

ESCREVIVÊNCIA: UM OLHAR DECOLONIAL COM RECORTE DE GÊNERO A PARTIR DA EDUCAÇÃO DE JOVENS, ADULTOS E IDOSOS

ESCREVIVÊNCIA: A DECOLONIAL LOOK WITH A GENDER PERSPECTIVE FROM THE EDUCATION OF YOUTH, ADULTS ANDS THE ELDERL

Pâmela Vieira Nunes*
Simone dos Santos Ribeiro**
Patricia Montanari Giraldi***

RESUMO: Para este texto trazemos o conceito de colonialidade do grupo Modernidade/Colonialidade (M/C), de pedagogia decolonial cunhada por Catherine Walsh, e de feminismo negro e feminismos decoloniais, considerando tais discussões para a Educação em Ciências em um grupo de estudantes da Educação de Jovens, Adultos e Idosos como parte de uma pesquisa de mestrado. Como inspiração metodológica condizente com a perspectiva teórica nos baseamos na autora Conceição Evaristo a partir de seu conceito de escrevivência que por meio de subjetividades revela traços coletivos. Refletindo sobre a colonialidade de gênero discutida nos feminismos decoloniais percebemos que as escrevivências revelam dores, angústias e estratégias de resistência que nos levaram a pensar nas condições de ser mulher em uma sociedade sexista.

Palavras-chave: Escrevivência. Decolonialidade. EJA (Educação de Jovens, Adultos e Idosos). Gênero.

ABSTRACT: In this paper we approach the concept of colonality of the Modernity / Coloniality group and the Decolonial Pedagogy coined by Catherine Walsh to discuss Science Education. The methodology of the article is based on the author Conceição Evaristo based on her concept of clerk, fostering discussions about the authorship of a group of students of Youth and Adult Education. The registries were part of a set of workshops carried out as part of a master's research. From the registries carried out by this group, we selected texts by women who wrote about their lives in order to reveal

* Mestre em Educação Científica e Tecnológica pela Universidade Federal Santa Catarina (UFSC). Professora da educação básica em Florianópolis (SC). Contato: pamvnunes@gmail.com.

** Doutoranda em Educação Científica e Tecnológica pela Universidade Federal de Santa Catarina (UFSC). Professora da educação básica em Florianópolis (SC). Contato: zenlua@gmail.com.

*** Doutora em Educação Científica e Tecnológica pela Universidade Federal de Santa Catarina (UFSC). Professora vinculada ao Centro de Ciências da Educação da UFSC. Contato: patriciamgiraldi@gmail.com

their pains and anguishes regarding the men who went through their lives. These reports were analyzed in order to address the colonialities and gender issues intrinsic to women.

Keywords: Escrivivência. Decoloniality. EJA (youth, adult and elderly education). Gender.

[...] Ele gozou feito um cavalo enfurecido em cima dela. Depois tombou sonolento ao lado. Foi quando, ao consertar o corpo para se afastar dele, ela esbarrou em algo no chão. Pressentiu era a arma dele. O movimento foi rápido. O tiro foi certo e foi tão próximo que natalina pensou estar se matando também. Fugiu. Guardou tudo pra ela. A quem dizer? O que fazer? Só que guardou mais do que o ódio, a vergonha, o pavor, a dor de ter sido violentada. Guardou mais do que a coragem da vingança e da defesa. Guardou mais do que a satisfação de ter conseguido retomar a própria vida. Guardou a semente invasora daquele homem. Poucos meses depois, Natalina se descobria grávida [...] (Evaristo Conceição, 2016, p.50, fragmento do conto Maria, livro Olhos D'Água).

INTRODUÇÃO ÀS MARIAS

O texto que segue parte de conhecimentos de distintas mulheres: estudantes, professora, pesquisadora e orientadora no âmbito de uma pesquisa de mestrado (NUNES, 2020) realizada na Educação de Jovens, Adultos e Idosos (EJA), em uma escola municipal na cidade de Florianópolis. A escrita deste capítulo foi possibilitada pela identificação e afetos perante a produção insurgente de estudantes. Somos três autoras buscando caminhos possíveis para romper com silêncios colonialistas que perpetuam relações de opressão. Pâmela, mulher branca, mestre em Educação Científica e Tecnológica pela UFSC e professora da rede particular de Florianópolis; Simone, mãe da Ana Flor, mulher negra, professora da rede pública de Florianópolis, atualmente doutoranda do Programa de Pós-graduação em Educação científica e Tecnológica da Universidade Federal de Santa Catarina (UFSC); Patricia, mulher branca, pesquisadora da área de educação em ciências e professora na Universidade Federal de Santa Catarina. Na confluência entre conhecimentos compartilhados a partir destes corpos e percepções banhados por discussões

desde as linhas teóricas do grupo Modernidade/Colonialidade (M/C)¹, educação decolonial de Catherine Walsh e conceituações produzidas desde os Feminismos negro e Feminismos Decolonial produzimos o artigo que agora leem.

Para amparar nosso mergulho nas escrevivências (EVARISTO, 2017) trazemos *Maria*, personagem do conto de mesmo nome do livro Olhos D'Água da autora Conceição Evaristo, publicado no ano de 2016. Maria é um nome que por si só já nos conta de feições conhecidas, *Maria* pode ser qualquer pessoa marcada por traços que definem uma mulher comum, *Maria* é um nome próprio e quase uma metáfora para a definição de mulher. Histórias de *Maria* contam de si e contam de muitas outras. Não contam de todas! Jamais podemos tirar uma *Maria* por outra, as subjetividades de cada uma é que nos ensinam sobre estratégias de vida. A *Maria* do conto nos relata abusos, dores, brutalidade, no entanto, suas reações e resistência distanciam-se de generalizações fazendo emergir do texto escrito por Conceição Evaristo entendimentos distintos dos produzidos no feminismo hegemônico².

Consideramos importante explicitar que apesar de formarmos um conjunto de mulheres, pessoas e teorias são atravessadas por níveis e intensidades diferentes de opressões e assinar a autoria de um texto informa que ocupamos espaços de privilégio e de validação de conhecimentos. Entendendo as contradições presentes nos processos de autoria e pontuamos que os aspectos mobilizadores, enquanto autoras deste texto, são trazidos à tona pela ação insurgente das estudantes que foram propiciadas a partir de um trabalho com a escrevivência. Também é necessário pontuar que a escolha de trabalho inspirado no conceito de escrevivência vem de uma proposição que não é somente um método, mas pontua esse trabalho como uma postura possível perante o processo de ensino/aprendizagem. Essa medida do *possível* carrega

¹ Grupo Modernidade/Colonialidade - São os chamados intelectuais decoloniais, a saber: o filósofo argentino Enrique Dussel, o sociólogo peruano Aníbal Quijano, o semiólogo e teórico cultural argentino-norte americano Walter Mignolo, o sociólogo porto-riquenho Ramón Grosfoguel, a linguista norte-americana radicada no Equador Catherine Walsh, o filósofo porto-riquenho Nelson Maldonado-Torres, o antropólogo colombiano Arturo Escobar, dentre outros.

² Feminismo hegemônico - vamos nomear desta maneira os feminismos que não identificam as marcas interseccionais em seus conceitos.

a intencionalidade de problematizar práticas e conceitos hegemônicos que estão muitas vezes intrínsecos na Educação em Ciências.

Perspectivas traçadas neste texto são ainda reforçadas pela intencionalidade planejada para este dossiê relacionada às epistemologias do Sul. Trazemos para o entendimento do que seria o Sul escrevendo sobre uma das imagens, dentre muitas que o Sul contempla. Distante do que se julga identitarismos³ trazemos o pensamento presente no posicionamento político desde corpos femininos e negros, entendemos também que estes corpos estão em trânsito e não admitem classificações definitivas. Assim, buscamos minimamente possibilidades no meio da homogeneização que exclui e silencia identidades, politizando suas necessidades e soluções. Abrir-nos para discutir o Sul desde o Sul, nos coloca em contato com um posicionamento político e ideológico marcado nos entrelaçamentos de gênero, classe e raça discutido no Brasil pela autora Lélia González (2020), e logo depois nomeado pelo feminismo negro dos Estados Unidos pela autora Kimberlé Crenshaw (AKOTIRENE, 2019), no âmbito do direito como Interseccionalidade. A autora Lélia Gonzalez também traz uma chave que ajuda a pensar no contexto da América Latina como o conceito de *América Ladina* considerando as origens geopolíticas constituintes dos povos que aqui habitam (GONZALEZ, 2020).

Quanto ao local que possibilitou esse encontro temos a Educação de Jovens, Adultos e Idosos, do município de Florianópolis que conta com estudantes matriculados em turmas de I segmento, que agrupam pessoas acima de 15 anos de idade em processo de alfabetização. Para os anos finais, existe o II segmento (CORD, 2017), atualmente 5 núcleos são identificados por regiões subdivididas em um total de 27 polos (PMF, 2021). A pesquisa foi realizada no II segmento, do Polo Ribeirão da Ilha na Escola Básica Municipal Batista Pereira, do núcleo EJA Sul II que contava no ano de 2019 com três polos (Ribeirão da Ilha, Morro das Pedras e Armação).

Com a finalidade de posicionar o pensamento, trazemos referenciais de base que tratam do processo de colonialidade nos próximos itens.

³ Identitarismo como movimento ou ideologia que prioriza a identidade de um determinado grupo fechado, em detrimento de lógicas comunitárias alargadas e abrangentes.

COLONIALIDADE

Em acordo com o dossiê, com o mergulho direcionado para o Atlântico Sul escolhemos como fundante de nossa discussão teórica conceitos desenvolvidos pelo grupo de pesquisadores Modernidade/Colonialidade. Para esse grupo de autores o conceito de colonialidade é advindo do processo histórico de dominação colonial, o colonialismo, porém, a colonialidade abrange dimensões políticas, sociais, epistemológicas e econômicas (CASTRO-GÓMEZ; GROSGUÉL, 2007). A colonialidade, como uma herança, está presente atualmente e é uma construção social a partir da colonização dos povos que perdura como instrumento de opressão perpassando pelas *colonialidade do ser, poder e saber*. Os povos colonizados são sistematicamente submetidos a ideias sedimentadas em processos de produção de conhecimento hegemônicos eurocêntricos⁴ que subalternizam todas as outras culturas, levando-as a serem reduzidas a etnosaberes. Os etnosaberes são considerados saberes primitivos que não possuem relação com o desenvolvimento almejado na agenda da modernidade (TAVARES; GOMES, 2018).

A colonização por meio do trabalho civilizatório dava acesso brutal aos corpos das pessoas pela via da exploração, violação e controle sexual, atuando em uma lógica do medo. Pensando na dicotomia de gênero, trazemos algumas reflexões de Lugones (2014), que evidenciam o povo colonizado como um povo desumanizado e animalizado. Os animais eram diferenciados entre macho e fêmea, sendo as fêmeas consideradas como uma inversão da deformação do macho (perfeição). Essa dicotomia transformou os colonizados/as em homens e mulheres no sentido de natureza (macho e fêmea) (LUGONES, 2014).

A divisão maniqueísta entre o bem e o mal, os ritos de confissão cristãos marcaram como maligna a sexualidade feminina, tornando “justificável” a missão civilizatória para que houvesse a expulsão de tal malignidade. Como parte da imposição colonial de gênero ocorreu a desumanização pela *colonialidade do ser*, normalizando a condenação das colonizadas que eram julgadas como seres

⁴ Eurocêntrico - visão de mundo que tende a colocar a Europa como o elemento fundamental na constituição da sociedade moderna, sendo necessariamente a protagonista da história do homem

bestiais, promíscuas, grotescas e pecaminosas sexualmente (LUGONES, 2014). Neste ponto, Lugones (2014) se opõe ao conceito de *colonialidade do poder* e propõe o termo colonialidade de gênero. A *colonialidade do poder* trata da inseparabilidade entre a racialização e as formas de exploração capitalista. Já a colonialidade de gênero complexifica a compreensão sobre o sistema de poder capitalista global. Lugones diz que

Ao usar o termo colonialidade, minha intenção é nomear não somente uma classificação de povos em termos de colonialidade de poder e de gênero, mas também o processo de redução ativa das pessoas, a desumanização que as torna aptas para a classificação, o processo de sujeitificação e a investida de tornar o/a colonizado/a menos que seres humanos. Isso contrasta fortemente com o processo de conversão que constitui a missão de cristianização (LUGONES, 2014 p. 939).

A ciência como parte de uma construção humana também é entendida como produção social e acaba por refletir e reproduzir as ideias de pessoas que a constituem. A história e a filosofia das ciências já nos possibilitam, há algum tempo, compreender que sua construção se trata de produções feitas por seres humanos e em consequência, inclui suas subjetividades. Já parece consenso que a sua construção se dá num processo, nunca acabado, que, em certa medida, sofre influências pelos pensamentos e linguagem de cada época. Nesse sentido, esse projeto moderno da ciência pode constituir-se como um espaço fértil para: naturalizar o binarismo, a heterossexualidade e inclusive confirmar estereótipos da superioridade masculina e branca.

A educação em ciências por estar, muitas vezes, identificada com essa compreensão de ciência hegemônica pode reforçar uma perspectiva colonial em relação ao conhecimento e reforçar entendimentos maniqueístas, como dicotomias de gênero quando trabalha por exemplo, com questões ligadas a genética, e ao desenvolvimento humano, entre outros discursos e narrativas científicas que historicamente foram usadas para reforçar estereótipos. Na contramão de uma perspectiva hegemônica e almejando uma educação decolonial buscamos dialogar com Catherine Walsh e colaboradores para pensarmos possibilidades de resistências.

PEDAGOGIA DECOLONIAL

Walsh (2009) através de críticas à interculturalidade funcional que implementa as discussões sobre multiculturalismo inseridos nos currículos, formula a interculturalidade crítica. Diferente da interculturalidade funcional, a interculturalidade crítica é entendida como projeto político, social, epistêmico e ético, que se constrói com pessoas que sofreram uma história de submissão e subalternização.

Segundo a autora, a interculturalidade funcional tenta promover a discussão sobre multiculturalismo sem mencionar as causas das diferenças sociais e culturais existentes, tendo a diversidade cultural como eixo central, buscando seu reconhecimento e inclusão dentro da sociedade, não abrangendo os padrões de poder institucional e estrutural que conservam essa desigualdade social.

Esses padrões estão diretamente ligados à colonização e a colonialidade de um povo. Porém, segundo Mignolo (2000), essas discussões não são temas centrais abordados dentro da perspectiva de interculturalidade que chamamos de funcional. Isso reflete em discussões que não abordam os problemas enraizados nas relações de poder. Já a interculturalidade crítica, de acordo com Tubino (2005), prioriza a formação de cidadãos interculturais comprometidos com a construção de uma democracia multicultural inclusiva da diversidade de um país.

Ainda segundo Walsh (2010), a interculturalidade crítica parte da raiz do problema do poder, seu padrão de racionalização e a diferença, que abrange tanto o colonialismo como o cultural, que vem sendo construída ao longo do processo de colonização. Essa construção não se deu através do estado ou de discussões acadêmicas, mas junto aos movimentos sociais e de povos que sofreram uma história de subalternização.

Oliveira e Candau (2010) evidenciam a implementação das reflexões multiculturais nos currículos educacionais brasileiros a partir da interculturalidade que Walsh (2010) chama de funcional e o multiculturalismo, que promove a universalização de uma hegemonia, que legitima o padrão social de

desigualdade que vemos crescer durante os anos. Contudo, as/os autoras/autores propõe que mesmo a interculturalidade funcional sendo a principal perspectiva posta nos documentos oficiais brasileiros, esses dão uma abertura para a crítica decolonial e a interculturalidade crítica, pensando na *colonialidade do saber e do ser*, possibilitando o diálogo e reflexões acerca da colonialidade imposta. Tudo depende da perspectiva adotada pelo sujeito.

A partir da interculturalidade crítica, Walsh (2009) propõe a pedagogia decolonial, utilizando-a como ferramenta pedagógica. A pedagogia decolonial abre caminhos para transpassar, interromper, descolar e inverter práticas e conceitos coloniais (WALSH, 2009). É ainda prática da pedagogia decolonial convocar conhecimentos subalternizados produzidos no contexto de práticas de marginalização, para poder legitimar, dar dignidade, igualdade e justiça, cruzando os limites das colonialidades de exclusão e marginalização (WALSH, 2009).

A pedagogia decolonial busca praticar a escuta e discussão acerca da realidade das estudantes. Essa escuta sensível que invade uma sala de aula em busca de conforto, às vezes confronto, é necessária para uma descolonização da educação, que promove discussões de uma série de questões. Tendo o desafio de superar desigualdades e discriminações raciais, de gênero, sexualidade e culturais.

Desta maneira, atentas para a necessidade de buscar diferentes perspectivas epistemológicas, nesse sentido, enxergamos potencial na escrevivência como base conceitual teórica e metodológica.

ESCREVIVÊNCIA

A escrevivência é uma ferramenta de luta nascida desde as mulheres negras e não é o intuito deste trabalho usá-la como forma de apropriação, mas sim, utilizá-la como inspiração política e ideológica comprometida com as resistências. Nesse movimento o conceito de escrevivência é tomado como impulso epistemológico no exercício de construir uma Educação em Ciências comprometida com o enfrentamento das injustiças sociais. No movimento

contrário a reducionismos e em resposta a violência epistêmica resultante da herança colonial, em que delimita um padrão do sujeito autorizado para a construção de conhecimentos, entendemos que é possível de maneira engajada, nos comprometer com uma amplitude do conceito de escrevivência a ponto de não o limitar a uma visão identitária (escrita e metodologia limitada a contextos predeterminados) e sim, uma escolha em que se evidenciam lutas políticas. Considerar o potencial epistemológico da escrevivência é considerar que mulheres negras são também produtoras de conhecimento e esse conhecimento não é limitado ao recorte identitário. Para utilizar as medidas das potencialidades julgamos que o ponto alto da escrevivência é o engajamento político, bem como, também vem a ser seu limite.

Segundo Evaristo (2018), a escrevivência é um ato literário, político, de formação e prática, é acreditar que todos possuem algo para dividir e promover sentidos, reconhecimento e, nessa perspectiva, construir histórias diversas e mais completas da sociedade. A prática por meio da inspiração na escrevivência de Conceição Evaristo busca proporcionar espaço de reflexão, escrita e escuta sobre os atravessamentos territoriais, sociais, culturais, emocionais, subjetivos e de memória que permeiam a constituição das sujeitas, neste caso da EJA.

Escrevivências são narrativas que se desdobram em pequenos relatos, breves histórias de vida de personagens, homens, mulheres e crianças (EVARISTO, 2018). Escrever é dar vez “às versões mínimas, fragmentárias de vidas comuns, nem heroicas nem exemplares, de personagens em cujos percursos se conjugam situações advindas de sua condição social, racial e gênero” (EVARISTO, 2017, p. 187). É “o fragmento sobre a totalidade” (EVARISTO, 2017, p. 187). Conceição Evaristo faz uma crítica em relação a padrões cultos-literários da língua portuguesa, de um modelo eurocêntrico estabelecido e é isso que dá visibilidade a uma narrativa que remete ao anticolonialismo.

O mesmo modelo eurocêntrico colonial embasa um conceito de autoria que é de alguma maneira intrínseco no imaginário social, esse conceito eleva um padrão de escrita baseada na norma culta da língua portuguesa, em formatos padronizados de textos e deixando algumas produções em categorias de

inferiorização dependendo de seu contexto e formato. Para contextualização dessa fala temos o exemplo de Carolina Maria de Jesus, escritora brasileira, negra, catadora de recicláveis, moradora da favela de São Paulo, que na década de 1960 lançou seu primeiro livro intitulado Quarto de despejo. Seu livro vendeu mais de 70 mil exemplares em menos de 12 meses após seu lançamento, sendo que uma tiragem bem-sucedida na época vendia cerca de quatro mil exemplares.

Durante uma cerimônia em homenagem a Carolina Maria de Jesus em 2017, um professor de literatura chamado Ivan Cavalcanti Proença declarou que sua obra não é literatura, por possuir caráter de diário e esse não é ficcional: “É o relato natural e espontâneo de uma pessoa que não tinha condições de existir por completo”. Além de comentários como “se ela escreve... qualquer um pode escrever”⁵.

A *colonialidade do ser* está explícita nos comentários citados acima, quem escreve e como escreve precisa de validação dos intelectuais da elite acadêmica. Além disso, o fato de Ivan dizer que ela não tinha *condições de existir por completo*, nos mostra que na circulação dos discursos hegemônicos algumas pessoas se sentem autorizadas a invalidar a existência do outro. Contudo, podemos pensar em pessoas analfabetas, visto que o Brasil possui uma taxa de analfabetismo de 6,8% em pessoas com 15 anos ou mais (IBGE, 2018). O analfabetismo não impede que essas pessoas vivam suas vidas, peguem ônibus, paguem suas contas ou deixem de ir para seus trabalhos. Essas pessoas leem símbolos e associam as letras ao seu dia a dia, como para pegar um ônibus. Por outro lado, não podemos romantizar a questão do acesso à educação e à alfabetização em nosso país, uma vez que compreendemos que esse processo é fruto de uma estrutura social extremamente desigual.

A sociedade moderna se funda em um potencial escritocêntrico⁶, em que a escrita moderna é considerada em detrimento de outras formas de registros, como é o caso dos povos originários que se baseiam na oralidade e

⁵ Professor branco diz que obra de Carolina Maria de Jesus não é literatura e provoca embate no RJ. Revista Fórum. Brasil, 20/04/2017. Disponível em: <https://revistaforum.com.br/noticias/professor-branco-diz-que-obra-de-carolina-maria-de-jesus-nao-e-literatura-e-provoca-embate-no-rj/#>. Acesso em: 05/02/2021.

⁶ Escritocêntrico - conhecimentos validados centrados na escrita.

desenvolvem formas próprias de ler o mundo. A linguagem e a escrita nos parâmetros eurocêntricos são fatores limitadores do status de humanidade.

Assim o analfabetismo é um fator de subalternização e coloca as pessoas em situações de desigualdade em uma sociedade moderna colonialista. Silva (2016) coloca que o público da EJA sofre um duplo processo de exclusão-opressão sobre seus corpos e suas mentes. Os estudantes da EJA são hierarquizados socialmente, a partir de um projeto de sociedade que não possui seus valores reconhecidos, visto que o analfabetismo seja ele funcional ou absoluto exclui os sujeitos de diversas formas.

Contudo, não saber ler e escrever na sociedade moderna é um empecilho para muitas atividades profissionais, intelectuais e de lazer, como a impossibilidade de ler um livro, que talvez provoque prazer para essas pessoas. Sendo assim, a leitura pode proporcionar um conhecimento para além dos que essas pessoas já tenham. Cord (2017) fala sobre os sujeitos da EJA e o preconceito, constrangimento e dificuldades que passam ao longo da vida devido à falta de escolarização, sendo um problema da e para EJA. Cord (2017) ainda afirma a responsabilização do próprio sujeito não escolarizado pelos discursos até mesmo governamentais, sendo que a escolarização de jovens e adultos é um direito ainda negado, já “que não se efetiva na sua integridade” (CORDI, 2017, p.113). Estudantes da EJA nesse contexto possuem seus próprios conhecimentos adquiridos ao longo da vida.

Reconhecendo então que o processo de alfabetização é um passo para que os cidadãos consigam conquistar seus direitos e uma possível qualidade de vida melhor, entendemos a leitura e a escrita como lugar de expressão e luta contra opressões.

A EJA em Florianópolis possui uma metodologia e um currículo diferenciado, tendo a Pesquisa como Princípio Educativo (SME, 2016), sendo assim, os estudantes optam por fazerem uma pesquisa sobre um determinado assunto de interesse e assim estabelecem um currículo construído de modo coletivo. Essa característica da EJA confere a ela uma dimensão educacional que abrange maior interlocução com os estudantes e a entendemos como uma educação contra-hegemônica e talvez anticolonial em suas bases.

Contudo, acontecem esporadicamente oficinas com assuntos determinados de acordo com as dificuldades das/dos estudantes, por pedido delas/deles ou por alguma outra situação. A pesquisa de mestrado da primeira autora contou com uma atuação em forma de oficina na EJA na Escola Batista Pereira. As oficinas tinham como assunto principal as plantas em uma perspectiva decolonial e contou com uma prática final pautada na *escrevivência*, na qual os/as estudantes teriam que *escreviver* sobre os encontros e suas relações com as plantas. A segunda autora, já trabalhava como articuladora na EJA e foi quem fez o contato para que a pesquisa de mestrado fosse realizada naquele espaço, participando também da construção e intervenção das práticas.

As oficinas foram realizadas em agosto de 2019, a oficina de número IV foi o foco da discussão desse artigo, contou como tema principal com as plantas psicoativas e medicinais e as questões sociais que aparecem com essa temática, como o uso de alucinógenos em rituais religiosos, o encarceramento negro devido a guerra às drogas e o consumo de drogas lícitas e ilícitas.

Eram dias frios de inverno no sul do Brasil, na Ilha do Desterro em 2019 quando ocorreram as oficinas. Foram dias regados com chás para esquentar o corpo, dar aconchego e preencher o espaço da sala de aula com aromas à base de plantas.

Após três oficinas que aconteceram tendo como assunto as plantas, a última oficina seria o fechamento dessa atividade e trazia consigo uma característica que nem sempre é adorada por todos, a escrita. Alguns/algumas estudantes já tinham relatado sua aversão pelo ato de escrever, deixando nítido naquele momento que nem fariam essa etapa da oficina, iriam somente para “adquirir o conhecimento”. O que nos deixou receosas e até com medo de que elas não quisessem fazer aquela que seria a etapa fundamental de análise do trabalho. O objetivo central dessa oficina era a confecção de uma *escrevivência* que relatasse algum momento real ou fictício que tivesse relação com os assuntos abordados durante as três oficinas anteriores, ou seja, que abordasse alguma temática relacionando as plantas conforme conversamos ao longo das oficinas. Essa *escrevivência* deveria conter algum assunto abordado sobre as plantas, fosse ele sobre plantas psicoativas, vida no campo, agrotóxicos ou

qualquer assunto que tivesse sido comentado anteriormente e tivesse presente em algum momento na vida dos/das estudantes.

Para que a escrevivência fosse algo marcante, que impactasse os/as estudantes e que eles/elas se sentissem mais à vontade em escrever, criamos um ambiente anteriormente a escrita. A primeira ambientação foi feita através de quatro vídeos, três deles sobre a própria Conceição e a escrevivência⁷⁸⁹. Após essa introdução de quem é Conceição, suas origens, seus contos e carreira, colocamos um vídeo¹⁰ do projeto Human: Maria's interview – Brazil, que dona Maria como protagonista contava sua história de estudante aos 55 anos de idade após passar muito tempo da sua vida sem saber ler e escrever. Seu relato é tocante e a escolha por esse vídeo se deu por ser um relato que se aproximava das histórias de vida de muitos sujeitos da EJA. Foi um momento marcante nessa oficina.

Finalmente como uma tentativa de aproximação entre professora e estudantes, uma das autoras relatou de forma oral a história de vida de sua mãe que gostaria de participar da EJA e concluir seu Ensino Fundamental II assim como elas, e continuar seus estudos posteriores para cursar enfermagem. Porém, por uma série de motivos ela ainda não conseguiu realizar seu sonho. Outra vivência foi a partir de uma história sobre espigas de milho e plantas que viravam bonecas em brincadeiras de infância. Esses relatos foram muito importantes para que os/as estudantes relatassem para além das oficinas sobre plantas suas histórias de suas vidas.

REFLEXÕES SOBRE A PRÁTICA

Quanto aos aspectos metodológicos optamos por não expor as escrevivências nem os nomes das estudantes, retratamos as escritas partindo

⁷https://www.youtube.com/watch?v=soTIKPW3jzA&feature=emb_logo&ab_channel=Espa%C3%A7odoConhecimentoUFMG

⁸https://www.youtube.com/watch?v=3SB8HgjoXKk&feature=emb_logo&ab_channel=Ita%C3%BACultural

⁹https://www.youtube.com/watch?v=Il_CK4DNAqs&feature=emb_logo&ab_channel=Ita%C3%BACultural

¹⁰ https://www.youtube.com/watch?v=Fb_Z-Ty1Eh4

das contradições e dos desequilíbrios demarcados pela insurgência de suas escritas em sala de aula. Sendo assim, no presente texto trazemos uma escrita *escreviente* que nasce e é inspirada pelas *escrevivências* produzidas no contexto da EJA. Nossa *escrevivência* (de uma estudante/Maria fictícia) relata quem são as Marias estudantes da EJA e os assuntos trazidos à tona pelas estudantes/Marias. As mesmas, trouxeram para suas escritas casos de abusos, físicos, psicológicos, violências e exclusões que optamos por apontar como aspectos coletivos em meio as subjetividades apresentadas na *escrevivência* produzida por uma estudante/Maria ficcional.

A *escrevivência* aqui torna-se uma inspiração metodológica não só para trabalhar com as estudantes, mas também para abrir caminhos de reflexão sobre a produção acadêmica homogeneizantes pautadas em uma forma sedimentada de escrita.

Estudante/Maria nasceu em meados dos anos 60 ou 70 em uma localidade afastada do centro da cidade em uma família pobre marcada por ausências materiais e as vezes por ausências de afetos e cuidados. Ainda com pouca idade tinha afazeres que deles dependiam o bem-estar da família: parte em cuidados com as crianças menores e parte em serviços com a roça, cuidados domésticos e com a alimentação da casa. Seu tempo de brincadeiras na infância era lembrado com a felicidade que tinha ao poder brincar com sabugos de milho em que imaginava lindas bonecas com longos cabelos vermelhos. Em meio a vida de silenciamentos, ausências e aprendizados com as mais velhas da família, *estudante/Maria* se casou cedo e cresceu junto com as responsabilidades que agora custavam sua sobrevivência e dos filhos que logo vieram. 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. A menina/mulher/Maria apresenta marcas tão profundas e foi silenciada tantas

vezes que a denúncia está presente em sua garganta. Mesmo em meio a uma aula de botânica as dores aparecem junto com palavras de afagos, chás e ervas acalentadoras da avó ou da mãe com quem ela aprendeu as lições da vida e de vida que as sustentaram até agora.

Considerando as contradições sobre quem está ou não autorizado a escrever em nossa sociedade, somos tomadas pelo movimento de insurgência das estudantes quando provocam o repertório teórico e de análise da pesquisa trazendo de maneira coletiva questões de gênero que as afetam. Podemos dizer que os afetos são aqui propulsores. Como mulheres, fomos diretamente afetadas pelas denúncias trazidas pelas estudantes e pensamos sobre a oportunidade que temos em poder trazer outras epistemologias e proporcionar eco para essas vozes que também são nossas, e que ficam esvaziadas em função do racismo e sexismo epistêmico.

Olhando para as questões levantadas podemos nos pautar nos feminismos negros que como exemplo tem seus conceitos e teorias desenvolvidos desde mulheres que comumente não são consideradas intelectuais, porém, desde seus pontos de vista conseguem perceber contradições e apontá-las, como é o caso descrito por Patricia Hill Collins (2019) sobre a ativista Sojourner Truth que em seu discurso questiona: “*então eu não sou uma mulher?*” (COLLINS, 2019 p. 51). Perante o conceito homogeneizante de mulher partilhado pelo feminismo hegemônico, nessa fala a ativista aponta a exclusão das mulheres negras dessa definição. Assim é com segurança que entendemos com Collins (2019) que existem possibilidades intelectuais em meios não institucionalizados de construção de conhecimento. Se existe um recorte para as pessoas autorizadas a tal produção é necessário que possamos olhar para expressões outras de conhecimento como, música, poesia e literatura, desta maneira podemos extrapolar e consideramos potencial epistemológico também nas escrituras de nossas estudantes/Maria e no relato de Maria do conto de Conceição Evaristo.

O Conceito de Interseccionalidade citado logo no início do texto também é importante para as reflexões trazidas pelas estudantes e pelo tema deste dossiê, ele nos revela a importância de considerarmos a sobreposição de

opressões que os indivíduos podem estar expostos. Porém, isso não é definitivo e está sujeito a mudanças, já que sempre terá sua caracterização em decorrência relacional. Desta maneira podemos reafirmar a importância de determinantes geopolíticos dos sujeitos descrito na idealização deste documento, assim não caímos na individualização das lutas, logo, nossas Marias também não apresentam identidades estáticas, podendo livremente transitar nos espaços sociais, não limitando somente a um rótulo de vítimas.

As *Marias* que estavam presentes durante a oficina de escrevivência foram tocadas pelos relatos dos vídeos e das professoras, produzindo assim uma escrevivência que perpassou a temática de plantas e acabou adentrando no íntimo dessas mulheres. Algumas das mulheres que ali estavam presentes fizeram dois tipos de escrevivências, uma diretamente relacionada ao assunto “plantas” e outra que estava relacionada a sua vida pessoal com relatos sobre infância, adolescência e vida adulta. Muitos relatos são extremamente pessoais, contendo histórias de abuso físico e emocional por parte dos pais e/ou maridos das estudantes. Quando nos deparamos com esses discursos, não soubemos o que fazer devido às narrativas carregarem momentos pessoais de cada uma delas. Porém ao mesmo tempo pudemos sentir que o espaço que proporcionamos ao longo da proposta foi tão aberto a ponto de as estudantes compartilharem suas memórias cheias de sentimentos conosco.

A produção da oficina IV extrapolou a aula de ciências. Foi um espaço de desabafo, de estudantes que se sentiram livres para escreverem sobre momentos marcantes de suas trajetórias de vida. Espaços como esse não são encontrados facilmente na escola, até porque a escola muitas vezes silencia assuntos da vida pessoal de suas estudantes. Porém, é um espaço de segurança para os sujeitos, que podem encontrar refúgio de uma vida conturbada, seja por motivos familiares, judiciais ou sociais, em suas amizades, professores e outros profissionais.

Novamente afirmamos que a escola em que estamos falando é aquela que segue os padrões hegemônicos e coloniais, que os conteúdos e ordem escolar estão acima de questões sociais e pessoais das estudantes.

No caso da EJA os espaços para diálogos e desabafos existem, como os diários¹¹ individuais e há abertura para conversar com o pedagógico. Entretanto, a maioria das instituições não está preocupada com as questões pessoais e sociais dos estudantes que fazem parte de sua estrutura. As preocupações desse modelo colonial estão voltadas muitas vezes para o desempenho escolar, não havendo uma investigação sobre as causas dos diversos comportamentos que estão associados a esses resultados. A escola em um contexto social, acaba por reproduzir as estruturas postas, sendo assim, a colonialidade, racismo estrutural e questões de gênero acabam sendo uma extensão dentro dos padrões escolares (SILVA, 2018).

As *Marias* estudantes, mulheres, mães e esposas da EJA relatam em seu contexto de vida as desigualdades de serem mulheres em uma sociedade patriarcal, machista e opressora. Vivem com medo de que seu próximo parceiro seja como o anterior, quem maltrata, quem bate, quem aterroriza psicologicamente, quem não consegue contribuir com os afazeres da casa ou cuidar de seus filhos. São esses homens que elas temem, são esses homens que devastaram uma parte da vida dessas estudantes. Homens que deveriam trazer afago trouxeram desgraça, o pai que deveria amar, respeitar e zelar pela vida de uma criança rapta a infância e inocência de *Maria*, deixa nela o sofrimento de ter nascido mulher.

Para discutir sobre a condição de gênero, dialogamos com a autora argentina Maria Lugones (2014) que afirma não termos como questionar a lógica colonial capitalista moderna, se não levarmos em conta além das questões de classe e raça, as questões de gênero. Lugones (2014) então propõe a colonialidade de gênero, que é fundada no colonialismo e atravessada pela modernidade perpetuando-se através de opressões, da hierarquização e da inferiorização da mulher na categoria de não humano. A divisão binária de gênero que vivemos atualmente em grande parte da sociedade situa as mulheres em papéis de inferiorização em relação ao homem, sendo essa uma atitude naturalizada através do tempo (SILVA, 2018).

¹¹ A EJA de Florianópolis adota uma prática diária de escrita de diários em que os estudantes escrevem relatos do dia a dia e os professores leem e respondem, funcionando como um local de troca entre professores e estudantes.

Segundo Lélia Gonzalez, mulheres latino-americanas têm sido vítimas sistemáticas de violências de gênero, e suas intersecções, como raça, etnia, classe e território pelas classes dominantes, desde o período da colonização. A violência sexual contra mulheres negras e ameríndias foi uma das grandes violências coloniais e escravista. E continua ainda hoje sendo usada como arma de guerra nos conflitos armados. Outra violência sofrida são as políticas de controle da natalidade que impactam diretamente os corpos das mulheres, seja pelas práticas de esterilização forçada, seja pela criminalização do aborto que matou e mata milhares de mulheres todos os anos. Ou seja, o desprezo ao corpo feminino e a vida das mulheres estão estritamente relacionadas às demandas por exploração do trabalho e ao modelo capitalista (GONZALEZ, 2020).

Na relação familiar da divisão sexual do trabalho há uma maior carga das atividades domésticas destinadas às mulheres, mesmo quando essas desempenham atividades além das domiciliares, levando a uma exaustão e muitas vezes abdicando de suas carreiras, estudos e sonhos (SILVA, 2018). Esses são alguns dos relatos associados às mulheres que frequentam a EJA, acabaram por abandonar seus estudos por terem casado, serem mães, terem que trabalhar e se dedicarem à casa.

As mulheres acabam naturalizando as vantagens que o homem possui em relação a elas, essas vantagens acabam desencadeando uma desigualdade nociva, podendo gerar questões ligadas à segurança e à saúde da mulher. Não somente a naturalização de questões salariais, empregatícias, familiares ou domiciliares são o produto da atual sociedade patriarcal, mas também implicam em relacionamentos abusivos fisicamente e psicologicamente e feminicídios.

A violência doméstica é relatada de maneira recorrente, independentemente de suas diferenças socioeconômicas, raça e idade, a mesma situação atravessa muitas mulheres, seja em contexto com seu parceiro ou outros homens em sua vida. Freire e Passos (2015) evidenciam que situações de pobreza e desigualdade social refletem diretamente em um aumento estatístico da violência doméstica. O Atlas da Violência de 2020 nos mostra um crescimento de 8,3% em homicídios de mulheres dentro de casa, indicativo do crescimento de feminicídios. No mesmo período houve um aumento de 25% nos

homicídios de mulheres por arma de fogo, indicando que os discursos armamentistas atualmente no Brasil têm surtido algum efeito nocivo na população. Ainda no Atlas consta que as mulheres negras representam 68% do total de mulheres assassinadas no Brasil, quase o dobro comparado à das mulheres não negras, indicando que a desigualdade e pobreza possuem reflexo direto nos feminicídios.

Frente aos estudos citados, propomos que os estudos sobre os feminismos decoloniais/descoloniais demarcam e instituem o peso que a questão racial tem na agenda do movimento de mulheres latino-americanas. Os estudos feministas descoloniais/decoloniais buscam também trazer luz à compreensão atual da morte e violência contra mulheres que estão intimamente relacionadas, assim como contribuições para refletir sobre os feminicídios, políticas de controle do corpo feminino e divisão sexual do trabalho (CARNEIRO, 2019). O feminismo decolonial/descolonial propõe resistência à colonialidade de gênero a partir da perspectiva da diferença colonial, assim, a análise da opressão de gênero racializada capitalista seria a "colonialidade de gênero". E o caminho para a superação da colonialidade de gênero define o "feminismo descolonial/decolonial".

A partir da teoria dos feminismos descoloniais/decoloniais refletimos sobre a educação e seu papel na construção de movimentos que visem o pensamento crítico quanto às desigualdades de gênero e sociais. Sendo assim, as teorias expostas desde o grupo Modernidade/Colonialidade, pedagogia decolonial e os feminismos negro e feminismos decoloniais nos ajudam a questionar, refletir e praticar nossas ações dentro dos espaços escolares.

O ensino de ciências feminista decolonial pressupõe intimidade, afeto, emoções, história de vida e bem-estar pessoal. Pauta-se na escuta, no diálogo, na voz dos/das estudantes. Rompe com o paradigma machista e patriarcal, e busca construir uma forma livre de sexualidade, que quebra com os padrões impostos do feminino e masculino e toda a carga que suas imposições carregam.

Os relatos trazidos pelas estudantes da EJA nos mostram que uma aula sobre plantas em um caráter anticolonial pode abrir caminhos para explorar as questões sociais e de gênero. A escola deve ser espaço de acolhimento, mas

além disso, espaço para adquirir criticidade e conhecimentos acerca do mundo. Se a colonialidade de saber e de gênero se retroalimentam e funcionam como sistema de opressão, a escola deve ser caminho para o questionamento e pensamento crítico. Se justiça social caminha junto com a justiça cognitiva/epistemológica, julgamos que a educação é um dos campos possíveis de atuação para pensar a subalternização das mulheres.

Dessa forma, em acordo com Louro (2008), “[...] é indispensável um debate crítico mais amplo sobre gênero e sexualidade nas políticas curriculares”, levando assim, a uma possível educação que reflita essas condições com intenção explícita de superação atrelada a um pensamento político que rompa com lugares, símbolos, discursos e práticas de desqualificação e violência contra as mulheres pode ajudar na construção das relações na dimensão da liberdade.

Para finalizar, ressaltamos nossa preocupação com as questões pessoais e sociais das/dos estudantes dentro do espaço escolar. Com essa oficina percebemos que para além de discutir sobre gênero e pensar em perspectivas decoloniais, precisamos discutir também o papel do professor em momentos que relatos sobre violência surgirem na sala de aula. Existe um intenso debate sobre a atuação de profissionais da saúde nas escolas (FIGUEIREDO et al., 2010). A Lei nº 13.935/2019, que dispõe sobre a prestação de serviços de Psicologia e de Serviço Social nas redes públicas de educação básica foi aprovada em 12 de dezembro de 2019 e em seu primeiro parágrafo prevê:

As equipes multiprofissionais deverão desenvolver ações voltadas para a melhoria da qualidade do processo de ensino-aprendizagem, com a participação da comunidade escolar, atuando na mediação das relações sociais e institucionais. (BRASIL, 2019, Art. 1º. § 1º).

Com base nos relatos das estudantes, percebe-se a necessidade de profissionais capacitados para atendimento dessas questões em instituições de ensino, não somente para questões de desempenho escolar, mas também para questões pessoais vivenciadas pelos/pelas estudantes que influenciam diretamente na qualidade de vida social, escolar e pessoal daquele indivíduo.

Finalizamos as reflexões acerca das escrituras relatando que nenhuma das estudantes que escreveram sobre violências sofridas estava passando por elas naquele momento. São relatos de momentos passados na infância e em casamentos que conseguiram se desvencilhar. No final das escritas, as estudantes traziam a escola como local de empoderamento, o ato de estudar como escolha própria não somente para um possível crescimento profissional, mas como local de socialização com outras colegas, local de estudos, mas também de lazer, local de prazer em participar, o que nos move cada vez mais para continuarmos sendo professoras.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

O presente trabalho é fruto de uma pesquisa de mestrado que tinha como eixo condutor o ensino de plantas em uma perspectiva anticolonial com base na pedagogia decolonial. Contudo, consideramos que esse artigo teve como objetivo trazer reflexões que emergiram a partir de novas questões que surgiam das escrituras escritas por algumas mulheres da EJA que estavam presentes nas oficinas.

Entendemos que as discussões sobre questões de gênero são a base para que haja reflexão e criticidade quanto as vantagens sociais que os homens possuem em relação às mulheres. Sendo a escola uma extensão da sociedade, acaba por reforçar e legitimar imaginários culturais, desigualdades e hierarquias de gênero, sendo papel das instituições de ensino discutirem as opressões e hierarquização entre os gêneros. No ensino de ciências e biologia há um reforço quanto gênero feminino e masculino quando é assumido que dois cromossomos XX e XY possam ditar quem é homem e quem é mulher. Tendo como anormalidade qualquer outra possibilidade que fuja as normas da cisgeneridade (MARIN; OLIVEIRA, 2019). Quando falamos de gênero e nas escolas não falamos só de violência entre casais cis, mas também precisamos discutir o movimento LGBTQI+. Nos voltamos para as questões de violência doméstica entre homens que agredem suas esposas e filhas já que foram esses relatos trazidos pelas estudantes e por um recorte de fala para o artigo. Contudo, não

deixemos de lado todas as outras discussões que envolvem esse tema tão abrangente.

Entendemos a escola como espaço para decolonizar/descolonizar o ensino com base nos autores anticoloniais, decoloniais e feministas, tentando fazer uma aproximação de suas teorias para repensar o ensino de ciências. Cabe a nós professores/professoras e corpo docente institucional abriremos caminhos para tais debates e especialmente ouvirmos os relatos, angústias, problemas e anseios dos estudantes. Para além da escuta, planejar e exigir que profissionais da saúde seja dentro da escola ou conveniada a ela possam dar atendimento aos/as estudantes que necessitarem, essa demanda é uma questão de saúde.

Agradecemos aos participantes das oficinas, à coordenadora da EJA, às orientadoras da pesquisa, à Secretaria Municipal de Educação, à CAPES e ao CNPq pela confiança e financiamento da pesquisa.

REFERÊNCIAS

AKOTIRENE, Carla. **Interseccionalidade**. Pólen Produção. Editorial LTDA, 2019.

BRASIL. Lei nº 13.935/2019, de 11 de dezembro de 2019. Dispõe sobre a prestação de serviços de psicologia e de serviço social nas redes públicas de educação básica. Diário Oficial da União: seção 1, Brasília, DF, ed. 240, p.7. 2019.

CASTRO-GÓMEZ, Santiago; GROSGOUEL, Ramón. (org.). **El giro decolonial**. Bogotá: Siglo del Hombre, 2007.

CARNEIRO, Sueli. Mulheres em Movimento: contribuições do feminismo negro in: Heloisa Buarque de Hollanda (org). **Pensamento Feminista Brasileiro: formação e contexto**. Rio de Janeiro: Bazar do tempo, 2019. p.271-292.

COLLINS, Patricia Hill. **Pensamento feminista negro: conhecimento, consciência e a política do empoderamento**. Boitempo Editorial, 2019.

CORD, Deisi. **Sujeitos em Processo de Alfabetização e sua Apropriação da Cultura Digital**: Um Estudo Exploratório no I Segmento Da Eja Da Rede Municipal De Ensino De Florianópolis/Sc. Tese. Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade do Estado de Santa Catarina. Florianópolis, 2017.

EVARISTO, Conceição. **Olhos d'água**. Rio de Janeiro: Pallas, 2016.

_____. **Becos da memória**. Rio de Janeiro: Pallas, 2017.

_____. **Oficina Memórias e Escrevivência com Conceição Evaristo**. Museu de arte do Rio de Janeiro. Rio de Janeiro, 2018. Acesso em: nov. de 2018. Disponível em: <<https://www.museudeartedorio.org.br/pt-br/evento/oficina-memorias-e-escrevivencia-com-conceicao-evaristo>>. Acesso em 01 de fev. 2021.

FIGUEIREDO, Túlio; MACHADO, Vera Lúcia; ABREU, Margaret. A saúde na escola: um breve resgate histórico. **Ciênc. Saúde Coletiva**. v. 15, n. 2, p. 397-402, 2010.

FREIRE, Mariana; PASSOS, Rachel. Ensaio acerca da notificação da violência doméstica contra as mulheres: a realidade dos municípios de São Gonçalo e Niterói. In: FREIRE, M. **Políticas públicas, gênero e violência: contribuições para o serviço social**. Campinas: Papel Social, 2015.

GONZALEZ, Lélia. **Por um feminismo afro-latino-americano**. Editora Schwarcz-Companhia das Letras, 2020.

INSTITUTO BRASILEIRO DE GEOGRAFIA E ESTATÍSTICA (IBGE). **Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios Contínua 2016-2017**. Educação 2017 – PNAD Contínua. IBGE, 2018. Disponível em: <https://biblioteca.ibge.gov.br/visualizacao/livros/liv101576_informativo.pdf>. Acesso em: 04/0/2019>.

INSTITUTO DE PESQUISA ECONÔMICA APLICADA (IPEA). **Atlas da Violência 2020**. Fórum Brasileiro de Segurança Pública. Brasília, 2020. Disponível em: <<https://forumseguranca.org.br/wp-content/uploads/2020/08/atlas-da-violencia-2020.pdf>>. Acesso em 04 de fev. 2021

LOURO, Guacira. Gênero e sexualidade: pedagogias contemporâneas. **Proposições**, 19(2), 17-23, 2008.

LUGONES, María. “Rumo a um feminismo descolonial”. **Revista Estudos Feministas**, v. 22, n. 3, p. 935–952, 2014.

MARIN, Yonier; OLIVEIRA, Maíra. C. D. Problematizando as Relações entre Química-Biologia e Questões de Gênero: Possibilidades e Desafios na Educação de Jovens e Adultos. **Redequim**, v. 5, n. 2, p. 19-38, 2019.

MIGNOLO, Walter. **Local histories/global designs: coloniality, subaltern knowledges and border thinking**. Princeton: Princeton University Press. 2000.

NUNES, Pâmela. **Construção de autoria em uma proposta discursiva decolonial na educação em ciências**. Dissertação (Mestrado) – Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, 2020.

OLIVEIRA, Luiz Fernandes; CANDAU, Vera. Pedagogia decolonial e educação antirracista e intercultural no Brasil. **Educação em Revista**, Belo Horizonte, v. 26, n. 1, p. 15-40, 2010.

PREFEITURA MUNICIPAL DE FLORIANÓPOLIS (PMF). EJA: **Educação de Jovens e Adultos: núcleos e polos**. Páginas inicial. Disponível em: <<http://www.pmf.sc.gov.br/entidades/educa/index.php?cms=educacao+de+jovens+e+adultos+++eja&menu=0>>. Acesso em 02 fev. 2021

SILVA, Sonia. **Trabalhadoras domésticas na EJA: um estudo a partir da perspectiva decolonial e da interculturalidade crítica**. Tese de Mestrado. Programa de Pós-Graduação em Educação – PPGEd, Universidade Federal do Estado do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2016.

SILVA, Barbara. Lugar de mulher: patriarcado, capitalismo, violência contra a mulher e educação. **Anais do XVI Encontro Nacional de Pesquisadores em Serviço Social**, v. 16, n. 1, 2018.

SECRETARIA MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO (SME). **Proposta Curricular da Rede Municipal de Ensino de Florianópolis**. PMF: Secretaria de Educação. Florianópolis, 2016.

TAVARES, Manuel; GOMES, Sandra. Multiculturalismo, interculturalismo e decolonialidade: prolegômenos a uma pedagogia decolonial. **Dialogia**, São Paulo, n. 29, p. 47-68, 2018.

TUBINO, Fidel. “La interculturalidad crítica como proyecto ético-político”, **Encuentro continental de educadores agustinos**. Lima, 24-28, 2005. Disponível em: em: <http://oala.villanova.edu/congresos/educación/lima-ponen-02.html>. Último acesso em 15 de maio de 2019.

WALSH, Catherine. Interculturalidad crítica y pedagogía de-colonial: apuestas (des)de el in-surgir, re-existir y re-vivir. In: MEDINA, P. **Educación intercultural en América Latina: memorias, horizontes históricos y diyuntivas políticas**. México: Plaza y Valdés, p. 25-42, 2009.

_____. Interculturalidad crítica y Educación intercultural. In: VIAÑA, J. L.; TAPIA, L.; WALSH, C. (org.) **Construyend Interculturalidad crítica**. Bolivia: Instituto Internacional de Integración del Convenio Andrés Bello, 2010.

Recebido em: 12/02/2021

Aprovado em: 22/05/2021