

“PENSAR ESCUTAS” NA EDUCAÇÃO CIENTÍFICA COMO RESISTÊNCIA ÀS COLONIALIDADES: ENTREVISTA COM A PROFA. DRA. PATRÍCIA MONTANARI GIRALDI

Patrícia Montanari Giraldi (entrevistada)

Mariana de Carvalho Ilheo¹

Fabiana Aparecida de Carvalho²

Resumo: Esta entrevista destaca diferentes elementos teórico-práticos para pensar as escutas nas Educações Científicas e Tecnológicas. Temas como educação contracolonial, decolonialidade, Literatura, intersecção de saberes e conhecimentos, redes de produção em pesquisa e ensino, emergem da conversa apresentada; esses temas consubstanciam propostas para Ensinos de Ciências que contribuam para adiar o fim do mundo.

Palavras-chave: Educação Científica e Tecnológica; Decolonialidade; Literatura; Cooperação Brasil – Timor-Leste.

“THINKING LISTENS” IN SCIENCE EDUCATION AS RESISTANCE TO COLONIALITIES: INTERVIEW WITH PHD PATRÍCIA MONTANARI GIRALDI

Abstract: This interview emphasizes various theoretical and practical elements for contemplating listening within Science and Technological Education. Themes such as counter-colonial education, decoloniality, literature, intersection of knowledge, and networks of production in research and teaching emerge from the presented conversation; these themes substantiate proposals for Science Education that contributes to postpone the end of the world.

Key-words: Science and Technological Education; Decoloniality; Literature; Brazil – Timor-Leste Cooperation.

Apresentação

Patrícia Montanari Giraldi é licenciada em Ciências Biológicas pela Universidade Federal de Santa Maria (RS), mestre e doutora em Educação Científica e Tecnológica pela Universidade Federal de Santa Catarina (UFSC), com Pós-

¹ Doutoranda no Programa de Pós-graduação em Antropologia Social (PPGAS) da Universidade Estadual de Campinas (Unicamp) / bolsista CAPES. E-mail: marianacarvalho.i@outlook.com.

² Professora Adjunta do Departamento de Biologia da Universidade Estadual de Maringá (UEM). Pós-doutoranda em Educação Científica e Tecnológica (UFSC). E-mail: facarvalho@uem.br.

doutorado em Educação pela Universidade de Lisboa. Atualmente é professora Associada do Departamento de Metodologia de Ensino, vinculado ao Centro de Ciências da Educação da UFSC; leciona na Licenciatura em Ciências Biológicas e no Programa de Pós-Graduação em Educação Científica e Tecnológica (PPGECT), além de orientar diversas/os mestrandas/os e doutorandas/os em pesquisas voltadas à Decolonialidade no Ensino de Ciências e às Análises dos Discursos da Ciência, incluindo aproximações junto à Literatura. Foi coordenadora do Projeto de Pró-Mobilidade acadêmica internacional UFSC-Universidade Nacional de Timor Lorosa'e entre 2015 e 2017, quando participou das missões de cooperação entre Brasil e Timor-Leste. Atualmente, coordena o Projeto de Internacionalização (PrInt CAPES/UFSC) e o Repositório de Práticas Interculturais (RePI). Atua como pesquisadora junto ao Grupo de Pesquisa Discursos da Ciência e Tecnologia na Educação (DiCiTe) e também é líder do Grupo Literaciências.

Entrevistá-la foi uma oportunidade de divulgar sua trajetória como mulher cientista, pesquisadora e docente, destacando o engajamento nas educações contracoloniais e nas fronteiras entre diferentes campos do conhecimento. E, em especial, para evidenciar e compreender as questões que orientam uma conexão entre Brasil e Timor-Leste por meio de uma rede de pesquisa cujo foco está na articulação entre campos, saberes e contextos decoloniais.

Estudos decoloniais desde o Sul (QUIJANO, 2000, 2002, 2010; BALLESTRIN, 2013; MENEZES, 2019; PINHEIRO; ROSA, 2018) discutem como opera o poder a partir das práticas modernas de colonização, colonialismo e exploração empreendidas pelo Norte global, cuja expressão inclui a subalternização de territórios e de saberes de comunidades tradicionais e povos originários (ameríndios, asiáticos e africanos) a regimes de colonialidade justificados pelo capital e pautados por problemas estruturais como racismo, violências de gênero e sexismos, desigualdade na distribuição de renda, trabalho precarizado e manutenção da pobreza. A colonialidade é também a base da relação poder-saber do pensamento científico moderno, da descorporificação dos conhecimentos e do epistemicídio de outras compreensões sistêmicas, regimes de saberes ou formas simbólicas, abstratas e estéticas, de compreender e explicar nossos mundos (MENEZES, 2019).

Da entrevista, emergem questões importantes a elucidar realidades diferentes, ideias formativas e científicas para adiar as políticas do fim do mundo. Como uma abertura às margens (outros sujeitos, outros conhecimentos, outras formas de se fazer ou ensinar), enuncia-se a potencialidade do cruzamento entre temas como Educação, Ciências e Literatura.

A conversa com Patrícia Montanari Giraldi também é profícua para conhecer a realidade timorense por meio de seu olhar de docente e pesquisadora, considerando atravessamentos entre sua trajetória e pesquisa com especificidades locais do Timor-Leste marcadas por distintos processos nos quais a colonialidade teve impacto direto. Sua participação ativa em pesquisas colaborativas e circulação em redes possibilitam ampliar o entendimento sobre as condições materiais de produção do conhecimento científico.

A primeira questão é o reflexo da tessitura dessa ampla rede, com uma pesquisa multissituada e pesquisadoras/es movimentando-se através dela. Desses trânsitos, não somente o conhecimento científico emerge, mas outras educações, outras “bio-logias” (CARVALHO, 2021) e também pistas para educações democráticas, justas e libertárias. Pensando em termos latourianos (LATOUR, 2012; 2013a; 2013b), nota-se uma articulação entre atores (sejam as pessoas pesquisadoras ou mesmo órgãos estatais e agências de fomento) que agem através dessa rede – o que impacta tanto o conhecimento científico produzido nas relações Brasil-Brasil como Brasil-Timor (entre Grupos, Núcleos e Programas de Pós-Graduação). Rede que conecta atoras/es humanos (acadêmicas/os em formação e não acadêmicas/os), assim como não humanos (plantas, animais, saberes étnicos, etc.); o que exige também o desenvolvimento de técnicas e tecnologias específicas, sobretudo voltadas à prática educacional e científica, alinhadas a um esforço constante para “reagregar o social” em sua complexidade e pensar (d)enunciações das injustiças coloniais. Logo, o espaço de atuação desta cientista deixa de estar confinado aos espaços institucionais, com a vida passando a ser seu laboratório e as articulações sendo o seu impulso.

Fica evidente a preocupação em articular o conhecimento produzido com questões sociais e com base em uma perspectiva interseccional, aproximando a

prática científica da realidade vivida por parte de alunas/os e professoras/es, inseridos em suas comunidades e contextos particulares. Girdali expõe a intenção de produzir tanto uma Biologia como Ensinos de Ciências “engajados” (HOOKS, 2013) a fim de despertar e sensibilizar seus pares para discursos de ordem humanística com questões de classe, gênero e raça. No campo da Ciência e da Tecnologia, mas também das Ciências Humanas, isso parece ser visto como um grande desafio a ser vencido no plano empírico (COSTA; FELTRIN, 2016; HIRATA, 2014). Essas Ciências são as que poderiam (e podem) contribuir para adiar o fim do mundo por meio de uma práxis promotora da autonomia, da emancipação de sujeitos e de suas tomadas de consciência pela participação ativa na realidade social e em sua transformação (FREIRE, 1992; 2013).

Esse movimento envolve o desenvolvimento de novas metodologias e procedimentos teóricos e analíticos, e chama a atenção para possibilidades impensáveis dentro de uma Ciência descomprometida com questões sociais. Mais que reconhecer as posicionalidades e a produção de saberes localizados, relacionados a verdades que são sempre parciais (HARAWAY, 1995), tal processo passa a ser fundamental no reconhecimento de epistemologias e sujeitos múltiplos. Com isso, ampliam-se as possibilidades de entender o mundo, a realidade de pessoas historicamente subalternizadas e suas condições de vida.

Repensar o paradigma cientificista moderno, então, pressupõe promover escuta, multiplicar vozes e diálogos sem que isso passe por uma hierarquização ou uma colonização de saberes por parte de pesquisadoras/es envolvidos com a tarefa de promover o Ensino em Ciências. Reconhecer tais possibilidades tem a ver também com repensar a relação entre Educação e Sociedade, refletindo não somente sobre o quê e como se ensina, mas envolvendo uma compreensão das relações sociais que enreda a prática educacional e torna possível posicionamentos contra-hegemônicos.

Finalmente, essa discussão contribui ainda para a compreensão das fronteiras do conhecimento sociológico/antropológico com outras Ciências, especialmente a Biologia. O que tensiona toda e qualquer divisão entre campos de conhecimento e aponta a necessidade de reflexão sobre a prática e a educação científica, justamente a partir dessa intersecção onde são apontadas, como urgências e como parte da

integração entre os saberes tradicionais, as realidades sócio históricas nas quais diferentes conhecimentos podem ser produzidos. Se até pouco tempo, para que algo fosse definido enquanto um objeto “científico” estava pressuposto um recorte e uma invisibilização do “não-científico”, agora é preciso equacionar, através de nossa prática, os diálogos entre tais domínios. Sem efetivamente aproximar pesquisa, ensino e extensão, sem aproximar academia e sociedade, nada disso pode se tornar realidade.

Nesse sentido, o diálogo com Patrícia Girdali mostra-se inspirador para uma educação transgressora, conjecturando possibilidades concretas para a transformação social (HOOKS, 2013). Resta refletir sobre o que queremos: uma Ciência excludente, objetivista e universalista, ou, então, Ciências que contribuam para adiar o fim do mundo?

Eis o desafio! E a entrevista com a Professora Patrícia...

Entrevistadoras: Profa. Patrícia, agradecemos a oportunidade de diálogo e de reflexão sobre Educações Científicas mais democráticas e plurais. Considerando sua contribuição para os Ensinos de Ciências, para as Análises de Discursos, as relações Literatura – Ciências – Sociedade, e para a Educação Contracolonial, comente um pouco sobre sua constituição como pesquisadora e docente. Com base em sua trajetória e, tendo em vista desigualdades estruturais que atravessam nossa realidade – como o racismo, a precarização do trabalho, a inequidade na distribuição de renda e no acesso à educação ou aos direitos fundamentais, entre outras questões –, comente sobre os desafios para os Estudos e Pesquisas em Ensino de Ciências no contexto brasileiro atual.

Patrícia Montanari Girdali: Agradeço pelas perguntas! Tenho formação inicial em Licenciatura em Ciências Biológicas pela Universidade Federal de Santa Maria (UFSM), Rio Grande do Sul; e, posteriormente, vim para a Universidade Federal de Santa Catarina (UFSC) para realizar o mestrado e o doutorado. Enfim, as coisas da vida profissional foram acontecendo... Acabei permanecendo na UFSC como professora também.

Entretanto, pensando um pouco em minha trajetória, em meus interesses de pesquisa, quando iniciei a licenciatura em Santa Maria, já no segundo semestre do curso, tive a oportunidade de me tornar bolsista de um projeto de pesquisa intitulado: “Linguagens, Educação e Ciências”, que tinha como objetivo a investigação das analogias e metáforas no Ensino de Ciências. O projeto agregava bolsistas de áreas do conhecimento diversas e, na época, havia uma vaga para Ensino de Biologia. Candidatei-me e consegui uma bolsa do Conselho Nacional de Pesquisa (CNPq) para trabalhar no Núcleo de Educação de Ciências, da UFSM, coordenado pelo Prof. Dr. Eduardo Terrasan³, uma referência do Ensino de Física e de Ciências no Brasil. Permaneci nesse laboratório por três anos. Foi a partir daí, quase a graduação inteira, que comecei a me constituir como pesquisadora, realizando as primeiras investigações sobre leitura, linguagem, ensino, ser assídua dos eventos científicos, escrever os primeiros textos acadêmicos, inserir-me na pesquisa em Educação em Ciências, especialmente, com esse projeto que tinha como foco a investigação do uso de analogias e metáforas no ensino.

Em seguida, no ano de 2003, ingressei no Programa de Pós-Graduação em Educação Científica e Tecnológica (PPGECT / UFSC), sendo acolhida pela Profa. Dra. Suzani Cassiani⁴, recém-chegada da Unicamp, com uma bagagem teórica e trabalhos voltados à linguagem; isso era importante para ela! Nós começamos a trabalhar com a perspectiva de Análise do Discurso, um referencial importante para as/os orientadoras/es e orientandas/os de Suzani. Então, o Grupo de Estudos e Pesquisas em Discursos da Ciência e Tecnologia na Educação (DiCiTe / UFSC) se formou em 2004, abraçando as pessoas interessadas nas questões de linguagem, Educação e Ciências. Suzani orientou minha formação no PPGECT e, nesse contexto, deu-se minha aproximação com a Análise de Discurso. Ao longo do tempo, fui

³ Eduardo Adolfo Terrasan, professor da Universidade Federal de Santa Maria (UFSM). Licenciado em Física pela Universidade de São Paulo (USP), mestre e doutor pela mesma instituição, pesquisa currículos, transposição didática, linguagens e Ensino de Ciências nas vertentes crítico-emancipatórias e CTS.

⁴ Suzani Cassiani, professora do Programa de Pós-graduação em Educação Científica e Tecnológica (PPGECT) e líder do Grupo de Estudos e Pesquisa Discursos da Ciência e Tecnologia na Educação (DiCiTe), da UFSC. Licenciada em Ciências Biológicas com mestrado e doutorado em Educação, pela Universidade Estadual de Campinas (Unicamp).

aprofundando os referenciais, pensando, no doutorado, em questões como a autoria, a leitura e a escrita nas educações em Ciências.

Vale ressaltar que é nesse contexto de grupo, no coletivo, que me construo como pesquisadora e com a interlocução com outras teorias como as abordagens Ciência – Tecnologia – Sociedade (CTS), a Decolonialidade e a imersão na Literatura. É muito interessante pensar nessa trajetória, porque também refletimos sobre o quanto somos atravessadas pelos interesses de pesquisa, pelas pesquisadoras/es que vieram antes de nós, pelos grupos de estudos construídos em coletivo e sobre como tais questões também nos transformam enquanto pesquisadoras/es... Enfim, os nossos interesses, os objetos de investigação, as parcerias e as redes que vamos produzindo.

Quanto à Educação Contracolonial e as desigualdades estruturais... Bem, eu creio que a pergunta que fazem já possui, de certa forma, um indicativo de resposta, né?

No trabalho que realizamos, na graduação e na pós-graduação, pensando na formação de pesquisadoras/es e também de professoras/es que depois vão estar nas escolas, ou, em professoras/es que formarão outras/os professoras/es, eu acredito que o maior desafio é trabalhar com a perspectiva de educação para romper as relações de opressão – que envolve a questão racial, que envolve a questão de classe, de gênero, enfim, muitos aspectos que estão imbricados. E aí pensar nesses caminhos de como produzir uma Educação que vá contra isso, que também seja contra o *status quo* hegemônico, que está colocado, e que seja uma perspectiva também Contracolonial, para envolver a perspectiva decolonial também na resposta, é o que atualmente se aponta, para a gente, como uma temática muito grande de estudo e de ensino. Então, quando eu vou produzir, por exemplo, as minhas pesquisas no Programa de Pós-graduação com perspectiva decolonial e pensando as questões de interseccionalidade – de raça, classe, gênero, especialmente – a gente tem pensado muito como é que isso pode reverberar lá na ponta: lá na escola, lá na formação de professoras/es onde eu atuo, na Licenciatura em Biologia, onde eu trabalho como professora de estágio.

Uma coisa muito interessante que acontece é que, apesar de, teoricamente, apropriarmos-nos dos referenciais que possuem esse debate e essa discussão, e a gente levar isso para a formação de professoras/es, quando as/os estudantes da graduação, por exemplo, vão construir os seus trabalhos de ensino na escola, é muito difícil se desvincular daquela coisa mais tradicional de ensinar Biologia. Então, a gente tem esse desafio: pensar como é que se constrói uma Biologia e Ciências com outra cara, com outra característica, com outro pensar que envolve outras dimensões, ao considerar o conhecimento científico também. Como é que a gente vai articular o conhecimento científico com as questões sociais que atravessam a escola o tempo inteiro? Isso é muito complexo porque as/os estudantes que chegam ao final da graduação, onde eu atuo como professora, vêm de quatro, cinco anos anteriores, onde não houve esse debate. Eles são formados em disciplinas específicas, em Zoologias, Botânicas e etc., disciplinas que não pensam nessas questões e que estão focadas no conhecimento específico da área – que, claro, é importante, mas sem que haja a reflexão sobre como esse conhecimento pode implicar no trabalho da escola – , mas que não se aprofundam em questões sociais, em aspectos mais amplos como raça, classe, gênero, desigualdade. Logo, o trabalho que a gente desejaria desenvolver fica extremamente dificultado em sua realização. E, mesmo estudantes que são sensíveis, que têm contato com o debate, que estão em centros acadêmicos, que têm leituras críticas de mundo, mesmo com essas/es, quando a gente vai articular conhecimento científico com o social, a questão se complica.

Acho que no meu trabalho, falando da minha experiência particular, o maior desafio tem sido: como construir essa articulação, que não seja apenas teórica, mas seja, de fato, uma práxis no trabalho de formação inicial. E na pesquisa também, porque eu penso que um dos desafios agora colocados é pensar metodologias que sejam decoloniais, voltadas para um processo que nós temos denominado de escuta. Eu tenho entendido isso, que para pensar metodologias decoloniais – não apenas metodologias de pesquisa, mas também de ensino – é preciso construir processos de escuta. Na academia e na Educação Científica a gente não sabe escutar, a gente só sabe falar. E quando vamos construir pesquisas que têm uma característica outra, pois queremos construir com outras vozes e em articulação, diz-se “que vamos dar

voz a sujeitos que não estão na academia”. Isso é um equívoco, de fato, porque os movimentos sociais e os coletivos estão aí mostrando que essas/es atoras/es já têm voz, o que a academia precisa é construir processos de escuta verdadeiros, que não sejam somente os processos mecânicos de construção do conhecimento... Mas que seja dialógico no sentido freireano⁵. Então, acho que esse é um grande desafio – para o qual eu não tenho nenhuma resposta pronta, mas diversas dúvidas sobre como construir.

Entrevistadoras: Nas últimas décadas, pessoas como a escritora negra Conceição Evaristo (2020), o indígena Ailton Krenak (2019), Carolina Maria de Jesus (1963) e Itamar Vieira Júnior (2019) (d)enunciam, em suas obras, estratégias para “adiar o fim do mundo”, tendo como princípio a formulação de escritas que se concentram nas experiências sociais e coletivas de mulheres, pessoas negras, povos indígenas, quilombolas e comunidades tradicionais: são as “escrevivências”. Da fronteira entre a Literatura e a Ciência, emerge um esforço para recobrar tais experiências a fim de preencher as lacunas nas narrativas sobre a formação social brasileira e reparar certos apagamentos, mas também objetivando contribuir para uma maior compreensão sobre nossa memória colonial e construir resistências aos empreendimentos opressivos. Nesse sentido, de que forma a Literatura pode dialogar com o Ensino de Ciências para além de uma compreensão conceitual dos conteúdos escolares?

Patrícia Montanari Giraldi: A ideia de adiar o fim do mundo – que, sobretudo, o Ailton Krenak (2019) tem colocado nos textos dele, incluindo o livro *Ideias para Adiar o Fim do Mundo* –, tem sido trabalhada por mim em algumas aulas sempre pensando nas articulações: nessa ideia de como se constroem epistemologias e metodologias para adiar o fim. Inclusive, realizei um trabalho na Universidade Federal do Paraná

⁵ Para destacar alguns elementos: problematização crítica a partir da realidade social de alunas/os; educação para os processos emancipatórios, de liberdade e justiça social, articulação teoria e prática: a práxis social, valorização do cotidiano, entre outros (FREIRE, 1992; 2013).

(UFPR) junto ao grupo de pesquisa do Dalmo⁶ e da Patrícia Pereira⁷, com suas/seus estudantes, pensando em uma disciplina que eu chamei “Epistemologias para adiar o fim do mundo” – fiz isso ano passado [2022]. E, antes, havia feito uma aula na Universidade Tecnológica Federal do Paraná (UTFPR), na disciplina de um ex-colega aqui do doutorado, que é professor lá na área da Filosofia, e que pensei isso: como se constrói uma Biologia para adiar ao fim do mundo? Foram os primeiros momentos nos quais comecei a ponderar a articulação com os textos do Krenak, especificamente; isso ainda durante a pandemia. Desde então, tenho lido bastante coisa do Krenak e, também aqui no doutorado, tenho feito aulas sobre epistemologias pensando nessas questões sobre adiar o fim do mundo, porque acho que é uma metáfora muito importante para nós que estamos trabalhando na Educação. Essa ideia, justamente, do adiar – já que não há como impedir o fim do mundo –, acho muito interessante e uma ideia potente para pensar desde os nossos trabalhos.

Pensando nas literaturas especificamente, todos essas/es citadas/os – Conceição Evaristo, Carolina Maria de Jesus, Itamar Vera Júnior – têm sido o foco de trabalhos que tenho desenvolvido no Grupo de Pesquisa e com as/os minhas/meus orientandas/os de mestrado e doutorado. Ou seja, como é que a gente pode construir pesquisas fazendo essa outra articulação. Sempre gostei de Literatura, sempre foi uma coisa muito interessante para mim, pessoalmente, o que me fez pensar na potência que um texto literário tem para ampliar nossa compreensão da realidade. Uma coisa que acontecia muito, e acontece ainda na nossa área da Educação em Ciências, é o trabalho com textos literários que têm a característica de pinçar conceito de dentro do livro. E aí acontece de esquecer totalmente o livro de literatura, ele acaba sendo um pretexto para que você tire dele um conceito científico. Há um trabalho muito forte com textos de ficção científica, inclusive, deveras interessantes. Mas eu creio que isso apaga a potência do texto. Se você faz esse movimento e esquece tudo

⁶ Roberto Dalmo Varallo Lima de Oliveira, professor da Universidade Federal do Paraná (UFPR). Licenciado em Química pela Universidade Federal Fluminense (UFF), com mestrado e doutorado em Ciência, Tecnologia e Educação pelo CEFET-RJ.

⁷ Patrícia Barbosa Pereira, professora adjunta da Universidade Federal do Paraná (UFPR), vinculada ao Departamento de Teoria e Prática de Ensino. Graduada em Ciências Biológicas, com mestrado e doutorado em Educação Científica e Tecnológica pela UFSC.

o que ele está falando, você apaga a história, o contexto histórico que é criado, as personagens e as vivências e tudo aquilo descrito ali, o que não faz muito sentido. Penso que um texto literário pode muito mais em um trabalho com Educação Científica.

Entre 2015 e 2016, começamos a fazer pesquisas assim, pensando no potencial da Literatura para o nosso trabalho na formação de professoras/es. Trabalhando, por exemplo, com os diários da Carolina Maria de Jesus, na escrita, inclusive de diários por parte das/os estudantes, e na construção de um olhar para o contexto escolar; a partir dos diálogos, a gente tem um trabalho com textos e com escolas de periferia. Quando vou trabalhar com o estágio supervisionado, a gente tem esse acordo: que a gente vai atuar nessas escolas aqui em Florianópolis, e em outras cidades da região também, como São José e Palhoça. Fomos construindo essa compreensão de que o trabalho com Literatura é muito potente na escola. E por isso o desejo de fazer esse tipo de pesquisa também.

Tivemos, por exemplo, o trabalho da Ana Lara⁸, que utilizou o livro *Morte e Vida Severina*, do João Cabral de Melo Neto (2007), no sexto ano do Ensino Fundamental, para trabalhar Biomas. E a partir daí as/os estudantes puderam acompanhar o personagem durante todo o trajeto que ele faz, do sertão até o litoral ele vai passar por diversos biomas; conseguimos trabalhar isso sem apagar o personagem, sem apagar as histórias que eram vividas, e construir junto uma crítica social, uma crítica ao capitalismo, às questões que eram colocadas ali no texto. Junto a isso poder ampliar o próprio texto envolvendo as questões sobre o bioma e da Geografia: fizemos o mapa do caminho pelo qual o personagem, o Severino, seguia; as/os estudantes escreveram cartas para o Severino; pensaram como é que seria se o Severino tivesse vindo para a região de Florianópolis. Enfim, começamos a ver a potência dos textos nesse trabalho com as/os adolescentes, com as crianças também. Por isso, temos construído esse repertório inclusive pensando o texto literário como referência teórica dentro do nosso trabalho.

⁸ SILVA, Ana Lara Schlindwein da. As Literaturas Periféricas em Florianópolis: contribuições para a Educação Científica de jovens e adultos. Tese de Doutorado em Educação Científica e Tecnológica (PPGECT/UFSC), em andamento.

A Conceição Evaristo, por exemplo, tornou-se uma referência teórica importante para a propormos a construção de metodologias de escuta, metodologias decoloniais na construção da pesquisa. O trabalho de escrevivência da Conceição Evaristo é brilhante, é incrível. Temos, por exemplo, a Simone Ribeiro⁹, que constrói a tese dela com esse referencial e pensando na escrevivência da Conceição como referência importante de metodologia – primeiro, na escrita como pesquisadora, e também no trabalho que ela vai tecer de construção da pesquisa, que articula Educação, Ciência e Educação de Jovens e Adultos (EJA). As escrevivências que as pessoas dessa formação de jovens e adultos produziram ao longo do tempo, com a Simone, foram também potências incríveis para problematizarmos, inclusive, a relação das mulheres que estavam lá: com as benzedadeiras, os conhecimentos que elas traziam sobre plantas pra dentro de sala de aula, por exemplo, que foi uma chave articulada com o Ensino de Ciências... Enfim, o texto literário traz universos de possibilidades para dentro da aula de Ciências e dialoga com os universos das/dos estudantes também.

Houve outro trabalho, o da Ana Lara Silva (2021), durante seu mestrado, no qual ela discute justamente isso: qual é a potência da Literatura na articulação com a Educação em Ciências? O foco dela foi pensar o *rap* e o *hip hop* porque, no trabalho feito com *Morte e Vida Severina*, as/os estudantes construíram *raps* pro Severino e todas/os sabiam as letras dos Racionais MC's. E ela ficou chocada por crianças daquela idade saberem as letras de músicas bastante longas e com palavras e contextos sociais específicos e, a partir de tudo isso, ela foi construindo essa ideia. O *rap* foi utilizado como Literatura, mas também como referência teórica dentro do texto; então, quando a Educação no Brasil é discutida, são citados vários *rappers* como referências teóricas dentro do trabalho. Então, a gente tem feito esse movimento.

Atualmente, estamos trabalhando na formação de professoras/es com um texto do Itamar Vieira Júnior, o primeiro livro dele, *Torto Arado*. Isso está sendo articulado

⁹ RIBEIRO, Simone dos Santos. Aportes do conceito de escrevivência para pensar uma educação antirracista e interseccional. Tese de Doutorado em Educação Científica e Tecnológica (PPGECT/UFSC), em andamento.

também na pesquisa de doutorado da Dionia Dornelis¹⁰, que está pensando nas relações de Educação presentes em *Torto Arado* – ou seja, desde a luta pela construção da escola, e também os processos de ensino que são colocados ali, tudo que envolve as questões dos conhecimentos locais que são trazidos pelo texto, o debate sobre o apagamento desses conhecimentos no contexto escolar... Estamos levando esse texto literário para o debate com as/os estudantes da Licenciatura, então, os textos acabam atravessando as nossas aulas e os processos educacionais. Já houve momentos para trabalharmos com os mesmos, de ler capítulos inteiros ao longo das disciplinas. Nós vamos estruturando dessa forma, tentando não fazer aquele movimento que a gente critica que é do apagamento do texto literário.

Entrevistadoras: Como esse cruzamento – Literatura e Ciência / Ensino de Ciências – pode contribuir para a visibilização de pessoas / sujeitos historicamente subalternizados/os e de suas Ciências, superando assim o epistemicídio de saberes e conhecimentos dessas populações ou grupos?

Patrícia Montanari Giral di: A gente não escolhe qualquer texto quando a gente vai fazer esse trabalho com as literaturas. Nós escolhemos textos que, justamente, fazem esse movimento, o de evidenciar pessoas sujeitos e conhecimentos que estão subalternizados historicamente. Nesse exemplo que trouxe, no trabalho de Educação de Jovens e Adultos feito com a leitura dos textos da Conceição Evaristo – então, lemos alguns contos, algumas escritas, para também produzir escritas com as/os estudantes que estavam lá –, várias mulheres que estavam fora da escola há certo tempo e que traziam consigo conhecimentos da realidade, das suas comunidades, das suas vivências, das suas experiências, e que têm articulação com conhecimento científico (citei aqui os conhecimentos que têm sobre plantas). Mas também trabalhamos com um texto que colocava essa dimensão do papel da mulher dentro da família, na questão alimentar,

¹⁰ DORNELES, Dionia Eli. Decolonizar a Formação de Professores de Ciências e Biologia: uma proposta envolvendo leituras literárias e escritas decoloniais. Tese de Doutorado em Educação Científica e Tecnológica (PPGECT/UFSC), em andamento.

por exemplo, para pensar um pouco qual é o lugar ocupado por elas. É uma coisa muito interessante porque nesse caso, por exemplo, essas mulheres fizeram um movimento de se identificar com o texto. Elas leram o texto e disseram: “Tá, mas sou eu aqui, eu também sou essa mulher”. Logo, precisamos dar esses passos... Fazer com que a aula de Educação em Ciências seja plural, de fato, trabalhando com esses conhecimentos ali no contexto escolar e pensar esse diálogo: articulando o conteúdo com o conhecimento que essas mulheres têm sobre a alimentação, sobre as plantas, sobre a reza, sobre o benzimento. Então, também acho que o potencial do livro, da Literatura, é esse, o da gente pensar esse não apagamento dos sujeitos em todas as suas dimensões.

Na ideia de que a gente vai trabalhar Educação em Ciências, o conhecimento científico específico importa, porém, ele é uma parte do processo. O que acho interessante é que o texto literário vai trazer as outras dimensões. Logo, envolve questões espirituais, envolve questões religiosas, envolve questões familiares, envolve a/o sujeito na sua complexidade. Acho que isso é o que interessa. Mais do que o conhecimento que é colocado ali, é a/o sujeito que é colocado no texto, na sua complexidade e nas relações que estabelece. Porque, mesmo um texto que não tenha foco em conhecimento científico – como, por exemplo, os textos da Carolina Maria de Jesus –, é possível estabelecer essa conexão. No *Torto Arado* conseguimos fazer muita relação, porque os conhecimentos daquele pai com as plantas, com as rezas, com a relação com a terra, são coisas bastante evidentes para serem trabalhadas na aula de Ciências. Mas outro texto que não tenha a evidência disso, a gente segue trabalhando na complexidade daquelas pessoas que estão ali; como no caso da Carolina Maria de Jesus: pensar na ideia de quantas fomes existem potencializa um trabalho com a Educação em Ciências, com conhecimentos específicos, com relações que são estabelecidas em ambientes, entre sujeitos. Porque não dá para trabalhar com uma ideia de educação ambiental, por exemplo, que apague as/os sujeitos do processo – e aí vemos biólogas/os assinando laudo técnico nos quais não se considera, nem um pouco, as populações locais colocadas em situações de risco, muitas vezes; vemos isso com muita frequência. Então, eu quero formar sujeitos, pesquisadoras/es, biólogas/os – que é o meu trabalho na formação de professoras/es

em Biologia –, que tenham essa perspectiva: que olhem pra realidade e consigam enxergar que há fauna e flora nos contextos, mas também tem gente.

Esse trabalho, por exemplo, com textos literários de *Morte e Vida Severina*, conforme citei, deu a possibilidade de pensarmos a Caatinga, que é um dos biomas trabalhados, habitada por sujeitos. Pois aquela imagem de que no sertão não existe nada além de seca, árvore retorcida e calango é uma imagem totalmente equivocada do que é a vida, a riqueza cultural, os conhecimentos que estão colocados, quem são essas/es sujeitos... Nesse semestre, na disciplina de Estágio, por exemplo, conseguimos fazer isso. Em um dos trabalhos, um dos grupos que ia trabalhar especificamente biomas relatou que a aula que eles mais gostaram de ministrar foi justamente essa aula sobre a Caatinga, justamente porque conseguiram mostrar esse bioma habitado por gentes, no plural, e que existe uma infinidade de aspectos culturais envolvidos naquele contexto. Penso que esse trabalho possibilita fazer isso: não só trabalharmos com o texto literário para promover essa visibilidade por parte de quem está lendo e interagindo com a gente nesse processo de ensino, mas também para promover a identificação das/os sujeitos que estão no processo. De elas/eles poderem olhar para o texto e fazer o movimento de dizer “Bom, também sou eu aqui”, “Me identifico com isso”, “Também tem conhecimentos que, não são exatamente esses, mas que têm relação com isso”.

Entrevistadoras: A professora participou de cooperações entre o Brasil e o Timor-Leste. Em posições geopolíticas e geoeconômicas diferentes, esses dois países são ligados, de certa maneira, pelas marcas históricas da herança colonial e por suas posições atuais em meio à dinâmica do capital em escala global. Comente um pouco sobre a colaboração Brasil - Timor (contexto, agentes envolvidas/os, objetivos e resultados) e quais os paralelos podem ser estabelecidos entre as especificidades culturais e sociais locais no que concerne às questões como o racismo e a desigualdade estrutural, por exemplo.

Patrícia Montanari Giraldi: Timor-Leste, assim como o Brasil, foi colonizado por Portugal. Teve seu território invadido perto de 1500, um pouco antes daqui. Os

portugueses passaram 400 anos como colonizadores do local sem investir, de fato, no território. O Timor funcionava como um ponto de onde se extraíam sândalo e outras coisas de interesse, outras madeiras de interesse. De certa forma, mesmo diante dessa invasão, aspectos da cultura timorense foram preservados. Aspectos como línguas e histórias ainda resistem, porque no Timor-Leste, particularmente no interior da Ilha, há uma preservação da sua cultura local – em termos de conhecimento, de religiosidade, de vestimentas, de relações... Portanto, as línguas originárias ainda existem: oficialmente estudadas 16 línguas, todavia, há mais de trinta, considerando os dialetos que são falados por lá. Algumas línguas atualmente estão morrendo porque os falantes estão morrendo também, mas existe uma diversidade gigantesca de culturas e de línguas que, de certa forma, foi preservada por essa falta de interesse de Portugal em investir mais fortemente na estruturação do país, com escolas ou estradas – porque as populações que moram nas montanhas, em determinadas regiões, acabaram ficando mais isoladas mesmo.

Depois disso, o Timor tentou o processo de libertação em 1975 – no contexto da Revolução dos Cravos, no qual várias colônias em África também estavam se libertando de Portugal – e conseguiu esse movimento de libertação. Eles contam, inclusive, que não foram os portugueses que se retiraram do Timor-Leste, mas que foram expulsos de lá. Os portugueses ficaram na ilha Ataúro, que fica um pouco afastada da capital do Timor, que é Díli; e de lá, eles foram embora.

Todavia, isso foi por pouco tempo, pois logo depois, o território foi novamente invadido pela Indonésia – a ilha do Timor-Leste é dividida com a Indonésia e, ainda hoje, tem uma parte do território que é indonésio. Hoje, o Timor é um país livre, mas passou por esse período de 24 anos entre uma invasão e outra, onde havia uma proibição de falar algumas línguas, inclusive a língua portuguesa. Isso porque algumas pessoas falavam português e a Indonésia não dominava essa língua, portanto, ela foi proibida justamente por ser uma língua que não era compreendida por esse outro lado colonialista. Por ser proibida, pelo fato de os indonésios não compreenderem a língua portuguesa, ela passou a ser uma língua de resistência. A resistência timorense falava a língua portuguesa, os padres davam um recado também em língua portuguesa – por isso a religião católica acabou sendo, um tempo

depois, também parte da resistência, porque havia ali um diálogo com alguns padres católicos em língua portuguesa. Alguns recados eram passados em missas e, inclusive, existem várias histórias desse período da invasão indonésia. Por outro lado, a invasão produziu uma geração inteira de pessoas que não falam a língua portuguesa. Então, foi nesse contexto o desafio de a língua portuguesa ser escolhida como uma das línguas nacionais por conta dessa história relacionada à luta pela libertação no período da invasão da Indonésia; era necessário escolher uma língua que fosse comum a outros países no processo de emancipação do Timor em 2000, onde teve o Referendo de Libertação, e em 2002, quando conseguiram tornar-se um país independente.

Começamos a fazer o nosso trabalho em Timor-Leste justamente por conta da língua portuguesa. Naquela época, em 2009, a UFSC foi chamada pra fazer esse. A Suzani Cassiani – que foi minha orientadora, enfim, uma pessoa muito importante no nosso grupo de pesquisa, que é a coordenadora do DiCiTe junto com o Prof. Dr. Irlan¹¹ –, e, na época, ela era coordenadora do Programa de Pós-graduação, que foi chamado para fazer parte de um programa que iria avaliar o que estava acontecendo em Timor-Leste em relação ao ensino em língua portuguesa, junto com outras pessoas do Brasil. A Suzani foi para o Timor, ela e outros pesquisadores executaram esse processo de avaliação naquele momento, construíram um relatório; e, pelo trabalho feito, a UFSC foi chamada a coordenar um processo que já estava em funcionamento, relacionado ao ensino em língua portuguesa.

Voltando um pouco nessa perspectiva da história do Timor-Leste e do quanto ela se aproxima da história do Brasil por conta da colonização, pelo fato de termos sido colonizados por Portugal, a gente consegue perceber um atravessamento das colonialidades muito forte dentro da cultura, da língua, da religião, enfim. Mas diferente do Brasil, o Timor ainda resiste em muitas coisas. Nas línguas locais, que são visibilizadas ainda; na cultura tradicional, na religião... Vi recentemente um levantamento que foi feito sobre países da Ásia que têm o catolicismo como religião,

¹¹ Irlan Von Linsingen, professor titular do Programa de Pós-graduação em Educação Científica e Tecnológica (PPGECT) da UFSC. Graduado e mestre em Engenharia Mecânica, doutor em Educação, também pela UFSC.

e Timor é o mais católico de todos – com 99,9% da população, investigada pelo menos, se identificando como católica. E, por outro lado, apesar de o catolicismo estar lá estabelecido muito fortemente – o que é bom porque as neopentecostais não conseguem se criar lá –, elas/es ainda preservam uma religiosidade tradicional muito forte. Tem coisas como, por exemplo, as famílias têm casas sagradas, onde são realizados rituais religiosos, mas não só isso. Nas casas sagradas também são discutidos aspectos políticos daquela comunidade, enfim, são decididas questões específicas, são resolvidos problemas comuns ali, então, tem um papel muito importante esse espaço. Uma coisa muito interessante, que fiquei sabendo há um pouco tempo, é que existem questões da religião, da religiosidade timorense, vinculadas à casa sagrada, que nenhum estrangeiro pode conhecer. Existem palavras sagradas que são ditas somente ali naquele espaço e que não são ditas em outros lugares. Tem essa preservação que eu vejo como um ensinamento. Por isso, a gente fala que aprende muito com Timor, mas não é uma forma da boca para fora ou pedante de dizer; é bem verdade porque vemos através dos processos que são colocados e na forma como resistem a essa perspectiva colonial, com a colonialidade que está também colocada lá. É muito forte, é muito interessante e maior do que a gente pode imaginar. Existiu na resistência colonial, na luta contra a invasão indonésia, mas também existe ainda hoje, então, é muito interessante. É tanta diversidade de coisas, uma complexidade... Pois, se por um lado tem isso, essa resistência, por outro lado, no dia a dia, no cotidiano, você vê uma invasão cultural e uma violência mesmo, um epistemicídio acontecendo nas Universidades, nos processos que são colocados ali.

Nos cursos da Universidade Nacional Timor Lorosa'e (UNTL), que é a única universidade pública de lá, os currículos são copiados de Portugal, as aulas com material didático produzidos totalmente em Portugal – e, muitas vezes, se diz que há um amparo de professores timorenses também, que fazem uma revisão desses materiais e etc.; mas a gente sabe que, na prática, muitas vezes, isso não acontece assim. Os nomes de professoras/es timorenses aparecem nesses documentos para cumprir uma questão da legislação e para não dizer que a coisa foi escrita assim tão unilateralmente; nos processos isso acontece e a gente ouviu de professoras/es

quando estávamos fazendo pesquisa sobre o currículo do Timor. O meu primeiro orientando de mestrado foi um estudante timorense, que estava aqui fazendo a Pós-graduação, a pesquisa dele foi sobre a implantação do novo currículo em Timor-Leste. O Venâncio Sarmiento (2016) fez a pesquisa entre 2013 e 2016, e fala isso: professoras/es que estão nomeados no currículo como sendo parte desse processo de construção de fato não fizeram parte do processo de construção do conhecimento.

Entrevistadoras: Como a colonialidade do poder impactou / impacta na produção científica, nas Educações e Ensinos de Ciências em Timor-Leste? Quais as convergências entre a Ciência Brasileira e a Ciência Timorense? Há divergências entre a visão de Ciência e Ensino e os conhecimentos e saberes locais Timorenses, como no Brasil? Em que medida as cooperações se afastam ou se aproximam de novas / velhas formas de colonialidade, promovendo o risco de epistemicídios, apropriações ou perdas das identidades culturais timorenses?

Patrícia Montanari Giraldi: Puxa! A resposta é grande, complexa, muitas conjunturas a considerar, apenas para iniciar... Bem, como eu já comentei, o Timor é um país colonizado por Portugal, com esse histórico de 400 anos de dominação sem haver investimentos, de fato, em processos educativos ou em processos específicos de produção do conhecimento científico, apenas para me ater às áreas de Educação e de Ciências da Natureza que fazem parte de minha formação. A posteriori, na década de 1970, houve a invasão Indonésia ao Timor-Leste. Pode parecer paradoxal, mas os indonésios acreditavam que a escola era importante no processo de dominação! Tanto acreditavam que construíram muitas escolas durante sua invasão a esse país. Quando saíram, nos idos dos anos 2000, eles incendiaram as estruturas que tinham construído por lá. Queimaram prédios públicos, incendiaram documentos, colocaram fim em uma série de coisas... Logo, se pensarmos em como essa história de colonização – por Portugal e pela Indonésia – impacta e se relaciona com o colonialismo, descobrimos uma associação com os Estados Unidos da América. A ocupação do Timor foi incentivada pelos EUA e por países vinculados ao norte global, como exemplo, a Austrália também. Principalmente porque tais países receavam que

o Timor-Leste se convertesse em mais um país “comunista” no mundo. Então, a invasão indonésia foi fomentada por esse medo, esse pânico moral... Porém, não é apenas isso... O petróleo existente no Timor aguçou os interesses dos países que realizaram o processo de financiar a dominação, a invasão territorial, por meio de armas, equipamentos, técnicas e tecnologias bélicas. Pensando exatamente nesse contexto, a colonialidade não apenas atravessa as relações sociais, ela atropela as relações... A colonialidade é extremamente violenta!

O Timor sofreu epistemicídio de vários lugares, de várias formas e em vários momentos em sua história. Na Segunda Guerra, por exemplo, o país também foi ocupado pelo Japão. Eu articulo essa ideia de colonialidade, de como ela afeta a produção de conhecimento em Educação ou em Ciências, diretamente com essas invasões territoriais. Estávamos falando agora a pouco, em outra disciplina¹², que a colonialidade tem a ver com território, com as relações de poder, as relações culturais e a produção do conhecimento. Eu não consigo, no momento, apontar a vocês o peso desse impacto em dados quantitativos, porém, a violência é gigantesca, impede, inclusive, o desenvolvimento de projetos de autonomia, de protagonismos locais, de um protagonismo maior, compreendem? Tanto é assim que as cooperações atuais de alguns países presentes no Timor-Leste são questionáveis do ponto de vista da perpetuação da colonialidade. Esses países possuem atuações questionáveis, como, por exemplo, a assessoria estrangeira na coordenação do país, nas ações de produção da legislação, da agência científica, das agendas educacionais. A pessoa estrangeira, que não vive e não conhece o contexto social do país... Como essa pessoa irá produzir algo sem o apagamento dos saberes e conhecimentos? Se ela não possui outra compreensão de mundo, irá favorecer ou produzir o apagamento das culturas locais. Se a pessoa não tiver o olhar e o reconhecimento, se ela não estiver aberta à escuta, se pensa conforme o mercado, não vai acontecer o respeito. E isso impacta toda produção de conhecimento, inclusive o científico.

¹² Tópicos Especiais – “Teorias decoloniais e feministas na pedagogia e pesquisa: diálogos interculturais”, ministrada pela Prof. Dra. Fabiane Ramos (University of Southern Queensland, Austrália), na UFSC.

Apesar de existir as resistências a esses processos, nas Universidades e Escolas, por exemplo, observamos que os materiais didáticos não são voltados ao contexto do país, ou seja, não trabalham com exemplificações do próprio Timor, não se relacionam com as culturas timorenses e com o ensino das artes dos conhecimentos locais. Então, o que vemos são os “currículos estrangeiros”, pensados a partir do olhar estrangeiro como se houvesse, e de fato há, a necessidade de fazer a colonização do outro, a partir da Educação, pensando que Universidade e Escola são espaços de produzir o conhecimento científico também. Essa colonialidade nas questões de linguagem, legislação, do próprio funcionamento da Universidade, enfim, tem um impacto muito forte na autonomia, na identidade, na constituição de interesses e temas de investigação porque não há relação com o local. E os timorenses acabam sendo silenciados ao longo de todos esses processos de colonização e colonialidade, apesar de já ter alguns anos, digo, 20 anos de independência... No entanto, 20 anos é muito pouco, concordam? Muito pouco tempo para um país se reconstruir. E agora que começamos notar uma re-apropriação dos timorenses em relação a vários contextos, não apenas os universitários. Por exemplo, os espaços públicos... Até alguns anos atrás, esses eram dominados pelos estrangeiros; a praia no domingo à tarde, cafés, restaurantes onde só havia gente de fora. Esses espaços foram dominados, ocupados, então, de fato, de quem era esses lugares? Nessa ocupação urbana você vê todas as questões juntas, ou seja, como foram construídas as relações sociais, familiares, com os ambientes e com os contextos. Mas os timorenses resistem. Há as línguas locais, como o tétum¹³. Há os próprios interesses. Eu tenho compreendido isso...

Inclusive, há uma crítica dos próprios timorenses a respeito dos processos educativos e políticos colocados dentro da universidade. Há uma compreensão maior sobre o que interessa para o país, para os alunos em uma dada universidade, o que de fato, naquele contexto, interessa. A língua, então, torna-se uma questão política

¹³ Língua nacional do Timor-Leste.

muito importante para o Timor. O Prof. Dr. Vicente Paulino¹⁴ e a Profa. Mestra Irta Araújo¹⁵, que nos visitaram recentemente, mencionaram nas palestras ministradas na UFSC que a língua é uma questão que está em jogo, que o debate e o respeito ao uso das línguas locais é importante.

Quanto às apropriações culturais, tenho a dizer que essa trama é extremamente complexa e não pode ser discutida sem considerar nossas histórias coloniais, as questões que passam pela invasão de territórios, usos de linguagem, as resistências... E do Timor-Leste, sem considerar como as estruturas estão se construindo atualmente, né!? Então, o diálogo entre a Ciência e os saberes locais também é complexo nos dois países. Compreender Currículo passa por avaliar esses processos de colonialidade, a ação de grupos estrangeiros nas escolas, nas universidades, mesmo no Brasil, por exemplo, com a questão neoliberal nas educações. É óbvio que a gente pode construir a crítica, a exemplo dos trabalhos da Ana Lara e do Alessandro Barbosa (2018), que estão olhando para os currículos e analisando as construções. Porém, eu penso ser importante identificar que existe o apagamento da cultura local em detrimento de um conhecimento científico que é eurocentrado, que é globalizado, compreendem? Logo, os conhecimentos locais serão colocados como menores, como crendices. E vários termos locais aparecem nos livros didáticos apenas como ilustração do que seria, por exemplo, algo local. Isso não é somente uma perspectiva colonial do ver, do olhar para aquilo como menor que necessita ser superada, mas também um viés ético, portanto, eu acho que precisamos de pessoas que pensem nessa ética, em comunidade. No Timor, todo o conhecimento local sobre saúde, para saber, não aparece nos livros didáticos. Se aparece, é de uma maneira pejorativa, como coisa que não importa muito, que não existe... Então, assim como no Brasil, há essa hierarquização de saberes e conhecimentos; hierarquização e apagamento porque os conhecimentos, muitas vezes, não tem espaço no currículo

¹⁴ Vicente Paulino é professor no Programa de Pós-Graduação e Pesquisa da Universidade Nacional Timor Lorosa'e, doutor em Doutor em Estudos de Literatura e Cultura, com especialidade em Cultura e Comunicação, pela Faculdade de Letras da Universidade de Lisboa.

¹⁵ Irta Sequeira Baris de Araújo, professora na mesma instituição, é graduada em Língua Portuguesa e Culturas Lusófonas pela Universidade Nacional Timor Lorosa'e e Mestra em Educação e Movimentos Sociais, pela Universidade Federal Santa Catarina.

tradicional ou dentro da produção do conhecimento científico nas escolas e Universidades.

Entrevistadoras: Por fim, com base em sua experiência nos contextos do Ensino de Ciências e das colaborações internacionais entre países do Sul Global e/ou subordinados ao capital mundial, como a Educação Científica Decolonial, ou, melhor dizendo, Contracolonial, pode contribuir para “adiar o fim do mundo” ou para desconstruirmos as lógicas excludentes e exploratórias do Capitaloceno / Antropoceno? Como ampliar a noção de Ciências, no plural, sem desconsiderar saberes situados em contextos como o Brasil e o Timor-Leste?

Patrícia Montanari Giralddi: Acredito que eu tenha mencionado algumas possíveis respostas quando mencionei o papel da escuta, né!? A ideia de construir uma Educação decolonial ou contracolonial não pode estar desvinculada de um processo atento de escuta das diferentes comunidades. Um processo verdadeiro, que não seja uma coisa protocolar para dar aval a certas coisas acontecerem, como, por exemplo, construir um currículo e dizer que se teve consulta aos professores do país quando, de fato, esse diálogo não acontece! E mais: relações interpessoais também são colonizadas e hierarquizadas. Então, a educação decolonial ou contracolonial pode contribuir para quebrar o status quo, para colocar outro funcionamento no contexto do ensino, para pensar outros modos, outras possibilidades de ser, de conhecer, de ocupar espaços da sala de aula também, dialogando com outros conhecimentos e contextos. Penso que pensar na polissemia de discursos, conhecimentos, histórias, possibilidades de conhecer que não sejam apenas referentes aos conceitos que a gente vai falar, mas como uma metodologia de trabalho, de pesquisa e de vida. Esse caminho é interessante para começarmos a pensar na contribuição de uma educação decolonial que, de fato, esteja ancorada em uma perspectiva teórico-prática sólida. Em nosso grupo, temos comentado que o decolonial tem servido a quase tudo, sendo utilizado como rótulo, jargão ou um modismo nas diversas áreas do conhecimento. Sim, a decolonialidade existe em diversos âmbitos, mas ela precisa estar ancorada nessa práxis de ação e

compreensão dos mundos. Se isso não acontecer, também não ocorrerá um movimento contracolonial. Portanto, isso deve ser desenvolvido desde a formação inicial, com crítica, embasamento, olhar para as diferentes realidades sociais para, a partir daí, ser possível deslocar conhecimentos sem hierarquizações, que eu penso ser o que uma educação decolonial pode fazer. Contribuir para deslocar um pouco ou muito os referentes dominantes, as explicações naturalizadas sobre essas coisas – gênero, raça, sexualidade, por exemplo –, e movimentar essas possibilidades da periferia, das margens. Isso é interessante, ocupar as margens e enunciar o que a gente quer como um projeto educativo, desde a margem, com a margem! Isso é coisa interessante de fazermos para adiar o fim e para pensar outros recomeços...

Referências

BALLESTRIN, L. América Latina e o giro decolonial. **Revista Brasileira de Ciência Política**, Brasília, n. 11, p. 89-117, 2013.

BARBOSA, A. T. **(De) Colonialidade no Currículo de Biologia do Ensino Secundário Geral em Timor-Leste**. Tese (Doutorando em Educação Científica e Tecnológica). Programa de Pós-Graduação em Educação Científica e Tecnológica, Florianópolis, Universidade Federal de Santa Catarina, 2018.

Carvalho, F. A. de. Marcando passos, a(r)mando lutas: o(s) feminismo(s) e outras “biologias” na compreensão dos gêneros e sexualidades. **Revista De Ensino De Biologia Da SBEnBio**, v. 14, 427–452, 2021.

COSTA, M. C. da; FELTRIN, R. B. Desafios da interseccionalidade em gênero, ciência e tecnologia. **Cadernos Pagu**, Campinas, p. e164718, 2016.

DE JESUS, C. M. **Quarto de despejo**. Livraria Francisco Alves, 1963.

DE MELO NETO, J. C. **Morte e vida severina**. Rio de Janeiro: Editora Alfabeta, 2007.

EVARISTO, C. A escrituragem e seus subtextos. In: DUARTE, C. L.; NUNES, I. R. (Orgs.) **Escrituragem**: a escrita de nós. Reflexões sobre a obra de Conceição Evaristo. 1ª ed. Rio de Janeiro: Mina Comunicação e Arte, 2020. p. 22-46.

FREIRE, P. **Pedagogia da esperança**: um reencontro com a pedagogia do oprimido. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1992.

FREIRE, P. **Pedagogia do oprimido**. 54ª ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2013.

HARAWAY, D. Saberes localizados: a questão da ciência para o feminismo e o privilégio da perspectiva parcial. **Cadernos Pagu**, Campinas, n. 5, p. 7-41, 1995.

HIRATA, H. “Gênero, classe e raça Interseccionalidade e consubstancialidade das relações sociais”. **Tempo Social**, v. 26, p. 61-73, 2014.

hooks, b. **Ensinando a transgredir: a educação como prática da liberdade**. São Paulo: WMF Martins Fontes, 2013.

KRENAK, A. **Ideias para adiar o fim do mundo**. São Paulo: Companhia das Letras, 2019.

LATOUR, B. **Reagregando o Social**. Bauru: EDUSC / Salvador: EDUFBA, 2012.

LATOUR, B. Redes, sociedades, esferas: reflexões de um teórico atorede. **Informática na Educação: teoria & prática**, v. 16, n. 1, p. 23-36, 2013 (a).

LATOUR, B. Redes que a razão desconhece: laboratórios, bibliotecas, coleções. In: PARENTE, A. (Org.). **Tramas da Rede: Novas dimensões filosóficas estéticas e políticas da comunicação**. Porto Alegre, RS: Sulina, p. 39-63, 2013 (b).

MENEZES, M. P. Os desafios do sul: traduções interculturais e interpolíticas entre saberes multi-locais para ampliar a descolonização na educação. In: MONTEIRO, B. A. P. et al (Orgs.). **Decolonialidades na Educação em Ciências**. São Paulo: Editora Livraria da Física, 2019. p. 19-43.

PINHEIRO, B. C. S.; ROSA, K. **Descolonizando saberes: a Lei 10639/2003 no Ensino de Ciências**. São Paulo: Livraria da Física, 2018.

QUIJANO, A. Colonialidad del poder, eurocentrismo y América Latina. In: LANDER, E. (org.). **La colonialidad del saber: eurocentrismo y ciencias sociales. Perspectivas Latinoamericanas**. Buenos Aires: CLACSO/UNESCO, 2000. p. 201-246.

QUIJANO, A. Colonialidade, poder, globalização e democracia. **Revista Novos Rumos, Marília**, v. 17, n. 37, p. 01-25, 2002.

QUIJANO, A. Colonialidade do poder e classificação social. In: SANTOS, B. de S.; MENEZES, M. P. (Orgs.). **Epistemologias do Sul**. São Paulo: Cortez, 2010. p. 73-119.

SARMENTO, V. **O currículo de biologia em Timor-Leste: um estudo de caso na Escola 12 de Novembro – Becora, Díli**. Dissertação (Mestrado em Educação Científica

e Tecnológica). Pós-Graduação em Educação Científica e Tecnológica, Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, 2016.

SILVA, A. L. S. **A perifa dando a letra:** denúncias e anúncios das literaturas periféricas para uma educação em ciências libertadora. Dissertação (Mestrado em Educação Científica e Tecnológica). Pós-Graduação em Educação Científica e Tecnológica, Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, 2021.

VIEIRA JÚNIOR, I. **Torto Arado.** 1ª ed. São Paulo, SP: Todavia, 2019.