

Ana Lara Schlindwein da Silva

**CAMINHOS DECOLONIAIS ÀS MARGENS
DO ENSINO DE CIÊNCIAS ATRAVÉS DO
POEMA *MORTE E VIDA SEVERINA***

Ilha do Desterro
2018

Ana Lara Schlindwein da Silva

**CAMINHOS DECOLONIAIS ÀS MARGENS
DO ENSINO DE CIÊNCIAS ATRAVÉS DO
POEMA *MORTE E VIDA SEVERINA***

Trabalho Conclusão do Curso de Graduação em Ciências Biológicas do Centro de Ciências Biológicas da Universidade Federal de Santa Catarina como requisito para a obtenção do Título de Licenciada.

Orientadoras: Prof. Dra. Patricia Montanari Giraldi e Prof. Msc. Arthur Prado Fleury Magalhães

Ilha do Desterro
2018

Ao Filipe, explosão de vida
Ao Vô Luiz, quem me mostrou os afetos do ser-professora
E à Turma 62 do CEM Santa Terezinha,
por viver comigo esses afetos

AGRADECIMENTOS

Um dia em uma aula no Ensino Médio, uma professora disse que “a gente não é, a gente e”, atribuindo a frase a algum pensador francês. Não tenho ideia de como esse dito deveria soar em sua suposta língua original, mas nasceu linda em meus ouvidos acostumados com a poética do português. Era apenas um sinal que tirava o centro da existência do seu possível caráter solitário para um ser que acontece no Coletivo. Meu *e* inclui muitas gentes, algumas fundamentais para que esse trabalho viva, que merecem marcar essas páginas e serem para sempre lembradas de forma palavresca.

Primeiro, Andréa e Miro, que me fizeram vida. Mãe, você, nos nove meses que me guardou em si, me nutriu com sonhos e sempre me fez voar atrás de cada um deles, mesmo que isso significasse uma prematura distância entre nós. Obrigada por transformar a saudade em amor e por não deixar de acreditar que eu conseguiria. Pai, o maior entusiasta da minha escrita, todas essas palavras são suas. Obrigada por me ensinar a ver a dança das árvores nas tempestades, por me mostrar a boniteza que há no chorar a cada despedida, obrigada por ser água, ser peixe, ser arte.

Vó Zulma, vó Eni e vô Nivert, obrigada por todo amor desde o berço, pelos colos e mimos. Obrigada por ainda estarem aqui me dando força e amor. Ao vô Luiz, que há muito pouco nos deixou, agradeço imensamente o incrível professor que você um dia foi. Saudade do olhar mais amoroso que eu conheci e do silêncio mais falante que existiu.

Meus irmãos: Gustavo, obrigada por todo compasso no caminho e por sua bondade sem fim, seu tamanho todo é pra fazer caber esse coração gigante no peito. Filipe, sol dos meus dias, é tudo por você! A manoca te ama demais! Você é a poesia que habita em mim, obrigada por chegar descortinando a vida e tirando tudo do lugar.

Tios e tias, primos e primas, padrinhos e madrinhas, muito obrigada e muito amor por todas vocês. Tio Marcelo, obrigada por ser a primeira referência de biólogo da minha vida. Ian, meu primo amado e meu irmão-peixe, valeu por ser o esquerdo da família e sustentar essa parceria de muita luta y amor. Seguimos abaixo e à

esquerda, onde mora o coração! Luci, minha segunda mãe, obrigada por todo o amor e aconchego. Você faz de Floripa um lar!

Nadi, valeu por estar comigo desde meus primeiros dias e por sempre trazer os sonhos para as brincadeiras reais. Amo muito você, amiga! Sem esquecer dessa sua família que também é minha: tia Nicinha, tio Sérgio e Naira, obrigada pelo amor desde sempre.

João, meu companheiro de dias e noites, te quero porque teus olhos semeiam um outro mundo possível e tua boca grita rebeldia. Obrigada por compreender minha solidão, meu som, minha fúria e essa pressa de viver. O jeito é nós até o fim!

Pandinha, você é a causa de tudo! Agradecer é muito pouco, porque todo esse trabalho é seu. Feliz demais que a gente divida caminhos. Obrigada por dividir comigo esse momento lindo da vida e fazer do meu estágio essa magia que está aqui registrada.

Minhas irmãs de estrada: Fezinha, obrigada pelo tempo e pelas espirais do encontro. Obrigada pelas conversas, pelas fumaças, pelos carinhos e por todo o sol que somos juntas. Bazinha, obrigada por movimentar meu mundo, ser energia e ritmo, acelerar meus processos e encher a casa com luz. Muito grata por viver do teu lado! Vale aqui também um xerô de amor na tia Paty, quem mais do que mãe da Ba, é uma mulher de tanta força e inspiração. E Nathalle, obrigada por surgir naquele trem e fazer da vida uma viagem muito mais feliz. Obrigada pela paciência, pelo carinho, por todos caminhos em que você me lança. Tamo junta em todos os lugares e em todas as andanças! É inacreditável a pessoa que tu és!

Livinha, Cami Dameda e Gabi Oms, aquelas que o colo se fez casa, obrigada pelo tempo juntas e por fazerem de todas nós um lar. Cada uma chegou em um momento diferente, de um jeito diferente, mas todas me lembram muito o mar e sua imensidão, com a força de suas marés e da vida infinita que ele guarda.

Aquelas pessoas que entraram comigo na Bio em 2012 e desde então me alegam tanto: Cadu, Gui, Dani Capella, Kaka, Gabi Poluceno, Lari Dalpaz, Tomás, Vini, Lucas, André Parise, Mariela, Ju Anselmo e muitas outras pessoas amadas. Muito obrigada por me fazerem estar aqui. Tive uma sorte gigantesca em entrar no curso e encontrar vocês! E todas aquelas que a Bio me

trouxe de presente, por entre lutas e conversas, ocupações e festas: Amandinha, Fernandinho, Dreco Amaral, Bea, Pedronha, Bruno Castro, Angelo, Cami Penados, Anselmo, Má Dutra, Elo, Tais Balconi, Lina, Isoca, Raquel, Gabi Mafra, Rinaldo, Mi Guszak, Mari Amorim (quem me salvou muito com esse trabalho!), May, Anderson, Cândice, Mariah, Marina Guzman e Joana. Vocês são muito maravilhosas! Dani Andres, obrigada por inundar meus dias com a calmaria da fala e com a luz do sorrir. E Rá, valeu pelo TCC que foi meu sul. Obrigada por ser essa lutadora e soprar ventos de revolução.

Aquelas que estão espalhadas por todos os cantos do Brasil, mas passaram por essa escrita de muitas formas: Gridi, Miguel, Fê Sue, Ada, Gabi Marcusso, Neto, NaClara, Alana, Lucas Leon e Felipe Prazeres. Também um xerô para aquelas que os ventos húngaros trouxeram e enchem meu peito de amor, Gabi Dri e Felipe Tchuro. Saudade de nós juntas!

Tem que agradecer a toda a companheirada com quem construí lutas nos últimos anos, lado a lado com fé que essa parada vai cair. Em especial um salve pra Piruca, Piteco, Peterson, Ana Rios, mano Lucas Menezes e Lari Neves. Vocês são muita força!

Muito agradecida também ao CABio, por ser esse espaço que tanto me ensina viver no coletivo e amar no coletivo. À Coletiva Centospé, para que tenha uma longa vida na construção de um movimento estudantil combativo e desde a base, porque **MAIS FORTES SÃO OS PODERES DO POVO!** E à Coletiva Feminista Mítia Bonita, por toda a força que reúne e por me aproximar de uma mulherada tão linda. Tamo junta! **MÍTIA VIVE!** **ARRIBA LAS QUE LUCHAN!**

Pati Giraldi, minha orientadora, pessoa de uma sensibilidade gigante e com quem divido os méritos desse trabalho com muita alegria. Obrigada por acreditar em mim desde o primeiro momento que trabalhamos juntas, anos atrás, e por toda a paciência durante esse processo. Obrigada por me deixar voar e ser poesia!

A banca de mulheres fortes que é parte desse trabalho: Mari Brasil, Simone Ribeiro e Suzani Cassiani, obrigada por quererem me ler e serem parte desse meu processo. Cada uma de

vocês contribuiu muito para minha escrita, com comentários e a presença viva!

Esse trabalho não seria possível se não fosse o acolhimento do CEM Santa Terezinha. Muito obrigada a todas as pessoas que constroem essa escola linda, desde a diretoria até as funcionárias tercerizadas. Guardo um carinho imenso por todas vocês!

Por último, muito agradecida à Turma 62 de 2017 que foi a melhor coisa que aconteceu. Vocês todas eram pessoas incríveis e encheram meu coração de amor durante todos os meses que passamos juntas. Essa trabalho é mérito do que fomos juntas e da criatividade pulsante das mentes de cada uma. Obrigada por me receberem, obrigada por receberem o Severino e fazerem de nosso tempo juntas a melhor das aventuras!

“se quer mesmo que lhe diga
é difícil defender,
só com palavras, a vida,
ainda mais quando ela é
esta que vê, Severina
mas se responder não pude
à pergunta que fazia,
ela, a vida, a respondeu
com sua presença viva.
E não há melhor resposta
que o espetáculo da vida:
vê-la desfiar seu fio,
que também se chama vida,
ver a fábrica que ela mesma,
teimosamente, se fabrica,
vê-la brotar como há pouco
em nova vida explodida;
mesmo quando é assim pequena
a explosão, como a ocorrida;
como a de há pouco, franzina;
mesmo quando é a explosão
de uma vida Severina.”

(João Cabral de Melo Neto)

RESUMO

Desde a nascente da minha escrita, que brota na palavra, esse trabalho faz-se rio. Procurando analisar as contribuições de uma prática de ensino na educação em ciências, a partir de uma articulação entre o poema *Morte e Vida Severina* e o tema biomas, afluem águas nessa escrita desde as montanhas de Abya Yala e dos sertões de Pindorama. São dizeres entre educação, leitura e arte, em uma perspectiva decolonial latino-americana e da educação libertadora de Paulo Freire. A partir de um olhar atento sobre a obra de João Cabral de Melo Neto, construí uma prática que promovesse a memória coletiva das oprimidas, através da literatura, na luta por sua libertação e pela construção de uma Ciência popular. Durante o Estágio Supervisionado no Ensino de Ciências, essa prática foi realizada com uma turma de 6º ano de uma escola pública na periferia de São José (Santa Catarina, Brasil). Na corredeira desse rio, através das produções das estudantes, encontrei marcas que discutem a colonialidade a qual estamos submetidas e gretas que apontam para a importância de uma história em que as estudantes se reconheçam, fortalecendo o diálogo e postura crítica sobre a realidade social.

Palavras-chave: Ensino de Ciências. Literatura. Decolonialidade. Educação Libertadora. Morte e Vida Severina. Estágio Supervisionado.

RESUMEN

Desde el manantial de mi escritura, que brota en la palabra, ese trabajo se hace río. En el análisis de las contribuciones de una práctica de enseñanza en la educación en ciencias, a partir de una articulación entre el poema *Morte e Vida Severina* y el tema biomas, afluyen aguas en esa escritura desde las montañas de Abya Yala y de los sertões de Pindorama. Son palabras entre educación, lectura y arte, en una perspectiva decolonial latinoamericana y de la educación liberadora de Paulo Freire. A partir de una mirada atenta sobre la obra de João Cabral de Melo Neto, construí una práctica que promovía la memoria colectiva de las oprimidas, a través de la literatura, en la lucha por su liberación y por la construcción de una Ciencia popular. Durante la Pasantía Supervisada en la Enseñanza de las Ciencias, esta práctica fue realizada con una clase de 6º año de una escuela pública en la periferia de São José (Santa Catarina, Brasil). En la secuencia de ese río, a través de las producciones de las estudiantes, encontré marcas que discuten la colonialidad a la que estamos sometidas y grietas que apuntan a la importancia de una historia en que las estudiantes se reconozcan, fortaleciendo el diálogo y postura crítica sobre la realidad social.

Palabras-clave: Enseñanza de Ciencias. Literatura. Decolonialidad. Educación Libertadora. Morte e Vida Severina. Pasantía Supervisada.

LISTA DE FIGURAS

- Figura 1 – Resposta de estudante à minha carta, falando sobre a ideia da carta e do vídeo [p. 68]
- Figura 2 – Estudante falando da dificuldade em entender minha caligrafia [p. 69]
- Figura 3 – Estudante se colocando como *produtora* no *ecossistema* de sua casa [p. 69]
- Figura 4 – Elza desenhou um gráfico do regime de chuvas da cidade de São José [p. 81]
- Figura 5 – Osvaldo falou sobre as plantas da Caatinga [p. 81]
- Figura 6 – Severino conta à Helerina sobre a Catingueira, em um diálogo parecido a um quadrinho [p. 82]
- Figura 7 – Carta de Dinalva com uma estrutura de poema [p. 83]
- Figura 8 – Micheas se despedindo de forma carinhosa de Severino [p. 84]
- Figura 9 – Bergson anuncia que gostaria de visitar a Caatinga [p. 85]
- Figura 10 – Maria Lúcia fala do desmatamento para agricultura e pecuária [p. 86]
- Figura 11 – Adriano fala da cana-de-açúcar [p. 86]
- Figura 12 – Dinalva fala da ocupação urbana nesse bioma [p. 87]
- Figura 13 – A resposta de Jaime ressalta a importância dos indígenas para a preservação do bioma [p. 87]
- Figura 14 – Micheas aponta para uma outra cultura desses povos [p. 88]
- Figura 15 – Em sua resposta, Osvaldo defende o direito indígena a terras [p. 88]
- Figura 16 – Trecho releitura do poema produzida por Osvaldo [p. 90]
- Figura 17 – Trecho da narrativa escrita por Lúcio [p. 91]
- Figura 18 – Releitura escrita por Elza, onde além do encontro com a turma, Severino encontra um tigre [p. 91]
- Figura 19 – Suely desenhou Severino chegando a Praia de Itapema [p. 92]
- Figura 20 – História em quadrinho elaborada por Arildo, em que Severino morre após um assalto [p. 93]

- Figura 21 - Juca retratou um Severino que ficou muito rico trabalhando na terra [p. 94]
- Figura 22 - Narrativa elaborada por Jaime, reproduzida na íntegra [p. 94]
- Figura 23 - Jana narra o encontro de Severino com cisnes ao chegar na Mata Atlântica [p. 95]
- Figura 24 - O Severino de Helenira é um garoto branco com moletom da Nike [p. 96]

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

ABE – Aliança Brasileira de Educação

CABio – Centro Acadêmico de Biologia

CEM – Centro Educacional Municipal

DICITE – Discursos da Ciência e da Tecnologia na Educação

EZLN – Exército Zapatista de Libertação Nacional

MP – Medida Provisória

OMC – Organização Mundial do Comércio

PIBID – Programa de Iniciação à Docência

PPCC – Prática Pedagógica como Componente Curricular

RBPEC – Revista Brasileira de Pesquisa em Educação em Ciências

TCC – Trabalho de Conclusão de Curso

UFSC – Universidade Federal de Santa Catarina

Sumá(Rio)

I. Nascente	23
II. Afluentes	33
a) Educação e seus ventos de alegre rebeldia	34
b) Arte como memória coletiva	41
c) Leitura e a palavra viva	45
III. Confluência	49
IV. Leito	61
a) Estagiar na Escola Pública: um compromisso político	64
b) Primeiras interações com a turma	66
c) Cooperar para construir no Coletivo	69
d) A chegada de Severino	72
e) A dança das Águas	73
V. Corredeira	77
a) Quem em nossa presença emigra	78
b) A Mata Atlântica e uma Educação Intercultural	85
c) Severino-retirante vem para o Horto	89
VI. Foz	99
Referências	105
Apêndice A - Carta para a Turma	113
Apêndice B - Avaliação	115

Capítulo I. Nascente

*Nesse tempo, já me dera conta de que procurar era a minha sina,
emblemática de todos aqueles que saem à noite sem qualquer finalidade
exata, razão de todos os destruidores de bússola.*

Julio Cortázar

Um, dois, três... A contagem é lenta para estender aquele momento em que me encontro de olhos fechados, com a cabeça encostada sobre meus braços, apoiados à parede lateral da antiga casa de praia. Além de escutar minha própria voz, ouço o mar ritmar minha contagem com os tempos de sua maré. *Quatro, cinco, seis, sete...* A cada número contado, o mar parece ficar mais barulhento, talvez porque os burburinhos das outras pessoas na brincadeira vão se esvaindo à medida que todas se escondem. E se escondem por quê? Pensar na razão da brincadeira ajuda a entender um pouco do comportamento social do ser humano, pois revela um gostoso prazer na espreita do encontro com a outra¹, na esperança inesperada em ser desvelada e assim romper com o solitário esconderijo. *Lá vou eu!* É hora de trocar os compassos do mar pelo som dos respiros ansiosos e silenciosamente sair a procura de sinais vitais: a gostosura de se lançar em busca da vida escondida pelos cantos. O encontrar em si nunca me foi muito tentador, a brincadeira de esconde-esconde tinha graça nesses momentos anteriores à descoberta da outra, antes do sair em correria competitiva que logo finalizaria a brincadeira. A beleza era a contagem lenta com os olhos fechados e a emoção contida na ideia de que a resposta podia ser qualquer lugar e todos os lugares ao mesmo tempo, numa busca que te levava a ser encontrada também, em numa descoberta ambivalente entre o eu e a outra

¹Optei em minha escrita por sempre usar a flexão no feminino, tanto no singular quanto no plural, por se tratarem, primeiramente, de pessoas. Além disso, entendo que na língua portuguesa, a comum flexão no masculino para o plural é apenas marca da estrutura opressora machista. A linguagem não é neutra e reflete as relações patriarcais, como nos disse Paulo Freire (1989, p. 9): “linguagem e realidade se prendem dinamicamente”.

pessoa. Vida que move a busca: antes brincadeira, agora vetor da escrita.

Assim que nasce minha escrita, sinto que se abre em mim um manancial de onde jorram as palavras, algumas vindas da última chuva, outras guardadas em reservatórios antigos. É a nascente do rio que traz à vista a água que antes somente a terra guardava, desde suas entranhas, para onde um dia voltará depois de ser-ciclo: vapor, nuvem, pensamento, terra, língua, rio, palavra, mar, boca, vapor. O Exército Zapatista de Libertação Nacional (EZLN), movimento indígena revolucionário que tomou o sul do México na primeira manhã de 1994, dizem na *Quarta Declaração da Selva Lacandona* que “a flor da palavra não morrerá. Poderá morrer o rosto oculto de quem hoje a nomeia, mas a palavra que veio desde o fundo da história e da terra já não poderá ser arrancada pela soberba do poder” (EZLN, 1996). Palavra, então, resiste como rio: o Doce teve a vida contida em si destruída pela lama dos reservatórios de dinheiro da Samarco², mas ele ainda vive, mesmo que mais denso do que antes. Como a água, a palavra faz sua dança por entre mundos e gentes, sem nunca morrer mesmo que tentem estancar suas nascentes, executando suas minas. A palavra pode ficar mais densa, mas ainda permanecerá viva.

Eu sempre tive gosto pela palavra: escrita, lida, cantada, escutada, sonhada. Esse trabalho tem um pouco de palavras colhidas por aí, em cantos muito diversos e em sotaques dos mais distintos, e foi escrito em uma incessante busca de defender a vida, ainda que João Cabral de Melo Neto (2000) nos diga que só com palavras seja difícil defendê-la propriamente. O próprio poeta pernambucano a defendeu muito bem no poema *Morte e Vida*

²Em 05 de novembro de 2015, houve o rompimento da barragem do Fundão, da empresa mineradora Samarco, deixando 19 pessoas mortas e atingindo outras 500 mil pessoas. O rastro do mar de lama, composta por restos de minério, tomou 650 quilômetros entre os estados de Minas Gerais e Espírito Santo, atingindo principalmente a bacia do Rio Doce. É considerado a **maior tragédia ambiental da história do Brasil**. Informações retiradas do Jornal Estadão, em notícia de 05 de novembro de 2017, acessada em 15 de agosto de 2018. Disponível em: <brasil.estadao.com.br/noticias/geral,desastre-de-mariana-2-anos-em-busca-da-propria-historia-e-de-reparacao>.

Severina, eixo central desse trabalho, poetizando sobre um sertão menos seco que as desigualdades do capitalismo. A palavra me ensinou muito sobre a dor do mundo, mas muito mais sobre sonhar. Além da dura realidade anunciada, a literatura me deu desde muito nova um horizonte, um poder de invenção sobre o novo. Li sobre a resistência de toda uma gente nas páginas de livros, no existir mais singelo possível. Cresci sendo uma boa leitora, o que eu acho que contribuiu para que me tornasse uma boa inconformada e repleta de fé no que é do povo. A arte tem dessa às vezes, de fazer da gente algo melhor, de desfazer o mundo em nossos olhos para recriá-lo. Quando proponho, então, o poema de João Cabral de Melo Neto nesse trabalho, na tentativa de romper com uma narrativa histórica dos poderosos, é porque sua escrita soa como um grito de vida por essa gente às margens do mundo. A literatura faz isso com palavra, engatando uma a outra e formando grandes estruturas do dizer, as quais guardam memórias e sonhos. Graciliano Ramos (2011, p. 127), no livro *Vidas Secas*, diz que Fabiano e sua família “andavam para o sul, metidos naquele sonho”. Sinto que essa é um pouco da minha sina, e conseqüentemente da sina desse trabalho: andar rumo ao sul metida em um sonho, quebrando bússolas que teimam em apontar para o norte. Minha escrita, portanto, tem um horizonte sonhador, carregada por ventos da luta popular.

O que eu escrevo também carrega muito de que eu fui. Se fluo como um rio, é porque desde muito nova aprendi a lê-lo. Filha de um vale, a cidade da minha infância em Santa Catarina é desenhada por curso d’água *mirim*. A quadra de esportes da minha escola ficava ao lado do rio e sempre foi um desafio gostar mais do movimento das aulas de educação física do que das águas. Aprendi muito sobre a importância de fluir, acabei por adquirir um gosto pela vida em um completo ir sem nunca deixar de estar. Hilda Hilst possui um livro intitulado *Tu não te moves de ti*, algo que o rio me mostrou: a gente não sai da gente por mais que vivamos em um constante trânsito. Assim, muito cedo me coloquei em movimento e assumi a sina de retirante: sozinha, segui o rio até o mar, onde desagüei no Rio de Janeiro e ali fiquei durante parte da adolescência. Contraí sotaques, amores e uma coleção de baratas. Sim, baratas: aqueles insetos que poucas pessoas gostam,

foram durante meu Ensino Médio um misto de animais de estimação e elementos de pesquisa. Nascia ali, de um jeito um tanto quanto não-convencional, meus primeiros afetos de bióloga.

Com isso, em um caminho repleto de baratas, eu escolhi ser bióloga me perguntando se isso iria mesmo dar certo. Entrei no curso de Ciências Biológicas em 2012 e não demorou muito pra eu ter certeza que não daria, pois logo percebi que meu interesse pelas baratas era muito pouco científico e mais social: tinha algo sobre defender aquelas que nunca eram bem vindas em lugar nenhum e viviam à margem social. Encontrei uma BIO-logia, que tem a vida como objeto de estudo, mas com um recorte muito arbitrário do que terá sob a luz do microscópio. Há vidas que, parecendo menores do que microorganismos, passam despercebidas das lentes biológicas porque não parecem condizer com as publicações internacionais da área. Quantas chacinas de jovens negros ocorreram no Brasil desde que entrei na graduação e quantas vezes o racismo foi discutido em sala de aula? O número de chacinas deve ser maior, infelizmente. Quantas mulheres são estupradas ou vítimas de feminicídio enquanto continuam as piadas misóginas de professores? Quantos artigos conseguem ser publicados enquanto retiram nossos direitos trabalhistas? Havia um descompasso entre o que eu encontrei no curso e o que eu achava importante ter encontrado. Tinha ânsia de discussões sobre a relação Ciência-Sociedade nas disciplinas técnicas, porque a vida não podia se resumir a isso de ser objeto do estudo de alguém, porque ela transcende isso de caber em lupas ou gráficos de distribuição. Além do que, mesmo que se tente manter um véu de neutralidade, a produção do conhecimento está sempre a serviço dos interesses de alguém. Foi um tremendo sufoco com o fazer científico e o que ele faria de mim.

Meu respiro foi construir os espaços fora da sala de aula, onde a vida explode! O Centro Acadêmico da Biologia (CABio) e a Coletiva Feminista Mítia Bonita foram fundamentais para minha formação e sanidade mental durante a graduação, mostrando que a vida se dá no apoio mútuo e na autonomia, na construção da luta diária com as nossas ao lado. Além disso, a licenciatura e a entrega em pensar o ensino de Ciências e Biologia redefiniram meus caminhos dentro do curso. A escola sempre me foi um espaço

querido, talvez porque durante os meus três anos de Ensino Médio escola e residência eram separadas apenas por um hífen na palavra, sendo na realidade o mesmo lugar. Além disso, na minha família todo mundo é ou foi professor, começando pelo meu avô, quem fez da profissão segundo nome e por todo lugar onde ele ia o chamavam “Luiz Professor”. Nunca aceitei ser outra coisa, mesmo contrariando as vontades do meu pai que queria mesmo que eu escrevesse livros.

A licenciatura ainda me ensinou que ser professora era algo para ser saboreado durante a graduação, não mera profissão futura ou algo para exercer só depois de formada. Sa-bo-re-ar: sentir calmamente os gostos da sala de aula, os temperos da escola, seus ingredientes e contradições. Tudo isso compartilhado com outras pessoas que dividem paladar com a gente. Esse trabalho é fruto desse processo, pois foi construído durante toda a minha licenciatura e com a ajuda de muitas colegas. Ele nasceu despreziosamente como uma Prática Pedagógica como Componente Curricular (PPCC)³ para a disciplina de *Educação, Meio Ambiente e Sustentabilidade*, em 2015, com ajuda da Bruna Raquel de Souza, da Gabriela Poluceno, da Laryssa Liz e do Victor Coelho. Naquele momento era apenas a análise de um poema querido, relacionando-o com questões ambientais, mas ainda muito longe do chão da escola. Porém, no mesmo semestre em *Didática A*, a análise se somou aos estudos de biomas e virou plano de ensino em um trabalho construído com a Karina Farina, a Larissa Dalpaz e o Carlos Eduardo Santos. Nesse momento, pensamos juntas nos planos de aulas e nas atividades que poderiam decorrer dessa relação. Lembro do André Luis Franco Rocha, quem na época realizava o estágio-docência em nossa turma, dizendo que deveríamos levar o plano até a escola e dar vida àquela experiência. A proposta voltou a ser discutida em *Metodologia de Pesquisa*, quando a apresentei com um referencial

³A PPCC foi instituída pelas Diretrizes Curriculares Nacionais pensando na formação de professores da Educação Básica durante seu curso de graduação. Essa prática alia-se com os Estágios Supervisionado na formação docente “através de reflexão sobre conteúdos e conhecimentos que fazem parte da profissão docente” (PEREIRA, 2016, p. 40).

teórico muito diferente e outros horizontes de discussão para o ensino de Ciências. Realizei uma revisão bibliográfica sobre o assunto durante *Vivência e Pesquisa II*, dados que agora colaboram para minha justificativa. Até que, em *Estágio Supervisionado no Ensino de Ciências*, esse trabalho recebe seus contornos finais e ganha vida. Essa última disciplina é um momento muito importante para a formação inicial de professoras e no qual pude ter uma experiência de mergulho profundo, porque mais do que uma prática educativa, vivi a pesquisa no ensino de Ciências.

Alguns elementos afluíram neste trabalho ao longo de seu processo. Tive a oportunidade de participar do Programa Ciência sem Fronteiras na Universidade Corvinus em Budapeste, Hungria. Nesse um ano na Europa, perseguindo o caminho da Arte, visitei muitos museus, esses que sempre foram meu refúgio. Até que os entendi também como cativo de muitas produções de povos que tiveram sua história roubada para ser exposta em outro hemisfério. Meu estar na Europa foi importante para ampliar meu entendimento sobre colonialidade e sobre a importância da luta pela libertação dos povos colonizados. Retornei ao Brasil e me aproximei do campo de pesquisa em Educação Científica e Tecnológica, participando do grupo de pesquisa em Discursos da Ciência e da Tecnologia na Educação (DICITE). Fui bolsista do Programa de Iniciação à Docência (PIBID) e durante esse momento pude viver a escola e desenvolver um projeto de literatura com as turmas do Ensino Médio de uma escola estadual no Saco dos Limões.

No decorrer do tempo, fui me aproximando da perspectiva das pedagogias decoloniais e de um ensino crítico de Biologia, um caminho mais próximo daquela realidade na qual gostaria de fincar minha escrita, depois de muito flertar com outros referenciais teóricos, na grande maioria de berço europeu. Formado por pesquisadoras latino-americanas, o grupo *Modernidade/Colonialidade* me mostrou que a história supostamente linear da modernidade europeia é apenas o outro lado de uma história silenciada de sua dura colonialidade aos países do sul (OLIVEIRA; CANDAU, 2013). Meu encontro foi propiciado, primeiro, pelo avanço de estudos nessa área por pesquisadoras da área do ensino de Ciências na Universidade Federal de Santa

Catarina (UFSC), destacando o DICITE. Além disso, no meio do caminho teve o Trabalho de Conclusão de Curso (TCC) da Raíza Padilha, uma companheira de luta e que descortinou os estudos decoloniais para mim, através de um trabalho inspirador e de onde o meu encontra força para brotar.

Partir de epistemologias pensadas no sul do mundo ganhou ainda mais sentido logo após o início do meu estágio, quando a realidade da escola parecia não caber nas compreensões de pensadores modernos europeus, e conforme eu me aproximava mais das lutas indígenas. A pintura colonial em que a América Latina foi representada pelos europeus desde a invasão dessas terras usou-se de uma “paleta de cores onde a diversidade cromática se tornou um problema, teve que ser pintada toda branca ou coberta a todo custo, tanto na epiderme, como nas mentalidades” (ACHINTE, 2013, p. 445, tradução minha). Da crítica construída à colonialidade e suas manifestações, reúne-se em 2007, a partir de um seminário realizado no Rio de Janeiro com a professora Catherine Walsh, um grupo disposto a discutir essa perspectiva no campo da educação (OLIVEIRA; CANDAU, 2013) e então damos um passo rumo ao que hoje entendemos como as pedagogias decoloniais, pensadas a partir da realidade latino americana e visando sua libertação, assim como de seu povo, dessa estrutura colonial. Na construção de uma perspectiva decolonial, os escritos de Paulo Freire, em uma educação popular com viés libertador, estão muito presentes entre as autoras da área, o que não poderia ser diferente neste trabalho. Buscamos⁴ tanto no pensamento latino-americano decolonial como em Paulo Freire formas de sonhar e construir um horizonte em que caibam muitas vidas.

Entretanto, como ensinar uma Ciência nascida e produzida, hegemonicamente, no eixo norte de uma forma decolonial? Acredito que isso é possível com a inserção de elementos que rompem com a esse lógica, dizeres do sul do mundo que promova outra Ciência onde ecoe a história das de baixo, para

⁴Neste momento, utilizo a primeira pessoa do plural pois incluo comigo outras pesquisadoras do campo das pedagogias decoloniais. Além disso, não se constrói novas realidades fora do coletivo.

que assim, seja por elas apropriada. Fabiano em *Vidas Secas* diz que “um sujeito que nem ele não tinha nascido para falar certo” (RAMOS, 2011, p. 22). Retirando, entendia-se mais com a linguagem dos animais não-humanos do que os com as palavras difíceis. Pois há um falar certo? Não, não há resposta, há apenas procura. A construção de um certo e dessa forma única de ser é consequência de uma vivência que foi colonizada, consonante com práticas relacionadas a uma cultura dominante que marginaliza, entristece, desumaniza. Eduardo Taddeo (2016, p. 397) escreveu que “o motor ardiloso e mortífero que corrói as potencialidades brasileiras nos guetos, favorece os que estão fora das redomas da indiferença”. Fabiano nasceu para falar, porque a palavra está aí viva para fazer viver. “Querem nos tirar a história, para que a nossa palavra morra no esquecimento” (EZLN, 1996), disseram as lutadoras zapatistas sobre o desejo de quem quinhentos anos antes invadiu as terras desse continente, e assim elas nos alertam que “calando morríamos, sem palavra não existíamos”. Ao trazer para as aulas de Ciências os dizeres do povo, o que proponho neste trabalho com o poema *Morte e Vida Severina*, procuramos formas de lutar contra a submissão de tantas estudantes a um sistema colonizador que se nutre das desigualdades secas do mundo, fortalecendo identidades apagadas de uma história branca e das elites.

Essa temática ainda é importante para ampliar o debate na área de literatura e ensino de Ciências e Biologia. De acordo com revisão sumário-a-sumário que realizei em cinco revistas da área – Revista Brasileira de Pesquisa em Educação em Ciências (RBPEC), Ciência e Educação, Ciência e Ensino, Alexandria e Ensaio, até então foram publicados apenas 22 artigos discutindo o uso de textos literários nessa área de ensino. A escolha das revistas foi baseada no *Qualis*, com diversidade A1, A2 e B1, e com acesso apenas a suas edições disponíveis *online*. Desde 2004, ano de publicação dos primeiros artigos, entendo que há quatro gêneros literários sobre os quais orbitam as discussões: a ficção científica (6 artigos); as histórias em quadrinho ou mangás (6 artigos); a literatura infantil (4 artigos); e a literatura de autores clássicos consagrados, como Edgar Allan Poe, Fernando Pessoa, Italo Calvino, José Saramago e Machado de Assis (5 artigos, sendo um

artigo sobre cada respectivo autor citado). Apenas um artigo apresentava um produção que não atende a nenhuma das categorias elaboradas e outros dois foram desconsiderados pois pensavam exclusivamente a formação de professores. Entendo que o presente trabalho se encontraria nesse último grupo de publicações, ainda muito pouco explorado dado a diversidade de autoras e a baixa presença de produções brasileiras – apenas Machado de Assis entre os artigos encontrados.

Com isso, durante essa escrita pretendo **analisar as contribuições de uma prática de ensino em perspectiva libertadora e decolonial na educação em Ciências, a partir de uma articulação entre um texto literário e o tema biomas**. Dentre os pequenos detalhes dessa análise, estão: compreender as potencialidades do poema *Morte e Vida Severina* para o ensino de biomas; analisar os materiais produzidos em aula pelas estudantes; e discutir as contribuições da arte como memória coletiva articulada a uma perspectiva de educação decolonial, intercultural e libertadora.

Todo esse trabalho flui como um rio, o qual convido você que agora me lê a seguí-lo, como Severino segue o rio Capibaribe atravessando o Pernambuco. Sendo assim, esse trabalho está dividido em: **Capítulo I. Nascente**: o ponto de onde partimos agora, em que broto como escrita; **Capítulo II. Afluentes**: nesse momento pensaremos com mais carinho sobre os escritos que inundam esse trabalho e compõem meu referencial teórico; **Capítulo III. Confluência**: discussão mais aprofundada sobre o poema *Morte e Vida Severina*, de João Cabral de Melo Neto, e suas aproximações com o ensino de biomas; **Capítulo IV. Leito**: local onde o rio corre, quando discutiremos as condições de produção desse trabalho, como o estágio e a escola onde ele foi realizado; **Capítulo V. Corredeira**: momento para pensar as produções das estudantes e analisá-las observando as aproximações com os estudos decoloniais e os escritos de Paulo Freire; **Capítulo VI. Foz**: por fim, desaguamos no mar das conclusões.

Convido quem me lê para um mergulho nesse rio que acaba de brotar. Porém, não espere que a viagem seja silenciosa e calma, pois será um caminho povoado de memórias, gritos, sonhos e lutas. Proponho uma escrita barulhenta, que tenta soar como um

manifesto em defesa da vida, para que o ensino de Ciências e Biologia escolha não a colocar como mero objeto de estudo, mas enxergá-la como resposta viva para as nossas perguntas enquanto teimosamente resiste a todo um sistema que reitera seu valor de produto. Não há melhor resposta que o espetáculo da vida, a qual tece fios confusos que mais dão nó do que direções. Nó no plural é nós, porque em meio a todo desassossego e da inconstância contida no viver, a saída é coletiva. Então, seguimos procurando e produzindo arte nessa guerra. Como branda o EZLN (1996), “para um novo tempo de vida, lutamos”!

Capítulo II. Afluentes

*Os nomes dos poetas populares
Deveriam estar na boca do povo*
Antônio Vieira

Nesse rio de escritas, muitas águas fortalecem minhas correntezas. Das montanhas de Abya Yala⁵ e dos sertões de Pindorama⁶, afluem dizeres entre educação, leitura e arte, os quais se misturam com as minhas vontades de nascente. Não é só naquelas e naqueles que escreveram e tem respaldo no contexto acadêmico que minha escrita se fortalece: há águas nesse texto que nascem das selvas do sul do México, vivas como a luta indígena zapatista; da resistência palestina e sua poesia de combate; das rimas e pedras lançadas desde as periferias desse país. Para que possamos discutir uma experiência particular nas aulas de Ciências, procurando elementos em que possa ser generalizada, há a necessidade de reunir meus afluentes em um único curso d'água.

Minha escrita, assim, é rio de palavras várias, ao passo que esse é meu guia, como foi para Severino até que desse de sumir e desaguar em algo maior do que si. Sigo o rio em uma andança típica zapatista (WALSH, 2017), caminhando e perguntando, pois é perguntando que se caminha. Assim, é necessário olhar para dentro do rio, mirá-lo, fitá-lo com a devida atenção, para perguntar quais afluentes o constituem. Desta forma, algumas questões surgem: em qual horizonte de educação está pautada minha crença e amor pela ação educativa? Como a Arte pode contribuir para o

⁵**Abya Yala**, segundo Carlos Walter Porto-Gonçalves (2009), significa *terra madura, terra viva* ou *terra em florescimento* e é como o povo originário Kuna se refere à América. Esse nome é utilizado como uma autodesignação dos povos originários do continente como contraponto ao termo europeu, sendo que “a primeira vez que a expressão foi explicitamente usada com esse sentido político foi na II Cumbre Continental de los Pueblos y Nacionalidades Indígenas de Abya Yala, realizada em Quito, em 2004” (PORTO-GONÇALVES, 2009, p. 26).

⁶**Pindorama** é o nome que os tupis chamavam o que hoje é o território brasileiro (PORTO-GONÇALVES, 2009).

ensino de Ciências e Biologia de forma a compactuar com a educação que defendo? Que Arte é essa que quero em minhas aulas? Como podemos ler essa Arte em sala de aula com as estudantes? Iniciamos nossa caminhada, então, procurando estabelecer os traços que desenhei para educação, arte e leitura.

I. a) Educação e seus ventos de alegre rebeldia

Primeiramente, convido a darmos juntas um passo para dentro do campo da educação, acompanhadas por autoras e autores que enxergaram nela uma força na luta contra as sinas do sistema capitalista. “Toda prática educativa envolve uma postura teórica por parte do educador” (FREIRE, 1981, p. 35), passando por uma concepção de seres humanos e de mundo, e por isso nada nessa minha escrita tentará se esconder sob o véu da falsa neutralidade. Estou aqui para fortalecer dizeres de resistência, o que me leva a mergulhar mais fundo em Paulo Freire e na sua produção, a qual propõe uma educação construída com o povo, “na busca por sua humanidade e por sua libertação” (FREIRE, 1987, p. 17) e vendo no educar “um ato de amor” e também de coragem (1967, p. 104). A Pedagogia do Oprimido, – descrita em livro homônimo por Paulo Freire (1987) – tem um primeiro momento, ainda dentro da *hidra capitalista*, em que as oprimidas vão desvelando o mundo da opressão, enquanto se comprometem pela reflexão e ação com a transformação das relações. Todo esse trabalho é pensado no contexto desse primeiro momento, na procura da análise da realidade e de uma imprescindível consequente discussão criadora (FREIRE, 1967).

A **educação como caminho para a libertação das pessoas educandas** distoa de um arcabouço educacional imbricado na lógica capitalista. Como aponta Eduardo Taddeo, integrante do grupo de rap Facção Central e autor dos livros *A guerra não declarada na visão de um favelado - volume I e II*, a educanda muitas vezes “altera a sua condição de humano para fantoche em situação vegetativa” (TADDEO, 2016, p. 381). Acho interessante que Taddeo tenha optado pelo uso da palavra *vegetativa*, pois Freire (1967) usará o mesmo termo para tratar de uma existência resumida em torno da própria sobrevivência e de suas demandas biológicas, sobrando pouco para ser afetada por problemas de

outra natureza. Essa relação entre os ditos do rapper paulista e do educador pernambucano se relacionam através do olhar atento às oprimidas e a essas pessoas que habitam as periferias, subjugadas por um sistema educacional que as têm como simples número absoluto de futura mão de obra.

Isso tem se intensificado no Brasil atualmente com os avanços das políticas neoliberais, através de um governo alinhado com o setor financeiro internacional e confirmando um país em que “os poderosos se apoiam no iletramento da massa” (TADDEO, 2016, p. 379). Refém das mega corporações, temos cada vez mais a entrada de capital privado no ensino público e na sua elaboração, desde sistemas de ensino privado até editoras que disputam o programas de livros didáticos na escolas públicas. Projetos do tipo a Escola sem partido e a medida provisória da Reforma do Ensino Médio (MP 746), assim como a Base Nacional Comum Curricular, vêm nesse pacote com tom do que Paulo Freire (1987, p. 33) chamou de educação “bancária”, que segundo o autor é aquela baseada na simples memorização de conteúdos, sendo as educandas como recipientes onde são depositadas informações pela educadora. Quando se deposita sobre a educanda conteúdos ou valores, sem propiciar a devida participação corroborando para uma repetição quase que mnemônica, fazemos algo muito parecido com quando usamos um caixa eletrônico em um banco: insere-se um envelope cheio de informações que possuem determinado valor. Mas isso não está em nosso horizonte, pois

não há nada que mais contradiga e comprometa a emersão popular do que uma educação que não jogue o educando às experiências do debate e da análise dos problemas e que não lhe propicie condições de verdadeira participação. (FREIRE, 1967, p. 100)

Tanto a educação bancária, como a proposta dentro da lógica neoliberal não nos servem, pois há a vida vegetativa em seu centro. Diferente daquela que agora procuro exaustivamente colocar no centro dessa escrita e de todo esse projeto: da vida viva e ativa, que brota dos cantos, feito as plantas que resistem ao

concreto frio dos edifícios. Vida que resiste como a América Latina há séculos frente a colonialidade do norte, a qual atravessa evidentemente o campo educacional, pois o poder colonial necessita, para a dominação efetiva do povo colonizado, sua racionalização e sua generalização (LOSADA CASTILLA, 2016, tradução minha). Desta forma, garante pessoas condizentes com toda sua estrutura de poder civilizatório, reprodutora de uma sociedade colonial-dependente e quase silenciosa.

Entender a colonialidade a que estamos submetidas em relação à modernidade da Europa e Estados Unidos, coloca-nos em uma posição de consciência sobre nosso local de subalternidade na organização mundial. Essa sujeição evidencia a tensão na geopolítica mundial entre o moderno e o colonial, como nos mostra Carlos Walter Porto-Gonçalves na apresentação da edição em português do livro *A colonialidade do saber: eurocentrismo e ciências sociais, perspectivas latino-americanas*. É um papel de protagonista subalternizada que foi atribuído à América, sem “o qual a Europa não teria acumulado toda a riqueza e poder que concentrou” (PORTO-GONÇALVES, 2005, p. 3). Na América Latina, o fim do colonialismo, iniciado com a invasão dessas terras pelos europeus, não significou o fim da colonialidade. Nós, do sul do mundo, estamos imersos em **relações coloniais de poder** com os países centrais, com conseqüente apagamento das culturas que nos são próprias e que tem suas raízes ao sul, em razão de um avanço de uma lógica de mercado dos países colonizadores. O conceito de colonialidade do poder foi cunhado pelo sociólogo peruano Aníbal Quijano para tratar dessa relação em que está submetida a periferia do mundo: América Latina, África e Ásia (OLIVEIRA E CANDAU, 2013). Pior ainda é ser a periferia da periferia do mundo, quando se enfrenta tanto o colonialismo dos países historicamente imperialistas, quanto a força de uma elite local, a qual “reflete essa voz imperial, em uma lógica semi-silenciosa” (FREIRE, 1981, p. 58). Por fim, importante destacar que a colonialidade se manifesta não só através da relação de poder do colonizador, mas também no saber e no ser colonizados (WALSH, 2009).

A **colonialidade do saber** decorre de uma valorização das epistemologias européias ou estadunidenses, assim como o

consumo e a imitação de sua cultura, ideias e conhecimento, segundo discutem os pesquisadores brasileiros Luiz Fernandes de Oliveira e Vera Maria Candau (2013). Por sua vez, a **colonialidade do ser**⁷ nos desumaniza, pois reduz nosso entendimento sobre nós mesmos, o que ocasiona problemas em torno “da liberdade, do ser e da história do indivíduo que foi subalternizado pela violência epistêmica” (OLIVEIRA E CANDAU, 2013, p. 283, tradução minha). Isso permitiu que, durante a história, a escravidão e a servidão fossem naturalizadas, pela concepção de um povo menor (RAMÍREZ GUZMÁN, 2011). Importante que entendamos que toda essa estrutura colonial é uma forma de “dominação por meios não exclusivamente coercitivos, mas naturalizando o imaginário cultural europeu como forma única de relacionamento com a natureza, com o mundo social e com a própria subjetividade” (CASSIANI, 2018, p. 237).

Se a colonialidade nos desumaniza, então procuramos um horizonte de educação que corrobore para que cada pessoa se reconheça. Assim, **a educação como ato de humanização** é não só uma ação empática, pois procura despertar em nosso mais íntimo a necessidade de enxergar a outra e ampliar nossa gama de relações, como **também é um ato de subversão** (FREIRE, 1987). Precisamos nos fortalecer, desde nossas memórias, saberes e seres, pois quando a periferia da periferia do mundo se levantar, encontrar sua própria história soterrada entre toda a informação colonial, teremos um nascer de um novo dia com a transformação das relações sociais. Desde abaixo, até o rompimento com as hegemonias globais, encontraremos, enfim, a nossa palavra latinoamericana e viva. Para isso, devemos combater a pedagogia da crueldade – estratégia de reprodução do sistema capitalista e

⁷O conceito de **colonialidade do ser** é particularmente atribuído ao argentino Walter Dignolo por toda uma discussão sobre o tema. No entanto, surge de uma reflexão conjunta entre diversas pesquisadoras (MALDONADO-TORRES, 2007) em um espaço promovido por Dignolo, onde “estavam Santiago Castro-Gómez, Fernando Coronil, Enrique Dussel, Arturo Escobar, Ramón Grosfoguel, Eduardo Lander, Eduardo Mendieta, Aníbal Quijano, Ana Margarita Cervantes-Rodríguez, José David Saldívar, Freya Schiwy e Catherine Walsh” (STREVA, 2016, p. 34).

colonial (WALSH, 2017) – e seguir fortalecendo as oprimidas, tendo a educação como convite às educandas para conhecer e desvelar a realidade de modo crítico (FREIRE, 1981), num processo dialógico.

O diálogo, o qual demanda relações que procurem sua horizontalidade, é uma busca constante em minha vida e em minha prática educativa, além de ser a base para a construção de muitos horizontes que desenho nessas linhas. Diálogo que é quase empatia, escrito com traço de humanização, de quem reconhece o outro, o valoriza e assim o escuta, com os ouvidos e o peito aberto em vento. Se já não fosse convencida de sua importância, Freire ao defini-lo demonstra sua devida importância e boniteza na poesia de dizer que

nutre-se do amor, da humildade, da esperança, da fé, da confiança. Por isso, só o diálogo comunica. E quando os dois pólos do diálogo se ligam assim, com amor, com esperança, com fé um no outro, se fazem críticos na busca de algo. Instala-se, então, uma relação de simpatia entre ambos. Só aí há comunicação. (FREIRE, 1967, p. 114)

Procurando estabelecer comunicações entre os silenciados do mundo, é que procuro como referência para o processo educativo as propostas decoloniais para esse campo, na tentativa de que, a medida que facilitamos a aprendizagem, geremos conhecimentos críticos desde as subjetividades (BARONNET, 2013). É uma busca pela ruptura, como nos aponta Suzani Cassiani (2018, p. 227) ao pensar junto com Paulo Freire, “promovendo um ensino no qual deve ser problematizado e compreendido pela intercomunicação, pelo diálogo”. Não se trata de construir um sentimento de nacionalismo onde o Brasil ganhe seu valor em razão dos europeus e estadunidenses, até porque essa lógica dos países tem suas fronteiras riscadas com sangue derramado pelas investidas imperialistas e coloniais, em uma história de construção de estado-nações de berço europeu. Trata-se de um pacto com o sul do mundo, valorizando as tradições que são tão nossas: não pensar somente nos clássicos pianos, mas também reconhecer o

maracá e a inúbia, sem o satírico caráter ufanista de Policarpo Quaresma descrito por Lima Barreto (2011).

Além disso, as pedagogias decoloniais convergem com um horizonte de humanização da existência, pois procuram lutar pela dignidade de quem foi, pela força da dualidade modernidade/colonialidade, considerada inferior (ACHINTE, 2013), principalmente corpos marginalizados como o negro e o indígena. Nossos problemas não possuem soluções aparentes ou permanentes, então a educação deve procurar servir a solução de nossos problemas coletivos, sempre criando e recriando o mundo e a si mesma. Dessa forma, trazemos para a sala de aula elementos que nos ajudem a questionar a realidade que está dada, criando intimidade com ela para nos colocar em uma nova postura diante dos problemas que enfrentamos, para que enquanto participando e debatendo, através de indagações sobre as minhas condições de vida, não só produzo coisas, como também me “maravilho com elas” (FREIRE, 1967, p. 93).

Assim, as pedagogias decoloniais afluem em minhas perspectivas para a construção de uma educação para as de baixo, com as de baixo e pelas de baixo, não para consumir ideias ou depositá-las em outra pessoa, mas criá-las e recriá-las. Decolonial na medida em que é também utópica e esperançosa, sendo que a “espera só tem sentido quando, cheios de esperança, lutamos para concretizar o futuro anunciado, que vai nascendo na denúncia militante” (FREIRE, 1981, p. 48). Nesse trecho, Paulo Freire parece nos convidar para fazer de nossa ação educativa uma práxis revolucionária, em autêntica “união entre reflexão e ação” (MARÍN, 2013, p. 86, tradução minha). Pois, consciente do que nos oprime e em diálogo constante com a outra pessoa, podemos encontrar a força e a coragem de lutar, fora da lógica individualista do capitalismo e sem estar submetida às demandas do opressor (FREIRE, 1967), tudo em uma educação que nos coloque em diálogo constante com a outra. Em seu artigo *Autonomia e Educação em Chiapas: práticas políticas e pedagógicas nos povos zapatistas*, o pesquisador mexicano Bruno Baronnet resume meus anseios ao retratar os anseios educacionais da alegre rebeldia do movimento zapatista que resiste no sul do México, onde

o que se quer é uma educação que não conte mentiras sobre as pessoas, que não seja individualista mas coletiva, que seja da comunidade e que sirva ao povo para crescer sua consciência, melhorar suas vidas, é por isso que dizemos para resolver suas demandas. Queremos uma verdadeira educação onde você possa compartilhar idéias com a nossa comunidade, uma educação verdadeira que nasce da comunidade, para todos iguais. (BARONNET, 2013, p. 314, tradução minha)

Ao construir meus argumentos sobre uma **educação das e com as oprimidas, de caráter decolonial, humanizador e libertador**, tudo é traçado junto a um horizonte revolucionário, desde abaixo como atividades político-epistêmicas que desmontem e interrompam os universalismos da falsa totalidade colonial⁸ e passamos a agir nas “gretas onde moram, brotam e crescem modos-outros, as pequenas esperanças” (WALSH, 2017, p. 31, tradução minha). Fortalecendo a periferia do mundo, através de uma educação popular, temos uma ação importante para o processo de edificação de uma nova realidade e de um “mundo onde caibam muitos mundos” (EZLN, 1996), em uma educação para estar na luta pela liberdade com as oprimidas. Libertação, que segundo Freire (1987, p. 17) não virá ao acaso, mas justamente pelo

⁸“De acordo com teóricos como Mignolo, Dussel e Wallerstein, o Estado moderno não deve ser visto como uma unidade abstrata, separada do sistema de relações mundiais que se configuram a partir de 1492, e sim como uma função no interior desse sistema internacional de poder” (CASTRO-GÓMEZ, 2005, p. 83). Nesse sentido, a ideia europeia de universalismo e totalidade é criticada por Catherine Walsh (2017, p. 30) por restringir formas de “pensar, saber, estar, ser, sentir, fazer e viver que sim são possíveis”. Creio que no rompimento com o universalismo e a totalidade europeia é que reside uma grande força na escrita da pesquisadora, convidando-nos para lutar por outra coisa e combatendo as instituições herdadas do modelo europeu, que só “alimenta o sistema capitalista-patriarcal-moderno/colonial”. Como o Estado, palavra que a autora não escreve em letra maiúscula.

“conhecimento e reconhecimento da necessidade de lutar por ela”. Essa luta das oprimidas, continua o educador, “será um ato de amor, com o qual se oporão ao desamor contido na violência dos opressores”.

Porém, como educadora devo construir estratégias que corroborem para o processo e horizonte educativos que aqui defendo, como forma de oferecer às educandas instrumentos para resistir a esse “desenraizamento” (FREIRE, 1967, p. 96), desumanização e colonialidade. Desta forma, vou ao encontro de poetas e das cores de artistas para ter na arte uma poderosa ação pedagógica em prol da visibilidade e dignidade das oprimidas como sujeitas sociais de nossa história (ACHINTE, 2013). Assim, procuramos um horizonte de educação como *ação cultural*, através da qual se enfrenta, culturalmente, a classe dominante e sua cultura silenciadora (FREIRE, 1981), buscando romper com o colonizador/opressor desde as esferas mais pessoais, como a da memória e da construção das subjetividades.

II. b) Arte como memória coletiva

Nesse momento, chegamos a mais uma parada em nossa caminhada, onde me pergunto: como a Arte pode contribuir para as minhas aulas de Ciências e Biologia? Como articular a Arte a esse projeto de educação humanizadora e decolonial, que tem como horizonte a liberdade? Continuamos caminhando, sendo inevitável que relembre da minha época de escola, como quem nunca entendeu porque as rimas ou as tintas ficavam restritas a algumas aulas específicas, sob o domínio de professoras específicas. Procuo, durante toda essa caminhada, achar fugas para essa realidade em que, como professora de Ciências e Biologia, restariam apenas os animais dissecados ou as trilhas ecológicas. Não gosto de pensar que ficaria sem a poesia e sem as cores ou pautando a imaginação como detalhe pequeno no processo avaliativo, pois

criar ou ser criativo nada mais é do que mergulhar nas profundezas de nosso próprio ser, de onde surgem realidades que nos desafiam e desafiam nossas próprias realidades; é nos dar a oportunidade de deixar

a rotina descansar para encarar o fato de permitir que a imaginação se pronuncie em favor de nossa própria subjetividade. (ACHINTE, 2013, p. 450, tradução minha)

Graciliano Ramos (2011, p. 57), em *Vidas Secas*, provoca-nos a “falar a língua dos ventos, imitar o berro dos animais e o som dos galhos da caatinga”, um convite para nos entregarmos à imaginação em um ato criativo e abandonar a rotina. Por isso, nessa tentativa em que me encontro, de abrir o ensino de Ciências e Biologia para a comunicação com essas outras vivências - como a da poética em Graciliano Ramos e sua sinestésica linguagem sertaneja -, busco a Arte como manifestação cultural, a qual registra a experiência humana e todas as suas marcas de vida, em um desafio à própria realidade. Desde a poesia de poetas letrados, como é a de João Cabral de Melo Neto mesmo que trate da vida severina, até a poesia do cancionero popular: cultura como toda criação humana (FREIRE, 1987). Há nessa inserção da Arte na escola, principalmente em momentos que transcendam as aulas que a relação seja óbvia, uma importância para a democratização da cultura e para o enfrentamento da cultura da dominação, os quais atravessam o fortalecimento do povo oprimido que pautamos em nossa prática educativa: a voz dos poetas populares devia estar no boca do povo.

Além disso, aposto na Arte, mais especificamente na poesia e outras produções literárias, não só como parte de uma educação humanizadora e decolonial pela ampliação de seu acesso, mas como alternativa para a narrativa hegemônica da história, presente na interpretação e no ensino de Ciências e Biologia. Se a ciência é um produto do conhecimento humano, não deve continuar sob o domínio exclusivo das elites e pensadores dos países de centro, deve ser apropriada pela periferia (MARÍN, 2013). Para isso, o ensino de Ciências deve trazer elementos de reconhecimento, sujeitos em que as estudantes reconheçam sua história, para de certa forma aproximar o conteúdo científico das realidades marginais, como forma de decolonizar a Ciência que é colonial em sua essência, com origens fincadas na tradição de

pensamento européia, e assim nos aproximarmos de uma construção de uma Ciência popular.

A falsificação da história e o racismo cultural são parte integrante de toda a ideologia colonial, pois não é suficiente que o colonizador desenvolva apenas sua imagem como superior e teça a história em torno de si. Segundo o poeta árabe marroquino Abdellatfi Laâbi (sem data, p. 25), se faz necessário intervir na história do colonizado para “orientá-lo em função de sua estratégia de despersonalização e aniquilamento cultural”. No mesmo sentido, o pesquisador colombiano Adolfo Achinte (2013, p. 445, tradução minha) reitera que a fundação de narrativas excludentes se dá em sistemas de representação a serviço da “minorização e da infantilização, do desconhecimento e do silenciamento”. São efeitos da colonialidade, nos seus desdobramentos no poder e saber, a qual fortalece uma história e um saber que não são locais (CASSIANI, 2018). A narrativa, mais especificamente nesse caso a poesia de João Cabral de Melo Neto, é resguardo da memória coletiva de um povo que constrói a história ao passo que tem sua história desconstruída e silenciada. Apresentar conteúdos a partir da literatura produzida pela ou sobre as margens, permite que haja um reconhecimento das estudantes periféricas, ao passo que apresenta a crítica ao centro que a comprime e oprime. Isso possui relação com o horizonte que tecemos para nossa ação educativa, ao passo que dar visibilidade para as trajetórias subalternizadas por narrativas oficiais da história - essa que muitas vezes é a contada no livro didático.

Seguimos com o exemplo da Palestina, onde a poesia de combate surge como um relicário da memória de um povo que sofre um genocídio pelo estado de Israel. Em resposta ao mar de sangue e os conflitos que também passam pelo silenciamento de sua história, poetas se reúnem em torno de uma produção de resistência, como um escudo contra a amnésia, contra a dúvida, contra o desmembramento, recriando uma verdadeira cultura popular, esteticamente nova e capaz de se transformar num vigoroso instrumento de luta. Há nessa poesia um balanço da colonização, juntando e racionalizando sobre “elementos dispersos do seu drama nacional, com a finalidade de conseguir

um projeto histórico completamente renovado” (LAÂBI, sem data, p. 23).

Não diferente da Palestina, a realidade da América Latina está vinculada a um projeto eurocentrado desde a invasão dessas terras, onde a busca por nossas memórias é escancarar tal proposta colonial. A memória, então, possui um valor importante, pois é aniquilada, suprimida ou invisibilizada a partir da implementação do sistema “moderno/colonial” (MARÍN, 2013, p. 98, tradução minha), a fim de enfraquecer e subjugar os povos oprimidos através da colonialidade do poder, do saber e do ser. No artigo *A Arte como Memória Social*, Oliveira (2009, p. 14) diz que “a memória é, enquanto produto social, um conjunto de elementos necessários para a formação, manutenção e modificação das identidades individual, coletiva e nacional”. A autora ainda coloca a memória como elemento social engajado e crítico, onde - assim como na história - é possível discutir o passado, auxiliando na formação das identidades. As memórias são organizadas e reorganizadas conforme os tempos, tendo sempre “como referência a dinâmica social do presente” (OLIVEIRA, 2009, p. 15).

Nesse mosaico fluído, meu interesse está nas memórias coletivas onde se encontram existências, vivências e saberes dos setores populares (MARÍN, 2013), que se fortalecidos são capazes de romper com a tendência de reproduzir o estilo de vida e a história da classe dominante, assim como com a desvalia existente sobre as oprimidas (FREIRE, 1987). A memória coletiva é também a “memória política de grupos silenciados” (ACHINTE, 2013, p. 456, tradução minha), a qual propicia uma alternativa sobre a história, narrando versões diferentes e muitas vezes mais próximas da realidade. Através de uma leitura decolonial, como propõe Pilar Cuevas Marín (2013, p. 101, tradução minha), em procurar “superar as marcas profundas na colonialidade inscrita na memória social e rearticulada na colonialidade global”.

Nessa perspectiva decolonial, o fortalecimento das memórias coletivas, por estar no campo da identidade dos povos, enfrenta a colonialidade do ser, “a dimensão ontológica da colonialidade” (MARÍN, 2013, p. 101, tradução minha). No entanto, se a violência dos opressores nos faz proibido de ser, nossa resposta vem “do anseio de busca do direito de ser”

(FREIRE, 1987, p. 24). Nessa busca, procuro contribuir com a criação de espaços que confluem para os processos de apropriação coletiva do seu conhecimento historicamente produzido, de uma “recuperação coletiva da história” (MARÍN, 2013, p. 75, tradução minha). Espaços fundados na arte, a qual traz em seu traços parte de uma história silenciada, sem que essa se resume a uma produção panfletária ou de campanha militante; que não é literal, mas mantém sua produção no campo da subjetividade e da metáfora, entre analogias de vida e resistência dos de baixo. Arte da poesia que guarda o popular, o retirante, o severino e o marginal, a qual contribua para o fortalecimento das identidades, partindo das memórias e das tradições dos povos (trabalhadores do campo e da cidade, indígenas e negros), quem faz história e é por ela feito (FREIRE, 1981).

Não se trata apenas de legítima defesa e de denúncia, mas de indicar um caminho de libertação para os povos oprimidos, da Palestina aos sertões do Brasil. É, portanto, a palavra uma nova arma, onde “poderá morrer o rosto oculto de quem hoje a nomeia, mas a palavra que veio desde o fundo da história e da terra já não poderá ser arrancada pela soberba do poder” (EZLN, 1996). Dizer a palavra é o direito de se expressar e expressar o mundo, de criar e recriar, de decidir e de construir uma sociedade desde abaixo.

II. c) Leitura e a palavra viva

Se a palavra pode ser arma contra a colonialidade, a favor da resistência, como fazemos para sermos íntimos dela? Gosto da educação de Paulo Freire, que além de popular e humanizadora, era “palavresca, inclusive sonora” (FREIRE, 1967, p. 101). Da palavra que vive tanto no papel como no vento, dessa que caminha pelo mundo (EZLN, 1996), busco dar atenção à escrita, àquelas que são memória do povo através do registro poético da artista. Ressalto que, mesmo a escrita tendo um valor específico em minha argumentação, concordo com Espinosa *et al* (2013) de que a oralidade é parte importante na construção e transmissão da memória coletiva desde muito tempo até hoje. Lembro das tantas histórias ouvidas na *Opy* (casa de reza) na Aldeia Piraí, da etnia Guarani MBya, onde muitos conhecimentos e saberes da cultura são mantidos vivos e passados para outras gerações como forma

de resistência e resguardo da memória por meio de histórias compartilhadas próximas ao calor do *tata* (fogo). No entanto, gostaria de, nesse momento, pensar com mais atenção sobre a palavra escrita – como a Arte literária e sua consequente leitura em sala de aula – para explorar o uso de Literatura no ensino de Ciências e Biologia.

Quando apresento às estudantes o poema *Morte e Vida Severina*, espero que as palavras converse com cada uma delas, que as contem coisas novas, anunciem novos lugares e novas realidades, como um momento de criação: “ler é reescrever e não memorizar os conteúdos da leitura” (FREIRE, 1981, p. 71). Isso também contrasta com a leitura de um material científico de linguagem impessoal, que tenha como objetivo a simples busca por informações (CASSIANI; GIRALDI; LINSINGEN, 2012) sem promover uma postura crítica pela estudante. Se não entendemos ler como mera repetição de códigos no papel, concebemos a leitura como uma ação crítica, em que o lido desperta uma reflexão sobre sua própria realidade e não somente sobre a temática que se propõe o texto, como nos aponta Paulo Freire no livro *Ação Cultural para a Liberdade*. O educador ainda diz que se faz necessário que os textos dentro do processo educativo

sejam em si um desafio, e como tal sejam tomados pelos educandos e pelo educador para que, dialogicamente, penetrem em sua compreensão. Daí que jamais devam converter-se em cantigas de ninar que, em lugar de despertar a consciência crítica, a adormecem. (FREIRE, 1981, p. 21)

A importância de pensar a leitura e a escrita na aula de Ciências é romper com a lógica de que isso é restrito a disciplinas de Línguas. Isso está presente desde nossa formação inicial como licenciadas, quando já foi observado pelas pesquisadoras Suzani Cassiani, Patricia Giraldi e Irlan von Linsingen (2012, p. 45) que “há pouca ou nenhuma chance de refletir sobre questões de leitura”.

Desta forma, através da leitura crítica de obras literárias há possibilidade de aproximar a história de narrativas outras e surgir

com elementos de reconhecimento pela estudante de uma realidade colonial e da periferia da periferia do mundo. Além disso, há nessa interação com o texto, fugas possíveis, as quais não demandam só ação mecânica, mas um “ato imaginativo” (FREIRE, 1981, p. 8), deslocando situações e compreensões, criando e inventando possibilidades.

Procurei construir um argumento durante esse rio de escrita em defesa da construção de uma educação popular, humanizadora e decolonial, a qual encontre força na memória coletiva presente nas produções literárias produzidas sobre, pelo e com o povo, para assim romper com a história hegemônica e colonial que permeia o ensino de Ciências e Biologia como pano de fundo. *Morte e Vida Severina*, de João Cabral de Melo Neto, é um exemplo de um poema que traz em si essa narrativa retirante sobre as margens, construindo um Brasil que é silenciado nos livros didáticos. As produções acadêmicas latino-americanas, os escritos de Paulo Freire, a rebeldia zapatista, a insubmissão palestina e a resistência da periferia são pedagogias das oprimidas e somam em meu rio de escrita porque se empenham na luta pela sua libertação. Porém, sem se colocar distante das oprimidas, pois elas mesmas serão o exemplo para si na “luta por sua redenção” (FREIRE, 1987, p. 22).

Por isso, a real referência de toda minha escrita aquelas que constroem cada amanhecer em sua resistência, nas periferias da cidade, nas lutas do campo, nas aldeias e nos quilombos. Assim, reafirmo que toda essa luta travada dentro do campo das produções e da inserção de uma arte popular ou de cunho popular, deve ser intrínseca à prática, como disse Freire (1981). A educação, quando crítica e com base em pedagogias decoloniais, pode trazer sobretudo uma reflexão sobre nossa prática, através da problematização permanente da realidade, para que repensemos o que virá, em que lado da história pretendemos estar e qual memória escolhemos fortalecer nas lutas diárias.

III. Confluência

*A minha Poesia
tem transtorno bipolar.
Ora com um sorriso no rosto
ora com uma pedra na mão.*
Sérgio Vaz

Eu não lembro ao certo quando foi a primeira vez que eu li *Morte e Vida Severina*. Nessa de ser uma leitora sedenta, nunca me demorei muito com os livros para me apegar às datas. Eles iam e vinham, sem que eu me cansasse das releituras, sendo tudo sempre meio novo e velho, tipo bossa nova. *Morte e Vida Severina*, poema escrito entre 1954 e 1955 por João Cabral de Melo Neto, passou muitas vezes pela cabeceira da minha cama desde que me entendi como uma leitora de versos. Essa coisa de gostar de poesia, de se dividir entre o ritmo da rima e os sentidos do dito, parece com gostar de música e talvez seja por isso que eu lembre muito bem da primeira vez que eu ouvi *Morte e Vida Severina*. Na escola em que estudei no Ensino Médio, o grupo de teatro era peça central. Muitas histórias que havia lido, tornaram-se movimento através dos corpos amigos: *O Bem Amado*, *Ópera do Malandro*, *Capitães de Areia*... Com *Morte e Vida Severina* não foi diferente. Uma amiga de Salvador emprestou seu sotaque e sua força à mulher na janela e ainda hoje quando leio esses versos, escuto sua voz cantando comigo cada uma das linhas. Sempre choro de saudade. Estudamos em uma escola-residência no Ensino Médio, lá no Rio de Janeiro, então, de alguma forma, todas éramos retirantes meio prematuras tentando encontrar frestas para uma outra realidade. Miguel, meu amigo mais dramático e vindo lá do Vale do Jequitinhonha no norte de Minas Gerais, interpretou Severino-retirante, um personagem que ele carregava em si em uma atuação forjada entre suas vivências. Assim, esse poema faz parte da minha história como uma experiência sinestésica e como reduto de muito amor.

Além disso, a narrativa de João Cabral foi uma das coisas que me fez entender que era preciso mudar o mundo. *Morte e Vida*

Severina possui uma relação quase de releitura poética com uma outra produção de João Cabral datada de 1953, chamada *O Rio (ou relação da viagem que faz o Capibaribe de sua nascente à cidade do Recife)*. Nesse texto anterior, temos um narrador-autor percorrendo todo o trajeto onde depois coloca Severino a caminhar, de forma que parece reunir elementos que depois serão aprofundados pelo retirante a partir da secura de sua existência. Em *Morte e Vida Severina* acompanhamos o caminho de Severino, um retirante nascido no sertão pernambucano, na serra da Costela, limites da Paraíba. Esse local não existe fora da realidade cabralina, sendo para Sakamoto (2002) uma referência “a nascente do rio Capibaribe, na serra do Jacarará, município de Poção”. A fim de encontrar uma realidade mais fértil e fugindo de toda a morte que ronda a secura da Caatinga, Severino emigra na presença do leitor e segue o rio em busca da imensidão do mar da cidade de Recife, onde crê que encontrará uma terra “mais branda e macia” (MELO NETO, 2000, p. 58), atraído como muitas outras pessoas vindas como ele da “zona da seca ou da zona da cana” (CASTRO, 1968, p. 24).

Severino é mais um em meio a tantos outros severinos iguais a tudo na vida e na sina, procurando em sua jornada deixar a morte para trás. No entanto, essa o segue durante todo o caminho, provando que as condições ambientais do sertão são menos secas do que a vida dos pobres explorada desde o interior de Pernambuco até os mangues da capital. A morte, anterior à vida no título do poema, caminha lado a lado com Severino: no assassinato de um trabalhador do campo por um latifundiário, no enterro de um severino que morre devendo o próprio caixão, nas únicas profissões possíveis - as que fazem da “morte ofício ou bazar” (MELO NETO, 2000, p. 57) -, no funeral de um lavrador, na conversa entre dois coveiros, logo que chega em Recife, e em sua própria ânsia de “pular fora da ponte da vida” (MELO NETO, 2000, p. 72). “Só a morte tem encontrado quem pensava encontrar vida” (MELO NETO, 2000, p. 53), diz Severino pra si mesmo enquanto cogita interromper a viagem. Contando os caminhos do retirante Severino, João Cabral nos apresenta as paisagens do interior de Pernambuco até Recife, costurando-as com o

sofrimento humano dos esmagados pela seca realidade social em que cabem muitos latifúndios, mas pouca vida.

Quando Severino chega no Recife e se depara com a mesma realidade dura da “serra magra e ossuda” (MELO NETO, 2000, p. 46) em que vivia, a morte parece ser o único horizonte. Porém, a narrativa cabralina guarda a vida para o fim e promete já no subtítulo do poema um *auto de natal pernambucano*. Como um dos pastores guiado por uma estrela até o estábulo onde nascia o filho de José e Maria, segundo a história cristã sobre o nascimento de Jesus Cristo, Severino seguiu o rio até encontrar Seu José, morador de um dos mocambos entre o cais e a água do rio, no mesmo momento em que seu filho é chegado. Nesse momento, o poema apresenta muitos paralelos com a narrativa cristã, ao passo que é constituído por personagens “da lama do Recife” (CASTRO, 1968, p. 24) idênticos a de inúmeras áreas do mundo assoladas pela fome. João Cabral ao criar esse presépio pernambucano traz o sagrado para dentro da pobreza, relembra a partir da tradição cristã para onde ela mesma deve olhar e escancara os paralelos entre o comemorado e o excluído. Faz nascer, assim, de dentro de uma narrativa sobre a morte, a vida que resiste mesmo sendo franzina e severina.

Estou escrevendo sobre um poema que me ensinou muito sobre como ler o mundo. Josué de Castro diz sua leitura de João Cabral, como grande poeta do nordeste, influenciou em seus escritos sobre a fome, da qual tomou conhecimento nos mesmos mangues do rio Capibaribe (CASTRO, 1968). Anos mais tarde, Chico Science cantou “ô Josué, eu nunca vi tamanha desgraça, quanto mais miséria tem, mais urubu ameaça” (NAÇÃO ZUMBI, 1994) ao som das batidas vindas dos famintos mangues pernambucanos muitas décadas mais tarde da publicação de *Morte e Vida Severina*. Desta forma, entendo essa obra de João Cabral como um auto de resistência, de esperança e de dor, uma poesia com transtorno bipolar que abraça e machuca, em uma arte pungente que grita por mais arte. É arte na guerra!

Isso tem muita força para a vida e para um ensino de Ciências e Biologia que busca a inquietude das estudantes para promover sua libertação. Além disso, o poema dialoga com conteúdos específicos das aulas, principalmente no estudos dos

biomas – conceito controverso e produzido historicamente apenas por pesquisadores estadunidenses e europeus, através de “noções da ecologia e caracterização dos territórios, inclusive para interpretar os territórios latinos e todas as ‘outras’ partes do globo” (PADILHA, 2017, p.15). Essas definições elaboradas no norte do mundo, nos hegemônicos centros da produção científica, estão presentes nos livros didáticos usadas nas escolas públicas brasileiras, porém sem mostrar “as populações que vivem nesses territórios, suas distintas interações ou a relação direta do sistema de produção capitalista e sua implicação nessa degradação ambiental”, segundo pesquisa desenvolvida por Raíza Padilha (2017, p. 14).

Não sei em que momento percebi que *Morte e Vida Severina* havia me ensinado muito sobre a Caatinga. Talvez tenha sido no poema a primeira vez que tenha lido essa palavra de origem tupi, que quer dizer *mata branca*. João Cabral constrói uma narrativa em que Severino emigra impulsionado pelas condições ambientais, evidenciando a paisagem do sertão pernambucano como uma personagem dentro da história, quem coloca Severino em movimento. No entanto, logo o que parecia só uma consequência de questões físicas, geográficas e biológicas, toma desenho de tema social, enosando as questões de tal forma que elas parecem indivisíveis – como de fato são. Essa relação socioambiental que o poema canta de forma tão honesta me parece uma narrativa importante para discutirmos os biomas em sala de aula, a fim de justamente contrapor o vazio desses territórios presente nos livros didáticos e a ausência de crítica ao sistema de exploração capitalista que modifica as paisagens visando o lucro. No mais, temos uma história em solo nordestino, região marginalizada nos livros didáticos analisados por Padilha (2017) – o mesmo acontece com o norte e o centro-oeste, dada uma supervalorização das regiões sul e sudeste.

No poema, a paisagem vai sendo descrita com seu desenrolar, junto com as condições do solo, as elevadas temperaturas e dinâmicas de chuva. Severino inicia sua sina no sertão da Caatinga, passando pela área de transição chamada agreste, alcançando a zona da mata (já Mata Atlântica) até sua chegada ao litoral – aos manguezais na foz do rio Capibaribe, em

Olinda, e ao mar na cidade de Recife. Além disso, o poema é sobre um retirante, narrando uma história comum na construção do nosso país. Segundo José Augusto Pádua (2013), entre 1930 e 2010, a população urbana cresceu de 31 para 84 por cento através de um aumento na industrialização e urbanização do território, impulsionado pela Era Vargas e atenuado na Ditadura Civil-Militar.

Então, a partir de agora, gostaria de olhar o poema com mais atenção, em um mergulho sobre as aproximações entre a obra e discussões importantes nas aulas de Ciências e Biologia. Farei um exercício freireano para não ir além de uma “penetração crítica em seu conteúdo básico, mas também numa sensibilidade aguda, numa permanente inquietação intelectual, num estado de predisposição à busca” (FREIRE, 1981, p. 9).

Sobre a Caatinga e seu pelo hirsuto, encontramos no poema desenhos da flora deste ambiente e plantas possíveis de cultivar neste domínio fitogeográfico, apontando ainda a dificuldade de plantar nesta terra árida. Observamos tais questões no trecho:

- Conheço todas as roças
que nesta chã podem dar:
o algodão, a mamona,
a pita, o milho, o caroá.
- Esses roçados o banco
já não quer financiar;
mas diga-me, retirante,
o que mais fazia lá?
- Melhor do que eu ninguém
sei combater, quiçá,
tanta planta de rapina
que tenho visto por cá.
- Essas plantas de rapina
são tudo o que a terra dá;
diga-me ainda, compadre;
que mais fazia por lá?
- Tirei mandioca de chãs

que o vento vive a esfolar
 e de outras escalavradas
 pela seca faca solar.
 - Isto aqui não é Vitória
 nem é Glória do Goitá;
 e além da terra, me diga,
 que mais sabe trabalhar?
 (MELO NETO, 2000, p. 54)

Nesse trecho, em um diálogo entre Severino e a mulher na janela que ele encontra em seu caminho, podemos refletir não só sobre as dificuldades, mas também sobre a relação entre as pessoas dessa região e a terra, em um conhecimento sobre suas dinâmicas e cuidados. Na expansão capitalista do agronegócio, cada vez mais o pequeno agricultor e suas técnicas tradicionais de cultivo são massacrados por uma produção mecanicista e em larga escala, a fim de atender ao mercado internacional. Assim, os roçados do povo estão cada vez mais oprimidos pelo agronegócio, “o banco já não quer financiar” sem a perspectiva de grandes lucros e transações milionárias. O agro é pop, mas não popular. A desigualdade no campo marca toda a história ambiental do Brasil, em um território dado à elite a partir de latifúndios desde o início da colonização portuguesa, como aponta Severino quando nos conta quem é e de onde fala:

Mas isso ainda diz pouco:
 há muitos nessa freguesia,
 por causa de um **coronel**
 que se chamou Zacarias
 e que foi o mais antigo
 senhor desta **sesmaria**.
 (MELO NETO, 2000, p. 45, grifos meus)

O país foi construído através de um “mosaico de manchas de ocupação territorial um pouco mais densas, com base em núcleos populacionais controlados por elites locais e sustentados por diferentes práticas de exploração econômica dos recursos da natureza” (PÁDUA, 2013, p. 34). Era ao redor dessas manchas de ocupação, onde a ocupação européia era baixa, que populações indígenas, quilombolas, extrativistas e pequenos agricultores

encontravam um espaço onde podiam viver com maior autonomia. Sendo necessário pontuar a importância dos pequenos agricultores na América Latina, responsáveis em 2006 no Brasil por “cerca de metade da produção nacional de milho, 70 por cento de feijão e cerca de 90 por cento da mandioca” (SOHURI, 2006, p. 67), tudo isso com pequenas propriedades que ainda resguardam maior diversidade biológica do que as monoculturas de produção intensiva.

Já a Mata Atlântica, destino final do retirante Severino, é tratada no poema passando pelas problemáticas sociais que compõem a passagem de um bioma para outro. A diferença entre a Caatinga e a Mata Atlântica é descrita assim que o retirante chega à zona da mata (subregião da Mata Atlântica), bem como as possibilidades que aquela nova terra branda e macia traz. Em certa parte do poema, acompanhamos o momento de sua chegada a esse horizonte de novas possibilidades, onde a presença da água é um dos elementos mais diferentes no novo cenário que agora se monta:

- Bem me diziam que a terra
se faz mais branda e macia
quando mais do litoral
a viagem se aproxima.
Agora afinal cheguei
nesta terra que diziam.
Como ela é uma terra doce
para os pés e para a vista.
Os rios que correm aqui
têm a água vitalícia.
Cacimbas por todo lado;
cavando o chão, água mina.
(MELO NETO, 2000, p. 58)

No entanto, mesmo com as diferenças ecossistêmicas entre a Caatinga e a Mata Atlântica, os problemas enfrentados pelo povo persistem mesmo com a mudança de bioma, como podemos observar no trecho:

Mas não senti diferença
entre o Agreste e a Caatinga,
e entre a Caatinga e aqui a Mata

a diferença é a mais mínima.
 Está apenas em que a terra
 é por aqui mais macia;
 está apenas no pavio,
 ou melhor, na lamparina:
 pois é igual o querosene
 que em toda parte ilumina,
 e quer nesta terra gorda
 quer na serra, de caliça,
 a vida arde sempre com
 a mesma chama mortíça.
 (MELO NETO, 2000, p. 63)

O processo de invasão do que hoje é o território brasileiro pelos portugueses, e sua conseqüente ocupação, não ocorreu de forma linear, segundo Pádua (2013). O autor aponta que na porção mais afastada do litoral, o que foi chamado de *sertões* pela cultura luso-brasileira, os núcleos de ocupação se deram com base na pecuária, enquanto na área mais próxima de litoral, o que hoje chamamos de Mata Atlântica, houve a instalação de atividades agrícolas, principalmente plantações e engenhos de açúcar. Importante pontuar que a construção histórica das nossas paisagens latinoamericanas está imbricada em demandas coloniais, principalmente pós revolução industrial e a necessidade de matéria prima para a produção de artigos na Europa (LEAL, 2013, p. 53). Assim em nossa história latino americano de território explorado houve a valorização pelo colonizador em criar grandes culturas de exportação em detrimento das necessidades básicas locais (FUNES MONZOTE, 2013, p. 19).

Para discutir a Mata Atlântica, o poema não nos deixa esquecer todo o processo histórico de desmatamento que sofreu tal bioma, restando hoje apenas 8,5 por cento de sua cobertura vegetal (PÁDUA, 2013, p. 37). Problematizar a questão da substituição da floresta original pelas monoculturas de cana-de-açúcar é dar atenção ao processo histórico, questionando a colonização que o pautou. Um retrato histórico do desmatamento na região em que o retirante passa quando chega à zona da mata está presente no poema, nos versos:

Mas não avisto ninguém,

só **folhas de cana fina**;
 somente ali à distância
 aquele bueiro de usina
 (MELO NETO, 2000, p. 58, grifo meu)

A monocultura da cana-de-açúcar é um produto da colonização europeia sobre a América Latina, dominando, por exemplo, “a criação do complexo das plantações de escravos do Caribe, sobretudo em planícies e terrenos sulcados que sofreram grandes transformações ecológicas” (FUNES MONZOTE, 2013, p. 18), ao custo da destruição de grandes áreas florestais.

Na foz do Rio Capibaribe, localizada em Olinda, encontra-se o mangue descrito pelo poema, fonte de renda para inúmeras pessoas com quem Severino encontra, como Seu José, mestre carpina. Não basta só entender o que é o mangue e a sua função ecológica, mas contextualizar o uso que fazemos dele, com a realidade extrativista – atividade regulamentada pelo Instituto Chico Mendes pela Conservação da Biodiversidade (ICMBio), vinculado ao Ministério do Meio Ambiente. Para pensar as atividades extrativistas, como a pesca de siri nos mangues, o poema nos canta:

essa gente do Sertão
 que desce para o litoral, sem razão,
 fica vivendo no meio da lama,
 comendo os siris que apanha;
 pois bem: quando sua morte chega,
 temos que enterrá-lo em terra seca.
 (MELO NETO, 2000, p. 67-68)

Minha pobreza tal é
 que não trago presente grande:
 trago para a mãe caranguejos
 pescados por esse mangues;
 mamando leite de lama
 conservará nosso sangue.
 (MELO NETO, 2000, p. 74)

Por fim, no auto cabralino, não é só a terra em que pisa Severino que ocupa lugar importante: o rio Capibaribe é para o

retirante uma constante companhia durante seu percurso até Recife, visto que é seguindo seu curso que ele faz seu caminho. O rio tem grande importância ecológica para as diferentes populações, inclusive a humana. Desde o início do sedentarismo, encontramos civilizações se estabelecendo à beira de grandes rios pela proximidade com a água, como na Bacia do Rio da Prata no cone sul da América Latina (ZARRILLI, 2013, p. 41). Neste poema, além de uma cumplicidade entre o retirante e o rio, desvela-se a sensibilidade humana na busca pela sobrevivência. Tanto Severino quanto o rio saem do interior pernambucano, castigados pela seca, em busca de melhores dias. Destaco o trecho:

Pensei que seguindo o rio
eu jamais me perderia:
ele é o caminho mais certo,
de todos o melhor guia.
Mas como seguí-lo agora
que interrompeu a descida?
Vejo que o Capibaribe,
como os rios lá de cima,
é tão pobre que nem sempre
pode cumprir sua sina
e **no verão também corta**,
com pernas que não caminham.
(MELO NETO, 2000, p. 51, grifo meu)

Através do corte do rio pela época da seca, como narra Severino, podemos discutir o regime de chuvas e o ciclo da água, que assim como quem emigra vive o movimento. Essa aproximação tão íntima com o rio nos faz questionar sua degradação pelas atividades humanas, a partir de análises de Adrián Zarrilli sobre a Bacia do Rio da Prata (2013): seu assoreamento graças ao desaparecimento da cobertura florestal pela expansão da agricultura industrial, com a conseqüente alteração dos ecossistemas e sistemas hidrológicos; poluição pela produção agropecuária; e os mega projetos energéticos, que com a construção de barragens para geração de energia elétrica ainda desalojam ribeirinhos, indígenas e camponeses.

Após a análise e aproximação de *Morte e Vida Severina* aos temas de Ciências e Biologia, gostaria de trazer aqui a perspectiva

da arte como forma de cravar os conhecimentos científicos em uma sólida base social a partir de uma narrativa popular. Do desequilíbrio causado pelo racionalismo cientificista imbricado na lógica capitalista e colonizadora, inserir a Arte nas aulas de Ciências e Biologia, é um ato de resistência e uma tentativa de fuga decolonial. A Arte está para um desaguar em um mar repleto de saberes e emoções. É mais que um mergulho, é um afogamento a fim de encontrar uma nova forma de fluir na sala de aula e construir uma educação para a libertação.

Capítulo IV. Leito

*Guardar uma coisa não é escondê-la ou trancá-la.
Em cofre não se guarda coisa alguma.
Em cofre perde-se a coisa à vista.*

*Guardar uma coisa é olhá-la, fitá-la, mirá-la
por
admirá-la, isto é, iluminá-la ou ser por ela
iluminado.
Antônio Cícero*

Demorei muitos meses para conseguir falar sobre minha experiência de estágio sem encher os olhos d'água. Ainda hoje escrever sobre isso dá um nó na garganta e uma certa disritmia. Porém, preciso guardar essa vivência e não se guarda nada trancando-a dentro de si, como em cofre pessoal. Não! Para guardar esse estágio, vou mirá-lo com a admiração que merece, para que assim possa ser por ele iluminado, como propõe Madalena Freire (SILVA *et al.*, 2017). Com essa expectativa, então, gostaria de contar com devida atenção minha experiência na escola, a partir das condições para a produção do estágio e, conseqüentemente, esse trabalho de pesquisa, descrever o leito em que correu essa escrita e que foi fundamental para o desenho de seu curso.

No segundo semestre de 2017, realizei o Estágio Supervisionado no Ensino de Ciências no Centro Educacional Municipal (CEM) Santa Terezinha, localizado em zona rural do município de São José, na Grande Florianópolis (Santa Catarina, Brasil), sob a orientação da professora da disciplina, Suzani Cassiani, e supervisão do então professor de Ciências da escola, Arthur Magalhães - meu também orientador neste trabalho. Antes dessa entrada em sala de aula, eu já havia vivido outras experiências em escolas e em espaços não formais de ensino. Entretanto, o estágio não consiste somente em estar dentro de um ambiente educacional, trata-se de toda a construção do processo, o

que marca a formação inicial da licencianda. Assim, teve um pouco de primeira vez nessa experiência.

A primeira vez que entrei pelo portão do CEM Santa Terezinha, logo vi a diretora atendendo estudantes que faziam a tarefa escolar. Ela os conhecia pelo nome, o que achei de grande delicadeza. Fiquei ainda mais encantada quando soube que aquela escola possuía quase 700 estudantes, uma escola que oferece período integral para as turmas de 1º a 4º ano. O barulho das crianças me afetou prontamente, um ruído incessante que logo se tornou parte da paisagem sonora e da sinfonia escolar que eu compunha. Eu vivi dezenove dias dentro da escola, entre as 8h e às 17h, conhecendo o ambiente escolar em suas mais diversas dimensões, com ocasionais caminhadas pelo bairro. O CEM Santa Terezinha está localizado na borda do bairro Forquilhas, o qual já está na borda da cidade de São José. Nunca ouvi ninguém ali dizer que morava em Forquilhas, talvez essa fosse uma atribuição meramente geográfica: ali era o Horto – a escola localizava-se ao lado do Horto Florestal Parque dos Sábias. Tudo isso entre Lisboa e Los Angeles, nome das comunidades que cercam a região da escola e que eram grandes loteamentos riscados com perfeita simetria, provavelmente por alguém de longe que nunca deve ter colocado os pés naquela terra e fez tudo num pedaço de papel qualquer. Andar nas ruas próximas à escola era como pular amarelinha, quando se anda de quadrado em quadrado; o que nunca diminuiu a lindeza daquele lugar, onde se misturavam os cavalos e os mercadinhos improvisados em garagens. No entanto, é importante pontuar que se trata de um bairro em que a escola é zona pacífica em meio a uma violenta realidade social, onde, pela ausência do Estado, houve um fortalecimento do poder paralelo e há uma constante tensão quanto à segurança pública.

Antes de entrar com mais afinco nos rumos do meu estágio, gostaria de me debruçar sobre duas questões que entendo serem fundamentais para pensar esse trabalho e seus desdobramentos para a área de ensino de Ciências. Primeiramente, o que realizei no estágio não nasceu em uma disciplina isolada, mas é resultado de um processo de formação inicial encadeado, tendo como horizonte a elaboração do meu Trabalho de Conclusão de Curso (TCC) e como chão um plano de ensino desenvolvido em

diversas disciplinas do curso de licenciatura, lido e construído com companheiras de curso e professoras, como contei no Capítulo I. Isso demonstra um processo formativo que não se deu em espaços isolados, mas em diversos momentos dialógicos, sendo o que agora jorra em escrita amarrado com fortes nós durante toda minha graduação. A formação inicial da professora é um momento muito intenso, quando somos confrontadas com questões passíveis de serem trabalhadas em um grupo de pessoas, compartilhadas e discutidas. Reside aí a força da ação coletiva dos cursos de licenciatura a partir da partilha de angústias e também de novas possibilidades de atuação. Além disso, meu estágio esteve desde o início vinculado à produção desse trabalho, sendo pensado como parte de uma pesquisa no ensino de Ciências, o que exigiu maior atenção a essa vivência e adicionou certas particularidades. A licenciatura combinada com uma pesquisa no ensino pode ampliar os debates da área e corroborar para a formação de professoras mais comprometidas com novas práticas e com a reflexão sobre o ambiente escolar e de sala de aula.

Outro ponto que julgo importante nesse trabalho foi a realização do meu estágio na escola pública, o que foi uma escolha política e precisa ser marcada, além de defendida. Durante o estágio se reúnem sob o mesmo escopo a Escola e a Universidade, podendo agregar também a comunidade, o que propicia infiltrações entre esses ambientes e pode impulsionar discussões mais amplas e aprofundadas. Quando isso ainda se firma em uma colaboração com a escola pública, como é o caso da CEM Santa Terezinha, abrimos caminhos entre o espaço acadêmico privilegiado e as periferias sociais, em um giro de conhecimento prático e teórico fora do seu centro de produção. Além disso, se cientes da violência existente na produção de um conhecimento e de uma prática eurocentrados, presente na academia através da colonialidade do saber e muitas vezes replicados na escola, nossa prática pode somar na luta de libertação das estudantes da classe trabalhadora, negras e indígenas, e também nas discussões sobre branquitude⁹, por exemplo.

⁹**Branquitude**, segundo a pesquisadora Lia Vainer Schucman, trata-se de uma posição em que os sujeitos que a ocupam “foram sistematicamente

Há para além dessa troca, um compromisso a ser honrado com esse espaço. Minha graduação se deu em uma universidade pública. Existe um investimento social em minha formação, portanto me parece justo que em um dos poucos momentos em que a licenciatura se desloca do espaço universitário, ela vá até esses ambientes que lhe são par e possuem demanda. E qual seria essa demanda?

IV. a) Estagiar na Escola Pública: um compromisso político

A realização do estágio obrigatório na escola pública é reafirmar um compromisso político com esse espaço, principalmente na atual conjuntura, quando lidamos com o avanço do neoliberalismo e a consequente precarização das trabalhadoras, com cortes nos direitos sociais conquistados com muita luta. A escola pública é um desses bens que está em jogo e precisa ser disputada por nós, professoras com um horizonte de transformação social. Caso contrário, a educação será repartida entre grandes conglomerados empresariais, o que tem acontecido desde que a Organização Mundial do Comércio (OMC) classificou a educação como um bem de serviço e passou a normatizar sua comercialização, como aponta Carolina de Roig Catini (2018) no livro *Privatização da Educação e Gestão da Barbárie*. A Kroton, maior empresa educacional do país, atua na educação básica a partir de uma rede própria de escolas privadas - tendo essa modalidade "crescido 2,4 milhões de vagas nos últimos 8 anos" (CATINI, 2018, p. 12) - e pela implementação de sistemas de gestão em outras escolas privadas e também em públicas. Além disso, investe em programas como a Aliança Brasileira pela Educação (ABE), a qual "pretende criar e fomentar programas de parcerias das redes

privilegiados no que diz respeito ao acesso a recursos materiais e simbólicos" (SCHUCMAN, 2012, p.23). Esse sistema teria sido iniciado através do colonialismo e do imperialismo, porém se mantém até os dias de hoje. Pensar a branquitude é propor um contraponto aos estudos exclusivos sobre negritude, desconstruindo a pessoa negra como a "outra" - enquanto a branca não possuiria uma identidade racial e não precisaria ser pensada pois é "natural" ou "neutra".

públicas com setor privado em todo território nacional” (CATINI, 2018, p. 10). A Reforma do Ensino Médio, por exemplo, é um reflexo do avanço dessa prestação de serviço privado à escola pública e foi articulada por grandes institutos empresariais, como o do Unibanco e Itaú. Isso tudo apenas evidencia que a educação virou mercadoria nesse projeto neoliberal instalado no país, tendo a rede pública como alvo de ataque a partir de privatizações ou como fonte inesgotável de lucro para grandes empresas.

Além disso, a consequência dessa derrocada dos direitos trabalhistas pelo avanço neoliberal é algo perceptível na escola não só nesses aspectos acima levantados. A convivência com as funcionárias terceirizadas da escola também foi um aspecto presente em meu estágio e ilustra muito bem a precarização do trabalho cada vez mais comum na estrutura social brasileira. Responsáveis pela execução da maior parte dos serviços, pude acompanhar as condições de sobrecarga de trabalho, com curtas pausas para a refeição e descanso quase inexistente, aliado a uma constante demanda de afazeres – fatos que eram ocasionalmente relatados por elas. As trabalhadoras terceirizadas do CEM Santa Terezinha, em sua maioria, retirantes como Severino e vindas lá dos cantos mais desconhecidos do nordeste, afetaram-me enormemente e aumentaram a minha força, e ousarei dizer a minha fé, na luta anticapitalista e na sede pela mudança nas relações opressoras de trabalho operantes desse sistema. Ampliando ainda as observações sobre a precarização do trabalho, foi na sala das professoras que chorei quando algumas foram admitidas em caráter efetivo. Pude acompanhar os medos e inconstâncias dos contratos temporários, quando professoras da rede pública de ensino são sujeitas a um festival anual de concursos e processos seletivos, prática desgastante psicológica e financeiramente.

Então, é fundamental para esse trabalho que ele corra sobre o leito da escola pública e se misture com seu chão; caso contrário entraria em contradição com meu próprio referencial teórico que pauta a oprimida como sujeito da minha prática.

IV. b) Primeiras interações com a turma

O curso do meu estágio encontrou seu sentido em minha opção de realizá-lo com um professor que eu já conhecia e, mais do que isso, com quem compartilhava horizontes de sociedade e também de escola. Durante o planejamento de ensino, a nossa esperança por construir uma sociedade baseada na liberdade e na autonomia foi de grande importância. Tivemos vantagem e muita alegria na concepção das ideias e produção dos materiais para as aulas, porque além dos caminhos até a escola e as conversas fora dela, partilhamos a crença na luta na e através da escola. Isso desde a construção de um plano de ensino mais próximo da realidade das estudantes, visto que o tempo de observação do estágio é curto para uma percepção aprofundada sobre tantas gentes e suas singularidades. Pois, assim como era caro pra mim, também era para o Arthur, quem acreditava na importância de contextualizar a escola e cada estudante, entender o bairro e sua realidade, conhecer a história das funcionárias. Pois foi assim que aquilo construído em sala de aula, com a turma do 6º ano do turno vespertino, emergiu de um trabalho coletivo e dialógico, pautando-se na horizontalidade das relações tecidas entre estagiária e professor titular da turma, o que acabou também corroborando para a diluição das fronteiras entre as aulas do professor Arthur e as minhas. Mesmo que o estágio possa se dar dessa forma, nem sempre isso se faz presente ou consegue emergir da relação professora-estagiária, por diferenças em valores ou pelo curto tempo para interação entre esses sujeitos. Creio que isso pode enfraquecer a prática do estágio, diferente do que vivenciei com o Arthur em nossa experiência. Com isso, eu não estive e nem vivi esse estágio sozinha, mas em uma imersão na atividade e no cotidiano do professor, afetada por esse encontro na construção de minha vivência e prática.

Além do que, era como iniciar meu estágio com meses de bagagem, resultado de longas conversas preliminares que edificaram minha chegada. Toda a minha vinda foi preparada de maneira muito fértil pelo Arthur, uma verdadeira anunciação, em termos valencianos, à turma do 6º ano que me recebia. Para minha primeira interação com as estudantes, preparamos um vídeo-

poema¹⁰ de apresentação, o qual foi exibido antes da minha primeira ida à escola. Nosso objetivo com a produção audiovisual era lançar as estudantes em minha trajetória, o que foi possível com a gravação do meu percurso de casa até a universidade através de uma câmera acoplada em minha bicicleta. Na gravação, somente minha sombra e meu caminho são visíveis, acompanhados de uma narração sobre meus gostos e sentidos, o que gerou grande expectativa nas estudantes. Curiosidade que também me movia até a sala de aula. Se elas haviam escutado minha voz e observado minha sombra pedalar, eu já as conhecia pelo nome. Navegava em um rio ansiando pelo momento de me lançar ao mar das estudantes. Pondo fim ao mistério, iniciamos o estágio e do primeiro momento em diante foram só longos mergulhos.

O período de observação, momento inicial da experiência, teve a duração de onze aulas, onde eu tanto observei quanto interagi com a turma de 20 estudantes, todas entre 11 e 16 anos. Nada se deu de forma passiva em minha primeira interação com a turma: fui inserida nos debates, o que entendo que foi catalisado porque, já me conhecendo, o professor entendia os assuntos que eu estaria confortável para contribuir e até mesmo aqueles que eu poderia trazer um posicionamento novo ou intrigante para as estudantes. Durante minha observação-ativa das aulas, por exemplo, discutimos sobre as populações indígenas aqui em Santa Catarina, principalmente o povo guarani; e a luta das pessoas atingidas pela construção de barragens nos rios. Destaco uma aula em que, discutindo teia alimentar, entramos em um debate muito rico sobre o não consumo de carne e de produtos de origem animal, quando pude relatar para as estudantes minhas experiências com o veganismo e até compartilhar receitas, o que culminou em um piquenique no final do semestre onde todos puderam provar ricota de amendoim, maionese de abacate e bolos veganos.

Para traçar o perfil da turma, escrevi uma carta (Apêndice A) falando sobre quem eu era, na esperança da troca. Procurei adicionar traços de subjetividade em uma carta que era igual para

¹⁰O vídeo pode ser acessado no Youtube através do link: youtube.com/watch?v=FES4HDznx90.

todas as estudantes, então cada cópia foi entregue em um envelope na cor favorita de cada uma. Obtive várias cartas em resposta, muitas carinhosas e interessantes, algumas elogiavam a ideia das cartas e do vídeo (Figura 1), outras reclamavam da minha caligrafia (Figura 2) e teceu um diálogo tanto com minha escrita como com o conteúdo trabalho em sala de aula naquele momento, contando sobre o *ecossistema* de sua casa (Figura 3). Após o período de observação, compartilhei com a turma **oito encontros de regência**, pensados através de um plano de ensino que englobava os seguintes assuntos: **relações ecológicas positivas e de cooperação**; os **biomas da Caatinga e Mata Atlântica**; e o **ciclo da água**.

Dão Joré, 19 de setembro de 2017.
 Olá!

Eu gostei muito da sua ideia das cartas foi muito criativa. Aluno de quando você fez o vídeo eu percebi que você era bem gente boa.

Eu gostei do seu jeito de ser você é bem legal e se preocupa com os animais e o meio-ambiente.

Eu não gosto de lixar em casa esperando

Figura 1. Resposta de estudante à minha carta, falando sobre a ideia da carta e do vídeo

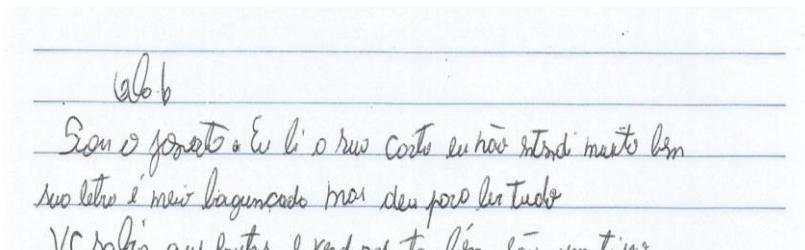


Figura 2. Estudante falando da dificuldade em entender minha caligrafia

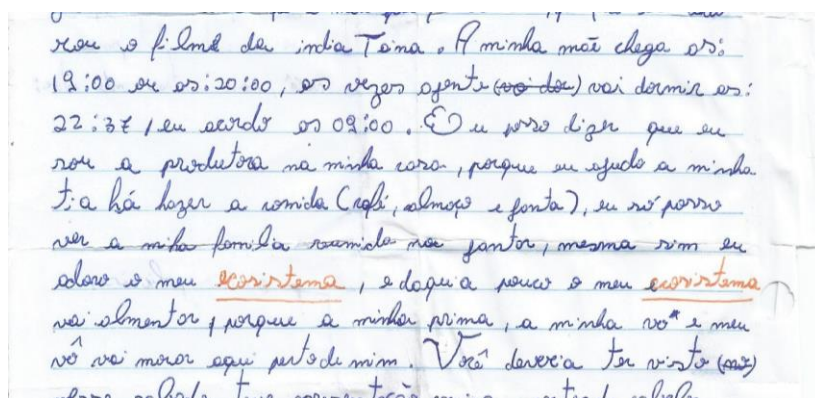


Figura 3. Estudante se colocando como produtora no ecossistema de sua casa

IV. c) Cooperar para construir no Coletivo

Na perspectiva das **relações ecológicas** que já vinham sendo trabalhadas pelo professor, estabelecemos acordos cooperativos, procurando entender como a cooperação surge de um momento em que todas as partes têm benefícios e responsabilidades. Desta forma, pedimos para as estudantes elaborarem propostas que elas acreditassem serem importantes para o bom funcionamento da aula e para a gestão conjunta do espaço da sala, o que seria importante de nos comprometermos juntas para que a aula funcionasse de uma forma boa para todas? Os encaminhamentos desse primeiro momento foram organizados

por mim, fora do tempo de aula, e votados em uma assembleia, resultando em uma lista de acordos coletivos a serem seguidos por todas nós – incluindo eu e o professor Arthur, obviamente – durante nosso tempo juntas. Ao final da assembleia, foram aprovadas as seguintes resoluções:

1. Buscar por mais alegria na sala.
2. Respeitar todas as pessoas, em nossas singularidades e diferenças, gêneros e gostos.
3. Evitar reproduzir preconceitos.
4. Ser sempre honesto com a turma.
5. Chamar as pessoas pelo seu nome ou apelidos que não a deixem triste, sempre procurando respeitar as pessoas.
6. Não xingar as outras pessoas, nem fazer brincadeiras que possam deixá-la triste.
7. Não agredir uma a outra, nem física nem verbalmente.
8. Se houver brigas ou discussões, procurar dialogar e estabelecer acordos, resolvendo em sala antes de procurar a direção.
9. Não interromper a outra pessoa enquanto ela estiver falando.
10. Escutar com atenção a outra pessoa, procurando ouvir e entender o que ela diz.
11. Para falar, usamos as mãos para entrar na fila, sempre ouvindo a outra pessoa. Nosso esquema é:
 - Se ninguém está com a mão levantada, eu levanto um dedo.
 - Quem levantar a mão depois, deve continuar a contagem com os dedos.
 - Assim até que ninguém mais queira falar, depois a contagem recomeça.
12. Evitar o uso de palavrões.
13. Não mexer no que é da outra pessoa sem ela deixar.
14. Não deixar os materiais na mesa durante o intervalo.
15. Priorizar trabalhos em grupo.
16. Escutar música durante as atividades, desde que ninguém fale mais alto do que o som. Também podemos usar fones em atividades individuais.
17. Quando terminarmos as atividades, teremos um momento para conversar ou ler livros da biblioteca.
18. Podemos contar piadas no final das aulas: quem quiser contar uma, pode avisar no início do nosso encontro. Se a piada deixar

- alguém triste ou ofendida, a pessoa perde o direito de contar novas piadas por duas semanas.
19. Realizar uma rodinha de conversa no final da disciplina para avaliarmos juntas nosso tempo
 20. Um banquete, piquenique, lanche vegano no final do ano.

A cada votação, caso alguma estudante fosse contrária a proposição, ela poderia expor à turma seu argumento a fim de convencer as pessoas sobre sua posição. Entretanto, houve dificuldade para muitas em se colocarem contra as proposições apresentadas, resultando na aprovação de todos pontos do acordo por ampla maioria. Importante apontar que a participação durante toda a assembleia foi contida por parte das estudantes, talvez porque se entender quanto uma parte ativa do processo de construção da estrutura social, capaz de intervir na dinâmica de forma autônoma, é um processo e não se dá de maneira instantânea. Como um reflexo dessa dificuldade, também podemos perceber que algumas regras são muito parecidas com as normas escolares tradicionais, como “não deixar os materiais na mesa durante o intervalo”. Dada a falta de tempo, a estrutura da assembleia foi apresentada à turma de forma contida e rasa, assim como a organização de seu funcionamento. Além disso, a relação de poder professora-estudante foi um entrave para o diálogo horizontal durante a votação, porque mesmo que não fossem sugestões minhas, as propostas estavam sendo apresentadas à turma por meu intermédio, o que eu entendo ter contribuído muito para sua aprovação. Se melhor organizada, a assembleia deveria ser conduzida pelas próprias estudantes, assim como a organização dos encaminhamentos a serem votados. O produto físico final da assembleia realizada em turma foi um cartaz dos acordos com os quais estaríamos comprometidas, o qual não ficou pendurado dentro da sala de aula. Isso prejudicou a execução efetiva do que foi votado, pois creio que se o cartaz do acordos coletivos tivesse permanecido exposto durante todos os nossos encontros, seu cumprimento poderia ter sido maior entre todas.

Nossa proposta não foi inspirada nas assembleias de Célestin Freinet, muito presente nos debates educacionais, mas naquelas realizadas em uma ação importante no campo da

resistência estudantil do país: as ocupações secundaristas. Nesse movimento, iniciado em São Paulo no final de 2015 depois do anúncio arbitrário de fechamento de escolas pelo então governador Geraldo Alckmin, “a educação política autônoma foi colocada em prática à revelia da educação formal” (CATINI; MELLO, 2016, p. 1179). Através desse mecanismo de ação direta, ocupando o espaço escolar, as estudantes ressaltaram a importância da autonomia na luta e na resistência contra os avanços neoliberais sobre a educação pública, trazendo para dentro de uma instituição tradicionalmente hierárquica, como a escola, a autogestão do espaço. Entre a primeira ocupação na capital paulista até o final de 2016, tivemos milhares de escolas ocupadas no Brasil, sendo ponta de lança de todo o movimento de resistência a retirada de direitos naquele ano. Foi minha vivência e crença em espaços deliberativos amplos e participativos, construídos desde a base, que inspirou a assembleia realizada com a turma, com o intuito de apresentar às estudantes dinâmicas de luta da sua categoria e de pessoas muito próximas de sua realidade.

IV. d) A chegada de Severino

Depois do exercício cooperativo e de acordos que pudessem dar um sul à minha prática, iniciei o **ensino dos biomas** com a turma, apresentando a Caatinga e a Mata Atlântica. Para isso, fez-se necessário inserir modos de produção e partilha de conhecimento que fujam da tradição colonial e eurocentrada, em torno da qual são construídos grande parte dos materiais didáticos. Em nossa experiência de estágio, o empréstimo da poesia esculpida por João Cabral nos forneceu formas de apresentar o conteúdo científico com um discurso menos impessoal, corroborando para a construção da memória coletiva daquelas que não se reconhecem na história da elite e à margem das produções científicas, como o retirante Severino. Se a controvérsia do conceito *bioma* se deu na história da Biologia disputada entre europeus e estadunidenses, as diferenças entre a Caatinga e a Mata Atlântica parecem mais próximas dos nossos ouvidos quando em sotaque pernambucano, de quem vive esses ambientes tal qual sua sina.

Optamos por utilizar uma versão em quadrinhos do poema *Morte e Vida Severina*, ilustrado por Miguel Falcão (MELO NETO, 2009), o qual julgamos mais adequado para a faixa-etária. Disponibilizamos uma cópia do material para cada estudante, para que pudéssemos realizar a leitura em conjunto. Como a escrita de João Cabral não é de fácil leitura, um tanto quanto hermética, procurei formas de auxiliar a compreensão das palavras desconhecidas. Com pouco tempo para que cada estudante utilizasse um dicionário e também por entender que certas palavras não cabem em simples definição, combinamos que uma palma seria nossa sinal para quando não entendêssemos o significado de algo. Aconteceu com a palavras *sesmaria*, por exemplo, o que gerou uma discussão interessante sobre a invasão do atual território brasileiro e a consequente concentração de terra na mão de uma elite de origem européia. Se o tempo fosse maior, teria sido mais efetivo para o processo se os significados pudessem ser buscado pelas próprias estudantes, em um processo de pesquisa, e não somente apresentados por mim. Ainda devido à falta de tempo, o poema não foi lido na íntegra em sala de aula,, apenas partes selecionadas se adequassem a temática da aula e suficientes para manter a coerência da narrativa. Durante as leituras sobre Severino, utilizamos mapas de vegetação, físico e político de Pernambuco, da região nordeste e do Brasil, sendo a compreensão dos signos presentes nas representações cartográficas, assim como sua abstração, duas das dificuldades demonstradas pelas estudantes. Analisaremos com mais cuidado toda a prática referente ao estudo dos biomas e o poema no próximo capítulo, a partir de produções das próprias estudantes.

IV. e) A dança das Águas

Por fim, apresentei o **ciclo d'água** para as estudantes, quem já imersas na linguagem poética despertaram em mim a ideia de um poema-quebra-cabeça. Sendo assim, eu produzi um pequeno poema sem início ou fim, pois era ciclo:

O meu nome é Água
refrescante e gostosa.
Como há muitas águas,

sólida, líquida ou gasosa,
 você pode me chamar
 rio, mar, vapor ou poça.

Mas, para que me conheçam
 melhor Vossa Senhoria
 e melhor possam seguir
 a história da minha sina,
 passo a ser a Água
 que em vossa presença cicla.

Um dia era eu líquida com sal
 livre na imensidão do mar.
 De repente, me vi subindo
 quando o sol começou a esquentar.
 Fui escalando o céu, evaporei
 até que dei de condensar.

Um dia eu estava nuvem,
 muito leve gota suspensa.
 Foi chegando mais uma gota aqui,
 outra gota acolá e aí imensa
 toda nuvem deu de despencar.
 Pela cidade inteira teve chuva intensa.

Um dia, depois de cair ao solo,
 eu fui pela terra abraçada:
 virei gota espremida entre
 a matéria orgânica acumulada.
 Desci até o lençol freático,
 onde há muita água guardada.

Um dia rio, eu corria feliz no leito.
 Eu só vim parar nessa correnteza
 quando abriu na rocha um buraco.
 Deixei o lençol freático com a certeza
 que seguiria meu caminho até o mar,
 fazendo cada curva com esperteza.

Em pequenos grupos, as estudantes receberam o pequeno poema separado por estrofe, as quais deveriam organizar da forma

de julgassem mais coesa. À exceção das duas primeiras estrofes que apresentam os versos seguintes, não importa qual será a primeira das demais, pois um ciclo pode ser iniciado em qualquer ponto, depende de como queremos lê-lo. Com isso, cada grupo apresentou à turma uma ordem diferente para seus versos, o que gerou uma discussão interessante sobre essa dança que a água faz pelo mundo, seu constante movimento, quase como uma sina de retirante.

Ser movimento diz muito não só sobre a água, mas também sobre o estágio: pois estagiar é se colocar em busca de algo, de experiências e trocas, de encontros que surgem ao deslocar algo fixo na universidade para a fluidez ligeira da escola. A importância do estágio como um ponto de encontro entre escola, universidade e comunidade, leva a compreensão desse momento não como campo de *aplicação* de práticas e metodologias da licenciatura, mas campo aberto para diversas interações e trocas, onde toda a escola deve ser sentida para que haja sentido. Isso muitas vezes se torna difícil, graças a currículos inchados, a escolha desse campo por falta de perspectivas de atuação dentro do bacharelado e a realidade de muitas estudantes de licenciatura que se dividem entre o trabalho e a vida acadêmica, além do próprio sucateamento da modalidade. Em minha experiência, não havia como pensar as aulas para o 6º ano sem levar em consideração a realidade material da escola, as pessoas que a compunham e a comunidade, partindo de um entendimento dialético entre as gentes e seu local, tal qual Severino e a Caatinga.

Ainda assim, mesmo que meu estágio tenha procurado ampliar meus momentos dentro da escola, isso não foi possível com o tempo que tive em sala de aula. Uma das maiores dificuldades que enfrentamos foi o atropelo das atividades, principalmente dada a construção de um plano de ensino extenso e que pouco coube nos meses curtos de duração do estágio. Além disso, na tentativa de não cercear o processo criativo das estudantes, acabei não estabelecendo condições para orientar suas produções – as quais serão analisados no próximo capítulo. Isso

implicou em uma quantidade muito diversa de trabalhos, o que por um lado creio ter contribuído para que cada estudante encontrasse a melhor forma de se expressar, mas também implicou em um reforço da assimetria elas. Aquelas com uma facilidade prévia para escrever, elaboraram narrativas; enquanto outras que talvez pudessem praticar sua escrita, optaram por representações em desenho. Todos os trabalhos cumpriram com minhas expectativas quanto professora, porém talvez não tenham contribuído de forma efetiva para que as estudantes se lançassem a novas formas de produção. Esse é um exemplo da dificuldade que encontrei ao me entender quanto figura de autoridade, da qual busquei me manter afastada inclusive quanto uma mediadora. Encontrar uma forma de mediar o momento da aula, estabelecendo acordos para que todas sejam instigadas em suas produções ao passo que saiam de sua zona de conforto, é um aprendizado para meus caminhos de professora.

O leito do rio sempre poderia ser mais extenso sem ter que ser enchente...

Capítulo V. Corredeira

*Os cientistas dizem que somos feitos de átomos,
mas um passarinho me contou que somos feitos de histórias.*

Eduardo Galeano

A corredeira é parte do rio em que, dado o grande tamanho do leito, a água corre de maneira rasa, porém com grande velocidade e força. Só há corredeira sobre um leito resistente. Nesse momento do trabalho, convido para um mergulho mais atento à prática realizada em sala de aula a partir do poema *Morte e Vida Severina*, de João Cabral de Melo Neto, no estudo dos biomas Caatinga e Mata Atlântica. Assim, procuraremos entender onde a produção das estudantes, correndo sobre um leito de condições criadas em sala, encontra-se com as águas que afluem minha escrita. Serão **analisadas três atividades produzidas pelas estudantes** realizadas durante meu período de regência no estágio: uma carta endereçada ao Severino, uma avaliação – obrigatória no calendário bimestral da escola – e uma releitura do poema.

As diretrizes e orientações curriculares de São José não estabelecem em que momento do Ensino Fundamental deve se dar o ensino de biomas, apenas aponta para a importância de discutir os fatores bióticos e os diferentes ecossistemas entre o 6º e 7º ano (SÃO JOSÉ, 2000). Importante ressaltar que o último documento de proposta curricular do município é do ano 2000 e atualmente as secretarias de Educação contribuem para a construção da proposta curricular do estado de Santa Catarina, elaborada com fundamento na Base Nacional Comum Curricular¹¹ – o que altera significativamente a flexibilidade de conteúdos na qual me pautei. Ao trabalhar com essa temática com o 6º ano, no entanto, optei por romper com um certo espectro curricular por não seguir a ordem proposta pelos livros didáticos, “considerados guias curriculares”

¹¹Notícia da página da Prefeitura Municipal de São José em 05 de junho de 2018, acessada em 09 de agosto de 2018. Disponível em: <saojose.sc.gov.br/index.php/sao-jose/noticias-desc/secretaria-de-educacao-de-sao-jose-participa-da-elaboracao-da-proposta-c>.

(GOMES *et al.*, 2013, p. 479), onde os biomas são apresentados no material para o 7º ano.

V. a) Quem em nossa presença emigra

Iniciamos nossos estudos sobre a Caatinga, logo após a votação dos acordos coletivos e nossa discussão sobre cooperação. O tema foi introduzido consonante com os livros didáticos: apenas as características fitogeográficas, fotos de paisagens vazias e *naturais* – obtidas através da pesquisa por *caatinga* em uma ferramenta online de busca de imagens. Em sua pesquisa, Raíza Padilha (2017) aponta para esse problema: sua análise de três coleções de livros didáticos (Araribá, Teláris e Companhia das Ciências) apresentou um número muito pequeno de figuras com a presença humana na representação dos biomas. Isso é, segundo a autora, uma “consequência dos próprios critérios do conceito de biomas e de domínios, em que priorizam aspectos abióticos e florísticos” (PADILHA, 2017, p. 37), criando um vazio de gente que supostamente facilitaria a interpretação sobre os locais. No entanto, a existência do povo nesses lugares está marcada em sua flora e fauna, sendo difícil apagar a interação humana das sutilezas existentes ao conhecer esses locais. Foi nessas fissuras que procuramos marcar a presença humana na Caatinga através de uma análise etimológica das palavras, desde o nome dado ao bioma (*ka'a tinga* quer dizer “mata branca”) até plantas do local (como o umbuzeiro, onde umbu vem da palavra *ymbu* que significa “árvore que dá para beber”) - ambas palavras com raiz no tronco linguístico indígena *tupi*. Esse movimento possibilitou que, posteriormente, as próprias estudantes problematizassem os cenários vazios apresentados: “tá, mas quem mora aí?”. Esse questionamento veio curioso com as condições físicas da Caatinga, em contraste com o local em que as estudantes vivem de floresta tropical. Com o auxílio do mapa etno-histórico de Curt Nimuendaju¹², o qual mostra a presença e os movimentos de

¹²IBGE - Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística. *Mapa Etno-Histórico do Brasil e regiões adjacentes*: adaptado do mapa de Curt Nimuendaju (1944). 2ª Impressão, color, 1967.

diversas etnias indígenas no Brasil, presentes no território muito antes da invasão europeia de 1500, começamos a pensar a presença humana nesse espaço chamado cientificamente de Caatinga. Também discutimos a origem da palavra *favela*, com espécie homônima típica da Caatinga (*Cnidocolus quercifolius*), relacionando-a com a Guerra de Canudos (BANDERA, 2013, p. 6) e as migrações populacionais dessa região para os grandes centros urbanos.

Depois, apresentei Severino à turma, personagem que não só nasce nos solos da Caatinga, porém traz um pouco de sua *secura* em si, em uma existência carregada pelos desenhos dessa paisagem e suas condições socioambientais. Nesse primeiro momento, já apresentados ao nosso guia Severino e a sua narrativa sobre o bioma no qual nos detemos, propusemos a escrita de uma **carta ao retirante**, explicando brevemente o que era esse gênero textual. A proposta era interagir com o poema em uma produção que contasse um pouco de quem eram as estudantes, enquanto apontavam características que as surpreenderam no ambiente de onde fala o personagem, apontando características sobre a Caatinga de onde fala Severino e o local onde estamos. Desta forma, foi possível avaliar a abstração do conteúdo específico de Ciências e do que discutimos em sala. Além do que, na perspectiva de uma educação intercultural, as vivências pessoais e coletivas devem ser “contadas, narradas, reconhecidas, valorizadas” (CANDAU, 2013, p. 158, tradução minha) como parte do processo educativo. A educação intercultural que reivindico brota da perspectiva decolonial e é muito fortalecida na educação popular – a qual surge na década de 1970 na América Latina –, principalmente em sua frente libertadora defendida por Paulo Freire (CANDAU, 2013).

Em suas cartas, muitas estudantes falaram como deveria ser difícil conviver com a seca da Caatinga e sobre as dinâmicas de chuva na região, colocada em comparação com a Mata Atlântica. Elza¹³, por exemplo, desenhou um gráfico do regime de chuva de

¹³Os **nomes das estudantes foram alterados** para a preservação de sua identidade. No entanto, foi escolhido um único nome para representar cada uma, sem haver repetição, para que facilite o entendimento e

São José (Figura 4). Os nomes da fauna e flora também foram observados na maior parte das produções, como Osvaldo que diz que “a favela é uma ótima planta, por mim queria ter um canteiro cheio de plantas da favela, cacto e o umbu”¹⁴ (Figura 5) e Helenira que, em uma diálogo com Severino, escuta do retirante sobre a catingueira, “uma árvore que só dá aqui” (Figura 6). Nesses exemplos observamos como o estudos dos biomas se infiltrou em uma escrita pessoal e em uma construção textual fora do costumeiro padrão científico impessoal.

Nas cartas ainda foi possível observar um transgressão do gênero proposto, a fim de dialogar com o formato em quadrinho em que a história de Severino se apresentava. Podemos observar isso no material elaborado por Helenira (Figura 6) e Dinalva (Figura 7). Há também uma delicada aproximação com Severino através de um diálogo carinhoso com o retirante. Micheas inicia sua carta dizendo “gostamos muito de você” e fecha com “foi bom te conhecer, amigo” e um gigante “valeu Severino” (Figura 8). A rápida aproximação com o retirante sugere um diálogo no sentido freiriano, com traços de amor, confiança e simpatia, em uma expressão real da comunicação quando se enxerga a outra pessoa. Para Paulo Freire, quando o diálogo é negado na sociedade, e no lugar dele criamos arbitrários comunicados ou doações, ficamos mudas. E “o mutismo não é propriamente inexistência de resposta. É resposta a que falta teor marcadamente crítico” (FREIRE, 1967, p. 69). As escritas com tamanho afeto pelas crianças apontam, portanto, para uma interação com o personagem e seu cenário de forma crítica e também humanizada. As palavras, origem da comunicação e que para Freire (1987, p. 10) são “essencialmente

associação entre as diferentes produções. Os nomes fictícios escolhidos são os de guerrilheiras e guerrilheiros assassinadas pelo Estado no Araguaia na década de 70, enquanto faziam resistência armada à Ditadura Civil-Militar. Que, assim como sua luta, seus nomes nunca sejam esquecidos!

¹⁴A transcrição dos textos possui alterações na pontuação, a fim de facilitar a leitura de como eu interpretei as pausas e, assim, dei sentido; e em desvios ortográficos. A concordância, por sua vez, manteve-se igual ao texto produzido pelas estudantes.

diálogo”, não são só ferramentas de análise aqui, elas mediam o processo do nosso estar no mundo e de sua consequente construção social.

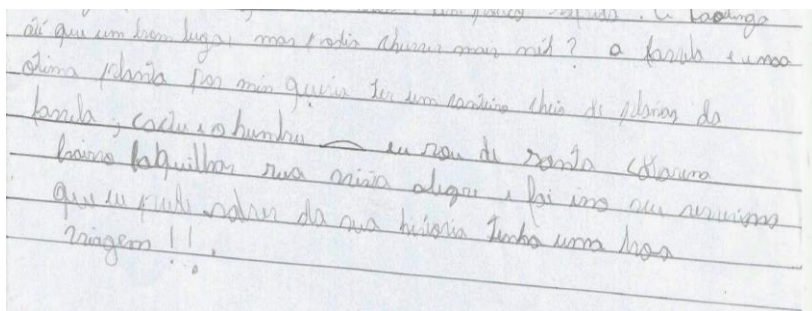


Figura 4. Elza desenhou um gráfico do regime de chuvas da cidade de São José

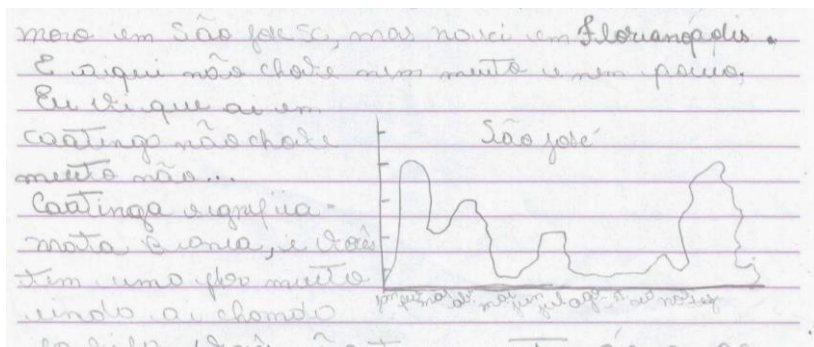


Figura 5. Osvaldo falou sobre as plantas da Caatinga



Figura 6. Severino conta à Helerina sobre a Catingueira, em um diálogo parecido a um quadrinho

São José, 24 de novembro de 2017.

Seveviho,

Eu sou a Thainá,
Tenho 11 anos, e
adoro coisas
novas.

Ai, onde você mor-
re é muito calor,
né? Sim. E também não chove
muito aqui. E aí fala
mais daí, como é a
vida aí? Aqui é
mais frio e úmido, mas
eu gosto daqui.

Tchau, eu tenho que conti-
nuar a viagem.

Tchau, boa viagem.

Obrigado.

Figura 7. Carta de Dinalva com uma estrutura de poema

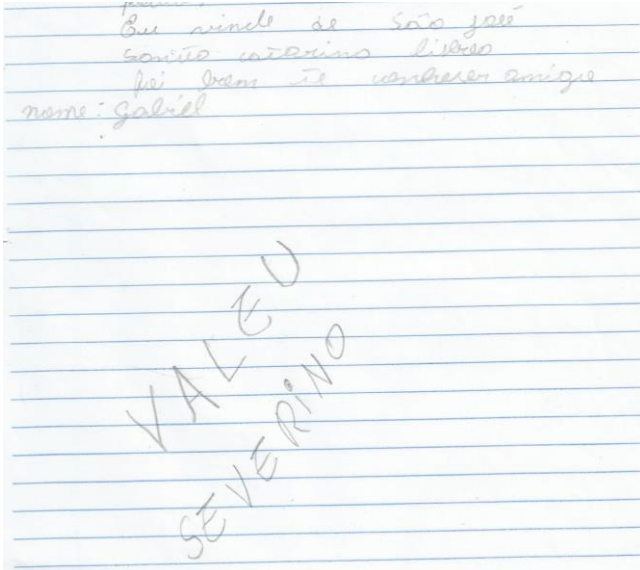


Figura 8. Micheas se despedindo de forma carinhosa de Severino

Bergson diz querer “ir pra Caatinga conhecer sua cidade, mas tomara que um dia eu tenha essa oportunidade. Quando eu for praí, vou lembrar de você. Então foi bom conhecê-lo” (Figura 9). Muitas estudantes terminaram a carta desejando a Severino uma boa viagem, como é o caso de Osvaldo (Figura 5). O personagem cabralino virou amigo da turma, o que poderá ser observado com ainda mais força nos trabalhos finais das estudantes. Desta forma, propor uma escrita sensível, a qual também coloca esses sujeitos oprimidos em comunicação (o Severino e as estudantes), colabora para o estabelecimento de novos laços e a construção de outras realidades sociais, visando romper com a pobre lógica colonial. A pesquisadora brasileira Vera Candau defende que a capacidade de relativizar nossa maneira de estar no mundo e nos colocar diante das situações, atribuindo sentido e fugindo de uma lógica eurocêntrica ou excludente, está em “uma intensa interação com diferentes modos de viver e se expressar” (CANDAU, 2013, p. 159, tradução minha). Então, através dessa atividade, foi possível abrir espaço para uma

educação que busque nos colocar “em diálogo constante com o outro” (FREIRE, 1967, p. 90), em que a outra pessoa não é mero objeto, mas sujeito comunicante.

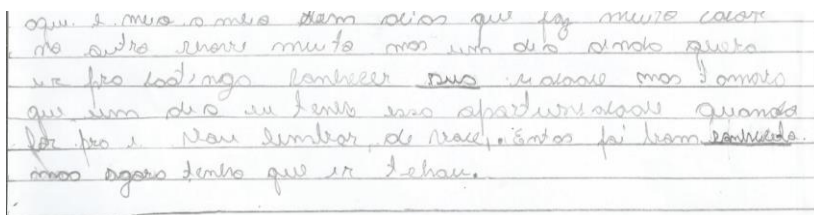


Figura 9. Bergson anuncia que gostaria de visitar a Caatinga

V. b) A Mata Atlântica e uma Educação Intercultural

Após essa primeira atividade, seguimos o Rio Capibaribe e os caminhos de Severino, chegando à Zona da Mata pernambucana e conhecendo mais sobre o bioma da Mata Atlântica. Comparamos-a com a Caatinga, construindo em conjunto uma tabela que relacionava esses dois ambientes. Apresentarmos esse bioma se deu de maneira mais curta, visto que estávamos falando de um local em que as estudantes vivem e conhecem. Foi fundamental a leitura histórica sobre a exploração da Mata Atlântica, pois assim como Caatinga, falar dessas formações físicas e biológicas deve ser trazer à luz a exploração da vida que se dá nessas regiões, da morte presente na exploração colonial, do genocídio étnico, do trabalho escravo e do latifúndio. Tudo está presente na narrativa de Severino do sertão até o mar, atravessando a vida presente em todas essas regiões.

Para avaliar os dizeres sobre o estudo desse bioma litorâneo e analisar como as estudantes compreenderam as dinâmicas históricas, olharemos com mais atenção para duas questões respondidas durante a **avaliação** (Apêndice 2) realizada com a turma. Esta possuía cinco questões a serem respondidas individualmente em sala, todas construídas a partir de trechos do poema, os quais teciam relações com o conteúdo específico e outras discussões que decorreram da leitura conjunta, dentre elas a luta

indígena relacionando-a com a conservação da biodiversidade da Mata Atlântica.

Em uma questão, após um trecho do poema em que Severino chega a zona da mata e só encontra folha de cana fina, o enunciado pedia: “escreva tudo o que você lembra sobre o desmatamento da Mata Atlântica, citando algumas causas que discutimos em sala”. Muitas estudantes apontaram para o uso dessas terras para a monocultura e pecuária, como Maria Lúcia (Figura 10) e Adriano, quem exemplificou a questão da cana-de-açúcar (Figura 11). Outras ainda apontaram para as práticas extrativistas coloniais, como a retirada de pau-brasil pelos portugueses, e para a história de ocupação urbana da área litorânea do país, onde se localiza esse bioma, o qual foi “muito desmatada para construir casas, prédios e cidades”, como escreveu Dinalva (Figura 12).

Escreva sobre o que você lembra sobre o desmatamento da Mata Atlântica, citando algumas causas que discutimos em aula.

As pessoas tiraram as florestas que tinha
várias espécies por plantação e também
desmatam para criar gado.

Figura 10. Maria Lúcia fala do desmatamento para agricultura e pecuária

Escreva sobre o que você lembra sobre o desmatamento da Mata Atlântica, citando algumas causas que discutimos em aula.

quando decidiram a cana de açúcar ele desmataram
muito parte da mata atlântica para plantar mais cana de açúcar

Figura 11. Adriano fala da cana-de-açúcar

Escreva sobre o que você lembra sobre o desmatamento da Mata Atlântica, citando algumas causas que discutimos em aula.

A Mata Atlântica é muito desmatada (por ~~causas~~)
para construir casas, prédios, e cidades.

Figura 12. Dinalva fala da ocupação urbana nesse bioma

Na questão subsequente, lia-se: “na área da Mata Atlântica há 140 Terras Indígenas, áreas habitadas por diferentes povos indígenas e usadas para suas atividades de sobrevivência. Você concorda que o número de Terras Indígenas também significa a sobrevivência da diversidade da Mata Atlântica? Por quê?”. “Se não tivesse todos esses povos indígenas, a Mata Atlântica não seria tão grande e ia ser bem mais desmatada”, respondeu Jaime (Figura 13). Micheas apontou para a existência de uma diversidade cultural, quando os indígenas “tiveram a cultura de crescer mais as matas” (Figura 14), enquanto Osvaldo associou a preservação da biodiversidade nas terras indígenas a proibição por lei de desmatamento nesse território e ainda defendeu o direito dos indígenas a “ter um espaço pra eles” (Figura 15). Acredito que não só houve a compreensão da história ambiental, como também ela foi povoada pelos povos originários e sua resistência.

Na área da Mata Atlântica há 140 Terras Indígenas, áreas habitadas por diferentes povos indígenas e usadas para suas atividades de sobrevivência. Você concorda que o número de terras indígenas também significa a sobrevivência da diversidade da Mata Atlântica? Por quê?

Sim porque se não tivesse todos esses povos indígenas a mata atlântica não seria tão grande e iam ser bem mais desmatada.

Figura 13. A resposta de Jaime ressalta a importância dos indígenas para a preservação do bioma

Na área da Mata Atlântica há 140 Terras Indígenas, áreas habitadas por diferentes povos indígenas e usadas para suas atividades de sobrevivência. Você concorda que o número de terras indígenas também significa a sobrevivência da diversidade da Mata Atlântica? Por quê?

*Sim, pois eles têm a cultura
de viver mais as coisas*

Figura 14. Micheas aponta para uma outra cultura desses povos

Na área da Mata Atlântica há 140 Terras Indígenas, áreas habitadas por diferentes povos indígenas e usadas para suas atividades de sobrevivência. Você concorda que o número de terras indígenas também significa a sobrevivência da diversidade da Mata Atlântica? Por quê?

*Sim, porque por meio da terra que dá um espaço para
eles e também a sobrevivência da diversidade da mata atlântica
porque a terra é que está dentro de uma área indígena
e assim é por meio da terra que se preservam.*

Figura 15. Em sua resposta, Osvaldo defende o direito indígena a terras

Um dos momentos mais lindos do estágio foi quando conversamos sobre a resistência secular das pessoas indígenas no país, muitas trouxeram a presença de sangue indígena em sua família, lembrando avós ou bisavós, orgulhosas em compartilhar sangue com um povo tão guerreiro. Isso urge a necessidade de romper com todo o apagamento e silenciamento das indígenas na história e na geografia dos territórios, “subalternizadas ou invisibilizadas pelos regimes de poder instaurados na América Latina desde o período colonial” (MARÍN, 2013, p. 94, tradução minha). Grande parte da turma, além disso, consistia em estudantes negras, proporção similar ao restante da escola, apontando mais uma vez para a necessidade de pedagogias decoloniais em campos de estágio à margem, onde “as lutas sociais também são cenários pedagógicos” (WALSH, 2013, p. 62, tradução minha).

Há importantes conceitos nessas respostas, os quais entendo que contribuem para o horizonte decolonial e de desconstrução de uma suposta e imposta superioridade europeia. Procurei durante o estágio corroborar para uma educação intercultural que rompa com o mito de linearidade social, em que o modelo europeu de desenvolvimento é para onde todos os povos devem mirar e que trata o modo de viver dos povos originários como *atrasado*. Para isso, concordo com Vera Candau (2013, p. 158, tradução minha) e defendo ser importante questionar, durante todo nosso ser-professora, os preconceitos e discriminações que “impregnam – muitas vezes com caráter difuso, fluido e sutil – todas as relações sociais que configuram os contextos em que vivemos”. A pesquisadora ainda diz ser importante uma posição crítica em nossa luta por uma proposta intercultural, onde deve haver

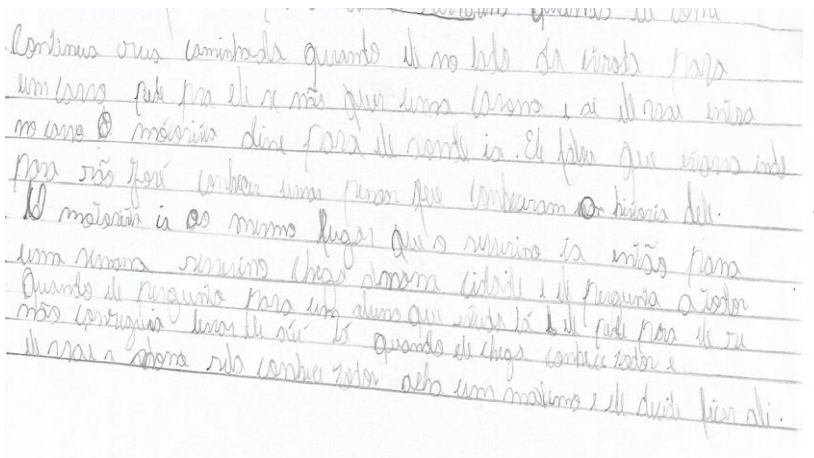
a denúncia das diferentes manifestações de discriminação racial presentes nas sociedades latino-americanas e a luta contra a ideologia da miscigenação e da "democracia racial", as quais ainda moldam os imaginários sociais sobre as relações sociais e raciais mantidas entre os diferentes grupos presentes nas sociedades latino-americanas. (CANDAU, 2013, p. 148, tradução minha)

V. c) Severino-retirante vem para o Horto

A última atividade que realizamos foi uma **releitura livre do poema**, baseada na pergunta: como seria se Severino decidisse vir até o bairro do Horto, onde está localizada a escola, ao invés de ir pro Recife? O resultado dessa proposta trouxe elementos do poema em uma nova história elaborada pelas estudantes, que variou entre histórias em quadrinho e textos narrativos, e a inserção de elementos de sua realidade para os caminhos do retirante pernambucano.

Muitos traçaram como destino final do Severino conhecer a turma 62: “para um carro, pede pra ele se ele não quer uma carona e se ele não vai entrar no carro. o motorista disse pra ele aonde ia. Ele falou que estava indo para São José conhecer umas

peças que conheceram a história dele”, escreveu Osvaldo (Figura 16). Ele ainda terminou sua história dizendo que “quando ele chegou, conhece todos e ele vai a nossa sala conhece todos, acha um máximo e ele decide ficar ali”. A ideia de que Severino iria adorar conhecer a turma esteve presente na história de Lúcio (“mas a sala que eu mais gostei foi o 6º ano” e “pediram se podiam escrever sobre mim, eu disse que sim”; Figura 17) e Elza (“chegando lá, ele viu uma turma muito legal e ele se divertiu muito com a turma ‘62’”; Figura 18).



Continua o mesmo caminho quando ele me bate de novo para
 um tempo que pra ele e não quei mais tempo, ai ele vai mais
 no caso o mesmo dia para ele gente ia. Ele falou que agora indo
 pra não foi também uma pessoa que conheceu a história dele.
 O mesmo ia ao mesmo lugar que o Severino ia então ficou
 uma semana seguinte chegou com um caderno e ele queria a gente
 quando ele perguntou para um aluno que tinha lá e ele falou para ele
 não corrigiu mais de lá. Quando ele chegou com o caderno e
 ele não a gente só com o caderno acho um máximo e ele decidiu ficar ali.

Figura 16. Trecho releitura do poema produzida por Osvaldo

Tucatuama.
 Eu estava em São João fazer ele mi lerval
 para conhecer a cidade então conheci a
 colégio Santa Teresinha um colégio grande
 cheio de crianças e professores. Conheci os
 alunos de todas as classes mas a sala que eu
 mas gostei foi a 6ª ano, pedi a informação de
 mim perguntora o meu nome eu disse Severino
 a onde eu morava eu disse uma cidade lá no
 interior do nordeste perguntaram se podião escrever
 sobre mim eu disse sim, eu achei en-
 teressante o que um menino escreveu sobre
 mim o nome dele era Fernando ele escreveu muita
 bom quando eu sair da aquele colégio eu disse.
 É aqui que eu irei viver a te morar.
 Fim

Figura 17. Trecho da narrativa escrita por Lúcio

mais do homem, não se passou 5 minutos de homem
 do de estado me muito interessante e ele um tigre, nome
 ele adorava esse tipo de animal ele foi parar a mim
 e quase levou uma moeda.
 Chegando lá ~~de~~ de ele um termo muito legal
 e ele se divertiu muito com um termo "62".
 Eles foram para o hortos florestal e se divertiram.

Figura 18. Releitura escrita por Elza, onde além do encontro com a turma, Severino encontra um tigre

Quando não interagiu com a turma 62, Severino foi inserido em elementos da realidade local das estudantes, como frequentando praias da região – por exemplo, o desenho da Suely (Figura 19), em que o retirante chega na Praia de Itapema.

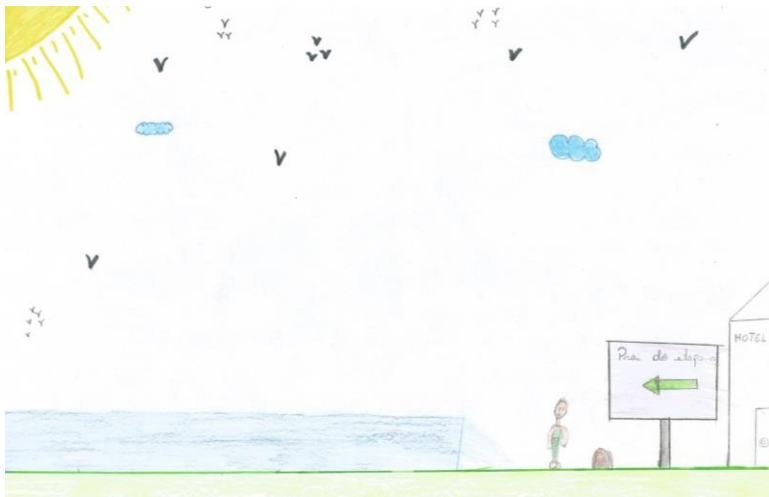


Figura 19. Suely desenhou Severino chegando a Praia de Itapema

Outras releituras possuem um desfecho violento: Arildo (Figura 20) retrata no último quadrinho de sua história assassinato de Severino, logo após tomarem um café juntos em sua casa. Morto durante um assalto com arma de fogo, vemos o desenho do retirante sobre uma poça de sangue. Na narrativa de Juca (Figura 21) vemos um Severino que ficou rico, depois de muito “trabalho de tirar terra”, comprou uma ferrari e no caminho para o Horto, “encontro dois homens que queria roubar a ferrari”, o que não acontece e ele acaba comprando uma mansão no bairro. Em uma das releituras mais inventivas, Jaime (Figura 22) diz que no seu caminho, Severino “pego um táxi e quem estava dirigindo o táxi é

um ladrão e ele me sequestra e ele me leva para um lugar muito estranho e quando eu olho eu estou em Marte e quando eu olho tem um monte de alienígena”. Catherine Walsh comenta as crônicas e desenhos do artista quechua Felipe Guamán Poma de Ayala, quem viveu no século XVI e deixou uma vasta obra sobre a história do Império Inca e o colonialismo espanhol na América Latina, principalmente no atual território peruano. A autora diz que “os desenhos agem por conta própria, narrando as injustiças, a violência, os conflitos e as posições imperialistas e coloniais” (WALSH, 2013, p. 35, tradução minha). Penso que, da mesma forma que as obras do artista quechua, a produção das estudantes diz muito sobre seu cotidiano e as questões que atravessam a realidade em que estão inseridos, como a violência narrada.



Figura 20. História em quadrinho elaborada por Arildo, em que Severino morre após um assalto

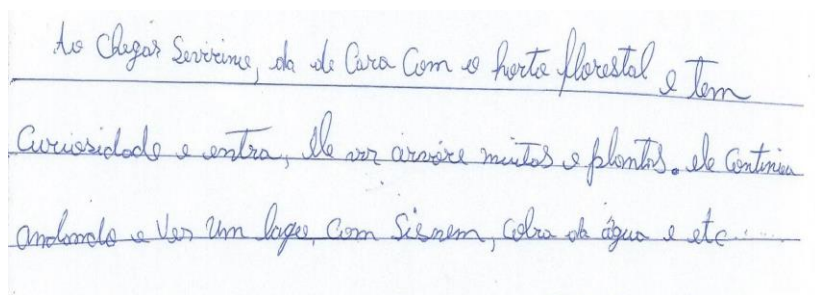
O ruivem trabalha de tirar terra e ficou rico e comprou uma fazenda e vendeu para os outros homens que queriam trabalhar a fazenda e daí ele saiu sem dinheiro de lá e veio para Lagos e aí passou a ajudar mais amambeco e ele veio para os outros e comprou um manganês.

Figura 21. Juca retratou um Severino que ficou muito rico trabalhando na terra

Comigo o meu camião na Castanega onde nasci e depois veio na Santa Catarina na campo do caminho eu pago sem taxa e quem está a direção do o taxa é um ladrão e ele me rouba e ele me leva para um lugar muito estranho e quando eu vou eu vou com medo e quando ele tem um monte de dinheiro, e deu me jogaram de moeda e eu vou para a igreja na Alameda e lá acho muita coisa de dinheiro e sempre arde e vou pra Brasil e pare em Paraíba, e lá vou para o cadáver por me confundido com um ladrão e quando ele quando ele está me levando para cá eu fui muito e me rouba e vou para Santa Catarina

Figura 22. Narrativa elaborada por Jaime, reproduzida na íntegra

Há uma tendência entre as produções de inserção de elementos clássicos da cultura europeia. Em duas produções, temos animais que não são brasileiros, mas muito comum em produções estrangeiras, dentro da Mata Atlântica. Por exemplo, quando Severino entra no Horto Florestal, ao lado da escola, vê “um lago com cisnes” na história de Jana (Figura 23) e quando Elza narra que ele “ estava na Mata Atlântica e viu um tigre” (Figura 18). Já o Severino de Helerina (Figura 24) é um adolescente branco, de cabelos lisos e moletom da Nike, com calças coladas estilo ator de novela global. A representação nessa atividade não é diferente do seu primeiro desenho, na carta escrita para o retirante (Figura 6), onde também ele está vestindo um gorro e moletom – o que parece muito estranho pois ele conta a Helerina como a Caatinga é um lugar muito quente!



Ao chegar Severino, ele de cara com o horto florestal e tem
 curiosidade e entra, ele viu várias muitas plantas. ele continua
 andando e viu um lago, com cisnes, colza de água e etc.

Figura 23. Jana narra o encontro de Severino com cisnes quando chega na Mata Atlântica



Figura 24. O Severino de Helenira é um garoto branco com moletom da Nike

Isso é um marco da colonialidade do ser, pois temos uma representação que reduz o ser humano a uma possibilidade graças a toda uma estrutura de dominação que sustenta um suposto mundo monocultural (VILLA; VILLA, 2013). A construção da outra pessoa, como ela se apresenta em nosso imaginário, expressa o ideário colonial e não só da outra pessoa, como também nossa. Helenira, por exemplo, também se desenhava com um cabelo muito mais claro do que era na realidade.

Sendo assim, a colonialidade do ser consiste em uma imposição da imagem que outros construíram de nós, adjetivando nossas emoções, divindades, crenças e práticas, fez com que nos recusemos para sermos capazes de nos reconhecer, desenraizar-nos para cumprir o humanista propósito da civilização. Essa colonialidade, que tem perdurado ao longo do tempo se ajustando camaleonicamente de acordo com as contingências de

transformações socioculturais, nos persegue do passado até os nossos dias, fazendo-nos depositários da hegemonia dos outros. (ACHINTE, 2013, p. 450 - 451, tradução minha)

De todas as perguntas que me tomam e me emocionam ao pensar com atenção cada um desses trabalhos é: como um retirante que caminha às margens do rio e da vida vira uma figura de referência para essas crianças? O diálogo estabelecido entre as estudantes e o personagem se deu de forma rápida e interessante, assim como sua inserção na realidade do bairro e da escola. Há, de alguma forma, um deslocamento na figura de referência branca e com poder para uma popular e onde há possibilidade de reconhecimento. Assisti a uma entrevista do Emicida¹⁵, rapper paulistano, em que ele conta que no dia em que escutou o grupo de rap Racionais MC's pela primeira vez, em 1993, ouviu sua história cantada em outras vozes, que era também a história de tantos outros jovens negros da periferia. Hoje ele faz arte! Assim como do Recife, Chico Science criou as batidas do mangue pernambucano depois de mergulhar na lama de Josué de Castro, quem antes tanto leu João Cabral. Produções de arte na guerra impulsionadas por histórias em que os personagens são feitos de gente. Assim, podemos reconhecer a outra pessoa por sua história em nossa história, pois afinal é disso que somos feitas.

¹⁵Vídeo "Emicida e Lázaro Ramos - Parte 1 | Espelho", acessada em 10 de agosto de 2018 e disponível no Youtube, através do link: <youtube.com/watch?v=Xy14vJkdX-A>.

Capítulo VI. Foz

*e os sem amor, os sem teto,
 os sem paixão, sem alqueire
 no peito dos sem peito uma seta
 e a cigana analfabeta
 lendo a mão de Paulo Freire*
 Chico César

Escrevo para ser lida e assim, talvez, levar a novas escritas em linhas tortas que, feito faca, cortem a carne daqueles que nos subjugam, em um sistema que se nutre do desigual. Há muitas formas de ler esse trabalho, no entanto, de seguir seu curso e desaguar no horizonte que fiz mar. Escrevo pensando em muitas que não me leem, aquelas para quem essas representações gráficas dizem muito pouco, mas sabem muito bem compreender as linhas e interpretar os caminhos. Certo dia, sentada em torno do *tata*, procurando segurar o calor do fogo no meio do inverno, assistia o Cacique fazer um *petyngué* (cachimbo sagrado para os Guarani Mbya) a partir de um pedaço meio podre de madeira que estava no chão. Com muito cuidado, ele observava cada movimento, olhando com atenção para o material nas mãos, como se a arte que nascia ali fosse um pouco dele, um pouco da própria madeira, em uma conversa muito íntima com o material. Depois de algumas horas, era um *petyngué* em forma de tucano, lindo! Nathalle e eu ficamos surpresas em acompanhar todo aquele processo maravilhoso de criação. Cacique falou pra nós que era só uma questão de ler a madeira, suas curvas, os pedidos que ela fazia ao ser moldada. O Cacique, quem muito pouco lê a língua dos *juruaá* (não indígenas), fez a leitura mais linda que já presenciei, em um espetáculo freiriano de quem lê o mundo. É como a cigana analfabeta que lê muito bem as linhas da mão de nosso educador popular, segundo o cantor paraibano Chico César. São também os poetas da periferia, que fogem da escrita espremida pela norma culta, para nos lançar em uma leitura crítica do mundo.

Paulo Freire (1989, p. 18) disse, no livro *A importância do ato de ler*, que a “leitura do mundo e a leitura da palavra estão

dinamicamente juntas". Quando proponho trazer para as aulas de Ciências a leitura do poema *Morte e Vida Severina*, mais do que ler as palavras escolhidas por João Cabral de Melo Neto, encadeadas em versos sonoros, está a proposta de ler os caminhos de Severino. A leitura da realidade desse personagem retrata a secura do sistema colonial e capitalista que coloca existência de tantas pessoas às margens, silenciado-as para garantir sua exploração. Esse processo é baseado no esquecimento sobre o ser e sobre o que ele produz, a partir de um roubo da nossa história e dos nossos direitos pelos poderosos, fazendo com que o povo não reivindique o que é seu por direito. A literatura nas aulas de Ciências, desta forma, cria possibilidades de uma leitura crítica do mundo, oferecendo gretas de onde podemos observar a realidade desde baixo, em uma narrativa popular e marginal.

Durante minha experiência de estágio no ensino de Ciências, com uma turma de 6º ano de uma escola pública na periferia de São José, o estudo dos biomas a partir da obra de João Cabral de Melo Neto, em uma versão em quadrinhos, transformou toda a leitura desse material. Além de compreender a Caatinga e a Mata Atlântica e poetizar sobre o ciclo da água, as estudantes estabeleceram um diálogo com Severino, povoando o que os livros didáticos retratam de forma tão vazia e impessoal. O sertão não é só seca, durante as aulas foi poesia. Ainda houve uma expressão carinhosa das estudantes pelo personagem, quem passa muito longe dos clássicos heróis brancos de uma história eurocentrada. A turma queria ser amiga de um popular, um marginalizado, um sujeito que muitas vezes é invisibilizado nas grandes cidades e também na história. Dessa vez, protagonista de nossa narrativa, Severino é um herói, ou melhor, vira gente, gente como a gente, como eu e você. Quem merece o olhar, a escuta atenta, nossa solidariedade e nosso acolhimento.

Muitas das estudantes da turma eram retirantes, vindas de outros lugares com sua família, na busca por uma vida melhor. Há, desta forma, a possibilidade de reconhecimento com Severino. Inserir nas aulas elementos em que as estudantes possam traçar um paralelo com sua realidade, principalmente em espaços periféricos, é fortalecer a memória coletiva das de baixo e contribuir para sua identidade como povo. Assim, podemos nos

lançar em um horizonte em que, conscientes do que somos, tornamo-nos força de nossa própria história e possamos resistir contra aqueles que nos exploram. Isso se soma à ideia das pedagogias decoloniais, as quais se constroem dentro da própria luta popular “como uma necessidade de embasar e entender criticamente o que está sendo enfrentado, contra o que se deve resistir” (WALSH, 2013, pp. 63-64, tradução minha).

Resistência que é necessária quando professora de um produto colonial: a Ciência faz parte de uma tradição epistêmica europeia, em um modo de pensar cartesiano e fundada no racionalismo. Devemos, como professoras que acreditam que um ensino decolonial, crítico e libertador, criar modos de subverter essa estrutura central em um processo antropofágico. O horizonte é um ensino na escola que corrobore para a construção de ciências populares, rompendo com sua falsa neutralidade e a partir da apropriação do saber científico e pelo fortalecimento de uma produção que atenda as necessidades das de baixo.

Para isso, precisamos que o pensar científico esteja contaminado por quem a gente é. Toda a estrutura colonial, imperialista e opressora funciona bem fazendo com que esqueçamos quem somos e possamos assim colaborar para o processo de perda, quando nos entregamos a um auto-silenciamento. O esquecimento é a pior das mortes. Proponho que incessantemente lutemos para lembrar, quem somos, para onde queremos ir e aquelas que lutaram antes de nós. Assim, poderemos construir uma realidade com nossa identidade e que atenda nossa demandas, latino americanas, periféricas, marginais.

É preciso romper não só com a falsa neutralidade científica, mas também do processo educativo. Essa falsa suposição, “a serviço da formação de um tipo ideal de ser humano, desencarnado do real, virtuoso e bom, é uma das conotações fundamentais da visão ingênua da educação” (FREIRE, 1989, p. 18). Projetos de lei como o Escola sem Partido, surgem na tentativa de sustentar uma possível neutralidade, baseada em interesses de uma elite que fez de suas concepções verdades absolutas. Todo conhecimento atende demandas de certo grupo social, muitas vezes por uma tradição colonial no saber. Lutemos junto com os povos marginalizados, trabalhadoras, indígenas e negras, para que

seu conhecimento se faça presente no ensino e nas narrativas que permeiam a construção de nossa realidade.

Na análise das produções da turma, observei proximidades com uma perspectiva de educação intercultural, dentro de uma concepção crítica e decolonial. Essa aproximação, no entanto, está longe de ser efetiva nessa proposta, porque se trata de uma prática muito curta. Visto que “ a educação intercultural não pode ser reduzida a algumas situações e/ou atividades realizadas em momentos específicos, nem focar sua atenção exclusivamente em determinado grupo social” (CANDAU, 2013, p. 159, tradução minha). Por isso, esse trabalho somente lança possibilidades que devem ser ampliadas em outras discussões no ensino de Ciências e em propostas que envolvam outras disciplinas escolares, de forma mais demorada e efetiva.

Além disso, espero que meu trabalho contribua para pensar a importância da formação inicial de professoras, atrelada à pesquisa na área do ensino. Foi muito importante para minha formação ter esse trabalho como eixo central em diversas disciplinas da licenciatura, o que o fez ser construído por muitas mãos e pensado de forma atenta. Isso se soma à construção de um estágio que posteriormente seria analisado com a devida atenção nessa escrita, culminando em uma experiência na escola que se alongou por muitos meses após seu término. Os desdobramentos dessa vivência são gigantes em minha formação, pois o horizonte do meu estar na escola desaguava em todo o mar de reflexões do que estava sendo feito em minha prática. Minha relação com o Arthur foi fundamental para todo esse processo do estágio, porque tudo teria sido menos intenso com um professor a quem eu não conhecesse previamente ou não dividisse comigo os anseios de transformação social. Por ele crer na escola e na luta através dela, é que esse trabalho nasce com toda a força que agora que chega a sua foz.

Traz do seu leito, as areias do chão da escola pública, espaço que procurei defender em minha prática e em minha escrita. Espero que esse trabalho sirva como manifesto pela luta por esse direito e para inspirar novos estágios e pesquisas que fortaleçam essa realidade. A escola pública é lugar de muitas gentes e muitas histórias, muitas contradições e resistência. Que

possamos fazer dela local de libertação e de construção de um mundo onde caibam muitos mundos.

Por fim, desaguamos. Como chegar ao fim de um trabalho que nunca acaba? Quando o rio chega ao mar, não é seu fim: apenas o início de mais uma etapa do ciclo, ele apenas se faz maior. João Cabral de Melo Neto (2000, p. 11), no poema *O Rio*, escreveu que “para os bichos e rios, nascer já é caminhar. Eu não sei o que os rios têm de homem do mar, sei que se sente o mesmo exigente chamar”. Eu já nasci vendo mar, tendo como o horizonte algo que não podia enxergar, mas que alguém sempre estava a buscar. No mesmo ano em que nasci, nasceu também o levante zapatista, quando mulheres e homens desvendaram um novo ponto no horizonte. Desde então constroem uma nova realidade entre seus caracóis: caminhando devagar, mas sempre caminhando metidos naquele sonho. Esse trabalho desagua em um horizonte sonhador, de quem segue acreditando que a vida resiste, desde Chiapas até Rojava, passando por cada quebrada desse país. É que venceremos, na luta diária “contra o esquecimento, contra a morte, pela memória e pela vida. Lutamos pelo medo de morrer a morte do esquecimento” (EZLN, 1996). Seguimos na construção de um ensino de Ciências e de um mundo abaixo e à esquerda, onde mora o coração.

REFERÊNCIAS

ACHINTE, Adolfo Albán. Pedagogías de la Re-existencia: artistas indígenas y afrocolombianos. In: WALSH, Catherine (ed). **Pedagogías decoloniales: Prácticas insurgentes de resistir, (re)existir y (re)vivir**. Tomo I, Ediciones Ab-ya-Ya-la, Qui-to, 2013, pp. 443-468.

BANDERA, V. Favelas da cidade do Rio de Janeiro: Uma Síntese Histórica e Psicossocial. **Revista Em Tese**, Florianópolis, v. 10, n. 2, 2013. Disponível em: <<https://periodicos.ufsc.br/index.php/emtese/article/viewFile/1806-5023.2013v10n2p1/28067>>. Acesso em: 08 janeiro 2018.

BARONNET, Bruno. Autonomías y Educación en Chiapas: Prácticas políticas y pedagógicas en los pueblos zapatistas. In: WALSH, Catherine (ed). **Pedagogías decoloniales: Prácticas insurgentes de resistir, (re)existir y (re)vivir**. Tomo I, Ediciones Ab-ya-Ya-la, Qui-to, 2013, pp. 305-329.

BARRETO, Lima. **Triste Fim de Policarpo Quaresma**. 5. ed. São Paulo: Martin Claret, 2011.

CANDAU, Vera Maria Ferrão. Educación Intercultural Crítica: construyendo caminos. In: WALSH, Catherine (ed). **Pedagogías decoloniales: Prácticas insurgentes de resistir, (re)existir y (re)vivir**. Tomo I, Ediciones Ab-ya-Ya-la, Qui-to, 2013, pp. 145-161.

CASSIANI, Suzani. Reflexões sobre os efeitos da transnacionalização de currículos e da colonialidade do saber/poder em cooperações internacionais: foco na educação em ciências. **Revista Ciência e Educação**, Bauru, v. 24, n. 1, p. 225-244. 2018.

CASSIANI, Suzani; GIRALDI, Patricia Montanari; VON LINSINGEN, Irlan. É possível propor a formação de leitores nas

disciplinas de Ciências Naturais? Contribuições da análise de discurso para a educação em ciências. **Educação: Teoria e Prática**, v. 22, n. 40. 2012.

CASTRO, Josué de. **Homens e Caranguejos**. 2. ed., Editora Brasiliense, São Paulo, 1968. 180p.

CATINI, Carolina de Roig. **Privatização da Educação e Gestão da Barbárie**. Edições Lado Esquerdo, 2. ed. Campinas, 2018.

CATINI, Carolina de Roig; MELLO, Gustavo. Escolas de Luta, Educação Política. **Revista Educação & Sociedade**, Campinas, v. 37, n. 137, 2016.

ESPINOSA, Yuderkys; GÓMEZ, Diana; LUGONES, María; OCHOA, Karina. Reflexiones Pedagógicas en torno al feminismo descolonial: Una conversa en cuatro voces. In: WALSH, Catherine (ed). **Pedagogías decoloniales: Prácticas insurgentes de resistir, (re)existir y (re)vivir**. Tomo I, Ediciones Ab-ya-Ya-la, Qui-to, 2013, pp. 403-441.

EZLN - EXÉRCITO ZAPATISTA DE LIBERTAÇÃO NACIONAL. **Quarta declaração da Selva Lacandona** [online]. 1996. Disponível em: <nodo50.org/insurgentes/textos/zapatismo/lacandona4.htm>. Acesso em 13 abril 2018.

FREIRE, Paulo. **Ação cultural para a liberdade**. 5ª ed., Editora Paz e Terra, Rio de Janeiro, 1981, 149p.

_____. A importância do ato de ler: em três artigos que se completam. Editora Cortez, São Paulo, 1989. 49p.

_____. **Educação como prática da Liberdade**. Editora Paz e Terra, Rio de Janeiro, 1967, 149p.

_____. **Pedagogia do Oprimido**. 17ª ed. Editora Paz e Terra, Rio de Janeiro, 1987, 107p.

FUNES MONZOTE, Reinaldo. O Grande Caribe: das plantações ao turismo. In: LEAL, Claudial; PÁDUA, José Augusto; SOLURI, John (org). **Novas Histórias Ambientais da América Latina e do Caribe**. Rachel Carson Center Perspectives, 2013, pp. 17-24.

GADOTTI, Moacir. **A escola e o professor : Paulo Freire e a paixão de ensinar**. Publisher Brasil, 1. ed. São Paulo, 2007.

GOMES, Maria Margarida; SELLES, Sandra Escovedo; LOPES, Alice Casimiro. Currículo de Ciências: estabilidade e mudança em livros didáticos. **Revista Educação e Pesquisa**, São Paulo, v. 39, n. 2, pp. 477-492, 2013.

LAÂBI, Abdellatfi. A Poesia Palestina de Combate. In: Sem Autor. **Poesia Palestina de Combate**. 2ª ed., Editora Achiamé, Rio de Janeiro, sem data. 151p.

LEAL, Claudia. Fronteiras Florestais. In: LEAL, Claudial; PÁDUA, José Augusto; SOLURI, John (org). **Novas Histórias Ambientais da América Latina e do Caribe**. Rachel Carson Center Perspectives, 2013, pp. 51-57.

LOSADA CASTILLA, Camilo. **Pedagogías decoloniales y cocuidado: un aporte en la reconstrucción y restitución de la memoria colectiva de hombres transgénero de la organización social hombres en desorden** [online]. Biblioteca Central, Universidad Pedagógica Nacional, Bogotá, 2016, 86p.

MALDONADO-TORRES, Nelson. Sobre la colonialidad del ser: contribuciones al desarrollo de un concepto. In: CASTRO-GÓMEZ, Santiago; GROSFUGUEL, Ramon (org). **El giro decolonial: reflexiones para una diversidad epistêmica más allá del capitalismo global**. Bogotá, 2007.

MARÍN, Pilar Cuevas. Memoria Colectiva: hacia um projeto decolonial. In: WALSH, Catherine (ed). **Pedagogías decoloniales:**

Práticas insurgentes de resistir, (re)existir y (re)vivir. Tomo I, Edições Ab-ya-Ya-la, Qui-to, 2013, pp. 69-103.

MELO NETO, João Cabral. **Morte e Vida Severina e outros poemas para vozes.** 4. ed., Editora Nova Fronteira, Rio de Janeiro, 2000. 163p.

_____. **Morte e Vida Severina (ilustrado).** Recife: Fundaj, Editora Massangana, 2009.

NAÇÃO ZUMBI. Da Lama ao Caos. In: NAÇÃO ZUMBI. **Da Lama ao Caos.** Chaos/Sony Music, 50 min, 1994. Faixa 7.

OLIVEIRA, Alecsandra Matias de. Arte como lugar de Memória. **Revista Travessia**, v. 3, n. 1, UNIOESTE, 2009.

OLIVEIRA, Luiz Fernandes de; CANDAU, Vera Maria. Pedagogía decolonial y educación anti-racista e intercultural en Brasil. In: WALSH, Catherine (ed). **Pedagogías decoloniales: Prácticas insurgentes de resistir, (re)existir y (re)vivir.** Tomo I, Edições Ab-ya-Ya-la, Qui-to, 2013, pp. 275-303.

PADILHA, Raíza. **Pela superação da colonialidade do saber: o conceito de biomas em livros didáticos de ciências.** 2017. Trabalho de Conclusão de Curso, Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, 2017.

PÁDUA, José Augusto. Natureza e território na construção do Brasil. In: LEAL, Claudial; PÁDUA, José Augusto; SOLURI, John (org). **Novas Histórias Ambientais da América Latina e do Caribe.** Rachel Carson Center Perspectives, 2013, pp. 33-39.

PORTO-GONÇALVES, Carlos Walter. Apresentação da edição em português. In: LANDER, Edgardo (org). **A colonialidade do saber: eurocentrismo e ciências sociais. Perspectivas latino-americanas.** CLACSO, Buenos Aires, 2005.

_____. Entre América e Abya Yala – tensões de territorialidades. **Revista Desenvolvimento e Meio Ambiente**, n. 20, p. 25-30, 2009.

PREFEITURA MUNICIPAL DE SÃO JOSÉ. **Proposta Curricular da Rede de Ensino de São José - SC**. 2000. Disponível em: <saojose.sc.gov.br/images/uploads/publicacoes/Proposta-Curricular-de-Sao-Jose.pdf>. Acesso em 13 agosto 2018.

RAMÍREZ GUZMÁN, Boris Alfonso. Colonialidade, interculturalidade e educação: desdobramento na relação do povo Mapuche e o Estado do Chile. Dissertação. Florianópolis, 2011, 174p.

RAMOS, Graciliano. **Vidas Secas**. Editora Record, 115 ed. Rio de Janeiro, 2011.

SAKAMOTO, Leonardo. Viagem às terras que inspiraram a obra *Morte e Vida Severina*. **Revista Estudos Avançados**, 16 (44), 2002.

SCHUCMAN, Lia. Vainer. **Entre o "encardido", o "branco" e o "branquíssimo": raça, hierarquia e poder na construção da branquitude paulistana**. Instituto de Psicologia da Universidade de São Paulo, São Paulo, 2012.

SOHURI, John. Os camponeses e a história oculta da biodeversidade. In: LEAL, Claudial; PÁDUA, José Augusto; SOLURI, John (org). **Novas Histórias Ambientais da América Latina e do Caribe**. Rachel Carson Center Perspectives, 2013, pp. 67-73.

SILVA, Carolina Ribeiro Cardoso da; TROMBETTA, Elisângela Melnik Trombetta; SILVA, Liliane Alves da; PETRY, Marília Gabriela. Formar, (Re)formar, Transformar: O Estágio na perspectiva de professoras da Educação Básica do Colégio de Aplicação/UFSC. In: LATERMAN, Ilana; AGOSTINHO, Kátia. (Org.). **Perspectivas do Estágio Curricular na Formação Docente:**

educação infantil e anos iniciais do ensino fundamental. Florianópolis: Copiart, 2017. p. 147-174.

TADDEO, Eduardo. **A guerra não declarada na visão de um favelado**. Volume II. 2012.

VILLA, Wilmer; VILLA, Ernell. Donde llega uno, llegan dos, llegan tres y llegan todos: el sentido de la pedagogización de la escucha en las comunidades negras del caribe seco colombiano. In: WALSH, Catherine (ed). **Pedagogías decoloniales: Prácticas insurgentes de resistir, (re)existir y (re)vivir**. Tomo I, Edi-cio-nes Ab-ya-Ya-la, Qui-to, 2013, pp. 357-399.

WALSH, Catherine. Lo Pedagógico y lo Decolonial: entretejiendo caminos. In: WALSH, Catherine (ed). **Pedagogías decoloniales: Prácticas insurgentes de resistir, (re)existir y (re)vivir**. Tomo I, Edi-cio-nes Ab-ya-Ya-la, Qui-to, 2013, pp. 23-68.

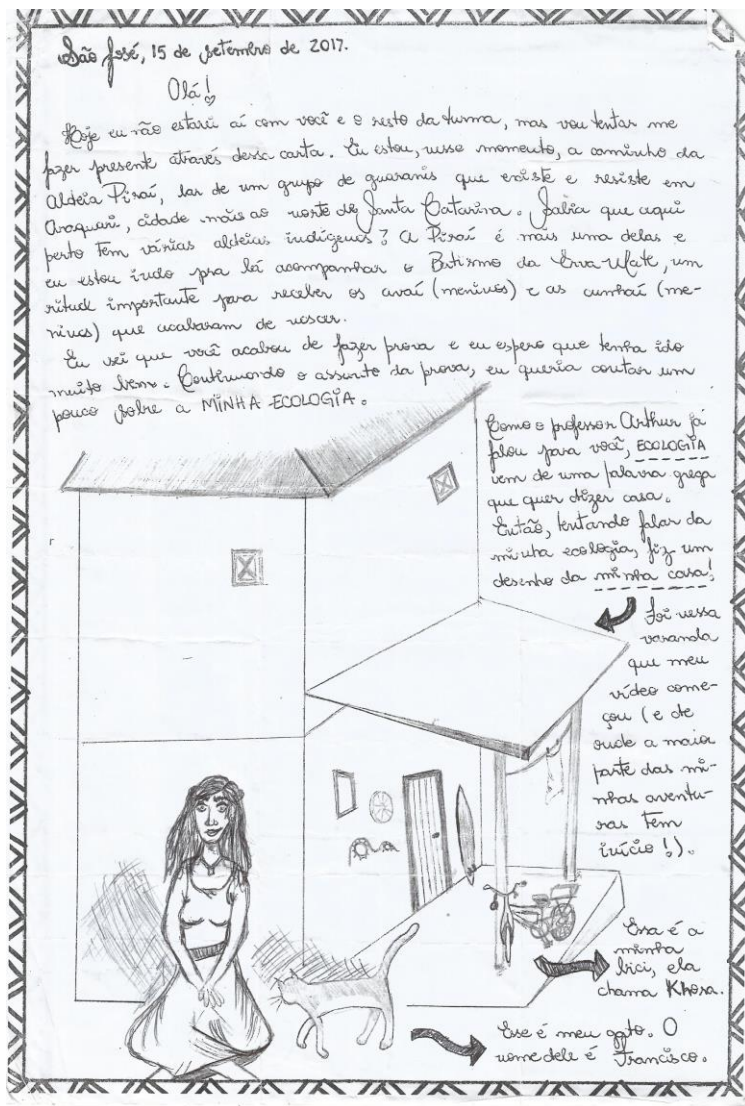
_____. Gritos, grietas y siembras de vida: Entretejeres de lo pedagógico y lo decolonial. In: WALSH, Catherine (ed). **Pedagogías decoloniales: Prácticas insurgentes de resistir, (re)existir y (re)vivir**. Tomo II, Edi-cio-nes Ab-ya-Ya-la, Qui-to, 2017, pp. 17-48.

_____. Interculturalidade Crítica e Pedagogia Decolonial: in-surgir, re-existir e re-viver. In: CANDAU, Vera Maria (org). **Educação Intercultural na América Latina: entre concepções, tensões e propostas** [online], 2009, pp. 12-42.

ZARRILLI, Adrián. Bacia Platina: rios, planícies e sociedades no Cone Sul. In: LEAL, Claudial; PÁDUA, José Augusto; SOLURI, John (org). **Novas Histórias Ambientais da América Latina e do Caribe**. Rachel Carson Center Perspectives, 2013, pp. 41-48.

APÊNDICE A

Carta para a Turma

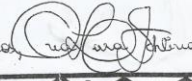


Nessa casa, eu moro com uma amiga chamada Dóris. Quando eu produzi o vídeo para a turma, foi ela quem me ajudou. Além de nós duas, moram outras três amigas no mesmo terreno: a Bã, a Fer e a Comi. Vivemos em uma pequena COMUNIDADE, dividindo todas as coisas e fazendo uma RELAÇÃO DE COOPERAÇÃO. Essa relação de amor e cuidado nos faz ir mais longe! Assim como nós, muitos outros animais cooperam para garantir uma vida melhor ou até mesmo sua sobrevivência, sabia disso? Cooperar um com os outros nos leva mais longe.

Eu também gosto de cooperar com os demais animais, por isso eu sou VEGETANA, você já ouviu algo sobre isso? Eu não como carne, nem nenhum alimento de origem animal: nem leite, nem ovo, nem mel. Também não uso coisas de couro ou lã, nem compris stampões ou maquiagens que foram testadas em animais. Isso é difícil! Por exemplo, eu como muito amendoim e acaçate, o que é delicioso. Dentro da TEIA ALIMENTAR, eu represento uma CONSUMIDORA PRIMÁRIA, pois meu alimento apenas de produtores e DECOMPOSITORES - como os fungos!!!


Gostaria muito que você me contasse onde você nasceu e em que bairro moram, fico curiosa para saber os lugares por onde andavam e andam - isso diz muito sobre alguém! Eu, por exemplo, não vou ENDÊMICA de Florianópolis, o que quer dizer que eu não nasci lá. Eu nasci na cidade de Brusque, pertinho daqui, já ouvi falar? Lá fica em um vale, eu sei, cresci olhando para os nossos verdes ao meu redor me perguntando quanto maior era o mundo fora dali. Morava com meu pai, minha mãe e meu irmão mais novo em um sítio, onde eu tinha em árvore na esperança de ver mais mundo lá de cima. Um dia, logo depois de eu ganhar mais um irmão, eu fui visitar no Rio de Janeiro: quis me lançar no horizonte e ficar mais perto do mar. Lembro que 14 anos quando fui pra lá, morava em um colégio interno e via meus pais só nas férias. Fiz amigos e amigos de todos os tipos e lugares, de vários lugares do Brasil, o que fez a vida ficar mais diversa e colorida. Por isso é que, até hoje, o Rio de Janeiro é meu lugar favorito no mundo! Eu sempre volto pra lá, principalmente no carnaval: minha época favoritíssima dos anos!

Agora eu queria muito que você me contasse da sua vida! Está sendo lindo e incrível o nosso encontro, por isso quero te conhecer mais e me deixar conhecer também. Quero saber de que você gosta, o que você ama, o que quer fazer de você nessa vida e quaisquer outras coisas que quiser me contar.

Seu esperar (sua resposta). Até quarta! Beijoca,  e abraços abraçados.

APÊNDICE B

Avaliação

	CENTRO EDUCACIONAL MUNICIPAL SANTA TEREZINHA Rua: Francisco Ignácio do Nascimento - São José - SC. Telefone: 3257-3520 E-mail: cem.santaterezinha@pmj.sc.gov.br	
AVALIAÇÃO DE CIÊNCIAS		4º bimestre
Professoras: ANA LARA SCHLINDWEIN E ARTHUR PRADO FLEURY MAGALHÃES		
Estudante:		
Ano: 6º	Turno: () M (X) V	São José, 22 de novembro de 2017
Orientações: 1. Todas as respostas deverão ser registradas com caneta azul ou preta. 2. Leia atentamente todas as questões antes de responder		



Questão 01. Na história de Severino, narrada no poema de João Cabral de Melo Neto *Morte e vida Severina*, o retirante deixa sua casa em busca de uma vida melhor: ele emigra. Com isso, responda baseado nos quadrinhos:

a) No quadrinho ao lado (p. 10), Severino nos conta um pouco do lugar de onde emigra. De qual bioma Severino começa sua caminhada?

b) O que quer dizer o nome desse bioma?

c) Fale um pouco das principais características desse bioma.

Questão 02. Severino caminha seguindo o melhor guia: o Rio Capibaribe. Mas, no verão o rio corta (seca) por falta de água (p. 14).

a) Por que isso acontece com o Rio Capibaribe no verão? Como são as chuvas na Caatinga?



b) Por que a falta da chuva traz a falta de água no rio? Responda pensando no ciclo da água trabalhado em aula.

Questão 03. Sobre os biomas brasileiros, responda:



a) A Caatinga está representada no mapa pela cor _____

b) A Mata Atlântica está representada no mapa pela cor _____

Questão 04. No seguinte trecho do poema (p. 22), o nosso Severino chega a outro bioma, a Mata Atlântica, onde ele encontra terras mais verdes e férteis.



Porém, ele encontra outra coisa também:

*Mas não avisto ninguém
são folhas de cana fina;
somente ali a distância
aquele bueiro de usina;
somente naquela várzea
um bangô velho em ruína.*

- a) Escreva sobre o que você lembra sobre o desmatamento da Mata Atlântica, citando algumas causas que discutimos em aula.

- b) Na área da Mata Atlântica há 140 Terras Indígenas, áreas habitadas por diferentes povos indígenas e usadas para suas atividades de sobrevivência. Você concorda que o número de terras indígenas também significa a sobrevivência da diversidade da Mata Atlântica? **Por quê?**

Questão 05. No trecho (p. 22):

*Não tenho medo de terra
(cavei pedra toda a vida)
e para quem lutou a braço
contra a piçarra da Caatinga
será fácil amansar
estã aqui, tão feminina.*

- a) O que ele quer dizer com ser mais “fácil amansar estã aqui, tão feminina”?

- b) Pensando no que discutimos em sala, é correto afirmar que “uma terra mais fácil de amansar” está relacionado com “feminina”?

E não há melhor resposta que o espetáculo da vida

João Cabral de Melo Neto

Boa prova pra você!