo de doutoramento, e *Jabuticaba* cursava mestrado. Como lembra García, “os professores são sujeitos individuais capazes de auto-aprendizagem e que por isso podem planificar, dirigir e seleccionar actividades de formação” (García, 1999, p.150). Isso evidencia que os docentes escolhem participar de formações que dialogam com seus projetos acadêmicos e profissionais, em um movimento de aprendizado que é auto-organizado e situado.

Lido a partir de uma perspectiva decolonial, o engajamento dos professores pode ser interpretado como um diálogo entre múltiplas legitimidades epistêmicas. Isso explica por que os participantes perceberam o curso como relevante para seus projetos de pós-graduação, uma vez que ele funcionou como ponte entre leituras teóricas, práticas de ensino de Ciências na EJA e interesses de investigação. Considerando ainda que processos formativos direcionados à EJA ocorrem na confluência de saberes, lutas e resistências, a afirmação de *Pitanga* de que o curso “casou com aquilo que já trabalho” e “colaborou com o que eu estudo” pode ser entendida como efeito dessa confluência, uma formação que se conecta com demandas práticas e éticas, num processo contínuo de ensinar e aprender.

Ao mesmo tempo, Quijano (2005) e Mignolo (2006) oferecem elementos para compreender o engajamento dos docentes na ação formativa para além de motivações apenas acadêmicas ou profissionais. O movimento desses sujeitos

caminha em contraposição à lógica da colonialidade do saber que valoriza trajetórias acadêmicas lineares e universais que se reduzem à acumulação de títulos e índices de produtividade. Assim, quando os docentes articulam vida, prática e investigação, eles produzem deslocamentos em relação ao modelo hegemônico de carreira acadêmica.

Nesse sentido, a procura por uma formação que dialogue com pesquisas de mestrado ou doutorado vai além do cumprimento de protocolos e se configura como caminhos de formação eticamente engajados. Desse modo, o envolvimento profissional caracteriza-se como um engajamento intencional por meio de formações que respondam a interesses de investigação, demandas da prática docente na EJA e à necessidade de aprofundamento dos saberes científicos e pedagógicos. Esse envolvimento, entendido por García (1999) e Alarcão (2022) como atitude reflexiva, contínua e orientada para a mudança, adquire, com Walsh (2019), Quijano (2005) e Mignolo (2006) dimensão política e epistemológica.

8.3 LIMITES E POSSIBILIDADES DO PROCESSO FORMATIVO PARA O DESENVOLVIMENTO PROFISSIONAL DOCENTE NA EJA

Uma vez discutidas as contribuições do processo formativo para o desenvolvimento profissional docente (atrelado à ideia de envolvimento), este tópico retoma a questão central da pesquisa: “Quais são os limites e possibilidades de um processo formativo fundamentado na perspectiva decolonial, com ênfase nas questões de gênero, para o desenvolvimento profissional docente na EJA?”. O objetivo aqui é encerrar o ciclo de análises, apresentando primeiro os limites percebidos pelos docentes e, a partir deles, refletir sobre como tais restrições/limitações podem indicar novas possibilidades para as formações.

No que se refere aos limites da ação formativa, analisa-se especificamente as respostas fornecidas aos seguintes questionamentos: “Você tinha alguma demanda referente à formação docente, relacionada às questões de gênero e colonialidade antes de realizar o curso? O curso atendeu a essa demanda? Algum outro tópico relacionado à temática poderia ter sido abordado e não foi?”. Com isso, buscou-se compreender se a proposta atendeu as expectativas dos docentes e eventuais lacunas do curso. Além disso, buscou-se identificar aspectos não satisfatoriamente contemplados na proposta, tanto em relação aos conteúdos abordados quanto às

estratégias formativas utilizadas.

Também se solicitou que os docentes refletissem sobre a seguinte questão: “Você poderia apontar sugestões de melhorias para edições futuras deste curso?”. Com isso, buscou-se levantar os aspectos que, na perspectiva dos docentes, não funcionaram plenamente ou que poderiam ser aprimorados, evidenciando assim os limites da proposta formativa.

De modo geral, a análise mostra que, embora a ação formativa tenha sido reconhecida como significativa e transformadora, houve limites estruturais, organizacionais e epistemológicos que dificultaram com que melhores resultados fossem alcançados. Esses limites envolvem diferentes dimensões (desde aspectos logísticos até desafios teórico-metodológicos) e expressam tanto as condições materiais da docência na EJA, quanto as disputas de sentido que atravessam as práticas formativas em torno de gênero e decolonialidade. Apesar de não anularem os avanços do processo, esses limites apontam para a existência de condicionantes que atravessam a docência na EJA, revelando tensões inerentes à implementação de uma proposta de formação decolonial online. Além disso, a identificação destes limites se faz importante no sentido de apontar novos caminhos e possibilidades para a construção de experiências formativas orientadas por perspectivas decoloniais, no contexto do Ensino de Ciências na EJA.

8.3.1 Aspectos relacionados à divulgação e ao alcance formativo

Uma formação decolonial desenvolvida por meio de tecnologias digitais e mediada em ambientes virtuais de aprendizagem requer o reconhecimento de que as manifestações da colonialidade e das relações de poder se reconfiguram nos ambientes virtuais. Nessa perspectiva, uma das fragilidades da ação formativa percebida diz respeito não à formação em si, mas a sua divulgação, que, embora ampla, mostrou-se pouco efetiva em alcançar o público-alvo, resultando numa adesão limitada. *Cambuí*, por exemplo, destaca: “*para muitas pessoas que eu falei do curso [...] não estavam sabendo*”. Essa constatação evidencia a dificuldade de democratizar o acesso às oportunidades formativas, especialmente em um campo como a EJA, historicamente marginalizado nas oportunidades e políticas educacionais.

Embora a divulgação tenha sido realizada por meio do envio de e-mails a todos os CEJAs do Estado de Santa Catarina, esse canal mostrou-se eficaz para

alcançar os docentes que estavam em efetiva atuação no momento da oferta do curso. Em contrapartida, considerando a alta rotatividade característica dessa modalidade e a prevalência de contratos temporários, muitos professores que habitualmente lecionam na EJA, mas que, naquele momento, não estavam vinculados às turmas, acabaram não tendo acesso às informações sobre a formação.

O limite, nesse caso, ultrapassa a logística da divulgação e toca a dimensão política da docência na EJA e da formação continuada voltada à modalidade, revelando as dinâmicas sobre quem tem acesso e quem permanece fora dos espaços de produção e debate de saberes. Os participantes também indicaram a importância de ampliar o alcance territorial e institucional das formações, de modo que se permita que docentes de diferentes regiões e áreas de conhecimento possam se envolver no debate sobre gênero e decolonialidade. Esse limite aponta para a necessidade de repensar a comunicação e o acesso a partir de uma perspectiva ética e política. A dificuldade de alcançar o público docente da EJA revela que uma formação decolonial deve começar percorrendo canais mais horizontais de divulgação, com uso de linguagem mais acessível, além de outras estratégias de aproximação.

Considerando o histórico de isolamento e fragmentação que marca a contratação de docentes na modalidade EJA, torna-se necessário que as ações de divulgação alcancem também aqueles que, embora interessados, possam não estar em exercício no momento de sua realização. Nesse sentido, além do envio das informações aos CEJAs, é pertinente estender o período de inscrições e ampliar a divulgação às escolas de ensino dito regular, tendo em vista que muitos de seus professores já atuaram na EJA ou demonstram interesse em retornar a essa modalidade.

Por fim, cabe destacar que o fortalecimento de redes de professores através da formação de comunidades colaborativas configura-se como uma estratégia promissora para aumentar o alcance de iniciativas formativas. Embora a formação ocorra em ambiente virtual, o apoio de grupos de pesquisa ou coletivos docentes na disseminação destas iniciativas podem potencializar o engajamento de um número maior de docentes.

8.3.2 Aspectos temporais e organizacionais

Um dos limites apontados pelos docentes diz respeito à organização temporal

do curso e à duração insuficiente dos encontros. Alguns participantes manifestaram o desejo de maior tempo para as discussões e aprofundamentos teóricos, como se observa nas falas a seguir:

Nós tivemos sete aulas, né? [...] Eu achei poucas aulas. Eu acho que podia botar mais. Sei lá, eu acho que podia ser um pouquinho mais de tempo (Butiá, 2024).

Eu acho que a única coisa que eu colocaria seria aumentar pelo menos mais dois dias, para ter mais dias de discussão, só isso. Mas de melhoria em si, eu achei muito bom. Não consigo pensar em nada agora (Jabuticaba, 2025).

Além da duração, as questões de agenda e sobreposição com o horário de trabalho foram destacadas como entraves. Alguns dos docentes que atuam na EJA, como *Cambuí* relataram dificuldades em conciliar o curso com o trabalho, que é no período noturno, o que trouxe à tona o desafio de organizar ações formativas que considerem as especificidades do trabalho docente na EJA. O depoimento de *Pequi* ilustra essa questão:

[...] estávamos em horário de trabalho [...] eu consegui me organizar aqui e deixava outra pessoa atendendo durante o período que eu estava no curso. Alguns dias eu não consegui, justamente porque tinha reunião, nós tínhamos eventos aqui também (Pequi, 2024).

Como se observa o limite temporal e organizacional se articula às condições materiais e institucionais da própria docência na EJA, um contexto no qual as políticas de formação competem com sobrecarga de trabalho, rotatividade docente, contratos temporários, dificultando o planejamento pessoal para a participação em ações formativas. Tudo isso faz com que o tempo destinado para o estudo e a reflexão crítica direcionada à modalidade seja continuamente limitado.

Tempo e trabalho são categorias sociopolíticas que se constroem a partir de relações de poder, e, nesse sentido, o enfrentamento da colonialidade do tempo nas formações se expressa por meio da flexibilidade e da possibilidade de uma organização coletiva e autodirigida. Valorizar o tempo como espaço de aprendizagem e de troca, em contraposição à lógica do tempo produtivista, constitui um gesto político e decolonial. Assim, torna-se imprescindível escutar os docentes quanto aos momentos mais adequados de participação, bem como oferecer alternativas àqueles que, embora interessados, enfrentam dificuldades para conciliar suas atividades profissionais. A combinação de momentos síncronos e assíncronos mostra-se, portanto, essencial, pois possibilita tanto o engajamento nos processos de reflexão crítica quanto o respeito ao tempo individual de elaboração e aprofundamento dos

saberes.

Essa combinação, contudo, não deve restringir-se à oferta de diferentes formatos de participação. É necessário que esses espaços sejam intencionalmente planejados para favorecer interações e criar condições que sustentem o diálogo, a escuta e a construção do coletivo. Entretanto, ao considerar essas exigências, emergem novos desafios que atravessam a formação: contornar os limites tecnológicos e de acesso.

8.3.3 Aspectos tecnológicos e de acesso

Outro aspecto apontado pelos docentes foi a dificuldade de acesso à plataforma utilizada para postagem dos conteúdos e das atividades, assim como a conectividade. Questões técnicas, como o uso da plataforma Moodle e a instabilidade da internet interferiram na fluidez dos encontros e no engajamento de alguns dos participantes. *Murici* afirmou: “a plataforma da UFSC [...] eu acho muito complicada, eu me perdi, até hoje tento entrar e não consigo”; enquanto *Açaí* destacou “só uns perrengues de conectividade, mas é uma coisa que não tinha como ter controle”.

Os relatos acima evidenciam a dimensão estrutural das desigualdades digitais, particularmente entre docentes da EJA que atuam em contextos laborais e geográficos diversos. As condições de acesso às atividades formativas variaram bastante: alguns acompanharam os encontros utilizando sua própria internet, outros a internet de suas escolas (frequentemente instável) por estarem em horário de trabalho. Nesse sentido, *Pitanga* explica: “Eu entrava, a internet caía muito, eu estava na escola à noite, eu trabalho à noite [...] a internet caía muito, e eu perdi muita coisa. Mas depois eu fui ler os slides e fui ler o material”. Outros participantes tentaram acompanhar o curso durante deslocamentos, enfrentando períodos sem conexão, enquanto alguns optaram por assistir às aulas de forma assíncrona, em virtude da impossibilidade de participar dos encontros síncronos em razão das limitações de conectividade.

Isso demonstra que formações realizadas de forma online encontram limites concretos nas condições materiais de acesso às tecnologias, o que traz à tona situações de exclusão, mostrando como essas condições impedem ou limitam a participação docente nos espaços de formação. Esses limites sinalizam (para além da necessidade de flexibilizar as formas de oferta) a importância de um letramento digital

prévio às formações. Considerando que se trata de uma proposta formativa orientada pela perspectiva decolonial e que, por isso, busca superar as barreiras impostas pela colonialidade, o letramento digital é uma medida que vem a beneficiar a participação docente. Assim, é pertinente destinar um momento específico da ação formativa para o desenvolvimento dessas competências tecnológicas, de modo a prevenir que a formação reforce processos excludentes.

A estrutura da ação formativa, ainda que planejada de modo a viabilizar a participação assíncrona de sujeitos de diferentes regiões, pensando na questão da conectividade, deixou à mostra a dificuldade do aprofundamento coletivo dos encontros (já que nem todos podiam estar presentes nas discussões). Isso representa um limite capaz de comprometer a efetividade de uma proposta de formação decolonial, que por sua natureza deve priorizar o diálogo e o engajamento coletivo.

8.3.4 Aspectos relacionados à participação e à dialogicidade

Apesar de os sujeitos reconhecerem o caráter dialógico da ação formativa, algumas falas revelam o desejo de maior interação entre palestrantes e colegas. *Buriti*, por exemplo, propõe uma dinâmica mais colaborativa:

Talvez a gente pudesse pensar em, os participantes, antes da abordagem do tema, trazer alguma coisa, fazer alguma situação. E aí dar para o palestrante esse feedback, esse não feedback, antes da palestra. E aí ele já poder fazer esse diálogo com a situação de vivência. Torna a comunidade mais colaborativa. E aí isso pode contribuir muito para a dinâmica da palestra (Buriti, 2024).

A própria sugestão de *Buriti* já evidencia uma tensão entre a estrutura expositiva e a prática dialógica desejada. Embora o curso tenha promovido momentos de troca, aspecto bastante enfatizado e já discutido, as participantes percebem que a horizontalidade ainda é um ideal a ser consolidado, especialmente quando a intenção é romper com hierarquias tradicionais em relação à produção do conhecimento e construir espaços de enunciação plurais, que são princípios centrais da perspectiva decolonial.

Planejar espaços que facilitem e estimulem a interatividade e dialogicidade se faz necessário em formações decoloniais, considerando ser o diálogo um dos pilares de enfrentamento da colonialidade. Estimular o diálogo exige contornar também outras limitações percebidas, conforme já mencionado. Além de tudo, para a prática do diálogo é imprescindível construir um espaço relacional pautado na abertura e na

horizontalidade, que reconheça os professores como sujeitos produtores de saber, desconstruindo a ideia de que conhecimento válido é somente aquele oriundo da academia. Ainda, é preciso criar dinâmicas para evitar com que hierarquias epistêmicas inibam a participação e o compartilhamento de experiências.

8.3.5 Aspectos da integração teórico-prática

Uma dimensão que aparece nas falas dos participantes diz respeito à articulação entre teoria e prática pedagógica. Alguns deles expressaram o desejo de mais atividades aplicadas e de exercícios práticos de transposição para o contexto da EJA. *Butiá*, por exemplo, comenta:

As atividades, assim, alguma coisa prática, sei lá. Eu sei que a gente teve um... [...] Teve uma que é para fazer o plano de aula, plano de ensino, né? Esse tipo de coisa eu achei... Achei mais legal, assim, sabe? Botar na prática o que a gente aprendeu no curso (*Butiá*, 2024).

De modo semelhante, *Murici* destacou que, embora sua demanda teórica tenha sido atendida “*na teoria, eu achei que, ok, estava legal*”, sentiu falta de “*alguma sugestão, assim, mais de aula prática, talvez, né, na vida real mesmo*”. Tal observação indica que, embora o curso tenha apresentado estratégias formativas e exemplos de aplicação, estes não foram considerados, por alguns participantes, suficientemente satisfatórios para demonstrar de maneira clara como a decolonialidade e as questões de gênero se manifestam na prática docente e podem ser trabalhadas no cotidiano escolar.

Conforme Libâneo (2004, p. 138), a prática envolve “uma ação intencional marcada por valores”, fundamentada em um aparato teórico-científico e mediada por instrumentos materiais e conceituais. Feldman (apud Libâneo, 2004, p. 138) reforça que mudanças na prática não decorrem automaticamente da assimilação teórica, mas da relação efetiva entre teoria e prática. Nesse sentido, a ação formativa analisada atuou como instrumento de mediação da experiência, mas não foi eficaz em proporcionar experiências concretas que envolvessem os conhecimentos mobilizados no decorrer da formação, sobre decolonialidade e gênero.

Embora o curso tenha incluído atividades práticas (como a elaboração de planos de ensino, gravação de áudios, participação em fóruns) as falas sugerem a necessidade de mais momentos voltados à prática, como simulações, estudos de

caso ou oficinas, que aproximem a formação dos desafios reais enfrentados pelos docentes da EJA. Desse modo, é preciso repensar o ambiente online como um espaço de possibilidades para a integração entre teorias, práticas decoloniais, experimentação e autoria docente.

8.3.6 Aspectos epistemológicos e lacunas temáticas

Alguns dos participantes apontaram lacunas no tratamento de certos temas, especialmente em relação à transgeneridade, à não binariedade e às masculinidades. *Caju* já havia destacado, desde a análise da ementa, a ausência de discussões mais aprofundadas sobre essas dimensões, lacuna novamente mencionada ao final da formação: *“acho que é importante também falar mais de transgeneridade [...], e também abordar gênero incluindo homens e meninos”*.

Outro limite epistemológico foi apontado por *Jabuticaba* quando observou uma fragilidade em relação à transposição das discussões sobre gênero e decolonialidade no âmbito do ensino de Física: *“Eu acharia interessante também se tivesse trazido algo voltado para a física também. Porque eu lembro que, se eu não estiver enganada, não teve”*. Considerando que professores de Física integravam o público-alvo, a ausência de palestrantes e exemplos concretos dessa área reforça uma lacuna da ação formativa.

Outro aspecto de abrangência apontado como limite da formação foi trazido na fala de *Umbu-cajá*, quando menciona seu engajamento com mulheres de uma comunidade pesqueira e o seu desejo de que as mulheres pescadoras fossem incluídas em futuras formações. Segundo ela, embora o curso buscasse uma abordagem decolonial, ainda há desafios em integrar de forma efetiva os saberes populares e comunitários às práticas formativas em Ciências voltadas à EJA.

[...] se eu pudesse, de alguma forma, e tivesse outro momento de formação, eu queria muito pensar e trazer as pescadoras para estar participando, sabe? Porque eu acho que elas iam estar contribuindo de uma forma...[...] como eu falei, tem vários pesquisadores engajados com esse tema e sobre o tema pesca e gênero, tem várias mulheres. Então, elas estão bem envolvidas. Então, assim, [...] se tivesse um curso, de novo, falando sobre gênero, eu queria muito que essas mulheres participassem e contassem essa experiência de formação, como que acontece, porque a gente ia aprender bastante com elas (Umbu-cajá, 2024).

A riqueza da fala de *Umbu-cajá*, ao evidenciar a necessidade de se reconhecer os saberes e a resistência dessas mulheres pescadoras como parte

constitutiva das discussões sobre gênero e decolonialidade, também revela um limite epistemológico da formação: a dificuldade de promover uma integração plena entre saberes científicos e populares. É interessante observar que, na atividade de elaboração do plano de ensino, essa mesma docente apresenta um movimento de superação dessa limitação, ao propor a contextualização do conhecimento científico com a realidade da comunidade. Nesta elaboração a docente busca articular a ciência aos problemas vivenciados pela comunidade pesqueira, buscando com isso a valorização dos saberes locais e o debate dos problemas enfrentados, dentre eles:

Impactos socioambientais e socioeconômicas, desequilíbrio de ecossistema e sustentabilidade socioambiental, gestão dos recursos hídricos, poluição das águas, saneamento básico e análise de controle de qualidade da água, estudo da relação de trabalho da pesca artesanal e gênero (Umbu-cajá, 2024).

Essas lacunas epistemológicas e curriculares indicam a necessidade de ampliar os referenciais teóricos e fortalecer a pluralidade das identidades e saberes presentes nas formações voltadas à EJA, de modo a evitar que determinadas experiências continuem marginalizadas mesmo em contextos de formação crítica. Também demonstram que a transposição didática das discussões sociais e críticas no contexto do ensino de ciências ainda encontra barreiras, tanto por limitações de tempo quanto pela complexidade de traduzir referenciais decoloniais em práticas concretas, especialmente em áreas tradicionalmente marcadas por epistemologias eurocentradas, como a Física.

Mesmo em um curso com foco em gênero e decolonialidade, há desafios em expandir a abordagem para além das experiências das mulheres, de modo a contemplar as múltiplas dimensões das diferenças e as intersecções entre gênero, raça, idade, condições socioeconômicas e sexualidade. Esses limites epistemológicos e lacunas temáticas revelam a necessidade de ampliar a diversidade de vozes e referenciais presentes nas formações, fazendo uso do espaço online para a pluralização epistêmica, na medida em que congrega sujeitos de diferentes territórios, experiências e campos do conhecimento. Isso, aliado à inclusão e à circulação de materiais produzidos por movimentos sociais, coletivos e comunidades tradicionais, amplia de maneira significativa o horizonte formativo.

9 ALGUMAS CONSIDERAÇÕES

Durante o desenvolvimento deste estudo buscamos compreender de que modo um processo formativo desenvolvido de modo remoto, orientado pela perspectiva decolonial e com ênfase nas relações de gênero, poderia contribuir para o desenvolvimento profissional docente na Educação de Jovens e Adultos. Para isso, nos capítulos anteriores percorremos diferentes caminhos analíticos: o olhar sobre o currículo; o percurso investigativo acerca das demandas docentes acerca de gênero e decolonialidade, com o intuito de compreender suas expectativas em relação à formação e identificar as lacunas percebidas sobre o tema; o da percepção da colonialidade de gênero, a fim de entender como essa atravessa os sujeitos da EJA e influencia a atuação docente nessa modalidade; e o da análise da construção de propostas formativas fundamentadas na decolonialidade, buscando compreender como esses docentes imaginaram formas de tensionar o ensino de Ciências na EJA e mobilizaram a perspectiva decolonial na elaboração de novos modos de ensinar. A partir daí, procuramos compreender como o processo contribuiu para o desenvolvimento profissional docente, na medida em que questionamos a própria noção de desenvolvimento. E por fim, refletimos sobre os limites e as possibilidades dessa proposta formativa online.

Nesse contexto, o ineditismo desta pesquisa está na interlocução construída entre diferentes campos de discussão que raramente são mobilizados de forma articulada no âmbito do Ensino em Ciências (EJA, decolonialidade, gênero e desenvolvimento profissional docente), embora haja vasta literatura sobre esses campos isoladamente. Ao tomar a EJA como *lócus* de reflexão e produção de conhecimento, o estudo evidencia a potência das perspectivas decoloniais e das discussões de gênero para repensar os próprios sentidos atribuídos ao desenvolvimento profissional docente na modalidade, o que ainda é algo inédito.

Com base nas concepções apresentadas por García (1999) e Day (2001), podemos afirmar que a tese representa uma contribuição para se pensar um desenvolvimento profissional docente que envolva dimensões individuais, coletivas e organizacionais, pautadas em pressupostos decoloniais. A primeira, a dimensão individual, se manifestou nas reflexões pessoais dos participantes em torno das questões de gênero e colonialidade e nos deslocamentos de olhares promovidos pela ação formativa. A dimensão coletiva e colaborativa pode ser percebida na riqueza das

interações e trocas entre os docentes participantes. A dimensão organizacional fica evidente quando consideramos a possibilidade de influência desse processo nas instituições de ensino, pois algumas experiências relatadas indicam um possível reflexo da formação nas escolas de alguns dos docentes.

Também pudemos observar o que Day (2001) denomina de compromisso ético e moral com a docência, que se vincula ao compromisso da educação com a transformação da sociedade. Essa compreensão foi se fortalecendo ao longo do processo formativo, em que os docentes se reconheceram como sujeitos capazes de intervir, de questionar o currículo e de construir práticas que dialoguem com as identidades e trajetórias dos estudantes da EJA, considerando os atravessamentos da colonialidade de gênero nesse ambiente educativo.

Ainda em relação ao construto de desenvolvimento profissional docente, discutimos a importância de se evitar ideias que defendem a existência de uma lógica linear de desenvolvimento. Desse modo, também consideramos em nossa análise os pressupostos do que vem sendo chamado de envolvimento docente, sem o “des”. Entendemos o envolvimento como movimento, como presença no processo formativo, que implica vínculo, constância e abertura ao novo. O envolvimento é, nesse sentido, uma forma de se fortalecer nessa profissão, que está sempre em constante transformação. É o envolvimento docente que permite que a formação supere a característica do que é pontual e se converta em experiência formadora.

A análise dos dados mostra que o curso fomentou esse envolvimento, na medida em que provocou reflexões sobre as estruturas coloniais e de gênero que atravessam o ensino de Ciências na EJA e incentivou os docentes a repensarem suas práticas e também a compartilharem suas experiências no grupo. Nos planos de ensino elaborados, observamos indícios de deslocamentos que são importantes, como o reconhecimento da EJA como espaço de produção de saberes, a valorização das experiências dos estudantes e o diálogo entre saberes científicos e populares. Essas movimentações, ainda que iniciais, apontam para a possibilidade de um ensino de Ciências comprometido com a vida, em oposição à necropolítica denunciada por Achille Mbembe (2006).

Compreendemos, contudo, que houve limites na ação formativa que comprometeram a maior efetividade da proposta em promover um desenvolvimento profissional decolonial e emancipador. Porém, esses mesmos limites servem de direcionamento para se repensar novas práticas, novos caminhos e possibilidades

para a formação docente na EJA. Os limites identificados também nos lembram que o enfrentamento à colonialidade não se encerra em uma ação formativa, por melhor que ela seja. Ao contrário, exige continuidade e persistência. Reconhecer os limites é, portanto, reconhecer o caráter processual do envolvimento docente. É admitir que a formação se constrói nas tensões entre aquilo que se almeja e o que é possível ser feito.

Esses limites também nos alertam para a necessidade de compreender a formação decolonial em ciências não como um modelo taxativo, mas como um horizonte político. Entendemos que propor formações decoloniais implica recusar qualquer pretensão de universalidade ou de totalidade (seja em relação ao modelo de formação ou ao conhecimento científico). Assim, como o próprio pensamento decolonial nos ensina, não há um único caminho, há caminhos plurais, caminhos outros. E cada docente, em sua trajetória, constrói o seu, a partir de suas próprias experiências. Reivindicar uma única rota formativa seria reproduzir a colonialidade do saber e normatizar as formações.

Também defendemos que há princípios inegociáveis em propostas formativas orientadas pela decolonialidade para o ensino de ciências, especialmente quando voltadas à EJA. Entre eles, destacamos o compromisso com o diálogo com as experiências e saberes dos sujeitos; a crítica à realidade e à naturalização das desigualdades de classe, gênero e raça; a recusa às explicações meritocráticas que culpabilizam o indivíduo pelas condições estruturais que o atravessam; e o combate à ideia de que determinadas profissões ou competências seriam intrínsecas a um sexo ou gênero.

Defendemos, ainda, a valorização da EJA como modalidade potente, e não como etapa compensatória ou de menor prestígio. Conforme defendido por muitos autores do campo, a EJA não deve ser concebida como uma escada para o sucesso, mas como um espaço de sucesso em si mesma. O reconhecimento da EJA como espaço legítimo de formação docente e de produção de conhecimento é também, um ato decolonial.

O conjunto dos resultados e análises reafirmam nossa convicção de que o desenvolvimento profissional docente é inseparável da dimensão do envolvimento. Este estudo também nos permitiu constatar que a decolonialidade, quando articulada à formação docente na EJA, é uma postura diante da docência que se manifesta nas escolhas pedagógicas, na forma como se escuta o estudante, na maneira como se

compartilham saberes e se produzem sentidos. A decolonialidade e com ela a pedagogia decolonial é, nesse sentido, uma prática de resistência.

Vislumbramos como possibilidade futura a ampliação e o fortalecimento de ações formativas estruturadas em torno de comunidades colaborativas, que promovam a colaboração entre universidade e escola, de forma a assegurar espaços permanentes de reflexão e troca. Tais espaços podem ser fundamentais para consolidar o que defendemos ao longo desta tese: que o desenvolvimento profissional docente se faz com diálogo coletivo.

Para além do campo da formação docente, acreditamos que os resultados desta pesquisa contribuem para ampliar o debate sobre o papel da universidade na construção de uma educação qualificada. Ao articularmos neste estudo ensino, pesquisa e extensão, reafirmamos a função social da universidade como espaço de produção de conhecimento vinculados às demandas reais da sociedade. A extensão universitária, nesse contexto, se mostrou um caminho potente para promover a interação com os sujeitos docentes da EJA.

Dito isso, optamos por nomear o último capítulo apenas de “Algumas Considerações” por acreditarmos que nenhuma conclusão é definitiva ou final. A decolonialidade, como horizonte pedagógico, nos convida a permanecer “considerando”: duvidar das verdades e a manter acesa a disposição de questionar.

Assim, ao final de todo o trajeto percorrido, compreendemos que o maior resultado não está apenas nas análises e nos dados sistematizados, mas nas transformações que ocorreram em nós e nos sujeitos que se dispuseram a discutir gênero e decolonialidade em sua caminhada conosco.

REFERÊNCIAS

ACHINTE, Adolfo Albán. Pedagogías de la re-existencia. Artistas indígenas y afrocolombianos. In: WALSH, Catherine. **Pedagogías Decoloniales**, v.1, 2013. p. 443-468.

ADICHIE, Chimamanda Ngozi. **O perigo de uma única história**. São Paulo: Companhia das Letras, 2019.

AGUIAR, Raimundo Helvécio Almeida. **Educação de Adultos no Brasil: políticas de (des)legitimação**. 2001. 173 f. Tese de Doutorado (Faculdade de Educação)- Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 2001.

ALARCÃO, Isabel. **Professores reflexivos em uma escola reflexiva** [livro eletrônico] 1ª ed. São Paulo: Cortez, 2022.

ALLEN, Paula Gunn. **Where I Come From Is Like This**. [S.l.: s.n.], [s.d.]. Disponível em: <https://eng101asu.wordpress.com/wp-content/uploads/2012/03/where-i-come-from-is-like-this-paula-gunn-allen.pdf>. Acesso em: 8 set. 2025.

ALLEN, Paula Gunn. **The Sacred Hoop**. Recovering the Feminine in American Indian Traditions (English Edition). Boston: Beacon Press, 1986.

ALONSO, Ana Luísa Zanon; EITERER, Carmem Lúcia. Educação de pessoas jovens, adultas e idosas: da diferença colonial à interculturalidade crítica. **Currículo sem Fronteiras**, v. 22, 2022.

ALONSO, Ana Luísa Zanon; EITERER, Carmem Lúcia. A presença da (de)colonialidade na educação de pessoas jovens, adultas e idosas. **Revista Teias**, v. 25, n. 77, 2024.

ALVES, Cláudio Eduardo; GONÇALVES, Rebeca Cristina Nunes Llyod; FREITAS, Luciana Aparecida Guimarães de. Currículo, alfabetização e interseccionalidade na educação de pessoas surdas. **Educar em Revista**, Curitiba, v.40, 2024.

AMORIM, Elisangela Maria; EVANGELISTA, Edson Gomes; SENRA, Ronaldo Eustáquio F.. Racismo ambiental: um estudo de caso na turma da EJA da Escola Estadual do Campo São José, no Distrito de Água Fria (MT). Aceno – **Revista de Antropologia do Centro-Oeste**, Dourados, v. 8, n. 18, 2021.

ANGELIM, Maria Luiza Pereira. Extensão como espaço de formação de educadores de jovens e adultos. In: SOARES, Leôncio. **Formação de educadores de jovens e adultos**. Belo Horizonte : Autêntica, 2006.

APPLE, Michael. **Ideologia e Currículo**. São Paulo: Brasiliense, 1979.

AKOTIRENE, Carla. **Interseccionalidade**. São Paulo: Sueli Carneiro; Pólen, 2019.

ARAUJO, Gilvan Charles Cerqueira de; SILVA, Leda Regina Bitencourt da; SENA, Lilian Cristina da Ponte e Sousa. A Educação de Jovens e Adultos e a BNCC do

Ensino fundamental. **Linhas Críticas**, Brasília, v. 26, e30582, jan. 2020. Disponível em: http://educa.fcc.org.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1981-04312020000100114&lng=pt&nrm=iso. Acesso em: 12 dez. 2024.

ARROYO, Miguel González. Educação de jovens-adultos: um campo de direitos e de responsabilidade pública. In: SOARES, Leôncio; GIOVANETTI, Maria Amélia Gomes de Castro; GOMES, Nilma Lino (Orgs.). **Diálogos na educação de jovens e adultos**. Belo Horizonte: Autêntica, 2005.

ARROYO, Miguel. **Passageiros da noite: do trabalho para a EJA**: itinerários pelo direito a vida justa. Petrópolis, RJ: Vozes, 2017.

BALLESTRIN, Luciana. América Latina e o giro decolonial. **Revista Brasileira de Ciência Política**, Brasília, n. 11, p. 89-117, maio/ago. 2013.

BAIRROS, Luiza. Nossos feminismos revisitados. In: HOLLANDA, Heloisa Buarque de (org.). **Pensamento feminista hoje**: perspectivas decoloniais. 1ªed. Rio de Janeiro: Bazar do Tempo, 2020.

BASTOS, Ludmila Corrêa; EITERER, Carmem Lucia. Educação de Jovens e Adultos e interseccionalidade: mulheres negras e idosas, trabalhadoras e estudantes. **Revista Diversidade e Educação**, v. 9, n. 2, 2021. Disponível em: <https://doi.org/10.14295/de.v9i2.13510>. Acesso em: 16 abr. 2025.

BECKER, Howard Saul. **Métodos de pesquisa em ciências sociais**. São Paulo: Ed. Hucitec, 1993.

BELLO, Luiz. **Censo 2022: pela primeira vez, menos da metade das famílias do país são formadas por casais com filhos**. Agência IBGE Notícias, Rio de Janeiro, 5 nov. 2025. Atualizado em: 7 nov. 2025. Disponível em: <https://agenciadenoticias.ibge.gov.br/agencia-noticias/2012-agencia-de-noticias/noticias/44960-censo-2022-pela-primeira-vez-menos-da-metade-das-familias-do-pais-sao-formadas-por-casais-com-filhos>. Acesso em: 26 mai. 2026.

BORGES, Liana. Duas experiências em duas redes de formação: aprendizados e desafios. In: SOARES, Leôncio. **Formação de educadores de jovens e adultos**. Belo Horizonte: Autêntica, 2006.

BORGES, Caroline. SC tem alta de 51% nos casos de injúria racial e lidera denúncias do crime no país. **G1 Santa Catarina**, 17 jul. 2024. Disponível em: <https://g1.globo.com/sc/santa-catarina/noticia/2024/07/19/santa-catarina-alta-denuncias-injuria-racial.ghtml>. Acesso em: 16 jan. 2025.

BORGES, Caroline; MAYER, Sofia. Professor de história de escola pública de SC que elogiou nazismo na web é afastado. **G1 Santa Catarina**, 4 nov. 2022. Disponível em: <https://g1.globo.com/sc/santa-catarina/noticia/2022/11/04/professor-de-historia-de-escola-publica-de-sc-que-elogiou-nazismo-na-web-e-afastado.ghtml>. Acesso em: 16 jan. 2025.

BOTELHO, Gabriela Rodrigues; MATOS, Doris Cristina Vicente da Silva.

Perspectiva afrográfica decolonial nos itens de língua espanhola do enem para jovens e adultos privados de liberdade. **Trabalhos em Linguística Aplicada**, Campinas, SP, v. 61, n. 1, 2022.

BOTTON, Viviane Bagiotto. María Lugones: da colonialidade do poder à colonialidade de gênero. In: MARIM, Caroline; CASTRO, Susana de. **Estudos em decolonialidade e gênero**. Rio de Janeiro: Ape'Ku, 2021.

BRANDÃO, Carlos Rodrigues. **O que é educação popular**. São Paulo: Brasiliense, 2006.

BRASIL. **Constituição Política do Império do Brasil de 25 de março de 1824**. Rio de Janeiro, 1824.

BRASIL. **Lei de 15 de outubro de 1827**. Manda criar escolas de primeiras letras em todas as cidades, vilas e lugares mais populosos do Império. Rio de Janeiro, 1827.

BRASIL. **Lei de 7 de outubro de 1834**. Dá o nome de Ato Adicional à Constituição Política do Império do Brasil, e reforma a mesma Constituição. Rio de Janeiro, 1834. Disponível em: <https://www2.camara.leg.br/legin/fed/leimp/1824-1899/lei-16-12-agosto-1834-532609-publicacaooriginal-14881-pl.html>. Acesso em: 11 abr. 2025.

BRASIL. **Lei nº 5.379, de 15 de dezembro de 1967**. Provê sobre a alfabetização funcional e a educação continuada a adolescentes e adultos. Diário Oficial da União: seção 1, Brasília, DF, 19 dez. 1967. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/1950-1969/l5379.htm. Acesso em: 11 abr. 2025.

BRASIL. Constituição (1988). **Constituição da República Federativa do Brasil**. Brasília, DF: Senado Federal: Centro Gráfico, 1988.

BRASIL. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional**, LDB. 9394/1996.

BRASIL. **Resolução nº 3, de 15 de junho de 2010**. Institui Diretrizes Operacionais para a Educação de Jovens e Adultos – EJA, nas etapas do ensino fundamental e médio. Brasília: MEC/CNE/CEB, 2010. Disponível em: <http://ejatrabalhadores.sites.uff.br/wp-content/uploads/sites/296/2017/12/Resolucao-N%C2%BA-3-de-15-de-junho-de-2010.pdf>. Acesso em: 17 jul. 2025.

BRASIL. Ministério da Educação. **Base Nacional Comum Curricular**. Brasília: MEC, 2018. Disponível em: https://www.gov.br/mec/pt-br/escola-em-tempo-integral/BNCC_EI_EF_110518-versaofinal.pdf. Acesso em: 16 jan. 2025.

BRASIL. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (Inep). **Censo Escolar da Educação Básica 2022**: Resumo Técnico. Brasília, 2023.

BRASIL. **Projeto de Lei n. 2614, de 2024**. Dispõe sobre o Plano Nacional de Educação – PNE 2024-2034. Brasília, DF: Câmara dos Deputados, 2024. Disponível em: https://www.camara.leg.br/proposicoesWeb/prop_mostrarintegra?codteor=2443432&

filename=Tramitacao-PL%202614/2024. Acesso em: 26 jan. 2025.

BRASIL. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira. Resumo Técnico: **Censo Escolar da Educação Básica 2023**. Brasília: Inep, 2024. Disponível em: https://download.inep.gov.br/publicacoes/institucionais/estatisticas_e_indicadores/resumo_tecnico_censo_escolar_2023.pdf. Acesso em: 16 jan. 2025.

BRASIL. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (Inep). **Censo Escolar da Educação Básica 2024**: Resumo Técnico. Brasília, 2025.

BRASIL. Supremo Tribunal Federal. **Ação Direta de Inconstitucionalidade nº 7.847**. Relatora: Ministra Cármen Lúcia. Brasília, DF: STF, 2026.

BRITO, Rayssa Maria Anselmo de; SILVA, Eduardo Jorge Lopes da. A interseccionalidade dos estudos da EJA, educação inclusiva e formação docente: um estado do conhecimento. **Revista Educação Especial**, Santa Maria, v. 34, 2021. Disponível em: <http://dx.doi.org/10.5902/1984686X63606>. Acesso em: 16 abr. 2025.

BURIN, Ana Rubia; AGNES, Natália Carolina. **Evasão escolar de transexuais e travestis: uma análise das políticas públicas do Estado do Rio Grande do Sul sob a ótica da solidariedade**. In: Seminário Internacional - Demandas sociais e Políticas Públicas na sociedade contemporânea - XVI Mostra Internacional de Trabalhos Científicos. Santa Cruz do Sul: UNISC, 2024.

CAMPOS, Gustavo de Aguiar; PEREIRA, Mariana Cunha. Cursinho Prepara Trans: possibilidade de articulação entre gênero e educação popular. **Revista Educação Popular**, Uberlândia, v.17, n.5, p.185-194, 2018. Disponível em: <https://seer.ufu.br/index.php/reveducpop/article/view/43050/pdf>. Acesso em 30 mai. 2026.

CANDAU, Vera Maria Ferrão. Educação Descolonizadora: construindo caminhos. Entrevista concedida. **Nuevamérica**: La revista de la patria grande, Buenos Aires, n. 149, p. 4-17, 2016.

CANDAU, Vera Maria. Diferenças, educação intercultural e decolonialidade: temas insurgentes. **Revista Espaço do Currículo**, João Pessoa, v.13, n. Especial, 2020.

CANDAU, Vera Maria Ferrão; RUSSO, Kelly. Interculturalidade e educação na América Latina: uma construção plural, original e complexa. **Rev. Diálogo Educ.**, Curitiba, v. 10, n. 29, p. 151-169, abr. 2010.

CARDOSO, Livia de Rezende. Nos rastros de uma bruxa, compondo metodologias alquimistas. In: MEYER, D.E.; PARAÍSO, M.A.. **Metodologias de Pesquisas Pós-críticas em Educação**. Belo Horizonte: Mazza Edições, 2012.

CARMO, Wendal. **Polícia Civil investiga caso de apologia ao nazismo na UFSC**. Carta Capital, 18 abr. 2023. Disponível em: <https://www.cartacapital.com.br/educacao/policia-civil-investiga-caso-de-apologia-ao-nazismo-na-ufsc/>. Acesso em: 16 jan. 2025.

CARNEIRO, Sueli. Mulheres em Movimento. **Estudos avançados**, São Paulo, v.17, n.49, 2003.

CARNEIRO. Sueli. **Escritos de uma vida**. São Paulo: Pólen Livros, 2019.

CARVALHO, *et al.* Trajetória, avanços e perspectivas da EJA face à BNCC. **Educação em Revista**, Marília, SP, v. 21, n. 2, p. 51–64, 2020. Disponível em: <https://revistas.marilia.unesp.br/index.php/educacaoemrevista/article/view/10008..> Acesso em: 17 dez. 2024.

CARVALHO, Maria Naira de; SILVA, Maria do Socorro Borges da. Mulheres negras periféricas da EJA: demarcadores interseccionais de violação de direitos humanos. **Revista e-Curriculum**, São Paulo, v. 22, p. 1–24, 2024. Disponível em: <http://dx.doi.org/10.23925/1809-3876.2024v22e61698>. Acesso em: 5 maio 2025.

CASSAB, Mariana. Contra ser coisa: diálogos entre Paulo Freire, o Currículo e a Educação em Ciências. **Educação em Foco**, [S. l.], v. 26, n. Especial 02, p. e26040, 2021. DOI: 10.34019/2447-5246.2021.v26.36333. Disponível em: <https://periodicos.ufjf.br/index.php/edufoco/article/view/36333>. Acesso em: 29 abr. 2025.

CASSAB, Mariana. Educandas em foco: a produção bibliográfica recente sobre mulheres na Educação de Jovens e Adultos. In: SIMPÓSIO ON-LINE DE EDUCAÇÃO, 3., 2022, Ipanguaçu. **Educação, ciência e saúde: por uma formação integral: trabalhos premiados [e-book]**. Natal: Editora FAMEN; Ipanguaçu: IFRN, 2022. ISBN 978-65-87028-13-2. DOI: <https://doi.org/10.36470/famen.2022i6>.

CASSAB, Mariana. A construção curricular em EJA: a educação em Ciências que se cria nas frestas da precariedade e da resistência. **Revista de Ensino de Biologia da SBEnBio** - ISSN: 2763-8898 vol. 16, 2023. Disponível em: <https://doi.org/10.46667/renbio.v16inesp.1.1072>. Acesso em 16 jan. 2025.

CATELLI JR., Roberto. O não-lugar da Educação de Jovens e Adultos na BNCC. In: **Educação é a Base?** Educadores Discutem a BNCC. CASSIO, Fernando; CATELLI JR., Roberto(orgs.). São Paulo:Ação Educativa, 2019.

CHAGAS , Daniel Hedlund Soares das *et al.*. Economia do Cuidado: O Trabalho Invisível das Pessoas (Sobretudo Mulheres) que Cuidam de Outras Pessoas. **Pensar - Revista de Ciências Jurídicas**, v. 30, p. 1–11, 2025. DOI: 10.5020/2317-2150.2025.15884. Disponível em: <https://ojs.unifor.br/rpen/article/view/15884>. Acesso em: 29 mai. 2026.

COLLINS, Patrícia Hill; BILGE, Sirma. **Interseccionalidade**. 1ª ed. São Paulo: Boitempo, 2021.

COLONIZAR. **DICIONÁRIO MICHAELIS**. Comunicação. Michaelis On-line, 2024. Disponível em: [https://michaelis.uol.com.br/moderno-portugues/busca/portugues-brasileiro/colonizar#:~:text=1%20Promover%20a%20coloniza%C3%A7%C3%A3o%20de%3B%20estabelecer%20col%C3%B4nia\(s\).&text=2%20Migrar%20para%20out](https://michaelis.uol.com.br/moderno-portugues/busca/portugues-brasileiro/colonizar#:~:text=1%20Promover%20a%20coloniza%C3%A7%C3%A3o%20de%3B%20estabelecer%20col%C3%B4nia(s).&text=2%20Migrar%20para%20out)

ro%20territ%C3%B3rio,principais%20habitantes%3B%20habitar%20como%20colon
o.&text=3%20fig%20Dispersar%2Dse%20e,%2C%20alastrar%2Dse%2C%20invadir.
. Acesso em 21 jan. 2024.

CONSELHO NACIONAL DE EDUCAÇÃO. **Parecer CNE/CEB nº 05/1997**. Proposta de Regulamentação da Lei 9.394/96. Brasília: Ministério da Educação, 1997a. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/1997/pceb005_97.pdf. Acesso em 04 jan. 2024.

CONSELHO NACIONAL DE EDUCAÇÃO. **Parecer CNE/CES nº 12/1997**. Esclarece dúvidas sobre a Lei nº 9.394/96 (Em complemento ao Parecer CEB nº 5/97). Brasília: Ministério da Educação, 1997b. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/1997/pceb012_97.pdf Acesso em 04 jan. 2024.

CONSELHO NACIONAL DE EDUCAÇÃO. **Parecer CNE/CEB nº 11/2000, de 07 de abril de 2000**. Diretrizes curriculares nacionais para a Educação de Jovens e Adultos. Brasília, DF: CNE, 2000. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/PCB11_2000.pdf. Acesso em: 11 abr. 2025.

CONSELHO NACIONAL DE EDUCAÇÃO. **Resolução CNE/CEB nº 1, de 5 de julho de 2000**. Estabelece as Diretrizes Nacionais para a Educação de Jovens e Adultos. Diário Oficial da União, Brasília, DF, 10 jul. 2000.

CONSELHO NACIONAL DE EDUCAÇÃO. **Parecer CNE/CEB Nº 36/2004, de 7 de dezembro de 2004**. Aprecia a Indicação CNE/CEB 3/2004. Brasília, DF, 2004.

CONSELHO NACIONAL DE EDUCAÇÃO. **Parecer CNE/CEB Nº 29/2006, de 5 de abril de 2006**. Reexame do Parecer CNE/CEB nº 36/2004, que aprecia a Indicação CNE/CEB nº 3/2004, propondo a reformulação da Resolução CNE/CEB nº 1/2000, que definiu Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação de Jovens e Adultos. Brasília, DF, 2006.

CONSELHO NACIONAL DE EDUCAÇÃO. **Resolução CNE/CEB nº 1, de 25 de maio de 2021**. Institui Diretrizes Operacionais para a Educação de Jovens e Adultos nos aspectos relativos ao seu alinhamento à Política Nacional de Alfabetização (PNA), à Base Nacional Comum Curricular (BNCC) e à Educação de Jovens e Adultos a Distância. Brasília, DF, 2021. Disponível em: https://www.gov.br/mec/pt-br/media/acesso_informacao/pdf-arq/DiretrizesEJA.pdf. Acesso em: 11 abr. 2025.

CONSULTOR JURÍDICO (CONJUR). **STF invalida lei capixaba que autorizava veto dos pais a aulas sobre gênero na escola**. Consultor Jurídico, 12 maio 2026. Disponível em: <https://www.conjur.com.br/2026-mai-12/stf-invalida-lei-capixaba-que-autorizava-veto-dos-pais-a-aulas-sobre-genero-na-escola/>. Acesso em: 14 maio 2026.

CORRÊA, Shirlei de Souza; FERRI, Cássia; FERREIRA Janara Cunha. As abordagens pós-críticas em pesquisa educacional na perspectiva do “Ator Plural” de Bernard Lahire. **Revista Eletrônica Pesquiseduca**, Santos, v. 07, n.12, p.75-89, 2015.

CORTADA, Silvana de Oliveira. **A experiência de ser professor da EJA: sentidos e significados**. 2009. 155 f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Nove de Julho, São Paulo, 2009.

COSTA, *et al.* Narrativas femininas para uma educação decolonial. In: MONTEIRO, *et al.* (org.). **Decolonialidades na educação em ciências**. São Paulo: Editora Livraria da Física, 2019.

CRENSHAW, Kimberlé. **Documento para o encontro de especialistas em aspectos da discriminação racial relativos ao gênero**. University of California: Los Angeles, 2002. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/ref/a/mbTpP4SFXPnJZ397j8fSBQQ/abstract/?lang=pt>. Acesso em: 25 jul. 2024.

CURIEL, Ochy. **La nación heterosexual**: análisis del discurso jurídico y el régimen heterosexual desde la antropología de la dominación. Bogotá: Brecha Lésbica; En la Frontera; Impresol Ediciones, 2013.

CURIEL, Ochy. Crítica pós-colonial a partir das práticas políticas do feminismo antirracista. **Revista de Teoria da História**, v. 22, n. 2, 2019.

CURIEL, Ochy. Construindo metodologias feministas a partir do feminismo decolonial. In: Hollanda Heloisa Buarque de. **Pensamento feminista hoje**: perspectivas decoloniais. Rio de Janeiro: Bazar do Tempo, 2020.

CURIEL, Ochy. Antropologia da dominação, lesbianidade feminista decolonial e a re-direitização da sociedade: uma entrevista com Ochy Curiel. Entrevistada por Néstor Eliécer Moreno Rangel, Camila Rodrigues Francisco, Bruno Vieira dos Santos. **Cadernos Pagu**, Campinas, n. 64, e226406, 2022. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/18094449202200640006>. Acesso em: 23 jul. 2025.

DAHER, Júlia. **Base Nacional aprovada, como fica a questão de gênero na escola?** Disponível em: <https://deolhonosplanos.org.br/bncc-aprovada-genero-orientacao-sexual/>. Acesso em: 17 dez. 2024.

DAY, Christopher. **Desenvolvimento profissional de professores**: os desafios da aprendizagem permanente. Porto: Porto Editora, 2001.

DEFENSORIA PÚBLICA DO ESTADO DE SANTA CATARINA. **No mês da consciência negra, Defensoria Pública lança observatório para enfrentamento ao racismo**. 2023. Disponível em: <https://www.defensoria.sc.def.br/noticias/no-mes-da-consciencia-negra-defensoria-publica-lanca-observatorio-para-enfrentamento-ao-racismo>. Acesso em: 27 fev. 2024.

DILLMAN, Don A. **Mail and Internet Surveys: The Tailored Design Method**. John Wiley & Sons, Inc, 2007.

DUQUES, Maria Luiza Ferreira; SANTOS, Cláudio Eduardo Félix dos. O legado da Educação Popular na formação da individualidade para si nas classes da Educação

de Jovens e Adultos. **Educação**, Porto Alegre, v.44, n.2, 2021. Disponível em: <http://dx.doi.org/10.15448/1981-2582.2021.2.33111>. Acesso em: 30 jul. 2025.

DUTRA, Débora Santos de Andrade; CASTRO, Dominique Jacob F. de A.; MONTEIRO, Bruno Andrade Pinto. Educação em Ciências e decolonialidade: em busca de caminhos outros. In: MONTEIRO, *et al.* (org.). **Decolonialidade na Educação em Ciências**. São Paulo : Editora Livraria da Física, 2019.

FANTINATO, Maria Cecília; FREITAS, Adriano Vargas; DIAS, Julio Cesar de Moura. “Não olha para a cara da gente”: ensino remoto na EJA e processos de invisibilização em contexto de pandemia. **Revista Latinoamericana de Etnomatemática**, v. 13, n. 1, p. 104–124, 2020. DOI: <https://doi.org/10.22267/relatem.20131.44>.

FARIAS, Patrício Leandro Dias. **Comparações entre EJA e Ensino Regular**. 2012. 40 f. Monografia (Curso de Especialização em Educação de Jovens, Adultos e Privados de Liberdade) – Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2012. Disponível em: <https://lume.ufrgs.br/bitstream/handle/10183/72700/000884746.pdf?>. Acesso em: 5 nov. 2025.

FÁVERO, Leonor Lopes. Heranças - A educação no Brasil Colônia. **Revista Anpoll**, n.8, p.87-102, 2000.

FÁVERO, Osmar; FREITAS, Marinaide. A educação de adultos e jovens e adultos: um olhar sobre o passado e o presente. **Revista Inter-Ação**, Goiânia, v. 36, n. 2, p. 365-392, 2011.

FANON, Frantz. **Os condenados da terra**. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1968.

FEDERICI, Silvia. **O ponto zero da revolução**: trabalho doméstico, reprodução e luta feminista. São Paulo: Elefante, 2019.

FELIPPE, Bárbara Colossi. Sistematização da Memória Sócio-Cultural dos Afro-descendentes do Município de Laguna. **Revista História Catarina**, v. 19, p. 24-29, 2010.

FELIPPE, Bárbara Colossi. A Festa do Divino Espírito Santo nas telas do Artista Plástico Willy Zumblick. **Revista História Catarina**, v. 1, p. 32-37, 2011.

FELIPPE, Bárbara Colossi. A pesquisa como princípio pedagógico na Educação Profissional Técnica de nível médio. 2019. 190 f. **Dissertação** (Mestrado Profissional em Educação Profissional e Tecnológica) – Instituto Federal de Santa Catarina, Florianópolis, 2019. Disponível em: <https://repositorio.ifsc.edu.br/handle/123456789/1138>. Acesso em: 18 jul. 2025.

FELIPPE, Bárbara Colossi; SÁ, Luciana Passos. A pesca artesanal com a colaboração dos botos como prática intercultural: reflexões sobre um currículo

decolonial. **Currículo sem Fronteiras**, v. 24, e2489, 2024. DOI: 10.35786/1645-1384.v24.2489. Disponível em: <https://www.curriculosemfronteiras.org/vol24articles/felippe-sa.pdf>. Acesso em 27 jun. 2026.

FELIPPE, Bárbara Colossi ; VALER, Salette . A língua portuguesa no processo de ensino-aprendizagem da educação profissional. In: Rocha, Patrícia Graciela. (Org.). **Linguagens e ensino: entre novos e velhos desafios**. 1ed. São Paulo: Pimenta Cultural, 2020, v. , p. 158-181.

FELIX, Clara Rízia Pinheiro; PINTO, Benedita Celeste de Moraes. Educação e mulher: a EJA como ambiente de resistência. **Caderno Pedagógico**, v. 22, n. 9, p. e18309, 2025. DOI: 10.54033/cadpedv22n9-278. Disponível em: <https://ojs.studiespublicacoes.com.br/ojs/index.php/cadped/article/view/18309>. Acesso em: 25 jul. 2025.

FERREIRA, Andrey Cordeiro. Colonialismo, capitalismo e segmentaridade: nacionalismo e internacionalismo na teoria e política anticolonial e pós-colonial. **Revista Sociedade e Estado**, v. 29, n. 1, Janeiro/Abril, 2014.

FERREIRA, Denise da Silva. **A dívida impagável**. São Paulo: Oficina de Imaginação Política / Living Commons, 2019. ISBN 978-85-7715-615-3.

FIORENTINI, Dário; CRECCI, Vanessa. Desenvolvimento Profissional DOCENTE: Um Termo Guarda-Chuva ou um novo sentido à formação? **Revista Brasileira de Pesquisa sobre Formação Docente**, Belo Horizonte, v.05, n. 08, 2013.

FONSECA, J. J. S. **Metodologia da pesquisa científica**. Fortaleza: UEC, 2002.

FÓRUM BRASILEIRO DE SEGURANÇA PÚBLICA. **Anuário Brasileiro de Segurança Pública 2023**. São Paulo: FBSP, 2023. Disponível em: <https://institutomol.org.br/wp-content/uploads/2023/07/anuario-2023.pdf>. Acesso em: 27 fev. 2024.

FÓRUM DE PRÓ-REITORES DE EXTENSÃO DAS UNIVERSIDADES PÚBLICAS BRASILEIRAS. **Política Nacional de Extensão Universitária**. Manaus-AM, 2012.

FRAZÃO, Lucenir da Silva. **Decolonialidade e (des)envolvimento profissional docente: diálogos emergentes com professores e professoras de uma escola de educação básica de Manaus**. 2026. Tese (Doutorado em Educação Científica e Tecnológica) – Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, 2026.

FRAZÃO, Lucenir da Silva; Sá, Luciana Passos. Decolonialidade e desenvolvimento profissional docente: questões (im)pertinentes à educação científica. **Revista Educação em Questão**, v. 61, n. 69, 2023. Disponível em: <https://periodicos.ufrn.br/educacaoemquestao/article/view/32431>. Acesso em: 16 jan. 2025.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa**. 55 ed. São Paulo: Paz e Terra, 2017.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia do oprimido**. 65ª ed. São Paulo: Paz e Terra, 2018.

FREIRE, Paulo; NOGUEIRA, Adriano. **Que fazer: teoria e prática em educação popular**. 4. ed. Petrópolis: Vozes, 1993.

FREIRE, Paulo; SHOR, Ira. **Medo e Ousadia: O Cotidiano do Professor**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1986.

FRIEDRICH, Márcia *et al.* Trajetória da escolarização de jovens e adultos no Brasil: de plataformas de governo a propostas pedagógicas esvaziadas. **Revista Ensaio: Avaliação e Políticas Públicas em Educação**, Rio de Janeiro, v. 18, n. 67, p. 389-410, 2010.

G1. **‘Não permitiremos a abordagem’, diz Carlos Moisés sobre identidade de gênero em currículos da educação de SC**, 2019. Disponível em: <https://g1.globo.com/sc/santa-catarina/noticia/2019/08/29/nao-permitiremos-a-abordagem-diz-carlos-moisés-sobre-identidade-de-genero-em-currículos-da-educacao-de-sc.ghtml>. Acesso em: 03 jan. 2025.

GARCIA, Carlos Marcelo. **Formação de Professores para uma mudança educativa**. Porto: Porto Editora, 1999.

GASTALDO, Denise. Pesquisador/a desconstruído/a e influente? Desafios da articulação teoria-metodologia nos estudos pós-críticos. In: MEYER, D.E.; PARAÍSO, M.A.. **Metodologias de Pesquisas Pós-críticas em Educação**. Belo Horizonte: Mazza Edições, 2012.

GENOVESE, Cinthia Letícia de Carvalho Roversi; PRATES, Valeska Curtinhas; GENOVESE, Luiz Gonzaga Roversi. Educação e desigualdade de gênero na EJA: Um estudo bibliográfico. **Cadernos de Gênero e Diversidade**, [S. l.], v. 10, n. 1, p. 195–218, 2024. Disponível em: <https://periodicos.ufba.br/index.php/cadgendiv/article/view/53647>. Acesso em: 18 jun. 2025.

GIL, Antonio Carlos. **Como elaborar projetos de pesquisa**. 4. ed. São Paulo: Atlas, 2007.

GOMES, Nilma Lino. O combate ao racismo e a descolonização das práticas educativas e acadêmicas. **Revista de Filosofia Aurora, Curitiba**, v. 33, n. 59, p. 1–17, 2021. DOI: <https://doi.org/10.7213/1980-5934.33.059.DS06>. Disponível em: <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=673373992012>. Acesso em: 14 out. 2025.

GONZALEZ, Lélia. Racismo e sexismo na cultura brasileira. **Revista Ciências Sociais Hoje**, São Paulo: ANPOCS, 1984.

GONZALEZ, Lélia. **Por um feminismo afro-latino-americano: ensaios, intervenções e diálogos**. Organização de Flávia Rios e Márcia Lima. Rio de Janeiro: Zahar, 2020.

GROSFOGUEL, Ramón. “Para descolonizar os estudos de economia política e os estudos pós-coloniais: transmodernidade, pensamento de fronteira e colonialidade global”. **Revista Crítica de Ciências Sociais**, 2008, n. 80, p. 115-147.

HADDAD, Sérgio, DI PIERRO, Maria Clara. Escolarização de jovens e adultos. **Revista Brasileira de Educação**, n.14, p.108-130, 2000.

HADDAD, Sérgio, DI PIERRO, Maria Clara. Considerações sobre Educação Popular e escolarização de adultos no pensamento de Paulo Freire. **Educação & Sociedade**, Campinas, v. 42, 2021. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/ES.255872>. Acesso em: 29 jul. 2025.

IMBERNÓN, Francisco. **Formação docente e profissional: formar-se para a mudança e a incerteza**. São Paulo, Cortez, 2000.

INSTITUTO BRASILEIRO DE GEOGRAFIA E ESTATÍSTICA (IBGE). **Censo Demográfico 2022: Panorama**. Rio de Janeiro: IBGE, 2022. Disponível em: <https://censo2022.ibge.gov.br/panorama/indicadores.html?localidade=BR&tema=16>. Acesso em: 25 ago. 2026.

INSTITUTO BRASILEIRO DE GEOGRAFIA E ESTATÍSTICA (IBGE). **Síntese de indicadores sociais: uma análise das condições de vida da população brasileira 2024**. Rio de Janeiro: IBGE, 2024. Disponível em: <https://www.ibge.gov.br/estatisticas/sociais/populacao/9221-sintese-de-indicadores-sociais.html>. Acesso em: 26 mai. 2026.

INSTITUTO DE PESQUISA ECONÔMICA APLICADA (IPEA). Retrato das desigualdades de gênero e raça: trabalho doméstico e de cuidados não remunerado. Brasília, DF: Ipea, 2024. Disponível em: <https://www.ipea.gov.br/portal/retrato/indicadores/trabalho-domestico-e-de-cuidados-nao-remunerado/apresentacao>. Acesso em: 26 mai. 2026.

JAMAL, Natasha Obeid El; GUERRA, Andreia. O lado invisível na história da ciência: uma revisão bibliográfica sob perspectivas feministas para a educação científica. **Revista Debates em Ensino de Química**, [S. l.], v. 6, n. 2, p. 311–333, 2021. Disponível em: <https://www.journals.ufrpe.br/index.php/REDEQUIM/article/view/3639>. Acesso em: 18 jun. 2025.

JANOARIO, Ricardo de Souza. **Decolonizar o currículo é possível?** Apontamentos sobre a Base Nacional Comum Curricular (BNCC). **Periferia**, v.15, 2023.

JOAQUIM, Bruno dos Santos. Decolonialidade e educação de jovens e adultos: uma agenda de enfrentamento da colonialidade potencializada pelo letramento digital. 2023. 303p. Tese (Doutorado em Educação) – **Universidade Federal de São Paulo (Unifesp)**, Guarulhos, 2023. Disponível em <https://repositorio.unifesp.br/server/api/core/bitstreams/37752fd6-1e2a-41f3-92bc-e85ccfb32349/content>. Acesso em: 13 mai. 2025.

KILOMBA, Grada. **Memórias da Plantação**: Episódios de racismo cotidiano. 1. ed. -

Rio de Janeiro: Cobogó, 2019.

KLEIN, Carin; DAMICO, José. O uso da etnografia pós-moderna para a investigação de políticas públicas de inclusão social. In: MEYER, D.E.; PARAÍSO, M.A..

Metodologias de Pesquisas Pós-críticas em Educação. Belo Horizonte: Mazza Edições, 2012.

KOELHLER, Lucas. **Santa Catarina tem quase mil casos de violações contra LGBTQIA+ em 2024**. NSCTOTAL, 2024. Disponível em:

<https://www.nsctotal.com.br/noticias/santa-catarina-tem-quase-mil-casos-de-violacoes-contralgbtqia-em-2024>. Acesso em 28 nov. 2024.

KRENAK, Ailton. **A vida não é útil**. São Paulo: Companhia das Letras, 2020a.

KRENAK, Ailton. **Caminhos para a cultura do Bem Viver**. São Paulo: Cultura do Bem Viver, 2020b.

KRENAK, Ailton. **Por uma vida em fricção com a terra**. Ailton Krenak em conversa com Luciana Ferreira. Escola de Ativismo, 05 out. 2021. Disponível em:

<https://escoladeativismo.org.br/por-uma-vida-em-friccao-com-a-terra-2/>. Acesso em: 18 set. 2025.

KUBITSCHKE, Juscelino de Oliveira. **Discurso na abertura do II Congresso Nacional de Educação de Adultos**. Biblioteca da Presidência da República, 1958.

Disponível em: <http://www.biblioteca.presidencia.gov.br/presidencia/ex-presidentes/jk/discursos/1958/48.pdf/view>. Acesso em 11 nov. 2023

LIBÂNIO, José Carlos. Formação de Professores e Didática para Desenvolvimento Humano. **Educação & Realidade**, Porto Alegre, v. 40, n. 2, p. 629-650, 2015.

LIMA, Flavia Souza Rocha *et al.* Mulheres negras na EJA: compreendendo os desafios e as estratégias de enfrentamento do racismo no âmbito escolar. **Revista Brasileira de Educação**, v. 29, e290126, 2024. Disponível em:

<https://doi.org/10.1590/S1413-24782024290126>. Acesso em: 5 maio 2025.

LÜDKE, Menga; ANDRÉ, Marli E.D.A. **Pesquisa em educação: abordagens qualitativas**. 2 ed. Rio de Janeiro: E.P.U., 2022.

LUGONES, Maria. Multiculturalismo radical y feminismos de mujeres de color **Revista Internacional de Filosofía Política**, Universidad Autónoma Metropolitana - Iztapalapa México, 2005.

LUGONES, María. Heterosexualism and the colonial/modern gender system. **Hypatia**, v. 22, n. 1, 2007. Disponível em: <http://www.jstor.org/stable/4640051>. Acesso em: 06 set. 2024.

LUGONES, Maria. Rumo a um feminismo decolonial. In HOLLANDA, Heloísa Buarque de. (org). **Pensamento Feminista: conceitos fundamentais**. Rio de Janeiro: Bazar do Tempo, 2019.

LUGONES, María. Colonialidade e gênero. In: HOLLANDA, Heloisa Buarque de (org.). **Pensamento feminista hoje: perspectivas decoloniais**. 1ªed. Rio de Janeiro: Bazar do Tempo, 2020.

LUGONES, Maria. Colonialidad y género: hacia un feminismo decolonial. In: MIGNOLO, W. *et al.* **Género y descolonialidad**. 3 ed. Ciudad Autónoma de Buenos Aires: Del Signo, 2021.

MALDONADO-TORRES, Nelson. Sobre la colonialidad del ser: contribuciones al desarrollo de un concepto. In: CASTRO-GÓMEZ, S.; GROSGOUEL, R. (Orgs.) **El giro decolonial: Reflexiones para una diversidad epistémica más allá del capitalismo global**. Bogotá: Universidad Javeriana-Instituto Pensar, Universidad Central-IESCO, Siglo del Hombre Editores, 2007.

MALDONADO-TORRES, Nelson. A topologia do ser e a geopolítica do conhecimento. Modernidade, império e colonialidade. In: SANTOS, B.S.; MENESES, M.P.. **Epistemologias do Sul**. Coimbra: Biblioteca Nacional de Portugal, 2009.

MARIN, Yonier Alexander Orozco; OLIVEIRA, Maíra Caroline Defendi. Problematizando as relações entre química-biologia e questões de gênero: Possibilidades e desafios na Educação de Jovens e Adultos. **Revista Debates em Ensino de Química**, [S. l.], v. 5, n. 2, p. 19–38, 2019. Disponível em: <https://www.journals.ufrpe.br/index.php/REDEQUIM/article/view/2752>. Acesso em: 10 jan. 2025.

MATTOS, Kéli Renata Corrêa de; AMESTOY, Micheli Bordoli; TOLENTINO-NETO, Luiz Caldeira Brant de. **Formação de professores de ciências e biologia: panorama das tendências bibliográficas nos encontros regionais de ensino de biologia - Regional Sul**. In: I Simpósio Sul-americano de pesquisa em Ensino de Ciências - SSAPEC, 2020, online.

MENEZES, Anne Kassiadou, *et al.* Educação Ambiental desde el Sur: da ruptura com a perspectiva colonial em busca de outras relações sociedade-natureza. In: MONTEIRO, B.R. *et al.* (org.). **Decolonialidade na Educação em Ciências**. São Paulo: Editora Livraria da Física, 2019.

MEYER, Dagmar Estermann; PARAÍSO, Marlucy Alves. Metodologias de pesquisas pós-críticas ou Sobre como fazemos nossas investigações. In: MEYER, D.E.; PARAÍSO, M.A.. **Metodologias de Pesquisas Pós-críticas em Educação**. Belo Horizonte: Mazza Edições, 2012.

MICHELS, Luisa. **Ataque às questões de gênero barra aprovação da Base Curricular de Santa Catarina**. Catarinas, 2019. Disponível em: <https://catarinhas.info/ataque-as-questoes-de-genero-barra-aprovacao-da-base-curricular-de-santa-catarina/>. Acesso em: 28 nov. 2024.

MIGNOLO, Walter. A colonialidade de cabo a rabo: o hemisfério ocidental no horizonte conceitual da modernidade. **A colonialidade do saber: eurocentrismo e ciências sociais, perspectivas latino-americanas**. Buenos Aires: CLACSO, p. 35-54, 2005.

MIGNOLO, Walter. Os esplendores e as misérias da “ciência”: colonialidade, geopolítica do conhecimento e pluri-versalidade epistêmica. In: SANTOS, Boaventura de Sousa. **Conhecimento Prudente para uma vida decente**: um discurso sobre as Ciências’ revisitado. 2ª ed. São Paulo: Cortez, 2006.

MIGNOLO, Walter. Desobediência epistêmica: a opção descolonial e o significado de identidade em política. **Cadernos de Letras da UFF – Dossiê: Literatura, língua e identidade**, no 34, p. 287-324, 2008.

MIGNOLO, Walter. Colonialidade: o lado mais escuro da modernidade. **Revista Brasileira de Ciências Sociais**, v.32, n.94, 2017a.

MIGNOLO, Walter. Desafios decoloniais hoje. **Epistemologias do Sul**, Foz do Iguaçu, 2017b.

MIGNOLO, Walter Mignolo. Introducción: ¿Cuáles son los temas de género y (des) colonialidad?. In: **Género y descolonialidad**. 3ª ed. Ciudad Autónoma de Buenos Aires: Del Signo, 2021.

MIRANDA, Claudia. Práxis decoloniais e (re)aprendizagens sobre conhecimento(s) de “referência”: interfaces para o ensino de ciências. In: MONTEIRO, *et al.* (org.). **Decolonialidade na Educação em Ciências**. São Paulo : Editora Livraria da Física, 2019.

MONTEIRO, Bruno Andrade Pinto, *et al.* **Decolonialidades na educação em ciências**. São Paulo: Editora Livraria da Física, 2019.

MORAES, Roque; GALIAZZI, Maria do Carmo. Análise textual discursiva: processo reconstrutivo de múltiplas faces. **Ciência & Educação**, v. 12, n. 1, p. 117-128, 2006.

MORAES, Roque; GALIAZZI, Maria do Carmo. Análise textual discursiva. 3. ed. rev. e ampl. Ijuí: Editora da Unijuí, 2016.

MOREIRA, Ana Santana *et al.* O esvaziamento das Diretrizes Curriculares Nacionais na Base Nacional Comum Curricular. **Educação em Revista**, Belo Horizonte, v. 40, 2024.

MOUJÁN, Inés Fernández; CARVALHO, Elson Santos Silva; JÚNIOR, Dernival Venâncio Ramos. **Pedagogias de(s)coloniais: saberes e fazeres**. Goiânia, 2020.

NASCIMENTO, Ágnes de Souza; CASSAB, Mariana. Os Educandos da EJA e suas Leituras sobre a Disciplina Escolar Biologia: Provocativas Necessárias para Pensar o Currículo e a Pesquisa na Área da Educação Científica. **Revista Brasileira de Pesquisa em Educação em Ciências**, v. 22, e33031, p. 1–24, 2022. Disponível em: <https://doi.org/10.28976/1984-2686rbpec2022u285308>. Acesso em: 25 jul. 2025.

NOVAIS; Valéria Silva de Moraes; AKKARI, Abdeljalil. A Educação de jovens e adultos na perspectiva das agendas internacionais e no Brasil. **Ensaio: Avaliação e Políticas Públicas em Educação**, v.32, n.122, 2024.

NÓVOA, António. Firmar a posição como professor, afirmar a profissão docente. **Cadernos de Pesquisa**, v.47, n.166, p. 1106-1133, out./dez., 2017.

NÓVOA, António. Os Professores e a sua Formação num Tempo de Metamorfose da Escola. **Educação e Realidade**, Porto Alegre, v.44, n.3, p.1-15, 2019.

NÓVOA, António. Os professores e sua formação profissional: entrevista com António Nóvoa. Entrevistadores :LOMBA, M.L.R.; FILHO, L.M.F. **Educar em Revista**, Curitiba, v.38, 2022a.

NÓVOA, António. Espaço aberto: Conhecimento profissional docente e formação de professores. **Revista Brasileira de Educação**. v.27, e270129, 2022b.

NUNES, Pâmela Vieira; RIBEIRO, Simone dos Santos; GIRALDI, Patrícia Montanari. Escrivência: um olhar decolonial com recorte de gênero a partir da Educação de Jovens, Adultos e Idosos. **Cadernos CIMEAC**, v.11, n.1, 2021.

NUNES, Pâmela Vieira; GIRALDI, Patrícia Montanari; CASSIANI, Suzani. Decolonialidade na educação em ciências: o conceito de bem viver como uma pedagogia decolonial. **Revista Interdisciplinar Sulear**, ano 04, n. 9, 2021.

OLIVEIRA, Luiz Fernandes de. O que é uma educação decolonial? **Nuevamérica: La revista de la patria grande**, Buenos Aires, n. 149, p. 35-39, 2016.

OLIVEIRA, Luiz Fernandes de.; CANDAU, Vera Maria Ferrão. Pedagogia decolonial e educação antirracista e intercultural no Brasil. **Educação em Revista**, Belo Horizonte, v.26, n.01, p.15-40, 2010.

OLIVEIRA, Danilo Araujo de; FERRARI, Anderson; MATHIAS, Érika Kelmer. Onde querem medo, fazer-se bruta-flor: criações de possíveis no território curricular com gênero e sexualidade em tempos que amedrontam. **Currículo sem Fronteiras**, v.22, 2022.

OYĒWÙMÍ, Oyèrónké. **A invenção das mulheres**: construindo um sentido africano para os discursos ocidentais de gênero. 1. ed. – Rio de Janeiro: Bazar do Tempo, 2021.

PAIVA, Vanilda Pereira. **Educação popular e educação de adultos**. São Paulo: Loyola, v.1, 1973.

PALHARES, Emanuella de Azevedo; SILVA, Francisco Canindé da Silva. Do que é feita a diversidade na EJA? Compreensão a partir das Epistemologias do Sul. **Revista Educação em Questão**, v.61, n.68, p. 1-22, 2023.

PARÁISO, Marlucy Alves. **Pesquisas pós-críticas em educação no Brasil: esboço de um mapa**. **Cadernos de Pesquisa**, v.34, n.122, p. 283-303, 2004.

PARÁISO, Marlucy Alves. Metodologias de pesquisas pós-críticas em educação e currículo: trajetórias, pressupostos, procedimentos e estratégias analíticas. In:

MEYER, D.E.; PARAÍSO, M.A.. **Metodologias de Pesquisas Pós-críticas 3 Educação**. Belo Horizonte: Mazza Edições, 2012.

PERON, Lucélia; SÁ, Luciana Passos. Formação de professores em uma comunidade colaborativa: da concepção à prática. **Revista Internacional de Formação de Professores**, Itapetininga, p. e025010, 2025. Disponível em: <https://periodicoscientificos.itp.ifsp.edu.br/index.php/rifp/article/view/2326>. Acesso em: 14 maio. 2026.

PIOTROWSKI, Solange Maria; GÜLLICH, Roque Ismael da Costa. Significados atribuídos e contribuições: limites e possibilidades da formação continuada no desenvolvimento profissional docente em Ciências. **Revista Brasileira de Pesquisa em Educação em Ciências**, Belo Horizonte, v. 22, 2022. Disponível em: <https://doi.org/10.28976/1984-2686rbpec2022u433457>. Acesso em: 14 maio 2025.

PORTO-GONÇALVES, Carlos Walter. **O desafio ambiental**. 3a ed.- Rio de Janeiro: Record, 2012.

POSO, Fabiana de Freitas; MONTEIRO, Bruno Andrade Pinto. Os estudos decoloniais e as interfaces entre extensão e pesquisa na formação de pesquisadores. **Revista Thema**, v. 22, n. 2, p. 427-450, 2023. DOI: <http://dx.doi.org/10.15536/thema.V22.2023.427-450.3232>.

QUIJANO, Aníbal. Colonialidad del poder, cultura y conocimiento en América Latina. **Ecuador debate**, Equador, p.227-238, 1998.

QUIJANO, Aníbal. “**¡Qué tal raza!**”, 1999. Disponível em: <https://antropologiadeoutraforma.wordpress.com/wp-content/uploads/2013/04/quijano-anibal-que-tal-raza.pdf>. Acesso em 7 jun. 2024.

QUIJANO, Anibal. Colonialidade, poder, globalização e democracia. **Novos Rumos**, São Paulo, nº37, 2002.

QUIJANO, Anibal. Colonialidade do poder, eurocentrismo e América Latina. In: QUIJANO, Anibal. **A colonialidade do saber: eurocentrismo e ciências sociais, perspectivas latino-americanas**. Buenos Aires: CLACSO, p. 117-142, 2005.

RAMALHO, Bárbara; ALVAREZ LEITE, Lúcia Helena. Colonialidade da educação escolar: aproximação teórica e análise de práticas. **Revista Educação em Questão**, [S. l.], v. 58, n. 58, 2020. DOI: 10.21680/1981-1802.2020v58n58ID22412. Disponível em: <https://periodicos.ufrn.br/educacaoemquestao/article/view/22412>. Acesso em: 18 mar. 2025.

REGO, Noelia Rodrigues Pereira. “VOLTEI pra escola. E agora?” Breves reflexões em torno da mambembe-metamórfica-inacabada trajetória da Educação de Jovens e Adultos no Brasil – possibilidades de uma outra educação. **Horizontes**, [S. l.], v. 37, p. e019036, 2019.

REIBNITZ, Cecília de Sousa; MELO, Ana Carolina Staub de. Pesquisa como princípio educativo: uma metodologia de trabalho para a Educação de Jovens e

Adultos. **Ensaio: Avaliação e Políticas Públicas em Educação**, Rio de Janeiro, v.29, n.111, p.484-502, 2021.

RENK, Valquiria Elita; BUZQUIA Sabrina Pontes; BORDINI Ana Silvia Juliatto. Mulheres cuidadoras em ambiente familiar: a internalização da ética do cuidado. **Cadernos Saúde Coletiva**, 2022; 30(3) 416-423. <https://doi.org/10.1590/1414-462X202230030228>.

RESENDE, Ana Carolina Costa; CASSAB, Mariana. A construção curricular de uma educadora de Ciências na EJA: como a presença dos jovens afeta a sua prática? **Ens. Pesqui. Educ. Ciênc.**, Belo Horizonte , v. 23, e24302, 2021 . Disponível em <https://doi.org/10.1590/1983-21172021230106>. Acesso em: 10 jan. 2025.

REVISTA EDUCAÇÃO. **Falta de diretrizes para EJA na Base preocupa educadores**, 2017 Disponível em: <https://revistaeducacao.com.br/2017/09/13/falta-de-diretrizes-para-eja-na-base-preocupa-educadores/>. Acesso em: 11 dez. 2024.

RICHIT, Adriana. Desenvolvimento profissional de professores: um quadro teórico. **Research, Society and Development**, v. 10, n. 14, e342101422247, 2021. Disponível em: <https://doi.org/10.33448/rsd-v10i14.22247>. Acesso em: 29 mai. 2026.

ROCHA, Carlos Eduardo da Silva. Tensionar para resistir: a resistência como missão do feminismo decolonial. In: MARIM, Caroline; CASTRO, Susana de. **Estudos em decolonialidade e gênero**. Rio de Janeiro: Ape'Ku, 2021.

ROCHA, Alessandra Francelino Pereira. Desafios docentes na EJA: impactos da diversidade etária no cotidiano escolar. **International Integralize Scientific**: v. 6 n. 58, 2026.

ROSA, Carolina Schenatto da Rosa; SILVA, Gilberto Ferreira da. Educação de Jovens e Adultos: um Sul teórico descolonial para compreender o contexto latino-americano. **Revista COCAR**, Belém, v.13. n.25, 2019.

RUMMERT, Sonia Maria. Formação continuada dos educadores de jovens e adultos: desafios e perspectivas. In: SOARES, Leôncio *et al.* **Formação de educadores de jovens e adultos**. Belo Horizonte: Autêntica, 2006.

SÁ-SILVA, Jackson Ronie; ALMEIDA, Cristóvão Domingos de; GUINDANI, Joel Felipe. Pesquisa documental: pistas teóricas e metodológicas. **Revista Brasileira de História e Ciências Sociais**, São Leopoldo, RS, Ano 1, n.1, Jul., 2009. Disponível em: <https://periodicos.furg.br/rbhcs/article/view/10351>. Acesso em 27 jun. 2026.

SACRISTÁN, José Gimeno. **O currículo**: uma reflexão sobre a prática. 3ª ed. Porto Alegre: Editora Artes Médicas, 2000.

SAIBERT, Cristine. Mulheres nas ciências: sobre feminismos e mudança de valores. In: FLEURI, Reinaldo Matias; OKAWATI, Juliana Akemi Andrade (orgs.). **Decolonizar a educação**: entretecer caminhos de Bem Viver. São Carlos: Pedro & João Editores, 2023.

SACAVINO, Susana. Educação descolonizadora e interculturalidade. **Nuevamérica: La revista de la pátria grande**, Buenos Aires, n. 149, p. 18-23, 2016.

SALVADOR, Nayara Cunha; OLIVEIRA, Anderson José de; FRANCO, Neil. Fracasso, evasão e abandono escolar de pessoas trans: algumas reflexões necessárias. **Revista de Educação Pública**, Cuiabá, v.30, p.1-18, 2021. Disponível em: <https://doi.org/10.29286/rep.v30ijan/dez.11840>. Acesso em: 30 mai. 2026.

SANTA CATARINA. Secretaria de Estado da Educação. **Currículo Base da Educação Infantil e do Ensino Fundamental do Território Catarinense**. Florianópolis: SED, 2019. Disponível em: <https://www.sed.sc.gov.br/wp-content/uploads/2024/04/VERSAO-WEB-CURRICULO-BASE-DA-EDUCACAO.pdf>. Acesso em: 27 out. 2024.

SANTA CATARINA. Secretaria de Estado da Educação. **Currículo Base do Território Catarinense para o Ensino Médio (CBTC): Caderno 1 – Formação Geral Básica**. Florianópolis: Secretaria de Estado da Educação, 2021a.

SANTA CATARINA. Secretaria de Estado da Educação. **Currículo Base do Território Catarinense para o Ensino Médio (CBTC): Caderno 2 – Formação Geral Básica**. Florianópolis: Secretaria de Estado da Educação, 2021b.

SANTA CATARINA. Secretaria de Estado da Educação. **Currículo Base do Território Catarinense para o Ensino Médio (CBTC): Caderno 3 – Formação Geral Básica**. Florianópolis: Secretaria de Estado da Educação, 2021c.

SANTA CATARINA. Secretaria de Estado da Educação. **Currículo Base do Território Catarinense para o Ensino Médio: Caderno 4 – Portfólio dos(as) Educadores(as)**. Florianópolis: Secretaria de Estado da Educação, 2021d.

SANTA CATARINA. Secretaria de Estado da Educação. **Orientações da organização curricular do Ensino Médio – 2025**. Florianópolis: Secretaria de Estado da Educação, 2025.

SANTA CATARINA. **Lei nº 19.776, de 1º de abril de 2026**. Assegura aos pais e responsáveis o direito de vedar a participação de seus filhos em atividades pedagógicas de gênero nas instituições de ensino públicas e privadas do Estado de Santa Catarina. Diário Oficial do Estado de Santa Catarina, Florianópolis. Disponível em: <https://leis.alesc.sc.gov.br/ato-normativo/53970>. Acesso em: 14 maio 2026.

SANTOS, Tito Marcos Domingues dos. Educação de Jovens e Adultos e homoafetividade: relato das concepções dos alunos e debate acerca do tema. **REVES - Revista Relações Sociais**, v.3, n.3, 2020.

SANTOS, Romero Bomfim dos; BRAYNER, Flávio Henrique Albert. Um outro ABC: o Movimento de Cultura Popular e uma outra forma de ensino. **Revista Educação Popular**, Uberlândia, Edição Especial, 2023.

SÃO PEDRO, Joilson Batista; RIBEIRO, Silvar Ferreira. O Censo Escolar (2023) e Educação de Jovens e Adultos: entreolhares para a interseccionalidade. In: **VII**

JORNADA ÍBERO-AMERICANA DE PESQUISA EM POLÍTICAS EDUCACIONAIS E EXPERIÊNCIAS INTERDISCIPLINARES NA EDUCAÇÃO, v. 6, n. 3. ISSN 2525-9571.

SECRETARIA DE COMUNICAÇÃO SOCIAL. **Em Santa Catarina, Ligue 180 registra aumento de 29,7% nas denúncias em 2024**. Brasília: Secretaria de Comunicação Social, 2024. Disponível em: <https://www.gov.br/secom/pt-br/assuntos/noticias-regionalizadas/ligue-180-central/em-santa-catarina-ligue-180-registra-aumento-de-29-7-nas-denuncias-em-2024#:~:text=Em%20Santa%20Catarina%2C%20Ligue%20180,2024%20%E2%80%94%94%20Secretaria%20de%20Comunica%C3%A7%C3%A3o%20Social>. Acesso em: 16 jan. 2025.

SEGATO, Rita Laura. Gênero e colonialidade: em busca de chaves de leitura e de um vocabulário estratégico descolonial. **E-cadernos CES**, Coimbra, n. 18, p. 106–131, 2012. DOI: <https://doi.org/10.4000/eces.1533>. Disponível em: <https://eces.revues.org/1533>. Acesso em: 15 out. 2025.

SEGATO, Rita, **Crítica da colonialidade em oito ensaios: e uma antropologia por demanda**. 1. ed. Rio de Janeiro: Bazar do Tempo, 2021.

SEVERINO, Joaquim Antônio. **Metodologia do Trabalho Científico**. 23. ed. São Paulo: Cortez, 2007.

SIEBER, Shana Sampaio; FUNARI, Juliana Nascimento; MORAES, Lorena Lima. “Se eu não tivesse casado, eu não tinha parado de estudar”: desafios para igualdade de gênero no acesso à Educação de Jovens e Adultos do campo à cidade. **Tear: Revista de Educação Ciência e Tecnologia**, Canoas, v.8, n.1, 2019.

SILVA, Ana Célia da. **A representação Social do Negro no Livro Didático: o que mudou? Por que mudou?**. Salvador : EDUFBA, 2011.

SILVA, Elder Luan dos Santos. Pânico moral e as questões de gênero e sexualidade na BNCC. **História, histórias**, v. 8, n. 16, p. 143–169, 2020. Disponível em: <https://periodicos.unb.br/index.php/hh/article/view/31928>. Acesso em: 17 dez. 2024.

SILVA, Jerry Adriani da; SOARES, Leôncio. Diversidade sexual na Educação de Jovens e Adultos (EJA): a percepção dos/as educandos/as sobre a homossexualidade. **Revista Alpha**, Patos de Minas, v.18, n.1, 2017.

SILVA, Gabriela da. **(Trans)trajetórias de vida e de escolarização de travestis e transexuais no contexto da Educação de Jovens e Adultos em Santa Catarina**. Tese (Doutorado em Educação) Programa de Pós-Graduação em Educação, Centro de Ciências da Educação, Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, 2023.

SILVA, Glauber Weder dos Santos. Sintomas depressivos e fatores associados entre travestis e transexuais: estudo transversal. **Revista Brasileira de Enfermagem (REBEn)**, 2024. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/reben/a/CRyspPsZPSSTkFTxkCyswNK/?lang=pt>. Acesso em:

30 mai. 2026.

SILVA, Gabriela da; LAFFIN, Maria Hermínia Lage Fernandes; VIGANO, Samira De Moraes Maia. (Trans)vivências e experiências de escolarização na Educação de Jovens e Adultos. *Revista FAEEBA – Educação e Contemporaneidade*, Salvador, v. 32, n. 72, 2023. DOI: <https://dx.doi.org/10.21879/faeeba2358-0194.2023.v32.n72.p204-219>.

SOARES, Leôncio José Gomes; PEDROSO, Ana Paula Ferreira. Formação de educadores na Educação de Jovens e Adultos (EJA): alinhando contextos e tecendo possibilidades. *Educação em Revista*, Belo Horizonte, v. 32, n. 4, 2016.

SOUZA, Edicleuma de Oliveira *et al.* Mães solo e estudantes da EPJA: refletindo sobre as regulações de gênero e suas implicações para o acesso e a permanência escolar. *Revista de Geopolítica*, [S. l.], v. 17, n. 3, p. e1763, 2026. DOI: 10.56238/revgeov17n3-037. Disponível em: <https://revistageo.com.br/revgeo/article/view/1763>. Acesso em: 26 maio. 2026.

SOUZA, Lara Nascimento Dias de; BARBOSA, Maria Edivani Silva. Educação de jovens e adultos – uma educação da resistência. *Educação*, v. 49, n. 1, p. e1/ 1–24, 2024. DOI: 10.5902/1984644469524. Disponível em: <https://periodicos.ufsm.br/reeducacao/article/view/69524>. Acesso em: 25 jul. 2025.

SOUZA, Lynn Mario Trindade Menezes de; M'BYÁ, Daniel Iberê Guarani; BEATO-CANATO, Ana Paula Marques; BACK, Rogério. Diálogos entre saberes indígenas e indigenistas: conversa com Lynn Mario Trindade Menezes de Souza e Daniel Iberê Guarani M'byá. *Uniletras*, Ponta Grossa, v. 43, p. 1-23, e18235, 2021. DOI: <https://doi.org/10.5212/Uniletras.v.43.18235.2021>. Disponível em: <http://www.revistas2.uepg.br/index.php/uniletras> . Acesso em: 18 set. 2025.

SPIVAK, Gayatri Chakravorty. **Pode o subalterno falar?** Belo Horizonte: Editora da UFMG, 2010.

STEPHANOU, Maria; BASTOS, Maria Helena (orgs). *Histórias e Memórias da Educação no Brasil*. Vol. III. Petrópolis: Vozes, 2005.

STRELHOW, Thyeles Borcarte. Breve História sobre a Educação de Jovens e Adultos no Brasi. *Revista HISTEDBR Online*. Campinas, n. 38, p. 49-59, 2010.

TARDIF, Maurice. **Saberes Docentes e formação profissional**. 11 ed. Petrópolis, RJ: Editora Vozes, 2010.

TEIXEIRA, Kelison Ricardo; RECENA, Maria Celina Piazza. Pressupostos da pesquisa colaborativa: tendências e evidências nos campos conceitual e metodológico apresentadas em teses e dissertações. In: **ENCONTRO NACIONAL DE PESQUISA EM EDUCAÇÃO EM CIÊNCIAS – ENPEC**, 12., 2019, Natal. Anais [...]. Natal: ABRAPEC, 2019.

TRIBUNAL DE JUSTIÇA DE SANTA CATARINA. **Santa Catarina é o Estado brasileiro recordista em registro de casos de injúria racial**, 2021. Disponível em:

<https://www.tjsc.jus.br/web/imprensa/-/santa-catarina-e-o-estado-brasileiro-recordista-em-registro-de-casos-de-injuria-racial>. Acesso em: 16 jan. 2025.

TRINDADE, Clayton Ribeiro da. Educação popular e Educação de Jovens e Adultos: reflexões necessárias à constituição de um programa de educação para todos ao longo da vida. In : MIGUEL, José Carlos (org.). **Educação de jovens e adultos: Teoria, Práticas e Políticas**. Marília: Oficina Universitária; São Paulo: Cultura Acadêmica, 2022. p. 391-420. DOI: <https://doi.org/10.36311/2022.978-65-5954-310-6.p391-420>.

UNESCO. **Educação 2030**: Declaração de Incheon e Marco de Ação para a implementação do Objetivo de Desenvolvimento Sustentável 4: assegurar a educação inclusiva e equitativa de qualidade, e promover oportunidades de aprendizagem ao longo da vida para todos. Brasília, DF: UNESCO, 2016. Disponível em: <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000245656>. Acesso em: 25 ago. 2026.

VENÂNCIO; Sariza Oliveira Caetano; NAKASHIMA, Rosária Helena Ruiz. Práticas pedagógicas decoloniais: uma construção possível. In: MOUJÁN; I.F.; CARVALHO, E.S.S.; JÚNIOR; D.V.R. (org) **Pedagogias de(s)coloniais: saberes e fazeres**. Goiânia: Ecnuvem, 2020.

WALSH, Catherine. Interculturalidade crítica e pedagogia decolonial: in-surgir, re-existir e re-viver. In: CANDAU, V. M. (org.). **Educação intercultural na América Latina: entre concepções, tensões e propostas**. Rio de Janeiro: 7 Letras, 2009.

WALSH, Catherine. **Pedagogías Decoloniales**: Prácticas insurgentes de resistir, (re)existir y (re)vivir. Editora ABYA YALA, 2013.

WALSH, Catherine. **Entretejiendo lo pedagógico y lo decolonial: luchas, caminos y siembras de reflexión-acción para resistir, (re)existir y (re)vivir**. Alter/nativas, 2017.

WALSH, Catherine. Interculturalidade e decolonialidade do poder um pensamento e posicionamento “outro” a partir da diferença colonial. Revista **Eletrônica da Faculdade de Direito da Universidade Federal de Pelotas**, v.05, n.1, 2019.

WALSH, Catherine; OLIVEIRA, Luiz Fernandes de; CANDAU, Vera Maria. Colonialidade e Pedagogia Decolonial: para pensar uma educação outra. **Arquivos Analíticos de Políticas Educativas**, v.26, n.83, 2018.

XAVIER, Cristiane Fernanda. História e Historiografia da Educação de Jovens e Adultos no Brasil - Inteligibilidades, pagamentos, necessidades, possibilidades. **Revista Brasileira de História da Educação**, v.19, 2019.

ZANELLO, Valeska. **Saúde mental, gênero e dispositivos**: culturas e processos de subjetivação. 1. ed. Curitiba: Appris, 2018.

YXAPYRY, Kerexu. **Meus ancestrais eram tratados como incapazes, mas conseguimos preservar a vida para todas as sociedades do mundo**. Entrevista

concedida a Patrícia Fachin. Instituto Humanitas Unisinos – IHU, 06 set. 2019. Disponível em: <https://ihu.unisinos.br/categorias/592343-meus-ancestrais-eram-tratados-como-incapazes-mas-conseguimos-preservar-a-vida-para-todas-as-sociedades-do-mundo-entrevista-com-kerexu-yxapyry>. Acesso em: 18 set. 2025.

APÊNDICES**APÊNDICE A**

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

CRONOGRAMA

Descrição da Etapa	Início (dd/mm/aaaa)	Término (dd/mm/aaaa)
Análise dos dados	30/01/2025	28/02/2025
Qualificação do projeto de tese	27/06/2025	27/06/2025
Defesa de tese	01/08/2026	29/08/2026
Envio do relatório final ao CEPESH - UFSC	01/10/2026	30/10/2026

APÊNDICE B



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

EMENTA AÇÃO FORMATIVA

1. TÍTULO DA FORMAÇÃO	DECOLONIALIDADE E QUESTÕES SOBRE GÊNERO NA EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS: REPENSANDO PRÁTICAS DE ENSINO		
2 INFORMAÇÕES GERAIS SOBRE A AÇÃO FORMATIVA			
2.1 CARGA HORÁRIA:	40 h		
2.2 QUANTIDADE DE ENCONTROS SÍNCRONOS: 7		2.3 DURAÇÃO DOS ENCONTROS: 1h30	
2.4 PÚBLICO-ALVO:	Indivíduos com formação em nível superior em Biologia, Física ou Química, que atue, tenha atuado ou possua interesse em atuar na EJA.		
2.5 OBJETIVOS:			
2.5.1 Objetivo Geral:	Compreender a relação entre a EJA, a ciência, o gênero e a decolonialidade, fornecendo aos participantes ferramentas teóricas e práticas para enfrentar os desafios presentes nesse contexto educacional e promover uma educação mais inclusiva e diversificada.		
2.5.2 Objetivos Específicos:	- Capacitar os(as) professores(as) de ciências da EJA para compreenderem as demandas relacionadas à formação docente, especialmente em discussões sobre gênero em uma perspectiva decolonial, contextualizando essas demandas no histórico, na legislação e nas particularidades da EJA; - Explorar, por meio de atividades práticas, as oportunidades e desafios da implementação de uma formação online para		

	professores(as) da EJA sobre questões de gênero e decolonialidade, incluindo o entendimento do legado colonial nas ciências; - Desenvolver estratégias para integrar o conhecimento dos(as) docentes da EJA em relação à decolonialidade e gênero ao currículo e à prática educativa, visando à promoção de um ambiente mais inclusivo e diversificado, que desafie estereótipos de gênero e promova a participação nas ciências; - Reconhecer, por meio de estudos de caso e simulações, as interseções entre as estruturas de gênero e legados coloniais presentes no ambiente educacional da EJA, capacitando os(as) professores(as) a identificarem e abordarem essas questões em sua prática educativa, em conjunto com o racismo científico; - Promover o reconhecimento e a valorização de diferentes formas de conhecimento pelos(as) professores(as) da EJA, considerando as perspectivas coloniais e de gênero, visando a uma educação mais inclusiva e diversificada, que minimize o impacto dos estereótipos de gênero na participação e desempenho nas disciplinas de ciências; - Fortalecer e valorizar as vozes, perspectivas e experiências dos(as) docentes da EJA, especialmente as femininas e/ou marginalizadas, no contexto educacional, integrando-as às práticas de ensino que desafiem uma perspectiva hegemônica do patriarcado, por meio de discussões em grupo e atividades colaborativas; - Refletir sobre o impacto da formação em decolonialidade e gênero no desenvolvimento profissional dos(as) participantes, identificando mudanças significativas em suas práticas educativas e discutindo estratégias para aprimorar ainda mais essa abordagem em suas escolas e salas de aula.
--	---

3. CONTEÚDO PROGRAMÁTICO

Atividade a ser aplicada antes do início da ação formativa: responder ao questionário no Goog Forms acerca das expectativas com o curso:

<https://docs.google.com/forms/d/1hs6wCCeAlTOY7xGdxhIV-VTt8Ebuju5erm2wtDp2soA/edit>

AULA **INAUGURAL** - **03/09/2024**

- Apresentação da proposta do curso
- Discussão acerca dos resultados do questionário por meio de uma roda de conversa online.
- **Conversa com a Profª Dra Suzani Cassiani sobre a importância da educação decolonial em ciências**

ATIVIDADE: Responder ao questionário até o dia 13/09:

<https://docs.google.com/forms/d/e/1FAIpQLSdpOckQgHmZP9tjU9dB1j-BOXCF4Tx9->

rVRnnRXLI32xNW8MQ/viewform

O UNIVERSO DA EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS (EJA) NUMA PERSPECTIVA DECOLONIAL - 17/10/2024

- Histórico da EJA
- Legislação
- Dados da EJA
- Particularidades
-
- EJA, colonialidade e gênero (discussão do questionário sugerido como atividade na aula anterior)

Desafios

Atividade: Assistir aos vídeos:

<https://www.youtube.com/watch?v=yG92gxrC2SE>

<https://www.youtube.com/watch?v=zcfJA5zqQGY>

<https://www.youtube.com/watch?v=bAWYpQepWI4>

Gravação de um áudio a ser postado no moodle: Relate uma situação desafiadora vivenciada em sala de aula (real ou hipotética) relacionada às questões de gênero e descreva as ações e estratégias tomadas para lidar com a situação e mitigar o problema. Nesse contexto qual o papel do educador na promoção da equidade de gênero e na decolonialidade especificamente na EJA?

Tempo do vídeo de 1 à 10 min

CIÊNCIA E COLONIALISMO - 24/09/2024

- Teorias científicas que justificaram a superioridade colonial e patriarcal
- Racismo científico (atravessamento das questões de gênero)
- Legado colonial na ciências (representação, poder e acesso aos recursos científicos)

Convidado: Prof. Dr. Yonier Alexander Orozco Marín

Atividade: Analisar um texto científico histórico que reflete o viés colonial. Como o texto retrata populações colonizadas e como aborda a questão de gênero? Como isso se apresenta também nos textos usados em sala de aula para os alunos da EJA? Trazer exemplo de outro material

Atividade: Análise crítica de um material didático específico utilizado na EJA, como um livro didático de ciências. Identificar e discutir como o material reproduz ou desafia narrativas colonizadoras e de gênero, e como isso pode influenciar as práticas dos professores e a aprendizagem dos alunos da EJA

ESTEREÓTIPOS DE GÊNERO E INFLUÊNCIA NAS CIÊNCIAS - 01 e 08/10

- Impacto dos estereótipos de gênero na participação e desempenho nas disciplinas de ciências
- Mulheres e como contribuíram nas ciências

Convidadas: Prof^a. Ma. Joice Hinkel
Prof^a. Dra. Fabiana Aparecida de Carvalho

Atividade: Escolha uma dessas frases populares, indique se é mito ou verdade e explique sua afirmação. (Exemplo de algumas frases: “Os homens são melhores em matemática que as mulheres”; “Homens são melhor nas áreas das exatas e engenharias”, “Mulheres não se saem tão bem em cargos de liderança”; “Mulheres estão mais inclinadas a profissões de cuidado, já que possui instintos maternos” entre outras frases). Você acha que essas expressões do senso comum, de algum modo, influenciam nas escolhas e motivações dos alunos na EJA?

DESAFIOS E POSSIBILIDADES PARA UM ENSINO DE CIÊNCIAS DECOLONIAL PARA PÚBLICO DA EJA - **15/10/2024**

Desafios para um Ensino de Ciências Decolonial para Público da EJA
 - Possibilidades para um Ensino de Ciências Decolonial para Público da EJA
 - Propostas de ensino decoloniais contra uma perspectiva hegemônica do patriarcado

Atividade: Pensando no desenvolvimento profissional docente como resultante também da prática, propõe-se a elaboração de um plano de aula pensando nos pressupostos da decolonialidade, na perspectiva de gênero, no ensino de Ciências para a Educação de Jovens e Adultos

Convidada: Prof^a. Ma. Rhaysa Terezinha Gonzaga

DECOLONIALIDADE E DESENVOLVIMENTO PROFISSIONAL DOCENTE - 22/10/2024

- Educação antirracista
 - Inclusão, Diversidade e gênero
 - Desconstrução de estereótipos e preconceitos na EJA
 - Desenvolvimento Profissional Docente

Convidado: Prof. Me. Lucenir da Silva Frazão

4. METODOLOGIA

O curso "Desvendando o Universo da Educação de Jovens e Adultos (EJA)" adota uma abordagem metodológica que integra encontros síncronos e atividades assíncronas para garantir uma experiência de aprendizado abrangente e flexível. Com uma carga horária total de 40 horas, distribuídas ao longo de sete encontros online via Google Meet e atividades realizadas no ambiente virtual do Moodle, os participantes têm a oportunidade de explorar profundamente os temas propostos.

Nos encontros síncronos, as aulas são conduzidas de forma expositiva e dialogada, promovendo

troca ativa de conhecimentos e experiências entre os participantes. Na primeira sessão, é realizada uma apresentação do curso, seguida por uma breve introdução dos participantes e uma discussão dos resultados do questionário inicial por meio de uma roda de conversa online.

Os encontros subsequentes abordam temas como o histórico e a legislação da EJA, o impacto do colonialismo nas ciências e nos estereótipos de gênero, além de desafios e possibilidades para um ensino decolonial na EJA. Cada tópico é enriquecido com atividades práticas, como análise de vídeos e textos científicos históricos e materiais didáticos específicos utilizados na EJA.

As atividades assíncronas, disponibilizadas no Moodle, permitem que os participantes explorem conteúdos em seu próprio ritmo e tempo. Isso inclui responder ao questionário inicial, assistir a vídeos recomendados, analisar textos e materiais didáticos, além de participar de fóruns de discussão para compartilhar ideias e reflexões com o grupo.

5. AVALIAÇÃO

A avaliação do curso é realizada de forma diagnóstica e processual, levando em consideração a assiduidade nos encontros, a realização das atividades propostas e a interação dos participantes com o grupo. Ao final do curso, os participantes terão desenvolvido não apenas um conhecimento mais profundo sobre a EJA e as questões de gênero nas ciências, mas também habilidades críticas e reflexivas essenciais para sua prática profissional como educadores. Desse modo, na avaliação individual dos participantes, serão considerados os seguintes aspectos:

- Qualidade e clareza da comunicação oral, avaliando a participação no fórum e a capacidade de expressar ideias de forma coerente.
- Capacidade de reflexão sobre as diferentes perspectivas presentes no material e sua aplicação na prática docente.
- Consciência crítica em relação ao material didático utilizado na EJA, considerando a identificação de narrativas colonizadoras e de gênero.
- Adaptabilidade demonstrada na busca por tornar os materiais mais inclusivos e relevantes para os alunos da EJA.
- Reflexão prática sobre as práticas de ensino, considerando a incorporação dos princípios de decolonialidade e perspectiva de gênero.
- Comprometimento com o desenvolvimento profissional contínuo, refletido na elaboração de um plano de aula relevante e contextualizado para a EJA.

6. BIBLIOGRAFIA

AGUIAR, Raimundo Helvécio Almeida. Educação de Adultos no Brasil: políticas de (des)legitimação. 2001. 173 f. Tese de Doutorado (Faculdade de Educação)- Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 2001

ARROYO, Miguel. Formar educadores e educadoras de jovens e adultos. In: SOARES, Leôncio et al. Formação de educadores de jovens e adultos. Belo Horizonte: Autêntica, 2006. 296 p.

CANDAU, Vera Maria Ferrão; OLIVEIRA, Luiz Fernandes de. Pedagogia decolonial e educação antirracista e intercultural no Brasil. *Educação em Revista*, Belo Horizonte, v.26, n.01, p.15-40, 2010.

CONSELHO NACIONAL DE EDUCAÇÃO. Resolução CNE/CEB nº 1, de 5 de julho de 2000. Estabelece as Diretrizes Nacionais para a Educação de Jovens e Adultos. *Diário Oficial da União*, Brasília, DF, 10 jul. 2000. Seção 1, p.23-24.

CORTADA, Silvana de Oliveira. A experiência de ser professor da EJA: sentidos e significados. 2009. 155 f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Nove de Julho, São Paulo, 2009.

CUNHA, Conceição Maria da. Introdução: discutindo conceitos básicos. In: SALTO PARA O FUTURO. Educação de Jovens e Adultos. Secretaria de Educação a Distância. Brasília: Ministério da Educação, SEED, 1999.

FÁVERO, Osmar; FREITAS, Marinaide. A educação de adultos e jovens e adultos: um olhar sobre o passado e o presente. *Revista Inter-Ação*, Goiânia, v. 36, n. 2, p. 365-392, 2011.

FREIRE, Paulo. Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa. 55 ed. São Paulo: Paz e Terra, 2017

HADDAD, Sérgio, DI PIERRO, Maria Clara. Escolarização de jovens e adultos. *Revista Brasileira de Educação*, n.14, p.108-130, 2000.

IMBERNÓN, Francisco. Formação docente e profissional: formar-se para a mudança e a incerteza. São Paulo, Cortez, 2000.

MIGNOLO, Walter D. A colonialidade de cabo a rabo: o hemisfério ocidental no horizonte conceitual da modernidade. A colonialidade do saber: eurocentrismo e ciências sociais, perspectivas latino-americanas. Buenos Aires: CLACSO, p. 35-54, 2005.

MIGNOLO, Walter D. Colonialidade: o lado mais escuro da modernidade. *Revista Brasileira de Ciências Sociais*, v.32, n.94, 2017.

MOUJÁN, I.F.; CARVALHO, E.S.S.; JÚNIOR, D.V.R.J. Pedagogias de(s)coloniais: saberes e fazeres. Goiânia, 2020.

NÓVOA, António. Firmar a posição como professor, afirmar a profissão docente. *Cadernos de Pesquisa*, v,47, n.166, p. 1106-1133, out./dez., 2017.

NÓVOA, António. Os Professores e a sua Formação num Tempo de Metamorfose da Escola. *Educação e Realidade*, Porto Alegre, v.44, n.3, p.1-15, 2019.

QUIJANO, Anibal. Colonialidade, poder, globalização e democracia. *Novos Rumos*, São Paulo, nº37, 2002.

QUIJANO, Anibal. Colonialidade do poder, eurocentrismo e América Latina. In: QUIJANO, Anibal. A colonialidade do saber: eurocentrismo e ciências sociais, perspectivas latino-americanas. Buenos Aires: CLACSO, p. 117-142, 2005.

WALSH, C. Interculturalidade crítica e pedagogia decolonial: in-surgir, re-existir e re-viver. In: CANDAU, V. M. (org.). Educação intercultural na América Latina: entre concepções, tensões e propostas. Rio de Janeiro: 7 Letras, 2009. p. 12-43.

WALSH, Catherine. Interculturalidade e decolonialidade do poder um pensamento e posicionamento “outro” a partir da diferença colonial. Revista Eletrônica da Faculdade de Direito da Universidade Federal de Pelotas, v.05, n.1, 2019

APÊNDICE C

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

FORMULÁRIO DE INSCRIÇÃO

Prezado(a) Professor(a),

Este curso está sendo ofertado pelo Núcleo de Educação em Química - NEQ da Universidade Federal de Santa Catarina - UFSC, prioritariamente, para professores das áreas de ciências da natureza (Biologia, Física e Química) que atuem, tenham interesse em atuar ou já tenham atuado na Educação de Jovens e Adultos (EJA) de Santa Catarina.

No entanto, havendo disponibilidade de vagas, professores de outras modalidades de ensino da educação básica também poderão participar. Os encontros abordam temáticas essenciais para transformar a Educação de Jovens e Adultos (EJA) através de uma perspectiva decolonial, com foco em gênero. Este curso visa inspirar um ensino de Ciências que desafie uma educação tradicional e colonialista, capacitando os docentes a desenvolverem práticas mais justas e representativas para seus alunos da EJA. Informamos, também, que ele faz parte da pesquisa de doutorado que está sendo desenvolvida por Bárbara Colossi Felipe, no programa de Pósgraduação em Educação Científica e Tecnológica – PPGECT/UFSC, sob a orientação da Professora Dra. Luciana Passos Sá.

A pesquisa foi aprovada pelo Comitê de Ética em Pesquisa com Seres Humanos - CEPESH - UFSC, com CAAE 63583122.7.0000.0121 e, portanto, atende a todas as exigências éticas da pesquisa com seres humanos.

Acesse a Ementa do curso!
Seja bem-vindo(a)!

1. E-mail:

Os dados seguintes serão utilizados para emissão do certificado de participação e também para identificar o perfil dos participantes do curso:

2. Escreva seu nome completo (sem abreviações):
3. Informe o número do seu CPF (Formato: 000.000.000-00):
4. Nome da mãe:
5. Informe sua data de nascimento (dia/mês/ano):
6. Informe o número do seu telefone celular, com DDD (Exemplo: (XX) 9XXXX-XXXX):
7. Cidade em que reside:
8. Você possui graduação em:
 - a) Biologia
 - b) Física
 - c) Química
 - d) Outro:
9. Ano de conclusão da Graduação:
10. Você possui Pós-graduação?
Sim
Não
11. Caso sua resposta na questão anterior seja 'SIM', indique o nível da sua Pós-graduação:
 - a) Especialização
 - b) Mestrado
 - c) Doutorado
 - d) Não se aplica
12. Atualmente, você está estudando?
Sim
Não
13. Se a sua resposta na pergunta anterior foi 'SIM', indique o nível do seu estudo:
 - a) Especialização
 - b) Mestrado
 - c) Doutorado
 - d) Cursos de qualificação/extensão de curta duração
 - e) Não estou estudando atualmente
14. Atualmente, você está lecionando em alguma instituição de ensino?
Sim
Não

15. Local onde atua - cidade onde fica localizada sua escola (Utilizar formato "Cidade-UF")

16. Em qual rede de ensino você atua?

- a) Pública
- b) Privada
- c) Em ambas
- d) Não estou lecionando atualmente

17. Situação funcional atual:

- a) Efetivo
- b) Contratado - ACT
- c) Não se aplica

18. Há quantos anos você atua como professor(a)?

- a) De 1 a 5 anos
- b) De 6 a 10 anos
- c) De 11 a 15 anos
- d) De 16 a 20 anos
- e) Mais de 21 anos
- f) Nunca atuei como professor(a)

19. Atualmente você está lecionando na EJA?

Sim
Não

20. Você já lecionou na EJA em algum momento da sua carreira?

Sim
Não

21. Tempo de atuação na EJA:

- a) De 1 a 5 anos
- b) De 6 a 10 anos
- c) De 11 a 15 anos
- d) De 16 a 20 anos Mais de 21 anos
- e) Nunca atuei na EJA

22. Que desafios você vê como mais significativos para os professores que atuam na Educação de Jovens e Adultos (EJA)? Escreva livremente.

23. O que o(a) levou a buscar essa formação?

24. Acesse a Ementa do curso para melhor responder a esta questão:

Ao revisar o conteúdo programático delineado previamente, você gostaria de fazer alguma sugestão para aprimorar ou ajustar algum aspecto?

Talvez haja áreas que possam ser mais aprofundadas ou temas que merecem maior destaque.

Estamos aqui para ajudar a refinar o programa de estudos, garantindo que seja abordado de forma abrangente e eficaz as questões de decolonialidade e gênero na Educação de Jovens e Adultos.

25. Como você espera que a participação neste curso sobre Decolonialidade e Questões de Gênero na Educação de Jovens e Adultos influencie suas práticas de ensino e sua visão sobre o papel da educação na promoção da igualdade, inclusão e justiça social?

APÊNDICE D

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

**TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO (TCLE) - CURSO DE
FORMAÇÃO E FORMULÁRIO DE INSCRIÇÃO**

Prezado(a) Professor(a),

Este formulário faz parte da pesquisa que está sendo desenvolvida por Bárbara Colossi Felipe, doutoranda no Programa de Pós-graduação em Educação Científica e Tecnológica – PPGECT da Universidade Federal de Santa Catarina - UFSC, Campus Florianópolis, sob a orientação da Prof^a Dra. Luciana Passos Sá, que visa investigar como a vivência em um processo formativo pautado na decolonialidade, com foco na questão de gênero, contribui para o desenvolvimento profissional de professores da área de ciências (Biologia, Física e Química) atuantes na Educação de Jovens e Adultos (EJA). As informações coletadas no questionário, durante os encontros formativos e na entrevista final serão utilizadas como material de análise pelas pesquisadoras.

A pesquisa foi aprovada pelo CEPESH - UFSC, com CAAE número 63583122.7.0000.0121.

Antes de iniciar o preenchimento do formulário de inscrição para participar da formação, é necessário que você leia com atenção e concorde com o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE). Com ele é possível esclarecer eventuais dúvidas em relação ao presente estudo e sua participação.

Desde já, agradecemos a sua colaboração em nossa pesquisa!

TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO - TCLE

Prezado(a) Professor(a),

Você está sendo convidado(a) a participar, de modo voluntário, da pesquisa de doutorado intitulada “INTERLOCUÇÕES ENTRE DESENVOLVIMENTO PROFISSIONAL DOCENTE E DECOLONIALIDADE: REPENSANDO A EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS (EJA)”, desenvolvida por Bárbara Colossi Felipe, doutoranda no Programa de Pós-graduação em Educação Científica e Tecnológica – PPGET da Universidade Federal de Santa Catarina - UFSC, Campus Florianópolis, sob a orientação da Prof^a Dra. Luciana Passos Sá.

O objetivo central do estudo é compreender como a vivência em um processo formativo pautado na decolonialidade, com foco na questão de gênero, contribui para o Desenvolvimento Profissional de Professores da área de ciências atuantes na Educação de Jovens e Adultos (EJA). Esse estudo se justifica pela importância em abordar questões de inclusão, diversidade e redução das desigualdades na formação de professores na EJA com vistas ao desenvolvimento profissional desses docentes.

Sua participação consistirá em participar dos encontros formativos, que serão realizados de forma online, conforme cronograma e ambiente virtual divulgados, preencher um questionário e participar de uma entrevista, que são momentos constituintes das atividades previstas para o curso. Os encontros, e a entrevista poderão ser gravados, e o questionário ficará salvo no Google Forms, a fim do material ser analisado pela pesquisadora para a produção da sua pesquisa. Todo material será mantido em arquivo digital, salvo no computador da pesquisadora e em ambiente de nuvem, não compartilhado, cujo acesso é protegido por login e senha, por um período de, pelo menos, cinco anos. Esgotado este prazo, todo o material será deletado dos arquivos digitais.

Solicitamos sua colaboração, sendo garantido: (I) o seu anonimato; (II) a liberdade de deixar a pesquisa a qualquer momento, sem constrangimento; (III) a possibilidade de ter seus dados desconsiderados, se pedido; (IV) seu acesso aos resultados da pesquisa; (V) o uso restrito dos resultados no âmbito da pesquisa e/ou para publicações científicas em periódicos, congressos, livros; e (VI) seu acesso aos textos dessas publicações.

Participar de pesquisas online envolve alguns riscos potenciais que podem afetar a integridade moral, física e mental dos participantes. Psicologicamente, os participantes podem enfrentar desconforto ou constrangimento devido à exposição de informações pessoais, especialmente em discussões sensíveis sobre gênero e inclusão. Fisicamente, há o risco de fadiga ocular e postural devido ao tempo prolongado de exposição às telas dos dispositivos

eletrônicos durante os encontros e preenchimento de questionários. Além disso, participantes com condições de saúde pré-existent, como ansiedade ou problemas de visão, podem ser afetados de algum modo por sua participação. É importante ressaltar que existe, ainda que mínimo, o risco de exposição do participante ou a quebra de sigilo, mesmo que involuntária e não intencional por parte da pesquisadora, podendo provocar algum tipo de desconforto ou constrangimento, no âmbito pessoal e/ou profissional do participante. Além disso, os encontros formativos podem evocar memórias e mobilizar sentimentos nem sempre agradáveis ao participante. Entretanto, todas as medidas cabíveis para prevenir ou minimizar esses desconfortos serão tomadas pela pesquisadora. Ela fará todo o processo de coleta de dados, cuidando para que o participante se sinta confortável a todo o momento.

Não estão previstas despesas para a participação no estudo. É importante destacar que poderá haver riscos característicos do ambiente virtual, em função das limitações das tecnologias utilizadas. No entanto, finalizadas as gravações, a pesquisadora fará o download dos dados coletados para um dispositivo eletrônico local, e apagará todo e qualquer registro de plataforma virtual, ambiente compartilhado ou "nuvem".

A participação nessa pesquisa ocorrerá de forma online, não sendo necessária a locomoção dos participantes e nem de alimentação, já que as aulas terão duração de 1h30 e serão assistidas por meio de equipamento eletrônico pessoal, sendo que a participação é voluntária. No entanto nos comprometemos a cumprir com todos os regulamentos vigentes, garantindo o ressarcimento das despesas diretamente decorrentes da sua participação na pesquisa, se houver. Isso inclui, de forma exclusiva, o reembolso das despesas do participante e seus acompanhantes, como transporte e alimentação, quando necessário e aprovado PREVIAMENTE pela pesquisadora principal. Ressaltamos que a pesquisa é realizada de forma online, não havendo necessidade de locomoção nem de alimentação adicional para viabilizar a participação no estudo. O ressarcimento é uma garantia explícita, assegurando que todas as despesas decorrentes da sua participação sejam cobertas de acordo com os preceitos estabelecidos. É nosso compromisso fornecer transparência e clareza sobre como serão cobertos esses gastos, assegurando assim que você esteja plenamente informado antes de tomar sua decisão de participar nesta pesquisa.

Reiteramos a garantia de indenização conforme estipulado nos regulamentos pertinentes. Explicitamos claramente a proteção frente a possíveis danos decorrentes da pesquisa. Destacamos que não será requerida do participante, sob nenhum argumento, a renúncia ao direito à indenização por danos. Este TCLE não conterá qualquer disposição que vise afastar essa responsabilidade ou que possa implicar na renúncia de direitos do participante,

incluindo o direito de buscar compensação por eventuais danos. Ademais, ratificamos nosso compromisso com o ressarcimento das despesas diretamente relacionadas à participação na pesquisa, assegurando transparência total quanto aos objetivos, métodos, riscos e possíveis benefícios da pesquisa. É garantido ao participante que sofrer qualquer tipo de dano decorrente de sua participação, independentemente de estar previsto ou não no Registro de Consentimento Livre e Esclarecido, o direito à assistência e à busca de indenização.

Você terá acesso ao registro do consentimento sempre que solicitado. Reconhecemos a relevância da transparência e do acesso à documentação relacionada à participação na pesquisa, e estamos comprometidos em fornecer todas as informações necessárias para garantir a plena compreensão e confiança dos participantes. Assim, reiteramos que, a qualquer momento, o participante poderá solicitar e ter acesso ao seu registro de consentimento, permitindo uma revisão detalhada e a garantia de que seus direitos e interesses estejam protegidos ao longo de todo o processo de pesquisa.

Durante todo o curso da pesquisa, os participantes terão direito a acompanhamento e assistência personalizados, considerando suas necessidades individuais em relação às atividades desenvolvidas neste curso. Além disso, este TCLE assegura que você também terá direito a receber, via e-mail, uma cópia da tese em formato digital (PDF) e dos artigos publicados como parte do processo de acompanhamento. É crucial ressaltar que essa assistência não se limita apenas ao período ativo da pesquisa, mas também se estende para além do encerramento ou interrupção do estudo, garantindo apoio contínuo e cuidados adequados. Estamos comprometidos em proporcionar aos participantes um ambiente seguro e acolhedor, onde seus interesses e bem-estar sejam priorizados em todas as etapas do processo de pesquisa.

Além da opção para aceitar ou recusar a participação na pesquisa, você também têm a possibilidade de consentir ou não com a gravação de suas interações. Reconhecemos a importância da transparência e do respeito à autonomia dos participantes, permitindo-lhes decidir sobre o uso das gravações de acordo com suas preferências e conforto. Assim, garantimos que a decisão de participar da pesquisa e a decisão sobre a gravação sejam completamente independentes, conferindo a você controle total sobre sua participação no estudo.

As pesquisadoras que assinam este documento comprometem-se a conduzir a pesquisa de acordo com o que preconiza a Resolução 466/12 e a Resolução Nº 510/16, que tratam sobre o respeito pela dignidade humana e pela proteção aos participantes de pesquisas científicas com seres humanos. Caso deseje ter livre acesso a todas as informações, dúvidas e esclarecimentos

adicionais sobre este estudo, solicitamos que entre em contato com as pesquisadoras. Os seus dados estão disponíveis no final deste Termo de Consentimento Livre e Esclarecido. Estando de acordo com os pontos aqui expostos, você deverá manifestar a sua concordância ou não.

ACEITE DO TERMO

() Ao clicar em “ACEITO”, você concorda em participar da pesquisa nos termos deste Termo de Consentimento Livre e Esclarecido. Declaro que obtive dos pesquisadores todas as informações que julguei necessárias para me sentir esclarecido(a). Entendo que minha participação é totalmente voluntária e que posso desistir a qualquer momento, sem qualquer prejuízo. Confirmo estar devidamente informado(a) sobre os objetivos, as finalidades do estudo, o instrumento de pesquisa, os riscos, os benefícios e os termos de minha participação.

Caso você opte por não participar, basta fechar a aba do navegador, sem qualquer prejuízo.

ACEITE DAS GRAVAÇÕES

() Ao clicar em "ACEITO", autorizo a gravação das minhas interações, nos termos deste Termo de Consentimento Livre e Esclarecido. Declaro que recebi todas as informações necessárias dos responsáveis pela pesquisa para me sentir esclarecido(a). Entendo que minha autorização para a gravação é voluntária e posso recusá-la a qualquer momento, sem qualquer consequência negativa. Confirmo que fui devidamente informado(a) sobre os objetivos, finalidades da gravação, os métodos utilizados, os potenciais riscos e benefícios, assim como os termos da minha participação.

() Ao clicar em "NÃO ACEITO", não autorizo a gravação das minhas interações, nos termos deste Termo de Consentimento Livre e Esclarecido. Declaro que recebi todas as informações necessárias dos responsáveis pela pesquisa para me sentir esclarecido(a). Entendo que minha recusa para a gravação é voluntária e posso mantê-la a qualquer momento, sem qualquer consequência negativa. Confirmo que fui devidamente informado(a) sobre os objetivos, finalidades da gravação, os métodos utilizados, os potenciais riscos e benefícios, assim como os termos da minha participação.

Contato da pesquisadora responsável:

Nome: Bárbara Colossi Felipe

Endereço: Universidade Federal de Santa Catarina (Campus Florianópolis) - Departamento de Química. Trindade, Florianópolis - SC. CEP: 88040-900.

Endereço de e-mail: barbaracolossi@gmail.com

Telefone: (48) 99917-8405

Contato da orientadora:

Nome: Luciana Passos Sá

Endereço: Universidade Federal de Santa Catarina (Campus Florianópolis) - Departamento de Química. Trindade, Florianópolis - SC. CEP: 88040-900.

Endereço de e-mail: luciana.sa@ufsc.edu.br

Telefone: (48) 3721-3612.

Este projeto de pesquisa foi submetido a análise do Comitê de Ética em Pesquisa com Seres Humanos (CEPSH - UFSC), que é um órgão colegiado interdisciplinar, deliberativo, consultivo e educativo, vinculado à Universidade Federal de Santa Catarina, mas independente na tomada de decisões. Ele foi criado para defender os interesses dos participantes da pesquisa em sua integridade e dignidade e para contribuir no desenvolvimento da pesquisa dentro dos padrões éticos. Para quaisquer dúvidas, o CEPSH fica localizado na Rua Desembargador Vitor Lima, nº 222 (Reitoria II), 7º andar, sala 701, Trindade, Florianópolis - SC. Contato pelo telefone (48) 3721-6094 ou pelo e-mail cep.propesq@contato.ufsc.br

Doutoranda: Bárbara Colossi Felipe

Orientadora: Luciana Passos Sá

Declaro que li este documento e obtive da pesquisadora todas as informações que julguei necessárias para me sentir esclarecido. Assim, concordo com a minha participação na pesquisa.

Nome completo do (a) participante: _____

Assinatura: _____

E-mail para receber uma via da tese: _____

Data: _____, _____/_____/_____

() ACEITO PARTICIPAR DA PESQUISA

Projeto de pesquisa aprovado no CEPESH - UFSC, com Certificado de Apresentação de
Apreciação Ética - CAAE Nº xx

APÊNDICE E



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

ATIVIDADE 1 - QUESTIONÁRIO

É com grande alegria que hoje iniciamos essa jornada que tem como propósito discutir gênero e decolonialidade com docentes atuantes na modalidade EJA. Sabemos que as tarefas desempenhadas pelos/as professores/as são inúmeras e desafiadoras e que estas ainda se somam a demandas pessoais, como cuidar dos filhos, dos pais, dos pets, dentre tantas outras. *Sabendo dessa realidade, gostaríamos que relatasse livremente sobre as razões que o/a levaram a buscar esse curso e a dedicar este tempo para a sua realização.*

Como toda pesquisa realizada de forma ética, o anonimato do/a participante é assegurado neste estudo. Desse modo, perguntamos: você gostaria de escolher um pseudônimo para nos referirmos a você em materiais que venham a ser produzidos a partir desta experiência? Podem ser criativos! Caso a resposta seja ‘não’, escolheremos um pseudônimo para você. Caso seja sim, informe abaixo um pseudônimo que permita que você se identifique nestes escritos:

_____.

Agora que conhecemos as suas motivações para a realização deste curso, pedimos que reflita e fale livremente sobre algumas questões que irão permear os nossos encontros. Elas são importantes para o delineamento de nossas ações.

TEMA 1: Desafios e possibilidades para o ensino de ciências para público da EJA

Por favor, leia a reportagem mencionada a seguir e na sequência responda livremente sobre os questionamentos propostos:

<https://educacaointegral.org.br/reportagens/no-brasil-de-paulo-freire-eja-segue-um-desafio/>

1.1) A reportagem retrata a diversidade que existe no chão da escola e de forma mais específica, na EJA, segmento educacional repleto de especificidades e complexidades. A que fatores você atribui o abandono da escola por estes/as estudantes na idade apropriada?

1.2) Na sua opinião, que principais razões levam estes estudantes retratados na reportagem a retornarem à escola e buscarem à EJA?

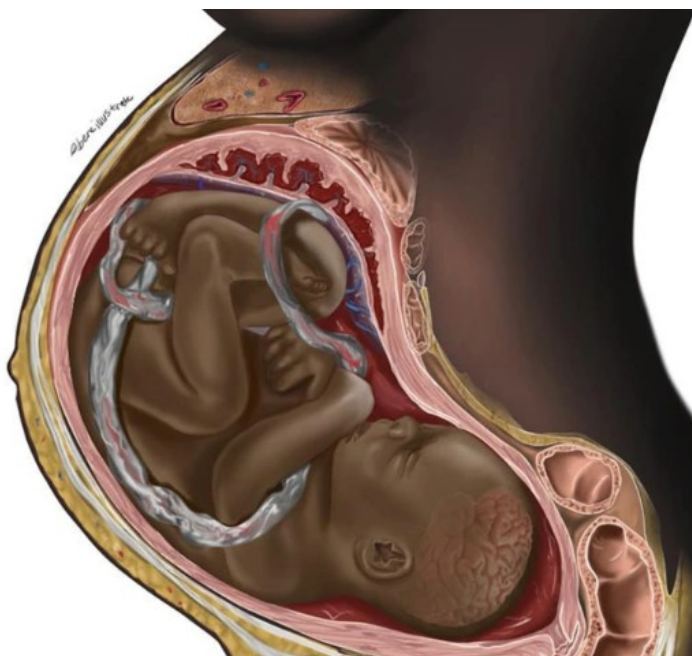
1.3) O texto menciona alguns desafios enfrentados pela EJA, como cortes orçamentários, redução de vagas e evasão. Você lida ou já lidou com esses desafios na sua experiência profissional? Comente.

1.4) A quais fatores você atribui a alta evasão de estudantes em cursos da modalidade EJA?

TEMA 2: Ensino de ciências pautado na colonialidade

A imagem abaixo é uma ilustração retratada por um estudante de medicina nigeriano chamado Chidiebere Ibe. Em sua rede social há outros trabalhos dessa natureza. Caso queira conhecer mais sobre seu trabalho, visite: <https://www.instagram.com/ebereillustrate/>

Observe e reflita sobre esta imagem, e depois responda:



2.1) Fale livremente sobre suas impressões em relação a esta imagem?

2.2) Você já encontrou alguma ilustração semelhante em livros didáticos de ciências? Como ela se diferencia das imagens dos corpos normalmente apresentados nesses livros?

2.3) O que essa imagem nos diz sobre inclusão e representatividade?



Fonte: Arte @kroll

2.4) Qual a sua leitura em relação à imagem acima apresentada?

2.5) Você consegue estabelecer relações entre essa imagem e a realidade de estudantes que buscam a EJA? Justifique.

TEMA 3: Propostas de ensino decoloniais contra uma perspectiva hegemônica do patriarcado

Leia o artigo abaixo sobre discriminação de gênero no ambiente profissional
<https://g1.globo.com/df/distrito-federal/noticia/2023/03/08/mulheres-ocupam-apenas-29percent-dos-cargos-de-lideranca-na-industria-brasileira-diz-pesquisa.ghtml>

3.1) O conteúdo desta reportagem, de alguma forma, remete você a experiências discriminatórias em relação a gênero? Comente.

3.2) Você considera importante discutir questões como as trazidas nessa reportagem com estudantes da EJA? Por quê?

3.3) Como essas questões poderiam ser introduzidas no Ensino de Ciências na EJA, nas suas respectivas áreas, ou de forma interdisciplinar?

APÊNDICE F

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

ATIVIDADE 2 - GRAVAÇÃO DE ÁUDIO

Prezado(a) professor(a),

Nesta atividade você deverá gravar um áudio com duração entre 1 a 10 minutos no qual você deve relatar uma situação desafiadora vivenciada em sala de aula (real ou hipotética) relacionada às questões de gênero. Descreva as ações e estratégias que foram tomadas para lidar com a situação e mitigar o problema. Nesse contexto, reflita sobre o papel do educador na promoção da equidade de gênero e na decolonialidade, especificamente na Educação de Jovens e Adultos (EJA).

Estamos ansiosos para ouvir suas contribuições!

Por favor, envie seu áudio até a data estipulada para que possamos incorporá-lo às atividades do curso.

APÊNDICE G



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

ATIVIDADE 3 - ANÁLISE TEXTUAL

daquele da égua e, como todos sabem, os machos dos grandes símios daquele das suas fêmeas. A mulher parece diferir do homem na atitude mental, sobretudo em razão da maior ternura e da menor dose de egoísmo; isto se verifica também entre os selvagens, conforme demonstra uma conhecida passagem das *Viagens* de Mungo Park e pelas observações feitas por muitos outros viajantes. Por causa do seu instinto materno, a mulher desenvolve, em sumo grau, tais qualidades junto aos seus filhinhos; por conseguinte, é lógico que seja levada a estendê-las ao próximo. O homem pelo contrário rivaliza com os seus semelhantes; gosta de competir e isto o leva a ser ambicioso; o que constitui o primeiro passo em direção ao egoísmo. Tais qualidades parecem ser um infeliz direito seu natural de nascimento. Em geral se crê que a mulher supera o homem na intuição, na maneira rápida como entende as coisas e talvez na imitação, mas pelo menos algumas dessas faculdades são características das raças inferiores e por conseguinte de um estágio de civilização mais baixo e já ultrapassado.

A distinção principal nos poderes mentais dos dois sexos reside no fato de que o homem chega antes que a mulher em toda ação que empreenda, requeira ela um pensamento profundo ou então razão, imaginação, ou simplesmente o uso das mãos e dos sentidos. Se houvesse dois grupos de homens e mulheres que mais sobressaíssem na poesia, na pintura, na escultura, na música (trate-se da composição ou da execução), na história, nas ciências e filosofia, não poderia haver termos de comparação. Baseados na lei do desvio da média, tão bem ilustrada por Galton em seu livro *Hereditary Genius*, podemos também concluir que, se em muitas disciplinas os homens são decididamente superiores às mulheres, o poder mental médio do homem é superior àquele destas últimas.

Nos antepassados semi-humanos do homem e entre os selvagens durante muitas gerações, os machos se engajaram em lutas entre si pela posse da fêmea. Mas a única força corpórea não teria favorecido a vitória se não fosse coadjuvada pela coragem, pela perseverança e por uma notável dose de energia. Entre os animais sociais, os machos jovens devem enfrentar mais de uma batalha antes de conquistar a fêmea e os mais velhos têm que continuar a combater, se querem conservar as suas companheiras. No caso do gênero humano, eles têm também a incumbência de defender as fêmeas e a prole contra as calamidades de todo gênero e ir à cata do alimento, caçando pela existência de todos. Mas, a fim de evitar ou então atacar os inimigos, para capturar animais selvagens,

este ou qualquer outro colorido se transmite a ambos os sexos, ou se a um somente. A semelhança do *Pithecia satanas* com um preto em miniatura com a sua pele negra âmbar, as móveis órbitas brancas, os cabelos divididos em cima da cabeça, constitui um fenômeno verdadeiramente ridículo.

A cor na face difere muito mais nos vários gêneros de símios do que nas raças humanas; e temos motivos para crer que os coloridos vermelhos, azuis, alaranjados, esbranquiçados e pretos da sua pele, embora comuns aos dois sexos, bem como as cores vivas do seu manto e dos topetes ornamentais em volta da cabeça foram adquiridos através da seleção sexual. Visto que a ordem de desenvolvimento durante o crescimento indica geralmente a ordem como os caracteres de uma espécie se desenvolveram e modificaram nas gerações anteriores; e dado que as crianças recém-nascidas de várias raças humanas não diferem na cor tanto quanto os adultos, embora os seus corpos sejam quase por completo privados de pelos, temos aqui uma pequena prova de que os coloridos das várias raças foram adquiridos num período posterior à perda do pelo, a qual deve ter-se dado numa época muito remota da história humana.

Resumo — Podemos concluir que as maiores dimensões, a força, a coragem, a belicosidade e a energia do homem com relação à mulher foram adquiridos em período remotíssimo e que tal superioridade foi aumentando sobretudo por causa das lutas dos machos rivais pela conquista da fêmea. As maiores capacidades intelectuais e a força de invenção do homem são devidas provavelmente à seleção natural e aos efeitos hereditários do costume, porque os homens mais hábeis tiveram mais êxito na defesa de si mesmos e na providência dos meios de sustento, para si, para as esposas e os filhos. Tanto quanto a complexidade do assunto nos permite compreender, parece que os nossos progenitores afins aos símios adquiriram a barba como ornamento, para exercer um fascínio sobre as mulheres e cativá-las e que depois a transmitiram somente à prole do sexo masculino. Evidentemente, as mulheres foram as primeiras a ter o corpo privado de pelo, e também aqui à guisa de ornamento sexual; mas elas transmitiram este caráter quase do mesmo modo a ambos os sexos. Não é improvável que as fêmeas tenham sido modificadas de outro modo, com o mesmo escopo e com os mesmos meios: com efeito, as mulheres adquiriram vozes mais suaves e o seu aspecto se tornou mais agradável do que o dos homens.

Merece atenção o fato de que no caso do gênero humano as condições se têm mostrado muito mais favoráveis sob

Os textos acima foram extraídos do livro 'A origem do homem' de Charles Darwin, publicado pela primeira vez em 1871.

Ainda hoje, essa obra continua a ter uma influência significativa na Ciência, na Educação e na sociedade contemporânea.

1- Com base nos documentos acima apresentados, responda: Como eles retratam as populações colonizadas e como abordam a questão de gênero? Como isso se apresenta também nos materiais didáticos usados em sala de aula para os alunos da EJA?

2- Procure um material didático específico utilizado na EJA, no contexto de sua área de formação, como um livro didático de ciências. Identifique e discuta como o material reproduz ou desafia narrativas colonizadoras e de gênero, e como isso pode influenciar as práticas dos professores e a aprendizagem dos alunos da EJA

APÊNDICE H

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

ATIVIDADE 4 - ANALISANDO CRENÇAS POPULARES: MITOS OU VERDADES?

Escolha uma dessas frases populares listadas abaixo, indique se é mito ou verdade e explique sua afirmação. Você acha que essas expressões do senso comum, de algum modo, podem influenciar as escolhas educacionais e de carreira dos jovens e adultos?

"Os homens são melhores em matemática que as mulheres";

"Homens são melhor nas áreas das exatas e engenharias";

"Mulheres não se saem tão bem em cargos de liderança";

"A função do homem é ser o provedor e a da mulher é cuidar da casa".

Você também poderá sugerir outras frases acrescentando um novo tópico ao fórum.

APÊNDICE I

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

ATIVIDADE 5 - PLANO DE ENSINO

Desenvolva um plano de ensino direcionado a uma turma de Educação de Jovens e Adultos (EJA), ainda que sua atuação não seja diretamente nesse segmento.

Idealize uma turma de EJA e elabore um plano de ensino fundamentado nos princípios da decolonialidade e na perspectiva de gênero, aplicado à sua área de formação. Leve em consideração os contextos e desafios próprios desse público, propondo estratégias pedagógicas que promovam uma educação inclusiva e crítica, capaz de questionar e desafiar as estruturas hegemônicas.

O preenchimento do plano de aula deve ser feito exclusivamente conforme o modelo fornecido.

APÊNDICE J



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

MODELO PLANO DE ENSINO

(Desenvolva um plano de ensino direcionado a uma turma de Educação de Jovens e Adultos (EJA), ainda que sua atuação não seja diretamente nesse segmento. Idealize uma turma de EJA e elabore um plano de ensino fundamentado nos princípios da decolonialidade e na perspectiva de gênero, aplicado à sua área de formação. Leve em consideração os contextos e desafios próprios desse público, propondo estratégias pedagógicas que promovam uma educação inclusiva e crítica, capaz de questionar e desafiar as estruturas hegemônicas)

1. INFORMAÇÕES GERAIS:					
Nome do professor(a):					
Área de conhecimento:					
Disciplina:					
Nível de Ensino da EJA:					
Quantidade de aulas previstas:		Carga horária:		Período:	

2. TÍTULO DO PLANO DE ENSINO: *(inserir o tema principal que será abordado em seu plano de ensino. Esse título deve refletir a conexão entre o conteúdo da disciplina e os pressupostos decoloniais e de gênero):*

--

3. OBJETIVOS:

3.1 Objetivo Geral:

3.2 Objetivos Específicos:

3. CONTEÚDOS/TEMÁTICAS ABORDADAS:

4. METODOLOGIA E RECURSOS DIDÁTICOS: *(descreva, DETALHADAMENTE, as atividades que serão realizadas com os(as) estudantes, considerando o conteúdo programado e a abordagem decolonial. As atividades devem promover a reflexão crítica, incentivar o diálogo entre saberes tradicionais e acadêmicos, e possibilitar a problematização das questões de gênero e outras formas de opressão. Proponha estratégias que estimulem a participação ativa dos(as) estudantes e os(as) ajudem a compreender o conteúdo a partir de uma perspectiva outra. É importante pensar em metodologias que promovam a participação ativa, como trabalho em grupo, debates e estudos de caso, além de recursos como vídeos, textos, materiais audiovisuais ou outros instrumentos que possam enriquecer a discussão e a compreensão do conteúdo sob a perspectiva decolonial e de gênero).*

5. CONTEXTUALIZAÇÃO DO(S) CONTEÚDO(S) COM A REALIDADE DOS(AS) ESTUDANTES DA EJA

(descreva como o conteúdo programado se relaciona com as experiências e vivências dos(as) estudantes da Educação de Jovens e Adultos. É fundamental considerar os contextos sociais, culturais e econômicos dos(as) estudantes, destacando como as questões abordadas nas aulas são relevantes para suas vidas cotidianas. Evidencie exemplos práticos, experiências pessoais e saberes locais que possam ser integrados ao tema, além de favorecer a reflexão crítica sobre as desigualdades de gênero e outras formas de opressão presentes na realidade desse público)

6. PROCEDIMENTOS DE AVALIAÇÃO: (descreva as estratégias que serão utilizadas para avaliar a aprendizagem dos(as) estudantes ao longo da aula)**7. COMO ESSE PLANO DE ENSINO PODE CONTRIBUIR PARA UM ENSINO DECOLONIAL, PENSANDO NA PERSPECTIVA DE GÊNERO?**

APÊNDICE K

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

ROTEIRO DA ENTREVISTA SEMIESTRUTURADA

1. Como você avalia a experiência vivenciada dentro de uma comunidade colaborativa de professores interessados em discutir gênero na EJA?
2. Como você avalia o impacto do curso para o seu desenvolvimento profissional?
3. Durante o curso, vimos dados estatísticos que apontam que o público da EJA são afetados por fatores interseccionais, como gênero, raça, classe. Na sua opinião, como esses fatores podem afetar a atuação do professor da EJA e que ações você julga necessárias para promover um ensino de ciências para a EJA pautado numa perspectiva decolonial, crítica e emancipadora e que respeite as diversidades?
4. Como a formação inicial e continuada dos professores podem contribuir para uma prática educacional mais sensível às questões de gênero e colonialidade na EJA?
5. Você tinha alguma demanda referente à formação docente, relacionada às questões de gênero e colonialidade antes de realizar o curso? O curso atendeu a essa demanda? Algum outro tópico relacionado à temática poderia ter sido abordado e não foi?
6. Você recomendaria esse curso para um amigo/a? Se sim, que argumentos você usaria para convencê-lo a participar?
7. Você poderia apontar sugestões de melhorias para edições futuras deste curso?