



Vitruvian Cogitationes - RVC



Feminismos ao Sul: Desafios, transformações e resistências para uma formação de professores contra-hegemônica na promoção de uma educação em Ciências voltada para a justiça social

Feminismos del Sur: Desafíos, transformaciones y resistencias para una formación de profesores contra-hegemónica en la promoción de una educación en Ciencias orientada a la justicia social

Southern Feminisms: Challenges, transformations, and resistances for a counter-hegemonic teacher education promoting Science Education for social justice

Maíra Caroline Defendi Oliveira

Universidade Federal de Santa Catarina - UFSC  e-mail: mairadefendioliveira@gmail.com

 <https://orcid.org/0000-0002-5386-5054>

Irlan Von Linsingen

Universidade Federal de Santa Catarina - UFSC  e-mail: irlan.von@gmail.com

 <https://orcid.org/0000-0001-5887-6070>

Resumo: Utilizando a abordagem de pesquisa-ação em uma disciplina sobre Gênero na formação de professores de Ciências, o objetivo da pesquisa foi investigar as concepções de licenciandas em relação às temáticas de gênero, sexualidade, feminismo, machismo, sexismo e patriarcado, bem como observar as possíveis transformações, desafios e resistências em suas percepções após a participação na disciplina. O estudo também teve como propósito entender como a formação inicial de professores pode contribuir para uma melhor compreensão e problematização dessas questões e promover uma educação que valorize a diversidade, combata preconceitos e construa um ambiente mais justo e igualitário. A pesquisa adotou uma abordagem fundamentada nos estudos feministas, decoloniais e interseccionais, desafiando padrões estabelecidos e estimulando reflexões críticas sobre a Ciência e suas interações com machismo, racismo, patriarcado e desigualdades sociais. Essa abordagem se mostrou uma ferramenta potente e contra-hegemônica na promoção de uma Educação em Ciências voltada para a justiça social.

Palavras-chave: Ciência; Ensino de Ciências; feminismo; interseccionalidade; decolonialidade.

Resumen: Utilizando el enfoque de investigación-acción en una disciplina sobre Género en la formación de profesores de Ciencias, el objetivo de la investigación fue investigar las concepciones de las estudiantes respecto a las temáticas de género, sexualidad, feminismo, machismo, sexismo y patriarcado, así como observar las posibles transformaciones, desafíos y resistencias en sus percepciones tras la participación en la disciplina. El estudio también tuvo como propósito entender cómo la formación inicial de profesores puede contribuir a una mejor comprensión y problematización de estas cuestiones y promover una educación que valore la diversidad, combata los prejuicios y construya un entorno más justo e igualitario. La investigación adoptó un enfoque fundamentado en los estudios feministas, decoloniales e interseccionales, desafiando patrones establecidos y estimulando reflexiones críticas sobre la Ciencia y sus interacciones con el machismo, racismo, patriarcado y desigualdades sociales. Este enfoque demostró ser una herramienta potente y contrahegemónica en la promoción de una Educación en Ciencias orientada hacia la justicia social.

Palabras-clave: Ciencia; Enseñanza de las Ciencias; feminismo; interseccionalidad; decolonialidad;

Abstract: Using the action-research approach in a course on Gender in the training of Science teachers, the objective of the research was to investigate the conceptions of female students regarding the themes of gender, sexuality, feminism, machismo, sexism, and patriarchy, as well as to observe the possible transformations, challenges and resistances in their perceptions after participating in the course. The study also aimed to understand how the initial training of teachers can contribute to a better understanding and problematization of these issues and promote an education that values diversity, combats prejudices, and builds a fairer and more equal environment. The research adopted an approach grounded in feminist, decolonial, and intersectional studies, challenging established patterns and stimulating critical reflections on Science and its interactions with machismo, racism, patriarchy, and social inequalities. This approach proved to be a powerful and counter-hegemonic tool in promoting Science Education oriented towards social justice.

Keywords: Science; Science Education; feminism; intersectionality; decoloniality.

1 INTRODUÇÃO

A visão contra-hegemônica da Ciência é uma abordagem crítica que questiona a ideia de que a Ciência é objetiva, neutra e universal. Em vez disso, argumenta que a Ciência está inserida em contextos sociais, políticos, históricos e culturais, sendo influenciada por valores, interesses e ideologias (Oliveira; Von Linsingen, 2019).

Essa perspectiva reconhece e valoriza os conhecimentos e práticas científicas de outras culturas e tradições, frequentemente marginalizadas e desvalorizadas pelo sistema científico dominante, como uma forma de reparação histórica e cultural para aqueles que tiveram seus direitos negados (Oliveira; Von Linsingen, 2021).

Nesse processo de desconstrução, é crucial repensar a Ciência e seu ensino a partir de perspectivas históricas. Garcia, Silva e Pinheiro (2019) apontam que a Ciência possui raízes muito mais antigas do que aquelas apresentadas como brancas e eurocêntricas. Portanto, o Ensino de Ciências deve destacar essas e outras epistemologias para promover uma visão mais inclusiva e diversificada do conhecimento científico (Souza; Arteaga, 2015).

Vale ressaltar que a formação de muitos professores ainda dificulta a promoção de um Ensino de Ciências comprometido com a justiça social para aqueles excluídos e marginalizados

pela cis-heteronormatividade (Marin, 2019). Frequentemente, o processo de formação ocorre em um ambiente que reforça normas e valores hegemônicos, negligenciando a diversidade e a inclusão (Swiech; Heerdt, 2019).

Isso pode resultar em práticas pedagógicas que não reconhecem ou abordam as necessidades e experiências de estudantes que não se enquadram nas normas cis-heteronormativas. Professores que não foram expostos a uma formação crítica e inclusiva podem reproduzir, inconscientemente, desigualdades e preconceitos em suas salas de aula, perpetuando um sistema educacional que marginaliza certos grupos (Souza; Arteaga, 2015).

Portanto, avançar em direção a um Ensino de Ciências mais justo e inclusivo requer que a formação de professores inclua abordagens que desafiem as normas hegemônicas e promovam a justiça social, a diversidade e a inclusão em todos os aspectos da prática educacional (Oliveira; Von Linsingen, 2022).

Ao escolher um curso de licenciatura, os futuros professores trazem consigo diversas concepções sobre conteúdos científicos e o papel da docência. É na universidade que têm a oportunidade de confrontar suas ideias com conhecimentos científicos e refletir sobre a prática docente. Essa reflexão é crucial, pois muitos desafios na escola e no ensino só se tornam claros quando os professores os enfrentam em sua própria prática (Carvalho; Gil-Perez, 2011).

Ainda hoje, muitos cursos de formação de professores têm dificuldade em integrar disciplinas pedagógicas com disciplinas específicas (biologia, física, química) ou em considerar a formação de professores por área do conhecimento, como nos cursos de Licenciatura em Educação do Campo (Caldart, 2010). A fragmentação e a separação entre o conteúdo pedagógico e o conteúdo específico das áreas podem levar a um Ensino de Ciências fragmentado e centrado apenas no conteúdo, onde o conhecimento científico é ensinado de forma descontextualizada aos licenciandos, sem estabelecer conexões com aspectos humanos, sociais, políticos e econômicos. Consequentemente, professores formados na perspectiva hegemônica tradicional podem transmitir o conteúdo de maneira acrítica aos alunos, contribuindo para um Ensino de Ciências descontextualizado e desumanizado.

A Educação do Campo tem lutado para superar esse paradigma, pensado a formação de professores a partir de outros princípios norteadores,

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

Por essa razão, identificamos neste curso um ambiente propício para desenvolver nossa pesquisa e investigar questões que nos intrigavam, como: De que maneira uma formação de professores que aborde questões relacionadas à pluralidade cultural, étnico-racial, de classe e de gênero, que reconheça a não neutralidade da ciência e a não hegemonia de poder/saber/ser, pode despertar uma postura crítica nos licenciandos em relação à Ciência e ao seu ensino, promovendo um Ensino de Ciências emancipatório que combata o machismo, o racismo, o patriarcado e as desigualdades sociais?

Diante desses questionamentos, nosso objetivo de pesquisa foi investigar as concepções de licenciandas/os em relação às temáticas de gênero, sexualidade, feminismo, machismo, sexismo e patriarcado, bem como observar as possíveis mudanças e avanços em suas percepções após a participação em uma disciplina que aborda esses temas. A pesquisa também

buscou entender como a formação inicial de professores pode contribuir para uma melhor compreensão e problematização das questões de gênero, com o intuito de promover uma educação que valorize a diversidade, combata preconceitos e construa um ambiente mais justo e igualitário.

Visando responder as questões e ao objetivo da pesquisa, a seguir apresentamos as perspectivas teóricas feministas decoloniais e interseccionais, que guiaram nosso estudo.

2 FEMINISMOS AO SUL: A DECOLONIALIDADE E INTERSECCIONALIDADE

Os feminismos ao sul referem-se às diversas formas de feminismo que surgiram e continuam a emergir em países do Sul Global, como África, Ásia, América Latina e outras regiões historicamente colonizadas e exploradas por países do Norte Global, nasceram das lutas e experiências específicas de mulheres desses contextos sociais, políticos e culturais. Eles buscam combater opressões múltiplas e interseccionais, enfatizando a importância de reconhecer e valorizar os conhecimentos e práticas culturais, étnico-raciais e de gênero que são frequentemente marginalizados e desvalorizados pelo sistema científico dominante (Gargallo, 2007).

As feministas do Sul Global, como María Lugones, trazem perspectivas únicas que desafiam as narrativas hegemônicas e contribuem para um feminismo mais inclusivo e representativo das realidades dessas regiões. Essas pensadoras destacam a necessidade de uma abordagem que leve em conta as interseções de gênero, raça e classe, promovendo uma compreensão mais profunda e equitativa das diferentes formas de opressão e resistência.

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

Isso porque, na história da colonização, as mulheres do Sul foram não apenas racialmente colonizadas, mas também redefinidas como 'mulheres' de acordo com os códigos discriminatórios de gênero. A colonialidade estabeleceu condições históricas que resultaram na perda, por parte das mulheres não brancas, das relações igualitárias que antes mantinham com os homens de suas próprias sociedades. Isso significou que não apenas caíram sob o domínio dos homens colonizadores, mas também sob os homens colonizados. A subordinação de gênero tornou-se um compromisso que os homens colonizados aceitaram para manter algum controle sobre suas sociedades. Essa confluência de fatores impediu e continua a impedir a construção de vínculos sólidos de solidariedade entre mulheres e homens do Sul Global em suas lutas por emancipação. Ao ignorar a historicidade e a colonialidade de gênero, as mulheres brancas não reconhecem a interseccionalidade entre raça e gênero, nem sua própria cumplicidade nos processos de colonização e dominação capitalista para com as mulheres racializadas (Mendoza, 2010).

Conforme observado por Lugones (1987), a colonização dos povos indígenas pelos europeus resultou na imposição de modelos de pensamento e modos de ser. Nesse contexto, o conhecimento nas sociedades colonizadas tornou-se um saber subalterno, que supervaloriza a cultura ocidental e desvaloriza as culturas dos povos originários. A imposição da cultura ocidental levou a processos de aculturação e perda de identidade dos povos colonizados.

Dessa forma, o pensamento colonial permeia profundamente nossos paradigmas cognitivos, influenciando e determinando nossas interações sociais, enquanto o horizonte descolonizador está presente na memória ativa das comunidades tradicionais, indígenas,

mulheres racializadas, afro-americanos, caribenhos e latinos, refletindo-se em suas estruturas políticas, sociais e experiências no mundo contemporâneo. Ao incorporarmos elementos dessas comunidades, reinterpretemos as relações a partir de suas cosmologias e visões de mundo, fortalecendo suas identidades e resistindo à influência da colonialidade (Alencar, 2020).

A proposta de uma disciplina feminista, interseccional e decolonial para a formação de professores emerge como uma estratégia fundamental para que os futuros educadores possam compreender e enfrentar esses desafios em suas práticas pedagógicas.

O foco na interseccionalidade, que considera a sobreposição e interligação de diferentes formas de opressão, é uma ferramenta poderosa para analisar e desafiar esses sistemas de discriminação.

3 PERCURSO METODOLÓGICO

Essa pesquisa foi conduzida por meio de uma abordagem de pesquisa-ação, no contexto de uma disciplina sobre Gênero na formação de professores de Ciências no curso de Licenciatura em Educação do Campo (EDC). Os participantes da pesquisa, convidados a contribuir, leram e assinaram um termo de consentimento¹ que detalhava não apenas o contexto da pesquisa, mas também aspectos éticos e as garantias de confidencialidade, assegurando que suas informações seriam tratadas com responsabilidade, ética e respeito.

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

Neste trabalho, adotamos o termo "pesquisa-ação" com o significado apresentado por Zeichner e Diniz-Pereira (2005, p. 65), como "uma pesquisa sistemática realizada por profissionais sobre suas próprias práticas". De acordo com esses autores, a pesquisa-ação pode contribuir para o processo de transformação social, a partir de:

1. Melhorar a formação profissional e, por conseguinte, propiciar serviços sociais (educação, saúde etc.) de melhor qualidade;
2. potencializar o controle que esses

¹ Durante a pandemia de COVID-19, e conseqüentemente o modelo de ensino remoto, a obtenção de assinaturas para os termos de consentimento livre e esclarecido pelas estudantes, tornou-se um obstáculo ao desenvolvimento desta pesquisa, diante desse desafio, e a falta de regulamentação na época, visto que as Orientações para procedimentos em pesquisas com qualquer etapa em ambiente virtual foi regulamentada pelo Ofício Circular 2 apenas em 24 de fevereiro de 2021, optamos, naquele momento por pedir consentimento dos/das estudantes através de TCLE via *Google Forms*, no qual os participantes deveriam responder algumas informações como nome e e-mail e concordar ou não com a participação na pesquisa.

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

profissionais passam a exercer sobre o conhecimento ou a teoria que orienta os seus trabalhos; 3. influenciar as mudanças institucionais nos locais de trabalho desses profissionais (escolas, hospitais, agências de serviço social etc.); 4. contribuir para que as sociedades se tornem mais democráticas e mais decentes para todos (ou seja, sua ligação com temas de reprodução ou de transformação social) (Zeichner; Diniz-Pereira, 2005, p. 64-65).

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

Outro fator fundamental a ser destacado, com base nos pressupostos decoloniais e interseccionais que sustentam teoricamente e metodologicamente este trabalho, é que durante o processo de desenvolvimento da pesquisa-ação, privilegiamos abordagens metodológicas coletivas. Nesse sentido, muitas pessoas nos apoiaram, fortaleceram e contribuíram diretamente para a consolidação e construção da disciplina, principalmente por meio de suas contribuições afetivas e teóricas durante as aulas.

Apesar da proposta de trabalhar numa perspectiva feminista ser algo em tese inovador para o campo da formação de professores e Educação em Ciências (Oliveira; Von Linsingen, 2022), a forma como o curso de Licenciatura em Educação do Campo está organizado e os avanços que conquistou ao longo das últimas décadas corroboraram muito para os resultados que obtivemos.

A EDC organiza-se a partir da luta dos povos do campo e do Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra (MST), propõe uma educação interdisciplinar, não fragmentada, que parte da necessária articulação entre a realidade do educando e o conhecimento científico e que trabalha questões sociais, como raça, classe e gênero de forma articulada em todo o curso (Arroyo, 2012).

A experiência do curso EDC evidencia não apenas a necessidade, mas também a urgência de adotar abordagens contra-hegemônicas e práticas de resistência no contexto da formação de professores de Ciências. Essas estratégias não apenas desafiam as normas e paradigmas estabelecidos, mas também promovem uma educação mais inclusiva, sensível às diversas realidades e saberes locais.

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

O curso de EDC, ao assumir as demandas dos movimentos sociais e, dessa forma, unir forças com a luta das mulheres, indígenas, quilombolas e negras(os), têm colocado essa perspectiva interseccional em prática ao longo da formação dos(as) licenciandos(as). Dessa forma encontramos um espaço aberto e frutífero, onde os(as) licenciandos(as) já vinham se formando nessa perspectiva e nossa disciplina se somou à luta travada e defendida pelo curso.

Nesse artigo apresentamos as análises de algumas das discussões realizadas no contexto da disciplina. Com o objetivo de facilitar a compreensão ao leitor, no Quadro 1 são sistematizadas as temáticas abordadas nas aulas analisadas.

Quadro 1 - Identificação das aulas que compõem as análises

Aula	Data	Temática
Aula 1	13/11/2020	Conceitos básicos sobre gênero, corpo e sexualidade.
Aula 3	17/11/2020	As relações sociais de gênero e suas diferentes perspectivas.
Aula 4 e 6	24/11/2020 e 01/12/2020	Gênero, decolonialidade e interseccionalidade.
Aula 7	08/12/2020	Relações de gênero na escola, no Ensino de Ciências e na educação do campo.

Fonte: Elaborado pelos autores.

Durante essas aulas, tanto os(as) estudantes quanto as convidadas que participaram da disciplina contribuíram ativamente, estimulando discussões, reflexões, anotações e produções textuais que são fundamentais para o *corpus* deste trabalho.

As análises foram organizadas em torno das seguintes categorias: (i) Desafios, transformações e resistências em abordar Gênero e Sexualidade no Ensino de Ciências e na Educação do Campo; (ii) Concepções sobre feminismo, machismo, sexismo e patriarcado: permanências, mudanças e avanços;

A interseccionalidade e a decolonialidade foram utilizadas como abordagens fundamentais para uma análise crítica e inclusiva das questões sociais. Enquanto a interseccionalidade reconhece a complexidade das identidades e das experiências sociais, a decolonialidade questiona as estruturas de poder e conhecimento que perpetuam a marginalização e a invisibilidade de certos grupos. Ambas as perspectivas oferecem caminhos para uma práxis mais consciente e transformadora, capaz de desafiar os sentidos hegemônicos e promover uma maior justiça social e epistêmica. Ao integrar essas perspectivas em nosso trabalho acadêmico e prático, podemos contribuir para a construção de sociedades mais equitativas e inclusivas.

Para garantir a confidencialidade e o sigilo das pessoas participantes da pesquisa, optamos por utilizar nomes fictícios, como apresentado no Quadro 2.

Quadro 2 - Nomes utilizados para a identificação das pessoas participantes da pesquisa

Participantes da pesquisa	
Homens	Isaach, Akin, Keshu, Azekel
Mulheres	Dandara, Amara, Núbia, Yandara, Janaína, Jacira
Pessoa não binária	Zuri

Fonte: Elaborado pelos autores

É importante ressaltar que as autoras e o autor deste trabalho se identificam como pessoas cisgênero, heterossexuais, e abordam e analisam as questões apresentadas a partir das possibilidades e limitações de seus próprios lugares de fala. No entanto, reforçam seu engajamento na luta antirracista, anti-sexista, anti-homofóbica e anti-transfóbica.

4 RESULTADOS E DISCUSSÕES

Como já mencionado anteriormente, nossa pesquisa foi realizada por meio de uma abordagem de pesquisa-ação, no contexto de uma disciplina sobre Gênero na formação de professores de Ciências no curso de Educação do Campo. Nessa perspectiva, nessa seção apresentamos análises de algumas discussões realizadas em sala de aula, no âmbito dessa disciplina, buscando relacioná-las com as teorias e conceitos previamente abordados. Retomamos que nosso objetivo foi investigar as concepções de licenciandos(as) em relação às temáticas de gênero, sexualidade, feminismo, machismo, sexismo e patriarcado, bem como

observar as possíveis mudanças e avanços em suas percepções após a participação em uma disciplina que aborda esses temas. A pesquisa também buscou entender como a formação inicial de professores pode contribuir para uma melhor compreensão e problematização dessas questões, com o intuito de promover uma educação que valorize a diversidade, combata preconceitos e construa um ambiente mais justo e igualitário.

4.1 DESAFIOS, TRANSFORMAÇÕES E RESISTÊNCIAS EM ABORDAR GÊNERO E SEXUALIDADE NO ENSINO DE CIÊNCIAS E NA EDUCAÇÃO DO CAMPO

O processo de escolarização, ao longo da história, serviu, muitas vezes, como agente reprodutor de desigualdades, contribuindo para a continuidade das normas sociais predominantes (Bourdieu; Passeron, 1982).

Bourdieu e Passeron (1982) fazem uma análise crítica do currículo, dos métodos pedagógicos e da avaliação escolar, uma vez que os conteúdos curriculares seriam selecionados em função dos conhecimentos, dos valores e dos interesses da classe dominante.

A escola, assim, pode se tornar um ambiente que marginaliza aqueles que não se encaixam nos padrões sociais, raciais ou de gênero. Diante disso, pudemos evidenciar que a maior parte das/dos estudantes teve pouco ou nenhum ensinamento formal sobre as temáticas de gênero e sexualidade enquanto estavam na Educação Básica. Quando esses temas foram abordados ao longo de sua vida escolar, a ênfase foi dada às questões biológicas, de forma mecânica e distante do social, sem considerar corpos, desejo, afeto e emoção. As falas a seguir demonstram como a escola pode vir a corroborar com a manutenção das estruturas opressoras de classes, raça e gênero.

Durante a minha experiência quando estava na Educação Básica, nada de gênero se falava e de sexualidade, era sempre voltada ao professor de ciências sobre doenças relacionadas ao sexo. Lembro-me de aprender como ocorria a fecundação na 5ª série, por onde a professora falou sobre o assunto, porém de forma mecânica (Isaach).

Pouca discussão do assunto, uma invisibilidade de outros gêneros no processo pedagógico (Yandara).

Na época em que era estudante me recordo mais de explicarem o aspecto biológico, mostrando as partes do corpo e as explicando. Também faziam palestras para explicar quais eram as doenças sexualmente transmissíveis e como poderíamos nos prevenir, levando camisinhas para vermos, outro assunto abordado era a prevenção da gravidez na adolescência, falavam sobre os métodos contraceptivos e mostravam algumas imagens, do DIU por exemplo. Em uma dessas palestras o palestrante mostrou imagens reais de órgãos sexuais de pessoas que haviam contraído algum tipo de IST, aquilo gerou bastante burburinho entre os alunos (Janaína).

A falta de discussões sobre as temáticas de gênero e sexualidade na escola acarretam vários problemas, dentre eles a desigualdade de gênero, a LGBT+fobia, *bullying*, o sexismo, machismo e o patriarcado.

De acordo com Junqueira (2010), a presença da homofobia e da transfobia na instituição escolar não acontece apenas como reflexo dos valores sociais patriarcais. A instituição escolar é a responsável, em boa medida, pela homofobia e transfobia existentes na sociedade, não apenas porque não as combate, mas porque também as ensina.

Em distintos graus, na escola podemos encontrar homofobia no livro didático, nas concepções de currículo, nos conteúdos heterocêntricos, nas relações pedagógicas normalizadoras. Ela aparece na hora da chamada (o furor em torno do número 24, por

exemplo; mas, sobretudo, na recusa de se chamar a estudante travesti pelo seu “nome social”), nas brincadeiras e nas piadas “inofensivas” e até usadas como “instrumento didático”. Está nos bilhetinhos, carteiras, quadras, paredes dos banheiros, na dificuldade de ter acesso ao banheiro. Aflora nas salas dos professores/as, nos conselhos de classe, nas reuniões de pais e mestres. Motiva brigas no intervalo e no final das aulas. Está nas rotinas de ameaças, intimidação, chacotas, moléstias, humilhações, tormentas, degradação, marginalização, exclusão, etc (Junqueira, 2010, p. 212).

A partir das reflexões propostas por Junqueira (2010) pudemos identificar algumas falas que confirmam a escola como espaço de reprodução da cis-heterossexualidade como norma, como os exemplos a seguir.

Lá no tempo do jardim da infância tinha um parquinho com um brinquedo que girava, para sentar tinham lugares intercalados de amarelo e vermelho. Os meninos não deveriam sentar nos locais pintados de vermelho pois eram para as meninas, caso isso acontecesse o menino que sentasse lá era motivo para risadas (Akin).

Na escola as pessoas pareciam sem autoridade nenhuma para abranger esse conteúdo ou transformar as situações de *bullying*. Acabou que os que “não se encaixavam” eram os que tinham que se adaptar. No ensino básico se esquecem da parte do “gênero” e da “sexualidade” e ficam mais no “sexo biológico” (Núbia).

Identificamos também algumas situação ou vivência que se passaram na escola e que marcaram negativamente a experiência dessas estudantes em relação a gênero e sexualidade, alguns exemplos demonstram situações de abuso, violência e ideologias supremacistas.

Na escola ensino médio tive um professor que assediava colegas, e uma vez flagrei ele sem querer... E sabe o que ele me disse? Se eu comentasse com alguém, ele iria me fazer repetir o ano. Fiquei em uma situação bem ruim... entre esse trauma e outros que desenvolvi na escola eu achava que não gostava de estudar, pois não tinha vontade de ir para escola, mas depois de adulta consegui superar esse trauma e descobri que ADORO estudar (Amara).

Contei o lance do brinquedo do parquinho que tinham as cores amarelas e vermelhas. Então, teve um dia que só sobrou a parte vermelha para que eu sentasse, sentei e não deu outra, riram pra caramba pois era apenas para as meninas. Fiquei bem chateado, se fosse hoje eu cairia na gargalhada e ainda diria com alegria que o vermelho, o rosa, o lilás e muitas outras cores são magníficas, lindas, cheirosas. (Akin).

Não tive muitas situações, mas me lembro de que no Ensino Fundamental estudava em uma escola católica onde tínhamos uma disciplina, de preparação para o trabalho, nesta disciplina a turma era dividida entre os meninos e meninas, onde geralmente as meninas faziam comidas e trabalhos como costura, enquanto os meninos trabalhavam com madeira e concertos. Na época não achei algo ruim, mas ficou marcado estas condições de divisão... assim como na educação física às vezes também éramos separados. Hoje com mais esclarecimento vejo que se ficássemos juntos seria muito mais produtivo e proporcionaria menores chances de nos rotularmos, definir que mulheres e homens têm trabalhos já determinados, gostaria muito de ter tido a chance de serrar uma madeira por exemplo, mas na época era muito, mas muito tímida que nem poderia passar pela cabeça fazer um questionamento desses (Azekel).

Pudemos constatar alguns episódios de violências, abusos, e preconceitos, o que mais uma vez nos faz questionar o quanto a escola, enquanto instituição, reforça esse cenário e continua retroalimentando a opressão. Diante disso, reforça-se o papel da escola na busca pela

conscientização e desconstrução de preconceitos de raça, classe e gênero e na construção de justiça e equidade social. Tal importância evidencia-se nas falas a seguir:

Quando eu trabalhava na pesquisa aqui na Universidade, faz uns 4 anos, eu fiquei amigo de uma menina que namorava um amigo meu. Depois de um tempo fiquei sabendo que ela havia mudado de sexo e virado homem. Até aí tudo bem... Um dia eu fui ao banheiro masculino e antes de entrar encontrei essa amiga que já não era mais ela, era ele, e nós dois juntos entramos conversando no banheiro masculino normalmente. Olha que experiência interessante, foi algo bem diferente e importante pra me ajudar a perceber como o preconceito é algo que pode ser desconstruído (Akin).

Tive a experiência de vivenciar o processo de troca de sexo de uma amiga, que por tempos ficou “trancada” em um corpo no qual ela não se identificava. Diretamente eu não conseguia entender, mas o sofrimento nela causado por essa questão e por muitos rótulos da sociedade, me fizeram refletir sobre quantas vezes colocamos as pessoas em caixas por nossa avaliação, por aquilo que ditam como “regras” e como isso machuca a quem não se encaixa. É libertador quando a gente se reconhece e se encontra, com aquilo que somos, com pessoas que passam pelas mesmas questões. E não acreditar que existe certo e errado, que só existe homem e mulher, branco ou preto. Abrir os olhos para novos caminhos e espaços faz você se reconhecer e aceitar como é (Núbia).

Sobre ser papel da escola discutir temas de gênero e sexualidade, todas as estudantes concordaram que sim, como ilustrado a seguir:

Sim, discutir essa temática na escola é fundamental, mas não é apenas papel da escola, é também da família. É interessante que o tripé escola, educando e família estejam em sintonia, mas sabemos que na realidade as situações são diferentes. As discussões sobre gênero e sexualidade são fundamentais para o desenvolvimento da criança e do adolescente, é direito dela compreender o que se passa em seu corpo, como se identifica, a respeitar o próximo por suas escolhas, assim com compreender métodos contraceptivos e também identificar relações que são abusivas, entre outras.... discutir sobre temáticas de gênero e sexualidade é trazer consciência e autonomia (Isaach).

Nossa concepção reforça que a escola é um importante espaço de socialização para crianças, jovens e adultos alcançarem ideais democráticos e de justiça social. É fundamental implementar discussões sobre diversidade sexual e de gênero para combater desigualdades, preconceitos, machismo, patriarcado e violências. Professores precisam estar preparados para lidar com essas questões, promovendo uma educação que respeite a diversidade e os direitos humanos. A formação em gênero e sexualidade capacita os professores a abordarem demandas atuais, como inclusão de pessoas trans, diversidade sexual e luta contra discriminação e preconceito. Isso também ajuda a desenvolver uma abordagem pedagógica mais inclusiva e sensível às necessidades dos alunos, contribuindo para uma educação mais afetiva.

Enquanto professores não podemos simplesmente fingir que esses temas não existem, que eles não estão na escola. Porque eles estão, os estudantes estão clamando por ajuda, por alguém pra conversar, nós professores podemos e devemos ajudar (Dandara).

Foi notório também, o papel do curso de EDC na transversalização de temáticas de classe, raça e gênero em seu currículo, visto que muitas licenciandas apontaram já ter tido nessa formação outros momentos de discussão dessa temática.

[...] tivemos uma formação sobre gênero e sexualidade com pessoal da escola do MST (Núbia).

[...] também falamos sobre isso algumas vezes em outras disciplinas, como Raças e Etnias (Janaína).

Diante dos aspectos abordados, torna-se evidente que a escola tem um papel crucial na reprodução e perpetuação das desigualdades sociais, raciais e de gênero. A falta de discussão sobre temas de gênero e sexualidade durante a Educação Básica resulta em um ambiente que reforça preconceitos e opressões, como demonstrado pelos relatos das estudantes. O estudo mostra que a omissão ou abordagem inadequada dessas questões na escola contribui significativamente para a manutenção de estruturas patriarcais e discriminatórias.

Por outro lado, a pesquisa também destaca a importância de cursos como a EDC, que incorporam de maneira transversal temáticas de classe, raça e gênero em seus currículos. Essa abordagem oferece uma formação mais abrangente e crítica, preparando futuros educadores para enfrentar e desconstruir os preconceitos e violências presentes na sociedade.

Em conclusão, é fundamental que a escola assuma seu papel na conscientização e promoção de justiça social, incorporando discussões sobre diversidade sexual e de gênero em suas práticas pedagógicas. Isso exige uma formação contínua e crítica dos professores, capacitando-os a lidar com as demandas atuais e a promover um ambiente educativo inclusivo, respeitoso e equitativo. Somente assim poderemos avançar na construção de uma sociedade mais justa e igualitária, onde todos tenham suas identidades e direitos respeitados.

4.2 CONCEPÇÕES SOBRE GÊNERO, SEXUALIDADE, FEMINISMO, MACHISMO, SEXISMO E PATRIARCADO: PERMANÊNCIAS, MUDANÇAS E AVANÇOS

Até aqui discutimos a importância de que assuntos relacionados a gênero e sexualidade sejam profundamente debatidos no âmbito da formação de professores e na Educação Básica, sobretudo no Ensino de Ciências. Discutimos também a importância de que a categorização e a naturalização dos gêneros sejam problematizadas nos diversos espaços sociais, visando superar as questões relacionadas às desigualdades de gênero e os altos índices de violência contra mulheres cisgêneras, pessoas transexuais, homossexuais e outras minorias.

Diante disso, interessa-nos também discutir as possíveis permanências, transformações, avanços e desafios relacionadas às concepções dos(as) licenciandos(as) frente as temáticas de gênero, sexualidade, feminismo, machismo, sexismo e patriarcado.

Para tal, foi perguntado aos estudantes, qual a relação/diferença elas percebiam entre: sexo, identidade de gênero e orientação sexual? Seu entendimento mudou após a disciplina? E o que não sabia sobre esses conceitos?

Algumas pessoas responderam à questão definindo os conceitos de identidade de gênero, orientação sexual *etc.*, outras, como Akin, responderam que as aulas tinham contribuído para reflexões sobre os desafios de se trabalhar a temática no Ensino de Ciências.

Os conhecimentos que sei sobre esses conceitos, são conhecimentos básicos para compreender o indivíduo dentro do âmbito social, pois tenho amigos com orientações sexuais diferenciadas, outros que fizeram alterações na sua identidade por não mais se identificar com aquilo que vivenciava. Hoje falar sobre questões de gênero está mais aberto do que alguns anos atrás (visto que só conseguimos falar sobre, pelos movimentos e lutas). Infelizmente esse tipo de conceito não foi muito bem trabalhado dentro da minha formação, pois nem todas as pessoas se sentem à vontade para falar sobre a temática, e o desconforto é notório nos professores. Trazer discussões como esta faz refletir que devemos sim compreender melhor a nossa sexualidade/identidade

para perpassar um ensino que seja fiel a nossa realidade e aos nossos futuros educandos, principalmente na atual geração, que não aceita estar mais fechados em caixas (Akin).

Outras demonstraram maior resistência na mudança de concepção, se mantendo fiel a aquilo que carregam enquanto crença.

Sou de uma geração da década de 60, meus ensinamentos foram direcionados a seguir com o que foi ensinado, o ser homem e ou o ser mulher direcionados à união para formação da família. No campo de minhas atividades sempre lidei com muitas pessoas que possuíam ou possuem suas escolhas, e as vejo naturalmente, pois a vida é feita para ser vivida e bem vivida, logo, a escolha é de cada pessoa. Penso que os adultos podem e devem fazer suas escolhas, e não vejo nenhum problema, porém não me sinto à vontade de oferecer essas escolhas às pessoas que ainda não sabem realmente o que querem, são elas as crianças que necessitam serem orientadas sim, porém cada uma a seu tempo. Nada mudou sobre meu entendimento após os vídeos e respeito às opiniões e escolhas, todas as informações são de notório entendimento, sabemos que a liberdade jamais deve ser tolhida, e nós como educadores devemos orientar a passos largos e mostrar as portas e janelas, e a brisa naturalmente irá tomar seu lugar (Azekel).

É inevitável, ao falar de gênero, que a sexualidade da pessoa venha à mente, de acordo com o senso comum. Por isso, é importante distinguir esses dois conceitos: gênero e sexualidade.

Na resposta de Azekel a percepção sobre gênero/sexualidade está diretamente relacionada a forma como foi educado, evidenciando as diferenças da época que estudou e de como as coisas são abordadas hoje em dia. Segundo Ribeiro (2004), a partir do final da década de 1960 acontecimentos políticos de grande expressividade atingiram de forma negativa a Educação Sexual no país, o regime militar imposto pelo Golpe de Estado de 1964 produziu um contexto de redução das liberdades individuais e manifestações da sexualidade, incluindo a restrição da liberdade do debate sobre esse tema. Isso causou um retrocesso na Educação Sexual, com o fechamento de escolas e denúncias de professores que se atreviam a continuar abordando a temática para além dos ensinamentos tradicionais.

Acredito que estou sempre aprendendo e me conhecendo, tive pouco acesso a esses conhecimentos, pois vivi muito tempo em uma cidade consideravelmente pequena, com um regime autoritário das PMs, das igrejas e do conservadorismo. Todas essas formas de expressão que eram diferentes do padrão heteronormativo ficavam nas margens. Sempre que me perguntavam sobre minha sexualidade eu respondia que “estou me descobrindo, me conhecendo”, porque na época eu realmente não entendia. Comecei a ter mais acesso a esses conhecimentos quando entrei na graduação, foi quando comecei a buscar mais material sobre gênero e sexualidade e através de diálogo com amigos não-binária, transexuais e homossexuais pude aprender um pouco mais (Zuri).

A classificação binária do sujeito a partir do órgão sexual (vagina/pênis) gera uma série de expectativas sobre comportamento, corpo, gosto, subjetividades, maneira de se vestir e estar no mundo. Pessoas que transitam entre ambas as categorias se colocam em uma dimensão de questionamento em relação à sua sexualidade ou identidade de gênero a partir das normas sociais, políticas e culturais de um determinado contexto histórico (Bento, 2011).

Eu nunca me preocupei em rotular nem as pessoas, nem eu mesma, pois não as vejo como seres fixos nas suas questões de sexo, identidade de gênero ou orientação sexual, vejo que isso é a intimidade de cada um. Respeitos TODES com suas formas de

expressão, e apesar de ter colocado que sou heterossexual não posso confirmar que isso é um estado fixo. Algumas especificidades como nomes e formas de falar (conceitos) eu não conhecia... Acredito que toda forma de amor e amar vale a pena (Zuri).

Numa compreensão conservadora de gênero, considera-se que ele é dado ou determinado no nascimento, seja por Deus (concepção criacionista) ou pela natureza (concepção biológica/determinista). Essa visão é binária, dicotômica e fixa, baseada na crença em uma ordem natural, em uma identidade biológica de sexo-gênero e em uma ordem social e histórica imutável, na heterossexualidade e na dominação do masculino sobre o feminino (Epifânio, 2020).

Em contrapartida, os estudos preconizados por Butler (2015), analisam, criticam e desconstruem essa visão conservadora da lógica binária e da heteronormatividade, que regulam e restringem os comportamentos em relação ao sexo/gênero, negando novas possibilidades de relacionamentos que não se enquadrem nos padrões socialmente estabelecidos. Nessa perspectiva, o gênero é visto como uma construção que ocorre de múltiplas e variadas formas ao longo da vida, nas relações culturais e sociais.

[...] é necessário demonstrar que não são propriamente as características sexuais, mas é a forma como essas características são representadas ou valorizadas, aquilo que se diz ou se pensa sobre elas que vai construir, efetivamente, o que é feminino ou masculino em uma dada sociedade e em um dado momento histórico (Louro, 2017, p. 20).

Nas respostas de Azekel podemos perceber os impactos negativos da concepção conservadora na vida desse sujeito ao estabelecer que gênero e sexualidade só devem se expressar no marco da heterossexualidade. Essa ideologia de “gênero natural” cria problemas ao condenar mulheres que querem fazer trabalhos de homem (governar, pilotar aviões, fazer pesquisa científica *etc.*) e pessoas lésbicas, gays, bissexuais, transexuais, transgêneros, travestis, *queer* e intersexo – LGBTQI (tachadas de anormais, imorais e pecadoras), que querem simplesmente ter direitos. A igreja a utiliza para condenar o gênero como coisa do diabo.

A resposta de Zuri se aproxima da concepção a qual relaciona gênero aos processos individuais, sociais, institucionais, nunca finalizados, pelos quais os sujeitos vão se constituindo como masculinos e/ou femininos, em meio a cultura e as relações de poder (Meyer, 2003).

Em relação ao conceito de feminismo, foi perguntado aos estudantes sobre o que compreendiam sobre o movimento e se consideravam feministas.

Hooks (2019) argumenta que o feminismo deve ser visto como um movimento político que visa acabar com o sexismo, a exploração sexista e a opressão, abrangendo todas as formas de discriminação, incluindo raça, classe e sexualidade. A autora enfatiza que o feminismo não é apenas sobre a libertação das mulheres, mas sobre a transformação das sociedades para garantir justiça e igualdade para todos. Ela defende um feminismo inclusivo e interseccional, que reconheça e aborde as experiências variadas e complexas de todas as mulheres, especialmente aquelas marginalizadas por razões de raça e classe.

Para Hooks (2019), o movimento feminista é uma luta contínua que exige um compromisso coletivo para desafiar e mudar as estruturas de poder que perpetuam a desigualdade e a opressão.

Compreendo que ser feminista é lutar por direitos humanos, a partir da compreensão que a única diferença entre homem e mulher, são aspectos biológicos. Por tanto, é incompreensível que mulheres sejam tratadas de forma inferior aos homens. Além disso, ser feminista também é lutar diariamente para que esse contexto mude em todos os aspectos, sejam nas relações pessoais, como relacionamentos que podem oprimir,

como em contextos gerais de mulheres, compreendendo-as como seres humanos com direitos, como qualquer outro. Sim, eu me considero feminista (Jacira).

As respostas das estudantes confirmaram a tendência que se instaurou nas últimas décadas, sobretudo com a nova juventude, que cada vez mais tem se interessado pelas pautas defendidas pelo movimento feminista, sobretudo como um movimento político.

Considero-me feminista, tanto no sentido atuante em manifestações, como mãe de menino, orientando-o sobre essa relação machista e patriarcal, trazendo consciência em relação as mulheres. É uma luta constante porque sabemos que o machismo está estruturado na nossa sociedade (Amara).

Sim, eu me considero uma feminista. O feminismo não significa ser superior ao homem, é lutar pelos direitos que temos de poder fazer as mesmas coisas que um homem faz e não ser julgada e nem taxada por isso. É poder se conscientizar que vivemos num sistema patriarcal, e questionar esse sistema. É poder sair na rua sem ter medo de ser assediada, é poder se inserir em qualquer contexto sendo ele dentro do futebol, dentro de empresas e de cargos de chefia que normalmente são ocupados por homens. É poder ser escutada e levada a sério! (Núbia).

A identidade feminista, como qualquer identidade social, deriva da consciência de pertencer e sentir-se parte de um coletivo que compartilha, entre seus membros, ideais, valores, comportamentos, reconhecimento e solidariedade. Por conseguinte, tanto as mulheres quanto os homens podem compartilhar uma identidade coletiva feminista.

[...] eu entendo que feminismo é a luta das mulheres pelo seus direitos, uma maneira de valorizar seu gênero que é bastante desrespeitado pelo mundo machista e patriarcal, penso que o feminismo foi bastante importante na melhoria de vida para a classe feminina, como direito ao voto, ao trabalho, ao direito de fala e de se posicionar diante da sociedade. Possibilitou às mulheres estarem na política, em cargos de liderança, ou seja, ser o que quiserem ser, sem embargos e preconceitos, não sei se me considero feminista por ser homem e ainda ter resquícios da sociedade machista em mim, mas me considero um cara que tenta melhorar e não quero passar essas ideias machista para o meu filho (Isaach).

Embora a mulher seja referência para o movimento feminista, ou melhor, as mulheres em suas diversas e múltiplas identidades, como diz Hooks (2019) “o feminismo é para todo mundo”, e interessa também aos homens, pois é um movimento de solidariedade, uma vez que todas e todos são sujeitos de gênero e homens ocupam uma posição, em geral, como opressores. Contudo, sem uma educação feminista que transforme os homens, as relações de desigualdade não mudarão. Nessa perspectiva, se pode pensar (e é desejável construir) a identidade feminista de homens na busca por justiça social de direitos equitativos para todas as pessoas.

Entretanto, outros apontamentos nos permitiram identificar uma percepção sobre o feminismo como um movimento radical, que às vezes pode ser mal interpretado.

O que entendo de feminismo são grupos de pessoas que defendem o ser mulher, para que haja uma igualdade entre o sexo feminino em relação ao masculino. Também tenho a ideia que ser feminista é um pouco radical, por isso não me considero feminista, mas defendo a ideia do respeito (Azekel).

Outras respostas já se aproximaram mais de uma visão feminista Sul Global, que seria a adotada e debatida durante a disciplina.

A luta pelo fim do patriarcado, da colonização, heteronormatividade-branca-masculina. Pelo fim da opressão sobre a mulher. Sim, sou um homem feminista (Akin).

Tais respostas, como de Akin, corroboram com o entendimento que a luta travada no interior do feminismo, que conta com a multiplicidade de experiências de mulheres, nos permite falar em “feminismos” pensando não só as diferentes linhas e abordagens, mas também seu caráter classista, racial, sexual, regional e geracional.

Feminismo é uma luta de todes, não há agroecologia sem feminismo, não há revolução sem feminismo, não há luta de classes sem feminismo. Feminismo é uma resposta aos movimentos históricos de repressão, ditadura, menosprezo e morte das mulheres, patriarcado e machismo. Assim como a escravidão e o racismo é um problema social criado e que sustenta o processo de colonização e de apropriação de bens e de trabalho. A morte das ditas “bruxas” queimadas na fogueira, a “dona de casa” que não pode sair por conta do marido patriarcal e machista, a mulher que é morta por ser mulher, isso também é por conta do processo de colonização marcado pelo capitalismo. Sou feminista porque luto pelos direitos de todes, da vida! Luto pela agroecologia! Não há agroecologia sem feminismo e sem luta de classes (Zuri).

As respostas das/os estudantes também demonstram que a disciplina colaborou com um novo entendimento sobre o movimento feminista, a partir de uma percepção crítica, social e histórica.

Antes eu entendia o feminismo como um movimento de mulheres que lutavam por igualdade, não sabia sobre as especificidades das lutas, do contexto histórico, e até mesmo que existem divergências e especificidades dentro das lutas feministas, como por exemplo as mulheres indígenas e negras que lutam por questões diferentes das mulheres brancas (Yandara).

Como já apontado anteriormente nesse artigo, a teoria de Lugones (2014), destacada em "Colonialidade e Gênero", traz uma contribuição significativa para a abordagem feminista decolonial e interseccional ao enfatizar a importância da intersecção entre as categorizações de gênero, raça, classe e sexualidade na hierarquização das sociedades. Essa perspectiva desafia as dicotomias binárias e essencialistas do discurso eurocêntrico hegemônico, que frequentemente simplifica e universaliza as experiências humanas de forma a desconsiderar as complexidades e diversidades culturais e sociais.

Ao reconhecer as desigualdades socioeconômicas e raciais como partes integrantes das estruturas de opressão, a formação de professores nessa perspectiva pode preparar educadores para lidar com as barreiras que muitos alunos enfrentam. Isso inclui a implementação de práticas pedagógicas que promovam a equidade e a justiça social, bem como o incentivo a políticas educacionais que combatam o racismo e a discriminação.

Em relação ao patriarcado também pudemos perceber algumas mudanças em relação as percepções das/os estudantes, que passaram a questionar criticamente algumas “regras” sociais, que ao longo da vida nos são naturalizadas.

Algo que me chamou atenção em relação ao patriarcado foi a questão do sobrenome do pai e do esposo, antes achava normal, depois da disciplina, tenho decidido que se eu casar, não quero o sobrenome do meu marido porque não é minha obrigação e sinto vontade de colocar o sobrenome da minha mãe no meu nome, pois o meu pai que me registrou e só quis o sobrenome dele (Amara).

Pudemos evidenciar também a percepção que as/os estudantes assumiram, a partir da disciplina, ao compreender o machismo como algo estrutural em nossa sociedade, que de certa forma, perpassa todas as relações sociais.

Falando de machismo acredito que mudou um pouco minha percepção, inclusive acabei percebendo que até mesmo, sendo mulher, acabo sendo um pouco machista às vezes, pois nem só os homens podem exercer tal absurdo, visto que como aprendemos o machismo na nossa sociedade é estrutural (Núbia).

Além do machismo, outro conceito que buscamos desmistificar durante a disciplina foi a questão da violência de gênero, antes alguns estudantes relacionavam a violência de gênero apenas com a violência física, não refletindo sobre as diversas violências que envolvem gênero, como a violência psicológica, simbólica, patrimonial, sexual *etc.*

O que mudou foi minha percepção sobre o que é a violência, antes achava que uma mulher que sofria violência de gênero era aquela que apanhava, ou era violentada fisicamente. Hoje, depois das discussões nas aulas percebi que a violência de gênero pode estar num gesto, numa palavra e que o tempo todo, nós mulheres, somos violentadas das mais diferentes formas (Núbia).

Ou mesmo a percepção que apenas mulheres sofriam com a violência de gênero, como evidencia o trecho a seguir.

Mudou minha concepção pois antes eu pensava que violência de gênero era somente contra mulheres, agora já sei que “gênero” é muito mais amplo e inclui crianças, adolescentes, idosos, independentemente de serem heterossexuais, homossexuais ou outros (Amara).

Vale ressaltar que as/os estudantes chegaram à disciplina com suas crenças e conhecimentos pessoais. O pouco tempo que passamos juntos foi marcado por uma troca de conhecimentos, onde nossa intenção não era impor um saber ou descreditar o que já acreditavam. Nesse processo de construção, todos aprendemos, agregamos ou transformamos algo. O que podemos garantir é que ninguém saiu da disciplina como entrou; todos aprenderam um pouco e deixaram um pouco de si para os outros.

Em síntese, as percepções das/os estudantes revelam tanto as resistências quanto as transformações possíveis através de uma educação que inclui temáticas de gênero e sexualidade. A disciplina propiciou um espaço de diálogo e aprendizado, permitindo que os(as) alunos(as) repensassem suas concepções e reconhecessem a diversidade e a complexidade das identidades de gênero e orientações sexuais.

A formação contínua dos educadores, capacitando-os a lidar com essas temáticas, é essencial para a construção de uma sociedade mais justa e igualitária. A inclusão dessas discussões no currículo escolar contribui para combater preconceitos e promover um ambiente de respeito e aceitação.

Por fim, a experiência da disciplina reafirma a necessidade de transformar a escola em um espaço que valorize a diversidade e promova a equidade. É através da educação que podemos desconstruir as estruturas opressoras e construir um futuro em que todos possam viver com dignidade e respeito. A formação em gênero e sexualidade é um passo crucial nessa direção, e os relatos das estudantes demonstram que, embora o caminho seja desafiador, é possível e necessário avançar.

5 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Ao longo deste artigo, exploramos as concepções de licenciandas/os em relação às temáticas de gênero, sexualidade, feminismo, machismo, sexismo e patriarcado. Discutimos sobre os desafios, transformações e resistências na formação de professores de Ciências após sua participação em uma disciplina que desafiou paradigmas estabelecidos e estimulou reflexões críticas sobre essas questões, a partir de uma abordagem feminista decolonial e interseccional.

Respondendo à questão de pesquisa "de que maneira uma formação de professores que aborde questões relacionadas à pluralidade cultural, étnico-racial, de classe e de gênero, que reconheça a não neutralidade da ciência e a não hegemonia de poder/saber/ser, pode despertar uma postura crítica nos licenciandos em relação à Ciência e ao seu ensino, promovendo um Ensino de Ciências emancipatório que combata o machismo, o racismo, o patriarcado e as desigualdades sociais?", nossos resultados demonstram que a abordagem adotada foi fundamental para desconstruir a neutralidade aparente da Ciência, evidenciando sua interseção com estruturas de poder, saber e ser. Essa desconstrução não apenas permitiu uma compreensão mais profunda das desigualdades sociais, mas também corroborou para que os/as docentes em formação assumissem o compromisso de futuras práticas educacionais mais críticas, justas e emancipatórias.

Houve relatos de aprendizado e descobertas, principalmente no que diz respeito aos conceitos mais amplos de identidade de gênero, orientação sexual, feminismo e violência de gênero. Foi interessante notar como as discussões em sala de aula desafiaram algumas visões pré-estabelecidas e levaram os estudantes a repensarem seus pontos de vista, especialmente em relação ao patriarcado, ao machismo e à violência de gênero.

Há um reconhecimento da importância de incluir discussões de gênero e sexualidade no ambiente escolar, assim como na formação de professores, para promover uma educação mais inclusiva, respeitosa e consciente das diferenças. Essa abordagem é vista como fundamental para criar cidadãos críticos, conscientes e respeitosos da diversidade humana.

A diversidade de opiniões mostrou a amplitude do feminismo e como a compreensão desse movimento é multifacetada. Além disso, a percepção sobre o papel dos homens no movimento feminista é um ponto importante a ser destacado, mostrando que há diferentes níveis de engajamento e entendimento sobre essa questão.

A disciplina parece ter sido um espaço de aprendizado e troca, onde os estudantes puderam se desafiar e repensar suas próprias perspectivas. É um lembrete importante de como o diálogo e a reflexão crítica são fundamentais para expandir nossos horizontes e compreender melhor a complexidade das questões de gênero e sexualidade.

Evidencia-se a necessidade urgente de transformações profundas no sistema educacional para romper com estereótipos, violências e desigualdades estruturais. O desafio de desconstruir padrões enraizados de discriminação e criar práticas pedagógicas contra-hegemônicas, mais inclusivas e sensíveis às diferenças é um caminho apontado por essas reflexões para a busca por uma sociedade mais justa e igualitária.

REFERÊNCIAS

ALENCAR, C. A contribuição feminista às epistemologias do sul. **Pensata**, Guarulhos, v. 9, n. 2, p. 1-15, 2020. <https://doi.org/10.34024/pensata.2020.v9.11756>

ARROYO, M. G. Formação de professores do campo. *In*: CALDART, R. S.; PEREIRA, I. B.; ALENTEJANO, P.; FRIGOTTO, G. (org.). **Dicionário da Educação do Campo**. São Paulo: Expressão Popular, 2012. p. 361-367.

BENTO, B. Na escola se aprende que a diferença faz a diferença. **Revista Estudos Feministas**, Florianópolis, v. 19, n. 2, p. 549–559, maio 2011. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/ref/a/DMNhmpzNbKWgH8zbgQhLQks/?lang=pt#>. Acesso em: 1 maio 2022.

BOURDIEU, P.; PASSERON, J. **A reprodução**: elementos para uma teoria do sistema de ensino. 2. ed. Rio de Janeiro: Francisco Alves, 1982.

BUTLER, J. **Problemas de gênero**: feminismo e subversão da identidade. São Paulo, Saraiva, 2015

CALDART, R. S. **Licenciatura em Educação do Campo e projeto formativo**: qual o lugar da docência por área? São Paulo: Expressão Popular, 2010.

CARVALHO, A. M. P. de; GIL-PEREZ, D. **Formação de professores de ciências**: tendências e inovações. 10 ed. São Paulo: Cortez, 2011.

EPIFÂNIO, J. L. Igualdade de gêneros: Concepções tradicionais, resistência e avanços nas relações entre os gêneros. **Revista Científica Multidisciplinar Núcleo do Conhecimento**, São Paulo, ano 5, v. 16, p. 76-92, nov. 2020. Disponível em: <https://www.nucleodoconhecimento.com.br/educacao/igualdade-de-generos>. Acesso em: 2 maio 2024.

GARGALLO, F. Feminismo latinoamericano. **Revista Venezolana de Estudios de la Mujer**, Caracas, v. 12, n. 28, p. 17-34, 2007.

GARCIA, F. N. S. V.; SILVA, E. B. S. da; PINHEIRO, B. C. S. Representações de cientistas na educação básica: racismo e sexismo em questão. *In*: ENCONTRO NACIONAL DE PESQUISA EM EDUCAÇÃO EM CIÊNCIAS - ENPEC, 12., 2019, Florianópolis. **Anais eletrônicos** [...]. Florianópolis: Abrapec, 2019.

HOOKS, B. **O feminismo é para todo mundo**. 6. ed. Rio de Janeiro: Rosa dos Tempos, 2019.

JUNQUEIRA, R. D. Currículo heteronormativo e cotidiano escolar homofóbico. **Revista Espaço do Currículo**, João Pessoa, v. 2, n. 2, p. 208-230, 2010. <https://doi.org/10.15687/rec.v2i2.4281>

LOURO, G. L. **Gênero, sexualidade e educação**: uma perspectiva pós-estruturalista. 16. Edição. Petrópolis: Vozes, 2017.

LUGONES, M. P. Hacia un feminismo descolonial. **La manzana de la discordia**, Cali, v. 6, n. 2, p. 105-119, 2011.

LUGONES, M. P. Radical multiculturalism and women of color feminism. **Journal for Cultural and Religious Theory**, Denver, v. 13, p. 68-80, 2014.

LUGONES, M. P. "World" Travelling, and Loving Perception. **Hypatia**, Cambridge, v. 2, n. 2, 1987.

MARIN, Y. Percepções de professores de química em formação, sobre assuntos de gênero e sexualidade e as possibilidades de abordá-los no ensino de química. **Scientia Naturalis**, Rio Branco, v. 1, n. 2, p. 130-143, 2019.

MENDOZA, B. **La epistemología del sur, la colonialidad del género y el feminismo lationamericano**. [S. l.]: Yuderlys Espinosa, 2010.

MEYER, D. E. E. Gênero e educação: teoria e política. *In*: LOURO, G. L.; FELIPE, J.; GOELLNER, S. V. (org.). **Corpo, gênero e sexualidade**: um debate contemporâneo na educação. Petrópolis: Vozes, 2003. p. 9-27.

MOLINA, M. C. Contribuições das Licenciaturas em Educação do Campo para as políticas de formação de educadores. *In*: MOLINA, M. C.; MARTINS, M. F. A. (org.). **Formação de formadores**: reflexões sobre experiências da Licenciatura em Educação do Campo. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2019. p. 193-216.

OLIVEIRA, M. C. D.; VON LINSINGEN, I. Reflexões acerca da educação CTS Latino-americana a partir das discussões do grupo de pesquisa DICITE da UFSC. *In*: CASSIANI, S.; VON LINSINGEN, I. (org.). **Resistir, (re)existir e (re)inventar a educação científica e tecnológica**. Florianópolis: NUP/CED/UFSC, 2019. v. 1, p. 178-193.

OLIVEIRA, M. C. D.; VON LINSINGEN, I. Alternativas epistêmicas emergentes na ciência e seu ensino a partir do sul global. **Perspectiva**, Florianópolis, v. 39, n. 2, p. 1–19, 2021.
<https://doi.org/10.5007/2175-795X.2021.e67902>

OLIVEIRA, M. C. D.; VON LINSINGEN, I. Questões de gênero e feminismo na ciência e seu ensino: convergências e aproximações. **Revista Interdisciplinar em Ensino de Ciências e Matemática**, Araguaína, v. 2, n. 2, p. 203-222, 2022.
<https://doi.org/10.20873/riecim.v2i2.14761>

RIBEIRO, P. R. M. Os momentos históricos da educação sexual no Brasil. *In*: RIBEIRO, P. R. M. (org.). **Sexualidade e educação**: aproximações necessárias. São Paulo: Arte & Ciência, 2004. p. 15-25.

SANTOS, B. de S. Para além do Pensamento Abissal: Das linhas globais a uma ecologia de saberes. **Revista Crítica de Ciências Sociais**, Coimbra, v. 78, p. 3-46, 2007.

SOUZA, H. C.; ARTEAGA, J. M. S. Possíveis contribuições das epistemologias feministas para o Ensino de Ciências. *In*: ENCONTRO NACIONAL DE PESQUISA EM EDUCAÇÃO EM CIÊNCIAS - ENPEC, 10., 2015, Águas de Lindóia. **Anais eletrônicos** [...]. Águas de Lindóia: Abrapec, 2015. p. 1-8. Disponível em: <https://www.abrapec.com/enpec/x-enpec/anais2015/resumos/R2147-1.PDF>. Acesso em: 2 maio 2024.

SWIECH, M. J.; HEERDT, B. Hormônios esteroides e as questões de gênero: uma análise dos livros didáticos de biologia. **Revista Brasileira Ensino de Ciência e Tecnologia**, Ponta Grossa, v. 12, n. 1, p. 462-476, jan./abr. 2019.

VAZ PUPO, M. de A. Por uma Ciência popular da vida: ancestralidade e Agroecologia na formulação das Ciências da Natureza da Educação do Campo. **Revista Brasileira de Educação do Campo**, Tocantinópolis, v. 3, n. 3, p. 862-890, 2018.
<https://doi.org/10.20873/uft.2525-4863.2018v3n3p862>.

ZEICHNER, K. M.; DINIZ-PEREIRA, J. E. Pesquisa dos educadores e formação docente voltada para a transformação social. **Cadernos de pesquisa**, São Paulo, v. 35, n. 125, p. 63-80, maio/ago. 2005.

Submetido em: 19/05/2024

Aprovado em: 21/06/2024

Publicado em: 25/10/2024



Todo o conteúdo deste periódico está sob uma licença [Creative Commons Atribuição 4.0 Internacional](https://creativecommons.org/licenses/by-nc-sa/4.0/), exceto onde está indicado o contrário.