



**UNIVERSIDADE FEDERAL DO SUL DA BAHIA**  
**PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM ENSINO E RELAÇÕES**  
**ÉTNICO-RACIAIS CAMPUS SOSÍGENES COSTA**

**ERICK CRISTIAN SANTANA CARNEIRO**

**LITERATURA DE MULHERES NEGRAS NO ENSINO DE CIÊNCIAS**

**Porto Seguro**  
**2023**

**ERICK CRISTIAN SANTANA CARNEIRO**

**LITERATURA DE MULHERES NEGRAS NO ENSINO DE CIÊNCIAS**

Dissertação apresentada ao programa de Pós-graduação em Ensino e Relações Étnico-Raciais (PPGER), do Centro de Formação em Ciências Humanas e Sociais da Universidade Federal do Sul da Bahia (UFSB), Campus Sosígenes Costa, como parte dos requisitos para obtenção do título de Mestra em Ensino e Relação Étnico-Raciais.

Orientador: Prof. Dr. Francisco Nascimento.

**Porto Seguro  
2023**

**Catlogação na Publicação (CIP)**  
**Universidade Federal do Sul da Bahia (UFSB)**  
**Sistema de Bibliotecas (SIBI)**

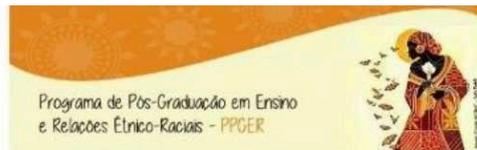
C2891 Carneiro, Erick Cristian Santana, 1973 -  
Literatura de mulheres negras no ensino de Ciências. / Erick Cristian  
Santana Carneiro. – Porto Seguro, 2023.  
73 f.

Orientador: Prof. Dr. Francisco de Assis Nascimento Junior  
Dissertação (Mestrado) – Universidade Federal do Sul da Bahia. Instituto de  
Humanidade, Artes e Ciências. Programa de Pós-Graduação em Ensino e  
Relações Étnico-Raciais. Campus Sosígenes Costa.

1. Leitura. 2. Literatura. 3. Ensino Étnico-Racial. 4. Ciências (Estudo e Ensino).  
I. Nascimento Junior, Francisco de Assis. II. Título.

CDD – 372.3

**Elaborado por Lucas Sousa Carvalho - CRB-5/1883**



**Universidade Federal Do Sul Da Bahia – UFSB**  
**Pró-reitoria de Pesquisa e Pós-graduação – PROPPG**  
**Programa de Pós-graduação em Ensino e Relação Étnico-Racial – PPGER**

**Ata de Defesa Pública de Mestrado**

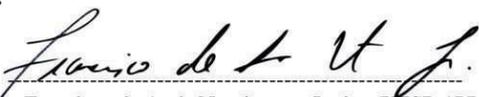
Aos 01 dias do mês de março do ano de 2023, às 10h00min, via webconferência através da sala virtual com link de transmissão <https://conferenciaweb.rnp.br/webconf/csc-2>, reuniram-se as/os membras/os da banca examinadora composta pelas/os docentes Dr. Francisco de Assis Nascimento Junior (presidente da banca), Dra. Ana Cristina Santos Peixoto (membro interno à instituição e ao PPGER), Prof. Dr. João Eduardo Fernandes Ramos (membro externo à instituição e externo ao PPGER), Dra. Tassiana Fernanda Genzini de Carvalho (membro externo à instituição e ao PPGER), a fim de arguirem a mestranda **Erick Cristian Santana Carneiro**, na defesa de sua dissertação cujo trabalho de pesquisa intitula-se “**Literatura de Mulheres Negras no Ensino de Ciências para Meninas Negras**”. Aberta a sessão pela presidente da banca, coube à candidata, na forma regimental, expor o tema de sua dissertação, dentro do tempo regulamentar, sendo em seguida questionada pelos membros da banca examinadora, tendo dado as explicações que foram necessárias.

As/Os membras/os da banca consideraram a dissertação:

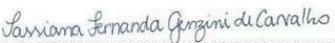
- ( X ) Aprovado                      ( ) Aprovado com modificações  
( ) Não aprovado, devendo ser realizada nova qualificação no prazo de \_\_\_\_ meses.

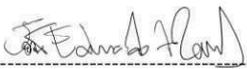
**Recomendações da Banca: anexo.**

**Banca Examinadora:**

  
Prof. Dr. Francisco de Assis Nascimento Junior (UFSB / PPGER)  
*Presidente da banca*

  
Prof. Dra. Ana Cristina Santos Peixoto  
(UFSB / PPGER) *Membro interno*

  
Prof. Dra. Tassiana Fernanda Genzini de Carvalho  
(UFPE) *Membra externa*

  
Prof. Dr. João Eduardo Fernandes Ramos  
(UFPE) *Membro externo*

  
**Erick Cristian Santana Carneiro**, *Candidata*

Webconferência, 01 de março de 2023.

Centro de Formação em Ciências Humanas e Sociais - CFCHS / Campus Sosígenes Costa – UFSB  
Rodovia BR 367, Km 10, Porto Seguro - BA, CEP: 45810-000, 55 (73) 3288-8430  
<https://www.ufsb.edu.br/ensino/pos-graduacao> | [ppges@ufsb.edu.br](mailto:ppges@ufsb.edu.br)

Dedico esta obra a todas as pessoas que se sentem inquietas, esquecidas e injustiçadas frente aos problemas sociais, gênero e raça. A todas essas pessoas que veem na educação e nas relações étnico-raciais a esperança de transformação e mudança social capaz de transformar e oportunizar mudanças que alterem a sociedade atual.

## AGRADECIMENTOS

Primeiramente quero agradecer ao meu Deus Criador, Pai, Filho e Espírito Santo, que nunca permitiu que eu desistisse de todos os sonhos frente às diversas lutas, tempestades e perdas que tive ao longo da caminhada.

Agradeço aos meus pais/avós e à minha mãe biológica por sempre estarem ao meu lado, por todos os ensinamentos e conselhos. Aos meus irmãos e irmãs Gabriela, Claudiane, Rafaela, Gabriel, Sérgio Florêncio e Karla Karoline Carneiro, que sempre me apoiaram e estiveram ao meu lado na caminhada árdua e dolorosa.

Aos meus filhos Fernanda Dantas e João Gabriel Carneiro, que sempre me motivaram a continuar à frente de todos os problemas que enfrentávamos. Ao meu neto Konerõ Mayõ (filho da luz) presente que Deus me deu logo após a perda do meu esposo em 2019. A minha nora Estrela, que adentrou à família para iluminar ainda mais o caminho do meu filho e que hoje me presenteia com mais um presente de Deus, minha neta My'Tamehy (estrela do amor). Ao meu genro Henrique Paulo, que nas horas de aflições e lutas sempre esteve ao lado da minha filha e da nossa família.

À minha colega de trabalho e irmã em Cristo Jesus Jodilce Pereira, pelas orações, às minhas irmãs do coração Martha Matos e Marideise Presende por todo o apoio, palavras de carinho e incentivo, além de não terem permitido que todos os meus problemas pessoais me fizessem desistir dos meus sonhos. Ao meu colega David Kaique por todo o apoio, carinho e parceria. Ao meu amigo de infância Valdo Ferreira, pelo companheirismo durante a minha trajetória acadêmica neste mestrado, pelos risos e principalmente pela paciência nos momentos difíceis, quando o seu amor por mim desde a infância fez toda a diferença.

Não posso deixar de agradecer aos meus professores da Universidade Federal do Sul da Bahia no PPGER, quando aceitaram as minhas cartas de intenção como educanda especial. Ao meu professor, orientador e amigo Francisco Nascimento, por acreditar no meu projeto de mestrado, por todos os ensinamentos, orientações e paciência ao longo desse caminho. Enfim, a todas as pessoas que direta ou indiretamente contribuíram para que esse trabalho fosse realizado. O meu muito OBRIGADA!

“Para mulheres e homens negros, o diálogo sobre questões de gênero tem sido difícil, especialmente no contexto de discussões que se concentram no ‘aprimoramento da raça’ e na luta pela libertação negra” (hoohs, 2019, p.162).

## RESUMO

A presente pesquisa tem como objetivo principal analisar a produção literária “*Quarto de Despejo \_ diária de uma favelada*” (2014) de autoria de Carolina Maria de Jesus (1913-1977) e sua aplicabilidade nas aulas de ciências numa abordagem literária e científica nos anos finais do ensino fundamental, buscando identificar a partir dos pólos temáticos a visão de mundo da narradora/personagem correspondente aos cenários econômicos, políticos e sociais reveladores do lugar que as mulheres negras ocupam nos textos da época. Com o suporte de referenciais teóricos sobre a temática do processo histórico da construção da ciência e sua aplicabilidade na sala de aula, são apresentados os conceitos de colonialidade e decolonialidade segundo Quijano (2005; 2010), Moitinho (2021), Pinheiro (2018; 2019), Ballestrin (2013), dentre outros. Para embasar a relação de poder na educação e a satisfação do educando, são mobilizados Snyders (1988), Freire (1987; 2005; 2011), que destacam a importância do ensino e a alegria em aprender, valorizando o conhecimento que cada aluno traz consigo. As questões de raça, gênero, classe e subalternidade são apresentados Fonseca (2011), Almeida (2020), Azevêdo (1990), Butler (2021), Campos (2008), Gomes (2008; 1996), hooks (2017; 2019; 2020), dentre outros. Do ponto de vista metodológico, trata-se de uma pesquisa explicativa viabilizada pela revisão de literatura e de estudos realizados no âmbito educacional. Como resultado da dissertação e contribuição a educação, é disponibilizado um minicurso de formação continuada para professores, com carga horária de 5 encontros, além do tabuleiro de jogos e o conjunto de cartas para compor o acesso didático e paradidático. A formação continuada tem por objetivo contribuir para o ensino-aprendizagem a partir da literatura de mulheres negras abarcando contextos sociais, políticos e culturais que constituem a particularidade dos corpos femininos, além de provocar nos educadores uma reflexão no ensino a partir das relações étnico-raciais, do ensino decolonial e dos fatores sociais que afetam direta e indiretamente o processo educacional. Portanto, um convite aos educadores repensarem suas práticas e se lançarem ao desafio de novas perspectivas.

***Palavras-chave:*** *Leitura; Literatura; Ensino Étnico-Racial; Ciências (Estudo e Ensino).*

## ABSTRACT

The main objective of this research is to analyze the literary production “Quarto de Despejo \_diaria de uma favelada” (2014) by Carolina Maria de Jesus (1913-1977) and its applicability in science classes in a literary and scientific approach women in the final years of elementary school, seeking to identify from the thematic poles the world view of the narrator/character corresponding to the economic, political and social scenarios that reveal the place that black women occupy in the texts of the time. With the support of theoretical references on the theme of the historical process of science construction and its applicability in the classroom, the concepts of coloniality and decoloniality according to Quijano (2005; 2010), Moitinho (2021), Pinheiro (2018; 2019) are presented. ), Ballestrin (2013), among others. To support the relationship of power in education and student satisfaction, Snyders (1988), Freire (1987; 2005; 2011) are mobilized, who highlight the importance of teaching and the joy in learning, valuing the knowledge that each student brings with them . Issues of race, gender, class and subalternity are presented by Fonseca (2011), Almeida (2020), Azevêdo (1990), Butler (2021), Campos (2008), Gomes (2008; 1996), hooks (2017; 2019; 2020), among others. From the methodological point of view, this is an explanatory research made possible by reviewing the literature and studies carried out in the educational field. As a result of the dissertation and contribution to education, a mini-course of continuing education will be made available for teachers, with a workload of 5 meetings, in addition to the game board and the set of cards to compose the didactic and paradidactic access. Continuing education aims to contribute to teaching-learning based on the literature of black women, encompassing social, political and cultural contexts that constitute the particularity of female bodies, in addition to provoking educators to reflect on teaching based on ethnic-racial relations , decolonial teaching and social factors that directly and indirectly affect the educational process. Therefore, an invitation to educators to rethink their practices and challenge themselves to new perspectives.

**Keywords:** *Reading; Literature; Ethnic-Racial Education; Sciences (Study and Teaching).*

## RESUMO

Iê mǎpǎ pǒkǎkey petōi ahôhê kiarô kumuruguaxé iê hǎytxâtê " êkwô upú ngakuá \_ diário upú hoto favelada" (2014) upú hǎytxâtê Carolina Maria de Jesus (1913-1977) ug tâipâk aplicabilidade uĩ êtxawênek upú ciências numa areneá kuã ug científica dxawê kitokihé Igorá uĩ piatǎ finais txó êtxawê fundamental pǒkǎkey'irá identificar iê nitxukê txó polos uhǎdxé iê visão upú mà'ngi upá narradora/personagem ãykê cenários econômicos, políticos ug sociais korimǎ'irá txó txag'ru dxa'á iê jokana Igorá ocupam uĩ amix'txê upú piatǎ. Hũ iô suporte upú referenciais teóricos ãkgaré iê temática txó processo historico upá hǎytxâtê upá ciências ug tâipâk aplicabilidade uĩ txawé upú dxemoxé me'á apresentados iô uhǎdxé upú colonialidade ug decolonialidade mixetxáwé Quijano (2005; 2010), Moitinho (2021), Pinheiro (2018; 2019), Ballestrin (2013), nokoxi'xó ãgurá dxahá embasar iê relação upú okehôy uĩ etxawê ug iê krǎpuǎy txó aripotxê, me'á mobilizados Snyders (1988), Freire (1987; 2005; 2011), dxa'á hekaré iê iktôy txó êtxawê ug iê hitup êxé ariponǎ, valorizando iô kuã dxa'á etaniǎ aripôttxê hũguré hũtopehê. Iê questões upú kǎyenǎ, patǎ mionǎ, classe ug subalternidade me'á hamipá Fonseca (2011), Almeida (2020), Azevêdo (1990), Buther (2021), Campos (2008), Gomes (2008; 1996), hooks (2017; 2019; 2020), akǎtxê ãgurá. Txó hũbá upú itxe'xó metodologico, korihé-ahê upú hôtô maroxĩ'xó explicativa jiráp'irá ikô maroxĩxó upú kuã ug upú maroxĩxó patxitxá'txê uĩ taygá arupǎb. Ahôhê ahekǎ upá kôpokixay ug jirápixó iê arupǎb, ihǎyрэ-ãhê-iê parne'txê nioniemǎ minicurso upú eketohê nurmô dxahǎ ipakâié, hũubway akǎpiatǎ upú 5 muká'puá, além txó tabuleiro upú arêgǎ'wǎy ugiô aniãguǎ upú amixatê cxahá haytxoiré iô acesso arupǎb ug paradidaticos. Iê eketohê nurmô petoĩ ikô ketxi jiráp cxahá iô ensino aprendizagem iê nitxukê upá kuã upú jokana Igorá abarcando unputxay sociais, políticos, ug pakhêtxê dxahǎ haytxoiǎ iê particularidades txó apekôy ãtxuhǎkitok, além upú patxitxá uĩ ipakâiê hôtô reflexão uĩ iê etxawê iê nitxuré upá relação étnico-raciais, txó êtxawê decolonial ug txo nôtê sociais dxahǎ afetam diretamente ug indiretamente iô processo arupab. Ikomkǎ, nioniemǎ upǎrug'txêitsǎ ipakâié repensarem taipâk pǎgêhe ug ãhê lançarem itsǎ desafio upú uktxê pinapô.

**Palavras-chave:** Leitura; Literatura; Etxawê upú Étnico-Raciais; Ciências (Estudo e Êtxawê).

## RESUMEN

El objetivo principal de esta investigación es analizar la producción literaria “Quarto de Despejo diaria de una favelada” (2014) de Carolina María de Jesús (1913-1977) y su aplicabilidad en las clases de ciencias en un enfoque literario y científico en los años finales de la escuela primaria, buscando identificar desde los polos temáticos la cosmovisión del narrador/personaje correspondiente a los escenarios económicos, políticos y sociales que revelan el lugar que ocupan las mujeres negras en los textos de la época. Con apoyo de referentes teóricos sobre el tema del proceso histórico de construcción de la ciencia y su aplicabilidad en el aula, se presentan los conceptos de colonialidad y decolonialidad, según Quijano (2005; 2010), Moitinho (2021), Pinheiro (2018; 2019), Ballestrin (2013), entre otros. Para sustentar la relación de poder en la educación y la satisfacción de los estudiantes, se movilizan Snyders (1988), Freire (1987; 2005; 2011), quienes destacan la importancia de enseñar y el gusto por aprender, valorando los saberes que cada estudiante trae consigo. Los temas de raza, género, clase y subalternidad son presentados por Fonseca (2011), Almeida (2020), Azevêdo (1990), Buther (2021), Campos (2008), Gomes (2008; 1996), hooks (2017; 2019; 2020), entre otros. Desde el punto de vista metodológico, se trata de una investigación explicativa posibilitada por la revisión de la literatura y los estudios realizados en el campo educativo. Como resultado de la disertación y aporte a la educación, se pondrá a disposición de los docentes un minicurso de educación continua, con una carga horaria de 5 sesiones, además del tablero de juego y el juego de cartas para componer el acceso didáctico y paradidáctico. Educación continua pretende contribuir a la enseñanza-aprendizaje a partir de la literatura de mujeres negras, abarcando los contextos sociales, políticos y culturales que constituyen la particularidad de los cuerpos femeninos, además de provocar a los educadores a reflexionar sobre la enseñanza a partir de las relaciones étnico-raciales, la enseñanza decolonial y factores sociales que afectan directa e indirectamente la enseñanza y el aprendizaje. Por lo tanto, una invitación a los educadores a repensar sus prácticas y desafiarse a nuevas perspectivas.

**Palabras-clave:** *Lectura; Literatura; Educación Étnico-Racial; Ciencias (Estudio y Enseñanza).*

## LISTA DE FIGURAS

- Figura 01- Representação esquemática da impossibilidade de delimitação das raças
- Figura 02- Tabela da Taxa de variação do PIB e PI
- Figura 03- Pólo da ciência filosófica e tecnológica
- Figura 04- Pólo dos anseios e receios existenciais e materiais
- Figura 05- Círculo das competências
- Figura 06- Tabuleiro de Jogos
- Figura 07- Modelo das cartas dos Pólos Temáticos
- Figura 08- Cartas do Pólo Filosófico
- Figura 09- Cartas do Pólo Tecnológico
- Figura 10- Cartas do Pólo dos Anseios
- Figura 11- Cartaz do Pólo dos Receios
- Figura 12- Cartaz do Pólo do ERER
- Figura 13- Cartas do Pólo Histórico
- Figura 14- Tokens
- Figura 15- Cartas Bônus
- Figura 16- Tabela Plano de Desenvolvimento da Oficina
- Figura 17- Tabela de resposta das cartas

## LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

BNCC	Base Nacional Comum Curricular
CC	Componentes Curriculares
CJ	Carolina de Jesus
CLNF	Ciência Literária Negra Feminina
CSC	Campus Sosígenes Costa
DCRB	Documento Curricular Referencial da Bahia
ERER	Educação para as Relações Étnico-Raciais
JK	Juscelino Kubitschek
LDB	Lei de Diretrizes e Base
LDBN	Lei de Diretrizes e Base da Educação Nacional
PI	Produto Industrial
PIB	Produto Interno Bruto
PPGER	Programa de Pós-graduação em Ensino e Relações Étnico-Raciais
SD	Sequência Didática
UFSB	Universidade Federal do Extremo Sul da Bahia

## SUMÁRIO

Apresentação	
<b>1. Minha Casa, Minha Vida</b>	<b>18</b>
<b>2. Uma Questão de Raça</b>	<b>22</b>
2.1 Leitura e Ensino de Ciências	30
2.2 Ensino de Ciências no Brasil	35
2.3 A Colonialidade e seus Efeitos no Ensino de Ciências	42
2.4 Decolonialidade no Campo da Ciência	46
<b>3. Por Entre Caminhos</b>	<b>50</b>
3.1 Escrita Feminina: lugar de resistência	51
3.2 Subjetividade Feminina em Carolina de Jesus	57
<b>4. Carolina como Fio Condutor entre Ciência e Literatura</b>	<b>64</b>
Do Pensamento a um Projeto de Ação	65
<b>5. Percurso Metodológico</b>	<b>66</b>
<b>6. Produto Educacional</b>	<b>75</b>
AOS PROFESSORES	81
PERCURSO METODOLÓGICO PARA A CONSTRUÇÃO DA AULA	84
Manual do jogo	82
Como brincar	83
<b>Considerações Finais</b>	<b>86</b>
<b>Referências</b>	<b>88</b>
	<b>Anexos</b>
<b>94</b>	

## APRESENTAÇÃO

O objetivo deste trabalho é contribuir para os estudos em Educação na linha das questões étnico-raciais, investigando a importância da presença da literatura de mulheres negras no ensino de ciências através de um diálogo sobre os conceitos de raça, colonialidade do ser e do saber, bem como investigando como esses conceitos foram constituídos, suas interferências no processo de colonialidade e decolonialidade no campo da ciências e as consequências oriundas dessa colonialidade para as relações de ensino/aprendizagem de Ciências.

Buscaremos discutir ao longo dessa dissertação formas de abordar as relações étnico-raciais, gênero, raça, classe, colonialidade e decolonialidade no campo da ciência a partir de uma abordagem literária nos espaços escolares, e para alcançarmos tais objetivos foi necessário: (I) analisar fragmentos da narrativa que retrata as questões de gênero e raça e sua aplicabilidade nas aulas de ciências; (II) identificar na escrivência da autora questões que colaboram para o estudo das ciências humanas e sociais; (III) perceber as visões de mundo da narradora/personagem, correspondente aos cenários econômicos, políticos e sociais.

Do ponto de vista metodológico foi realizada uma pesquisa explicativa viabilizada pela revisão de literatura e de estudos realizados no âmbito educacional, principalmente a partir do estudo dos pólos temáticos do professor Dr. Paulo Piassi (2007). Essa revisão buscou identificar os fatores que determinam e contribuem para a invisibilidade de corpos femininos, literatura e leitura do mundo a partir do ensino de ciências, além de provocar reflexões sobre suas práxis educativas.

Como resultado da pesquisa e contribuição didática para a educação, é realizada uma proposta de formação continuada para professores a partir da construção de um jogo de tabuleiro intitulado "Decolonizando Saberes a partir de jogos literário científico", tendo como objetivo provocar nos educadores e estes em seus educandos uma reflexão sobre o ensino de ciências e/ou demais componentes curriculares a partir das relações étnico-raciais, do ensino decolonial e dos fatores sociais que afetam direta e indiretamente o ensino-aprendizagem. Portanto, um convite a repensar as velhas práticas e se lançar a novas metodologias educativas como mostraremos no decorrer do trabalho.

Como apresentada na introdução desta dissertação, esta pesquisa deseja contribuir para uma perspectiva decolonial no ensino/aprendizagem de ciências a partir da literatura de mulheres negras, justificada pela necessária desconstrução do ensino colonial, da

aplicabilidade da Lei 10.639/03 nos espaços escolares e dos pressupostos e bases da educação brasileira, fruto do processo de colonização que foi submetida, resultando assim, em nossa colonialidade.

O corpo desta dissertação foi dividido em seis capítulos. O primeiro intitulado “Minha Casa, Minha Vida”, apresenta a origem familiar da mestrandia, sua trajetória educacional e os motivos que a levaram ao estudo da narrativa de mulheres negras na literatura.

O segundo capítulo “Uma questão de Raça” aborda os diferentes conceitos construídos sobre esse termo, as visões de diversos pesquisadores, questões raciais, processo de formação básica em ciências, contextualização do ensino de ciências a partir das relações raciais na sala de aula, o processo de colonialidade, seus efeitos e suas consequências, e por fim, o processo de decolonialidade no campo da ciência.

O terceiro capítulo, "Por entre caminhos", traz a história de vida e obra da escritora Carolina Maria de Jesus na cidade de Sacramento (MG) e também em São Paulo (SP). Protagonista e narradora da obra em análise “Quarto de Despejo - diário de uma favelada”, Carolina de Jesus busca descrever todos os sofrimentos, violências, racismo institucional e social sofridos pelos moradores da favela do Canindé.

Buscamos nesta seção construir a relação dos escritos da narradora com a aplicabilidade da Lei 10.639/03 no ensino de ciências, bem como, a desconstrução de um currículo educacional que possibilite tratar das questões étnico-raciais dentro dos muros escolares. Para esse diálogo, buscamos aporte em Abdias Nascimento (2016), que nos permite compreender as questões de cunho racista nos espaços sociais e como essas questões afetam diretamente as populações negras.

Para a compreensão da narrativa e subjetividade de Carolina de Jesus, o estudo ocorreu no campo da identidade cultural de mulheres negras, raça e gênero, e para este estudo utilizamos as filósofas pós-estruturalista e socialista Judith Butler (2003) e Angela Davis (2016).

No campo histórico, político e social, Lessa (1982), possibilita compreender os ocorridos entre os períodos de 1956 e 1960 que afetaram a sociedade brasileira e principalmente os moradores da favela do Canindé. Este capítulo possibilitou a compreensão da narrativa literária no campo filosófico, social e político.

O quarto capítulo, “Carolina como fio condutor entre a ciência e a literatura” apresenta o pensamento do sociólogo Edgar Morin (1999), sobre a importância das artes como escolas da vida, o papel que a literatura tem no curso da história da humanidade. O estudo a partir de

Morin (1999), possibilitou pensarmos o projeto de ação que fortaleça nas salas de aula o diálogo entre ciências e literatura, relações étnico-raciais e a aplicabilidade das Leis 10.639/03 e 11.645/08.

O quinto capítulo é o percurso metodológico, ocorre a partir da análise dos Pólos Temáticos do professor doutor Paulo Piassi (2007), da sua aplicabilidade nas aulas de ciência (ciência filosófica e tecnológica).

Para Piassi (2007), os pólos temáticos possibilitam a compreensão dos pólos filosóficos e tecnológicos que afetam diretamente a vida de Carolina e dos moradores da favela, e apontam a dupla polaridade das relações afetivas que giram em torno destes pólos. No campo da ciência e das relações pessoais a partir dos pólos como possibilidades didáticas no campo do ensino de ciências buscamos aporte nos estudos do professor Francisco Nascimento (2013).

Diante do processo ensino-aprendizagem de ciências a partir dos pólos temáticos e da literatura, bem como a satisfação cultural dos educandos, buscamos suporte nos professores e pesquisadores em educação Paulo Freire (1987; 2005; 2011 ), Georges Snyders (1988), e bell hooks (2017; 2019; 2020).

Segundo Freire (2007), é necessário compartilhar a concepção de uma educação transformadora, uma educação capaz de transformar vidas, que provoque inquietudes, que rompa as barreiras da educação bancária. Uma concepção que hooks (2017) vem chamando de pedagogia engajada.

De acordo com hooks (2017), o professor precisa correr riscos, romper os sistemas da educação colonizadora, buscar meios e mecanismos que construa práticas decoloniais, criando assim, um lugar de resistência para a educação transformadora capaz de conduzir a cultura primeira e a satisfação cultural tão defendida por George Snyders.

Para Snyders (1988), a cultura primeira abre o mundo diante de nós e nos revela o mundo que está próximo e que penetra em nós. Essa cultura busca satisfação do aprender e das possibilidades na formação ética e da alteridade, criando assim, uma satisfação cultural e um envolvimento na construção do conhecimento, portanto, uma alegria na escola, alegria essa tão defendida pelo autor. Diante deste contexto da alegria na escola e da satisfação cultural na sala de aula, é que convidamos educadores, coordenação e direção escolar a se lançarem em práticas decoloniais de ensino.

O sexto capítulo é o produto educacional intitulado “Decolonizando Saberes a partir de jogos literário científico”. Este, apresenta um curso de formação continuada para professores da rede municipal de Santa Cruz Cabrália-Bahia.

O objetivo desta formação foi provocar nos educadores(as) principalmente os que ensinam ciências uma reflexão sobre a base que formamos a educação brasileira. Um exercício de olhar para si, e, conseqüentemente, identificar aspectos da colonialidade do ser em suas práticas pedagógicas.

É disponibilizado também, o jogo de cartas e o manual de como brincar, além de todo o percurso metodológico para a aula.

Caracterizo assim, um convite para os professores(as) repensarem suas bases e práticas e se lançaram ao desafio de buscar por renovações culturais em suas ações pedagógicas.

## 1. MINHA CASA, MINHA VIDA

O desafio de minha escrevivência talvez seja o maior de toda a minha vida, tirar do baú das minhas lembranças as dores, saudades, risos, choros e todos os sentimentos reprimidos que meus anos de vida guardam.

Nasci em 1973 na cidade de Eunápolis-Bahia, filha de uma adolescente de 17 anos, negra, pobre e mãe solteira. Cresci no lar de meus avós maternos e recebi dos mesmos seus nomes como pais, afinal, era inadmissível uma família ter uma mãe solteira em casa na década de 1970.

Não tenho muitas lembranças da minha infância, apenas pequenas coisas que foram marcantes e me vem à mente como flashes, as lembranças marcantes que tenho são a partir dos meus sete anos.

Lembro-me que aos sete anos perdi meu avô para um infarto, meu mundo caiu literalmente, vi minha avó ficar trancada em um quarto por dois anos e ao sair teve que enfrentar todas as adversidades da vida presente, isso não quer dizer que ela não tivesse enfrentado anteriormente, até porque ela também tinha sido mãe solteira de dois filhos antes do meu pai (avô) casar com ela. Cresci em uma casa cheia de crianças e mulheres fortes, guerreiras e que lutam diariamente para trazer o pão de cada dia.

Na infância, conheci e frequentei com minha avó um terreiro de umbanda e candomblé e tudo que envolvia religião de matriz africana, brincava de tocar tambores na casa de minha tia que era filha e protetora dos tambores da casa do seu pai, naquela época não me diziam que era pecado ou abominação ir a um terreiro, não existia o sincretismo religioso na minha vida, portanto, frequentar as festas de terreiro não era pecado. Mas como saber se era ou não pecado? Se seria certo ou errado? Eu era apenas uma criança que não estava moldada nos conceitos e preconceitos tão presentes nos dias atuais. Posso ousar afirmar que já conhecia o significado da palavra religião na prática, e que toda crença e rituais na existência da força ou forças sobrenaturais não eram condenados como pecado. Minha vida seguia tranquila como a vida de uma criança que ainda não conhecia os estereótipos da sociedade.

Cursei todo o primário e ginásio em escola pública na cidade de Eunápolis-Ba, e ao ingressar no ensino secundário fui estudar na cidade de Itabuna-Ba. Meu sonho desde menina era cursar Medicina, ser uma Pediatra, afinal, a casa era cheia de crianças e todas as mulheres da minha família eram enfermeiras. Como diz o ditado “filho de peixe, peixinho é!” Então, nada mais esperado do que ter interesse na área de saúde. Entretanto, minha mãe me fez

cursar o magistério pois dizia que filho de pobre não era médico e sim professor, e aos 17 anos de idade terminei o magistério e me tornei educadora.

Ingressei como educadora na Escola do Cambolo, município de Porto Seguro no ano de 1991, e no ano de 1993 no município de Santa Cruz Cabrália. Concursada desde 1996 lecionei o componente curricular de Ciências por mais de uma década, disciplina que sempre foi a minha paixão, o meu encantamento, minha realização como educadora que sonhava em ser médica.

Ao longo dos anos trabalhando e convivendo na comunidade indígena tive a oportunidade de conhecer meu pai, até então desconhecido. Homem indígena, casado e pai de 12 filhos. Descobri que era a primeira filha dele, uma filha que ele nunca tinha tido a oportunidade de conhecer e conviver devido aos acontecimentos na juventude.

Aos 19 anos de idade me casei, me tornei mãe de uma menina aos 24 anos e aos 26 anos fui mãe de um menino, segui a vida de mãe, esposa e educadora apaixonada por todo o universo científico.

Em 2004 fui obrigada a ingressar no curso de Letras e Literatura no Instituto de Ensino Nossa Senhora de Lourdes na cidade de Porto Seguro, na época não existia na cidade a graduação em Licenciatura em Ciências, esse ingresso na graduação foi devido às leis do MEC, onde todo professor deveria ter a graduação em licenciatura para estarem na sala de aula.

Tive algumas dificuldades para me encaixar na graduação pois não me via naquele universo das letras, o universo das humanas, afinal o meu mundo girava e se sustentava no universo das exatas. Contudo, aquela graduação me deu acesso ao mundo da literatura brasileira e portuguesa, uma literatura eurocentrada, machista e acadêmica, mas que me encantava ao navegar em suas linhas, e nesse universo tive a oportunidade de conhecer o mundo poético de Augusto dos Anjos (1884-1914), uma literatura esdrúxula, com um tom pessimista, vocábulos científicos e linguagem agressiva, foi amor à primeira vista. A literatura de Augusto dos Anjos não apenas me proporciona o encantamento literário, como me transportava para o mundo científico que tanto amava e lecionava.

Sua obra apresentava realizações poéticas, admiração e/ou repúdio em quem as lia, um tom sarcástico e irônico para combater o paganismo da época. E ao navegar nesses poemas esdrúxulos, onde a vida e a morte, o beijo e o escarro, o nascimento e o verme da carne humana era descrito, é que nasceu o meu interesse em uma literatura que retratasse de forma real a vida humana, uma literatura científicista que me possibilitasse navegar nas aulas de

ciências e no universo literário, e assim, nasceu o meu trabalho de conclusão de curso: “Augusto dos Anjos: para além da estética literária”.

Em 2019, ingressei na UFSB-CSC como educanda especial no curso de pós-graduação do PPGER e cursei os componentes curriculares “História dos Povos Indígenas, Estudos Decoloniais” e “História dos Povos Negros no Sul da Bahia”, foi uma felicidade e um desafio cursar os componentes neste ano pois estava me recuperando de um TCE (Traumatismo Craniano Encefálico) oriundo de um grave acidente automobilístico que vitimou meu esposo.

Durante os quadrimestres diversas leituras foram feitas e debatidas nos Componentes Curriculares (CCs), aumentando e fortalecendo a certeza em estudar a literatura de mulheres negras como caminho para o fortalecimento da literatura feminina. Uma literatura que fortaleça não apenas o cânone literário, mas que possa contribuir para o fortalecimento de um espaço escolar antirracista, afinal, lecionei numa escola militarizada em 2019 até 2022 e que silenciou todos os corpos, principalmente os corpos femininos negros e indígenas.

Diante dos processos opressores presenciados no ambiente escolar, e por vezes descritos por diversas meninas que se automutilam ou que traziam em seus corpos marcas oriundas de agressões físicas e sexuais, foi que nasceu o interesse em estudar a literatura de mulheres negras no ensino das ciências. Um estudo que proporcionasse não apenas o gosto e a satisfação da leitura em sala de aula, mas que nos possibilitasse navegar nas aulas de ciências contemplando a Lei 10.639/2003 e a vida de mulheres que sofrem o silenciamento dos corpos femininos na literatura.

Em 2020 continuei os meus estudos como educanda especial do PPGER-CSC, tive a oportunidade de cursar a CC do professor Francisco Nascimento, componente que não apenas oportunizou o conhecimento do universo das histórias em quadrinhos, mas fortaleceu a certeza de estudar a literatura no componente de ciências. Assim, ao ingressar como aluna regular no mestrado profissional PPGER-UFSB-CSC no ano de 2021, o meu sonho não apenas se tornou realidade, a certeza de estudar sobre ciências e literatura se concretizava como projeto de mestrado. E nesse universo literário e científico nasceu esta dissertação intitulada “Literatura de mulheres negras no ensino de ciências para meninas negras”.

Diante da certeza que precisamos a cada dia desconstruir nos espaços escolares os conceitos estereotipados do processo colonizador e que necessitamos romper as barreiras do próprio eu eurocêntrico, do não conhecimento deste universo que se chama humanidade, é que buscamos apresentar a urgência de um novo olhar antirracista sobre espaços e bancos escolares, um olhar que busca dialogar não apenas os componentes curriculares descritos na

Base Nacional Comum Curricular (BNCC) e nas matrizes curriculares municipais, mas que contemple a alegria na escola, a afirmação racial, o lugar dos corpos femininos. Um currículo que atravesse os muros escolares e contribua para uma sociedade igualitária.

Diante desse desejo em se ter um currículo decolonial, antirracista e feminista, que atravesse os muros dos prédios escolares é que busquei analisar a produção literária “Quarto de Despejo - Diário de uma favelada” (1960), de Carolina Maria de Jesus (1913-1977) como ferramenta na decolonização das relações de ensino-aprendizagem de ciências e suas implicações nas aulas numa abordagem literária científica nos anos finais. A pesquisa buscou identificar as visões de mundo da narradora/ personagem, revelando o lugar que as mulheres negras ocupavam e/ou ocupam nos contextos e nos textos da época e da atualidade.

## 2. UMA QUESTÃO DE RAÇA

Ao longo dos anos o Ensino de Ciências e da Matemática têm sido entendidos como um problema para professores do ensino fundamental e médio, visto que, estes componentes curriculares não dialogam com os demais na prática tradicional de ensino, sendo colocados no pedestal do campo das exatas. Para um dos principais teóricos da Educação Matemática, Ubiratan D'Ambrosio (2011, p. 28), “a Matemática é a espinha dorsal da Civilização Moderna”. É à base de nossa ciência, tecnologia, sociedade, política, sistema de produção e economia.

De acordo D'Ambrosio (2011), a matemática no âmbito escolar devido ao seu rigor científico tem uma falsa crença de ser neutra. Entretanto, se avaliarmos de forma cultural, ela é vista como produto das hierarquizações e ideologia cultural europeia. Moitinho (2021), chama a atenção que mesmo a matemática tendo sua importância dentro da estrutura do conhecimento, não significa que esta precise realizar mutilações nos demais componentes curriculares e saberes. Silva (2018), em seu artigo “Uma Proposta Didática para Descolonizar o Teorema de Pitágoras”, propõe e justifica a necessidade de se debater e questionar a escola como um espaço de poder conservador, que reafirma a manutenção das desigualdades a partir da branquitude. Para Silva (2018, p. 60), “a escola é um ambiente que reitera normatizações culturais, sendo um dos espaços mais normativos”.

Pensar a escola como ambiente de espaço normativo nos remete ao livro “Pedagogia profana: danças, piruetas e mascaradas”, de Jorge Larrosa (1998), que apresenta o processo desafiador de ensinar a partir de uma pedagogia sacralizada que omite ou esquece o processo de aprendizagem concretizado. A intertextualidade e a interdisciplinaridade são os métodos adotados por Larrosa para meditar a respeito dos valores que constroem o indivíduo, apresentados ao educando na biblioteca muito mais do que na sala de aula (LARROSA, 1998, p. 197).

Para o autor, esses espaços normativos hegemônicos elegem de forma arbitrária uma identidade como parâmetro das relações com as outras identidades, criando características positivas em relação às demais que são avaliadas de forma negativa. Parâmetros que elegem de forma geral a identidade valorizada na escola “homem branco, heterossexual, classe média urbano e cristão” (LOURO, 2000, p. 09). Deste modo, são eleitos padrões comportamentais, estéticos e de valores que negam, invisibilizam e silenciam grupos marginalizados, como estudantes negros, indígenas e ciganos.

Diante destes padrões comportamentais nos espaços escolares, Barboza, Schittini e Nascimento (2018), aponta claramente a desigualdade entre homens e mulheres na ciência, mas, além disso, expõe a dupla desigualdade a que estão sujeitas as mulheres negras: por serem mulheres e por serem negras (BARBOZA; SCHITTINI; NASCIMENTO, 2018, p.111).

Notamos também que essa percepção estereotipada da ciência como sendo uma atividade exercida apenas por homens com características preestabelecidas gira em torno da imagem do cientista homem e branco, velho, cabeludo, louco, inteligente e cujo único local de trabalho é o laboratório (BARBOZA; SCHITTINI; NASCIMENTO, 2018), uma visão distorcida e errônea sobre a ciência e sua estruturação por parte dos educadores nos espaços escolares e que trazem consequências aos educandos, principalmente a falta de incentivo às meninas ao campo científico e matemático.

Portanto, uma desigualdade que aponta o Ensino de Ciências e de Matemática como ferramenta de opressão de gênero, fortalecendo a visão estereotipada da ciência como campo de conhecimento masculino, produzindo assim, exclusão dentro das unidades escolares eliminando o direito das meninas assimilarem esse conhecimento de forma científico e particular.

Segundo Barboza, Schittini e Nascimento (2018, p. 109-110), “essas características estereotipadas do cientista são frequentemente identificadas na concepção de estudantes, professores, livros didáticos e também da sociedade”.

Infelizmente essas visões são marcadas pela baixa representatividade das mulheres no campo científico, principalmente mulheres negras no campo da ciência, causando o não desenvolvimento da iniciação científica no ambiente escolar, deixando de proporcionar aos estudantes a capacidade de buscarem os conhecimentos necessários para a inserção dos mesmos nos diversos espaços culturais.

Para as pesquisadoras Lima, Braga e Tavares (2015), esses dados refletem o poder hegemônico dos corpos masculinos em relação aos corpos femininos, principalmente corpos femininos negros. Uma relação de poder que pode ser percebida quando analisamos os processos históricos da colonização, sua construção e seus reflexos, processos opressivos dos quais o Brasil ainda não conseguiu quebrar suas amarras.

De acordo com Moitinho (2021), esse processo ocorreu devido a Europa centralizar o conhecimento como sendo sua propriedade, buscando uma hegemonia soberana e um controle capitalista. Uma validação hegemônica que levou a Europa a classificar pessoas como inferiores ou superiores, racionais ou irracionais, tradicionais ou modernas.

A Europa percebe que sem esse controle de superioridade, dificilmente sua hegemonia seria construída. Na busca por esse resultado, a invisibilidade de seus colonizados foi a principal estratégia a ser seguida; apaga-se uma história e em seu lugar é estabelecida uma construção que diminui o outro e o coloca na condição de oprimido por escolha (MOITINHO, 2021, p. 33).

Para Moitinho (2021), essa consolidação europeia no campo das ciências procurou invisibilizar todos os conhecimentos, saberes e cultura de diferentes povos, mas que também usufruíram daquilo que os convinha. Estamos, portanto, diante do racismo cultural baseado na supremacia racial branca em detrimento às diferentes culturas, levando a desqualificação de qualquer manifestação cultural da raça negra, indígena ou cigana. Uma desqualificação que ocorre principalmente no campo religioso, filosófico, estético.

Nesse sentido Pinheiro e Rosa (2018), destacam que a ciência como um espaço de poder, sua representação foi associada à imagem do sujeito social e hegemônico, silenciando outras formas de desenvolvimento científico que não estavam nos padrões europeus, por exemplo: o desenvolvimento da cerâmica, a tinturaria a partir da manipulação de óxidos metálicos, produção de bebidas alcoólicas, a química de conservação da matéria por meio da mumificação, a primeira revolução tecnológica da humanidade, a passagem de caçador e coletor de frutos e raízes para a agricultura e pecuária (PINHEIRO; ROSA, 2018, p. 123-164).

Barboza, Schittini e Nascimento (2018), apontam que outros fatores afetam diretamente a desigualdade entre homens e mulheres no campo da ciência, dentre eles estão às questões de gênero, raça e classe, requerendo desta forma um olhar mais amplo sobre os múltiplos processos opressores que levam a exclusão de mulheres, principalmente mulheres negras no fazer científico por questão de raça.

Para compreendermos os diferentes conceitos sobre raça, racismo e identidade racial, buscamos aporte em Carneiro (2011, p. 65), que destaca “a identidade étnica e racial é um fenômeno historicamente construído ou destruído”, um fenômeno crescente de autoafirmação dos povos negros que buscam a cada dia sair das brumas e do subterfúgio da identificação racial para enfrentar todas as dores da cor, corpo e da alma, e quem sabe, enfim curá-las.

Quando a educação insiste em reforçar a ideia de civilização como algo próprio do mundo Ocidental; quando trabalha com a lógica de que a ciência ocidental é a única forma de conhecimento legítimo e validado; quando subjuga os conhecimentos produzidos no eixo Sul do mundo a meros saberes rudimentares; quando reforça valores, idiomas, padrões estéticos e culturas ocidentais e urbanas, apagando a diversidade de formas de ser e de constituição linguística, de formas de Estado, de processos culturais e políticos; quando despreza os conhecimentos locais, não ocidentais, as culturas produzidas pelos setores populares, as religiões que não se baseiam na visão cristã de mundo e a diversidade de heranças e memórias, ela atua de forma excludente e violenta. E ao fazer isso, organiza-se, reproduz e perpetua a colonialidade” (GOMES, 2021, p. 437).

Segundo a autora, precisamos destacar a importância de discutirmos como a educação se reproduz e reforça a ideia de civilização própria do mundo ocidental, e como essa reprodução afetou a ciência atual. É necessário analisarmos como essas influências ocorreram no processo de construção da ciência educacional, do processo de ensino e suas metodologias que contribuem para fortalecer e/ou apagar os conhecimentos de outros povos não ocidentais. Desta forma, o ensino-aprendizagem contribuirá para a decolonialidade dos saberes tradicionais a partir da ciência evitando a perpetuação do apagamento e silenciamento de sujeitos a partir da ideologia de raça.

Antônio Sérgio Guimarães (2008), diz que o termo raça possui pelo menos dois termos analíticos, um reivindicado pela biologia genética e o outro pela sociologia, e, para que haja compreensão é necessário voltarmos ao final do século XIX quando a sociologia se forma a partir de Marx (1974), Durkheim (1970), e Boas (1970). Nesse período, ocorre o deslocamento em termo de esplanada, abandonando as explicações do mundo baseado em raça ou clima, para nos baseamos nos conceitos sociais e culturais.

De acordo Lauer; Anyidoho (2016), a desestruturação étnica e social, a privação da liberdade e a negação da cidadania foram acompanhadas com certa cumplicidade na evolução do pensamento político e social no Ocidente (LAUER; ANYIDHOHO, 2016, p.6). Essa explicação permite compreender que a vida humana e a sociedade foram determinadas pela vida social constituída a partir dos pensamentos ocidentais.

Para Guimarães (208), construímos o sentido de nossa vida social e individual, assim como construímos também os artefatos que nos permitem sobreviver e reproduzir de maneira ampliada a nossa vida em sociedade (GUIMARÃES, 2008, p. 96).

A biologia e a antropologia física criaram a idéia de raças humanas, ou seja, a idéia de que a espécie humana poderia ser dividida em subespécies, tal como o mundo animal, e de que tal divisão estaria associada ao desenvolvimento diferencial de valores morais, de dotes psíquicos e intelectuais entre os seres humanos. Para ser sincero, isso foi ciência por certo tempo e só depois virou pseudociência. O que chamamos modernamente de racismo não existiria sem essa idéia que divide os seres humanos em raças, em subespécies, cada qual com suas qualidades. Foi ela que possibilitou a hierarquia entre as sociedades e populações humanas fundamentadas em doutrinas complexas (GUIMARÃES, 2008, p. 97).

Para o autor, essa ideia de raça dividida em subespécies associada aos valores morais apenas reforçaram a diferença entre os seres humanos e aumentaram a hierarquização entre indivíduos superiores e inferiores. Para a corrente teórica criada por Auguste Comte (1798-1857), a regra para o progresso social seriam a disciplina e a ordem a partir da Sociologia para entender a sociedade e explicar o progresso científico que determinava o modo de agir das pessoas. Desta forma, Auguste Comte estabeleceu uma linha tênue entre o desenvolvimento moral e científico da sociedade, criando uma hierarquia do que ele chamou de Grandes Ciências, e enxergou na Biologia e na Sociologia os dois grandes pilares do progresso científico da humanidade.

Segundo o estadunidense doutor em História da Consciência, Asad Haider (2019), não existe razão intrínseca para classificar e/ou organizar os seres humanos com base na ideologia racial, pois a ideologia de raça afirma que se pode categorizar as pessoas de acordo as características físicas específicas, o que também é uma forma arbitrária que só aumenta as consequências sociais. Para o autor, é possível rejeitar o racismo e ainda assim perpetuar a ideologia de raça, uma perpetuação que permanece nos tempos atuais e que afeta diretamente a vida das populações negras, afrodescentes e afroindígenas.

Tomar a categoria de raça como dada e como base para a análise política reproduz essa ideologia. E isso não é ofensivo, porque na verdade a ideologia de raça é produzida pelo racismo, e não o contrário (HAIDER, 2019, p. 72-73).

Para Haider (2019), só existe a ideologia de raça porque existe racismo. Uma realidade que nos faz refletir sobre o processo de colonização que levou a escravização de diversos corpos apenas por terem nascido de mulheres negras, escravas, negando a meninas e meninos

o direito de serem livres, relacionada à compreensão de raça como marcadores fixos corpóreos.

De acordo Pinho (2008, p. 13) “raça”, como categoria de análise sociológica e como conceito êmico, ainda persiste. O que, por certo, nos obriga à consideração criteriosa de sua constituição e reprodução social. De fato, as questões raciais estão e precisam estar nos debates brasileiros e mundiais, e, faz-se necessário a execração do racionalismo que prevalece desde os primórdios de constituição dos interesses sobre raça.

Segundo o professor Marcelo Paixão e o pesquisador Luiz Carvano (2008, p. 44), “o termo raça dialoga primeiramente com a variabilidade dos seres humanos em termos físicos”, um diálogo que segundo o professor Dr. João Ramos ocorre no campo da pseudociência da astrologia e é socialmente aceita. Notamos que a base para essa compreensão reside nas diversas aparências que os seres humanos possuem, principalmente se considerarmos o grau de pigmentação da pele, da cor dos olhos, forma corporal e dos cabelos, além da ampla pluralidade de tipos intermediários, fruto dos distintos intercursos pacíficos ou violentos que ocorreram na formação histórica dos povos.

Essas observações nos fazem compreender o racismo estrutural estabelecido desde a colonização. No livro “Decolonialidade na Educação em Ciências”, um texto de Dultra, Castro e Monteiro (2019, p. 31) apresenta a ideia de colonialidade:

A colonialidade está atrelada ao projeto de colonialismo ou colonização, numa perspectiva mais ampla. Diz respeito ao processo de dominação entre grupos sociais, estabelecendo uma relação de superioridade daquele que domina sobre o dominado, a ponto de suplantar seus conhecimentos, sua cultura, sua identidade e porque não dizer, a sua humanidade.

Uma relação de poder que segundo os autores era construída na invisibilidade e dominação brutal de outros povos, tendo a racialização como ferramenta de segregação social e o sistema capitalista como mecanismo de força produtiva, mesmo o processo de colonização tendo tido origem antes do surgimento do capitalismo. Os povos colonizados eram induzidos ao não reconhecimento da própria cultura, dos saberes, das crenças, da arte e da religião, sendo obrigados a apropriar-se da cultura do colonizador. Deste modo, Santos (2004), considera que essas relações foram constituídas historicamente pelo colonialismo, entretanto, mesmo tendo fim esse processo de comunicação a mentalidade formal e social da humanidade continua discriminatória.

O conceito de Raça segundo a educadora de Genética Médica da Faculdade de Medicina da UFBA Eliane Azevêdo (1990), está baseada quase que na sua totalidade nas características físicas (cor da pele e cabelos, índice cefálico, lábios e pêlos, etc), contudo, as dificuldades em seguir com a classificação de raça a partir desses parâmetros são impossíveis, o que, segundo a autora pode ser chamado de “Conceito Impreciso”.

Para a professora Azevêdo (1990), o conceito de raça torna-se impreciso quando as características hereditárias de qualquer agrupamento humano variam de uma raça para outra, além disso, precisamos avaliar e levar em consideração fatores como: espaço geográfico, econômico, político, religioso etc; o que nos leva a acreditar que não possuímos uma aplicação universal para determinarmos e/ou classificarmos uma RAÇA.

Diante deste conceito impreciso de raça e de todos os fatores externos que contribuem para essas imprecisões, apresentaremos o esquema das representações (impossibilidades) que delimitam segundo Eliane Azevêdo o termo raça a partir das características físicas.

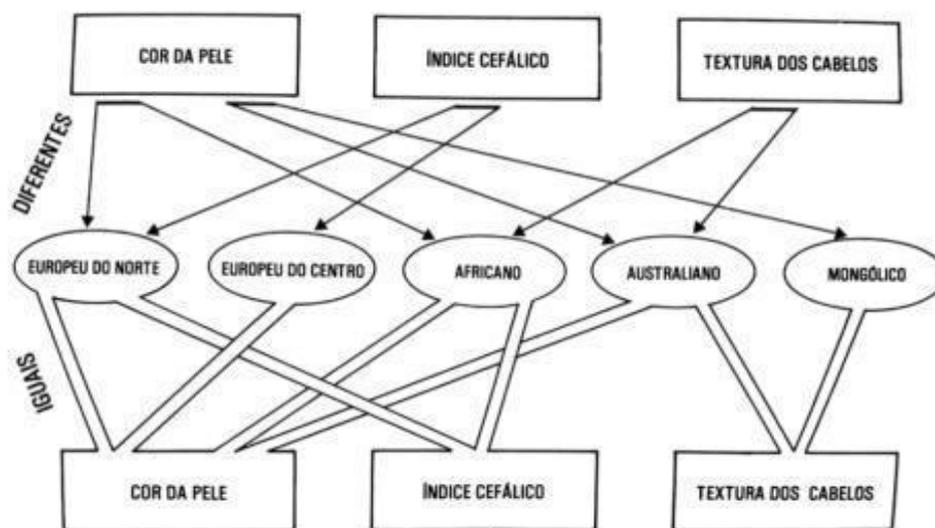


Figura 01- Representação esquemática das impossibilidades de delimitação de raça. -Fonte: AZEVÊDO, Eliane. Raça, Conceito e preconceito. 2 edição - São Paulo: Editora Ática S. A. - 1990.

Para Pinho e Sansone (2008, p. 42-43),

O termo raça dialoga primeiramente com a variabilidade dos seres humanos em termos físicos. Ou seja, a base dessa compreensão reside no fato de que os seres humanos possuem uma grande variabilidade de tipos em termos de suas respectivas aparências, especialmente quando leva-se em consideração o grau de intensidade da pigmentação de suas peles, os tipos faciais, as cores dos olhos, o formato dos cabelos e, em alguns casos, a forma corporal (altura, peso, tipo corpóreo).

Compreendemos, portanto, que a redução do termo raça ao seu aspecto físico não reduz ou esgota a problemática tendo em vista o estudo das relações raciais e as associações correspondentes em termos antropológicos e políticos.

O racismo nos dias atuais não necessita mais do conceito raça ou da validação biológica, ele se reformula a cada dia na base dos conceitos de etnia, diferenças culturais e/ou identidade cultural (MUNANGA, 2013). É preciso enxergar o problema para poder enfrentá-lo, reconhecer os avanços e as limitações, pois as vítimas do passado, de ontem, de hoje e do amanhã buscam e/ou buscarão seus direitos independentemente do conceito RAÇA.

Segundo Carneiro (2011), ao longo dos anos a ciência vem revelando a falácia do conceito de raça a partir do ponto de vista biológico. Uma constatação científica que busca minar todas as reivindicações políticas que discriminam uma população com base na raça ou na cor de pele, e que durante séculos buscou justificar as opressões e os privilégios da supremacia branca a partir dessa base racista.

Devemos lembrar que o termo raça é uma construção histórica, social, discursiva e performativa, imbricada por questões de gênero, sexualidade, classe social, dentre outras questões.

Percebemos que ao longo dos séculos diversos estudos e debates têm ocorrido no campo da sociologia, antropologia, filosofia e da ciência para desconstruir a ideia de raça e racismo que foi consolidado durante as décadas de 1850 e 1890 na Europa. Ressaltamos que na metade do século XIX (1855), Gobineau publicou na Europa seu “Ensaio sobre as desigualdades das raças”, sendo posteriormente considerado o “pai do racismo” (AZEVEDO, 1990). Segundo Azevêdo (1990), esse trabalho teve grande receptividade o que pode ter influenciado juntamente com a obra de Charles Kingsley as concepções racistas e chegando a criar uma filosofia racial no século XIX.

Para Cardoso e Rosa (2018, p.78-79), não devemos abandonar a ideia de raça como se fosse o caminho para esquecer o racismo, mas, sim, problematizar as implicações desse conceito na nossa sociedade. Um caminho que as populações negras buscam a cada dia

fortalecer nos espaços hegemônicos, principalmente nos espaços educacionais, fortalecidos com a obrigatoriedade da Lei 10.639/03 nos currículos educacionais e com os movimentos sociais.

Portanto, diante dos diversos conceitos apresentados sobre o termo raça e dos inúmeros posicionamentos vivenciado frente a essas questões dentro do espaço escolar, é que compreendo que as construções históricas, educacionais e sociais a partir desta categoria destroem crianças, jovens e adultos meramente por fatores fenotípicos, conceitos que não podem ser determinantes para categorizar pessoas em pleno século XXI. Vale ressaltar que a formação do povo brasileiro ocorreu por três raças distintas, e , portanto, somos DNA dos povos indígenas, negros e brancos.

É necessário discutirmos a construção social do povo brasileiro e o processo de formação da educação brasileira a partir do campo pedagógico do ensino de ciências, a incitação do raciocínio lógico linguístico literário na sala de aula fortalecida a partir da leitura. Precisamos assumir perspectivas decoloniais no ensino de ciências e demais componentes a partir de situações-problema, das relações étnico-raciais, dos fatores que interferem a aprendizagem nos espaços escolares principalmente no ensino de ciências e demais componentes. Desta forma, será construída a relação tríade leitura/ensino/aprendizagem nas aulas de ciências de forma decolonial.

## 2.1 Leitura e Ensino de Ciências

Quando olhamos para a educação ao decorrer da história da humanidade percebemos o quanto esta é importante para os grupos sociais e suas respectivas sociedades, razão pela qual compreendemos os rumos que a educação tomou ao longo dos séculos.

Segundo Pinheiro e Rosa, (2020, p.13), historicamente o nascimento da Ciência tem sido reconhecido como um fenômeno que surgiu no continente europeu, no apogeu da modernidade, com reconhecimento nos fundamentos greco-romano, negando qualquer forma de conhecimento e saberes ancestrais não europeus (PINHEIRO; ROSA, 2020).

O processo de colonialidade do saber impôs o saber europeu como marco referencial do conhecimento verdadeiro frente aos demais conhecimentos, desconsiderando qualquer forma de racionalidade, conhecimento e interpretação do mundo. Assim, a ciência tem o monopólio da distinção universal entre o verdadeiro e falso, se transforma em um único

conhecimento válido e enquadrando tudo que está fora do seu rigor científico como ignorante. Para Pinheiro (2020),

Trata-se de um saber que se coloca como modelo, que tem suas bases no eurocentrismo como monopolizador da razão, que opera pela violência epistêmica que gera uma subalternização de saberes outros, calcados em lógica distinta (PINHEIRO, 2020, p. 18).

Percebemos com isso que, se faz necessário reconhecer as formas de opressão ou colonialidade do saber, poder e ser que se faz presente ainda no século XXI nos espaços escolares e pensar novos caminhos e metodologias que reflita um ensino de ciências a partir da decolonialidade. É preciso pensar estratégias de superação do poder e padrões colonizadores, faz-se necessário o reconhecimento de outras histórias, epistemologias e identidades que foram desconstruídas no processo de formação da nação e principalmente nos conceitos educacionais do Brasil.

Para Cunha-Júnior (2010), foram essas pessoas desprezadas, desumanizadas e escravizadas os principais cientistas e técnicos que conseguiram manter um modelo de produção na sociedade, o que nos leva a afirmar que a sociedade brasileira herdou a riqueza oriunda dos conhecimentos técnicos e científicos dessas pessoas escravizadas, isto porque o conhecimento tecnológico estava presente em diversos ambientes culturais e sociais da África antiga e esses povos, que foram sequestrados e escravizados, lançaram mão dos seus saberes ancestrais para sobreviverem nessa terra (PINHEIRO, 2020, p. 13).

É com a expansão europeia que as características físicas se tornaram um aspecto importante para identificação e hierarquização dos diferentes tipos de humanidade, sendo associadas a uma descrição estereotipada de atitudes e comportamentos que posteriormente seriam incorporados pelas teorias de raças (LIMA, 2019. p. 15).

Com as expansões europeias, as relações sociais foram forjadas com base na ideia de raça. Uma classificação em identidades raciais é dividida segundo uma lógica dicotômica entre dominante e dominada. Uma ideia racial que geraria um pressuposto de distinção biológica, forjada numa construção identitária de poder mundial, um regime de domínio de

uns povos sobre outros. Um processo que influenciou diretamente a história da ciência e sua trajetória no ensino-aprendizagem de ciências no Brasil.

De acordo com Costa (2007), cada vez mais se compreende e se assume a importância de uma formação básica em ciências que seja capaz de promover a literacia científica de educandos nos espaços escolares. Segundo Filipe (2012),

a “literacia científica envolve a produção e utilização da ciência na vida do homem, provocando mudanças revolucionárias na ciência com dimensões na democracia, no progresso social e nas necessidades de adaptação do ser humano”. Atualmente, admite-se que saber ler, saber escrever e saber contar não é a solução para o analfabetismo, o ensino tem a obrigação de promover o desenvolvimento de competências necessárias aos educandos para se integrarem na sociedade (FILIPE,2012, p.01).

Para a pesquisadora, a literacia<sup>1</sup> é mais que saber ler e escrever para compreensão da ciência, é a capacidade científica e técnica de se tornar apto a resolver de forma imediata problemas básicos que afetam a sua própria vida e a sociedade.

Desenvolver a literacia ou letramento científico no espaço escolar deve ser o principal objetivo do professor de qualquer componente curricular. No livro “Física, Cultura & ensino de ciências”, um texto de Gama (2019, p. 77), apresenta três elementos sobre o verbete Cultura que são: ciência, características culturais e cultura como pensamento e ação.

O modo de vida de um povo, em que se incluem suas atitudes, valores, crenças, arte, ciências, modos de percepção e hábitos de vida são aprendidas, porém, muitas vezes são demasiado abrangentes para serem facilmente detectáveis a partir de seu interior (GAMA, 2019 APUD BLACKBURN, 1997, p. 85).

Em sua análise, Gama (2019) justifica os três elementos da seguinte forma: o primeiro diz respeito à figuração da ciência quando dos elementos que constituem o corpo a que se chama ‘cultura’, presença que nos permite adentrar a tese de doutoramento do professor João Zanetic (1987) “Física também é Cultura”. O professor trata do caráter cultural e as relações

---

<sup>1</sup> Literácia \_ importado da literatura anglo-saxônica (literacy) e diz respeito ao “conjunto das habilidades da leitura e da escrita (identificação das palavras escritas, conhecimento da ortografia das palavras, aplicação aos textos dos processos linguísticos e cognitivos de compreensão (MORAIS, 2013).

possíveis para o ensino, defende um ensino público de qualidade capaz de transformações sociais, e reflete sobre sua preocupação com a formação de professores.

O segundo elemento diz respeito ao aprender as características culturais, o que nos remete a leitura do livro de Paulo Freire (2011) “Extensão ou Comunicação”, onde o autor inicia com a análise semântica da palavra extensão que se opõe ao de comunicação, e que traz de volta à palavra cultura, palavra polissêmica que se refere à ação, processo ou efeito de cultivar a terra.

O terceiro elemento é o fato de uma cultura incluir “modos de percepção e hábitos de pensamento e de ação” que a cultura constitui a definição de como vemos e agimos no mundo (GAMA, 2019, p. 78).

Compreender como essa história cultural foi construída e principalmente quem a escreveu, é levar o educando e/ou professor a pensar uma postura de ação, uma reflexão capaz de mudar atitudes e que nos leve a lugares que reformulam a teoria e a prática educativa, proporcionando uma educação progressista e decolonial.

Segundo Moitinho (2021), é preciso provocar nos leitores e/ou educadores um deslocamento, um olhar interno para cada um e uma autoavaliação dos espaços educacionais ofertados para crianças e jovens negros, um questionamento capaz de refletir causas e efeitos do processo colonizador nos espaços escolares, principalmente nas escolas de comunidades periféricas.

Entender como essa história foi construída, e principalmente quem escreveu essa história, é fundamental para pensarmos quem se beneficiou com todos esses processos. Tal questionamento possibilita analisarmos nossos discursos diante dos efeitos da colonização (MOITINHO, 2021, p. 21).

Para a autora, é importante problematizar as questões relacionadas a escola como um lugar de privilégio, questões de cunho racista e o processo de socialização que afirma as relações de diferenças e diversidades, contribuindo para que as histórias multiculturais sejam refletidas e fortalecidas deixando de ser tabu nos espaços educacionais.

Gama (2019), diz que a cultura tecnocrática nos fez frequentar escolas, assistir televisão e sermos expostos aos discursos do mundo, onde estão presentes nossa tecnologia e cosmovisão, depositando na Ciência todo o conhecimento e as metodologias que influenciam de fato nossa percepção de mundo. Essa reflexão fortalece o entendimento de que a

decolonização da ciência através do ensino de literatura de mulheres negras numa visão literária científica poderá proporcionar o rompimento das metodologias coloniais nos espaços acadêmicos e escolares.

Para Freire (2002), temos que problematizar os conteúdos em sala de aula levando os educandos a refletirem criticamente sobre o homem e o meio de vida do indivíduo, contribuindo assim, para a desconstrução da educação bancária e construindo uma educação humanista capaz de transformar culturalmente as práxis de todos os sujeitos.

O estudo e análise da literatura de mulheres negras na sala de aula tornam-se uma ferramenta fundamental para o ensino-aprendizagem nas diferenças étnicas, além de agregar conhecimento em diversos componentes curriculares principalmente nas aulas de ciências, possibilitando entre outros aspectos a problematização e questionamento do silenciamento das vozes negras femininas no cânone literário nacional.

Pensar sobre o cânone literário no espaço escolar não é restringir a literatura apenas ao campo das letras, é estender nossas reflexões no campo das produções científicas, proporcionando aos estudantes uma ótica maior capaz de refletir sobre o processo hegemônico, eurocêntrico, paternalista e epistemológico que se construiu a sociedade e a educação brasileira.

Portanto, o espaço escolar é o local mais adequado para a construção de um diálogo crítico-reflexivo sobre as práticas históricas do crescimento social do Brasil, bem como a influência estabelecida por esses processos no ensino-aprendizagem. Um espaço político de suma importância para o exercício da liberdade, da construção de novas formas de pensar, dialogar e debater “velhas situações”, que precisam ser encaradas com novas posturas e atitudes.

Os espaços escolares devem proporcionar uma educação que enfatize o bem-estar dos educandos e dos educadores, definida por bell hooks (2013), como uma pedagogia engajada, uma pedagogia que busque discutir não apenas aquilo que se caracteriza como *transmissão de conhecimento* ou de informações, mas, que contemple a participação no processo de crescimento intelectual, social, e até mesmo espiritual dos educandos.

Para o jornalista e sociólogo Muniz Sodré (2012), o tempo da educação é o tempo da decolonização dos saberes, tempo da reeducação, da descoberta, de reinventar os sistemas de ensino colonial e hegemônico que foram baseados na dominação colonial e que ganhou vulto o sistema educacional. Portanto, preparar o indivíduo/alunos para a assimilação de novas formas de conhecimentos é romper com os paradigmas estereotipados da cultura, da

sociedade e enfim, da educação. “Educar é socializar, individualizando, isto é, primeiramente inscrever a criança no ordenamento social desejado e depois criar as condições cognitivas e afetivas para sua autonomia individual de adulto” (SODRÊ, 2012, p. 16).

Conforme Sodré (2012), essa condição cognitiva não apenas é capaz de mudar a realidade do educando, mas é capaz de mostrar o real, abrir novas oportunidades, caminhos e possibilidades de conhecimentos. O conhecimento dos fenômenos históricos do colonialismo, junto a anulação dos conhecimentos dos povos negros e a violência predatória, fez-se sempre a validação de uma forma única de conhecimento, em detrimento aos demais saberes.

Portanto, é necessário não apenas a compreensão do processo de colonialidade do ser e do saber, raça e racismo; mas, a sapiência de todas as ações que afetarão o ensino de ciências no Brasil.

## 2.2 Ensino de Ciências no Brasil

Sobre a história da educação, percebemos que as instituições de ensino foram e são afetadas pelas mudanças sociais, econômicas, políticas e culturais de uma nação, e a cada governo ocorrem os surtos de mudanças que atingem principalmente o ensino básico e médio. Um processo nacional que busca o papel centralizador do Estado (KRASILCHIK, 2000).

O ensino de ciências teve seu crescimento atrelado ao desenvolvimento científico e tecnológico, favorecendo o crescimento econômico e cultural. Esses avanços nortearam os Estados Unidos a investir e produzir o chamado projeto de 1ª geração do ensino de Física, Química, Biologia e Matemática para o ensino médio, uma elite que garantisse a hegemonia dos norte-americanos na disputa da corrida espacial. Uma disputa que teve adesão da sociedade científica, universidades, diversos setores apoiados pelo governo, desenvolveram e importaram diversos projetos educacionais de ciências, influenciando até hoje as tendências curriculares tanto no ensino fundamental como ensino médio e “foi dando lugar, ao longo dessas últimas décadas, a outras modificações em função de fatores políticos, econômicos e sociais que resultaram, por sua vez, em transformações das políticas educacionais, cumulativas em função das quais ocorreram mudanças no ensino de Ciências” (KRASILCHIK, 2000, p. 86).

A educação brasileira foi impactada diretamente após o cenário mundial da constituição da ciência. Sua estrutura educacional e científica teve influência direta do colonialismo, e se consolidou com o uso majoritário de autores de referência europeia e

norte-americano, mas que já poderiam ser observadas no Brasil antes do meado de 1960 no governo de Getúlio Vargas.

A assimilação eurocentrada de todo conhecimento científico e metodológico denunciam as diversas “consequências desse processo de colonialidade do poder e do saber na história da estruturação da Educação em Ciências” (DUTRA; JACOB; MONTEIRO, 2019, p. 37). Para Moitinho (2021), essa colonialidade do poder e do saber inviabilizou as identidades dos colonizados, destruindo seu imaginário e menosprezando todo o conhecimento de um povo africano e indígena em prol dos saberes eurocêntricos.

A constituição e consolidação disciplinar das ciências nas escolas foi uma luta árdua e longa, embora a educação científica seja uma das áreas da ciência mais desenvolvida. De acordo com Marandino (2009), o campo de ciências entendido como ensino e aprendizagem que impacta a vida social escolar é recente, surge oficialmente nos anos de 1930 no ensino secundário do Brasil, no texto da Reforma Francisco Campos que:

estabeleceu oficialmente, em nível nacional, a modernização do ensino secundário brasileiro, conferindo organicidade à cultura escolar do ensino secundário por meio da fixação de uma série de medidas, como o aumento do número de anos do curso secundário e sua divisão em dois ciclos, a seriação do currículo, a frequência obrigatória dos educandos às aulas, a imposição de um detalhado e regular sistema de avaliação discente e a reestruturação do sistema de inspeção federal (DALLABRIDA, 2009, p. 185).

Conforme o texto da Reforma Francisco Campos (1930), a reforma do ensino secundário foi oficializada pelo Decreto nº 18.890, de 18 de abril de 1931, sendo ajustada e consolidada pelo Decreto nº 21.2141, de 4 de abril de 1932, que criou a disciplina escolar de Ciências Físicas e Naturais com a noção de que seria pedagogicamente interessante iniciar os estudantes no ensino de ciências por meio de um ensino integrado. Uma ideia positivista de que as Ciências (Biologia, Química, Física) poderiam ser agrupadas em uma disciplina por possuírem métodos únicos. Para eles, “a ideia de método único não era a principal argumentação para legitimar a ciência nos currículos secundários, mas a utilização desta na vida, formação e valores dos estudantes” (DUTRA; JACOB; MONTEIRO, 2021, p. 8).

De acordo com Dutra, Jacob e Monteiro (2019), após o impacto direto do cenário mundial, o Brasil pós 2ª guerra mundial e pós-guerra encontrava-se numa fase de industrialização e buscava superar sua dependência de matéria prima e produtos

industrializados, necessitava preparar os educandos para impulsionar o progresso científico e tecnológico do país. De acordo com os autores, a Lei 4.024/1961 Diretrizes e Base da Educação, aumentaram o número de aulas do componente curricular buscando desenvolver um espírito crítico e lógico dos educandos e a prática dos métodos científicos.

Essas disciplinas passam a ter a função de desenvolver o espírito crítico com o exercício do método científico. O cidadão seria preparado para pensar logicamente e criticamente, assim seria capaz de tomar decisões com base em informações e dados (KRASILCHIK, 2000, p. 86).

Para Krasilchik (2000), após o início da ditadura militar em 1964, o ensino de ciência passou a ter seu foco alterado para a formação de trabalhadores e habilitação profissional considerando como peças importantes para o desenvolvimento do país. Essas mudanças foram estabelecidas pela Lei de Diretrizes e Base da Educação nº 5.692/71, que nortearam as mudanças no ensino de ciências, descaracterizando a função profissional e curricular (KRASILCHIK, 2000, p. 86).

Segundo Brasil (1996), em 20 de dezembro de 1996 foi promulgada a nova LDB nº 9.394, a qual estabelece no artigo 1º parágrafo 2º, que a educação escolar deverá estar vinculada ao mundo do trabalho e à prática social.

Ainda conforme Krasilchik (2000, p. 87), o artigo 26 estabelece que “os currículos do ensino fundamental e médio devem ter uma base nacional comum, a ser complementada pelos demais conteúdos curriculares especificados nesta Lei e em cada sistema de ensino”, exigindo que o ensino ofereça a formação básica para o pleno domínio da leitura, escrita, cálculos matemáticos, compreensão das artes, ambiente material, social, político e tecnológico, além dos valores que fundamentam a sociedade. Desta forma, o ensino médio passou a ter a função de consolidar os conhecimentos e preparar o indivíduo para a cidadania e o mercado de trabalho.

O estudo e análise do processo de formação do ensino de ciências no Brasil nos permite compreender as propostas educacionais e suas consequências ao longo dos últimos 50 anos, devemos considerar os vários níveis educacionais e os desígnios dos governos desde a omissão das políticas educacionais, a reformulação da Base Nacional Comum Curricular, materiais pedagógicos até a realidade das salas de aula nas diversas instituições de ensino. É necessário refletir sobre o ensino de ciências dentro e fora dos espaços escolares, desconstruindo todo um pensamento colonizador, de branquitude, hegemonia masculina e racial o qual conceitua os espaços de conhecimentos como pertencente à branquitude.

Diante dessa necessidade de desconstrução de um currículo eurocentrado e que abarcasse as questões raciais nos espaços escolares, o presidente da república alterou a Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, para incluir no currículo oficial da Rede de Ensino a obrigatoriedade da temática "História e Cultura Afro-Brasileira", e dá outras providências, para a Lei 10.639/2003 Lei de Diretrizes e Base da Educação Nacional (LDBN), de 09 de Janeiro de 2003.

A Lei que tratava da obrigatoriedade da temática “História e Cultura Afro-Brasileira”, foi alterada para Lei 11.645/2008, para incluir no currículo oficial da Rede de Ensino a obrigatoriedade da temática “História e Cultura Indígena” nos currículos oficiais das Redes de Ensino de todo o Brasil, possibilitando aos educadores em sala de aula tratar de questões plurais, desenvolverem ações a partir de um ensino decolonial e realizar o diálogo entre as questões étnico-raciais e o ensino de ciências (BRASIL, 2018).

Faz-se necessário dialogar o ensino de ciências com as questões étnico-raciais, contemplando assim a lei 10.639/2003, fortalecendo os direitos, à identidade, aos saberes e conhecimentos das populações negras no Brasil (PINHEIRO; ROSA, 2018, p. 15):

No entanto, desde a promulgação da Lei, tais legislações não foram capazes de intervir nos contextos das salas de aula dos municípios onde as discussões e estudos sobre as populações negras e principalmente mulheres negras do Brasil se restringem às das discussões estereotipadas sobre a escravidão.

A Lei 10.639/03 representa possibilidades de alteração nas escolas e na constituição da formação social brasileira, fortalecendo a identidade e direito da população negra. A escola, portanto, é um lugar de grande importância na desconstrução do racismo estrutural tão arraigado na sociedade brasileira, e na construção de identidades fortalecidas que buscam mudanças político-didático-pedagógicas.

Para Pinheiro e Rosa (2018), “o Ensino de Ciências não pode se privar do cumprimento dessa lei, reforçando assim as estratégias de manutenção de subalternidade raciais oriundas do racismo estrutural do Brasil” (PINHEIRO; ROSA, 2018, p.16 ).

Segundo o filósofo mineiro, professor doutor em educação Marcus Fonseca (2011), a implementação da Lei 10.639/03 vem somar às demandas do Movimento Negro, de outros movimentos bem como dos intelectuais que buscam a superação do racismo nessa sociedade eurocêntrica e principalmente nos espaços escolares.

Fonseca (2006), nos adverte sobre a forma que tratamos esse sujeito da educação, uma forma abstrata que negligencia seus pertencimentos étnicos e raciais. Necessitamos, portanto, compartilhar a concepção de uma educação transformadora e crítica que se oponha à educação bancária tão presente nas instituições escolares. Uma educação que rompa em todos os níveis e contexto do processo ensino-aprendizagem o sistema de educação bancária. “E essas condições implicam ou exigem a presença de educandos e de educadores criadores, instigadores inquietos, rigorosamente curiosos, humildes e persistentes” (FREIRE, 2007a, p. 26).

Portanto, o educador deverá estar aberto às indagações e curiosidades dos educandos, consciente da sua tarefa de ensinar e não de transferir conhecimento (SCHIVANI, 2019, p. 42). Segundo Freire (1977),

...o conhecimento não se estende do que se julga sabedor até aqueles que se julga não saberem; o conhecimento se constitui nas relações homem-mundo, relações de transformação, e se aperfeiçoa na problematização crítica destas relações (FREIRE, 1977, p. 36).

Para o autor, o conhecimento se desenvolve a partir da relação homem-mundo. Uma educação capaz de refletir sobre a concepção humana e sua visão da humanidade, um diálogo que contribua para desvelar a necessidade de abertura e intensificação constante dos diálogos formativos das relações de ensino-aprendizagem.

A premissa freiriana que “ninguém liberta ninguém, ninguém se liberta sozinho: que os homens se libertam em comunhão” (FREIRE, 1968), nos leva a certeza que nenhum professor é o detentor de todo o saber, portanto, precisamos nos libertar do jargão que somos aquele que apenas educa, mas o que, enquanto educa somos educados, enquanto ensinamos somos ensinados. Diante desse processo mútuo, educadores e educando tornam-se parte de uma mesma engrenagem, contribuindo para uma educação transformadora e libertadora capaz de combater a desistência da jornada do conhecimento.

Lembrando que, essa jornada deve ocorrer de forma coletiva nos espaços educacionais, mesmo que o sistema educacional, as leis e regras, materiais didáticos e por vezes o corpo administrativo não contribuem para uma realidade diferente, o papel do professor é construir uma educação libertadora dentro e fora da escola.

Segundo Freire (2011), a prática de educar e educar-se para a liberdade, é tarefa daqueles que “sabem que pouco sabem”, compreendem que o aprendizado se constrói de forma gradual e contínua, desconstruindo na sala de aula a prática de domesticação do saber. bell hooks (2017), afirma que a educação como prática da liberdade, os educandos não são os únicos que são chamados a partilhar, que toda a sala de aula que se aplica um modelo de pedagogia engajada também é um local de crescimento para o professor.

...no processo de aprendizagem, só aprende verdadeiramente aquele que se apropria do aprendido, transformando-o em apreendido, com o que pode, por isto mesmo, reinventá-lo; aquele que é capaz de aplicar o aprendido-apreendido a situações existenciais concretas (FREIRE, 1977, p 28)

É preciso refletir sobre novas práticas educativas que despertem o interesse dos educandos em aprender, um processo de alteridade que contribua na construção do outro de forma positiva e nunca negativa, evitando que grupos étnicos sejam marginalizados e vítimas das desigualdades sociais nos espaços escolares. Precisamos fomentar a alegria na escola, definir políticas pedagógicas que conduzam os educandos a uma satisfação cultural escolar que contribua para seu crescimento e confiança na vida (SNYDERS, 1988).

Para o professor doutor Tássio Ferreira (2020), vários valores são incutidos nas cabeças dos educandos no espaço escolar que por vezes são distantes da sua realidade, levando a uma borradora dos seus valores e crenças frente à hegemonia educacional.

Essa cosmovisão poderia servir como inspiração para se pensar novos paradigmas de educação em nosso país, assentando, aqui, uma educação comprometida com democratização do conhecimento e das formas de aprender, sem perder de vista a diversidade e potencialidades de cada indivíduo que se relacionaria com o mundo (FERREIRA, 2020, p.75).

Para Ferreira (2020), a educação deve proporcionar inspirações capazes de transformar as visões de mundo dos estudantes, capaz de transformações democráticas, e , principalmente, capaz de trazer de volta a alegria primária dos estudantes. Uma alegria que ao longo do processo educacional têm se perdido nos bancos escolares. Snyders (1988) chama a atenção

para a alegria primária dos educandos, uma alegria capaz de conduzir o estudante a uma leitura de si, do outro e do mundo.

Segundo o autor, a leitura faz parte da cultura primeira de uma pessoa e também da cultura escolar, entretanto, a separação existente dos componentes curriculares impossibilita a compreensão por parte dos educadores de um todo e não de um meio, fragmentando desta forma o ensino-aprendizagem na sala de aula, contribuindo ainda mais para a separação das duas culturas.

Segundo o físico Charles Snow (2015), a divergência entre o universo científico e não científico, o levou a cunhar a expressão “duas culturas”. Para o autor, essa dicotomia cultural traz graves consequências educacionais, contribuindo assim para o não entendimento e complementação entre as ciências humanas e as ciências exatas.

Neste universo das divergências entre duas culturas, é que propomos a decolonização dos saberes escolares através do ensino de literatura e sua aplicabilidade nas aulas de ciências. Segundo Piassi (2007), existem condições para que o ensino de ciências e literatura seja trabalhado em sala de aula, contribuindo dessa forma a formação de leitores críticos. Notamos que os livros são apenas ferramentas na construção do saber e que textos literários possibilitam a leitura de mundo, proposta defendida pelo professor Paulo Freire (2001), ao defender em seus estudos e debates a importância do ato de ler.

Para Ramos (2012), a leitura é um instrumento necessário para o ensino da física e da arte, um reconhecimento importante para se pensar e direcionar a prática do ensinar, que não se restringe apenas à área da linguagem. Para tanto, se faz necessário rever os estudos de Piassi e Pietrocola (2009), que abordam a importância das obras de ficção científica para o ensino de ciências, para eles a leitura é um fator *sine qua non* para a formação de um bom leitor. Ramos (2012, p. 21), afirma que: “Todo professor, independente da disciplina que ensina, é também um professor de leitura”, portanto, estes estudos proporcionam compreender que a leitura torna possível o diálogo crítico entre diversas realidades dentro da cultura escolar.

Pensar a Ciência e a Literatura como fonte de prazer científico, é pensar e construir uma ponte entre as duas culturas, uma união criativa e livre capaz de levar os educandos a se debruçar num diálogo com o mundo e com um currículo escolar que contribua para o desenvolvimento intelectual, social e cultural. Nas palavras do professor doutor João Zanetic “A Física também é cultura”, pode compreender que “A Literatura também é cultura”, e que ambas colaboram para uma educação transformadora, apresentando caminhos possíveis que

contribuam para a construção de uma sociedade voltada aos interesses da maioria da população (ZANETIC, 1989).

A imaginação nos atinge e nos penetra de formas diferentes na ciência e na poesia. Na ciência, ela organiza nossa experiência em leis, sobre as quais baseamos nossas ações futuras (BRONOWSKI, 1998, p. 20).

Percebemos, portanto, que a literatura e a ciências juntas trazem uma nova ressignificação das aulas, agregando prazeres à sala de aula e abrindo caminhos em uma nova direção. Desta forma podemos construir uma ciência literária capaz de fortalecer as ações que mudam as coisas e o mundo.

A partir da concepção de uma ciência literária capaz de contribuir para uma educação antirracista decolonial, é que se faz necessário uma nova caminhada e envolvimento dos diversos componentes curriculares.

A biologia, a matemática, a física e a química destacam-se como disciplinas que, integradas são capazes de descolonizar conhecimentos que afirmam as diferenças como inferioridade e que marcam a condição natural de indivíduos e grupos interétnicos (ROCHA; TRINDADE, 2010, p. 194).

Para Rocha; Trindade (2010), os componentes curriculares não apenas são capazes de descolonizar o processo ensino-aprendizagem a partir das relações interétnicas, mas, são capazes de construir conhecimentos sólidos que interferem diretamente na vida social, política do educando e/ou indivíduos.

bell hooks (2017, p. 36) afirma:

Os professores progressistas que trabalham para transformar o currículo de tal modo que ele não reforce os sistemas de dominação nem reflita mais nenhuma parcialidade são, em geral, os indivíduos mais dispostos a correr os riscos acarretados pela pedagogia engajada.

Portanto, precisamos de professores que sejam os primeiros a correrem os riscos no desafio das práticas pedagógicas que envolvam os diferentes componentes curriculares e os

educandos, criando narrativas que contribuam para um diálogo crítico e reflexivo, fazendo de sua prática de ensino um lugar de resistência, buscando compreender e romper com o processo colonizador na educação científica.

Deste modo, convidamos os educadores a desafiarem suas práticas pedagógicas, seus conceitos sobre colonialidade do ser, do saber e do poder a partir do surgimento e efeitos da colonização no processo ensino/aprendizagem de ciências.

### 2.3 A Colonialidade e seus Efeitos no Ensino de Ciências

Quando olhamos para a educação ao decorrer da história da humanidade percebemos o quanto esta é importante para os grupos sociais e suas respectivas sociedades, razão pela qual compreendemos os rumos que a educação tomou ao longo dos séculos.

Segundo Pinheiro; Rosa, (2020, p.13), “historicamente *o nascimento da Ciência tem sido reconhecido como um fenômeno que surgiu no continente europeu, no apogeu da modernidade, com reconhecimento nos fundamentos greco-romano*”, negando qualquer forma de conhecimento e saberes ancestrais não europeus (PINHEIRO; ROSA, 2020).

O processo de colonialidade do saber impôs o saber europeu como marco referencial do conhecimento verdadeiro frente aos demais conhecimentos, desconsiderando qualquer forma de racionalidade, conhecimento e interpretação do mundo. Assim, a ciência tem o monopólio da distinção universal entre o verdadeiro e falso, se transforma em um único conhecimento válido e enquadrando tudo que está fora do seu rigor científico como ignorante. Para Pinheiro (2020),

Trata-se de um saber que se coloca como modelo, que tem suas bases no eurocentrismo como monopolizador da razão, que opera pela violência epistêmica que gera uma subalternização de saberes outros, calcados em lógica distinta (PINHEIRO, 2020, p. 18).

Percebemos com isso que, se faz necessário reconhecer as formas de opressão ou colonialidade do saber, poder e ser que se faz presente ainda no século XXI nos espaços escolares e pensar novos caminhos e metodologias que reflita um ensino de ciências a partir da decolonialidade. É preciso pensar estratégias de superação do poder e padrões

colonizadores, faz-se necessário o reconhecimento de outras histórias, epistemologias e identidades que foram desconstruídas no processo de formação da nação e principalmente nos conceitos educacionais do Brasil.

Para Cunha-Júnior (2010), foram essas pessoas desprezadas, desumanizadas e escravizadas os principais cientistas e técnicos que conseguiram manter um modelo de produção na sociedade, o que nos leva a afirmar que a sociedade brasileira herdou a riqueza oriunda dos conhecimentos técnicos e científicos dessas pessoas escravizadas, isto porque o conhecimento tecnológico estava presente em diversos ambientes culturais e sociais da África antiga e esses povos, que foram sequestrados e escravizados, lançaram mão dos seus saberes ancestrais para sobreviverem nessa terra (PINHEIRO, 2020, p. 13).

É com a expansão europeia que as características físicas se tornaram um aspecto importante para identificação e hierarquização dos diferentes tipos de humanidade, sendo associadas a uma descrição estereotipada de atitudes e comportamentos que posteriormente seriam incorporados pelas teorias de raças (LIMA, 2019. p. 15).

Com as expansões europeias, as relações sociais foram forjadas com base na ideia de raça. Uma classificação em identidades raciais é dividida segundo uma lógica dicotômica entre dominante e dominada. Uma ideia racial que geraria um pressuposto de distinção biológica, forjada numa construção identitária de poder mundial, um regime de domínio de uns povos sobre outros. Um processo que influenciou diretamente a história da ciência e sua trajetória no ensino-aprendizagem de ciências no Brasil.

A modernidade ocidental/colonialidade é entendida como a época da civilização europeia mais avançada em comparação às outras civilizações tidas como não civilizadas, selvagens ou primitivas. A razão para essa comparação, segundo Maldonado-Torres (2020), é que as instituições, práticas e representações simbólicas ocidentais modernas da época implicava-se nos conceitos de progresso, sociedade, soberania, subjetividade, gênero e razão, têm sido definidas como pressuposto de uma distinção fundamental entre o moderno e o selvagem ou primitivo (MALDONADO-TORRES, 2020).

É portanto necessário refletir criticamente sobre o enredamento de marcadores de civilização com ideias que postulam outros povos como primitivos ou selvagens, e sobre as formas nas quais a modernidade ocidental sempre pressupõe definições e distinções coloniais dessa natureza (MALDONADO-TORRES, 2020, p. 30).

Precisamos compreender a constituição e legitimidade da colonialidade, seus conceitos e efeitos sociais. Um processo que, segundo Maldonado-Torres (2020), seja mais sensato afirmar que a modernidade por si só, como uma grande revolução imbricada com o paradigma da “descoberta”, tornou-se colonial desde seu nascedouro (MALDONADO-TORRES, 2020, p. 32).

A colonialidade, que é articulada à construção do conceito de raça, se manifesta em três dimensões, a saber: a colonialidade do ser, do saber e do poder (PINHEIRO, 2020, p.180). Para Moitinho (2021, p. 32), a colonialidade “é constitutiva da modernidade, e não derivativa”, um resultado da exploração europeia e do desenvolvimento social e econômico fruto da modernidade. A elite europeia sentia a necessidade de se manter no controle hegemônico, questionando qualquer outra forma de conhecimento social e econômico, buscando manter sua superioridade racial sobre os negros levando-os a questionarem suas capacidades e potencial.

De acordo com Quijano (2010), a colonialidade se articulou no conceito de raça, o que o levou a desenvolver o conceito de “colonialidade do poder”. Uma relação construída a partir do projeto de colonização europeia na América que articulou o colonialismo imperial e a ciência ocidental a ideia de raça como instrumento de classificação hierárquica e social. Uma colonialidade do poder que classificava homens brancos, cristãos e europeus como raça superior possuindo o poder de subjugar e dominar as demais populações tidas como inferiores, uma relação que atenderia às expectativas do capitalismo e manteria a Europa no controle de superioridade ao negro, essa condição de inferioridade estabelecida pelos europeus é naturalizada, ou seja, justificada pela sua falta de conhecimento, estudo ou condição de pobreza e miséria a qual está inserido.

Somente com o fim da colonização, do colonialismo, temos a colonialidade, que o autor explica como memórias suprimidas, compactadas e em duplicidade, onde o colonizado passa a acreditar na consciência colonial (MOITINHO, 2021, p. 33). A colonialidade do ser partiu da modulação existencial dos indivíduos. Uma dimensão ontológica da colonialidade que se afirma na negação do outro (CARNEIRO, 2005). Decorrente do processo

eurocentrismo moderno, eminentemente antropocêntrico, produtor de estereótipos e definidor de critérios de humanidade (PINHEIRO, 2020, p. 18). As populações diferentes dos critérios europeus foram marcadas como inferiores, desumanas, não dignas de sua cor e raízes ancestrais, sofrendo uma violação ontológica para destruir sua identidade e existência, levando assim a consolidação da colonialidade.

Para Quijano (2010),

A colonialidade é um dos elementos constitutivos e específicos do padrão mundial do poder capitalista. Sustenta-se na imposição de uma classificação racial/étnica da população do mundo como pedra angular do referido padrão de poder e opera em cada um dos planos, meios e dimensões, materiais e subjetivos, da existência social cotidiana e da escala social. Origina-se e mundializa-se a partir da América (QUIJANO, 2010, p. 85).

Para o autor, o processo de colonialidade não apenas foi o elemento constitutivo do poder capitalista, como sustentou de forma agressiva e cruel as populações mundiais. Para Moitinho (2021), a ideia de raça surge como uma estratégia criada e validada pelo poder eurocêntrico, uma forma de controle e manutenção do poder do colonizador. Um processo de exclusão dos grupos não europeus, que criaram categorias e classes sociais, como esclarece Candau (2010) ao explicar a colonialidade do poder, do ser e do saber. Processo que nos permite compreender os caminhos de desenvolvimento científico e tecnológico que contribuíram para o desenvolvimento do mundo globalizado.

Sabemos que o desenvolvimento científico e tecnológico contribuiu para modificar o pensamento e o agir da humanidade levando-os a responder às novas exigências do mundo globalizado, um processo de globalização que, segundo Souza (2011), as sociedades estão imersas a pelo menos cinco séculos e suas fortes raízes desde a época das grandes navegações.

Essas novas exigências do mundo globalizado têm profundas repercussões no universo escolar, principalmente porque devemos não apenas promover os conhecimentos técnico-científicos, mas desenvolver as capacidades necessárias ao processo de formação de cada educando.

Para Galvão (2006),

“no ensino das ciências pretende-se desenvolver ambientes de aprendizagem onde a observação, a experimentação, a previsão, a dúvida, o erro, estimulem os educandos no seu pensamento crítico e criativo”. (GALVÃO, 2006, p. 16).

Ao refletirmos sobre o ensino de ciências ser compreendido como um problema no ensino-aprendizagem e como a sua construção contribuiu para perpetuar a colonialidade de raça e gênero, faz-se necessário apontar a prática da leitura na sala de aula principalmente nas aulas de ciências. Para o professor Ramos (2012, p. 18), “aquele que abaixa a cabeça para ler um livro, não é o mesmo que levanta após a leitura”. O indivíduo que experimenta a prática de leitura e a utiliza como uma ferramenta de construção e/ou desconstrução dos estereótipos sociais e racistas, é capaz não apenas de transformar o seu mundo, mas também de compreender os fenômenos da vida e se posicionar criticamente como leitor.

Ressaltamos que essa transformação dependerá do livro que se tem acesso, uma realidade que não se faz tão presente na vida educacional de vários educadores e educandos, justamente porque as leituras decoloniais e antirracistas não são as mais fáceis de acessar, além de não compor as obras de estudo nos cursos de formação educacional. Então, a apresentação dessas obras nos espaços escolares só é possível pelo caminho do professor com consciência a respeito dessas temáticas.

De acordo Ramos (2012), textos literários podem contribuir para uma leitura quanto uma educação que dialoga com o mundo. Diálogo este que define a ciência (RAMOS, 2012, p. 19). Para Freire (2001), textos literários possibilitam uma leitura de mundo, uma leitura crítica que implicará nas percepções das relações entre o texto e o contexto (FREIRE, 2011, p. 11-12).

Diante da reflexão sobre o processo de colonização do saber em ciências, precisamos construir espaços neutros que não desconsiderem os saberes de um povo, raça ou classe, mas que desenvolvam a alegria primária dos estudantes em aprender a partir da decolonialidade.

## 2.4 Decolonialidade no Campo da Ciência

Ao analisarmos como se constituiu a história da educação em ciências no Brasil, percebemos uma relação direta com a ciência moderna e a modernidade/colonialidade, e como essa está se constituiu na relação ensino-aprendizagem, nos currículos e no cotidiano

escolar. Historicamente, as finalidades acadêmicas e utilidades sociais sempre estiveram atreladas e influenciando o ensino dessa disciplina nos dias atuais, mesclando o passado (conteúdo acadêmico clássico) com a atualidade (conteúdos utilitários) como saúde e tecnologia.

A educação em ciências traz consigo a reprodução do colonialismo do saber, ser e poder numa sociedade de constantes mudanças sociais, onde o ensino de ciências passou a ter diversas finalidades e dentre essas a de instrumento de legitimação de inferioridade dos grupos étnicos e sociais. De acordo com a educadora Luciana Ballestrin (2010, p. 104), “a diferença colonial epistêmica é cúmplice do universalismo, sexismo e racismo”. Dessa cosmovisão é que parte a ciência moderna.

A ciência parte da cosmovisão moderna para estabelecer a naturalização das relações sociais, reforçando as manifestações e tendências tidas como históricas da sociedade. Para o professor e sociólogo venezuelano Edgardo Lander (2005), esse discurso de modelo civilizatório parte dos pressupostos e valores da sociedade liberal moderna, especialmente suas expressões tecnocráticas e neoliberais. A sociedade neoliberal constitui não apenas uma ordem social desejável, mas também a única possível.

A concepção segundo a qual nos encontramos numa linha de chegada, sociedade sem ideologias, modelo civilizatório único, globalizado, universal, que torna desnecessária a política, na medida em que já não há alternativas possíveis a este modo de vida (LANDER, 2005, p. 2).

Para Lander (2005), essa força hegemônica do pensamento neoliberal e sua capacidade histórica de conhecimento científico e universal, visão da sociedade moderna era vista como mais avançada, no entanto as experiências humanas estavam apoiadas nas condições históricas culturais. Faz-se necessário a busca de alternativas que rompa com as formas excludentes e desconstrua o caráter universal e natural que foi construído pela sociedade capitalista liberal, requerendo diversos questionamentos dos diversos instrumentos de naturalização e legitimação sociais, principalmente no âmbito dos saberes sociais científicos.

A política de conhecimento eurocêntrica delineou a ciência que conhecemos através das instituições de ensino. Políticas projetadas no campo das ciências biológicas e do ensino de ciências por meio do silenciamento do “racismo científico”, existente no século XVIII e

XIX; da não compreensão sobre raça, etnia, miscigenação, gênero e sexo, classe e religião (NASCIMENTO, 2017). Desta forma, a ciência e o ensino de ciências continuam reforçando a verdade dita como única pautada na relação de poder e dominação que justificou e/ou justifica as atrocidades históricas e atuais cometidas pela humanidade. A colonialidade do saber e do poder foram utilizados pela ciência e pelo ensino de ciências para invalidar qualquer forma de conhecimento, subjulgando e hierarquizando as populações e/ou etnias de acordos com os fenótipos.

Segundo o poeta surrealista martiniquenho Aimé Césaire (2020, p. 21),

ninguém coloniza inocentemente, que ninguém coloniza impunemente; que uma nação colonizadora, uma civilização que justifica a colonização \_ portanto a força \_ já é uma civilização doente, uma civilização moralmente atingida que, irresistivelmente, de consequência em consequência, de negação em negação, chama seu Hitler, quero dizer, seu castigo. Colonização: uma cabeça de ponte, em uma civilização, da barbárie que, a qualquer momento, pode levar à pura e simples negação da civilização.

A superação de modelos excludentes e desiguais que assolam o mundo moderno parte de alternativas que promovam as discussões e desconstruções do caráter natural e social das sociedades capitalistas. É necessário que as ciências sociais questionem as objetividades e neutralidades dos instrumentos que tentam neutralizar e que legitimam as construções sociais. Construções que ao longo dos séculos tentaram injustamente deslegitimar os conhecimentos não europeus, criando um sistema injusto e excludente de conhecimento. Por isso, repensar o ensino de ciências e a educação científica nos espaços escolares e reconhecer as formas que a educação foi construída, reconhecendo as formas de colonialidade do saber e do poder (LANDER, 2005).

Concordamos com Dutra; Jacob e Monteiro (2021, p. 12),

é preciso desconstruir este mito de modernidade, revelar sua face sangrenta, violenta, irracional, se desejamos afirmar a alteridade dos “outros”, que somos nós: o mundo periférico colonial, o índio vitimizado, o negro escravizado, a mulher oprimida, as crianças exploradas, as educadoras, os professores, as educandas e educandos da escola pública, etc. É preciso desconstruir este mito de desejamos re-pensar a escola e o ensino de ciências.

Precisamos refletir sobre a relação entre a história da colonialidade e a práticas sociológicas que se estabelecem no campo da ciência e do ensino de ciências, para que não sejamos hipócritas sobre a construção da história da ciência. Faz-se necessário decolonizar a Educação em Ciências, contribuindo para uma pedagogia emergente, capaz de pensar novas formas de trazer os conteúdos à prática social e aos debates sobre a decolonialidade sem recair sobre o relativismo do conhecimento.

Precisamos de educadores que pensam de forma diferente, que buscam priorizar em seus ensinamentos/currículos as relações ensino-aprendizagem e o desenvolvimento humanista baseado numa educação como prática da liberdade. Uma educação que permita aos educandos um espaço sem julgamento, onde as regras estabelecidas não os aprisionam e nem os diminuem, que desejos e sonhos possam ser compartilhados e desta forma contribua para a formação de um sujeito livre, integral e autônomo (SNYDERS, 1988).

O ensino de ciências precisa ser repensado, não como exclusão de seus conteúdos, mas uma reflexão sobre a sua relação com a vida, o social e o cultural contribuem para uma educação decolonial. Uma educação que por várias décadas foi forjada na colonialidade e que permanece nas entranhas da formação educacional. É urgente entendermos que precisamos nos libertar das amarras da colonialidade que se faz presente nas práticas educativas e nos jogarmos as novas abordagens e metodologias para se trabalhar as ciências nas salas de aula.

O professor: uma pessoa em quem acreditamos – Ao mesmo tempo é colocado em jogo a pessoa do professor como aquele que inspira bastante confiança aos educandos, para que acreditem nele, em relação aquilo que eles mesmos não podem verificar imediatamente: por exemplo em matemática, quando nem todos encontram a mesma coisa, não procedem da mesma maneira, pode ser o professor que dá segurança em relação a certo método, tais resultados – aguardando que o educando possa prová-lo com suas próprias forças. A confiança é justificada por um passado recente vivido em comum (SNYDERS, 1988, p. 228).

Com isso, construiremos um ensino de ciências mais comprometido e engajado politicamente com as questões sociais, científicas, relação de poder e saber presente na constituição das sociedades. Um ensino científico que reflita e denuncie a opressão produzida pelo conhecimento eurocêntrico tão presente nos currículos, na formação dos professores e nos materiais didáticos, além das Leis e diretrizes que regem a educação. Um ensino capaz de abrir novos caminhos e novas possibilidades.

### 3. Por Entre Caminhos

Historicamente a literatura brasileira teve início em 1500 com a chegada da esquadra portuguesa ao Brasil e seu desenvolvimento a partir de textos descritos por viajantes sobre a nova terra e seus habitantes, segundo Veríssimo (s/d p. 5), “necessariamente nasceu e desenvolveu-se a literatura no Brasil como rebento da portuguesa e seu reflexo”. Entretanto, vale ressaltar, que no Brasil a literatura não existia com os povos originários, visto que, os povos que aqui moravam tinham suas culturas, tradições, linguagem e sobretudo suas histórias, lendas e contos passadas de geração em geração na forma da oralidade.

Para o autor a formação literária brasileira não promoveu nenhuma contribuição que a diferenciava da literatura portuguesa, e essa semelhança permaneceu por quase todo o século XVIII, além de não apresentar períodos claros e definidos da sua evolução.

Segundo Veríssimo (s/d), a literatura brasileira experimentou a sua formação a partir da colonialidade e se manteve viva quanto lhe era possível, e foi construída predominantemente pela figura masculina por diversas décadas com representantes como: Cláudio Manuel da Costa (1729-1789), Frei Santa Rita Durão (1722-1784), Basílio da Gama (1741-1795) e Silva Alvarenga (1749-1814). Entretanto, no final do século XVIII e início do século XX surgiram as primeiras vozes femininas negras. Vozes de mulheres excluídas, silenciadas e subjugadas pela cultura que idealizava os padrões masculinos na literatura (CAMPOS, 2008).

Para a educadora doutora em Letras, Maria Consuelo Cunha Campos (2008), essas escritoras não foram vistas como heroínas negras e nem musas de um romance tradicionalista masculino, mas, mulheres esquecidas pela literatura e/ou transformadas em objetos sexuais ou mão de obra escrava.

Ao longo de décadas o interesse e estudo sobre literatura de mulheres negras têm sido negligenciados nas academias e cursos de graduação de todo o país. Para o professor, historiador e crítico literário Alfredo Bosi (2002), é necessário uma literatura de resistência, uma literatura que rompa os moldes tradicionalistas das academias e que nos faça refletir e posicionar-se frente ao silenciamento histórico da literatura de autoria negra. Essa literatura potente e revolucionária que Alfredo Bosi (2002), cunhou como “literatura e resistência”.

Para tanto, precisa-se que essa literatura seja trabalhada nos espaços escolares. É necessário educar os jovens estudantes mostrando diversas narrativas decoloniais com diferentes marcos civilizatórios que nos construíram e que constituem a nossa identidade

cultural. Basta de uma narrativa histórica eurocêntrica que reduz a existência ancestral de outros povos ao abismo do esquecimento e coloca a Europa no topo do progresso e das civilizações (PINHEIRO, 2020).

Precisamos de literatura negra feminina que contribua para o reconhecimento histórico de um povo e de uma nação, além da reflexão social, política e econômica como é a narrativa de Carolina Maria de Jesus em “Quarto de Despejo-diário de uma favelada”.

### 3.1 Escrita Feminina: lugar de resistência

A literatura de mulheres negras como Carolina Maria de Jesus, Maria da Conceição Evaristo, Cidinha da Silva, Cristiane Sobral e tantas outras é uma literatura de resistência. São escritos autobiográficos ou de escrivências que possibilitam ao leitor navegar nas questões políticas, ideológicas, gênero, raça, subalternidade e identidade. São mergulhos profundos que permitem adentrar nas relações étnico-raciais, subjetividades femininas, e aplicabilidade da Lei 10.639/03 nos componentes curriculares possibilitando uma educação para além dos muros escolares, lembrando que a literatura de escritoras negras não resolve as questões da aplicabilidade da Lei, apenas reforça a necessidade de se estudar essas literaturas

Carolina Maria de Jesus nasceu em Sacramento (MG), em 14 de março de 1914 e faleceu em 13 de fevereiro de 1977 na cidade de São Paulo. Oriunda de família muito humilde, filha da empregada doméstica, lavadeira e analfabeta, a senhora Maria Carolina de Jesus, Dona Cota, e do poeta boêmio João Cândido Veloso. Bitita, como foi apelidada, cresceu em uma família com mais sete irmãos e nunca chegou a conhecer seu pai biológico.

Eu acho bonito ouvir minha mãe dizer: - Papai! [...] Varias vezes pensei em interrogá-la para saber quem era meu pai. Mas faltou-me coragem. [...] para mim, as pessoas mais importantes eram minha mãe e o meu avô. (JESUS, 1986, p.8).

Ela se encantava pela postura, atitudes e histórias contadas por seu avô e sua mãe no meio da noite à luz de um lampião, da forma como sua mãe o chamava “Papai”! Para Bitita a figura masculina imponente e de grande importância em sua vida era o senhor Benedito José da Silva, homem preto, calmo e alto, resignado com a sua condição de soldo da escravidão

(JESUS, 1986, p. 7). Seu avô influenciou sua formação intelectual, pois tinha como dom a palavra (oratória), e apesar de não ter o domínio da escrita Carolina apelidou de “Sócrates Negro”.

Filha e neta de negros escravos que migraram para a cidade de Sacramento interior de Minas Gerais (MG) no início das atividades pecuárias, a jovem recebeu o incentivo e a ajuda para frequentar a escola de uma das freguesas de sua mãe, Maria Leite Monteiro de Barros (Dona Mariquinha). Com 6 e 7 anos, ingressou no colégio Allan Kardec (a primeira Escola Espírita do Brasil), onde cursou a primeira e a segunda série do ensino fundamental. Apesar de frequentar a escola por pouco tempo, Carolina logo desenvolveu o gosto pela leitura e pela escrita.

Na infância e também na juventude Bitita (apelido dado por sua mãe a Carolina de Jesus) enfrentou todas as adversidades impostas a quem nasce negra, mulher e pobre. Desde criança por vezes viajava em suas ideias infantis, seus sonhos e devaneios. ‘As minhas idéias variavam de minuto a minuto iguais às nuvens no espaço que formam belíssimos cenários, porque se o céu fosse sempre azul não seria gracioso’ (JESUS, 1986, p.10).

A “negrinha atrevida e questionadora” (palavras da tia Claudimira - Diário de Bitita) que apanhava por não aceitar a situação por ela vivida ou presenciada, desde nova já levantava a poeira de questões sociais e raciais que homens e mulheres negras sofriam. Uma população escravizada e subalternizada que sofriam os desmandos dos senhorios, que eram destituídos do ensino e do direito à fala.

Para a pesquisadora Rita de Cássia Santos (2013), Carolina ao descrever suas inquietações se encaixa no perfil de literatura situada, pois, além de falar por si mesma, do lugar da opressão, ela produz literatura a partir do mesmo lugar de enunciação. Uma literatura situada e expressiva que busca mostrar o lugar de uma mulher que “venceu” e não foi “vencida” pela própria história (SANTOS, 2013, p. 34). Para a autora Carolina propõe o óbvio em seus escritos e que não é aceito pelos autores pós-coloniais, o reconhecimento da classe subalternizada e injustiçada como um sujeito de direitos (SANTOS, 2013).

Reconheço que produções literárias de mulheres negras ainda estão ausentes, consideravelmente, de inventários da literatura feminina, bem como de diversas instâncias acadêmicas, artísticas e culturais em torno da mulher e/na literatura. Posso inclusive concluir que seus postulados e proposições não atendem, satisfatoriamente, às demandas e vicissitudes da constituição de suas vozes literárias femininas negras. Essas constatações me levam a inferir que práticas de apagamento da escrita feminina também tinham autoras negras e, talvez mais intensamente, uma vez que saio agravadas pelas relações desiguais, inclusive do ponto de vista étnico-racial, e não apenas de gênero, muito presentes em redes e tradições literárias brasileiras (SILVA, 2010, p. 24).

Para a crítica e teórica indiana Gayatri Spivak (2010), os grupos subalternizados não possuem o direito à voz, esse não reconhecimento se dá pela falta do reconhecimento a suas humanidades. A autora retrata que esse fato ocorre devido à interferência de outrem reivindicar algo em nome do outro, criando a ilusão que se pode falar por esse outro.

Segundo Mozena (2019, p. 67), somos agentes das relações sociais, pois organizamos discursos e somos responsáveis por nossos atos e responsáveis pelo outro. Portanto, o ato de viver significa participar do macro diálogo que é o mundo, o eu e o outro, e o momento histórico, constituído assim, o ser humano.

Definitivamente, é necessário o subalternizado falar, contar sua versão da história e falar por si mesmo, não se reconhecendo como vencido, mas parte de uma construção histórica colonial e imperialista do Brasil. Devemos refletir e nos articular para que essas vozes femininas sejam ouvidas e lidas nos espaços escolares (SANTOS, 2013).

O subalternizado não pode falar. Não há valor algum atribuído à “mulher-negra, pobre” como um item respeitoso a lista de prioridades globais. A representação não definhou. A mulher como uma intelectual tem uma tarefa circunscrita que ela não deve rejeitar com um floreio (SPIVAK, 2010, p. 126).

Percebemos que as memórias e manifestações dos grupos oprimidos e/ou excluídos podem mostrar o interior de uma mulher, negros e grupos étnicos que revelam sua subjetividade trazendo as possibilidades de expressões e reflexões da sociedade. Carolina não apenas expunha as suas visões de mundo como as apresentava diante da sociedade dominada por uma elite patriarcal e branca, como a desconstrução do processo de coisificação da mulher negra e todas as violações rudimentares.

Chama a atenção com olhares atentos às misérias, preconceitos raciais, historiografia de uma população negra. “A produção literária de Carolina realiza a desconstrução do processo de coisificação da mulher negra perpetuado pelo suposto vencedor, mesmo diante de toda força expressa em sua máquina de guerra e outras formas de violências” (SANTOS, 2013, p.35).

Notamos que o primeiro grito de Carolina ocorre nos escritos do “Diário de Bitita” que compõe os cadernos manuscritos de sua infância e que compõem a trilogia dos diários. Nele, a autora de Quarto de Despejo-diário de uma favelada (2014), descreve suas aventuras e desafios da primeira infância, desafios como menina negra, pobre e sem pai, sua trajetória pelo interior de Minas Gerais na companhia de sua mãe e irmãos em busca de uma melhor qualidade de vida e saúde, pois sofria de doença de laboratório. Vale ressaltar que em nenhum momento de sua escrita é identificada a doença que acometia.

Após ser presa injustamente de roubo e quase perdendo a vida na cadeia por estar ferida e não receber os devidos cuidados, Carolina muda para a cidade de São Paulo em busca de uma melhor qualidade de vida após diversos anos de sofrimento no interior de Minas Gerais. Na metrópole, passou um tempo morando na rua e depois passou a ser moradora da favela Canindé, exerceu a função de empregada doméstica e se manteve, na maior parte do tempo, como catadora de papel, ferro e estopa. Lutou para sustentar e educar seus filhos.

Mãe solo de três filhos pequenos: João José, José Carlos e Vera Eunice. Sua história pessoal não narra apenas a dura realidade, mas nos faz refletir e comparar a história de Carolina e Dona Cota, histórias de vidas idênticas, retratos de tantas outras mulheres negras pelo Brasil.

No Brasil de 1950, uma mulher solteira que cuidava sozinha de seus filhos causava estranhamentos aos vizinhos, principalmente por Carolina optar em não ter em casa a presença masculina. Para Carolina essa escolha resultava em não ter em casa a violência doméstica ou a violência contra seus filhos, retratos tão presentes na vida de diversas mulheres e crianças da favela.

Veio a D. Silvia reclamar contra os meus filhos. Que os meus filhos são mal *educados*. Mas eu não encontro defeito nas crianças. Nem nos meus nem nos dela. Sei que criança não nasce com senso. Quando falo com uma criança lhe dirijo palavras agradáveis. O que aborrece-me é elas vir na minha porta para perturbar a minha escassa tranquilidade interior (...) Mesmo elas aborrecendo-me, eu escrevo. Sei dominar meus impulsos. Tenho apenas dois anos de grupo escolar, mas procurei formar o meu caráter. A única coisa que não existe na favela é solidariedade (JESUS, 2014, p.16).

Na narrativa fica evidente a postura de Carolina em relação aos filhos e às demais crianças da favela contrapondo às demais mães e suas atitudes em educar as crianças. Sua postura frente a uma educação diferenciada demonstrava a construção de um bom caráter e o domínio próprio, buscando preservar a própria humanidade e também a de seus filhos, detalhes que foram construídos em seu caráter em sua infância, influência direta do seu avô.

Outras questões presentes na narrativa de Quarto de Despejo são as que envolvem raça, gênero e identidade cultural de mulheres negras. Para a filósofa pós-estruturalista estadunidense Judith Butler (2003), a questão da identidade é fundamental para compreendermos a ação política do feminismo.

De acordo com a autora, as estruturas jurídicas contemporâneas engessam categorias de identidade nos termos da coerência exigida pela matriz heterossexual. Nesse sentido, reafirmar a identidade da “mulher” como sujeito do feminismo, contribuiu para se manter a estabilidade das relações hierárquicas entre os corpos masculinos e femininos, contribuindo para a invisibilidade desses corpos.

Notamos que a história ao longo de anos só buscou apresentar a figura feminina como corpos que exercem papéis desvalorizados. Porém, na década de 1970, as lutas por mudanças começaram a criar forças a partir dos movimentos feministas negros e do ingresso na vida política, atividades que majoritariamente eram exercidas por mulheres brancas. Segundo Portella e Gouveia (1999, p. 11), o feminismo,

É uma teoria e uma prática política que se preocupa com a condição das mulheres e que está comprometida com a transformação das relações de gênero e dos sistemas de dominação em direção à justiça e a igualdade entre homens e mulheres.

Percebemos, portanto, a importância do feminismo negro como espaço intelectual educativo capaz de atos revolucionários que alavanque as possibilidades de ver o mundo e promova antes de tudo a valorização e o empoderamento dessas mulheres e sua autorreflexão diante da sociedade e do mundo (hooks, 2020).

Entre as feministas, os grupos de autorreflexão e ajuda reuniam mulheres para refletirem sobre suas próprias vidas para que, juntas, encontrassem formas de mordicá-las. Nesses grupos, gestou-se a ideia da educação como prática transformadora também das relações de gênero e constituiu-se a base de uma metodologia para se trabalhar com mulheres (PORTELLA; GOUVEIA, 1999, p. 14).

O espanhol sociólogo e professor universitário Manuel Castell (1999), em sua produção literária “A era da informação: Economia, Sociedade e Cultura” busca construir o conceito de identidade, dando suporte para a compreensão desse conceito na obra da personagem/narradora. Santos (2013, p. 24), afirma que:

... do ponto de vista sociológico, toda e qualquer identidade é construída; a questão que se coloca gira em torno do processo de construção da mesma, ou melhor: ‘o como, a partir de que, por quem e para que isso acontece’ e, acrescentamos aqui o ‘quando’. Para Castells, a construção da identidade sempre ocorre em um contexto marcado por relações de poder (como diz Ciampa, identidade é antes de tudo uma questão política). Em função disso, aquele autor propõe uma distinção entre formas e origens de construção de identidade, a saber: identidade legitimadora, identidade de resistência e identidade de projeto. A identidade legitimadora veicula-se por meio das instituições dominantes da sociedade. A identidade de resistência origina-se nos atores que são marginalizados, estigmatizados pela lógica da dominação, construindo, assim, trincheiras de resistência. A identidade de projeto dá-se “quando os atores sociais, utilizando-se de qualquer tipo de material cultural ao seu alcance, constroem uma nova identidade capaz de redefinir sua posição na sociedade e, ao fazê-lo, de buscar a transformação de toda estrutura social (CASTELLS, 1999, p. 24).

Várias questões podem sugerir para que essas invisibilidades sejam justificadas, entretanto, preferimos partir de algumas perguntas relevantes como: Seria o fato da autora ser mulher, negra, pobre, e fazer literatura a partir do seu lugar de fala? Foi permitido no século passado uma mulher subalternizada falar? A questão é que, Carolina de Jesus fez e faz história para além de suas narrativas.

Vou escrever um livro referente a favela. Hei de citar tudo que aqui se passa. E tudo que vocês me fazem. Eu quero escrever o livro, e vocês com estas cenas desagradáveis me fornecem os argumentos (JESUS, 2014, p. 20).

Na junção do poético com o social, o poema deixa de ser visto apenas como realidade da linguagem nos moldes da arte pela arte, para constituir a manifestação de linguagem que se renda ao esforço de interpretar o mundo, o universo coletivo dos homens, e implica pensar a poesia como crítica da sociedade.

Sejam a literatura de Carolina de Jesus ou de outras poetisas contemporâneas, elas apresentam aos leitores uma representatividade de homens, mulheres e crianças negras, pobres, subalternizados e moradores de favelas que se encontraram e encontram-se às margens da sociedade brasileira. Sua literatura é social, psicológica, moral, denunciante; e, acima de tudo e de todos demonstram os preconceitos estereotipados em nossa sociedade. Uma literatura que retrata de forma real a vida humana e que nos possibilita navegar nas aulas de ciências contemplando a Lei 10.639/03 e a Lei 11.645/2008, a vida de mulheres que sofrem e/ou sofreram o silenciamento dos corpos femininos na literatura. Estamos, portanto, diante de uma Literatura Científica.

### 3.2 Subjetividade Feminina em Carolina de Jesus

Pensar feminismo a partir da literatura de Carolina de Jesus é pensar em todas as mulheres que sofreram e/ou sofrem por apenas serem mulheres, mesmo aquelas que não são feministas ou não se veem neste lugar. Para a filósofa Pós-estruturalista estadunidense Judith Butler (2021, p. 8),

[...] o fardo dos “problemas de mulher”, essa configuração histórica de uma indisposição feminina sem nome, que mal disfarça a noção de que ser mulher é uma indisposição natural. Por mais séria que seja a medicalização dos corpos das mulheres, o termo também é risível, e rir de categorias sérias é indispensável para o feminismo.

O fardo de ser mulher apresentado na escrita de Carolina de Jesus trazida em seus cadernos, chama a atenção a realidade vivida por diversas crianças, meninas e mulheres da população brasileira, o “silenciamento dos corpos femininos”. Um silenciamento que tenta apagar qualquer forma de libertação, qualquer expressão cultural ou social que mulheres negras buscam construir ao longo de décadas. Esse silenciamento principalmente na literatura busca apenas reduzir os corpos femininos a questões de gênero, buscando sustentar essa hierarquização dos gêneros na heterossexualidade compulsória (BUTLER, 2010).

Butler (2010, p. 28), a ideia de que gênero é constituído sugere certo determinismo de significado de gênero [...] sendo esses corpos compreendidos como recipientes passivos de uma lei cultural inexorável. A autora explica que a “cultura constrói” o conjunto de leis que determinam os discursos sobre a construção dos corpos sejam ou não femininos. “O corpo é uma situação”, não há como recorrer a um corpo que já não tenha sido sempre interpretado por meio de significados culturais [...] (BUTLER, 2010, p. 29).

Carolina demonstra em sua narrativa uma consciência de gênero superior à das mulheres da favela. Uma mulher negra, favelada, uma personagem que a sociedade considera como menor, uma narradora/ personagem fora do lugar que a sociedade enquadra, lugar de mulher subalternizada por questões raciais, de classe e gênero, e não pelo poder opressor do colonizador.

Percebemos, portanto, que esses estudos e reflexões feministas sobre as questões de gênero não fazem parte da vida e da realidade de muitas mulheres negras, as quais se tornam

objeto de estudo de muitas feministas que possuem privilégios institucionais e acadêmicos, bem como lugares privilegiados de raça e classe. Estas feministas embora estejam no espaço político de disputas pouco são os seus envolvimentos pelas causas sociais. Esses acontecimentos limitam as formas pelas quais o conhecimento é decolonizado, impossibilitando o reconhecimento de categorias, conceitos e epistemologias que surgem das práticas políticas que muitas mulheres negras ou afrodescendentes sem privilégios produzem em suas comunidades e, sobretudo, não permite a análise das realidades materiais e as lutas concretas que estão ocorrendo em diferentes lugares.

Notamos um tipo de epistemicídio, uma busca constante de destruir ou aniquilar o conhecimento, saberes e cultura de um povo que não foi assimilado pela cultura branca ocidental e que procura ao longo de décadas desfigurar, distorcer, desaparecer e deturpar com a tradição de uma raça.

Vale ressaltar que o significado da palavra “raça” que nos é ensinado, é a divisão tradicional dos grupos étnicos, uma separação arbitrária que tenta determinar os grupos humanos a partir de caracteres físicos e hereditários. Para a educadora e filósofa socialista estadunidense Angela Davis (2016), ‘raça é a maneira como uma classe é vivida’, o que nos leva a refletir a situação dos moradores da favela do Canindé retratada nos escritos de Carolina de Jesus.

[...] A única coisa que está ao alcance do negro para ele nos ensinar, é beber pinga. Na pinga eles são catedráticos.  
Quando havia um conflito, quem ia preso era o negro. E muitas vezes o negro estava apenas olhando. Os soldados não podiam prender os brancos, então prendiam os pretos. Ter uma pele branca é um escudo, um salvo-conduto (JESUS, 1986, p. 52).

Carolina levanta não apenas a maneira como os moradores da favela viviam, mas como eram vistos e tratados. As feridas das discriminações raciais se fazem presentes sobre os olhares da realidade social brasileira. Uma discriminação que busca a qualquer preço se sustentar não apenas na questão de raça, mas, também na discriminação econômica (NASCIMENTO, 2016).

Segundo o professor, escritor e militante brasileiro Abdias do Nascimento (2016), as manifestações vistas nas condições de vida dos afro-brasileiros eram de ocuparem os pardieiros (guetos), moradias (mocambos) infestados de germes e mosquitos. Para

Nascimento (2016, p. 99), o retrato de corpo inteiro da favela paulistana está no livro de Carolina Maria de Jesus, Quarto de Despejo, um terrível testemunho da vida da autora na favela.

Notamos que Carolina busca descrever todo o submundo que mulheres, crianças e homens eram submetidos a viverem, uma situação desumana que lhes faltava o mínimo para a sobrevivência. Um retrato sem retoques da sociedade brasileira, uma ferida exposta que busca a cada dia mascarar a realidade vivida por população subalterna e marginalizada. Para Nascimento (2016, p. 101), “nesta teia o afro-brasileiro se vê tolhido de todos os lados, prisioneiro de um círculo vicioso de discriminação - no emprego, na escola- e trancadas as oportunidades que permitiriam a ele melhorar suas condições de vida, sua moradia inclusive”.

Eu ontem comi aquele macarrão do lixo com receio de morrer, porque em 1953 eu vendia ferro lá no Zinho. Havia um pretinho bonitinho. [...] Ele era jovem e dizia que quem deve catar papel são os velhos. [...] No Lixão, como é denominado o local. Os lixeiros haviam jogado carne no lixo. E de escolhia uns pedaços: Disse-me:

— Leva, Carolina. Dá para comer.

Deu-me uns pedaços. Para não *maguá-lo* aceitei. Procurei convencê-lo a não comer aquela carne. Para comer os pães duros ruidos pelos ratos. Ele disse-me que não. Que há dois dias não comia. Acendeu o fogo e assou a carne. A fome era tanta que ele não *poude* deixar assar a carne. Esquentou-a e comeu. Para não presenciar aquele quadro, saí pensando: faz de conta que eu não presenciei esta cena. Isto não pode ser real num paiz fertil igual ao meu. Revoltei contra o tal Serviço Social que diz ter sido criado para reajustar os desajustados, mas não toma conhecimento da existencia infausta dos marginais. Vendi os ferros no Zinho e voltei para o quintal de São Paulo, a favela.

No outro dia encontraram o pretinho morto. Os dedos do seu pé abriram. O espaço era de vinte centímetros. Ele aumentou-se como se fosse de borracha. Os dedos do pé parecia leque. Não trazia documentos. Foi sepultado como um Zé qualquer. Ninguém procurou saber seu nome. Marginal não tem nome (JESUS, 2014, p. 39-40).

Percebemos na escrita de Carolina que as racionalizações basicamente racistas determinam a posição social e econômica dos moradores da favela do Canindé, e também da sociedade brasileira. Para o psiquiatra e filósofo martiniquinho Frantz Fanon (1969, p. 40), “O racista numa cultura com racismo é por esta razão normal. Ele atingiu a perfeita harmonia entre relações econômicas e ideologia”. Uma ideologia que mesmo após a lei Afonso Arinos,

de 1951, não conseguiu acabar com a discriminação racial ou ideológica no Brasil (NASCIMENTO, 2016).

Segundo a educadora Elisa Maria da Conceição, da Universidade de Brasília, estudos precisam ser feitos quando se busca entender a desigualdade. Para ela:

A desigualdade é um conceito histórico, que nem sempre existiu. Porém, nos dois períodos considerados, a percepção da elite é semelhante em relação aos motivos que geram a desigualdade. Tanto a elite de 1993 quanto a de 2013 vêem a desigualdade como consequência da falta de educação entre os pobres e da falta de cumprimento dos deveres do Estado (CONCEIÇÃO, 2017).

A desigualdade social no Brasil é um dos fatores sociais de grande relevância para compreendermos a literatura de Carolina de Jesus e todos os descasos sofridos pela população da favela do Canindé. Levantar a poeira destas questões em sala de aula é possibilitar aos educandos a construção de um pensamento crítico e reflexivo sobre as práticas historicamente estabelecidas, desconstruindo estereótipos e preconceitos tão reverberados pelo senso comum através das gerações.

O ambiente escolar é um espaço político de suma importância para o exercício da liberdade, da construção de novas formas de pensar, dialogar e debater “velhas situações”, que precisam ser encaradas com novas posturas. Nesse universo micro e macro dos poderes políticos, Carolina de Jesus reafirma toda a subjetividade de uma mulher negra, mãe solo e pobre.

Ao longo da narrativa de Carolina se verifica o processo de opressão sofrido pela população da favela do Canindé em relação ao poder exercido pelo governo no período de 1950. Os relatos apresentam uma população oprimida pela miséria devido ao desinteresse dos governantes em eliminar a fome e a desigual distribuição de renda entre a população brasileira.

... Quem deve dirigir é quem tem capacidade. Quem tem dó e *amisade* ao povo. Quem governa ao nosso país é quem tem dinheiro, quem não sabe o que é fome, a dor, e a aflição do pobre. Se a maioria revoltar-se, o que pode fazer a minoria? Eu estou ao lado do pobre, que é braço. Braço desnutrido. Precisamos *lavar o paiz* dos políticos açambarcadores (JESUS, 2014, p. 39).

O período histórico brasileiro em que Carolina vivencia o governo de Juscelino Kubitschek (JK) foi marcado pelas promessas de progresso e expansão do país. Um plano de desenvolvimento econômico e social chamado “período dos cinquenta em cinco”, o qual buscava afirmar que o Brasil avançaria seus índices econômicos em apenas cinco anos (BARBOSA, 1967). Entretanto, o Brasil de 1958 enfrentava uma inflação considerável, isso devido à inflação em ascensão desde a segunda metade do governo de Getúlio Vargas, decorrente principalmente pelo déficit do setor público, a queda na exportação do café e a desvalorização cambial.

Embora o período de 1956 a 1961 tenha tido um crescimento volumoso devido às grandes obras e o ingresso de grandes empresas do Grupo Executivo da Indústria Automobilística no país. A sociedade brasileira se abria para novas possibilidades de crescimento, aumento de bens e consumos e a inserção no mercado de trabalho, entretanto a situação dos menos favorecidos da favela e do Brasil não condizia com a expectativa da sociedade burguesa do país.

O país vivia toda a euforia da construção da Brasília que viria substituir o Rio de Janeiro como capital do Brasil, o surgimento do ícone do futebol brasileiro Edson Arantes do Nascimento, o Rei Pelé, às novas ideologias perpetradas a partir das relações sociais e culturais (bossa nova, jovem guarda, revolução sexual).

Carolina não está alheia aos ocorridos na favela e tão pouco ao país. A autora revela o cenário político e econômico dos favelados e do Brasil que mantinha um alto custo devido às oscilações da inflação. Os investimentos requeridos pelo Plano de Metas por setores (%) entre 1957 a 1961 como: energia 43,4%, transporte 29,6%, alimentação 3,2%, indústria de base 20,4%, educação 3,4%, não contribuem para uma melhor qualidade de vida na favela do Canindé e nem do Brasil (LESSA, 1982).

Segundo ela, “Juscelino esfola! Adhemar rouba! Janio mata! A câmara apóia! E o povo paga!” (JESUS, 1993, p. 116). Adhemar de Barros (1901-1969), político conhecido por todos os moradores da favela e do estado de São Paulo. Iniciou sua carreira política como deputada estadual em 1934, foi interventor federal no Estado entre os anos de 1938 e 1941, e governador de São Paulo no período de 1947 a 1951. Atuou na gestão estadual como Prefeito da cidade de São Paulo entre 1957 e 1961, sendo eleito pelo voto popular. Teve sua importante contribuição política no processo de industrialização no Estado que começava a se desenvolver e se prolongou até o final da década de 1960.

Entretanto, sofreu cassação 32 anos depois pelo regime militar. Sua atuação na política colecionou feitos administrativos, mas também foi acusado de desvios de verbas públicas, entre outras polêmicas. Por inúmeras vezes Carolina faz menção em seus escritos a Adhemar de Barros, pois o faz na intenção de criticar e opinar sobre as condições de vida dos moradores da favela, além de expor a nação todas as dificuldades, descasos e mazelas que acometia a parcela mais pobre da população brasileira, da qual ela era protagonista.

Percebemos que o “Macro Poder” representado em nossa sociedade pelos grandes setores, tal como o governo, e todas as questões políticas, não se preocupam com a classe baixa e nem inspirava confiança e esperança a população da favela do Canindé, e que no decorrer das narrativas de Carolina dão lugar ao desprezo, como podemos verificar no texto abaixo:

[...] Ela rejubilou-se e começou a dizer que o Dr. Ademar de Barros é um *ladão*. Que só as pessoas que não presta é que aprecia a acata o Dr, Adhemar. Eu, e D. Maria Puerta, uma espanhola muito boa, defendiamos o Dr. Adhemar. D. Maria disse: - Eu, sempre fui ademarista. Gosto muito dele, e de D. Leonor: A Florenciana perguntou: \_ Ele já deu esmola a senhora? - já, deu o Hospital das Clínicas (JESUS, 2014, p.18).

Carolina mesmo compreendendo e descrevendo em suas narrativas suas lutas, anseios, desesperos, amarguras, era capaz de visualizar um bem maior oferecido à população, neste caso, o hospital. É importante destacar novamente a consciência crítica que a narradora possuía uma consciência que buscava não apenas os seus direitos, mas de toda uma população marginalizada.

Notamos que Carolina não era partidária e nem estava inserida nas correntes políticas do estado de São Paulo, contraria a isso Carolina estava comprometida com o descaso pelo qual sofria a população. Usava sua escrita como forma de denúncia das desigualdades sociais que marcavam a vida de uma comunidade marginalizada. Notamos a consciência política e social de uma mulher negra, semianalfabeta, mas que exerceu com dignidade o seu papel de cidadã.

Outro elemento que chama a atenção são os fatores econômicos dos moradores da favela. A situação de Carolina e de tantas outras mulheres impossibilitava-as de terem aspirações futuras, contudo, os sonhos de Carolina não eram esquecidos. O desejo da casa de alvenaria fora da favela a levou a cada dia mais e buscar em seus escritos esses sonhos.

Sonhos que se tornaram realidade e também um livro com o título Casa de Alvenaria. “...Eu residindo na favela. Mas se Deus me ajudar hei de mudar daqui. Espero que os políticos estingue as favelas” (JESUS, 2014, p. 20).

Essas observações descritas por Carolina podem ser compreendidas quando analisamos a dimensão política econômica do Plano de Metas do governo de JK a partir das tabelas fornecidas por Lessa (1982).

Taxa de variação (%) do Produto Interno Bruto e Produto Industrial no Brasil entre os anos de 1956 a 1961:

Ano	Produto Interno Bruto (PIB)	Produto Industrial
1956	2,9	5,5
1957	7,7	5,4
1958	10,8	16,8
1959	9,8	12,9
1960	9,4	10,6
1961	8,6	11,1

Figura 02- Tabela da taxa de variação do PIB e PI. Fonte: LESSA, C. Quinze anos de política econômica. São Paulo: Brasiliense, 1982.

A tabela nos apresenta variações significativas em % (porcentagem) do produto interno bruto e dos produtos industriais entre os anos de 1956 e 1961, o que nos faz compreender o Plano de Meta do governo em desenvolver como prioridade a estrutura industrial, permitindo uma maior integração vertical, suprimindo o investimento na infraestrutura. Contudo, essa infraestrutura e desenvolvimento não incluía a favela ou os moradores dela (LESSA,1982).

Outros fatores agravantes para a população do Brasil e conseqüentemente a população menos favorecida, foi à aquisição da dívida no valor de 300 milhões para a construção da capital do Brasil/Brasília atendendo as exigências do FMI, além do início da construção da Usina Hidrelétrica de Furnas (MG), a perda de 300 pessoas em uma colisão entre dois trens elétricos na cidade do Rio de Janeiro, fatores esses que contribuíram para o fechamento de uma inflação anual de 24,39% dificultando ainda mais a vida da população marginalizada (LESSA,1982).

Compreendemos que a classe trabalhadora estava e está às margens das relações econômicas desde os primórdios da civilização. Um cenário que Carolina reflete quando nos

apresenta todos os impedimentos impostos na realização dos seus sonhos, todos os impasses e obstáculos impostos pela sociedade aos menos favorecidos.

Para compreensão desses impactos sociais, políticos e pessoais, utilizaremos a análise da narrativa autobiográfica de Carolina de Jesus a partir dos pólos temáticos do professor Piassi (2007), buscando relacionar a ciências e a literatura como ferramenta na decolonização das relações de ensino-aprendizagem e suas implicações nas aulas de ciências numa abordagem científica e literária, bem como a relação à cultura técnico-científica como possibilidade didática no âmbito da sala de aula.

#### **4. Carolina como Fio Condutor entre Ciência e Literatura**

Ao longo dos anos o que mais se articula são as discussões e reformas em torno da Educação e do Ensino. Para Coelho (2000, p. 13), a Literatura poderia ser a ponte de eixo ideal para uma nova estrutura de ensino. Uma ponte que segundo o autor apontaria para as pequenas e grandes valorizações do ensino-aprendizagem como uma nova metodologia pedagógica, que é defendida pelo sociólogo francês Edgar Morin.

De acordo com o antropólogo, sociólogo e filósofo francês judeu Edgar Morin (1999), as artes (literatura, cinema, teatro) são as escolas da vida. Uma escola complexa que corporifica toda e qualquer cultura de um lugar ou de uma época, reforçando assim, todo o legado histórico de uma civilização.

Percebemos que dentre as diversas artes a Literatura se destaca em apresentar de maneira precisa, profunda e sem retoques os valores culturais que constitui uma sociedade ou uma civilização. Seu papel ao longo da história da humanidade foi de transmitir cultura, informação de geração a geração, tornando-se veículo para a transmissão de valores, quer sejam eles antigos, perdidos, herdados ou contemporâneos.

Para Nelly Coelho (2000),

A Literatura é um mundo aberto ao mesmo tempo às múltiplas reflexões sobre a história do mundo, sobre as ciências naturais, sobre às ciências sociológicas, sobre a antropologia cultural, sobre os princípios éticos, sobre a política, economia, ecologia... Tudo depende de uma seleção inteligente das obras. [...] O objetivo maior das discussões sobre os novos caminhos da Educação não é a preparação dos programas de ensino, mas a separação daquilo que é considerado como saberes essenciais e evitar o empilhamento dos conhecimentos.” (COELHO, 2000, p. 24 apud MORIN, 1997)

Para o autor, pensar a Educação nos dias atuais é descobrir um centro organizador em torno de novos caminhos que interligam os diferentes componentes curriculares, e, conseqüentemente, consigamos evitar os excessos de conhecimentos desnecessários oferecidos por diferentes meios de informações.

Segundo Morin (1998) é necessário um sistema de ensino que articule as diferentes áreas de conhecimento, atualmente dissociada do processo ensino-aprendizagem, tais como percebemos com a História, Geografia, Ciência, e por conseqüência, a Literatura.

Notamos que o processo de mutação educacional acompanhada pelo processo e aceleração histórica, valores aferidos e paradigmas, interferem diretamente nos caminhos que a educação brasileira é conduzida ao longo dos anos. O que torna necessário refletirmos acerca das novas e complexas percepções do mundo e da educação provocada pela ciência (COELHO, 2000).

Pensar a Literatura como uma disciplina que serve de eixo ou de tema transversal para a interligação de ensino no novo Parâmetro Curricular, é pensar novas formas de decolonização do processo-aprendizagem, é pensar um fio condutor que indica caminhos a partir da ciência literária, é buscar novas transformações, novas percepções e concepções do mundo atual (COELHO, 2000).

### Do Pensamento a um Projeto de Ação

Para fortalecer o processo de ensino-aprendizagem a partir da literatura de mulheres negras no ensino de ciências e demais componentes curriculares, propomos um curso de formação continuada para professores da rede municipal de ensino da cidade de Santa Cruz Cabralia-Ba, com o objetivo de servir como um balão para as futuras e necessárias reorganização de formações continuadas com visão nas Lei 10.639/03 e também na Lei 11.645/08 buscando uma educação antirracista e decolonial.

Faz-se urgente que os diferentes setores da educação (secretaria de ensino, coordenação pedagógica, direção escolar e professores), busquem discutir novas possibilidades de aprendizagem a partir da transdisciplinaridade, buscando abarcar as questões étnico-raciais que são deixadas de lado no ambiente escolar.

Desde já o curso de formação continuada propõe a reflexão e discussão dos interesses educacionais a partir de literatura de Carolina Maria de Jesus, da obra “Diário de uma favelada”, para compreensão de diversos conteúdos do componente curricular de ciências. Ressaltamos que diversas obras literárias de mulheres negras poderiam ter sido escolhidas, entretanto, buscamos analisar uma obra que retrata não apenas conteúdos educacionais, mas, questões sociais, econômicas e políticas. Todas essas questões proporcionarão o percurso metodológico a seguir.

## 5. PERCURSO METODOLÓGICO

Apresentado o livro autobiográfico de Carolina Maria de Jesus (1914-1977) “Quarto de Despejo-diário de uma favelada”, como ferramenta na decolonização das relações de ensino-aprendizagem de ciências para meninas negras e suas implicações nas aulas numa abordagem científica literária, é hora de analisarmos a partir dos pólos<sup>2</sup> temáticos o universo ficcional estudado pelo professor Luís Paulo Piassi (2007), aplicado pelo professor Francisco Nascimento (2013) nas relações pessoais e anseios humanos em relação a ciências e bem estar social, sua relação à cultura técnico-científica como possibilidade didática no âmbito da sala de aula. O livro possibilita uma discussão em torno das diversas temáticas que contemplam a Lei 10.639/03, além das questões que são tratadas de forma superficial no âmbito escolar e que por vezes é a realidade de vários estudantes.

Ao escolhermos os pólos temáticos como instrumento de análise, pretendemos posicionar a narrativa de Carolina de Jesus no polo da ciência-sociedade (material econômico) e da filosofia existencial (ciência pura) com as leis que regem a existência humana (NASCIMENTO, 2013). Sendo assim, gostaríamos de discutir formas de trazer essas questões para dentro da sala de aula problematizando questões que são silenciadas, mas que também interessam as pessoas que são afetadas, atravessadas ou beneficiadas pelo progresso científico e tecnológico.

Desta maneira, queremos apresentar o aparente abismo que separa as duas culturas, dois pólos que não se misturam e conseqüentemente nos fazem trabalhar de maneira isolada os componentes curriculares. Entretanto, existe uma rede de diversos aspectos da cultura humana que possibilitam diversas e interessantes relações entre as duas culturas (RAMOS, 2012).

Na palestra de C. P. Snow (2015, p. 28), essa separação entre os pólos (ciência e literatura) trata-se de uma super simplificação e que se fosse para falar em termos deveria existir pelo menos “três culturas”.

---

<sup>2</sup> PÓLO: Sigla usada pela pesquisadora para definir as esferas centrais da vida e obra da autora Carolina Maria de Jesus.

Num pólo, a cultura científica é realmente uma cultura, não somente em sentido intelectual, mas também em sentido antropológico. Isto é, seus membros não precisam sempre compreender-se completamente, e com certeza frequentemente não o fazem; os biólogos geralmente têm uma ideia bastante obscura da física contemporânea; mas existem atitudes comuns, padrões e formas de comportamento comuns, abordagens e postulados comuns. Isto se manifesta surpreendentemente de maneira extensa e profunda. Passa por outros padrões mentais como a religião ou a política ou a classe social (SNOW, 2015, p. 28).

Notamos que essa terceira cultura gira em torno do polo existencial, que envolveria os padrões mentais, sociais e políticos. Nesse universo podemos nos amparar nos estudos de Piassi (2007) sobre “Os pólos temáticos”.

Segundo o professor Piassi (2007), os pólos temáticos apresentam a relação entre a ficção científica e os aspectos culturais nas obras, aspectos que possibilitam identificar os pontos de vista positivos quanto os negativos para responder os anseios humanos. Representam o conhecimento científico (existencial filosófico – ciência pura) e tecnológico (material-econômico). E é neste ponto que a ficção científica e a literatura buscam trazer as questões que devem ser enfrentadas no âmbito escolar.

Nascimento (2017), em seus estudos sobre os pólos temáticos traz a análise das “Histórias do Quarteto Fantástico” como ferramenta de ensino, identificando a relação dos anseios humanos e bem-estar social em relação à ciência e a tecnologia. Uma ferramenta que possibilita a comunicação da cultura de massa no espaço escolar, uma cultura que faz parte do cotidiano dos adolescentes e jovens na idade ou não escolar e que oferece um aprendizado diferenciado das formas hegemônicas.

Para Snyders (1988), a satisfação cultural deve culminar em ações que mude alguma coisa no mundo, fortalecendo a confiança em si, na vida, tornando o mundo mais acolhedor e estimulante. Portanto, só existe um modo de mudar e sair desta situação, repensar a Educação brasileira.

De acordo o professor doutor Luís Paulo Piassi (2007), ou invés de pautar no estudo da cientificidade ou possibilidades, faz-se necessário buscar compreender a presença de elementos afetivos dentro das expressões artísticas como manifestações sociais em relação à cultura técnico-científica, possibilitando novas metodologias didáticas na sala de aula. Para ele, são muitos os trabalhos que mostram a ciência e a tecnologia influenciando a sociedade e

toda a sua estrutura econômica, entretanto, essas inovações culturais e a temática ciência-sociedade não são difundidas nos espaços escolares e nem nas aulas de ciências.

Segundo Piassi talvez seja porque esses elementos são pertencentes à cultura de massa, e tais questões sempre aparecem ocultas ou apresentadas de forma superficial ou implícita na esfera do cotidiano social (PIASSI, 2007, p. 250). De acordo com Snyders (1988), a cultura de massa possui seus valores e suas alegrias, entretanto, como a cultura primeira ambas encontram dificuldades em florescer. Para ele,

Uma cultura que abre o mundo diante de nós, que nos abre para o mundo, que deixa ver e entender o mundo: presença do mundo e por isso presença no mundo; nossa sensibilidade pode ampliar-se ao destino do mundo, nossa consciência pode tornar-se consciência mundial. Aprender mil formas de vida e não só o que os olhos vêem, o que os vizinhos dizem; vale a pena perceber o que se passa em outros lugares. O mundo está próximo de nós, penetra-nos, entra em nós (SNYDERS, 1988, p. 30-31).

A cultura de massa ou a cultura primeira buscam a relação entre a escola e a formação do estudante num espaço onde toda a ludicidade, o despertar da curiosidade, o encantamento dos grupos e a existência de uma pedagogia progressista possibilite o desenvolvimento cultural, responsabilidade e a autodisciplina na formação ética da alteridade, bem como o exercício da cidadania num ambiente saudável, alegre e sem punições, estabelecendo assim, uma satisfação cultural e um envolvimento na construção do conhecimento.

A satisfação cultural e por conseguinte as alegrias na escola só podem existir se houver uma outra cultura diferente daquela que se dedica às vidas perdidas, ao culto do insucesso e que vai enterrar as esperanças e as possibilidades. O destino da escola age sobre a manifestação de uma cultura capaz de responder às expectativas sérias de felicidade nos jovens - essa expectativa que eles exploram através das formas múltiplas, matizadas de sua cultura e da nossa: dar um sentido a sua vida, encontrar razões para viver (SNYDERS, 1988, p. 77).

Importante discutir sobre essa cultura que busca mesmo involuntariamente o fracasso desses educandos, um fracasso não intencional, mas de forma subjetiva, que existe tanto no imaginário do educador como do educando. A busca da satisfação cultural dos estudantes precisa ser prioridade, criando assim a expectativa do sucesso escolar (MOITINHO, 2021).

Essa relação de satisfação não apenas cria expectativas no sucesso escolar, mas constrói uma relação entre a cultura primeira e a cultura elaborada.

Sustentarei que é a cultura elaborada que pode, melhor que a cultura primeira, atingir os objetivos, isto é, finalmente as satisfações da cultura primeira. A cultura primeira visa valores reais, fundamentais: em parte, ela os atinge, em parte, não o consegue: a cultura elaborada e uma chance muito maior de viver esses mesmos valores com plenitude, o que levam a uma reflexão sobre a relação entre cultura primeira e cultura elaborada, relação esta que me parece colocar-se como síntese de continuidade e de ruptura (SNYDERS, 1988, p. 24).

Portanto, a escola precisa priorizar essa relação de satisfação entre o educador e o educando, bem como a valorização da primeira cultura defendida pelo autor. Para Moutinho (2021, p. 25), essa cultura tem relação direta com a satisfação do sujeito, sendo a escola a cultura elaborada, aquela que pode proporcionar a realização da cultura primeira. A junção dessas duas culturas torna-se o pilar para a conquista/ aproximação do educando dentro da educação.

Diante dessas possibilidades, vemos que a ciência vinculada à mídia nos possibilita expectativas positivas e negativas quanto à cultura técnico-científica para responder aos anseios humanos. Entretanto, existe uma oposição de otimismo e desconfiança produzindo a primeira polaridade denominada de pólo eufórico ou polo dos anseios, em oposição ao polo disfórico ou polo dos receios (PIASSI, 2007).

Nesse universo das oposições pessoais e sociais a análise de Quarto de Despejo a partir dos pólos temáticos nos permitirá compreender os anseios, medos e desejos dos moradores da favela do Canindé face de uma realidade social e cultural brasileira, além do progresso científico e tecnológico que podem ser considerados a tábua de salvação ou a destruição de uma sociedade (PIASSI, 2007).

Para o sociólogo, filósofo, professor e escritor polonês Zygmunt Bauman e o escritor político, cientista Timothy May, mesmo que a sociedade esteja comprometida com novas tecnologias, a cada mudança temos que adquirir novas habilidades, e diante dessas mudanças temos os impactos na sociedade. Vale afirmar que cada impacto depende das condições sociais em que cada indivíduo se encontra.

A cada mudança tivemos que adquirir novas habilidades, mas seu impacto sobre nossa vida depende das condições sociais em que nos encontramos. Ao mesmo tempo, ainda temos de nos convencer de que, a cada passo, passamos a “necessitar” de tecnologias mais complexas, sempre mais exigentes em relação a nossas habilidades [...] (BAUMAN; MAY, 2001 p. 167).

Para tal compreensão, esboçamos uma dupla polaridade compreendendo as relações afetivas com o conhecimento girando em torno do pólo econômico e filosófico que envolve medos e preocupações, interesses e vontade de conhecer, que se encontram difundidas culturalmente e aparecem sob a forma de cultura primeira (PIASSI, 2007, p. 264). A cultura primeira é fruto do conhecimento adquirido fora da escola, um conhecimento gerado a partir da vivência, das inclinações e observações curiosas que nos conduz a outras direções (SNYDERS, 1988).

De acordo com Piassi ainda é possível encarar a ciência a partir de dois outros pólos: um que associa a busca do conhecimento, do entender o mundo e o próprio homem, uma busca de conhecimento puro, da compreensão do universo e as respostas mais profundas, uma ciência que busca as respostas às inquietudes humanas denominada como polo existencial-filosófico, chamada de “ciência pura”. O outro polo que vê na ciência um caminho para a solução dos problemas humanos, melhoria da qualidade de vida e o domínio da natureza pelo homem, denominado como polo material-econômico, onde encontramos a tecnologia como um caminho para o bem-estar social.

Segundo Nascimento (2007, p. 82), trata-se de uma visão que decompõe a relação que a cultura de massa estabelece com o conhecimento técnico-científico em pólos opostos que utilizaremos para situar a escrita de Carolina, resumida no esquema abaixo:



Figura 03- Pólo da Ciência Filosófica e Tecnológica. Fonte: A ficção científica no ensino de ciências em um contexto sociocultural. Tese (Doutorado em Educação). Faculdade de Educação, Universidade de São Paulo, 2007.

Conforme Piassi (2007, p. 264), o polo material-econômico é o que associa a ciências e a tecnologia ao conforto, ao bem-estar, o vencer das dificuldades, domínio da natureza, e que podem ser positivas ou negativas. Quarto de Despejo apresenta uma relação de forma negativa, pois situa os moradores da favela no quintal de São Paulo como o local de jogar o lixo, neste caso, um depósito de seres humanos. A ciência e a tecnologia neste ponto não são vistos como qualidade de vida o que nos remete a pensar em ambas como produtoras de uma degradação e piora das condições humanas, como podemos perceber no excerto abaixo:

O meu sonho era andar bem limpinha, usar roupas de alto preço, residir numa casa confortável, mas não é possível. Eu não estou descontente com a profissão que exerço. Já habituei-me andar suja. Já faz oito anos que cato papel. O desgosto que tenho é residir em favela (JESUS, 2014, p.22).

A narradora nos mostra seu drama diário que enfrenta por falta de recursos e ao mesmo tempo a visão e o entendimento que ela tem da situação que vive. Carolina traz os anseios que na ficção científica são frutos da indagação e preocupação humana. Apresenta todas as mudanças trazidas pela tecnologia, neste caso, mesmo o Brasil tendo a incorporação

da indústria automobilística no cenário nacional o que geraria milhares de empregos a população brasileira da época sofria com o desemprego. Para Santos (2013, p. 23),

O fato da narrativa de Carolina descrever os vários aspectos da miséria que instigam a escrita desta mesma realidade. Portanto, no momento em que esta autora apresenta a realidade social do Brasil na qual está inserida, e sofre diretamente as consequências de viver a margem da pirâmide econômica do Brasil.

Os pólos temáticos permitem observar na literatura de Carolina a distopia apocalíptica que nos parece distante, entretanto, são escritos distópicos ao nosso presente, relacionando-se diretamente às discussões sociais e raciais do Brasil contemporâneo. O imaginário das literaturas e a realidade descrita por Carolina se construíram a partir da sua vida diária, das ruas da favela, dos barracos (casas), das relações pessoas e intrapessoais dos moradores da favela do Canindé. Carolina trabalha a distopia de uma população afetada por diversas situações sociais e políticas do Brasil de 1956 a 1960, explorando o universo de uma população negra, subalternizada, favelada e esquecida pelos setores públicos da cidade de São Paulo.

Margaret Eleanor Atwood escritora canadense, romancista, poetisa e crítica literária, a palavra distopia é utilizada para descrever um lugar ruim, lugar de sofrimento, sem perspectiva de vida, lugar que Carolina descreve como a favela do Canindé. Neste caso, a literatura de Carolina de Jesus é um exemplo da vida real, podendo oscilar entre os diferentes pólos temáticos ou na mesma direção como podemos mostrar no diagrama do autor.



Figura 04- Pólo dos anseios e receios existencial e material. Fonte: A ficção científica no ensino de ciências em um contexto sociocultural. Tese (Doutorado em Educação). Faculdade de Educação, Universidade de São Paulo, 2007.

O pólo eufórico existencial permite analisar as relações afetivas e toda a subjetividade que os educandos podem estabelecer com os escritos de Carolina e a sociedade brasileira atual, analisar e compreender criticamente os abusos sociais que sofriram os moradores da favela do Canindé e a sociedade brasileira do século XXI.

Carolina expressa-se pelas diferentes dimensões que a violência é retratada na obra. Uma violência simbólica, estrutural, étnico-racial e social que impactava a situação econômica e limitava o acesso aos bens e serviços sociais pessoais e familiares.

Veio o peixeiro Senhor Antonio Lira e deu-me uns peixes. Vou fazer o almoço. As mulheres saíram, deixou-me em paz por hoje. Elas já deram o espetáculo. A minha porta atualmente é teatro. Todas as crianças jogam pedras, mas os meus filhos são os bodes expiatorios. Elas aludem que eu não sou casada. Mas eu sou mais feliz do que elas. Elas tem marido. Mas, são obrigadas a pedir esmolas. São sustentadas por associações de caridade. Os meus filhos não são sustentados com pão de igreja. Eu enfrento qualquer especie de trabalho para mantê-los. E elas tem que mendigar e ainda apanhar. Parece um tambor. A noite enquanto elas pede socorro eu tranquilamente no meu barracão ouço valsas vienenses. Enquanto os esposos quebra as tabuas do barracão eu e meus filhos dormimos socegados. Não invejo as mulheres casadas da favela que levam a vida de escravas indianas. Não casei e não estou descontente. Os que preferiu me eram soezes e as condições que êles me impunham eram horríveis (JESUS,2007, p.17-18).

Carolina torna-se porta-voz das alegrias e sofrimentos de uma população que anseia por mudanças, uma comunidade formada por descendentes de escravos, pessoas marginalizadas pelo sistema, esquecidas pelo sistema capitalista e visitados apenas nos períodos eleitorais. Trata de assuntos difíceis com palavras fáceis levando a compreensão dos leitores e/ou dos estudantes uma realidade tão presente nos dias atuais, um contexto não distante e/ou diferente de 1956.

Seja a busca por anseios materiais, vestimenta, moradia ou o desejo de vencer as batalhas da vida na favela, a autora explora a dimensão existencial e todos os receios existenciais dentro da favela do Canindé. Sabemos que as estruturas e posicionamentos ideológicos dominantes são as regras que regem o mundo capitalista globalizado e, portanto, definem as diferenças existentes entre os países ricos e pobres; entre os pobres e ricos dos países ricos, e entre os ricos e pobres dos países pobres (SANTOS, 2013, p.28).

Comprendemos que os anseios materiais por uma vida melhor e digna que busque contemplar os direitos primordiais de qualquer ser humano se fez presente no pensamento de Carolina e se faz presentes na realidade de vários estudantes. Para Carolina a rua ampliava seus horizontes de conquistas, sua sociabilidade e espaços de estudos e informações, entretanto, seus vizinhos por vezes causava-lhe danos a sua matéria-prima (reciclados) fontes de sua renda, como podemos observar na narrativa abaixo:

...Fiquei horrorizada! Haviam queimado meus cinco sacos de papel. A neta de D. Elvira, a que tem duas meninas e que não quer mais filhos porque o marido ganha pouco, disse:

—Nós vimos a fumaça. Também a senhora põe os sacos ali no caminho. Ponhe lá no mato onde ninguém os vê. Eu ouvi dizer que vocês lá da favela vivem uns roubando os outros.

Quando elas falam não sabem dizer outra coisa a não ser roubo. Percebi que foi ela quem queimou meus sacos. Resolvi retirar com nojo delas. Aliás já haviam dito-me que eles são uns portugueses malvados. Que a D. Elvira nunca fez um favor a ninguém. Para eu ficar prevenida. Não estou ressentida. Já estou tão habituada com a maldade humana.

Sei que os sacos vão me fazer falta (JESUS, 2014, p. 27-28).

Segundo a ciência sociológica, a economia é um dos fatores que determina a subjugação e o domínio das populações, principalmente em relação às mulheres negras que são as mais afetadas de forma destrutiva e desvalorizadas em suas lutas diárias. Percebemos que neste universo a ciência é importante na nossa vida e busca para si o estatuto da verdade

sobre as coisas do mundo natural e social (PIASSI, 2007, p. 263), nessa perspectiva o diálogo entre ciência e cultura na sala de aula fortalece o conhecimento científico-filosófico-social dos educandos.

Essa preocupação é recorrente na vida de diversos estudantes, o que permite à ciência uma maior compreensão e explicação dos problemas que afligem a humanidade, nos encaminhando para a associação entre os pólos na mesma inclinação.

A favela era o retrato da invisibilidade, descaso e negação dos sujeitos que constituíam e/ou constituem o mesmo espaço (localidade) e que comungam da mesma ausência social. Mediante esse contexto ficcional e real é impossível negar que “Ciências também é cultura”, precisamos lembrar e reafirmar que ciência é uma produção humana dotada de historicidade, e não como uma simples coleção de “fatos verdadeiros” a respeito da natureza (CROCHIK, 2019 p. 298).

É necessário levar para a sala de aula uma literatura que busca refletir sobre as relações sociais, econômicas e o progresso científico-tecnológico. Uma literatura que manifeste as preocupações que estão afetando de forma direta os educandos. Preocupações que segundo Snyders, são temas importantes a serem debatidos nos espaços escolares.

## **6. Produto Educacional**

### **Proposta de Curso de Formação Continuada para Professores da Rede Regular de Ensino do município de Santa Cruz Cabrália - Bahia.**

O estudo da Literatura e principalmente das Literaturas de Mulheres negras não tem sido alvo de ensino ou pesquisa em salas de aula. No campo acadêmico, os estudos da Literatura Feminina Negra não têm alcançado o foco necessário para fortalecer o ensino das relações étnico-raciais e caminha a passos lentos nos últimos anos. Faz-se necessário pensar na aplicabilidade dessas Literaturas e principalmente a sua relação ensino-aprendizagem nas aulas de ciências dos anos finais, a partir da formação continuada para professores.

Sabemos que o interesse por parte de muitos em Literatura é pequeno, seja pelo fato de não possuírem em casa livros literários, não terem o hábito da leitura no espaço familiar, e alguns pais serem analfabetos ou por possuírem grande dificuldade em ler.

Outro fator que pode agravar a falta de interesse na leitura são as mídias visuais (filmes, redes sociais, desenhos) que são ferramentas de conhecimento rápido e prático, levando os educandos a não prática da leitura. Contudo, as ferramentas de mídia visual e as de estudo com escrita (livros) encontram-se desconectadas na sala de aula levando ao desinteresse por parte de diversos alunos.

Assim, podemos pensar e elaborar práticas pedagógicas que possibilitem aos educandos e/ou educadores um conhecimento literário e científico para além dos métodos tradicionais, uma metodologia que buscará relacionar o conhecimento adquirido na escola, vivência pessoal e literatura.

Pretendemos apresentar que não existe um abismo entre a literatura e a ciências, e que existem sim diversos interesses e relações conjecturais na cultura humana (RAMOS, 2012).

A ciência pode ser fonte de prazer, caso possa ser concebida como atividade criadora. A imaginação deve ser pensada como principal fonte de criatividade. Explorar esse potencial nas aulas de ciências deveria ser atributo essencial e não periférico (PIETROCOLA, 2004, p. 133).

O produto educacional visou contribuir para o ensino-aprendizagem a partir da literatura de mulheres negras abarcando contextos sociais, políticos e culturais que constituem a particularidade dos corpos femininos, além de provocar nos educadores uma reflexão no ensino a partir das relações étnico-raciais, do ensino decolonial e dos fatores sociais que afetam direta e indiretamente o ensino-aprendizagem. Nesse sentido apresentamos a vida da escritora Carolina Maria de Jesus (1914-1977), a subjetividade e o pensamento crítico da autora na obra “Quarto de Despejo-diário de uma favelada”, contemplando a aplicabilidade da Lei 10.639/03 como ferramenta na decolonialidade do ensino de ciências.

Para tanto, foi aplicada uma formação continuada para os professores da Rede Municipal de Ensino no município de Santa Cruz Cabrália-Ba, a partir da leitura dos escritos de Carolina de Jesus e dos pólos temáticos, buscando dialogar as questões de raça, gênero, subalternidade, invisibilidade feminina na literatura, além das questões étnico-raciais. Desta forma o professor, por estar no chão da escola, na ponta, na base, examinará a interação entre literatura-ciências-vivência, contribuindo assim, para um ensino das Relações Étnico-Raciais nos diversos componentes curriculares ofertados na Unidade Escolar, contribuindo para o sucesso do ensino de ciências em consonância com as questões ético-raciais na sala de aula.

Aos Professores

O que há de mais fascinante em uma criança na primeira fase de desenvolvimento intelectual é o desenvolvimento cognitivo. Para o psicólogo suíço e pesquisador em pedagogia Jean Piaget (1896-1980), o processo de desenvolvimento cognitivo é a capacidade humana de processar informações, sua adaptação ao meio para alcançar a inteligência, sendo a linguagem uma das capacidades comuns aos seres humanos e que dá significação à leitura.

Diante dessa capacidade, faz-se necessário pensar o âmbito da sala de aula, um ensino que desenvolva o gosto pela leitura e que busque construir a ponte entre as duas culturas. Para o professor doutor João Eduardo Ramos (2012, p. 18) *“os livros nos abrem portas para novos espaços como para novos tempos, onde a capacidade de sonhar tem livre curso e permite imaginar, pensar outras possibilidades”*.

Essa capacidade de sonhar e abrir novas portas, novos caminhos, novas possibilidades deve ser a mola de impulsão na sala de aula. Um caminho que transforme o olhar dos educandos em esperança, capaz de realizar uma metamorfose pessoal e construir um olhar poético sobre o mundo (RAMOS, 2012).

Podemos dizer que a leitura nos aproxima do mundo, da história e das pessoas. Precisamos pensar na relação tríade que envolve o leitor, o texto literário e seu autor, lembrando que a leitura está em constante movimento tempo e espaço, visto que a linguagem é fruto da necessidade humana (JÚNIOR, 2011, p. S/N).

Sabemos que a formação continuada dos professores (as) nos tempos atuais tem se tornado mais difícil, seja pelos fatores externos ou internos ao sistema de ensino. Vários estudiosos buscam pesquisar práticas pedagógicas que solucionem as deficiências relacionadas à leitura, entretanto, não visam estudar soluções e ou interações entre os componentes curriculares e os interesses associados aos conhecimentos prévios dos educandos e sua visão de mundo.

Sendo assim, o foco principal dos educadores de Linguagem é basicamente as regras de Língua Portuguesa e a História da Literatura, bem como todos os conceitos das Ciências. Diante desses fatores tão preponderantes, penso em uma educação para além dos muros da sala de aula, uma metodologia científica literária associada às questões étnico-raciais que proporcionem não apenas o prazer na sala de aula, mas o desenvolvimento social e as

reflexões acerca das relações econômicas, políticas e culturais que atravessam os corpos nos diversos ambientes educacionais. Portanto, uma CLNF<sup>3</sup> (Ciência Literária Negra Feminina).

O objetivo principal deste produto educacional foi oferecer uma formação continuada aos professores, provocando nos mesmos uma reflexão-ação na sala de aula, proporcionada a partir da leitura da Literatura de Mulheres Negras na sala de aula.

Para tanto, faz-se necessário a compreensão das narrativas de mulheres negras, e como estas narrativas contribuem para o ensino-aprendizagem das ciências físicas, biológicas e sociais. Para alcançarmos tal objetivo estabelecemos como objetivos específicos, analisar fragmentos da narrativa de Carolina de Jesus que retrata as questões de gênero e raça e identificar e descrever na escrita (escrevivência) da autora questões sociais que colaboram para o estudo das ciências biológicas, os cenários econômicos, políticos e sociais que reforçam a colonialidade do ser e do saber.

Os assuntos que foram discutidos ao longo de diversos encontros formativos com professores precisam obedecer a uma sequência lógica e estar detalhada no documento redigido pelo coordenador do curso. O documento descreve quais foram as estratégias de formação utilizadas durante as discussões, tendo como objetivo o aprofundamento do conhecimento dos docentes.

A formação continuada se justifica pela necessidade do acompanhamento da qualificação docente, pois, espera-se que professores qualificados, favoreçam o melhor desempenho das atividades em sala de aula .

Para além dos objetivos principais, buscou-se fomentar o interesse e a curiosidade dos educadores por conhecer a literatura brasileira feminina, favorecendo a relação interpessoal e o aprendizado através do jogo, desenvolvendo a capacidade artística como produtores de recursos educacionais, promovendo a melhoria da qualidade das funções de ensino, pesquisa e extensão na sala de aula, proporcionando ao seu corpo docente o aprofundamento e/ou aperfeiçoamento de seus conhecimentos científicos, tecnológicos e profissionais contribuindo assim, para melhoramento desempenho escolar dos educandos.

Nós professores sabemos da necessidade de se estudar literatura de mulheres negras em sala de aula, além da aplicabilidade da Lei 10.639/03 nas aulas de ciências. A produção e o desenvolvimento dos encontros formativos de criação de jogos literários científicos para estudantes nos anos finais favorece não apenas o desenvolvimento das relações étnico-raciais

---

<sup>3</sup> Sigla criada pela autora, no momento de reflexão e construção da dissertação. CLNF - Ciência Literária Negra e Feminina.

no espaço escolar e na sala de aula, mas, contribuirá para o desenvolvimento relacionado com o mundo externo, e também sua relação com os demais componentes curriculares.

Acreditamos que por meio do estudo literário de mulheres negras e o ensino de ciências, estaremos construindo uma ponte de ligação entre ensino-aprendizagem com significado a partir da realidade de meninas e meninos negros, exercitando o potencial criativo e crítico em suas narrativas e dando maior significado ao conteúdo a ser estudado em sala de aula.

A proposta didática da formação continuada, buscou valorizar o ensino de ciências a partir da leitura de texto de mulheres negras, a interseccionalidade entre as questões de raça, gênero, subalternidade, invisibilidade de corpos femininos na literatura brasileira.

Assim, apresentamos cinco encontros formativos com cinco atividades, sendo o primeiro encontro a roda de bate papo sobre literatura e ciências, a segunda atividade foi leitura e debate do livro “Quarto de Despejo-diário de uma favelada”, a terceira atividade a análise do corpo da obra, a quarta atividade a produção do tabuleiro de jogos e a quinta e última atividade foi a produção da avaliação do jogo.

As atividades propostas nesses encontros buscaram romper com os paradigmas convencionais nas salas de aula, a medida em que a proposta dos jogos permitiu que as educandas/educadoras (os) participassem ativamente da construção de conhecimentos, uma vez que segue uma lógica que os levaram a pensar, interpretar e relacionarem os fragmentos do texto com os conteúdos curriculares.

Portanto, aproveitamos a formação continuada para inovar, criar e recriar propostas de aulas por meio dos encontros formativos, produção de tabuleiro de jogos pedagógicos trazidos nestes encontros que foram destinados a educadoras(es) de Ciências e demais componentes curriculares afins.

Agradecemos a todos os professores que participaram da formação continuada um bom retorno às aulas em 2023, sucesso nessa nova caminhada de sensibilizar e ressignificar as aulas através da literatura de mulheres negras.

## **Percurso Metodológico para a Construção da Atividade**

As atividades propostas neste percurso metodológico foram pensadas dentro da metodologia de Sequência Didática (SD) segundo Dolz, Noverrasz e Schneuwly (2004), a fim

de que a obra literária selecionada seja lida de forma circular e solidária, a partir do compartilhamento entre os educandos/professores, formando na comunidade escolar grupos de leitores.

Para a realização da SD, a atividade foram realizadas em 5 encontro formativos a seguir :

### **Encontro Formativo 1**

A primeira atividade foi uma roda de conversa, onde os professores dialogaram sobre a literatura de mulheres negras no Brasil, a invisibilidade dessas literaturas nas salas de aula, a relação dos escritos literários com a realidade local e nacional, a relação de raça, gênero e subalternidade com a construção identitária dos corpos negros femininos e sua aplicabilidade nas aulas de ciências.

### **Encontro Formativo 2**

A segunda atividade partiu da leitura e debate da obra “Quarto de Despejo – diário de uma favelada” de Carolina Maria de Jesus (1958-1961), onde foram debatidos e analisados os seguintes objetivos na obra:

1. Apresentar situações problemáticas;
2. Apresentar uma reflexão aos professores sobre a relevância e o interesse das situações propostas;
3. Potencializar as análises qualitativas;
4. Realizar a elaboração de hipóteses;
5. Desenvolvimento de projetos;
6. Análise cuidadosa dos resultados;
7. Integração do conhecimento com outras áreas;
8. Elaboração de memórias científicas;

### **Encontro Formativo 3**

Após as leituras e análises do corpo da obra, aconteceu a construção e produção de um tabuleiro de jogos pelos professores. As equipes se dividiram de acordo com os pólos temáticos:

- Equipe Pólo da Ciência Filosófica
- Equipe Pólo da Ciência Tecnológica
- Equipe Pólo dos Anseios
- Equipe Pólo dos Receios
- Equipe Pólo do Plano Histórico
- Equipe Pólo ERER

### **Encontro Formativo 4**

Nesse encontro específico foram construídos os tabuleiros e as cartas dos pólos temáticos pelos participantes do curso.

### **Encontro Formativo 5**

O encontro teve como objetivo a construção da avaliação e sugestões para que o jogo fosse avaliado.

Para avaliação do jogo foi proposto um formulário para recolhimento de dados como:

- Áreas curriculares: Ciência humana, ciência social, História e demais.
- Problemática-eixo: (aula proposta para o dia/semana).
- Disciplina-base:
- Público alvo:
- Objetivo:
- Justificativa:
- Desenvolvimento das etapas de estudo (seleção dos textos)

Além dos tópicos anteriores, foram propostas perguntas como:

- A construção de jogos de tabuleiro motiva a aprendizagem dos conteúdos curriculares?
- Criar o tabuleiro de jogos complementar e suplementar a aprendizagem dos componentes curriculares?
- Quais componentes curriculares interagem com a escrita de Carolina de Jesus?
- O jogo permite o debate de questões que não são dialogadas na sala de aula?
- O desenvolvimento e avaliação da aula através do jogo é menos crucial?

Foi sugerido que os professores formulem suas perguntas de acordo com o andamento das aulas, bem como poderá elaborar questões que serão discutidas entre eles nos encontros formativos e pedagógicos.

Para além do formulário de perguntas, o professor buscará observar as seguintes competências na hora do jogo:

- Resolução de problemas;
- Sensibilidade estética e artística;
- Capacidade cognitiva, reflexivas e colaborativas;
- Habilidades transversais como atenção, esforço, rigor, memória, imaginação;
- Utilização de tecnologia científica e digital.

Os docentes foram apoiados na busca de conhecimento científico pedagógico que busque a formação e qualificação de seus educandos.

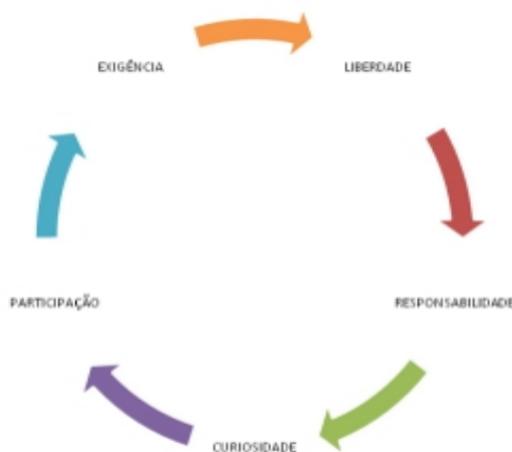


Figura 05- Círculo das competências.Fonte: Google pesquisa.

## Manual do jogo

Descolonizando saberes é um jogo de tabuleiro para o ensino de ciências que visa buscar dialogar os conteúdos do componente curricular de ciências com as questões raciais, gênero, invisibilidade dos corpos femininos etc.

O jogo é composto por um tabuleiros, 119 cartas (perguntas), 1 dado de seis faces, 12 tokens (Carolina de Jesus, Bárbara Carine, Judith Butler, Nilma Lino Gomes, bell hooks, Sueli Carneiro, Paulo Freire, Georges Snyders, Paulo Piassi, Abdias Nascimento, Kabengele Munanga, Stuart Hall), escritores que contribuíram para a construção científica, educacional e literária do jogo.

No verso de cada Tokem terá um curto resumo da biografia de cada escritor que servirá de apoio para o professor. As cartas bônus são todas construídas a partir de fotografias da autora Carolina Maria de Jesus. Essas cartas tem a função de proporcionar ao jogador uma rodada extra ou também bloquear a jogada do oponente quando lhe for necessário.

## Regras do jogo

O jogo consiste em completar todo o percurso do tabuleiro. O jogador deve primeiro escolher o seu token e posicionar as cartas previamente embaralhadas em seus lugares no tabuleiro. Cada casa representa uma carta.

As cartas contêm os fragmentos da narrativa da autora, se o jogador responder corretamente a quais componentes curriculares a escrita corresponde avançará uma casa, se errar a resposta terá que voltar para a casa anterior.

As cartas bônus são ganhas quando as questões relacionadas ao EREER são respondidas de forma correta, e podem ser guardadas para serem jogadas duplamente no momento em que o jogador achar mais conveniente.

## Como brincar

Os jogadores devem jogar o dado e o jogador que tirar o número maior começará o jogo. Ao retirar a carta no jogo, o jogador deverá relacionar o fragmento do narrativo com os

componentes curriculares e seus conteúdos. Ao responder, o aluno poderá conferir com o professor e/ou colega se a sua resposta está correta, O jogo acabará quando o primeiro jogador chega ao fim, sendo considerado o vencedor da partida.

### Tabuleiro

O tabuleiro foi criado a partir de um fundo branco e as casas com cores correspondentes a cada categoria com espaços para disponibilizar as cartas no centro do tabuleiro. É composto por 36 casas, sendo 1 para o início/fim da jornada (na cor branca), 05 para a categoria "Pólo Filosófico" (na cor azul), 04 para a categoria "Pólo Tecnológico" (na cor amarela), 08 para a categoria "Pólo dos Receios" (na cor cinza), 07 para a categoria "Pólo dos Anseios" (na cor verde), 04 para a categoria "Pólo Histórico" (na cor marrom), 07 para a categoria "Pólo dos ERER" (na cor lilás).

As categorias de cores foram escolhidas visando abordar as principais sensações. O tabuleiro teve as dimensões de 60 cm x 80 cm, com as casas distribuídas nas laterais do tabuleiro. Os tokens ficaram distribuídos do lado esquerdo e direito do tabuleiro.

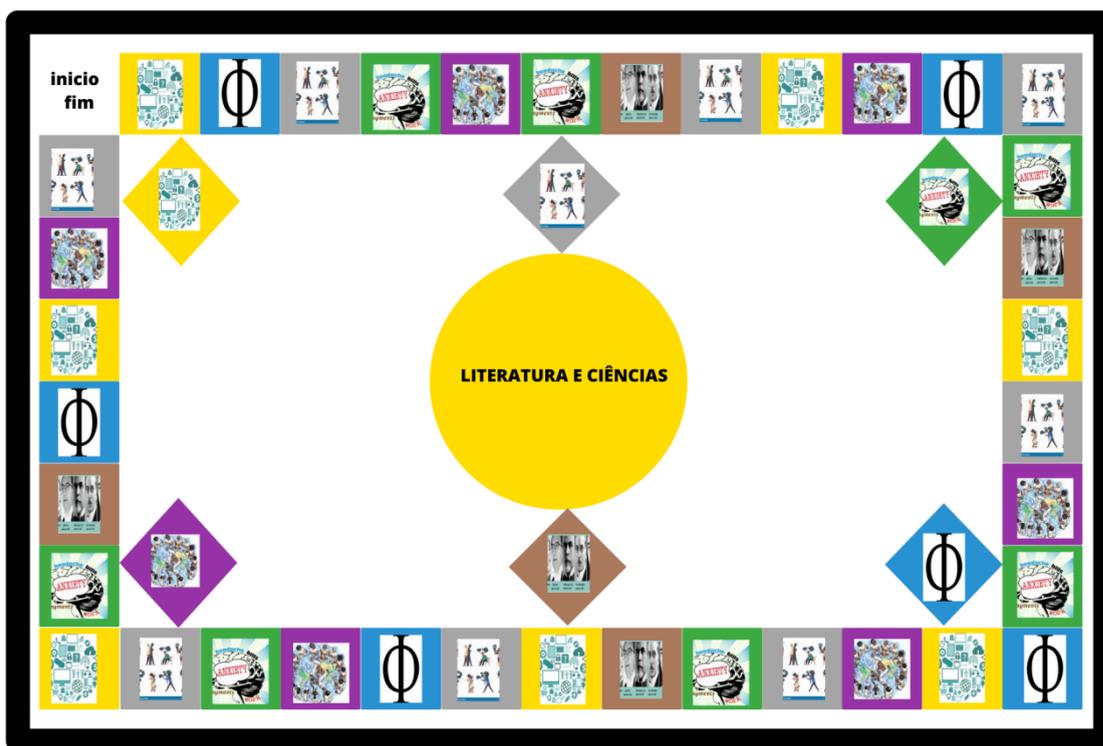


Figura 06- Tabuleiro de Jogos. Fonte: Construido no Canva

### As cartas

As cartas foram construídas a partir dos fragmentos da narrativa de Carolina de Jesus na obra “Quarto de Despejo - diário de uma favelada” buscando relacionar os medos e preocupações que envolvem a ciência no campo social e científico, além dos diversos aspectos relacionados aos despejos, descasos e violências sofridos pela população da favela do Canindé. Uma construção direta e pura com os componentes curriculares a serem trabalhados em sala de aula.

A organização e elaboração dos escritos (cartas), tabuleiro, regras e perguntas aconteceu em 5 encontros com duração de 60 minutos cada. Neste período os professores buscaram construir suas visões através de perguntas e respostas que foram dialogadas e compartilhadas durante a brincadeira. O objetivo será a construção de um diálogo reflexivo com as questões que envolveram os componentes curriculares, mas também que os levaram a

compreensão dos fatores sociais, políticos e étnico-raciais que interferem de forma direta e indireta no processo de aprendizagem

As perguntas construíram uma SD para as aulas de ciências a partir da visão CLNF que proporcionou o debate das relações étnico-raciais e a garantia da Lei 10.639/03 nas aulas de ciências. A atividade buscou criar uma relação entre literatura, ciências e vivência dos estudantes na sala de aula, buscando construir a formação da educação na alegria primária, na cultura primeira e na cultura escolar (NASCIMENTO, 2017).

Existem 119 cartas no jogo. Na parte superior de cada carta estão descritas as categorias correspondentes, seu símbolo e cor no jogo. As cartas na parte inferior, são caracterizadas com um fundo preto e as letras douradas, que corresponde a cada fragmento da narrativa.

Os fragmentos da narrativa literária buscam construir uma reflexão e relação com o componente curricular de ciência e os demais. A resposta para cada fragmento estão no plano pedagógico do jogo, juntamente com os conteúdos curriculares, além de um quadro em branco para que cada professor insira seus componentes. A resposta pode ser conferida com o próprio professor.

Em relação ao tamanho das cartas utilizado nas impressões em sala de aula é de 8,0 cm X 10,0 cm.

Na frente, as cartas de todas as categorias estavam descritas fragmentos da narrativa literária para reflexão e relação com o componente curricular de ciência. A resposta para cada fragmento com o componente pode ser conferida na própria carta, basta que a mesma seja virada de cabeça para baixo.

Quanto ao número de cartas do jogo foram 108 cartas distribuídas da seguinte forma:

- 12 cartas de categoria Pólo Tecnológico;
- 17 cartas de categoria Pólo Filosófico;
- 22 cartas de categoria Pólo dos Receios;
- 15 cartas de categoria Pólo dos Anseios;
- 15 cartas de categoria Pólo ERER;
- 16 cartas de categoria Pólo Histórico;
- 10 cartas de categoria Cartas Bônus;
- 12 cartas de categoria Tokens.

## **Considerações Finais**

Percebo que ao escrever as linhas finais da minha dissertação, as quais denominamos considerações ou conclusões, tenho a certeza que nada está concluído, que os estudos e pesquisas para mim no campo da literatura feminina negra e o ensino de ciências estão apenas começando.

Sinto que todas as leituras e textos dialogados ao longo do meu percurso acadêmico contribuíram para as inquietações sobre o ensino colonizador nos espaços escolares, e, principalmente, na escola que leciono. Tenho a total certeza que o caminho é longo e árduo, e que outros professores sentem as mesmas sensações, entretanto, percebo que precisamos unir forças para a construção de uma educação decolonizadora a partir da revisão de nossas posturas, conceitos e atitudes dentro e fora da sala de aula.

Ao iniciar a apresentação da dissertação, busquei situar o leitor sobre as minhas experiências ao ingressar no campo educacional, bem como as minhas inquietações com relação aos corpos femininos a partir da militarização da escola que leciono e como nasceu o interesse em estudar literatura de mulheres negras.

Os diversos textos que dialogam neste trabalho possibilitaram a compreensão não apenas dos conceitos sobre Raça, mas, estabeleceu a relação como esse conceito foi construído ao longo do processo de colonialidade do ser e do saber, e como essa construção contribuiu para o apagamento das diversas culturas que os colonizadores julgavam menores.

Buscamos apresentar neste estudo um olhar para as questões da formação de ciências no Brasil, e como o apagamento dos corpos femininos prejudicam a educação científica feminina nos espaços escolares, bem como os diversos fatores que atravessam a educação científica nos bancos escolares.

Assim como o processo de colonialidade apagou os diversos conhecimentos dos povos, o processo educacional colonizador apaga na educação o conhecimento científico e literário de diversos povos. Portanto, nasceu aqui as reflexões da construção de uma educação literária científica a partir da literatura de mulheres negras no ensino de ciências como ferramenta de decolonização do ensino de ciências.

A pesquisa visava a produção de uma oficina literária com meninas do ensino fundamental dos anos finais, um diálogo participativo onde a leitura da narrativa de Carolina de Jesus possibilitasse a reflexão e autorreflexão de cada aluno(a) a partir da literatura de uma mulher negra, pobre, mãe solo e moradora de uma favela. Entretanto, a pesquisa teve que

se adaptar devido a impossibilidade da realização da oficina na unidade escolar, o que nos conduziu a proposta de uma formação continuada para professores da rede municipal de ensino, e, principalmente, na escola em que leciono.

Vale ressaltar que a mudança impossibilitou a atividade principal que era apresentar a literatura de Carolina de Jesus as educandas dos anos finais da Escola Municipal Victurino da Purificação Figueiredo-Sistema CPM, mas fortaleceu o desejo de levar a literatura de mulheres negras ao conhecimento dos professores, um diálogo que reforça a aplicabilidade da Lei 10.369/03 e a educação para as relações étnico-raciais no ambiente escolar. Portanto, a conclusão do mestrado não encerra o desejo de estudar e levar a literatura de mulheres negras para a sala de aula, pelo contrário, aumenta ainda mais o desejo de estudar e aplicar a temática em sala de aula.

Finalizo destacando o quanto sou grata por todos os estudos, reflexões e diálogos ao longo desses dois anos. O quão importante foi, é e será para a minha trajetória educacional e profissional esse mergulho na literatura, ciências e ensino decolonial. Caminhar de mãos dadas com uma educação antirracista é a única forma de transformar a educação para a vida.

## Referências

ALMEIDA, Silvio Luiz de, **Racismo Estrutural**/ Silvio Luiz de Almeida. - São Paulo: Sueli Carneiro: Editora Jandaíra, 2020.

ARENDT, Hannah. **A Crise na Educação**. In: ARENDT, Hannah. Entre o passado e o futuro. São Paulo: Perspectiva. 2001.

AZEVÊDO, Eliane. **Raça, Conceito e preconceito**. 2ª edição - São Paulo: Editora Ática S.A.- 1990.

BALLESTRIN, Luciana. **América Latina e o giro decolonial**. Revista Brasileira Ciência Política, Brasília, n. 11, maio-ago. 2013, p. 89-117. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/rbcpol/n11/04.pdf>. Acesso em: 28 maio 2022.

BARBOSA, Francisco de Assis. **O quinquenio Kubitschek**. In: QUADROS, Jânio; FRANCO, Afonso Arino de Melo (Ed.). História do povo brasileiro. São Paulo: J. Quadros, 1967. v. 6, p. 179-212.

BRASIL. **Lei Federal nº 10.639, de 09 de janeiro de 2003**. Altera a Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996 (estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, para incluir no currículo oficial da rede de ensino a obrigatoriedade da temática história e cultura afro-brasileira, e dá outras providências).

\_\_\_\_\_. **Lei n. 4.024 de 20/12/1961**: fixa as diretrizes e bases da Educação Nacional. São Paulo, FFCL, 1963.

\_\_\_\_\_. **Diretrizes e bases da educação nacional**: Lei n. 5.692, de 11/8/1971, Lei n. 4.024, de 20/12/1961. São Paulo, Imesp, 1981.

BUTHER, Judith P. **Problemas de gênero: feminismo e subversão da identidade**/Judith Butler; tradução de Renato Aguiar. - 21ª ed. - Rio de Janeiro: Civilização Brasileiro, 2021.

CAMPOS, Maria Consuelo Cunha. **Representações da mulher negra na literatura brasileira**. 2008

CARNEIRO, Sueli. **Racismo, Sexismo e Desigualdade no Brasil**. São Paulo: Selo Negro, 2011, p. 63-69.

CARNEIRO, Aparecida Sueli. **A construção do outro como não-ser como fundamento do ser**. 2005. Tese (Doutorado) – Universidade de São Paulo, São Paulo, 2005 . Acesso em: 26 abril 2022.

CÉSAIRE, Aimé (1913-2008) **Discurso sobre colonialismo** / Aimé Césaire. Tradução de Claudio Wiler. Ilustração de Marcelo D'Saete. Cronologia de Rogério de Campos. \_ São Paulo : Veneta, 2020.

CHAUÍ, Marilena. **Convite à Filosofia**. São Paulo, Editora Ática, 2000.

COELHO, N.N. **Literatura: arte, conhecimento e vida**. São Paulo: Peirópolis, 2000.

Coletivo Narrativas Negras. C694 **Narrativas negras**: biografias ilustradas de mulheres pretas brasileiras / Construído pelo Coletivo Narrativas Negras. - Curitiba : Voo, 2020.

COSTA, N.; GRAÇA, B.; MARQUES, L. **Bridging the gap between science education research and practice**: a study based on academic opinions. In: Proceedings International Conference Teaching and Learning on Higher Education: New Trends and Innovation, 13-17 april, University of Aveiro [CDROM, Online]. URL: <<http://event.ua.pt/iched/>>, 2003.

**Decolonialidades na educação em ciências** / Bruno A. P. Monteiro... [et al.]. – 1. ed. – São Paulo : Editora Livraria da Física, 2019. – (Coleção culturas, direitos humanos e diversidades na educação em ciências)

DOLZ, J.; NOVERRAZ, M.; SCHNEUWLY, B. **Sequência didática para o oral e a escrita**: apresentação de um procedimento. Gêneros orais e escritos na escola. Campinas: Mercado de Letras, p. 95-128, 2004.

FANON, Frantz. **Os Condenados da Terra**. Editora Civilização Brasileira S.A, Rio de Janeiro, 1968.

**Física, Cultura & ensino de ciências** / André Ferrer Pinto Martins organizador. - São Paulo; Editora Livraria da Física, 2019.

FERREIRA. Tássio, **Pedagogia da circularidade**: fundamentos de ensino inspirado no Unzó ia Kisimbi ria Maza Nzambi. Revista Teias, v.21, n.62, seção Raça e Cultura, jul/set. 2020,

FREIRE, Paulo, 1921-1997. **Extensão ou Comunicação?**/ Paulo Freire; tradução Rosiska Darcy de Oliveira. - 15. Ed. São Paulo: Paz e Terra, 2011.

\_\_\_\_\_. **Pedagogia da autonomia**: saberes necessários à prática educativa. 5. ed. São Paulo: Paz e Terra, 2005.

\_\_\_\_\_. **Pedagogia do Oprimido**. 11. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1987.

FONSECA, Marcus Vinícius, Carolina Mostaro Neves da Silva, Alexsandra Borges Fernandes (Orgs.). **Relações étnico-raciais e educação no Brasil**. Belo Horizonte: Mazza Edições, 2011.

GOMES, Nilma Lino. **Diversidade étnico-racial Por um projeto educativo emancipatório**. Revista Retratos da Escola, Brasília, v. 2, n. 2-3, p. 95-108, jan./dez. 2008.

\_\_\_\_\_. **Educação, raça e gênero: relações imersas na alteridade**. Cadernos Pagun. 6-7, p. 67-82, 1996

GOMES, N. L.; MELO, G. C. V. de. (2016). **Entrevista com Nilma Lino Gomes**. Linguagem em Foco. Ceará, v. 8, p. 115-122.

GOMES, Nilma Lino. **O Movimento Negro educador: saberes construídos nas lutas por emancipação** / Nilma Lino Gomes. \_ Petrópolis, RJ: Vozes, 2017.

HAIDER, Asad. **Armadilha da identidade: raça e classe nos dias de hoje/** Asad haider. Tradução de Leo Vinicius Liberato. Prefácio de Sílvio de Almeida. - São Paulo: Veneta, 2019.

HALL, Stuart. **Quem precisa de identidade?** In: SILVA, Tomaz Tadeu da (org.). Identidade e diferença. A perspectiva dos Estudos Culturais. Petrópolis, Vozes, 2007, p. 103 a 133.

\_\_\_\_\_. **A identidade cultural na pós-modernidade** / Stuart Hall; tradução Tomaz Tadeu da Silva, Guaracira Lopes Louro - 5. ed. - Rio de Janeiro: DP&A, 2001.

hooks, bell, 1952- **O feminismo é para todo mundo: políticas arrebatadoras/** bell hooks; tradução Bhuvli Libanio. - 12º ed. - Rio de Janeiro: Rosa do Tempo, 2020.

\_\_\_\_\_. **Ensinando pensamento crítico: sabedoria prática** / bell hooks; tradução Bhuvli Libanio. São Paulo: Elefante, 2020.

\_\_\_\_\_. **Ensinando a transgredir: a educação como prática de liberdade** / bell hooks; tradução de Marcelo Brandão Cipolla. - 2. ed. -. São Paulo: Editora WMF Martins Fontes, 2017.

\_\_\_\_\_. **Anseios: raça, gênero e políticas culturais** / bell hooks; tradução Jamille Pinheiro. São Paulo: Elefante, 2019.

\_\_\_\_\_. **Olhares negros: raça e representação** / bell hooks; tradução de Staphanie Borges. São Paulo: Elefante, 2019.

JONES, James. **Racismo e Preconceito**. São Paulo: Universidade de São Paulo. 1973

JESUS, Carolina Maria de, 1914-1977 **Quarto de despejo: diário de uma favelada** / Carolina Maria de Jesus; 10. ed. - São Paulo : Ática, 2014.

\_\_\_\_\_. **Diário de Bitita** / Carolina Maria de Jesus. \_ Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 1986.

LARROSA, Jorge. **Pedagogia profana: danças, piruetas e mascaradas**. Tradução Alfredo Veiga-Neto. Porto Alegre: Contrabando, 1998.

LESSA, C. **Quinze anos de política econômica**. São Paulo: Brasiliense, 1982.

Libro: **A colonialidade do saber: eurocentrismo e ciências sociais**. Perspectivas latino americanas. Edgardo Lander (org). Colección Sur Sur, CLACSO, Ciudad Autónoma de Buenos Aires, Argentina. setembro 2005. Acesso em 01 junho 2022. Disponible en la World Wide Web: <http://bibliotecavirtual.clacso.org.ar/>

LIMA, Emanuel Fonseca. **Ensaio sobre racismo** [recurso eletrônico]/organizado por Emanuel Fonseca Lima ... [et al.]. - São José do rio Preto, SP: Balão Editorial, 2019.

LOURO, Guacira Lopes. **Gênero, sexualidade e educação: Uma perspectiva pós-estruturalista** / guacira Lopes Louro. 16. ed. Petrópolis, RJ; Vozes, 2014.

KRASILCHIK, Myrian. **Reformas e Realidades: o caso do ensino de ciências.** p. 85-93.

MBEMBE, Achille. **Necropolítica: biopoder, soberania, estado de exceção, política da morte** / Achille Mbembe; traduzido por Renata Santini. - São paulo: n-1 edições, 2018.

MEIHY, José Carlos Sebe Bom. **Carolina Maria de Jesus: emblema do silêncio.** Revista USP, São Paulo (37) p. 82-91. Março/Maio 1998

MONTEIRO, Bruno A. P. **Decolonialidades na educação em ciências** / Bruno A. P. Monteiro... [et al.]. – 1.ed. – São Paulo : Editora Livraria da Física, 2019. (Coleção culturas, direitos humanos e diversidades na educação em ciências) Outros organizadores: Débora S. A. Dutra, Suzani Cassiani, Celso Sanchez, Roberto D. V. L. Oliveira.

MORAIS, J. **Criar leitores: para professores e educadores.** São Paulo: Manole, 2013.

MARROU, Henri-Irénée: **Histoire de l' éducation dans l' Antiquité** (Paris, 1965).

MOITINHO, Valtiângeli Rodrigues da Silva, **O Ensino de Matemática: Uma reflexão de aprendizagem dentro de uma perspectiva decolonial.** Dissertação de mestrado da UFSB, 2021.

MUNANGA, K. **Uma abordagem conceitual das nações de raça, racismo, identidade e etnia.** Palestra proferida no 3º Seminário Nacional Relações Raciais-PENESB-RJ, 2013.

NASCIMENTO, Abdias do, 1914-2011. **O genocídio do negro brasileiro: processo de um racismo mascarado/** Abdias Nascimento. -3.ed. \_ São Paulo: Perspectiva, 2016.

NASCIMENTO, Francisco de Assis, **Quarteto Fantástico de Física: Histórias em quadrinhos, ficção científica e satisfação cultural.** Dissertação de mestrado da USP, 2013.

\_\_\_\_\_. **Crise de Identidade: Gênero e Ciências nos quadrinhos de super-heróis.** Tese de doutorado da USP, 2017.

**O resgate das ciências humanas e das humanidades através de perspectivas africanas /** Helen Lauer, Kofi Anyidoho (organizadores). – Brasília : FUNAG, 2016.

PIASSI, L.P. Contatos: **A ficção científica no ensino de ciências em um contexto sociocultural.** Tese (Doutorado em Educação). Faculdade de Educação, Universidade de São Paulo, 2007.

PIASSI, Luiz Paulo; PIETROCOLA, Maurício. **Ficção científica e ensino de ciências: para além do método de 'encontrar erros em filmes**. Educação e Pesquisa, São Paulo, v.35, n.3, p. 525-540, set./dez. 2009. Disponível em: <https://www.scielo.br/pdf/ep/v35n3/08.pdf> Acessado em: 18 dez. 2020.

PINHEIRO, Bárbara Carine Soares. **Educação em Ciências na Escola Democrática e as Relações Étnico-Raciais**. Revista Brasileira de Pesquisa em Educação em Ciências doi: 10.28976/1984-2686rbpec2019u329344, RBPEC 19, pp. 329–344, Minas Gerais: UFMG, 2019. Disponível em: <https://periodicos.ufmg.br/index.php/rbpec/article/view/13139/11886> Acessado em: 14 de fev. 2021.

\_\_\_\_\_. **Descolonizando Saberes: a Lei 10.639/2003 no ensino de ciências** / Bárbara Carine Soares Pinheiro, Katemari Rosa (orgs.). – São Paulo : Editora Livraria da Física, 2018. –(Coleção culturas, direitos humanos e diversidade na educação em ciências).

\_\_\_\_\_. **@ Descolonizando Saberes: mulheres negras na ciência** / Bárbara Carine Soares Pinheiro. \_ São Paulo : Editora Livraria da Física, 2020. \_ (Coleção culturas, direitos humanos e diversidades na educação em ciências)

PINHO, Osmundo Araújo; SANSONE, Livio. orgs. **Raças: novas perspectivas antropológicas** [online]. 2nd ed. rev. Salvador: EDUFBA, 2008.

QUIJANO, Aníbal. **Colonialidade do poder, eurocentrismo e América Latina**. In: Lander, E. (Org.). A colonialidade do saber: eurocentrismo e ciências sociais (p. 345-392). Buenos Aires: Consejo Latinoamericano de Ciencias Sociales \_ CLACSO, 2005.

\_\_\_\_\_. **Colonialidade do Poder e Classificação Social**. In: Santos, B. S. & Meneses, M. P. Epistemologia do Sul (p. 73-118). São Paulo, Cortez, 2010.

RAMOS, João Eduardo Fernandes. **A ciência e o insólito: o conto de literatura fantástica no Ensino de Física**. Tese de Mestrado. São Paulo, 2012.

RAMOS, P. E. **A Leitura dos Quadrinhos**. São Paulo: Editora Contexto, 2009.

SANTOS, José Luiz dos. **O que é cultura**, 16. ed. São Paulo: Brasiliense, 2006.

RATTS, Alex. Lélia Gonzalez / Alex Ratts, Flavia Rios. - São Paulo: Selo Negro, 2010. - **(Retrato do Brasil Negro** / coordenada por Vera Lúcia Benedito)

RIBEIRO, Djamila. **Lugar de fala** / Djamila Ribeiro. - São Paulo; Sueli Carneiro; pólen, 2019.

SILVA, Tomaz Tadeu da. **A produção social da identidade e da diferença**. In: Tomaz Tadeu da Silva (org.). Identidade e diferença. A perspectiva dos Estudos Culturais. Petrópolis, Vozes, 2007, p 73 a 102

SODRÉ, Muniz. **Reinventando a educação: diversidade, descolonização e redes** / Muniz Sodré. - 2. ed. - Petrópolis, RJ : Vozes, 2012.

SNOW, C.P., **As duas culturas e uma Segunda Leitura**: Versão Ampliada das Duas Culturas e a Revolução Científica / C.P. Snow; tradução de Geraldo Gerson de Souza / Renato de Azevedo Rezende Neto. Editora da Universidade de São Paulo, 1995.

SNYDERS, Georges, **A Alegria na Escola**. Editora Manole Ltda, 1988.

\_\_\_\_\_. **Pedagogia progressista**. Coimbra: Almedina, 1974.

\_\_\_\_\_. **educandos felizes: reflexão sobre a alegria na escola a partir de textos literários**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1993.

\_\_\_\_\_. **Para onde vão as pedagogias não-diretivas?** 3. ed. São Paulo: Centauro, 2001.

SOUZA, Andréia Nádia Lima. **Globalização: origem e evolução**. Cadernos de Estudos Ciência e Empresa, Teresina, Ano 8, n. 1, jul. 2011. Disponível em <https://docplayer.com.br/4700934-Globalizacao-origem-e-evolucao.html>. Acesso em 15 maio 2022.

SPIVAK, Gayatri Chakravorty. **Pode o subalterno falar?** Belo Horizonte: Editora UFMG (2010 [1985]).

## APÊNDICE

### Plano de Desenvolvimento da Oficina

#### Curso de Formação Continuada para Professores da Rede Regular de Ensino do Município de Santa Cruz Cabralia - Bahia.

Oficineiras: Erick Cristian Santana Carneiro e Marideise Presende

#### PLANO DE TRABALHO DOCENTE

##### ESTRUTURA DETALHAMENTO

1.Eixo temático	Alegria na Escola
2.Submeta	Decolonizando Saberes a partir de jogos literários científicos
3.Situação geradora/tema	Fomentar o interesse e a curiosidade dos educadores por conhecer a literatura brasileira feminina, favorecendo a relação interpessoal e o aprendizado através do jogo. Desenvolvendo a capacidade artística como produtores de recursos educacionais, promovendo a melhoria da qualidade das funções de ensino, pesquisa e extensão na sala de aula.
4. Objetivos de aprendizagem	Formação continuada aos professores, provocando nos mesmos uma reflexão-ação na sala de aula, proporcionada a partir da leitura da Literatura de Mulheres Negras na sala de aula. Analisar fragmentos da narrativa de Carolina de Jesus que retrata as questões de gênero e raça Identificar e descrever na escrita (escrivência) da autora questões sociais que colaboram para o estudo das ciências biológicas, os cenários econômicos, políticos e sociais que reforçam a colonialidade do ser e do saber. Descrever os cenários econômicos, políticos e sociais que reforçam a colonialidade do ser e do saber.
5. Justificativa (Competências, Habilidades/ especificação interfaces temáticas)	O ensino de Ciências é constantemente colocado no campo das exatas, uma realidade que provoca o afastamento dos demais componentes curriculares no espaço escolar. Diante disto, faz-se necessário a compreensão das ciências através das narrativas de mulheres negras, e como estas narrativas contribuem para o ensino-aprendizagem das ciências físicas, biológicas e sociais.  Atendendo a Competência de Área 3 - Compreender a produção e o papel histórico das instituições sociais, políticas e econômicas, associando-as aos diferentes grupos, conflitos e movimentos sociais.

Habilidades a serem desenvolvidas:

(EF06CI05BA) Relatar a importância de descartar os resíduos em locais adequados, bem como as vantagens ambientais, econômicas e sociais da implantação da coleta seletiva.

(EF06CI06BA) Construir instrumentos que ajudem a fazer levantamento de dados sobre a prática de coleta seletiva na cidade em que mora, bem como das possíveis formas de reutilização de materiais sintéticos.

(EF06CI07BA) Argumentar como as contribuições da ciência e tecnologia interferem na vida daqueles que possuem deficiência motora.

(EF06CI08) Explicar a importância da visão (captação e interpretação das imagens) na interação do organismo com o meio e, com base no funcionamento do olho humano, selecionar lentes adequadas para a correção de diferentes defeitos da visão.

(EF06CI08BA) Destacar as contribuições da ciência e tecnologia para facilitar a vida daqueles que possuem deficiência visual.

(EF06CI09BA) Propor experimentos que possam demonstrar o funcionamento do olho humano.

(EF06CI10) Explicar como o funcionamento do sistema nervoso pode ser afetado por substâncias psicoativas.

(EF06CI10BA) Discutir a ação das bebidas alcoólicas no funcionamento do cérebro e de que forma isso afeta o sistema locomotor, podendo causar acidentes no trânsito, no trabalho etc.

(EF67LP05) Identificar e avaliar teses/opiniões/ posicionamentos explícitos e argumentos em textos argumentativos (carta de leitor, comentário, artigo de opinião, resenha crítica etc.), manifestando concordância ou discordância.

(EM13LP02 Estabelecer relações entre as partes do texto, tanto na produção como na leitura/escuta, considerando a construção composicional e o estilo do gênero, usando/reconhecendo adequadamente elementos e recursos coesivos diversos que contribuam para a coerência, a continuidade do texto e sua progressão temática, e organizando

informações, tendo em vista as condições de produção e as relações lógico-discursivas envolvidas (causa/efeito ou consequência).

(EM13LP27) Engajar-se na busca de solução para problemas que envolvam a coletividade, denunciando o desrespeito a direitos, organizando e/ou participando de discussões, campanhas e debates, produzindo textos reivindicatórios, normativos, entre outras possibilidades, como forma de fomentar os princípios democráticos e uma atuação pautada pela ética da responsabilidade, pelo consumo consciente e pela consciência socioambiental.

(EF67LP20) Realizar pesquisa, a partir de recortes e questões definidos previamente, usando fontes indicadas e abertas.

(EF89LP13) Planejar entrevistas orais com pessoas ligadas ao fato noticiado, especialistas etc., como forma de obter dados e informações sobre os fatos cobertos sobre o tema ou questão discutidos ou temático em estudo, levando em conta o gênero e seu contexto de produção, partindo do levantamento de informações sobre o entrevistado e sobre a temática e da elaboração de um roteiro de perguntas, garantindo a relevância das informações mantidas e a continuidade temática; realizar entrevista e fazer edição em áudio ou vídeo, incluindo uma contextualização inicial e uma fala de encerramento para publicação da entrevista isoladamente ou como parte integrante de reportagem multimidiática, adequando-a a seu contexto de publicação e garantindo a relevância das informações mantidas e a continuidade temática.

(EF06MA24) Resolver e elaborar problemas que envolvam as grandezas comprimento, massa, tempo, temperatura, área (triângulos e retângulos), capacidade e volume (sólidos formados por blocos retangulares), sem uso de fórmulas, inseridos, sempre que possível, em contextos oriundos de situações reais e/ou relacionadas às outras áreas do conhecimento.

(EM13MAT106) Identificar situações da vida cotidiana nas quais seja necessário fazer escolhas levando-se em conta os riscos probabilísticos.

(EF07MA02) Resolver e elaborar problemas que envolvam porcentagens, como os que lidam com acréscimos e decréscimos simples, utilizando estratégias pessoais.

(EF06MA03A) Interpretar e resolver problemas que envolvam cálculos (mentais ou escritos, exatos ou aproximados) com números naturais, por meio de estratégias variadas, com compreensão dos processos neles envolvidos.

(EF08MA12) Identificar a natureza da variação de duas grandezas, diretamente, inversamente proporcionais ou não proporcionais, expressando a relação existente por meio de sentença algébrica e representá-la no plano cartesiano.

(EF06HI05) Descrever modificações da natureza e da paisagem realizadas por diferentes tipos de sociedade, com destaque para os povos indígenas originários e povos africanos, discutir a natureza e a lógica das transformações ocorridas. .

(EF06HI08) Identificar os espaços territoriais ocupados e os aportes culturais, científicos, sociais e econômicos dos astecas, maias e incas e dos povos indígenas de diversas regiões brasileiras.

(EM13CHS202) Analisar e avaliar os impactos das tecnologias na estruturação e nas dinâmicas de grupos, povos e sociedades contemporâneos (fluxos populacionais, financeiros, de mercadorias, de informações, de valores éticos e culturais etc.), bem como suas interferências nas decisões políticas, sociais, ambientais, econômicas e culturais.

(EF07HI03) Identificar aspectos e processos específicos das sociedades africanas e americanas antes da chegada dos europeus, com destaque para as formas de organização social e o desenvolvimento de saberes e técnicas.

(EF07HI01SCC) Identificar saberes e técnicas empregadas pelos povos indígenas pré-colombianos que habitavam as terras do Território de Identidade Costa do Descobrimento por ocasião da chegada dos europeus nessa localidade.

(EF06GE01) Comparar modificações das paisagens nos lugares de vivência e os usos desses lugares em diferentes tempos.

(EF06GE07\*) Explicar as mudanças na interação humana com a natureza a partir do surgimento das cidades, considerando a história dos processos produtivos em sua comunidade, estado, no Brasil e no mundo.

(EF07GE09X) Interpretar e elaborar mapas temáticos e históricos, inclusive utilizando tecnologias digitais, com informações demográficas e econômicas do Brasil e da Bahia (cartogramas), Identificando padrões espaciais, regionalizações e analogias espaciais.

(EF07GE05\* Analisar fatos e situações representativas das alterações ocorridas entre o período mercantilista e o advento do capitalismo e suas repercussões na atualidade.

Avaliação

A avaliação ocorreu na forma da participação dos professores na oficina, além da escrita de um pequeno relato da experiência em anexo.

## ANEXO

- Relato número 1

Nos dias 06 e 07 de fevereiro, na Universidade Federal do Sul da Bahia – UFSB, campus Sosígenes Costa, aconteceu a Jornada Pedagógica de Santa Cruz Cabralia. Na ocasião, a mestranda professora Erick Cristian Carneiro, com a colaboração da professora Marideise Presende, desenvolveram uma das oficinas oferecidas aos professores da rede. A oficina *Carolina Maria de Jesus*, trouxe aos professores de Santa Cruz Cabralia um olhar diferenciado sobre uma das obras de Carolina, denominado *Quarto de despejo*. A maioria dos professores não conheciam a obra, nem a autora. A professora Erick apresentou um jogo de cartas que tem como objetivo auxiliar no desenvolvimento de diversos conteúdos, de forma lúdica e agradável. O jogo contempla conteúdos de português, matemática, história, geografia, inglês, arte, finanças, ética, entre tantas outras, independente do ano ou série. A professora Erick mostrou aos professores da rede que é possível desenvolver um trabalho de excelência no chão da escola pública, basta criatividade e o olhar atento e crítico dos professores. Os professores da rede ficaram maravilhados com o leque de opção que pode conter num só simples fragmento da obra de Carolina Maria de Jesus, houve muita interação dos envolvidos. O resultado final da oficina foi gratificante e inesperado; gratificante pela espontaneidade dos professores da rede na manifestação de gratidão pelo aprendizado e inesperado pelo fato de entender que os professores gostam de aprender novas técnicas de trabalho e assuntos que possam auxiliar nas práticas pedagógicas. A oficina foi um sucesso, despertou olhares concretos para uma educação libertadora.

- Relato número 2

Em dois de fevereiro de dois mil e vinte e três, aconteceu em uma das salas da Universidade Federal do Sul da Bahia, uma oficina intitulada De Elas para Elas: A obra *Quarto de Despejo. Diário de uma Favela em Atividades de Ensino Aprendizagem com Meninas Negras*, sobre a orientação da Professora Erick Cristian Santana Carneiro, mestranda no Programa de Pós-graduação em Ensino e Relações Étnico-Racial PPGER – UFSB Campos SCS.

A oficina oferecida pela professora Erick Cristian Santana Carneiro, foi de grande importância por ter tratado das leis 10.369/03 e 11.645/08, salientando os valores identitários voltados para a Maria Carolina de Jesus, que traz exemplo de coragem,

de inovação, raça e racismo, colonialidade, decolonialidade, fenótipo, estrutura familiar, substâncias científicas, moradia, ambiente e o privilégio do branco. Despertando em nós professores o senso crítico, auxiliando na prática do saber docente e tendo a visão para um novo trabalho em sala de aula.

Segundo Ângela Davis. “Na sociedade racista, não é suficiente ser contra o racismo, nós precisamos ser anti-racista” .

Creche 5º Centenário

- Relato número 3

Em dois de fevereiro de dois mil e vinte e três, aconteceu em uma das salas da Universidade Federal do Sul da Bahia, uma oficina Intitulada De Elas para Elas: A obra Quarto de Despejo. Diário de uma Favela em Atividades de Ensino Aprendizagem com Meninas Negras, sobre a orientação da Professora Erick Cristian Santana Carneiro, mestranda no Programa de Pós-graduação em Ensino e Relações Étnico-Racial PPGER – UFSB Campos SCS. As abordagens foram sobre a autora brasileira Carolina Maria de Jesus que é uma das primeiras autoras negras publicadas no Brasil e teve sua vida atravessada pela miséria e pela fome. Favelada e catadora de papel, narrou em seus escritos a vida dura que teve desde a infância. Além de instrumento de denúncia social produzido por alguém que efetivamente vivia nessas condições de vida devastadoras, suas mais de cinco mil páginas manuscritas, entre romances, contos, crônicas, poemas, peças de teatro, canções e textos de gênero híbrido, dotadas de estilo próprio, confrontam os ditames da tradição literária e da norma padrão culta da língua. Carolina foi publicada em mais de 40 países e traduzida para 14 línguas. (<https://mundoeducacao.uol.com.br/literatura/carolina-maria-de-jesus.htm>), Durante as discussões fizemos muitas considerações a respeito do quanto os seus escritos tem sido de suma importância para os debates em sala de aula, e o tem sido proveitoso para entendermos o processo social e étnico cultural de cada aluno. **Quarto de despejo tornou-se um best seller**, um importante meio de denúncia de um Brasil extremamente desigual, uma tentativa literária de escapar a condições de

vida sem o mínimo necessário para a sobrevivência, retrato lúcido de um país racista, esfomeado e sombrio, que não aparecia na grande mídia. <https://mundoeducacao.uol.com.br/literatura/carolina-maria-de-jesus.htm>). O grupo que estava em sala de aula, que erámos todos professores da rede Pública de Ensino, ficamos entusiasmados com os relatos trazidos pela professora Erick sobre a autora e percebemos que é possível trabalharmos a autonomia do aluno, possibilitando-o de escrever seus próprios relatos, sabendo que faz se necessário que o nosso corpo discente tem como desenvolver suas habilidades e competências criando seus próprios conceitos e tirando lições de vida através do cotidiano. Importante abordar em nossas salas de aula a proposta dos escritos de Carolina Maria de Jesus.

Israel Santos

Monteiro

- Relato número 4

Com a realização desta oficina, percebi que é possível, de maneira simples, associar as práticas educativas de matemática com outros campos do conhecimento. Como exemplo disso, exploramos alguns textos literários que a princípio, pareciam dissociados de outros contextos.

Sai deste evento com maior disposição para aventurar-me em outros campos que jamais imaginara que seriam possíveis conciliá-los com minhas práticas pedagógicas.

Agradeço sinceramente por ter participado deste evento tão enriquecedor!

Parabéns a todos vocês que se empenharam para realizar esta atividade.

CS Digitalizado com CamScanner

- Relato número 5

Mudar é preciso.

Porém a mudança começa (a) em mim, quando eu me abro para tal.

A melhor maneira de aplicar a temática abordada, é colocá-la em prática no meu espaço, quando eu decidir levar para sala textos que tratem da realidade da turma.

A sugestão apresentada é perfeita, trata de situações que são atuais e remetem a realidade também dos nossos alunos. Enquanto eu engrasar meu plano darei continuidade ao processo de colonialidade.

Preciso mudar meu conceito, mudar minhas práticas e precisa ser abordado em sala usando uma linguagem clara e adequada à faixa etária, levando em consideração que o conteúdo trabalhado na oficina dá voz aos alunos pois traz a tona situações reais (de) e repetitivas.

CS Digitalizado com CamScanner

- Relato número 6

Oficina Literária Científica  
Professores: Erick Christian e Maridaise Resende.

03/02/2023

La grande importância esta oficina, pois nos traz questões sociais e do campo da ciência, invisibilizadas nas aulas.

Foi abordado e discutido eixos como: questões identitárias, bem como as raízes culturais, fenótipo e estereótipo.

Tratou sobre coragem, inovação quanto ao planejamento e aplicabilidade das leis 10.639 e 11.645.

Foi discutido sobre o sistema educacional e como é desenvolvido o trabalho do professor que "ainda" faz uso de antigos planejamentos (muleta da vovó), o privilégio do branco.

A abordagem sobre raça, racismo, colonialidade e decolonialidade explicou valores, ideologias, estrutura familiar, física, moradia, ambiente.

A oficina nos trouxe caminhos que podem contribuir com a visão existente no meio educacional e principalmente com a possibilidade de inovar todo o trabalho em sala de aula e fora dela de modo que as falas e registros saiam do papel e que a prática seja concretizada nas aulas vivenciadas pelo estudante e professor.

CS Digitalizado com CamScanner

- Relato número 7

A oficina oferecida pelas professoras: Erick Gustian e Maridise foi de grande importância por ter tratado das leis 10.369/03 e 11.645/08, salientando os valores identitários voltados para a Maria Carolina de Jesus, que traz exemplos de coragem, de inovação, raça e racismo, colonialidade, descolonialidade, fenótipo, estrutura familiar, substâncias científicas, moradia, ambiente e o privilégio do branco.

Despertamento de visão para um novo trabalho em sala de aula.

CS Digitalizado com CamScanner

- Relato número 8

Na oficina "de e/los para e/los: A obra quanto de despo- diário de uma forçada em atividades de ensino/aprendizagem com meninas negras," nos trouxe uma reflexão a respeito da lei 10.639/03 e 11.645/08.

Observando o histórico da rede percebe-se que essas leis não são trabalhadas em sala de aula, mas a partir do estudo de hoje nos trouxe uma abertura para trabalhar essas leis e entender que o preconceito e racismo é uma questão antissocial, ocasionando divergências e evasão escolar, sendo trabalhada mais cedo em sala de aula a criação terá uma visão antirracista.

Gracia Sarmal

CS Digitalizado com CamScanner

- Relato número 9

- Marcelle Pontes Lima
- E.M. Victorino da Purificação Figueirêdo

A oficina literária foi muito interessante porque trouxe a possibilidade de utilizar a leitura do livro abordando não apenas a história da autora, mas também aplicar os trechos em diferentes disciplinas.

Temas como pobreza, preconceito, dificuldades do cotidiano, entre outros, despertam o interesse e enriquecem as aulas.

Para as minhas aulas de Inglês, vou ler o livro e procurar palavras e expressões que possam ser utilizadas no vocabulário de língua estrangeira.

Figura 16- Tabela Plano de Desenvolvimento da Oficina. Fonte: word

FRASES	CONTEÚDOS	COMPONENTE CURRICULAR
<b>PÓLO FILOSÓFICO</b>		
<p>Eu classifico São Paulo assim: o palácio, é a sala de visita. A prefeitura é a sala de jantar e a cidade é o jardim. E a favela é o quintal onde jogam o lixo.</p>	<p>CIÊNCIAS SOCIAIS DIREITOS CONSTITUCIONAIS</p>	
<p>13 de Maio. Hoje amanheceu chovendo, E um dia simpático para mim. E o dia da Abolição. Dia que comemoramos a libertação dos escravos. E assim no dia 13 de maio de 1958 eu lutava contra a escravidão atual – A FOME.</p>	<p>SISTEMA DIGESTÓRIO CIÊNCIAS SOCIAIS</p>	
<p>A tortura da fome é pior do que a do álcool. A tortura do álcool nos impele a cantar. Mas a da fome nos faz tremer. Percebi que é horrível ter só ar dentro do estomago.</p>	<p>SISTEMA DIGESTÓRIO SISTEMA IMUNOLÓGICO SISTEMA NERVOSO CENTRAL</p>	
<p>—Cato papel. Estou provando como vivo!</p>	<p>CIÊNCIAS SOCIAIS MEIOS DE SOBREVIVÊNCIA</p>	
<p>Chegou um caminhão aqui na favela. O motorista e o seu ajudante jogaram umas latas. É lingüiça enlatada. Penso: E assim que fazem esses comerciantes, insaciáveis. Ficam esperando os preços subir na ganância de ganhar mais. E quando apodrece jogam fora para os corvos e os infelizes favelados.</p>	<p>SISTEMA DIGESTÓRIO SISTEMA IMUNOLÓGICO DOENÇAS</p>	
<p>· ...Aqui na favela quase todos lutam com dificuldades para viver. Mas quem manifesta o que sofre é só eu. E faço isto em prol dos outros. Muitos catam sapatos no lixo para calçar. Mas os sapatos já estão fracos e aturam só 6 dias. Antigamente, isto é de 1950 até 1956, os favelados</p>	<p>SISTEMA POLÍTICO BRASILEIRO  SISTEMA ECONÔMICO SITUAÇÃO DE VULNERABILIDADE SOCIAL</p>	

<p>cantavam. Faziam batucadas. 1957, 1958, a vida foi ficando causticante. Já não sobra dinheiro para eles comprar pinga. As batucadas foram cortando-se até extinguir-se. Outro dia eu encontrei um soldado. Perguntou-me: —Você ainda mora na favela?</p>		
<p>quem tem dó e amisade ao povo. Quem governa o nosso país é quem tem dinheiro, quem não sabe o que é fome, a dor, e a aflição do pobre. Se a maioria revoltar-se, o que pode fazer a minoria? Eu estou ao lado do pobre, que é o braço. Braço desnutrido. Precisamos livrar o paiz dos políticos açambarcadores.</p>	<p>SISTEMA POLÍTICO BRASILEIRO DESNUTRIÇÃO FOME DOENÇAS</p>	
<p>hoje eu estou lendo. E li o crime do Deputado de Recife, Nei Maranhão. (...) li o jornal para as mulheres da favela ouvir. Elas ficaram revoltadas e começaram chingar o assassino. E lhe rogar praga. Eu já observei que as pragas dos favelados pegam.</p>	<p>SISTEMA POLÍTICO BRASILEIRO INSEGURANÇA SOCIAL</p>	
<p>...Os bons eu enalteço, os maus eu critico. Devo reservar as palavras suaves para os operários, para os mendigos, que são escravos da miséria.</p>	<p>RACISMO ESTRUTURAL COLONIALIDADE DO SER</p>	
<p>Não comove os poetas de salão. Mas os poetas do lixo, os idealistas das favelas, um expectador que assiste e observa as tragédias que os políticos e apresentam em relação ao povo.</p>	<p>SISTEMA POLÍTICO RACISMO ESTRUTURAL</p>	
<p>... Mas eu já observei os nossos políticos. Para observá-los fui na Assembléia. A sucursal do Purgatório, porque a matriz é a sede do Serviço Social, no palacio do Governo. Foi lá que eu vi ranger de dentes. Vi os pobres sair chorando. E as</p>	<p>POLÍTICAS PÚBLICAS RACISMO ESTRUTURAL CIÊNCIAS SOCIAIS</p>	

lagrimas dos pobres comove os poetas.		
Na enchente de 49 morreu o Pedro Cardoso, filho de Dona Ida. Quando eu soube que o Pedrinho havia morrido afogado pensei na decepção que teve a sua avó que pedia agua, agua, bastante agua para matar os favelados e veio agua e matou-lhe o neto. E para ela compreender que Deus é sobrio. E o advogado dos humildes.	ÁGUA DOENÇAS SANEAMENTO BÁSICO	
—Podia dar uma enchente e arrazar a favela e matar estes pobres cacetes. Tem hora que eu revolto contra Deus por ter posto gente pobre no mundo, que só serve para amolar os outros.	ÁGUA DOENÇAS ANIMAIS NOCIVOS	
Hoje eu estou lendo. E li o crime do Deputado de Recife, Nei Maranhão . (...) li o jornal para as mulheres da favela ouvir. Elas ficaram revoltadas e começaram chingar o assassino. E lhe rogar praga. Eu já observei que as pragas dos favelados pegam. ...Os bons eu enalteço, os maus eu critico. Devo reservar as palavras suaves para os operários, para os mendigos, que são escravos da miséria.	SISTEMA POLÍTICO RACISMO ESTRUTURAL	
...Está chovendo. Eu não posso ir catar papel. O dia que chove eu sou mendiga. Já ando mesmo trapuda e suja. Já uso o uniforme dos indigentes. E hoje é sabado. Os favelados são considerados mendigos. Vou aproveitar a deixa.	ÁGUA DOENÇAS MATERIAL RECICLÁVEL RACISMO ESTRUTURAL	
Que espetáculo apreciadissimo para o favelado que aprecia profundamente tudo que é pornográfico. As crianças sorri	EDUCAÇÃO SEXUAL SISTEMA REPRODUTOR DOENÇAS	

<p>e batem palmas como se estivessem aplaudindo. Depois as crianças se dividem em grupos e ficam comentando: —Eu vi. —Eu não vi. —Eu queria ver.</p>		
<b>PÓLO TECNOLÓGICO</b>		
<p>...A comida no estomago é como o combustível nas maquinas. Passei a trabalhar mais depressa. O meu corpo deixou de pesar. Comecei andar mais depressa. Eu tinha impressão que eu deslisava no espaço. Comecei sorrir como se estivesse presenciando um lindo espetáculo. E haverá espetáculo mais lindo do que ter o que comer? Parece que eu estava comendo pela primeira vez na minha vida.</p>	<p>SISTEMA DIGESTIVO SISTEMA NERVOSO CENTRAL SISTEMA IMUNOLÓGICO SISTEMA DE FORÇA VELOCIDADE</p>	
<p>...Chegou a Radio Patrulha, que veio trazer dois negrinhos que estavam vagando na Estação da Luz. 4 e 6 anos. É facil perceber que eles são da favela. São os mais maltrapilhos da cidade. O que vão encontrando pelas ruas vão comendo. Cascas de banana, casca de melancia e até casca de abacaxi, que é tão rústica, eles trituram. (...)Estavam com os bolsos cheios de moedas de alumínio, o novo dinheiro em circulação.</p>	<p>RACISMO ESTRUTURAL E SOCIAL SISTEMA IMUNOLÓGICO TABELA PERIÓDICA</p>	
<p>Percebi que chegaram novas pessoas para a favela. Estão maltrapilhas e as faces desnutridas. Improvisaram um barracão. Condoí-me de ver tantas agruras reservadas aos proletários. Fitei a nova companheira de infortúnio.</p>	<p>SISTEMA DIGESTIVO SISTEMA IMUNOLÓGICO DOENÇAS</p>	

<p>Era a Secretaria da Saude. Veio passar um filme para os favelados ver como é que o caramujo transmite a doença anêmica. Para não usar as aguas do rio. Que as larvas desenvolve-se nas aguas. (...) Até a agua... que em vez de nos auxiliar, nos contamina. Nem o ar que respiramos, não é puro, porque jogam lixo aqui na favela. Mandaram os favelados fazer mictorios.</p>	<p>ÁGUA SANEAMENTO BÁSICO LIXO SISTEMA IMUNOLÓGICO ANIMAIS INVERTEBRADO ANIMAIS NOCIVOS</p>	
<p>E o dinheiro é um metal criado e valorizado pelo homem.</p>	<p>SISTEMA CAPITALISTA ELEMENTOS QUÍMICOS</p>	
<p>começamos a falar do menino que morreu nos fios da light. ela disse-me que foi o filho da laura do vincentão</p>	<p>ENERGIA COMBUSTÃO</p>	
<p>fui ver a filmagem do documentário do promessinha. pedi os nomes dos diretores do filme para por no meu diário. (...) as mulheres da favela perguntavam-me: -carolina, é verdade que vão acabar com a favela? -não. eles estão fazendo uma fita de cinema.</p>	<p>CIÊNCIA SOCIAL EVOLUÇÃO TECNOLÓGICA ENERGIA</p>	
<p>...parei na linha do trem para pegar umas latas porque eu havia deixado perto da gurita e pedi ao guarda para guardar.</p>	<p>SISTEMA DE TRANSPORTE SISTEMA DE FORÇA TABELA ELEMENTOS</p>	
<p>... eu preparava para deitar quando surgiu a duca, que pediu-me para eu dar parte do senhor manoel, porque ele comprou uma televisão e a televisão captava toda a força elétrica e deixava a favela sem luz</p>	<p>ENERGIA SISTEMA DE FORÇA EVOLUÇÃO TECNOLÓGICA</p>	
<p>Ela está preocupada com as noticia de guerra... Que a guerra é ingrata para os jovens.</p>	<p>FORMAÇÃO ESTRUTURAL DO BRASI</p>	

<p>Que é pungente a condição dos pracinhas. Que herói são os jogadores de futebol. Os pracinhas são venerados pelas mulheres. E que os pracinhas são nossos filhos.</p>		
<p>Na rua Paulino Guimarães tem um depósito de ferro. Todos os dias eles põe o lixo na rua, e lixo tem muito ferro. Eu catava os ferros para vender. Agora, o carro que faz a coleta, antes de iniciar a coleta vem na rua Paulino Guimarães e pega o lixo e põe no carro. Nogentos. Egoístas. Eles já tem emprego, tem hospital, farmácia, médicos. E ainda vende no ferro velho tudo que encontra no lixo. Podia deixar os ferros para mim.</p>	<p>MATERIAL RECICLÁVEL LIXO SANEAMENTO BÁSICO DOENÇAS</p>	
<p><b>PÓLO DOS ANSEIOS</b></p>		
<p>A Vera não tem sapatos. E ela não gosta de andar descalça. Faz uns dois anos, que eu pretendo comprar uma máquina de moer carne. E uma máquina de costura.</p>	<p>SOLO DOENÇAS</p>	
<p>Tudo quanto eu encontro no lixo eu cato para vender</p>	<p>MATERIAL RECICLÁVEL SANEAMENTO LIXO</p>	
<p>Aniversário de minha filha Vera Eunice. Eu pretendia comprar um par de sapatos para ela. Mas o custo dos gêneros alimentícios nos impede a realização dos nossos desejos. Atualmente somos escravos do custo de vida. Eu achei um par de sapatos no lixo, lavei e remendei para ela calçar.</p>	<p>SITUAÇÃO SOCIAL HIGIENE PESSOAL MATERIAL RECICLÁVEL</p>	

<p>Antigamente, isto é de 1950 até 1956, os favelados cantavam. Faziam batucadas. 1957, 1958, a vida foi ficando causticante. Já não sobra dinheiro para eles comprar pinga. As batucadas foram cortando-se até extinguir-se.</p>	<p>CIÊNCIA SOCIAL E POLÍTICA</p>	
<p>...Para mim o mundo em vez de evoluir está etornando a primitividade. Quem não conhece a fome há de dizer: “Quem escreve isto é louco”. Mas quem passa fome há de dizer: —Muito bem, Carolina. Os generos alimentícios deve ser ao alcance de todos.</p>	<p>CIÊNCIA SOCIAL E POLÍTICA</p>	
<p>Enquanto escrevo vou pensando que resido num castelo cor de ouro que reluz na luz do sol. Que as janelas são de prata e as luzes de brilhantes. Que a minha vista circula no jardim e eu contemplo as flores de todas as qualidades. (...) E preciso criar este ambiente de fantasia, para esquecer que estou na favela</p>	<p>ELEMENTOS QUÍMICOS REINOS ESTRUTURA SOCIAL</p>	
<p>A lentilha está a 100 cruzeiros o quilo. Um fato que alegrou-me imensamente. Eu dancei, cantei e pulei. E agradei o rei dos juizes que é Deus. Foi em janeiro quando as aguas invadiu os armazéns e estragou os alimentos. Bem feito. Em vez de vender barato, guarda esperando alta de preços: Vi os homens jogar sacos de arroz dentro do rio. Bacalhau, queijo, doces. Fiquei com inveja dos peixes que não trabalham e passam bem.</p>	<p>ALIMENTOS REINO ANIMAL SISTEMA MONETÁRIO ÁGUA DOENÇAS</p>	
<p>Na fabrica de bolacha o homem disse que não ia dar</p>		

<p>mais bolacha. Mas as mulheres continuaram quietas. E a fila estava aumentando. Quando chegava alguém para comprar, ele explicava: —O senhor desculpe o aspecto hediondo que este povo dá na porta da fabrica. Mas por infelicidade minha todos os sábados é este inferno.</p>	<p>RACISMO ESTRUTURAL ALIMENTOS</p>	
<p>...Eu dormi. E tive um sonho maravilhoso. Sonhei que eu era um anjo. Meu vestido era amplo. Mangas longas cor de rosa. Eu ia da terra para o céu. E pegava as estrelas na mão para contemplá-las. Conversar com as estrelas. Elas organizaram um espetáculo para homenagear-me. Dançavam ao meu redor e formavam um risco luminoso.</p>	<p>AR CAMADAS ATMOSFÉRICAS SISTEMA SOLAR</p>	
<p>...Hoje é o dia da pascoa de Moisés. O Deus dos judeus. Que libertou os judeus até hoje. O preto é perseguido porque a sua pele é da cor da noite. E o judeu porque é inteligente. Moisés quando via os judeus descalços e rotos orava pedindo a Deus para dar-lhe conforto e riquezas. É por isso que os judeus quase todos são ricos. Já nós os pretos não tivemos um profeta para orar por nós.</p>	<p>RACISMO ESTRUTURAL E SOCIAL</p>	
<p>...Fui comprar carne, pão e sabão. Parei na banca de jornaes. Li que uma senhora e três filho havia suicidado por encontrar dificuldade de viver. (...) A mulher que suicidou-se não tinha alma de favelado, que quando tem fome recorre ao lixo, cata verduras nas feiras, pedem esmola e assim</p>	<p>CONSTRUÇÃO SOCIAL DOENÇAS SISTEMA NERVOSO CENTRAL LIXO E MATERIAL RECICLÁVEL</p>	

vão vivendo. (...) Pobre mulher!		
Dei comida para a Vera. O João não quis a minha comida. Disse: —Eu vou comer lá na festa. A comida de lá deve ser melhor do que a da senhora. Ele não gosta de festa. Mas se ele sabe que vai ter comida é o primeiro a insistir e faz questão de levar a sacola. (...)	CONDIÇÕES SOCIAIS	
Hoje eu estou alegre. Eu estou procurando aprender viver com o espírito calmo. Acho que é porque estes dias eu tenho tido o que comer.	SISTEMA NERVOSO CENTRAL ALIMENTOS	
Então começamos a falar sobre o preconceito. Ela disse-me que nos Estados Unidos eles não querem negros nas escolas. Fico pensando: os norte-americanos são considerados os mais civilizados do mundo e ainda não convenceram que preterir o preto é o mesmo que preterir o sol. O homem não pode lutar com os produtos da Natureza. Deus criou todas as raças na mesma época. Se criasse os negros depois dos brancos, aí os brancos podia revoltar-se.	PRECONCEITO RACIAL RACISMO MEIO AMBIENTE	
Como é horrível levantar de manhã e não ter nada para comer. Pensei até em suicidar. Eu suicidando-me é por deficiência de alimentação no estomago. E por infelicidade eu amanheci com fome.	SISTEMA DIGESTIVO SISTEMA IMUNOLÓGICO CONDIÇÕES SOCIAIS	
Eu estou triste porque não tenho nada para comer.	SISTEMA IMUNOLÓGICO CONDIÇÕES SOCIAIS	

<p>Achei um saco de fubá no lixo e trouxe para dar ao porco. Eu já estou tão habituada com as latas de lixo, que não sei passar por elas sem ver o que há dentro</p>	<p>ALIMENTOS ANIMAIS VERTEBRADOS E INVERTEBRADOS LIXO E DOENÇAS SANEAMENTO BÁSICO</p>	
<p>Tudo quanto eu encontro no lixo eu cato para vender. Deu 13 cruzeiros. Fiquei pensando que precisava comprar pão, sabão e leite para a Vera Eunice. E os 13 cruzeiros não dava! Cheguei em casa, aliás no meu barracão, nervosa e exausta. Pensei na vida atribulada que eu levo.</p>	<p>MATERIAL RECICLÁVEL CONDIÇÕES SOCIAL E FINANCEIRA</p>	
<p>Saí indisposta, com vontade de deitar. Mas, o pobre não repousa. Não tem o privilegio de gosar descanso. Eu estava nervosa interiormente, ia maldizendo a sorte (...)</p>	<p>SISTEMA NERVOSO CENTRAL</p>	
<p>quando eu estava perto da banca de jornal tropecei e caí. Devido eu estar muito suja, um homem gritou: _É fome! e me deram esmola. mas eu caí porque estava com sono</p>	<p>SISTEMA DIGESTÓRIO SISTEMA IMUNOLÓGICO SISTEMA NERVOSO CENTRAL</p>	
<p>Lhe aconselhei a não brigar, que o crime não trás vantagens a ninguém, apenas deturpa a vida. Senti o cheiro de álcool, disisti. Sei que os ebrios não atende.</p>	<p>SISTEMA NERVOSO CENTRAL SISTEMA DIGESTIVO DOENÇAS</p>	
<p>...Durante o dia, os jovens de 15 e 18 anos sentam na grama e falam de roubo. E já tentaram assaltar o empório do senhor Raymundo Guello. E um ficou carimbado com uma bala.</p>	<p>SITUAÇÃO SOCIAL INSEGURANÇA SOCIAL</p>	
<p>NÃO gosto de aludir os males físicos porque ninguém tem culpa de adquirir moléstias</p>	<p>SISTEMA LOCOMOTOR DOENÇAS</p>	

<p>contagiosas. Mas quando a gente percebe que não pode tolerar a imprecisão do analfabeto, apela para as enfermidades.</p>		
<p>VEJO AS CRIANÇAS ABRIR AS LATAS DE LINGUIÇA E EXCLAMAR SATISFEITAS: — HUM! TÁ GOSTOSA! A DONA ALICE DEU-ME UMA PARA EXPERIMENTAR. MAS A LATA ESTÁ ESTUFADA. JÁ ESTÁ PODRE.</p>	<p>ALIMENTOS DOENÇAS ELEMENTOS QUÍMICOS</p>	
<p>O .]meus filhos vieram dizer-me que havia encontrado macarrão no lixo. E a comida era pouca, eu fiz um pouco do macarrão com feijão. E o meu filho João José disse-me: —Pois é. A senhora disse-me que não ia mais comer as coisas do lixo. Foi a primeira vez que vi a minha palavra falhar.</p>	<p>SAÚDE PÚBLICA LIXO E SANEAMENTO SISTEMA DIGESTIVO E IMUNOLÓGICO</p>	
<p>EU ontem comi aquele macarrão do lixo com receio de morrer, porque em 1953 eu vendia ferro lá no Zinho.</p>	<p>DOENÇAS SISTEMA DIGESTIVO POLÍTICA SOCIAIS</p>	
<p>Um dia eu ia vender ferro quando parei na Avenida Bom Jardim. No Lixão, como é denominado o local. Os lixeiros haviam jogado carne no lixo. E de escolhia uns pedaços: Disse-me: —Leva, Carolina. Dá para comer.</p>	<p>MATERIAL RECICLÁVEL POLÍTICA PÚBLICA DE SANEAMENTO ALIMENTO DOENÇAS</p>	
<p>Deu-me uns pedaços. Para não maguá-lo aceitei. Procurei convencê-lo a não comer aquela carne. Para comer os pães duros ruidos pelos ratos. Ele disse-me que não. Que há dois dias não comia.</p>	<p>ANIMAIS NOCIVOS DOENÇAS ALIMENTOS</p>	

<p>Acendeu o fogo e assou a carne. A fome era tanta que ele não pode deixar assar a carne. Esquentou-a e comeu.</p>	<p>SITUAÇÃO DE VULNERABILIDADE SOCIAL ALIMENTOS DOENÇAS</p>	
<p>para não presenciar aquele quadro, saí pensando: faz de conta que eu não presenciei esta cena. Isto não pode ser real num paiz fértil igual ao meu. Revoltei contra o tal Serviço Social que diz ter sido criado para reajustar os desajustados, mas não toma conhecimento da existência infausta dos marginais. Vendi os ferros no Zinho e Voltei para o quintal de São Paulo, a favela</p>	<p>SITUAÇÃO SOCIAL E ECONÔMICA</p>	
<p>no outro dia encontraram o pretinho morto. Os dedos do seu pé abriram. O espaço era de vinte centímetros. Ele aumentou-se como se fosse de borracha. Os dedos do pé parecia leque. Não trazia documentos. Foi sepultado como um Zé qualquer. Ninguém procurou saber seu nome. Marginal não tem nome.</p>	<p>CIÊNCIAS SOCIAL DOENÇAS SISTEMA IMUNOLÓGICO SISTEMA DIGESTIVO</p>	
<p>Quem sabe se de há muito ela vem pensando em eliminarse, porque as mães tem muito dó dos filhos. Mas é uma vergonha para uma nação. Uma pessoa matar-se porque passa fome. E a pior coisa para uma mãe é ouvir esta sinfonia: —Mamãe eu quero pão! Mamãe, eu estou com fome!</p>	<p>ALIMENTOS QUESTÕES SOCIAIS QUESTÕES ECONÔMICAS</p>	
<p>Ageitei um guarda-chuva velho que achei no lixo e saí. Fui no Frigorífico, ganhei uns ossos. já serve. Faça uma sopa.</p>	<p>SISTEMA DIGESTÓRIO</p>	

<p>Já que a barriga não fica vazia, tentei viver com ar. Comecei desmaiar. Então eu resolvi trabalhar porque eu não quero desistir da vida.</p>	<p>LIXO MATERIAL RECICLÁVEL DOENÇAS</p>	
<p>Quero ver como é que eu vou morrer. Ninguém deve alimentar a ideia de suicídio. Mas hoje em dia os que vivem até chegar a hora da morte, é um herói. Porque quem não é forte desanima.</p>	<p>SISTEMA NERVOSO CENTRAL QUESTÕES PSICOLÓGICAS E SOCIAIS</p>	
<p>Fiquei nervosa ouvindo a mulher lamentar-se porque é duro a gente vir ao mundo e não poder nem comer. Pelo que observo, Deus é o rei dos sábios. Ele pois os homens e os animais no mundo. Mas os animais quem lhes alimenta é a Natureza porque se os animais fossem alimentados iguais os homens, havia de sofrer muito. Eu penso isto, porque quando eu não tenho nada para comer, invejo os animais.</p>	<p>SISTEMA NERVOSO CENTRAL SISTEMA DIGESTÓRIO MEIO AMBIENTE ANIMAIS VERTEBRADOS/REINOS</p>	
<p>Outra mulher reclamava que passou numa casa e pediu uma esmola. A dona da casa mandou esperar (...) A mulher continuou dizendo que a dona da casa surgiu com um embrulho e deulhe. Ela não quis abrir o embrulho perto das colegas, com receio que elas pedissem. Começou pensar. Será um pedaço de queijo? Será carne? Quando ela chegou em casa a primeira coisa que fez, foi desfazer o embrulho porque a curiosidade é amiga das mulheres. Quando desfez o embrulho viu que eram ratos mortos.</p>	<p>RACISMO ESTRUTURAL ANIMAIS NOCIVOS ALIMENTOS DOENÇAS</p>	

PÓLO DOS ERER		
<p>...Eu escrevia peças e apresentava aos diretores de circos. Eles respondia-me: —É pena você ser preta. Esquecendo eles que eu adoro a minha pele negra, eo meu cabelo rústico. Eu até acho o cabelo de negro mais educado do que ocabelo de branco. Porque o cabelo de preto onde põe, fica. É obediente. E o cabelo de branco, é só dar um movimento na cabeça ele já sai do lugar. indisciplinado. Se é que existe reincarnações, eu quero voltar sempre preta</p>	<p>QUESTÕES DE GÊNERO RAÇA</p>	
<p>Ouvi as crianças dizendo que estavam brigando. Fui ver. Era a Nair e a Meiry. A Nair é branca. A Meiry é preta. Já faz tempo que a Meiry anda prometendo que vai bater na Nair. A Meiry é temida porque anda com gilete. E ela foi bater na Nair e apanhou A Nair rasgou-lhe as roupas, deixando-lhe nua.</p>	<p>VIOLÊNCIA QUESTÕES RACIAIS VULNERABILIDADE DOS CORPOS FEMININOS</p>	
<p>—Antigamente eram os pretos que criava os brancos. Hoje são os brancos que criam os pretos. A senhora disse que cria a menina desde 9 meses. E que a negrinha dorme com ela e que lhe chama de mãe.</p>	<p>RACISMO ESTRUTURAL VULNERABILIDADE DOS CORPOS FEMININOS</p>	
<p>Tive sonhos agitados. Eu estava tão nervosa que se eu tivesse azas eu voaria para o deserto ou para o sertão.</p>	<p>RACISMO AMBIENTAL SISTEMA NERVOSO CENTRAL</p>	
<p>O tempo passou, a cidade cresceu, mas a realidade de quem vive na miséria não mudou muito. O tempo passou, a cidade cresceu, mas a realidade</p>	<p>RACISMO ESTRUTURAL</p>	

de quem vive na miséria não mudou muito		
...Dei graças a Deus quando cheguei na favela. Uma senhora estava esperando-me. Disse-me que o João havia machucado a sua filha. Ela disse-me que o meu filho tentou violentar a sua filha de 2 anos e que ela ia dar parte no juiz. Se ele fez isso quem há de interná-lo sou eu. Chorei	AGRESSÃO FÍSICA VIOLÊNCIA SEXUAL DE INCAPAZ	
Quando puis a comida o João sorriu. Cometam e não aludiram a cor negra do feijão. Porque negra é a nossa vida. Negro é tudo que nos rodeia Quando puis a comida o João sorriu. Cometam e não aludiram a cor negra do feijão. Porque negra é a nossa vida. Negro é tudo que nos rodeia	RACISMO ESTRUTURAL	
Os barulhos noturnos que ouvi: as mulheres estavam comentando que os homens beberam 14 litros de pinga. E a Leila insultou um jovem e ele espancou-a. Lhe jogou no solo e deu um ponta-pé no rosto.	VIOLÊNCIA CONTRA CORPOS FEMININOS	
O branco é que diz que é superior. Mas que superioridade apresenta o branco? Se o negro bebe pinga, o branco bebe. A enfermidade que atinge o preto, atinge o branco. Se o branco sente fome, o negro também. A natureza não seleciona ninguém.	PROCESSO DE COLONIALIDADE RACISMO ESTRUTURAL	
Os favelados são considerados mendigos.	ESTEREÓTIPO SOCIAL CONSTITUIÇÃO SOCIAL DO BRASIL	

Este vai ser um negro, sim senhor! E que na África os negros são classificados assim: —Negro tú. —Negro turututú. —É negro sim senhor! Negro tú é o negro mais ou menos. Negro turututú é o que não vale nada. E o negro Sim Senhor é o da alta sociedade.	RACISMO ESTRUTURAL	
—Se os pretos tivessem chegado ao mundo depois dos brancos, aí os brancos podiam protestar com razão. Mas, nem o branco nem o preto conhece a sua origem	RACISMO ESTRUTURAL	
Pensei: porque é que o homem branco é tão perverso assim? Ele tem dinheiro, compra e põe nos armazéns. Fica brincando com o povo igual gato com rato	RACISMO ESTRUTURAL	
_ Nunca vi uma preta gostar tanto de livros como você _ Está escrevendo, negra fídida! _ Negra suja. Ordinária. Vagabunda. Lixeira.	QUESTÕES DE GÊNERO RACISMO SOCIAL	
Morreu um menino aqui na favela. Tinha dois meses. Se vivesse ia passar fome.	CONDIÇÕES SOCIAIS DE VULNERABILIDADE	
Tem hora que eu revolto comigo por ter iludido com os homens e arranjado estes filhos	ESTRUTURA FAMILIAR RACISMO ESTRUTURAL	
<b>PÓLO HISTÓRICO</b>		
O verso preferido era este: Ouço o povo dizer. O Adhemar tem muito dinheiro Não tem direito de enriquecer. Quem é nacional, quem é brasileiro?	CIÊNCIAS POLÍTICA CIÊNCIAS SOCIAL	
..Nos bondes que circulam vai um policial. E nos ônibus também. O povo não sabe	CIÊNCIAS POLÍTICA	

<p>revoltar-se. Deviam ir no Palacio do Ibirapuera e na Assembléia e dar uma surra nestes politicos alinhavados que não sabem administrar o país.</p>	<p>CIÊNCIAS SOCIAL</p>	
<p>Várias pessoas estão dizendo que precisamos matar o Dr. Adhemar. Que ele está prejudicando o paiz. Quem viaja quatro vezes de ônibus contribui com 600,00 para a C.M.T.C. Deste geito, ninguém mais pode</p>	<p>CIÊNCIAS POLÍTICA E FINANCEIRA</p>	
<p>Político quando candidato Promete que dá aumento E o povo vê que de fato Aumenta o seu sofrimento!</p>	<p>CIÊNCIAS POLÍTICA</p>	
<p>JUSCELINO ESFOLA! ADHEMAR ROUBA! JANIO MATA! A CAMARA APOIA! E O POVO PAGA!</p>	<p>CIÊNCIAS POLÍTICA CIÊNCIA SOCIAL</p>	
<p>...O que eu aviso aos pretendentes a politica, é que o povo não tolera a fome. E preciso conhecer a fome para saber descrevê-la.</p>	<p>CIÊNCIAS POLÍTICA CIÊNCIA SOCIAL IGUALDADE SOCIAL</p>	
<p>O tenente interessou-se pela educação dos meus filhos. Disse-me que a favela é um ambiente propenso, que as pessoas tem mais possibilidades de delinquir do que tornar se util a patria e ao país. Pensei: Se ele sabe disto, porque não faz um relatorio e envia para os politicos? O senhor Janio Quadros, o Kubstchek[9] e o Dr. Adhemar de Barros? Agora falar para mim, que sou uma pobre lixeira. Não posso resolver nem as minhas dificuldades.</p>	<p>CIÊNCIAS SOCIAL GÊNERO POLÍTICAS PÚBLICAS</p>	

<p>...O Brasil precisa ser dirigido por uma pessoa que já passou fome. A fome também é professora. Quem passa fome aprende a pensar no próximo, e nas crianças.</p>	<p>RACISMO ESTRUTURAL COLONIALIDADE DO SER</p>	
<p>...Nas prisões os negros eram os bodes espiatórios. Mas os brancos agora são mais cultos. E não nos trata com desprezo. Que Deus ilumine os brancos para que os pretos sejam felizes.</p>	<p>RACISMO ESTRUTURAL COLONIALIDADE DO SER</p>	
<p>13 DE MAIO Hoje amanheceu chovendo. É um dia simpático para mim. É o dia da Abolição. Dia que comemoramos a libertação dos escravos. E assim no dia 13 de maio de 1958 eu lutava contra a escravatura atual — a fome!</p>	<p>RACISMO ESTRUTURAL COLONIALIDADE DO SER</p>	
<p>Eu quando estou com fome quero matar o Janio, quero enforcar o Adhemar e queimar o Juscelino. As dificuldades corta o afeto do povo pelos políticos.</p>	<p>CIÊNCIA POLÍTICA E SOCIAL</p>	
<p>...De quatro em quatro anos muda-se os políticos e não solucionam a fome, que tem a sua matriz nas favelas e as sucursais nos lares dos operários.</p>	<p>CIÊNCIA POLÍTICA E SOCIAL</p>	
<p>—Eu vim aqui pedir um auxílio porque estou doente. O senhor mandou-me ir na Avenida Brigadeiro Luís Antonio, eu fui. Avenida Brigadeiro mandou-me ir na Santa Casa. E eu gastei o único dinheiro que eu tinha com as conduções.</p>	<p>CONDIÇÕES DE VULNERABILIDADE SOCIAL E FINANCEIRA</p>	
<p>—Prende ela! Não me deixaram sair. E um soldado</p>		

<p>pois a baioneta no meu peito. Olhei o soldado nos olhos e percebi que ele estava com dó de mim. Disse-lhe: —Eu sou pobre, porisso é que vim aqui. Surgiu o Dr. Osvaldo de Barros, o falso filantrópico de São Paulo que está fantasiado de São Vicente de Paula. E disse: —Chama um carro de preso!</p>	<p>RACISMO ESTRUTURAL ESTEREÓTIPO SOCIAL CIÊNCIAS SOCIAIS</p>	
<p>...Fui no Correio retirar os cadernos que retornaram dos Estados Unidos. (...) Cheguei na favela. Triste como se tivessem mutilado os meus membros. O The Reader Digest devolvia os originais. A pior bofetada para quem escreve é a devolução de sua obra.</p>	<p>SONHOS</p>	
<p>...Despedi-me da mulher, que já estava mais animada. Parei para concertar o saco que deslisava da minha cabeça. Contemplei a paisagem. Vi as flores roxas. A cor da agrura que está nos corações dos brasileiros famintos.</p>	<p>QUESTÕES SOCIAIS QUESTÕES POLÍTICAS</p>	

Figura 17- Tabela 18 de resposta das cartas. Fonte: word

**UNIVERSIDADE FEDERAL DO SUL DA BAHIA  
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM ENSINO E RELAÇÕES  
ÉTNICO-RACIAIS CAMPUS SOSÍGENES COSTA**

**ERICK CRISTIAN SANTANA CARNEIRO**

**DECOLONIZANDO SABERES A PARTIR DE JOGOS LITERÁRIOS CIENTÍFICOS**

**Porto Seguro  
2023**

**ERICK CRISTIAN SANTANA CARNEIRO**

**DECOLONIZANDO SABERES A PARTIR DE JOGOS LITERÁRIOS CIENTÍFICOS**

Produto Educacional apresentada ao programa de Pós-graduação em Ensino e Relações Étnico-Raciais (PPGER), do Centro de Formação em Ciências Humanas e Sociais da Universidade Federal do Sul da Bahia (UFSB), Campus Sosígenes Costa, como parte dos requisitos para obtenção do título de Mestra em Ensino e Relação Étnico-Raciais.

Orientador: Prof. Dr. Francisco Nascimento.

**Porto Seguro  
2023**

**Figura 06 - Modelo das figuras utilizados nas cartas temáticas, construído no canva.com**



# **PÓLO FILOSÓFICO**

**As cartas do pólo filosófico, tem por objetivos relacionar o texto de Carolina de Jesus com os conteúdos de ciências pura, uma relação direta com os componentes curriculares estudados em sala de aula. Podendo citar conteúdos como: água, saneamento básico, fome, desnutrição, sistema digestivo e imunológicos, dentre outros; dialogando com as questões sociais, econômicas e políticas do período histórico vivenciado pela autora/narradora. O diálogo entre as cartas de cunho filosófico possibilita não apenas as discussões científicas, mas, viabiliza aos educadores relacionarem as questões históricas e raciais com as ciências, criando assim, na sala de aula uma real educação transdisciplinar .**

## PÓLO FILOSÓFICO

EU CLASSIFICO SÃO  
PAULO ASSIM: O  
PALACIO, É A SALA  
DE VISITA. A  
PREFEITURA É A  
SALA DE JANTAR E  
A CIDADE É O  
JARDIM. E A  
FAVELA É O  
QUINTAL ONDE  
JOGAM O LIXO.

## PÓLO FILOSÓFICO

13 DE MAIO. HOJE  
AMANHECEU  
CHOVENDO. E UM DIA  
SIMPÁTICO PARA  
MIM. E O DIA DA  
ABOLIÇÃO. DIA QUE  
COMEMORAMOS A  
LIBERTAÇÃO DOS  
ESCRAVOS. E ASSIM  
NO DIA 13 DE MAIO  
DE 1958 EU LUTAVA  
CONTRA A  
ESCRAVATURA  
ATUAL – A FOME

## PÓLO FILOSÓFICO

A TORTURA DA  
FOME É PIOR DO  
QUE A DO  
ÁLCOOL. A  
TORTURA DO  
ÁLCOOL NOS  
IMPELE A  
CANTAR. MAS A  
DA FOME NOS  
FAZ TREMER.  
PERCEBI QUE É  
HORRIVEL TER SÓ  
AR DENTRO DO  
ESTOMAGO.

## PÓLO FILOSÓFICO

CHEGOU UM  
CAMINHÃO AQUI NA  
FAVELA. O MOTORISTA  
E O SEU AJUDANTE  
JOGAM UMAS LATAS. É  
LINGUIÇA ENLATADA.  
PENSO: E ASSIM QUE  
FAZEM ESSES  
COMERCIANTES,  
INSACIÁVEIS. FICAM  
ESPERANDO OS PREÇOS  
SUBIR NA GANANCIA DE  
GANHAR MAIS. E  
QUANDO APODRECE  
JOGAM FORA PARA OS  
CORVOS E OS INFELIZES  
FAVELADOS

## PÓLO FILOSÓFICO

QUEM TEM DÓ E AMISADE  
AO POVO. QUEM GOVERNA  
O NOSSO PAÍS É QUEM TEM  
DINHEIRO, QUEM NÃO  
SABE O QUE É FOME, A  
DOR, E A AFLIÇÃO DO  
POBRE. SE A MAIORIA  
REVOLTAR-SE, O QUE  
PODE FAZER A MINORIA?  
EU ESTOU AO LADO DO  
POBRE, QUE É O BRAÇO.  
BRAÇO DESNUTRIDO.  
PRECISAMOS LIVRAR O  
PAIZ DOS POLÍTICOS  
AÇAMBARCADORES.

PÓLO FILOSÓFICO

—CATO  
PAPEL.  
ESTOU  
PROVANDO  
COMO VIVO!

## PÓLO FILOSÓFICO

· ...AQUI NA FAVELA QUASE TODOS LUTAM COM DIFICULDADES PARA VIVER. MAS QUEM MANIFESTA O QUE SOFRE É SÓ EU. E FAÇO ISTO EM PROL DOS OUTROS. MUITOS CATAM SAPATOS NO LIXO PARA CALÇAR. MAS OS SAPATOS JÁ ESTÃO FRACOS E ATURAM SÓ 6 DIAS. ANTIGAMENTE, ISTO É DE 1950 ATÉ 1956, OS FAVELADOS CANTAVAM. FAZIAM BATUCADAS. 1957, 1958, A VIDA FOI FICANDO CAUSTICANTE. JÁ NÃO SOBRA DINHEIRO PARA ELES COMPRAR PINGA. AS BATUCADAS FORAM CORTANDO-SE ATÉ EXTINGUIR-SE. OUTRO DIA EU ENCONTREI UM SOLDADO. PERGUNTOU-ME:  
—VOCÊ AINDA MORA NA FAVELA?

## PÓLO FILOSÓFICO

HOJE EU ESTOU LENDO.  
E LI O CRIME DO  
DEPUTADO DE  
RECIFE, NEI MARANHÃO.  
(...) LI O JORNAL PARA AS  
MULHERES DA FAVELA  
OUVIR. ELAS FICARAM  
REVOLTADAS E  
COMEÇARAM CHINGAR  
O ASSASSINO. E LHE  
ROGAR PRAGA. EU JÁ  
OBSERVEI QUE AS  
PRAGAS DOS  
FAVELADOS PEGAM.

## PÓLO FILOSÓFICO

...OS BONS EU  
ENALTEÇO, OS  
MAUS EU CRITICO.  
DEVO RESERVAR  
AS PALAVRAS  
SUAVES PARA OS  
OPERÁRIOS, PARA  
OS MENDIGOS,  
QUE SÃO  
ESCRAVOS DA  
MISÉRIA.

## PÓLO FILOSÓFICO

NÃO COMOVE OS  
POETAS DE SALÃO.  
MAS OS POETAS DO  
LIXO, OS IDEALISTAS  
DAS FAVELAS, UM  
EXPECTADOR QUE  
ASSISTE E  
OBSERVA AS  
TRAJEDIAS QUE OS  
POLITICOS  
EPRESENTAM EM  
RELAÇÃO AO POVO.

## PÓLO FILOSÓFICO

... MAS EU JÁ OBSERVEI  
OS NOSSOS POLÍTICOS.  
PARA OBSERVÁ-LOS FUI  
NA ASSEMBLÉIA. A  
SUCURSAL DO  
PURGATÓRIO, PORQUE A  
MATRIZ É A SEDE DO  
SERVIÇO SOCIAL, NO  
PALACIO DO GOVERNO.  
FOI LÁ QUE EU VI  
RANGER DE DENTES. VI  
OS POBRES SAIR  
CHORANDO. E AS  
LAGRIMAS DOS POBRES  
COMOVE OS POETAS.

## PÓLO FILOSÓFICO

NA ENCHENTE DE 49  
MORREU O PEDRO  
CARDOSO, FILHO DE  
DONA IDA. QUANDO EU  
SOUBE QUE O PEDRINHO  
HAVIA MORRIDO  
AFOGADO PENSEI NA  
DECEPÇÃO QUE TEVE A  
SUA AVÓ QUE PEDIA  
AGUA, AGUA, BASTANTE  
AGUA PARA MATAR OS  
FAVELADOS E VEIO AGUA  
E MATOU-LHE O NETO. E  
PARA ELA COMPREENDER  
QUE DEUS É SOBRIO. E O  
ADVOGADO DOS  
HUMILDES.

## PÓLO FILOSÓFICO

QUE ESPETÁCULO  
APRECIADÍSSIMO PARA O  
FAVELADO QUE APRECIA  
PROFUNDAMENTE TUDO  
QUE É PORNOGRÁFICO.  
AS CRIANÇAS SORRI E  
BATEM PALMAS COMO SE  
ESTIVESSEM  
APLAUDINDO. DEPOIS AS  
CRIANÇAS SE DIVIDEM  
EM GRUPOS E FICAM  
COMENTANDO:  
—EU VI.  
—EU NÃO VI.  
—EU QUERIA VER.

## PÓLO FILOSÓFICO

...ESTÁ CHOVENDO. EU NÃO POSSO IR CATAR PAPEL. O DIA QUE CHOVE EU SOU MENDIGA. JÁ ANDO MESMO TRAPUDA E SUJA. JÁ USO O UNIFORME DOS INDIGENTES. E HOJE É SABADO. OS FAVELADOS SÃO CONSIDERADOS MENDIGOS. VOU APROVEITAR A DEIXA.

## PÓLO FILOSÓFICO

HOJE EU ESTOU LENDO. E LI O CRIME DO DEPUTADO DE RECIFE, NEI MARANHÃO . (...) LI O JORNAL PARA AS MULHERES DA FAVELA OUVIR. ELAS FICARAM REVOLTADAS E COMEÇARAM CHINGAR O ASSASSINO. E LHE ROGAR PRAGA. EU JÁ OBSERVEI QUE AS PRAGAS DOS FAVELADOS PEGAM. ...OS BONS EU ENALTEÇO, OS MAUS EU CRITICO. DEVO RESERVAR AS PALAVRAS SUAVES PARA OS OPERÁRIOS, PARA OS MENDIGOS, QUE SÃO ESCRAVOS DA MISÉRIA.

## PÓLO FILOSÓFICO

QUE ESPETÁCULO  
APRECIADÍSSIMO PARA O  
FAVELADO QUE APRECIA  
PROFUNDAMENTE TUDO  
QUE É PORNOGRÁFICO.  
AS CRIANÇAS SORRI E  
BATEM PALMAS COMO SE  
ESTIVESSEM  
APLAUDINDO. DEPOIS AS  
CRIANÇAS SE DIVIDEM  
EM GRUPOS E FICAM  
COMENTANDO: —EU VI.  
—EU NÃO VI. —EU  
QUERIA VER.

## PÓLO FILOSÓFICO

—PODIA DAR UMA  
ENCHENTE E  
ARRASAR A FAVELA  
E MATAR ESTES  
POBRES CACETES.  
TEM HORA QUE EU  
REVOLTO CONTRA  
DEUS POR TER POSTO  
GENTE POBRE NO  
MUNDO QUE SO  
SERVE PARA  
AMOLAR OS OUTROS.

Figura 09. Cartas Pólo Tecnológico



# **PÓLO TECNOLÓGICO**

**As cartas do pólo tecnológico dialogavam com as questões que envolviam a ciência social, tecnológica, energia, estrutura histórica, além de reforçar as questões humanas. Sua função no jogo foi de criar as conexões entre os conteúdos científicos e o desenvolvimento tecnológico que a humanidade vêm desenvolvendo ao longo dos séculos. Essa relação possibilitou compreender o processo de desenvolvimento ou não dos moradores do Canindé, bem como a relação de poder a partir do processo de colonialidade. As cartas não trouxeram apenas questões de cunho tecnológico, mas a relação ciência X tecnologia X bem-estar, no desenvolvimento de uma sociedade.**

## PÓLO TECNOLÓGICO

ERA A SECRETARIA DA SAUDE. VEIO PASSAR UM FIFILME PARA OS FAVELADOS VER COMO É QUE O CARAMUJO TRANSMITE A DOENÇA ANÊMICA. PARA NÃO USAR AS AGUAS DO RIO. QUE AS LARVAS DESENVOLVE-SE NAS AGUAS. (...) ATÉ A AGUA... QUE EM VEZ DE NOS AUXILIAR, NOS CONTAMINA. NEM O AR QUE RESPIRAMOS, NÃO É PURO, PORQUE JOGAM LIXO AQUI NA FAVELA. MANDARAM OS FAVELADOS FAZER MICTORIOS.

## PÓLO TECNOLÓGICO

ELA OLHAVA A FAVELA,  
SUAS LAMAS E SUAS  
CRIANÇAS PAUPÉRRIMAS.  
FOI O OLHAR MAIS TRISTE  
QUE EU

JÁ PRESENCIEI. TALVEZ  
ELA NÃO MAIS TEM  
ILUSÃO. ENTREGOU SUA  
VIDA AOS CUIDADOS DA  
VIDA.

...HÁ DE EXISTIR ALGUÉM  
QUE LENDO O QUE EU  
ESCREVO DIRÁ... ISTO É  
MENTIRA! MAS, AS  
MISÉRIAS SÃO REAIS.

## PÓLO TECNOLÓGICO

PERCEBI QUE  
CHEGARAM NOVAS  
PESSOAS PARA A  
FAVELA. ESTÃO  
MALTRAPILHAS E AS  
FACES DESNUTRIDAS.  
IMPROVISARAM UM  
BARRACÃO. CONDOÍ-ME  
DE VER TANTAS  
AGRURAS RESERVADAS  
AOS PROLETÁRIOS.  
FITEI A NOVA  
COMPANHEIRA DE  
INFORTÚNIO.

## PÓLO TECNOLÓGICO

...CHEGOU A RADIO PATRULHA, QUE VEIO TRAZER DOIS NEGRINHOS QUE ESTAVAM VAGANDO NA ESTAÇÃO DA LUZ. 4 E 6 ANOS. É FACIL PERCEBER QUE ELES SÃO DA FAVELA. SÃO OS MAIS MALTRAPILHOS DA CIDADE. O QUE VÃO ENCONTRANDO PELAS RUAS VÃO COMENDO. CASCAS DE BANANA, CASCA DE MELANCIA E ATÉ CASCA DE ABACAXI, QUE É TÃO RÚSTICA, ELES TRITURAM. (...)ESTAVAM COM OS BOLSOS CHEIOS DE MOEDAS DE ALUMÍNIO, O NOVO DINHEIRO EM CIRCULAÇÃO.

## PÓLO TECNOLÓGICO

ELA ESTÁ PREOCUPADA  
COM AS NOTICIA DE  
GUERRA... QUE A  
GUERRA É INGRATA  
PARA OS JOVENS.

QUE É PUNGENTE A  
CONDIÇÃO DOS  
PRACINHAS. QUE  
HERÓI SÃO OS  
JOGADORES DE  
FUTBOL. OS  
PRACINHAS SÃO  
VENERADOS PELAS  
MULHERES. E QUE OS  
PRACINHAS SÃO  
NOSSOS FILHOS.

## PÓLO TECNOLÓGICO

NA RUA PAULINO GUIMARÃES TEM UM DEPOSITO DE FERRO. TODOS OS DIAS ELES PÕE O LIXO NA RUA, E LIXO TEM MUITO FERRO. EU CATAVA OS FERROS PARA VENDER. AGORA, O CARRO QUE FAZ A COLETA, ANTES DE INICIAR A COLETA VEM NA RUA PAULINO GUIMARÃES E PEGA O LIXO E PÕE NO CARRO. NOGENTOS. EGOÍSTAS. ELES JA TEM EMPREGO, TEM HOSPITAL, FARMACIA, MÉDICOS. E AINDA VENDE NO FERRO VELHO TUDO QUE ENCONTRA NO LIXO. PODIA DEIXAR OS FERROS PARA MIM.

## PÓLO TECNOLÓGICO

... EU PREPARAVA  
PARA DEITAR  
QUANDO SURTIU A  
DUCA, QUE PEDIU-ME  
PARA EU DAR PARTE  
DO SENHOR MANOEL,  
PORQUE ELE  
COMPROU UMA  
TELEVISÃO E A  
TELEVISÃO CAPTAVA  
TODA A FORÇA  
ELÉTRICA E DEIXAVA  
A FAVELA SEM LUZ

## PÓLO TECNOLÓGICO

...PAREI NA  
LINHA DO TREM  
PARA PEGAR  
UMAS LATAS  
PORQUE EU  
HAVIA DEIXADO  
PERTO DA  
GURITA E PEDI  
AO GUARDA  
PARA GUARDAR.

## PÓLO TECNOLÓGICO

FUI VER A FILMAGEM DO DOCUMENTÁRIO DO PROMESSINHA. PEDI OS NOMES DOS DIRETORES DO FILME PARA POR NO MEU DIÁRIO. (...) AS MULHERES DA FAVELA PERGUNTAVAM-ME: - CAROLINA, É VERDADE QUE VÃO ACABAR COM A FAVELA? -NÃO. ELES ESTÃO FAZENDO UMA FITA DE CINEMA.

## PÓLO TECNOLÓGICO

COMEÇAMOS A  
FALAR DO  
MENINO QUE  
MORREU NOS  
FIOS DA LIGHT.  
ELA DISSE-ME  
QUE FOI O FILHO  
DA LAURA DO  
VINCENTÃO

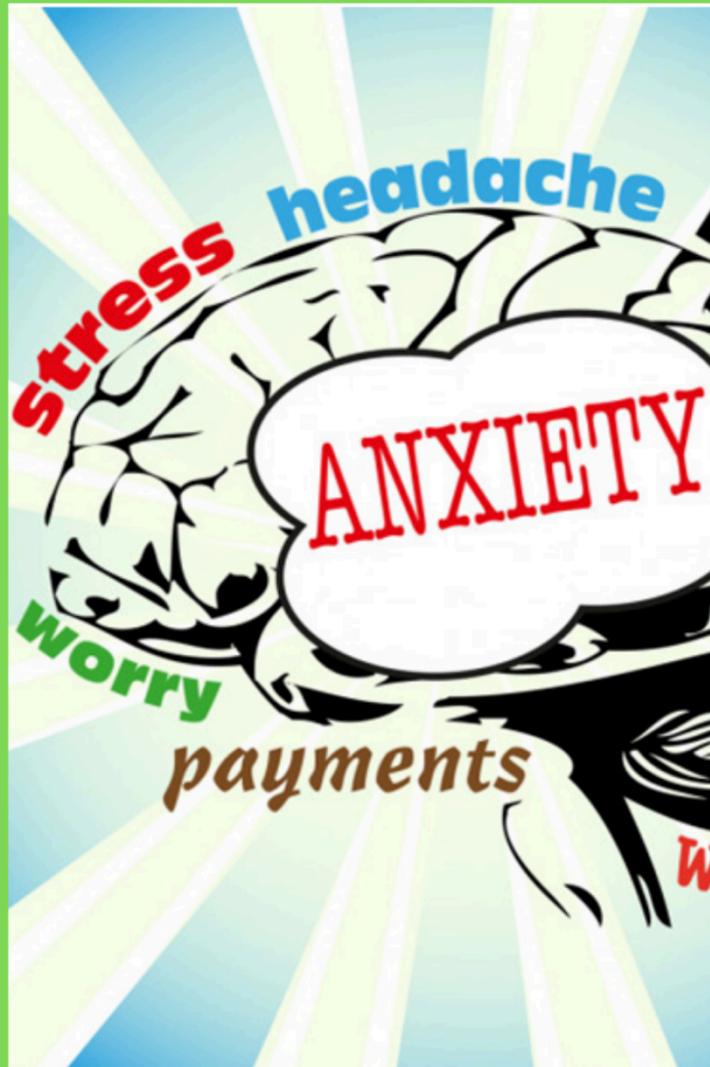
## PÓLO TECNOLÓGICO

E O  
DINHEIRO É  
UM METAL  
CRIADO E  
VALORISADO  
PELO  
HOMEM.

## PÓLO TECNOLÓGICO

...A COMIDA NO ESTOMAGO É COMO O COMBUSTÍVEL NAS MAQUINAS. PASSEI A TRABALHAR MAIS DEPRESSA. O MEU CORPO DEIXOU DE PESAR. COMECEI ANDAR MAIS DEPRESSA. EU TINHA IMPRESSÃO QUE EU DESLISAVA NO ESPAÇO. COMECEI SORRIR COMO SE ESTIVESSE PRESENCIANDO UM LINDO ESPETÁCULO. E HAVERÁ ESPETÁCULO MAIS LINDO DO QUE TER O QUE COMER? PARECE QUE EU ESTAVA COMENDO PELA PRIMEIRA VEZ NA MINHA VIDA.

Figura 10. Cartas Pólo dos Anseios



# **PÓLO DOS ANSEIOS**

**O “pólo dos anseios” buscou compreender a relação entre o pólo tecnológico e os receios, uma compreensão científica e filosófica dos direitos primordiais dos seres humanos. O pólo dos anseios traçou os desafios sofridos por Carolina de Jesus e os moradores da favela do Canindé. Sua função foi apresentar os sonhos, desejos e realidade de uma população às margens do descaso político e social**

## PÓLO DOS ANSEIOS

ENTÃO COMEÇAMOS A FALAR SOBRE O PRECONCEITO. ELA DISSE-ME QUE NOS ESTADOS UNIDOS ELES NÃO QUEREM NEGROS NAS ESCOLAS.

FICO PENSANDO: OS NORTE-AMERICANOS SÃO CONSIDERADOS

OS MAIS CIVILISADOS DO MUNDO E AINDA NÃO CONVENCERAM QUE

PRETERIR O PRETO É O MESMO QUE PRETERIR O SOL. O HOMEM NÃO PODE LUTAR COM OS PRODUTOS DA NATUREZA. DEUS CRIOU TODAS AS RAÇAS NA MESMA EPOCA. SE CRIASSE OS NEGROS DEPOIS DOS BRANCOS, AÍ OS BRANCOS PODIA REVOLTAR-SE.

## PÓLO DOS ANSEIOS

HOJE EU ESTOU  
ALEGRE. EU  
ESTOU  
PROCURANDO  
APRENDER VIVER  
COM O ESPIRITO  
CALMO. ACHO  
QUE É PORQUE  
ESTES DIAS EU  
TENHO TIDO O  
QUE COMER.

## PÓLO DOS ANSEIOS

...HOJE É O DIA DA PASCOA DE MOYSÉS. O DEUS DOS JUDEUS. QUE LIBERTOU OS JUDEUS ATÉ HOJE.

O PRETO É PERSEGUIDO PORQUE A SUA PELE É DA COR DA NOITE. E

O JUDEU PORQUE É INTELIGENTE. MOYSÉS

QUANDO VIA OS JUDEUS DESCALÇOS E ROTOS ORAVA PEDINDO A DEUS PARA DAR-LHE

CONFORTO E RIQUESAS. É POR ISSO QUE OS JUDEUS QUASE TODOS SÃO RICOS.

JÁ NÓS OS PRETOS NÃO TIVEMOS UM PROFETA PARA ORAR POR NÓS.

## PÓLO DOS ANSEIOS

...EU DURMI. E TIVE UM  
SONHO MARAVILHOSO.  
SONHEI QUE  
EU ERA UM ANJO. MEU  
VISTIDO ERA AMPLO.  
MANGAS LONGAS COR DE  
ROSA. EU IA DA TERRA  
PARA O CÉU. E PEGAVA AS  
ESTRELAS NA MÃO PARA  
CONTEMPLÁ-LAS.  
CONVERSAR COM AS  
ESTRELAS. ELAS  
ORGANISARAM UM  
ESPETÁCULO PARA  
HOMENAGEAR-ME.  
DANÇAVAM AO MEU REDOR  
E FORMAVAM UM RISCO  
LUMINOSO.

## PÓLO DOS ANSEIOS

A LENTILHA ESTÁ A 100  
CRUZEIROS O QUILO. UM FATO  
QUE  
ALEGROU-ME IMENSAMENTE. EU  
DANCEI, CANTEI E PULEI. E  
AGRADECI O REI DOS JUIZES QUE  
É DEUS. FOI EM JANEIRO  
QUANDO  
AS AGUAS INVADIU OS  
ARMAZÉNS E ESTRAGOU OS  
ALIMENTOS. BEM  
FEITO. EM VEZ DE VENDER  
BARATO, GUARDA ESPERANDO  
ALTA DE PREÇOS: VI OS HOMENS  
JOGAR SACOS DE ARROZ DENTRO  
DO RIO.  
BACALHAU, QUEIJO, DOCES.  
FIQUEI COM INVEJA DOS PEIXES  
QUE  
NÃO TRABALHAM E PASSAM BEM.

## PÓLO DOS ANSEIOS

**...PARA MIM O MUNDO  
EM VEZ DE EVOLUIR  
ESTÁ ETORNANDO A  
PRIMITIVIDADE. QUEM  
NÃO CONHECE A FOME  
HÁ DE DIZER: “QUEM  
ESCREVE ISTO É  
LOUCO”. MAS QUEM  
PASSA FOME HÁ DE  
DIZER:**

**—MUITO BEM,  
CAROLINA. OS  
GENEROS  
ALIMENTÍCIOS DEVE  
SER AO ALCANCE DE  
TODOS.**

## PÓLO DOS ANSEIOS

**ANIVERSÁRIO DE MINHA FILHA VERA EUNICE. EU PRETENDIA COMPRAR UM PAR DE SAPATOS PARA ELA. MAS O CUSTO DOS GENEROS ALIMENTÍCIOS NOS IMPEDE A REALIZAÇÃO DOS NOSSOS DESEJOS. ATUALMENTE SOMOS ESCRAVOS DO CUSTO DE VIDA. EU ACHEI UM PAR DE SAPATOS NO LIXO, LAVEI E REMENDEI PARA ELA CALÇAR.**

## PÓLO DOS ANSEIOS

A VERA NÃO TEM  
SAPATOS. E ELA  
NÃO GOSTA DE  
ANDAR DESCALÇA.  
FAZ UNS DOIS  
ANOS, QUE EU  
PRETENDO  
COMPRAR UMA  
MAQUINA DE  
MOER CARNE. E  
UMA MAQUINA DE  
COSTURA.

PÓLO DOS ANSEIOS

**TUDO  
QUANTO EU  
ENCONTRO  
NO LIXO EU  
CATO PARA  
VENDER**

## PÓLO DOS ANSEIOS

**ANTIGAMENTE, ISTO É DE 1950 ATÉ 1956, OS FAVELADOS CANTAVAM. FAZIAM BATUCADAS. 1957, 1958, A VIDA FOI FICANDO CAUSTICANTE. JÁ NÃO SOBRA DINHEIRO PARA ELES COMPRAR PINGA.**

**AS BATUCADAS FORAM CORTANDO-SE ATÉ EXTINGUIR-SE.**

## PÓLO DOS ANSEIOS

ENQUANTO ESCREVO VOU PENSANDO QUE RESIDO NUM CASTELO COR DE OURO QUE RELUZ NA LUZ DO SOL. QUE AS JANELAS SÃO DE PRATA E AS LUZES DE BRILHANTES. QUE A MINHA VISTA CIRCULA NO JARDIM E EU CONTEMPLO AS FLORES DE TODAS AS QUALIDADES. (...) E PRECISO CRIAR ESTE AMBIENTE DE FANTASIA, PARA ESQUECER QUE ESTOU NA FAVELA

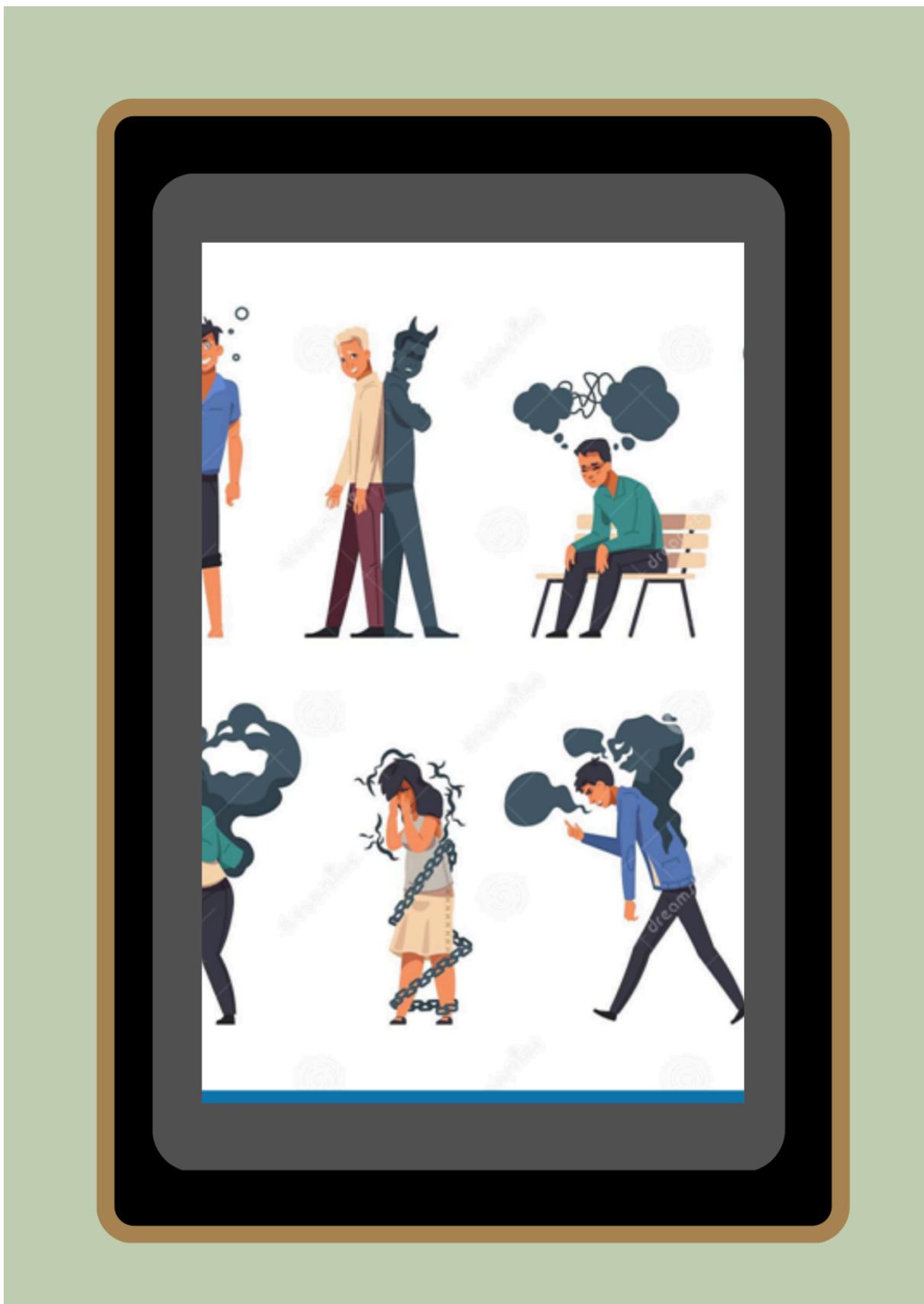
## PÓLO DOS ANSEIOS

NA FABRICA DE BOLACHA O  
HOMEM DISSE QUE NÃO IA  
DAR  
MAIS BOLACHA. MAS AS  
MULHERES CONTINUARAM  
QUIETAS. E A FILA ESTAVA  
AUMENTANDO. QUANDO  
CHEGAVA ALGUÉM PARA  
COMPRAR, ELE EXPLICAVA:  
—O SENHOR DESCULPE O  
ASPECTO HEDIONDO QUE  
ESTE  
POVO DÁ NA PORTA DA  
FABRICA. MAS POR  
INFELICIDADE MINHA  
TODOS OS SÁBADOS É ESTE  
INFERNO.

## PÓLO DOS ANSEIOS

ENTÃO COMEÇAMOS A FALAR SOBRE O PRECONCEITO. ELA DISSE-ME QUE NOS ESTADOS UNIDOS ELES NÃO QUEREM NEGROS NAS ESCOLAS. FICO PENSANDO: OS NORTE-AMERICANOS SÃO CONSIDERADOS OS MAIS CIVILISADOS DO MUNDO E AINDA NÃO CONVENCERAM QUE PRETERIR O PRETO É O MESMO QUE PRETERIR O SOL. O HOMEM NÃO PODE LUTAR COM OS PRODUTOS DA NATUREZA. DEUS CRIOU TODAS AS RAÇAS NA MESMA EPOCA. SE CRIASSE OS NEGROS DEPOIS DOS BRANCOS, AÍ OS BRANCOS PODIA REVOLTAR-SE.

Figura 11. Cartas Pólo dos Receios



# **PÓLO DOS RECEIOS**

Já em “pólo dos receios” o enfoque foi a relação entre os escritos da autora, a relação com o racismo social e estrutural, o medo por falta de alimentação, questões psicológicas, dentre outras questões que possibilitasse a visão dos educandos/professores com a vida social e pessoal, visando à relação ciência e sala de aula.

## PÓLO DOS RECEIOS

**EU ESTOU  
TRISTE  
PORQUE  
NÃO TENHO  
NADA PARA  
COMER.**

## PÓLO DOS RECEIOS

**COMO É HORRÍVEL  
LEVANTAR DE  
MANHÃ E NÃO TER  
NADA PARA COMER.  
PENSEI ATÉ EM  
SUICIDAR. EU  
SUICIDANDO-ME É  
POR DEFICIÊNCIA DE  
ALIMENTAÇÃO NO  
ESTOMAGO. E POR  
INFELICIDADE EU  
AMANHECI COM  
FOME.**

## PÓLO DOS RECEIOS

ACHEI UM SACO  
DE FUBÁ NO LIXO  
E TROUXE PARA  
DAR AO PORCO. EU  
JÁ ESTOU TÃO  
HABITUADA COM  
AS LATAS DE LIXO,  
QUE NÃO SEI  
PASSAR POR ELAS  
SEM VER O QUE HÁ  
DENTRO

## PÓLO DOS RECEIOS

TUDO QUANTO EU ENCONTRO NO LIXO EU CATO PARA VENDER. DEU 13 CRUZEIROS. FIQUEI PENSANDO QUE PRECISAVA COMPRAR PÃO, SABÃO E LEITE PARA A VERA EUNICE. E OS 13 CRUZEIROS NÃO DAVA! CHEGUEI EM CASA, ALIÁS NO MEU BARRACÃO, NERVOSA E EXAUSTA. PENSEI NA VIDA ATRIBULADA QUE EU LEVO.

## PÓLO DOS RECEIOS

**SAÍ INDISPOSTA,  
COM VONTADE DE  
DEITAR. MAS, O  
POBRE NÃO  
REPOUSA. NÃO  
TEM O PREVILEGIO  
DE GOSAR  
DESCANÇO. EU  
ESTAVA NERVOSA  
INTERIORMENTE,  
IA MALDIZENDO A  
SORTE (...)**

## PÓLO DOS RECEIOS

**QUANDO EU ESTAVA  
PERTO DA BANCA DE  
JORNAL TROPECEI E  
CAÍ. DEVIDO EU  
ESTAR MUITO SUJA,  
UM HOMEM  
GRITOU:  
\_È FOME! E ME  
DERAM ESMOLA.  
MAS EU CAÍ PORQUE  
ESTAVA COM SONO**

## PÓLO DOS RECEIOS

**LHE ACONSELHEI A  
NÃO BRIGAR, QUE O  
CRIME NÃO TRÁS  
VANTAGENS A  
NINGUÉM, APENAS  
DETURPA A VIDA.  
SENTI O CHEIRO DE  
ÁLCOOL, DISISTI.  
SEI QUE OS EBRIOS  
NÃO ATENDE.**

## PÓLO DOS RECEIOS

**...DURANTE O DIA, OS JOVENS DE 15 E 18 ANOS SENTAM NA GRAMA E FALAM DE ROUBO. E JÁ TENTARAM ASSALTAR O EMPORIO DO SENHOR RAYMUNDO GUELLO. E UM FICOU CARIMBADO COM UMA BALA.**

## PÓLO DOS RECEIOS

**NÃO GOSTO DE ALUDIR OS MALES FÍSICOS PORQUE NINGUÉM TEM CULPA DE ADQUIRIR MOLÉSTIAS CONTAGIOSAS. MAS QUANDO A GENTE PERCEBE QUE NÃO PODE TOLERAR A IMPRICANCIA DO ANALFABETO, APELA PARA AS ENFERMIDADES.**

## PÓLO DOS RECEIOS

VEJO AS CRIANÇAS  
ABRIR AS LATAS DE  
LINGUIÇA E  
EXCLAMAR  
SATISFEITAS:  
— HUM! TÁ GOSTOSA!  
A DONA ALICE DEU-ME  
UMA PARA  
EXPERIMENTAR. MAS  
A  
LATA ESTÁ ESTUFADA.  
JÁ ESTÁ PODRE.

## PÓLO DOS RECEIOS

O .MEUS FILHOS VIERAM  
DIZER-ME QUE HAVIA  
ENCONTRADO MACARRÃO  
NO  
LIXO. E A COMIDA ERA  
POUCA, EU FIZ UM POUCO  
DO MACARRÃO COM FEIJÃO.  
E O MEU FILHO JOÃO JOSÉ  
DISSE-ME:  
—POIS É. A SENHORA DISSE-  
ME QUE NÃO IA MAIS  
COMER  
AS COISAS DO LIXO.  
FOI A PRIMEIRA VEZ QUE VI  
A MINHA PALAVRA FALHAR.

## PÓLO DOS RECEIOS

**EU ONTEM  
COMI AQUELE  
MACARRÃO DO  
LIXO COM  
RECEIO DE  
MORRER,  
PORQUE EM 1953  
EU VENDIA  
FERRO LÁ NO  
ZINHO.**

## PÓLO DOS RECEIOS

UM DIA EU IA VENDER FERRO QUANDO PAREI NA AVENIDA BOM JARDIM. NO LIXÃO, COMO É DENOMINADO O LOCAL. OS LIXEIROS HAVIAM JOGADO CARNE NO LIXO. E DE ESCOLHIA UNS PEDAÇOS: DISSE-ME: —LEVA, CAROLINA. DÁ PARA COMER.

## PÓLO DOS RECEIOS

DEU-ME UNS  
PEDAÇOS. PARA NÃO  
MAGUÁ-LO ACEITEI.  
PROCUREI CONVENCÊ-  
LO A NÃO COMER  
AQUELA CARNE. PARA  
COMER OS PÃES  
DUROS RUIDOS PELOS  
RATOS. ELE DISSE-ME  
QUE NÃO. QUE HÁ  
DOIS DIAS NÃO  
COMIA.

## PÓLO DOS RECEIOS

ACENDEU O  
FOGO E ASSOU A  
CARNE. A  
FOME ERA  
TANTA QUE ELE  
NÃO POUDE  
DEIXAR ASSAR A  
CARNE.  
ESQUENTOU-A E  
COMEU.

## PÓLO DOS RECEIOS

PARA NÃO PRESENCIAR  
AQUELE QUADRO, SAÍ  
PENSANDO: FAZ DE CONTA QUE  
EU NÃO PRESENCIEI ESTA CENA.  
ISTO NÃO PODE SER REAL NUM  
PAIZ FÉRTIL IGUAL AO MEU.  
REVOLTEI  
CONTRA O TAL SERVIÇO  
SOCIAL QUE DIZ TER SIDO  
CRIADO PARA  
REAJUSTAR OS DESAJUSTADOS,  
MAS NÃO TOMA  
CONHECIMENTO DA  
EXISTÊNCIA INFAUSTA DOS  
MARGINAIS. VENDI OS FERROS  
NO ZINHO E VOLTEI PARA O  
QUINTAL DE SÃO PAULO, A  
FAVELA

## PÓLO DOS RECEIOS

NO OUTRO DIA  
ENCONTRARAM O  
PRETINHO MORTO. OS  
DEDOS  
DO SEU PÉ ABRIRAM. O  
ESPAÇO ERA DE VINTE  
CENTÍMETROS. ELE  
AUMENTOU-SE COMO SE  
FOSSE DE BORRACHA. OS  
DEDOS DO PÉ PARECIA  
LEQUE. NÃO TRAZIA  
DOCUMENTOS. FOI  
SEPULTADO COMO  
UM ZÉ QUALQUER.  
NINGUÉM PROCUROU  
SABER SEU NOME.  
MARGINAL NÃO TEM NOME.

## PÓLO DOS RECEIOS

QUEM SABE SE DE HÁ  
MUITO ELA VEM  
PENSANDO EM  
ELIMINAR-SE, PORQUE AS  
MÃES TEM MUITO DÓ DOS  
FILHOS. MAS É UMA  
VERGONHA PARA UMA  
NAÇÃO. UMA PESSOA  
MATAR-SE PORQUE PASSA  
FOME. E A PIOR COISA  
PARA UMA MÃE É OUVIR  
ESTA

SINFONIA:

—MAMÃE EU QUERO PÃO!  
MAMÃE, EU ESTOU COM  
FOME!

## PÓLO DOS RECEIOS

AGEITEI UM GUARDA-  
CHUVA VELHO QUE  
ACHEI NO LIXO E SAÍ.  
FUI NO FRIGORÍFICO,  
GANHEI UNS OSSOS. JÁ  
SERVE. FAÇO UMA SOPA.  
JÁ QUE A BARRIGA NÃO  
FICA VAZIA, TENTEI  
VIVER COM AR.  
COMECEI DESMAIAR.  
ENTÃO EU RESOLVI  
TRABALHAR PORQUE EU  
NÃO QUERO DESISTIR  
DA VIDA.

## PÓLO DOS RECEIOS

QUERO VER COMO É  
QUE EU VOU  
MORRER. NINGUÉM  
DEVE ALIMENTAR A  
IDEIA DE SUICÍDIO.  
MAS HOJE EM DIA  
OS QUE VIVEM ATÉ  
CHEGAR A HORA DA  
MORTE, É UM  
HEROI. PORQUE  
QUEM NÃO É FORTE  
DESANIMA.

## PÓLO DOS RECEIOS

FIQUEI NERVOSA OUVINDO A MULHER LAMENTAR-SE PORQUE É DURO A GENTE VIR AO MUNDO E NÃO PODER NEM COMER. PELO QUE OBSERVO, DEUS É O REI DOS SÁBIOS. ELE POIS OS HOMENS E OS ANIMAIS NO MUNDO. MAS OS ANIMAIS QUEM LHES ALIMENTA É A NATUREZA PORQUE SE OS ANIMAIS FOSSEM ALIMENTADOS IGUALA OS HOMENS, HAVIA DE SOFRER MUITO. EU PENSO ISTO, PORQUE QUANDO EU NÃO TENHO NADA PARA COMER, INVEJO OS ANIMAIS.

## PÓLO DOS RECEIOS

OUTRA MULHER RECLAMAVA QUE PASSOU NUMA CASA E PEDIU UMA ESMOLA. A DONA DA CASA MANDOU ESPERAR (...) A MULHER CONTINUOU DIZENDO QUE A DONA DA CASA SURTIU COM UM EMBRULHO E DEU-LHE. ELA NÃO QUIZ ABRIR O EMBRULHO PERTO DAS COLEGAS, COM RECEIO QUE ELAS PEDISSEM. COMEÇOU PENSAR. SERÁ UM PEDAÇO DE QUEIJO? SERÁ CARNE? QUANDO ELA CHEGOU EM CASA A PRIMEIRA COISA QUE FEZ, FOI DESFAZER O EMBRULHO PORQUE A CURIOSIDADE É AMIGA DAS MULHERES. QUANDO DESFEZ O EMBRULHO VIU QUE ERAM RATOS MORTOS.

Figura 12. Cartas Pólo ERER



# **PÓLO DOS ERER**

**Já a categoria “pólos do ERER” buscou dialogar a relação CIÊNCIA X HUMANIDADE na construção de uma sociedade mais justa e igualitária. As cartas tiveram questões relacionadas à raça, classe e gênero, além das questões sobre violência contra os corpos femininos, racismo e formação da sociedade brasileira. As questões abordadas foram embasadas para fortalecimento e cumprimento da Lei 10.639/03 na sala de aula.**

PÓLO DOS ERER

TEM HORA QUE  
EU REVOLTO  
COMIGO POR  
TER ILUDIDO  
COM OS  
HOMENS E  
ARRANJADO  
ESTES FILHOS

## PÓLO DOS ERER

MORREU UM  
MENINO AQUI  
NA FAVELA.  
TINHA DOIS  
MESES. SE  
VIVESSE IA  
PASSAR  
FOME.

## PÓLO DOS ERER

\_ NUNCA VI UMA  
PRETA GOSTAR  
TANTO DE LIVROS  
COMO VOCÊ  
\_ESTÁ  
ESCREVENDO,  
NEGRA FIDIDA!  
\_NEGRA SUJA.  
ORDINÁRIA.  
VAGABUNDA.  
LIXEIRA.

## PÓLO DOS ERER

—SE OS PRETOS  
TIVESSEM  
CHEGADO AO  
MUNDO DEPOIS  
DOS BRANCOS, AÍ  
OS BRANCOS  
PODIAM  
PROTESTAR COM  
RAZÃO. MAS, NEM  
O BRANCO NEM O  
PRETO CONHECE  
A SUA ORIGEM

## PÓLO DOS ERER

**ESTE VAI SER UM  
NEGRO, SIM SENHOR!  
E QUE NA ÁFRICA OS  
NEGROS SÃO  
CLASSIFICADOS ASSIM:  
—NEGRO TÚ.  
—NEGRO TURUTUTÚ.  
—É NEGRO SIM SENHOR!  
NEGRO TÚ É O NEGRO  
MAIS OU MENOS. NEGRO  
TURUTUTÚ É O QUE NÃO  
VALE NADA. E O NEGRO  
SIM SENHOR É O DA  
ALTA SOCIEDADE.**

PÓLO DOS ERER

**OS  
FAVELADOS  
SÃO  
CONSIDERA-  
DOS  
MENDIGOS.**

## PÓLO DOS ERER

O BRANCO É QUE DIZ  
QUE É SUPERIOR. MAS  
QUE SUPERIORIDADE  
APRESENTA O BRANCO?  
SE O NEGRO BEBE PINGA,  
O BRANCO BEBE. A  
ENFERMIDADE QUE  
ATINGE O PRETO,  
ATINGE O BRANCO. SE O  
BRANCO SENTE FOME, O  
NEGRO TAMBÉM. A  
NATUREZA NÃO  
SELECIONA NINGUÉM.

## PÓLO DOS ERER

OS BARULHOS  
NOTURNOS QUE OUVI:  
AS MULHERES  
ESTAVAM  
COMENTANDO QUE OS  
HOMENS BEBERAM 14  
LITROS DE PINGA. E A  
LEILA INSULTOU UM  
JOVEM E ELE  
ESPANCOU-A. LHE  
JOGOU NO SOLO E DEU  
UM PONTA-PÉ NO  
ROSTO.

## PÓLO DOS ERER

QUANDO PUIS A  
COMIDA O JOÃO  
SORRIU.

COMETAM E NÃO  
ALUDIRAM A COR  
NEGRA DO FEIJÃO.  
PORQUE NEGRA É  
A NOSSA VIDA.  
NEGRO É TUDO  
QUE NOS RODEIA

## PÓLO DOS ERER

**...DEI GRAÇAS A DEUS QUANDO CHEGUEI NA FAVELA. UMA SENHORA ESTAVA ESPERANDO-ME. DISSE-ME QUE O JOÃO HAVIA MACHUCADO A SUA FILHA. ELA DISSE-ME QUE O MEU FILHO TENTOU VIOLENTAR A SUA FILHA DE 2 ANOS E QUE ELA IA DAR PARTE NO JUIZ. SE ELE FEZ ISSO QUEM HÁ DE INTERNÁ-LO SOU EU. CHOREI**

## PÓLO DOS ERER

O TEMPO PASSOU, A  
CIDADE CRESCER, A  
MAS A REALIDADE  
DE QUEM VIVE NA  
MISÉRIA NÃO  
MUDOU MUITO  
TEMPO PASSOU, A  
CIDADE CRESCER, A  
MAS A REALIDADE  
DE QUEM VIVE NA  
MISÉRIA NÃO  
MUDOU MUITO

## PÓLO DOS ERER

TIVE SONHOS  
AGITADOS. EU  
ESTAVA TÃO  
NERVOSA QUE  
SE EU TIVESSE  
AZAS EU  
VOARIA PARA  
O DESERTO OU  
PARA O  
SERTÃO.

## PÓLO DOS ERER

—ANTIGAMENTE  
ERAM OS PRETOS QUE  
CRIAVA OS BRANCOS.  
HOJE SÃO OS  
BRANCOS QUE CRIAM  
OS PRETOS.  
A SENHORA DISSE QUE  
CRIA A MENINA DESDE  
9 MESES. E QUE A  
NEGRINHA DORME  
COM ELA E QUE LHE  
CHAMA DE MÃE.

## PÓLO DOS ERER

OUVI AS CRIANÇAS  
DIZENDO QUE ESTAVAM  
BRIGANDO. FUI VER.  
ERA A NAIR E A MEIRY. A  
NAIR É BRANCA. A  
MEIRY É PRETA. JÁ FAZ  
TEMPO QUE A MEIRY  
ANDA PROMETENDO  
QUE VAI BATER NA NAIR.  
A MEIRY É TEMIDA  
PORQUE ANDA COM  
GILETE. E ELA FOI BATER  
NA NAIR E APANHOU A  
NAIR RASGOU-LHE AS  
ROUPAS, DEIXANDO-LHE  
NUA.

## PÓLO DOS ERER

...EU ESCREVIA PEÇAS E APRESENTAVA AOS DIRETORES DE CIRCOS. ELES RESPONDIA-ME:

—É PENA VOCÊ SER PRETA.

ESQUECENDO ELES QUE EU ADORO A MINHA PELE NEGRA, E O MEU CABELO RÚSTICO. EU ATÉ ACHO O CABELO DE NEGRO MAIS EDUCADO DO QUE O CABELO DE BRANCO. PORQUE O CABELO DE PRETO ONDE PÕE, FICA. É OBEDIENTE. E O CABELO DE BRANCO, É

SÓ DAR UM MOVIMENTO NA CABEÇA ELE JÁ SAI DO LUGAR. INDISCIPLINADO. SE É QUE EXISTE REINCARNAÇÕES, EU QUERO VOLTAR SEMPRE PRETA

Figura 13. Cartas Pólo Histórico



# **PÓLO HISTÓRICO**

**O pólo histórico trouxe as questões históricas vivenciadas pelos moradores da favela do Canindé, com a realidade social e política que ocorreu no país entre os anos de 1956 a 1961. O diálogo entre a história de Carolina, o período histórico e o real momento evidenciado pelos educandos/professores possibilitou adentrar em diversos campos sociais e políticos**

## PÓLO HISTÓRICO

**EU QUANDO ESTOU  
COM FOME QUERO  
MATAR O JANIO,  
QUERO ENFORCAR O  
ADHEMAR E  
QUEIMAR O  
JUSCELINO. AS  
DIFICULDADES  
CORTA O AFETO DO  
POVO PELOS  
POLÍTICOS.**

## PÓLO HISTÓRICO

...DESPEDI-ME DA  
MULHER, QUE JÁ  
ESTAVA MAIS ANIMADA.  
PAREI PARA CONCERTAR  
O SACO QUE DESLISAVA  
DA MINHA CABEÇA.  
CONTEMPLEI A  
PAISAGEM. VI AS FLORES  
ROXAS. A COR DA  
AGRURA  
QUE ESTÁ NOS  
CORAÇÕES DOS  
BRASILEIROS FAMINTOS.

## PÓLO HISTÓRICO

...FUI NO CORREIO  
RETIRAR OS CADERNOS  
QUE RETORNARAM DOS  
ESTADOS UNIDOS. (...)   
CHEGUEI NA FAVELA.  
TRISTE COMO SE  
TIVESSEM MUTILADO OS  
MEUS MEMBROS. O *THE  
READER DIGEST*  
DEVOLVIA OS ORIGINAIS.  
*A PIOR BOFETADA* PARA  
QUEM ESCREVE É A  
DEVOLUÇÃO DE SUA  
OBRA.

## PÓLO HISTÓRICO

—PRENDE ELA!  
NÃO ME DEIXARAM SAIR. E UM  
SOLDADO POIS A BAIONETA  
NO MEU PEITO. OLHEI O  
SOLDADO NOS OLHOS E  
PERCEBI QUE ELE  
ESTAVA COM DÓ DE MIM.  
DISSE-LHE:  
—EU SOU POBRE, PORISSO É  
QUE VIM AQUI.  
SURTIU O DR. OSVALDO DE  
BARROS, O FALSO  
FILANTRÓPICO DE SÃO PAULO  
QUE ESTÁ FANTASIADO DE SÃO  
VICENTE DE PAULA. E DISSE:  
—CHAMA UM CARRO DE PRESO!

## PÓLO HISTÓRICO

—EU VIM AQUI PEDIR UM AUXÍLIO PORQUE ESTOU DOENTE. O SENHOR MANDOU ME IR NA AVENIDA BRIGADEIRO LUIS ANTONIO, EU FUI. AVENIDA BRIGADEIRO MANDOU-ME IR NA SANTA CASA. E EU GASTEI O ÚNICO DINHEIRO QUE EU TINHA COM AS CONDUÇÕES.

## PÓLO HISTÓRICO

**...DE QUATRO EM QUATRO ANOS MUDA-SE OS POLÍTICOS E NÃO SOLUCIONA A FOME, QUE TEM A SUA MATRIZ NAS FAVELAS E AS SUCURSAES NOS LARES DOS OPERÁRIOS.**

## PÓLO HISTÓRICO

**13 DE MAIO HOJE  
AMANHECEU  
CHOVENDO. E UM DIA  
SIMPÁTICO PARA MIM.  
E O DIA DA ABOLIÇÃO.  
DIA QUE  
CELEBRAMOS A  
LIBERTAÇÃO DOS  
ESCRAVOS. E ASSIM NO  
DIA 13 DE MAIO DE 1958  
EU LUTAVA CONTRA A  
ESCRAVATURA ATUAL  
— A FOME!**

## PÓLO HISTÓRICO

**...NAS PRISÕES OS NEGROS ERAM OS BODES ESPIATORIOS. MAS OS BRANCOS AGORA SÃO MAIS CULTOS. E NÃO NOS TRATA COM DESPRESO. QUE DEUS ILUMINE OS BRANCOS PARA QUE OS PRETOS SEJAM FELIZ.**

## PÓLO HISTÓRICO

**...O BRASIL  
PRECISA SER  
DIRIGIDO POR UMA  
PESSOA QUE JÁ  
PASSOU FOME. A  
FOME TAMBÉM É  
PROFESSORA.  
QUEM PASSA FOME  
APRENDE A  
PENSAR NO  
PROXIMO, E NAS  
CRIANÇAS.**

## PÓLO HISTÓRICO

**O TENENTE INTERESSOU-SE PELA EDUCAÇÃO DOS MEUS FILHOS.**

**DISSE-ME QUE A FAVELA É UM AMBIENTE PROPENSO, QUE AS PESSOAS TEM MAIS POSSIBILIDADES DE**

**DELINQUIR DO QUE TORNAR SE UTIL A PATRIA E AO PAÍS.**

**PENSEI: SE ELE SABE DISTO, PORQUE NÃO FAZ UM**

**RELATORIO E ENVIA PARA OS POLITICOS? O SENHOR JANIO**

**QUADROS, O KUBSTCHEK[9] E O DR. ADHEMAR DE BARROS?**

**AGORA FALAR PARA MIM, QUE SOU UMA POBRE LIXEIRA. NÃO POSSO**

**RESOLVER NEM AS MINHAS DIFICULDADES.**

## PÓLO HISTÓRICO

**...O QUE EU AVISO  
AOS  
PRETENDENTES A  
POLÍTICA, É QUE O  
POVO NÃO  
TOLERA A FOME. E  
PRECISO  
CONHECER A  
FOME PARA SABER  
DESCREVÊ-LA.**

PÓLO HISTÓRICO

**JUSCELINO  
ESFOLA!  
ADHEMAR  
ROUBA!  
JANIO MATA!  
A CAMARA  
APOIA!  
E O POVO  
PAGA!**

## PÓLO HISTÓRICO

**POLÍTICO  
QUANDO  
CANDIDATO  
PROMETE QUE DÁ  
AUMENTO  
E O POVO VÊ QUE  
DE FATO  
AUMENTA O SEU  
SOFRIMENTO!**

## PÓLO HISTÓRICO

**VÁRIAS PESSOAS  
ESTÃO DIZENDO QUE  
PRECISAMOS MATAR  
O DR. ADHEMAR. QUE  
ELE ESTÁ  
PREJUDICANDO O  
PAIZ. QUEM VIAJA  
QUATRO VEZES DE  
ÔNIBUS CONTRIBUI  
COM 600,00 PARA A  
C.M.T.C. DESTE  
GEITO, NINGUÉM  
MAIS PODE**

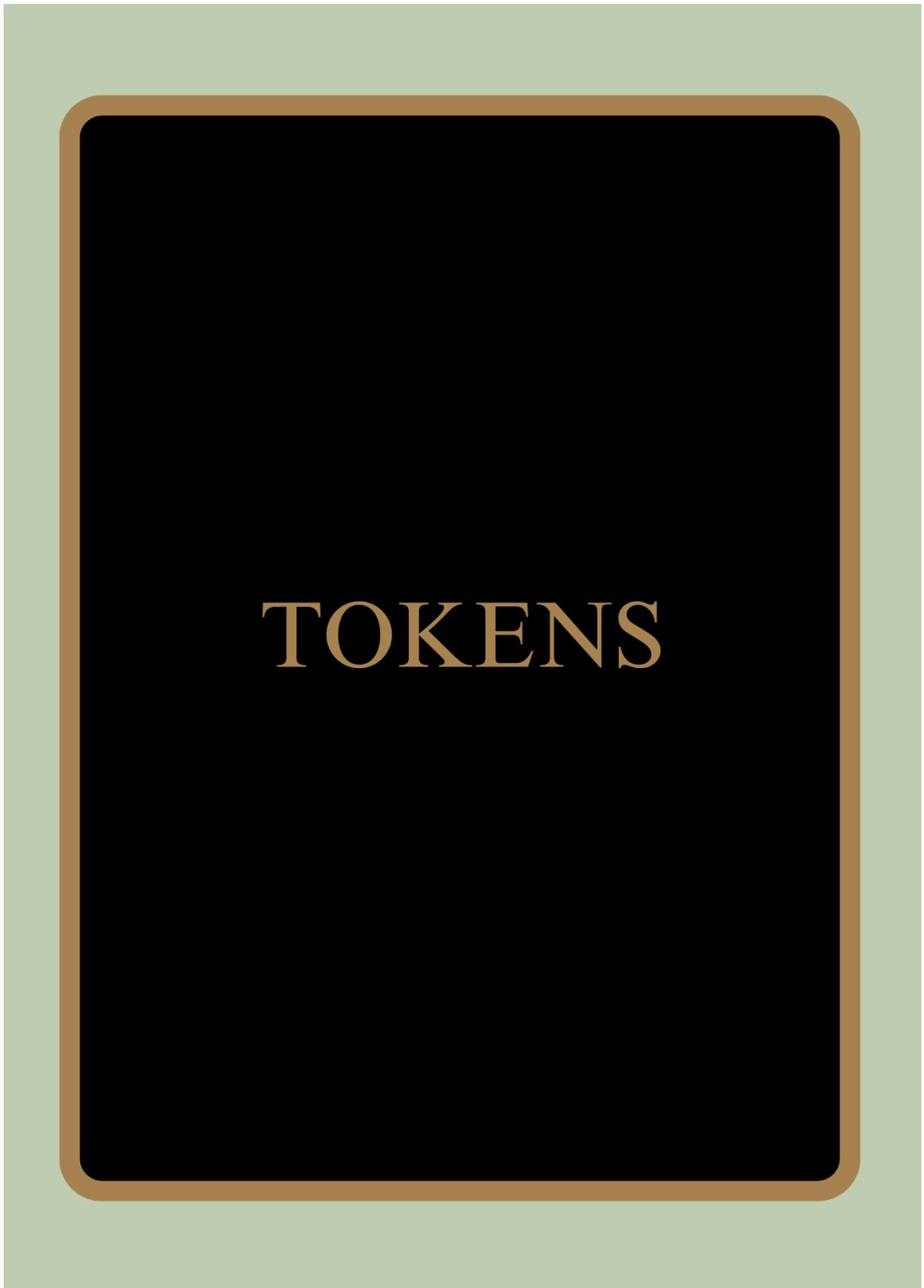
## PÓLO HISTÓRICO

**O VERSO  
PREFERIDO ERA  
ESTE:  
OUÇO O POVO  
DIZER. O  
ADHEMAR TEM  
MUITO DINHEIRO  
NÃO TEM DIREITO  
DE ENRIQUECER.  
QUEM É  
NACIONAL, QUEM  
É BRASILEIRO?**

## PÓLO HISTÓRICO

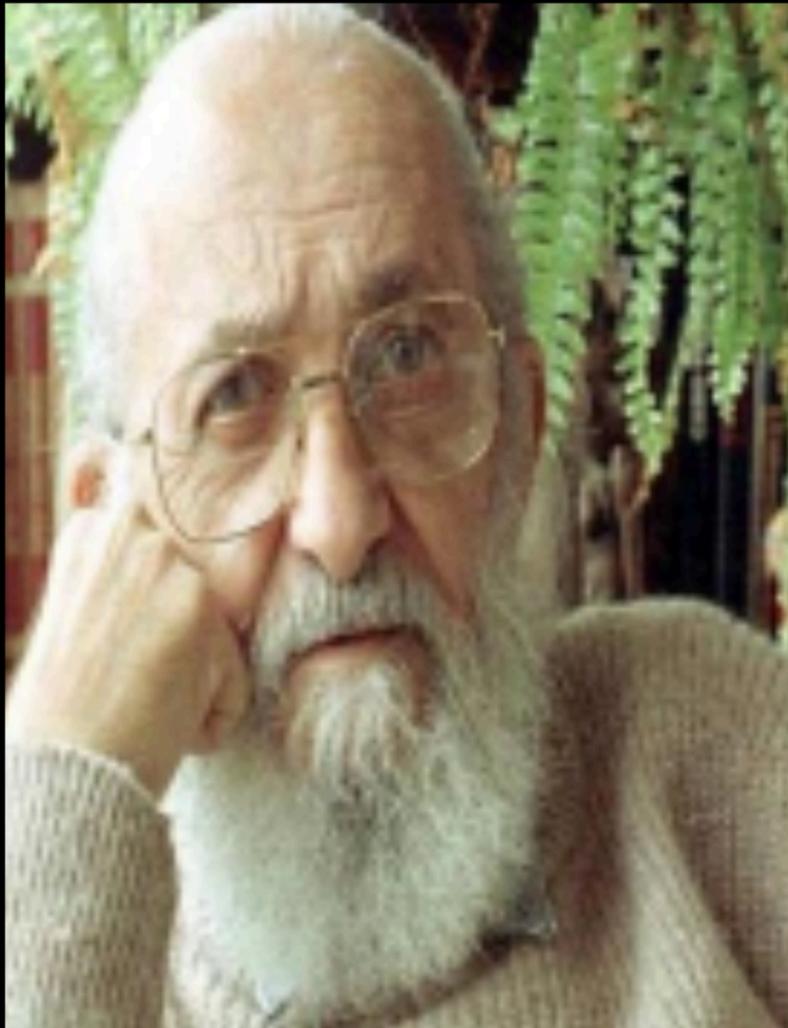
..NOS BONDES QUE  
CIRCULAM VAI UM  
POLICIAL. E NOS  
ÔNIBUS TAMBÉM. O  
POVO NÃO SABE  
REVOLTAR-SE. DEVIAM  
IR NO PALACIO DO  
IBIRAPUERA E NA  
ASSEMBLÉIA E DAR  
UMA SURRA NESTES  
POLITICOS  
ALINHAVADOS QUE  
NÃO SABEM  
ADMINISTRAR O PAÍS.

Figura 14. Tokens



## Tokens

Os tokens foram inspirados nos grandes referenciais de estudo para construção do produto educacional, tais como: Carolina de Jesus, Paulo Freire, Georges Snyders, Bárbara Carine, Judith Butler, bell hooks, Paulo Piassi, Abdias Nascimento, Kebengele Munanga, Nilma Lino Gomes, Sueli Carneiro e Stuart Hall totalizando 12. No verso de cada um temos a identificação de seus nomes. As peças foram escolhidas pelos jogadores para se movimentarem e percorrerem todo o percurso do tabuleiro. O tamanho ideal de impressão para os tokens foi de 8 cm X 10 cm. Os tokens ainda possuem uma curta biografia de cada personagem, o que contribui para o fortalecimento dos escritores decoloniais.



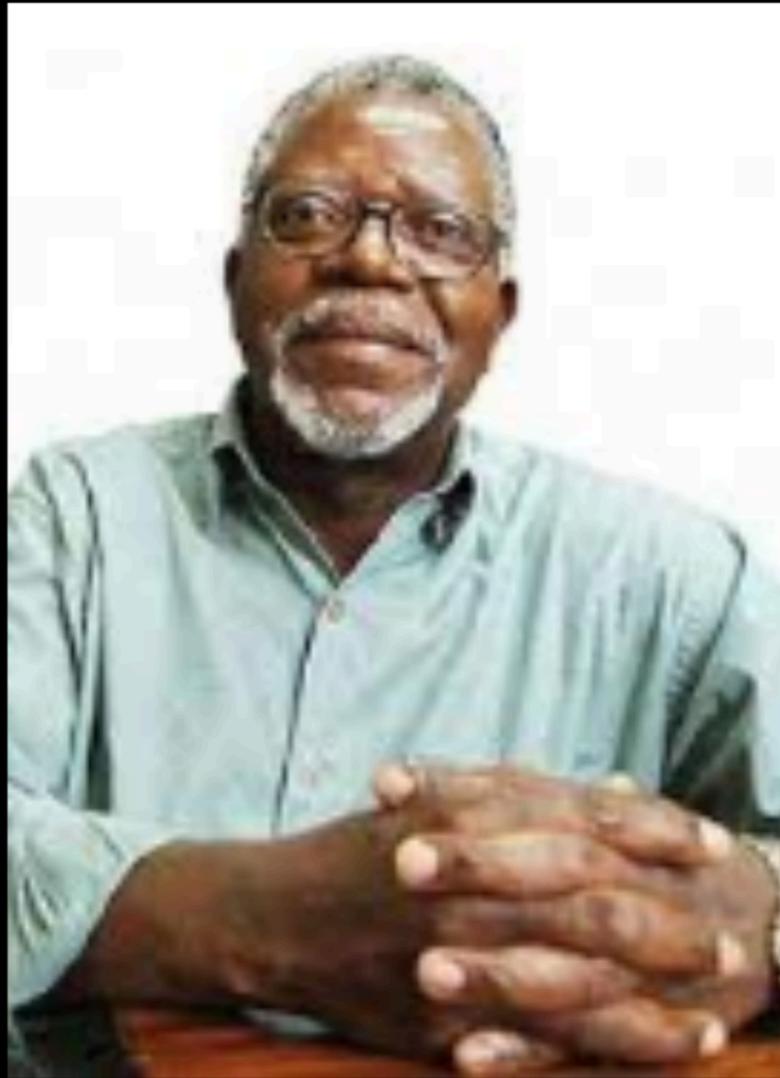
PAULO FREIRE

PAULO REGLUS NEVES  
FREIRE FOI UM  
PENSADOR E  
EDUCADOR  
BRASILEIRO. ELE  
VIVEU SUA VIDA AQUI  
NO BRASIL E EM  
OUTROS PAÍSES DO  
MUNDO. POUCAS  
PESSOAS MARCARAM  
TANTO AS IDEIAS E OS  
IDEAIS EDUCACIONAIS  
DESSES ANOS TODOS,  
DEDICOU SUA VIDA E  
O SEU TRABALHO À  
FORMAÇÃO DE  
CRIANÇAS, JOVENS E  
ADULTOS POR MEIO  
DA EDUCAÇÃO.



**JUDITH BUTHER**

**JUDITH BUTLER (1956) É UMA  
FILÓSOFA, TEÓRICA E  
ACADÊMICA NORTE-  
AMERICANA QUE SE TORNOU  
UMA REFERÊNCIA  
FUNDAMENTAL NOS  
ESTUDOS DE GÊNERO  
ATUAIS. PERTENCENTE À  
TERCEIRA VAGA DO  
FEMINISMO, A PENSADORA  
PÓS-ESTRUTURALISTA TEVE  
UM GRANDE IMPACTO NA  
DEFESA DOS DIREITOS DAS  
MINORIAS SEXUAIS.**



KABENGELE  
MUNANGA

KABENGELE MUNANGA  
É UM ANTROPÓLOGO E  
PROFESSOR BRASILEIRO-  
CONGOLÊS. É  
ESPECIALISTA EM  
ANTROPOLOGIA DA  
POPULAÇÃO AFRO-  
BRASILEIRA,  
ATENTANDO-SE À  
QUESTÃO DO RACISMO  
NA SOCIEDADE  
BRASILEIRA.  
KABENGELE É  
GRADUADO PELA  
UNIVERSIDADE DE  
LUBUMBASHI E DOUTOR  
EM ANTROPOLOGIA  
PELA UNIVERSIDADE DE  
SÃO PAULO.



NILMA LINO GOMES

NILMA LINO GOMES É UMA PEDAGOGA BRASILEIRA. TORNOU-SE A PRIMEIRA MULHER NEGRA DO BRASIL A COMANDAR UMA UNIVERSIDADE PÚBLICA FEDERAL, AO SER NOMEADA REITORA DA UNIVERSIDADE DA INTEGRAÇÃO INTERNACIONAL DA LUSOFONIA AFRO-BRASILEIRA, EM 2013. TEM SE POSICIONADO, FREQUENTEMENTE, NA LUTA CONTRA O RACISMO NO BRASIL.



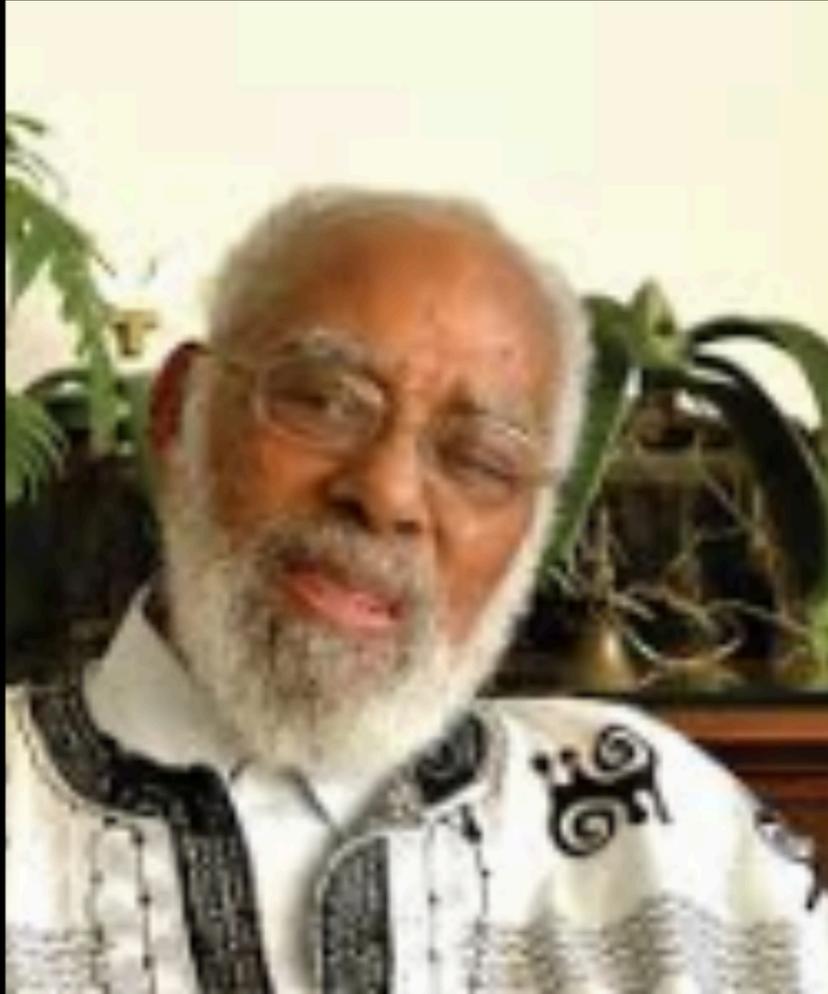
PAULO PIASSI

**LUIS PAULO PIASSI É PROFESSOR TITULAR DA ESCOLA DE ARTES, CIÊNCIAS E HUMANIDADES DA USP. BACHAREL E LICENCIADO EM FÍSICA PELA USP (1990), MESTRE EM ENSINO DE CIÊNCIAS PELA USP (1995), DOUTOR EM EDUCAÇÃO PELA FACULDADE DE EDUCAÇÃO DA USP, LIVRE-DOCENTE EM ARTES, CULTURA E LAZER PELA ESCOLA DE ARTES, CIÊNCIAS E HUMANIDADES DA USP (2012).**



**SUELI CARNEIRO**

APARECIDA SUELI  
CARNEIRO É UMA  
FILÓSOFA, ESCRITORA E  
ATIVISTA  
ANTIRRACISMO DO  
MOVIMENTO SOCIAL  
NEGRO BRASILEIRO. É  
CONSIDERADA UMA DAS  
PRINCIPAIS AUTORAS  
DO FEMINISMO NEGRO  
NO BRASIL.



ABDIAS  
NASCIMENTO

**ABDIAS DO NASCIMENTO  
FOI UM ATOR, POETA,  
ESCRITOR, DRAMATURGO,  
ARTISTA PLÁSTICO,  
PROFESSOR  
UNIVERSITÁRIO, POLÍTICO  
E ATIVISTA DOS DIREITOS  
CIVIS E HUMANOS DAS  
POPULAÇÕES NEGRAS  
BRASILEIRAS.**



**BELL HOOK**

**BELL HOOKS (1952-2021) FOI UMA PENSADORA, EDUCADORA, ESCRITORA E ATIVISTA NEGRA NORTE-AMERICANA DE GRANDE IMPORTÂNCIA, PRINCIPALMENTE PARA O MOVIMENTO ANTIRRACISTA E FEMINISTA. BATIZADA COM O NOME DE GLORIA JEAN WATKINS, NASCEU EM HOPKINSVILLE, AO SUL DOS EUA, EM 25 DE SETEMBRO DE 1952.**



STUART HALL

STUART HALL É UM TEÓRICO CULTURAL E SOCIÓLOGO BRITÂNICO-JAMAICANO QUE VIVEU E ATUOU NO REINO UNIDO A PARTIR DE 1951. HALL, JUNTAMENTE COM RICHARD HOGGART E RAYMOND WILLIAMS, FOI UMA DAS FIGURAS FUNDADORAS DA ESCOLA DE PENSAMENTO QUE HOJE É CONHECIDA COMO ESTUDOS CULTURAIS BRITÂNICOS OU A ESCOLA BIRMINGHAM DOS ESTUDOS CULTURAIS.

**CAROLINA**  
Carolina Maria de Jesus



**CAROLINA DE JESUS**

CAROLINA DE JESUS - ELA FOI UMA DAS PRIMEIRAS ESCRITORAS NEGRAS DO BRASIL E É CONSIDERADA UMA DAS MAIS RELEVANTES PARA A LITERATURA NACIONAL. NEGRA, CATADORA DE PAPEL E FAVELADA, CAROLINA DE JESUS FOI UMA AUTORA IMPROVÁVEL. NASCEU EM 14 DE MARÇO DE 1914 EM SACRAMENTO, MINAS GERAIS, EM UMA COMUNIDADE RURAL, FILHA DE PAIS ANALFABETOS.



**GEORGES SNYDERS**

GEORGES  
SNYDERS, DE  
ORIGEM  
FRANCESA, É UM  
DOS GRANDES  
ESTUDIOSOS DA  
PEDAGOGIA NA  
CONTEMPORANEI-  
DADE.

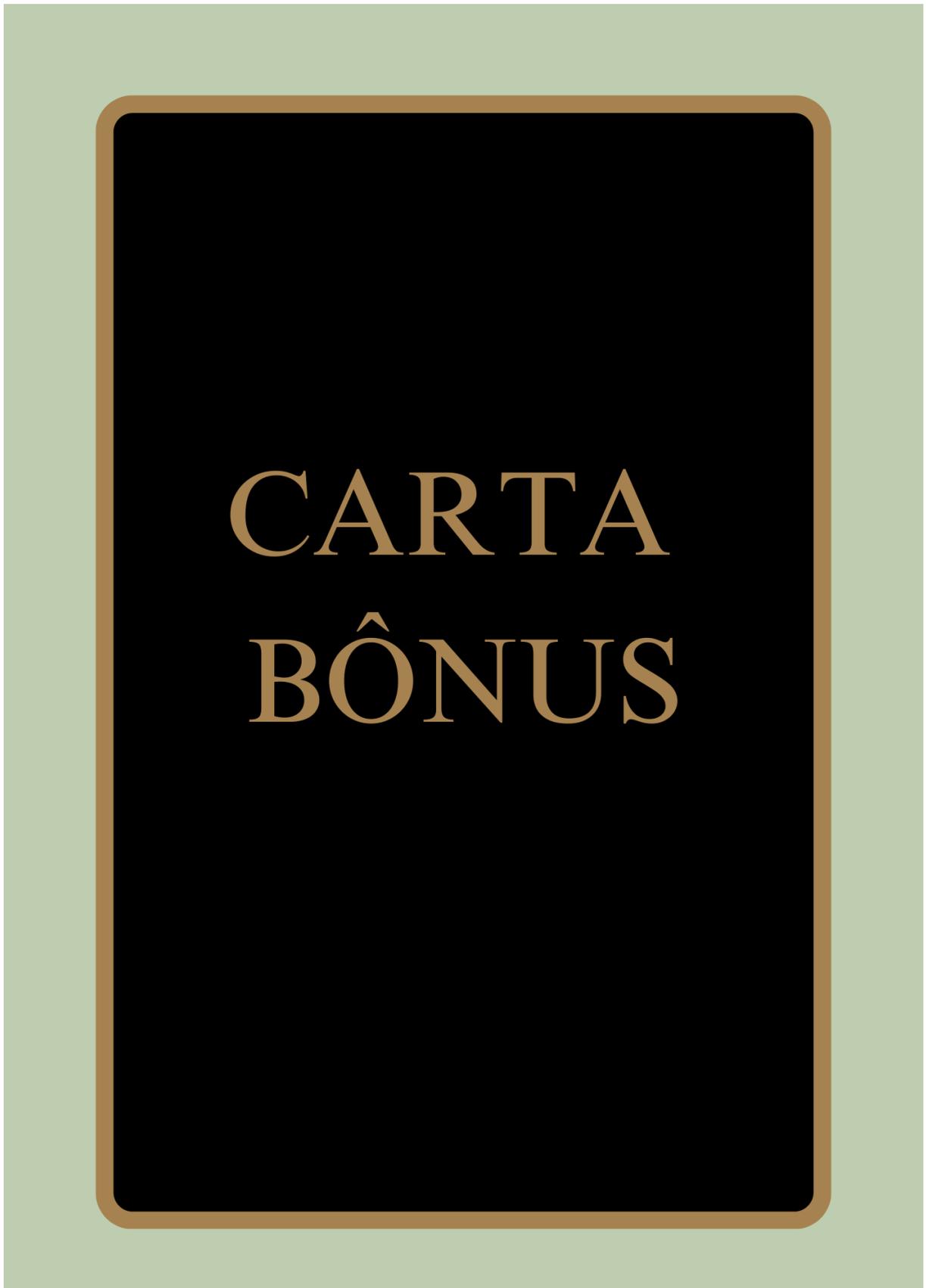
# TOKENS



BÁRBARA CARINE

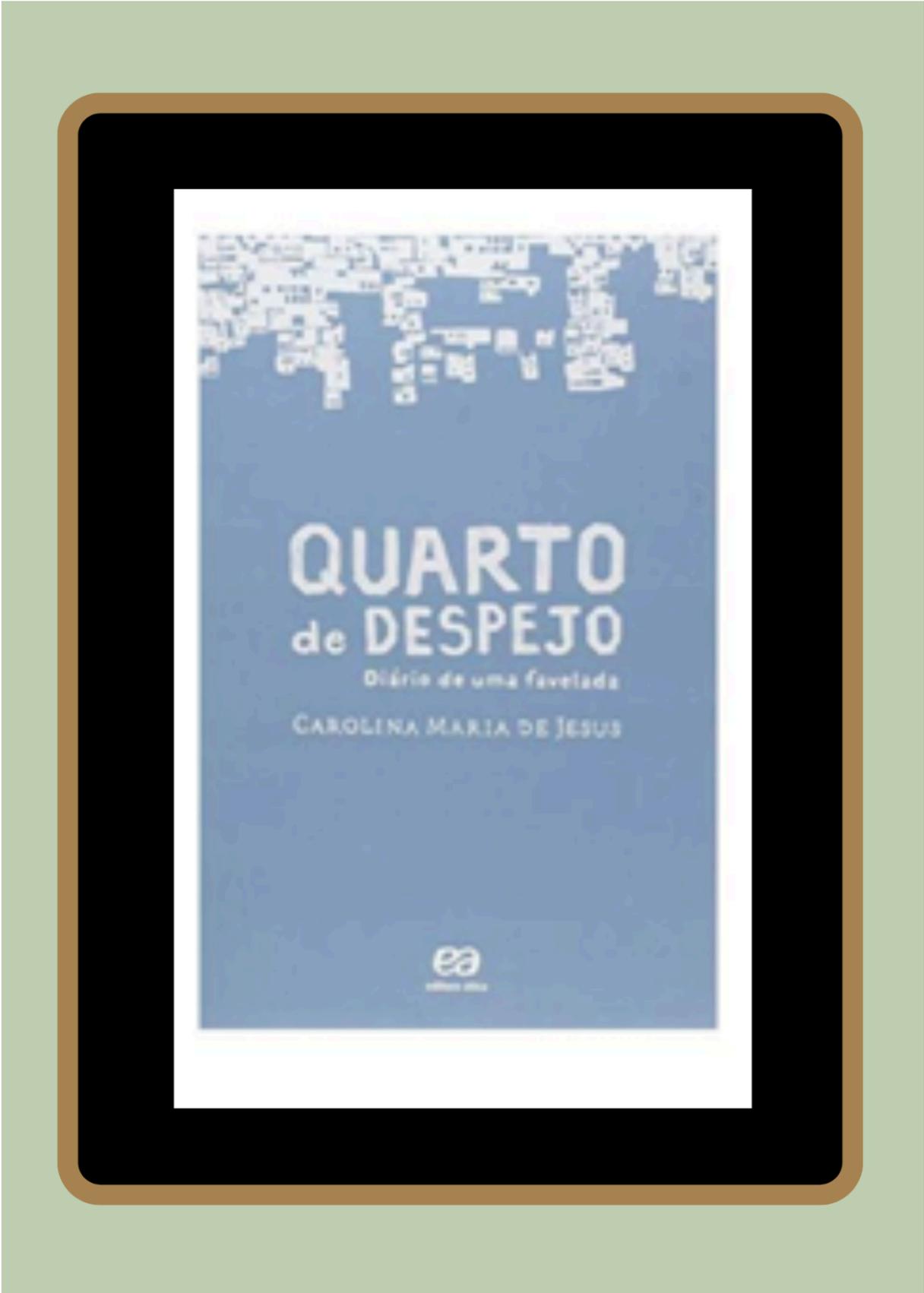
BÁRBARA CARINE  
SOARES PINHEIRO É  
MÃE, MULHER NEGRA  
CIS, NORDESTINA,  
EDUCADORA,  
ESCRITORA,  
EMPRESÁRIA,  
FORMADA EM QUÍMICA  
PELA UFBA, MESTRE E  
DOUTORA EM ENSINO  
DE QUÍMICA PELA  
(UFBA/UEFS).

Figura 15. Cartas Bônus

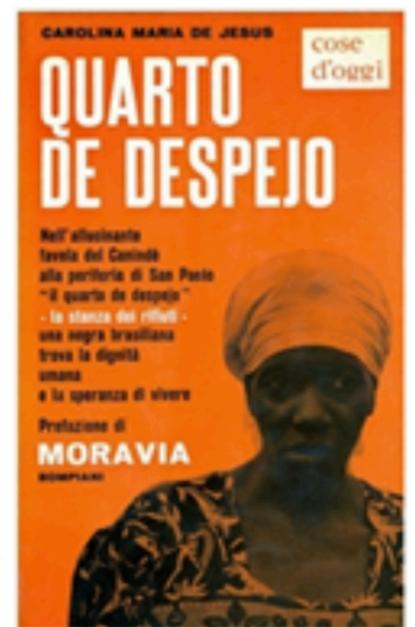
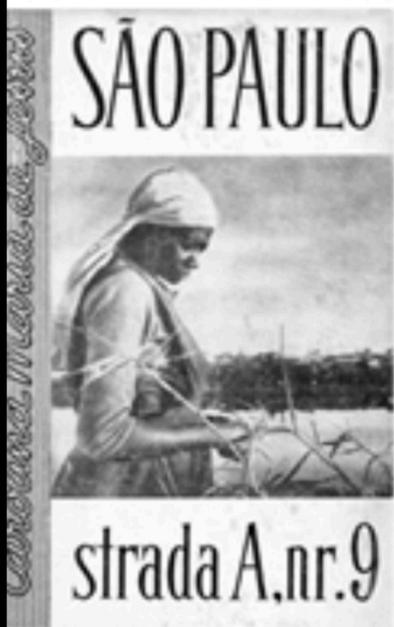


## CARTAS BÔNUS

As cartas bônus tem a função de proporcionar aos participantes uma jogada dupla ou bloquear a jogada de algum adversário. As figuras das cartas bônus apresentavam o retrato de Carolina Maria de Jesus, as ruas da favela do Canindé, o livro da autora que foi o instrumento de análise, a foto de Audálio Dantas. Além de apresentar a lida diária de Carolina pelas ruas da cidade.







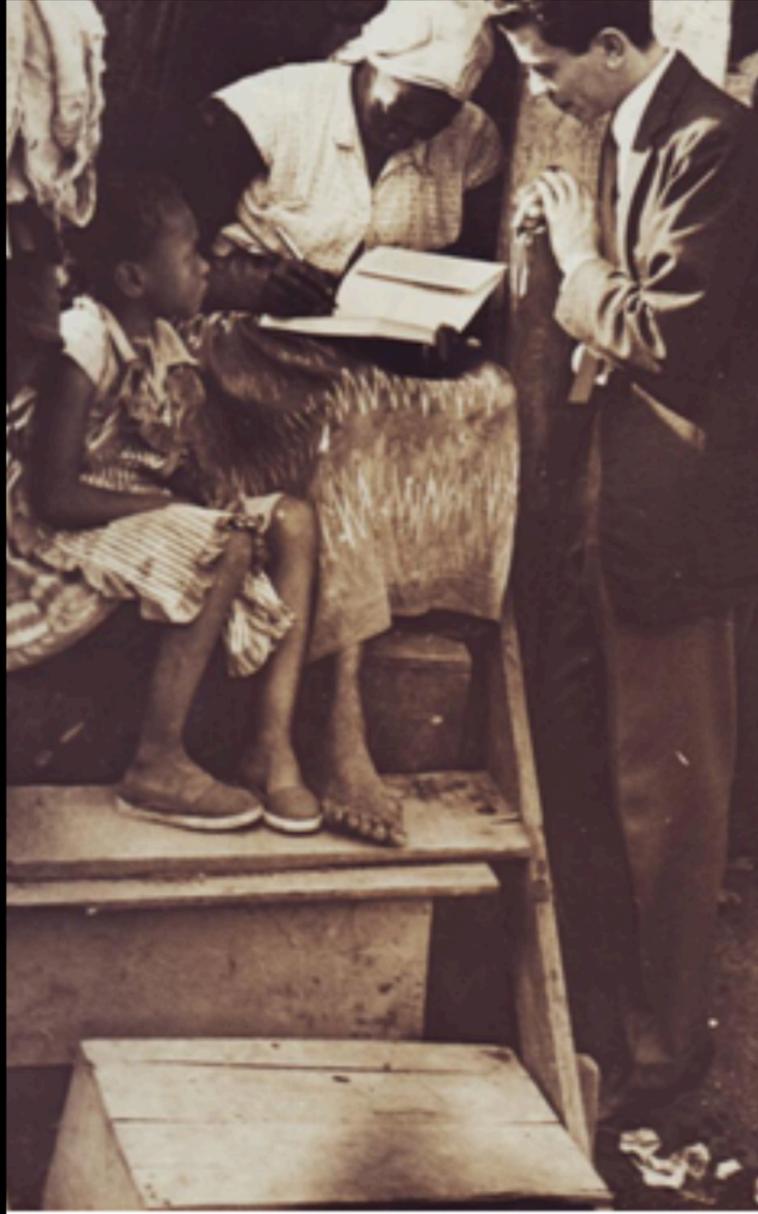












# CARTAS BÔNUS

