



UNIVERSIDADE ESTADUAL PAULISTA

**FACULDADE DE CIÊNCIAS AGRÁRIAS E VETERINÁRIAS PROGRAMA
DE PÓS-GRADUAÇÃO EM ENSINO E PROCESSOS FORMATIVOS**

**HISTÓRIAS CRUZADAS: PROPOSTA DE JOGO DIGITAL, COM
ABORDAGEM NA INTERSECCIONALIDADE ENTRE RAÇA, CLASSE E
GÊNERO.**

JABOTICABAL, 2022

UNIVERSIDADE ESTADUAL PAULISTA
FACULDADE DE CIÊNCIAS AGRÁRIAS E VETERINÁRIAS PROGRAMA DE PÓS-
GRADUAÇÃO EM ENSINO E PROCESSOS FORMATIVOS

**HISTÓRIAS CRUZADAS: PROPOSTA DE JOGO DIGITAL, COM
ABORDAGEM NA INTERSECCIONALIDADE ENTRE RAÇA, CLASSE E
GÊNERO.**

Discente: LETICIA DE CÁSSIA OLIVEIRA

Orientadora: Prof^a. Dr^a. Rosemary Rodrigues de Oliveira

Dissertação apresentada para obtenção do título de Mestre em Ensino e Processos Formativos, junto ao Programa de Pós-Graduação em Ensino e Processos Formativos Interunidades da Universidade Estadual Paulista “Júlio de Mesquita Filho”, Campus de Jaboticabal/São José do Rio Preto/Ilha Solteira.

JABOTICABAL, 2022

O48h	Oliveira, Letícia de Cássia Histórias cruzadas: proposta de jogo digital com abordagem na interseccionalidade entre raça, classe e gênero / Letícia de Cássia Oliveira. -- Jaboticabal, 2022 210 p. Dissertação (mestrado) - Universidade Estadual Paulista (Unesp), Faculdade de Ciências Agrárias e Veterinárias, Jaboticabal Orientadora: Rosemary Rodrigues de Oliveira 1. Mulher Negra. 2. Jogos Educativos. 3. Formação de Professores. 4. Racismo. I. Título.
------	--

Sistema de geração automática de fichas catalográficas da Unesp. Biblioteca da Faculdade de Ciências Agrárias e Veterinárias, Jaboticabal. Dados fornecidos pelo autor(a).

Essa ficha não pode ser modificada.



UNIVERSIDADE ESTADUAL PAULISTA

Câmpus de Jaboticabal



CERTIFICADO DE APROVAÇÃO

TÍTULO DA DISSERTAÇÃO: HISTÓRIAS CRUZADAS: PROPOSTA DE JOGO DIGITAL, COM ABORDAGEM NA INTERSECCIONALIDADE ENTRE RAÇA, CLASSE E GÊNERO

AUTORA: LETICIA DE CÁSSIA OLIVEIRA

ORIENTADORA: ROSEMARY RODRIGUES DE OLIVEIRA

Aprovada como parte das exigências para obtenção do Título de Mestra em Ensino e Processos Formativos, pela Comissão Examinadora:

Profa. Dra. ROSEMARY RODRIGUES DE OLIVEIRA (Participação Virtual)
Departamento de Economia Administração e Educação / Faculdade de Ciências Agrárias e Veterinárias de Jaboticabal

Prof. Dr. HUMBERTO PERINELLI NETO (Participação Virtual)
Departamento de Educação / UNESP/Câmpus de São José do Rio Preto

Profa. Dra. BÁRBARA CARINE SOARES PINHEIRO (Participação Virtual)
Departamento de Química Geral e Inorgânica / Universidade Federal da Bahia - UFBA

Jaboticabal, 09 de setembro de 2022

AGRADECIMENTOS

Agradeço aos meus pais, Mariza e Edson pelo incentivo e investimento em minha educação, estiveram comigo nos momentos mais difíceis e me apoiaram em todas as minhas decisões, ainda que não fosse o que eles sonhavam para mim. E aos meus amigos, que caminharam comigo durante toda a minha jornada na graduação e agora na Pós-Graduação, em especial Felipe Menossi pelas noites de conversas sobre minhas inquietações, Gabriel Silva Lima por todo apoio emocional prestado e Fábio Silveira Santa Maria, por muitas vezes acreditar mais em mim que eu mesma.

As professoras Prof^a. Dr^a. Rosemary Rodrigues de Oliveira, e Prof^a. Dr^a. Ana Paula Leivar Brancaloni e a todos os integrantes do grupo de estudos “Abre Alas - estudos e pesquisas sobre diversidade”, pela oportunidade de dividir minhas angústias e sentimentos, e por me ajudarem a enxergar o que muitas vezes fica nublado durante o processo de construção do trabalho de Mestrado.

Agradeço a minha orientadora Prof^a. Dr^a. Rosemary Rodrigues de Oliveira, que eu não tenho nem palavras para descrever o quão importante ela é para mim, agradeço a paciência e parceria no desenvolvimento desse projeto e de todos os que iniciamos juntas. Algumas pessoas marcam a nossa vida, e você, com certeza, será uma dessas que permanecem sempre no meu coração.

Ao Prof. Dr. Humberto Perinelli Neto, por todo o apoio prestado durante as disciplinas da Pós-Graduação e, por toda atenção e apoio às questões burocráticas da Pós-Graduação. Agradeço ainda ao Prof. Humberto pelo aceite em participar como banca avaliadora no meu exame de qualificação e de defesa.

Ao Prof. Dr. Dagoberto José da Fonseca pelas contribuições na banca avaliadora do meu exame de qualificação.

Agradeço ainda a Profa. Dra. Bárbara Carine Soares Pinheiro, por aceitar fazer parte de minha banca de defesa.

O presente trabalho foi realizado com o apoio da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior - Brasil (CAPES) - Código de Financiamento 001, a qual agradeço o investimento.

LISTA DE ILUSTRAÇÕES

FIGURA 1 - Perda ocupacional por características individuais (2018-2020)	41
FIGURA 2 –Estruturação da ATD segundo Concentino et al. (2017)	41
FIGURA 3 - Tabuleiro do Jogo Histórias Cruzadas.....	44
FIGURA 4 - Exemplo de direcionamento para o desafio.....	51
FIGURA 5 - Exemplo de desafio.....	52
FIGURA 6 - Exemplo de desafio concluído.....	52
FIGURA 7 -Desafio Final.....	53
FIGURA 8 - Processos da ATD.....	53
FIGURA 9 - Respostas dos licenciandos sobre reflexividade do jogo.....	79
FIGURA 10 - Respostas dos licenciandos sobre a colaboração do jogo para com a sociedade.....	79
FIGURA 11 - Respostas dos licenciandos sobre a colaboração do jogo para com a abordagem de posicionamento político e social junto aos alunos da escola de educação básica.....	79
FIGURA 12 - Respostas dos licenciandos sobre a colaboração do jogo para com a reflexão dos alunos da escola de educação básica.....	80
FIGURA 13 - Respostas dos licenciandos sobre adequação do jogo ao público ao qual se destina.....	80
FIGURA 14 – Respostas dos licenciandos sobre possibilidade de adaptação do jogo ao público ao qual se destina.....	81

LISTA DE ABREVIATÓES

ATD - Análise Textual Discursiva.

IBGE - Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística.

ONG - Organização não governamental.

PPG-EPF - Programa de Pós-Graduação em Ensino e Processos Formativos.

PE-Produto Educacional.

RER - Relações Étnico-Raciais.

TDIC - Tecnologias Digitais da Informação e Comunicação.

UCLA - Universidade da Califórnia em Los Angeles.

LGBTQIAP+- Lésbica; Gay; Bissexual; Transgênero, Travesti e Transexuais; Queer; Intersexual; Assexual; Pansexual; O mais indica as múltiplas orientações sexuais que possam existir.

APRESENTAÇÃO

Sou uma mulher cis branca e bissexual e isso me coloca, ao mesmo tempo, em uma posição de extremo privilégio e de muito preconceito. Esse trabalho nasce de um momento onde, pela primeira vez, alguém decidiu falar sobre as posições de hierarquia social dentro de uma universidade pública e elitista, em que a maioria dos docentes são brancos e onde racismo e qualquer outra forma de exclusão e ofensa ao ser humano, além de não serem discutidos, muitas vezes são silenciados.

Essa mesma Universidade me permite usar meu local de privilégio para tentar trabalhar de maneira que os assuntos inerentes ao “SER” humano, sejam ‘dessilenciados’, em um momento em que o país passa por uma total regressão dos Direitos Humanos.

Esse trabalho nasce porque uma mulher negra decide que nesse ambiente inóspito precisamos falar e discutir com futuros docentes relações étnico-raciais. Essa mulher, que hoje é minha orientadora de Mestrado, fez com que aquilo que eu não enxergava a mais de um quarto de século, virasse minha vergonha, minha indignação e minha reação.

Passei minha vida escolar inteira sem perceber que uma das minhas amigas de sala sofria pela cor da sua pele, que fazia vários procedimentos no cabelo para mantê-lo dentro dos padrões do que era “bonito”, até eu mesma danifiquei meu cabelo, tentando deixá-lo mais parecido com o que diziam ser “cabelo bom”, afinal mesmo sendo branca, era um absurdo ter traços que se assemelhassem com pessoas negras; não percebi que durante as paqueras da adolescência, entre homens e mulheres, as mulheres brancas eram sempre mais desejadas, até mesmo por homens negros.

Não percebi ainda, que minha turma de graduação, tinha apenas duas ou três pessoas negras, éramos em 40 alunos, tampouco que as referências utilizadas nas bibliografias das disciplinas eram na sua maioria homens brancos e europeus. Nunca parei para pensar de que cor eram as pessoas que me serviam nos restaurantes e, mais ainda, de que cor eram as que cuidavam da higiene dos locais que frequentava.

Durante 21 anos vivi em uma grande bolha do privilégio branco e isso é vergonhoso. O primeiro sentimento que tive quando a temática das relações étnico-raciais me foi apresentada no último semestre da graduação, em meu mundo de Alice no país das maravilhas, foi a certeza de que eu não era racista, afinal, eu não fazia distinção de cor, eu enxergava pessoas como seres humanos. Mas... na verdade eu fazia, fazia cada

vez que deixava de ver o que estava logo na minha frente. Fazia porque já que eu dizia que enxergava pessoas, eu deveria enxergar suas cores e, ainda, como essas cores determinam a vida em sociedade; então veio a vergonha, mas... vergonha não ajuda em nada.

Vergonha é muito mais sobre a ‘desconstruída’ que eu achava ser e que foi desmascarada frente a realidade, EU SOU RACISTA, e o racismo é reproduzido por mim e dele eu me benefico. Desse momento em que eu me descobri racista, até a decisão de fazer esse trabalho, tenho tentado, da maneira que posso, quebrar esse ciclo de privilégio e transformar a realidade das futuras gerações em um lugar mais justo e igualitário.

Meu primeiro contato crítico com a temática RER foi no segundo semestre do ano de 2018, no último ano da graduação, em uma disciplina chamada “Metodologias de Ensino de Ciências e Biologia: Temas Integradores”, ministrada por minha então orientadora de Mestrado. Cursar essa disciplina me causou um misto de sentimentos, semelhantes aos descritos por Grada Kilomba em seu livro “Memórias da Plantação”, quando a autora escreve sobre os mecanismos de defesa do ego do sujeito branco. O primeiro deles foi a negação. Durante as aulas, ao ter contato - e talvez o primeiro contato sincero e descentralizado do olhar do colonizador - com a realidade das pessoas negras, a minha primeira defesa foi negar. Não em voz alta, mas na minha cabeça: “eu não sou racista”; “eu não vejo diferença entre brancos e negros”; “Somos todos iguais”.

O segundo sentimento foi culpa quando eu percebi que sim, eu era racista e me benefiquei, durante muitos anos, do privilégio de ser branca sem nem me dar conta de que pessoas negras tinham outras realidades de existências, e eu fiz isso porque eu não precisava me preocupar se eu sobreviveria até a próxima semana, ou se eu seria seguida ao ir à uma loja simplesmente pelo tom da minha pele. Mas essa culpa não era culpa por ser racista. Era uma vergonha por não ser o ser humano ideal, que eu sonhava ser e que só existia na minha realidade de mulher branca.

O sentimento de reconhecimento veio em seguida. Reconheci-me racista e reconheci a realidade estruturante do racismo em minha realidade. Minha pretensão de ser uma mulher branca perfeita e sem preconceitos, deixou de ser um objetivo. Eu entendi que eu ocupava um lugar de privilégio e que, por assim ser, era necessário que eu reconhecesse a realidade do que Kilomba chama de Outra(o), e usasse meu local de privilégio pra levar essas vozes, silenciadas, a serem ouvidas. O mais interessante é que

eu li o livro de Kilomba inteiro somente após a disciplina, mas consigo reconhecer esse meu processo de proteção do ego, exatamente como descrito por ela.

O produto dessa disciplina era a produção de um jogo que relacionasse as Relações Étnico-Raciais e as Ciências Biológicas a partir de temas sugeridos no texto “Cidadania, relações étnico-raciais e educação: desafios e potencialidades do ensino de Ciências” de Douglas Verrangia e Petronilha Beatriz Gonçalves e Silva. Como eu gosto muito de jogos, esse foi o trabalho que mais gostei de elaborar. Essa disciplina marcou a minha vida de uma forma muito importante de modo que eu considere a melhor disciplina de todo o meu curso. Acho que nunca conseguirei agradecer à Rose por ter decidido ministrá-la, talvez até mesmo sem o apoio necessário para desenvolvê-la. Essa disciplina se relacionou de forma tão intensa a mim, que eu senti a necessidade de continuar a estudar sobre o tema e tentar fazer o que Kilomba chama de reparação: usar meu local de privilégio para reparar o que durante anos da minha vida eu não enxerguei. Portanto, entendo que é a partir dessa disciplina que meu trabalho de mestrado começou a ser desenhado.

Em uma primeira conversa com a Rose, no que seria meu projeto de ingresso no mestrado, pensamos em realizar uma busca nos materiais curriculares do estado de São Paulo (cadernos do professor e do aluno de diversos componentes curriculares). Buscaríamos onde, quando e como eram trabalhadas as Relações Étnico-Raciais para propor um material didático para ajudar os professores a desenvolver essa temática em sala.

Não prestei a prova de mestrado no final do meu último ano de faculdade. Durante um ano, participei como aluna especial em duas disciplinas, “Diversidade Étnica e Racial no Cotidiano Escolar” e “Pesquisa em Ensino de Ciências”, do Programa de Pós-Graduação em Ensino e Processos Formativos, e comecei a lecionar na rede estadual e particular de São Paulo. Comecei a frequentar, também, um coletivo feminista na cidade de Ribeirão Preto, onde eu ouvi, pela primeira vez, a música de “De dentro do Ap”, da cantora e ativista negra Bia Ferreira. Essa música também teve um impacto muito grande em mim. Me enxerguei na letra da composição, que conta sobre uma mulher branca que se diz feminista, porém se esconde atrás de seu computador e pouco conhece a realidade de outras mulheres.

A disciplina “Diversidade Étnica e Racial no Cotidiano Escolar”, também conhecida como “Africanidades” também marcou minha trajetória. Nela, realizei um trabalho final sobre a representação de mulheres negras em filmes ganhadores do Oscar de melhor filme de 2009 a 2019, e meu interesse por desenvolver um trabalho com um tema que envolvesse Relações Étnico-Raciais e Feminismo começou a crescer. Além disso, essa disciplina me fez ter contato com diversas literaturas diferentes, inclusive sobre o uso de jogos relacionado as africanidades.

A partir desse choque ocasionado pela música, disciplina da Pós-Graduação e leituras conheci o termo Interseccionalidade e me interessei por ele. Entender o “ser mulher” em uma perspectiva decolonial, e a dura realidade que a colonização deixou para as mulheres negras, passou a ser para mim o foco e centro dentro das Relações Étnico-Raciais. Escrevi meu projeto para ingresso no processo seletivo de Mestrado, intencionando buscar, nos materiais curriculares, a presença do trabalho com a Interseccionalidade Raça e Gênero, com a proposta de elaboração de um material didático que posteriormente seria apresentado à professores da rede estadual de ensino de Jaboticabal, que teriam a oportunidade de refletir sobre a proposta e criticá-la, esse projeto previa ainda entrevista com esses docentes.

Obviamente o projeto era enorme e praticamente impossível de ser elaborado em dois anos de mestrado, mais ainda, quando meses depois do meu ingresso, começamos a enfrentar uma das maiores pandemias da história. Meu projeto inicial precisaria, inicialmente, ser aprovado por comitê de ética e pesquisa com seres humanos, visto que eu entrevistaria professores. Contudo, logo no início do meu ingresso, quando a pandemia se fez presente e, frente as incertezas que ela trouxe, decidimos que seria melhor que minha pesquisa tivesse cunho documental.

Retirei do meu projeto inicial a apresentação do material para professores e minha pesquisa ficou centrada em olhar para os currículos e identificar como, e se, eram trabalhadas as Relações Étnico-Raciais na perspectiva Interseccional Raça, Classe e Gênero e, por fim, produzir um material didático. A essa altura, os documentos oficiais já eram o Currículo Paulista e a Base Nacional Comum Curricular. A decisão de estudar os dois, em detrimento dos cadernos do professor e do aluno do estado de São Paulo, se deu pelo motivo de que esses dois documentos eram os documentos mais recentes, sendo um derivado do outro.

Iniciei minhas leituras sobre currículos e comecei a escrever sobre o mesmo. Decidi que faria uma contextualização histórica sobre o currículo e como ele se desenvolveu no Brasil ao longo do tempo até chegar aos meus documentos de interesse. Junto a isso, comecei a ler sobre feminismo negro, e esse foi um dos momentos que eu mais gostei do meu trabalho, tanto que as leituras sobre currículo começaram a se tornar bem menos interessantes e eu comecei a afastar meu interesse por ele. Eu entendia que ele era importante para mim, mas não era tão prazeroso escrever sobre currículo como escrever e ler sobre feminismo negro.

No ano de 2020 dou início ao Estágio Docência na disciplina “Metodologias de Ensino de Ciências e Biologia: Temas Integradores”, a mesma no ano de 2018 tinha sido disparadora do meu interesse pelo Mestrado. A disciplina, agora em formato online, manteve a ideia da produção de um jogo como trabalho final, porém esse jogo tinha que ser elaborado em um formato online de modo a permitir que todos os estudantes, bem como a professora, conseguissem jogá-lo no ensino emergencial remoto. Esse processo de produção de jogos online me parecia um desafio muito grande e, como forma de colaborar com o desenvolvimento da disciplina e ajudar os seus cursantes, decidi adaptar um jogo, elaborado no ano em que cursei a mesma disciplina, para a forma online.

Peguei o material do jogo e comecei a pensar em como fazer para que ele se tornasse jogável. Inicialmente comecei usando estratégias que eu conhecia, mas a jogabilidade não parecia tão boa. Então, com a ajuda de um colega de turma, Rafael Biccio Andreazzi, colocamos algumas funções programadas e o jogo se tornou possível dentro de uma plataforma online. Utilizamos o Excel, que é um software proprietário bastante conhecido e muito utilizado na graduação.

Como parte da minha regência na disciplina, levei o jogo adaptado pra os alunos da graduação e nós conseguimos jogá-lo, todos participaram. Eu sempre gostei muito de jogar qualquer tipo de jogo e sinto que o ambiente do jogo é muito rico. Na minha visão, os jogos são os únicos que permitem que a gente se sinta na pele de um determinado personagem, além de possibilitar experiências que nenhuma outra coisa possibilita. Por isso, eu ter conseguido adaptar um jogo, e ele dar certo, foi algo incrível pra mim.

Claramente a ideia de elaborar um jogo foi algo importante na minha trajetória. Iniciei um curso online de programação de jogos e, nessa altura, eu já sabia que meu trabalho iria mudar. Compartilhei esse sentimento com minha orientadora e perguntei da

possibilidade de mudar o que eu estava até o momento chamando de "produto educacional" em jogo. Meu trabalho ainda olharia para os currículos, entenderia como o tema era abordado, e, a partir disso, desenvolveria o jogo que possibilitasse abordar o tema.

O currículo se tornou cada vez mais distante do meu interesse e passou a ser a parte amarga do meu trabalho. Todos os meus esforços estavam relacionados a aprender programas e desenvolver um jogo e, embora eu entendesse a importância do currículo para o desenvolvimento desse jogo, o foco do meu trabalho começou a ficar desconexo em relação ao meu projeto inicial. O currículo, pra mim, passava a ser menos importante que o jogo.

Por alguma razão, que nem eu mesma sei explicar, talvez por toda a insegurança que existe dentro do percurso de uma Pós-Graduação, principalmente com uma pandemia acontecendo e todo o luto causado por ela, eu mantive esse meu desconforto quanto a estruturação do meu trabalho e continuei escrevendo, muitas vezes de maneira forçada, sobre currículo. Às vezes eu sentia que estava perdendo tempo escrevendo sobre algo, tempo esse que eu poderia ter gastado fazendo algo que eu realmente tinha interesse, que era o jogo.

Coletei os dados sobre meu tema nos dois currículos que me propus a analisar e percebi que, como já desconfiava, as Relações Étnico-Raciais na perspectiva da Interseccionalidade não se faziam presentes. Comecei, então, a organizar esses dados para analisá-los e construí meu trabalho dessa maneira.

Em maior de 2021, ao apresentar meu trabalho no IV Seminários de Pesquisa (evento do PPG-EPF voltado para discussão das pesquisas realizadas por discentes do programa), a professora moderadora da sessão de comunicação oral me disse que teve a impressão de que meu trabalho parecia dois trabalhos diferentes e que o jogo parecia ser um “apêndice”, o que era claro que aconteceria, já que meu interesse e foco tinha se misturado ao longo do percurso da escrita. Foi sugerido que eu retirasse a proposta do jogo da pesquisa. O jogo era algo do qual eu não queria abrir mão e foi isso que manifestei no Seminário em questão. O jogo é importante para mim não só por ser algo que eu gosto, mas o fato é que eu não gostaria que meu trabalho ficasse restrito à academia. Eu desejo que ele chegue na escola de educação básica e que, assim como eu fui tocada pela

disciplina da graduação, possa ser despertado nos estudantes esse mesmo interesse e essa mesma vontade de se desconstruir e contribuir para a luta antirracista.

Somente 60 dias antes do depósito deste texto para o exame de qualificação, em uma reunião de um grupo de pesquisa “Abre Alas – estudos e pesquisas sobre diversidade”, do qual sou integrante, ao apresentar meu trabalho para o grupo e ter surgido o mesmo comentário que aparecera no IV Seminários de Pesquisa, de que meu trabalho parecia ser dois trabalhos diferentes, é que me senti à vontade para dizer que o currículo, para mim, seria o apêndice e o jogo o foco do meu trabalho. Na ocasião, como sugestão do grupo e de minha orientadora, fui encorajada a mudar o foco, de fato, no trabalho: o jogo é o protagonista e o currículo o coadjuvante e então segui por esse caminho, produzindo o trabalho que hoje se apresenta como um jogo autoral com o enfoque na interseccionalidade raça classe e gênero.

Escolhi a educação e jogos pois são eles a minha paixão e já que através do privilégio, eu cheguei a um espaço que me permite falar, nada mais justo que usar minhas paixões como instrumento de militância.

Meu trabalho não é perfeito, eu sonhei muito para ele, sonhei mais do que eu consigo alcançar - pelo menos nesse momento -. Deixá-lo aberto para modificações faz com que talvez ele se torne perfeito para as diferentes realidades existentes no mundo - como eu disse eu sonho alto - e talvez transformem a realidade de outras Letícias por aí que ainda vivem na cegueira racial.

Escolhi contar a história de três mulheres negras, de diferentes idades, e com diferentes realidades. Não existe uma razão para os nomes que eu escolhi, mas...fiquei feliz em saber que Djanira significa “a que queima homens” - achei coerente com o contexto do jogo - podemos dizer que minha personagem é uma mulher poderosíssima, mesmo que ela ainda não saiba disso.

Contei essas histórias de uma perspectiva branca, mas, de uma pessoa branca que começou a enxergar a realidade e que colocou em palavras diversas situações que já viu ou ouviu por aí, nos noticiários, na televisão, nas redes sociais, e em todos os lugares que frequente e que são corriqueiras na vida de mulheres negras.

Tentei expor essa realidade de maneira a causar desconforto e, ao mesmo tempo, trouxe informações e conhecimentos de mulheres negras que são importantes para a

educação e símbolos da cultura afro-brasileira. Através do jogo temos possibilidades de trabalhar diversos assuntos, de acordo com que as/os docentes julgarem mais pertinente para a realidade e contextos de suas turmas.

Como mulher branca, eu sei que nunca poderei retroceder, e sempre terei que estudar, ouvir e enxergar as pessoas e suas cores, os padrões existentes na sociedade, e como eles reforçam determinadas estruturas e lutar contra isso.

Às pessoas brancas que leem esse trabalho eu digo: não esperem que uma pessoa preta te diga o que é o racismo e o que você deve ou não fazer, isso é problema nosso, fomos nós que criamos o racismo, nada mais justo do que resolvermos esses problemas, mesmo que não tenha sido você - alecrim do campo - que foi lá e sequestrou os negros de África e, por favor, pare de dizer isso. Acorde, você se beneficia de estruturas racistas e tem lugar de privilégio, por isso, estude, entenda sua posição e seja reativo todas as vezes que encontrar uma situação em que o racismo acontece.

Dito tudo isso, só posso finalizar essa apresentação dizendo, tenho tentado lutar contra o racismo que é a segunda pele da sociedade, lutar contra meu privilégio branco, utilizo como ferramenta a educação, e tento fielmente ser uma aliada na luta antirracista.

RESUMO

O Brasil tem uma marca histórica derivada de processos coloniais ímpares com a escravidão, que deu origem a uma realidade pautada na discriminação e no racismo estruturado, caracterizados pela exclusão da população negra dos espaços sociais, bem como pelo apagamento no meio político. Dentre as mulheres, a marcação social é ainda mais perceptível, visto que apresentam dois estigmas discriminatórios importantes: raça e gênero, que perpassam por toda a vida as colocando, muitas vezes, em condições desumanas. Além desses marcadores sociais a classe social é também importante campo de discussão uma vez que, em sua grande maioria é composta por mulheres negras, as colocam em mais uma ótima de vulnerabilidade. Com base nisso, é importante que a educação esteja alinhada a pautas antirracistas e ao combate da desigualdade social. Na busca pela representatividade e na construção de uma sociedade inclusiva, diversas ações afirmativas foram criadas, dentre elas, a lei 10.639/2003, que institui a obrigatoriedade do ensino da História e Cultura Afro-brasileira nos currículos. Entendendo a pertinência de trabalhar a intersecção entre raça, classe e gênero nas escolas como forma de inclusão e rompimento com a discriminação, apontamos a necessidade de desenvolver uma pesquisa que contribua para a temática. A presente pesquisa tem por objetivo, avaliar uma proposta de jogo digital, desenvolvida ao longo da pesquisa de mestrado, após constatar, em uma pesquisa prévia do documento oficial Currículo Paulista, que existem silenciamentos nos currículos atuais no que tange a abordagem das relações étnico-raciais (RER). Elaborei um produto educacional do tipo jogo digital, que conta a história de 3 mulheres negras de distintas classes sociais e que enfrentam, ao longo do percurso, diversas situações do cotidiano, de maneira que suas vidas acabam por se conectar. Posteriormente, joguei com uma turma de licenciandos em Ciências Biológicas que, após a atividade, avaliaram o produto através de um questionário organizado nas seguintes classes de análise: (a) Atração, (b) compreensão, (c) Envolvimento (d) Aceitação, (e) Mudança de Ação e (f) Adequabilidade. Os dados foram analisados utilizando a metodologia de Análise Textual Discursiva (ATD). Constatei que o jogo se apresentou atraente aos estudantes, no entanto, foi relatado pelos participantes da pesquisa dificuldade, devido a extensão dos textos. Além disso, percebi certa dificuldade entre os estudantes em reconhecer que as questões raciais envolvem qualquer indivíduo, independente da raça. Acredito que o jogo se configure não apenas em uma possibilidade para o trabalho com as relações étnico-raciais na escola de educação básica, mas também na universidade, atendendo Lei 10.639/03 que instituiu a obrigatoriedade do ensino das RER no sistema de educação escolar brasileiro em todos os níveis de ensino.

Palavras-chave: Mulheres Negras; Jogos Educativos, Formação de Professores; Racismo.

ABSTRACT

Brazil has a historical mark derived from unique colonial processes with slavery, which gave rise to a reality based on discrimination and structured racism, characterized by the exclusion of the black population from social spaces, as well as by the erasure in the political environment. Among women, social marking is even more noticeable, since they have two important discriminatory stigmas: race and gender, which permeate their entire lives, often putting them in inhumane conditions. In addition to these social markers, social class is also an important field of discussion since, for the most part, it is composed of black women, placing them in yet another great vulnerability. Based on this, it is important that education is aligned with anti-racist agendas and the fight against social inequality. In the search for representation and in the construction of an inclusive society, several affirmative actions were created, among them, the law 10.639/2003, which aims to include the mandatory teaching of Afro-Brazilian History and Culture in the curricula. Understanding the relevance of working on the intersection between race, class and gender in schools as a way of inclusion and breaking with discrimination, we point out the need to develop research that contributes to the theme. The present research aims to evaluate a proposal for a digital game, which was developed throughout the master's research, after verifying, in previous research, that there are flaws in the current curricula, in relation to the approach of ethnic-racial relations. A game was proposed that tells the story of 3 black women from different social classes, and who face, along the way, different everyday situations, so that their lives end up connecting. Subsequently, the game was developed with a group of undergraduates in Biological Sciences, who, after having played the game, answered a questionnaire divided into some classes of analysis (a) Attraction (b) understanding, (c) Involvement (d) Acceptance (e) Change of Action (f) Suitability. The data were analyzed using the ATD Discursive Textual Analysis methodology, where we found that the game was attractive to students, however a difficulty was reported due to the extension of the texts, in addition we noticed a certain difficulty among students in recognizing that the racial issues, involve any individual regardless of race. In the end, we concluded that the game helped in the formation of these individuals.

Keywords: Brazilian black women; Teacher training; Ethnic Relations

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO	1
CAPÍTULO 1- OS JOGOS COMO LINGUAGEM PEDAGÓGICA E SUAS POTENCIALIDADES NAS DISCUSSÕES SOCIAIS.	11
1.1 JOGO COMO CONSTRUÇÃO CULTURAL: A VISÃO DE HUINZINGA, CAILLOIS E ELKONIN.	11
1.2 O LÚDICO NO PROCESSO DE APRENDIZAGEM	18
1.3 GAMES COMO INSTRUMENTOS DE PARA APRENDIZAGEM: A ERA DOS JOGOS DIGITAIS.	22
1.4 A PANDEMIA E O USO DE RECURSOS ONLINE: OS JOGOS COMO RECURSO DIDÁTICO	24
1.5 POTENCIALIDADES DO JOGOS PARA DISCUSSÃO DA INTERSECCIONALIDADE RAÇA, CLASSE E GÊNERO.	27
CAPÍTULO 2- PARA QUEM É O FEMINISMO? A HISTÓRIA ESCONDIDA E O POTENCIAL DOS JOGOS NAS RELAÇÕES ÉTNICO-RACIAIS.	29
2.1 O COLONIALISMO E SUAS RELAÇÕES DE PODER NA CONSTRUÇÃO DO FEMINISMO	29
2.2 CONHECER AS HISTÓRIAS SILENCIADAS É ENTENDER AS ESTRUTURAS DE PODER DA CONSTRUÇÃO DA LUTA FEMINISTA.	30
2.3 A INTERSECCIONALIDADE E A NECESSIDADE DE OLHAR PARA O SER MULHER NEGRA SOBRE DIVERSAS ÓTICAS SOCIAIS.	37
2.4 MUNDO DO TRABALHO E A SITUAÇÃO DAS MULHERES NEGRAS NO BRASIL.	42
CAPÍTULO 3- CAMINHOS METODOLÓGICOS E SEUS DESDOBRAMENTOS.	45
3.1 PESQUISA QUALITATIVA	45
3.2 ANÁLISE TEXTUAL DISCURSIVA	46

3.3 ELEMENTOS CONCEITUAIS RELACIONADOS À METODOLOGIA DE ELABORAÇÃO DE PRODUTOS E PROCESSOS EDUCACIONAIS	48
3.4 JOGO DIGITAL “HISTÓRIAS CRUZADAS”: PROCESSOS E INSTRUMENTOS PARA SUA AVALIAÇÃO E VALIDAÇÃO.	49
CAPÍTULO 4- RESULTADOS E DISCUSSÃO	65
4.1 O PRODUTO EDUCACIONAL DIGITAL: “JOGO HISTÓRIAS CRUZADAS”	51
4.2 O JOGO E O ENSINO DE BIOLOGIA	57
4.3 CARACTERÍSTICAS DOS PARTICIPANTES	60
4.4 AS FICHAS AVALIATIVAS	64
4.5 CRITÉRIO 1 ATRAÇÃO	66
4.6 CRITÉRIO 2 COMPREENSÃO	73
4.7 CRITÉRIO 3 ENVOLVIMENTO	80
4.8 CRITÉRIO 4 ACEITAÇÃO	83
4.9 CRITÉRIO 5 MUDANÇA DA AÇÃO	84
4.10 CRITÉRIO 6 ADEQUABILIDADE	84
CONSIDERAÇÕES FINAIS	89
6. REFERÊNCIAS	91
7. APÊNDICE	102
8.ANEXOS	188

INTRODUÇÃO

O Brasil é um país extremamente diverso, são muitas as origens étnicas existentes em nosso território, a população africana foi uma das que mais foram forçosamente trazidas para o Brasil, no entanto, sua importância na formação das sociedades brasileiras, é pouco ou nada estudada em nossas escolas. Ouvimos sempre falar dos portugueses e em sua influência no país, temos marechais e generais brancos expostos em nossos museus e ruas, mas o povo preto não é representado, nem nos livros, nem nas ruas e muito menos nas escolas, ou pelo menos, não como deveria.

Mesmo o país apresentando mais da metade da população negra, suas histórias e suas influências são pouco reconhecidas em nossa formação social. Nos livros em que estudei as pessoas pretas não eram representadas, e quando eram, estavam relacionadas a períodos históricos específicos, que esvaziavam o sentido de sua existência. Durante toda a minha educação básica, meu contato com as Relações Étnico-Raciais (RER), ficou por conta apenas do estudo das grandes navegações, do escravismo e, às vezes, a comemoração escolar de datas específicas como a Consciência Negra e o Dia do Indígena.

A lei 10.639/03 que prediz sobre a obrigatoriedade do Ensino da História e Cultura Afro-brasileira e Africana, foi homologada no início da minha escolarização e, 11 anos depois, quando já me formava na educação básica, em 2014, vi pouco ou nada, na efetivação da referida lei no meu período escolar.

Mesmo com a obrigatoriedade da lei, e depois de todo o tempo de sua homologação, ainda existem dificuldades quanto ao trabalho com as relações étnico-raciais nas escolas e instituições de ensino público e privado. Os documentos oficiais trazem essa temática de maneira escassa e carregadas de estereótipos.

Na formação inicial de professores, o contato com esse tema também é dificultoso, muitas vezes é necessário que um docente da graduação que tenha interesse em incluir o tema na formação inicial realize esse trabalho e que busque, por ele próprio, fontes e literatura para lhe servir de base.

Assim sendo, é necessário que cada vez mais estudos sobre recursos, metodologias e práticas de ensino sobre o tema sejam realizados, com o intuito de dar suporte a professoras/es da graduação ou da escola de educação básica que tenham a

intenção de introduzir essas discussões em sala de aula. Dessa maneira, essa pesquisa tem como objetivo a produção de um jogo digital que possibilite a abordagem da interseccionalidade raça, classe e gênero, na educação básica.

A fim de subsidiar a confecção de tal jogo, levantei¹ informações sobre o currículo oficial do estado de São Paulo, mais especificamente o Currículo Paulista do Ensino Médio, intencionando identificar e compreender de que maneira esse documento sugere o trabalho com as relações étnico-raciais e, mais especificamente, como ele trabalha a temática de interseccionalidade raça, classe e gênero.

Para realizar esse processo, utilizei a análise documental que, dentro das metodologias qualitativas, busca investigar documentos que ainda não passaram por um olhar analítico. Para Kripka et al. (2015) é interessante observarmos que nesse tipo de pesquisa é possível que um mesmo documento seja analisado por diferentes perspectivas, o que caracteriza os documentos como fonte quase inesgotável de análises e trabalho dos dados.

Nas palavras dos autores:

O desafio a esta técnica de pesquisa é a capacidade que o pesquisador tem de selecionar, tratar e interpretar a informação, visando compreender a interação com sua fonte. Quando isso acontece há um incremento de detalhes à pesquisa e os dados coletados tornam-se mais significativos (KRIPKA et al., 2015, p.57).

Lüdke; André (1986), ao falarem sobre análise documental, dizem que o desafio desse tipo de pesquisa é o de analisar o dado explícito pelos documentos, com os significados que eles apresentam. Estabelecer essas relações não é algo simples, por essa razão, dentro da pesquisa documental, é necessário que se realizem alguns procedimentos que vão auxiliar no processo de análise.

1 Opto pela escrita em primeira pessoa indo ao encontro de Pinheiro (2020) quando afirma que “Falar de nós mesmas é um processo de escrita que não é trivial, pois nos ensinaram que não só não sabemos escrever, publicar, pesquisar, mas também me ensinaram que na academia não se fala de si mesma. É a premissa da pretensa impessoalidade e neutralidade axiológica. Em nome desse ideal positivo de ciência, aprendemos a abrir mão da primeira pessoa. Essa academia fortemente pautada na colonialidade eurocêntrica herda esse discurso não apenas do positivismo comteano, mas fundamentalmente de suas bases racionais greco-romanas [...]”. (PINHEIRO, 2020, p.xviii)”

A partir das informações coletadas no documento analisado “Currículo Paulista” utilizamos a Análise Textual Discursiva (ATD) que segundo Moraes; Galianzi (2006) se move entre duas metodologias de análises existentes na pesquisa qualitativa: a Análise de Conteúdo e a Análise do Discurso. A construção da ATD se mostra bastante pertinente em pesquisas documentais onde o “*corpus*”² se faz a partir de documentos, isso porque, está relacionada a dois principais pólos: o sentido e significados atribuídos pelos autores e as condições dessa produção, algo de extrema importância na análise documental.

Moraes; Galianzi (2006) ressaltam que o que diferencia a ATD das demais metodologias de pesquisa qualitativa é que nesse tipo de análise, como processo inicial, teremos o que os autores chamam de unitarização, momento em que os textos são separados por unidades de sentido. A partir dessas unidades podem ser geradas outras unidades, mediante articulações teóricas e a interpretação de quem realiza a pesquisa. Dessa intensa relação do pesquisador com o texto são produzidas unidades de significado em que há a necessidade de reunir as partes unitarizadas, de acordo com o significado que elas produzem. Nas palavras de Moraes (2003):

A unitarização é um processo que produz desordem a partir de um conjunto de textos ordenados. Torna caótico o que era ordenado. Nesse espaço uma nova ordem pode constituir-se às custas da desordem. O estabelecimento de novas relações entre os elementos unitários de base possibilita a construção de uma nova ordem, representando uma nova compreensão em relação aos fenômenos investigados (MORAES, 2003 p.196).

Moraes (2003) aponta que toda leitura é feita a partir de um referencial teórico, ou seja, a interpretação de algo se dá a partir de um aporte de leituras que te possibilitam enxergar caminhos, que somente são enxergados, devido ao que compõem nossa visão de mundo, que é fecundada pelas leituras feitas ou ainda pelas ideias advindas de outros meios. É importante que passemos por essa fase de desconstrução dos textos que lemos, de modo a estabelecer relações, que talvez não poderiam ser estabelecidas e/ou observadas. O aporte teórico e as concepções pessoais dos pesquisadores são o combustível para a ATD.

A partir disso, os dados encontrados foram organizados em categorias que nos auxiliaram a entender como o documento trabalha com as RER. Organizei três categorias: (a) Silenciamento das RER, com enfoque para a interseccionalidade nos Currículos; (b)

² Conjunto de documentos que compõem o material de análise do pesquisador.

RER presentes em Eventos esporádicos nos currículos e (c) Possibilidades Ocultas do trabalho com RER e interseccionalidade nos Currículos.

No Brasil, crianças e jovens pobres são domesticados pelos currículos desde cedo. Crianças e jovens pobres e pretos mais ainda. A pobreza, o preconceito e o racismo são elementos que excluem as crianças e jovens negros dos espaços educativos, na medida em que a escola naturaliza uma rede de estereótipos e preconceitos, que culmina de modo fluido, difuso e sutil na compreensão de que crianças e jovens negros estão “fora do padrão que privilegia uma concepção de infância” (GOMES; TEODORO, 2020, p.2).

Imersos em uma realidade escolar perversa e hierarquizada, em que o acesso à escola é universalizado, mas os conteúdos dos currículos, as estratégias de ensino utilizadas em sala de aula, os valores privilegiados pela escola, as interações entre os diferentes sujeitos, são monoculturais, negam a diferença e a silencia, deslegitimando saberes, crenças e valores pertencentes aos subordinados.

É nessa escola, palco de lutas e de avanços sociais em governos progressistas, e de “retrocessos e desmonte das políticas de igualdade racial desencadeados pelas forças conservadoras, fundamentalistas e de extrema direita” (GOMES, 2021), que o espaço para reconhecimento do outro, para o diálogo entre os diferentes grupos sociais e culturais, o espaço articulador de políticas de igualdade com políticas de identidade, tende a diminuir.

O atual currículo do Estado de São Paulo se ancora no currículo nacional, a Base Nacional Comum Curricular - BNCC (BRASIL, 2017). A Base define as aprendizagens essenciais que as/os estudantes de nosso país precisam desenvolver ao longo da educação básica. Tanto a BNCC quanto o currículo do Estado de São Paulo são práticas discursivas, “isso significa que ela é uma prática de poder, mas também uma prática de significação” (LOPES, 2011, p. 41).

Nesses documentos, embora sejam estabelecidas competências e habilidades específicas que podem ser associadas ao desenvolvimento da política de educação para as relações étnico-raciais, nos componentes curriculares de Língua Portuguesa, Artes, Geografia, História e Ensino Religioso (CARTH, s/d), podemos dizer que as relações étnico-raciais são negligenciadas.

A primeira categoria que identifiquei “Silenciamento das RER, com enfoque para a interseccionalidade nos Currículos” busca dar conta do entendimento do silenciamento produzido pelo Currículo Paulista acerca do tema de interesse “Interseccionalidade entre Raça, Classe e Gênero”. Reúne interpretações e comentários pessoais presentes em diário de bordo da pesquisa, capaz de indicar a dificuldade de encontrar possibilidades de trabalho com a temática amparadas nos documentos oficiais.

A partir dessa categoria podemos entender que o currículo não dá suporte para o trabalho das relações étnico-raciais e que para que esse trabalho ocorra, cabe aos docentes interessados em abordar essa temática buscarem recursos extracurriculares para o desenvolvimento dela. Ou seja, ainda que previsto em lei, o silenciamentos do currículo permite que as RER sejam postas de lado.

A respeito da não neutralidade do currículo, chamo para o diálogo Sacristán (2013). O autor ressalta que o poder regulador dos currículos está sempre a serviço de um grupo e que seus conteúdos não estão arbitrariamente selecionados e consolidados. Nesse sentido, Arroyo (2014) também discute que a rigidez curricular está pautada apenas em conhecimentos passados e consolidados socialmente, fazendo com que gerações inteiras fiquem presas a conteúdos com data de validade vencidas.

Como sabemos, todas as propostas curriculares são textos políticos e a qualidade do ensino, a justiça social e a equidade sempre foram expressões disputadas pelos discursos neoliberais e por discursos críticos plurais. No entanto, as demandas críticas ou por justiça social tiveram menor representatividade na elaboração do currículo em pauta. Isso pode ser atribuído ao crescimento das demandas conservadoras e do terceiro setor.

Dessa forma, percebemos que esse silenciamento está a serviço de um grupo que domina os meios de conhecimentos e, para quebrarmos esse ciclo, devemos apostar na autonomia docente. As produções docentes nesse aspecto podem contribuir para o rompimento dessa lógica curricular colonial, uma vez que buscam dentro de movimentos sociais reagir as produções de materiais que mostram representações sociais sexistas, racistas e inferiorizantes aprovados pelos órgãos governamentais e que chegam às escolas públicas, periféricas, indígenas e quilombolas (ARROYO, 2014). A criatividade docente, em confronto a esse currículo engessado e euro-dominante, abre caminhos para a consolidação de um projeto decolonial (ARROYO, 2014).

Nesse sentido, meu trabalho se justifica, uma vez que proporciona a docentes como eu, que acreditam ser imprescindível o trabalho com as relações étnico-raciais nas instituições de ensino, linguagens que os possibilitem transcender os limites curriculares e formar cidadãos mais atuantes no mundo.

A segunda e a terceira categorias “RER presentes em Eventos esporádicos nos currículos” e “Possibilidades Ocultas do trabalho com RER e interseccionalidade nos Currículos”, nos apresenta possibilidades que os documentos dão para o trabalho com a temática - Interseccionalidade entre Raça, Classe e Gênero - , mesmo que de forma implícita, em alguns conteúdos/habilidade/áreas do conhecimento, ainda que para a abordagem na escola seja necessário o interesse e/ou a boa vontade de terceiros (professores, gestão pedagógica) para que esse trabalho ocorra.

Os conteúdos habilidade/áreas do conhecimento relacionados à temática racial, quando presentes, têm abordagem superficial e limitada a uma perspectiva de multiculturalismo liberal. Essa perspectiva impossibilita problematizações sobre diversidade e diferenças, o que, por sua vez, impede discussões importantes para o enfrentamento do racismo estrutural no Brasil como, por exemplo, o mito da democracia racial, na escola de educação básica (SILVA; SILVA, 2021).

Percebi, neste meu breve olhar para o currículo, que as propostas de trabalho com as relações étnico-raciais são deficitárias, pois ou não se encontram ou, quando se encontram no currículo, elas são descontextualizadas e sem articulação que faça sentido aos estudantes, ou ainda se valem da boa vontade dos docentes ou gestão pedagógica para o desenvolvimento da temática. Esse currículo não possibilita que professores e estudantes enxerguem a cultura como conflitiva, não-harmoniosa e não-consensual e afirme a diversidade dentro de uma política de crítica e compromisso com a justiça social. Não possibilita a abordagem em profundidade das grandes desigualdades sociais; a falta ou a precariedade de equipamentos urbanos nas periferias (unidades básicas de saúde, escolas e bibliotecas públicas); a taxa de evasão escolar; o racismo estrutural e a violência contra as pessoas negras, em particular as mulheres negras.

Coloca-se nas/nos docentes o peso e a responsabilidade de uma força mobilizadora capaz de tornar as relações de poder que silenciam os currículos quanto às relações étnico-raciais, em possibilidades de trabalho em sala de aula. Embora Arroyo (2014) diga sobre a necessidade da criatividade docente frente a contextualização dos

conteúdos, de maneira a torná-los palpáveis aos estudantes, e a necessidade de maior autonomia para eles nas suas construções, não é correto nem sensato deixar a cargo do currículo oculto o trabalho docente com as RER.

Quando falo de currículo oculto, me refiro àquilo que é aprendido nas relações dentro do ambiente escolar, nas trocas entre alunos-professores, alunos-alunos e alunos-ambiente escolar. Trata-se de uma relação dinâmica, que ocorre dentro da escola, porém não estão ditas nos currículos oficiais. Segundo Silva 2000 apud Melo; Oliveira; Veríssimo (2016),

[...]o currículo oculto pode ser entendido como um conjunto de atitudes, valores e comportamentos que não fazem parte de forma explícita do currículo formal, porém, são implicitamente “ensinados” por meio das relações sociais, dos rituais, das práticas e da configuração espacial e temporal da escola. (MELO; OLIVEIRA; VERÍSSIMO, 2016 p.199).

Por currículo oculto podemos compreender muitas das práticas docentes frente às demandas sociais emergentes, como a sexualidade e o gênero, que também não se encontram no currículo, bem como o esforço intelectual desses atores para transformar conteúdos distantes dos educandos (pois não se encontram nas listas de conteúdos/habilidade/áreas do conhecimento no currículo), em processos que façam sentido e tenham significado para os estudantes.

Paulo Freire (1997) diz que não existe prática educativo-crítica que não considere os saberes dos educandos, contudo, diz ainda que infelizmente é comum que a escola deixe de lado saberes que fazem parte da vida cotidiana dos estudantes, mais ainda quando esses saberes provêm das classes populares e que, por isso, muitas vezes, o sentido da escola deixa de ser entendido.

Estabeleço relação entre esses achados ao pensamento de Ball (2001), que, ao se referir à Base Nacional Comum Curricular (BNCC), afirma que um currículo nacional tem relação com um projeto econômico global, capaz de produzir discursos que se capilarizem socialmente. O Currículo Paulista é totalmente condizente com a BNCC, ou seja, é do mesmo modo excludente, técnico, gerencialista, homogeneizante, racista - além das ausências dos marcadores sociais de gênero e raça traz uma visão etnocêntrica e universalista dos conteúdos, meritocrático e enfatiza a instrumentalização de habilidades e competências na ótica neoliberal.

Representa a hegemonia de uma concepção de educação e escolarização pautada nas bases valorativas do mercado, no bem-estar individual e inclusão socioeconômica (TAKAYAMA, 2013, p. 60), e em competências de forte viés comportamental desejáveis aos estudantes do Ensino Médio.

É a partir dessa identificação e compreensão inicial de que maneira o documento Currículo Paulista pauta as relações étnico-raciais e, mais especificamente, a temática de interseccionalidade raça, classe e gênero que levanto como hipótese que aquilo que possibilitará às/aos brasileiras/os se posicionarem como sujeitos sociais que não somente demandam e exigem da escola tratamento digno, mas também como sujeitos que acabam por desvelar “... o racismo insidioso, ambíguo, que se afirmar via sua própria negação e que está cristalizado na estrutura de nossa sociedade.” (GOMES, 2017, p. 51) são recursos, produtos e processos educacionais críticos, de resistência.

Esses recursos, produtos e processos educacionais de resistência, devem compreender a representação de raça, classe e gênero como o resultado de lutas sociais ampliadas sobre signos e significações, enfatizar a tarefa central de transformar as relações sociais, culturais e institucionais nas quais os significados são gerados e, ainda, não deve escamotear a diferença, se recusando a ver a cultura como não-conflitiva, harmoniosa e consensual - como desejam os currículos liberais -. Nesses recursos, produtos e processos educacionais de resistência, a diversidade deve ser afirmada dentro de uma política de crítica e compromisso com a justiça social.

Nesse contexto, os jogos, de acordo com Caillois (2017), durante muito tempo - e ainda hoje - são vistos como inimigos do processo educativo, se configuram em um produto educacional capaz de contribuir para o processo de ensino e aprendizagem das RER. Chamo a atenção que não se trata de transformar o processo educativo em treinamento técnico no sentido de “faça isso, para alcançar isso”, trago a sugestão do jogo dentro de uma rigorosidade metodológica, que respeita o caráter formador (FREIRE, 1997), o planejamento e a construção de uma linguagem que possibilite a abordagem da interseccionalidade raça, classe e gênero para além do silenciamento já estruturado socialmente.

Paulo Freire (1997) afirma que ensinar exige criticidade, prática que é necessária para transformar os saberes sobre raça, classe e gênero baseados em senso comum e no preconceito, em saberes científicos antirracistas. Proponho a linguagem

estética e lúdica do jogo, acreditando que essa é capaz de proporcionar momentos de trocas entre professores que acreditam na docência para além dos currículos oficiais, e seus estudantes.

Destaco ainda que pensei em um produto educacional (BRASIL, 2019c, d) no formato de jogo digital pelo fato de a literatura referir o interesse dos estudantes nesse tipo de produto, bem como pelo fato de vivenciarmos uma pandemia global que suscita a necessidade de recursos e estratégias de ensino capazes de serem utilizadas de modo remoto.

O produto educacional aqui apresentado foi concebido em fases integradas: ideação, conceituação e criação do jogo digital, e compõem o percurso metodológico referente à elaboração do jogo, levando em conta a necessidade de conhecimento do problema a ser tratado (fenômeno da pesquisa), bem como todas as etapas envolvidas para a criação, análise, organização e sistematização dos dados, aplicação e validação da proposta.

A primeira etapa, levou em conta a identificação do **problema de pesquisa** e a **contextualização teórica** que embasa o fenômeno em estudo, construindo referenciais que possibilitasse a apreciação do documento curricular relacionado, a saber o Currículo Paulista.

A segunda etapa, referiu-se à **ideação e construção do produto educacional**, com desenvolvimento dos principais instrumentos que irão compor o protótipo.

A terceira fase, de **aplicação**, ocorreu junto a uma turma de Licenciandos em Ciências Biológicas, e a fase de **validação** ocorrerá em dois momentos distintos. O primeiro momento da validação ocorreu entre os meses de novembro e dezembro de 2021, junto aos alunos da disciplina de Metodologia de Ensino de Ciências e Biologia; já o segundo momento de validação, ocorrerá no ato de defesa da Dissertação final de Mestrado, momento em que a banca de defesa avaliará, tanto a pesquisa de Mestrado como o produto educacional oriundo dela, bem como as possíveis formas de replicação do produto educacional idealizado.

O texto dessa dissertação está organizado em 5 capítulos.

No capítulo 1 apresento brevemente, a partir de autores como Huinzinga, Caillois e Elkonin, que os jogos fazem parte da cultura e a partir dos mesmos a cultura se constrói,

evidenciando como esse elemento chamado jogo interage com os processos de ensino e aprendizagem. Além disso exploram a função cultural e social dos jogos no continente Africano.

No capítulo 2 destaco a construção dos movimentos de lutas das mulheres, dando atenção à discriminação racial existente dentro do próprio movimento feminista. Aponto a realidade vivenciadas pelas mulheres negras em contextos sociais, culturais e históricos, destacando como o processo de colonização contribuiu para o apagamento de determinadas culturas, bem como o significado do ‘ser mulher’ em diversas culturas africanas. Por último, abordo a realidade vivenciada por mulheres negras no mercado de trabalho brasileiro e articulo essa linha de raciocínio aos jogos didáticos.

No capítulo 3 conto os processos metodológicos que utilizei, situo o trabalho dentro do paradigma da pesquisa qualitativa, explicitando a pesquisa documental e a Análise Textual Discursiva como referenciais norteadores para organização e análise dos dados que sustentaram a construção do jogo. Apresento ainda a metodologia do processo de validação em primeira instância e aportes sobre produtos e processos educacionais.

No capítulo 4, apresento a proposta de jogo didático, bem como a organização e discussões dos resultados desse trabalho.

No capítulo 5 trago minhas considerações finais e, por fim, as referências.

CAPÍTULO 1- OS JOGOS COMO LINGUAGEM PEDAGÓGICA E SUAS POTENCIALIDADES NAS DISCUSSÕES SOCIAIS.

Neste capítulo discuto a visão de três autores sobre os jogos, seus aspectos culturais, sua interação com o meio social, suas classificações e a relação entre atividades íntimas do cotidiano. Em seguida, falo sobre a importância do jogo no processo de ensino e aprendizagem e suas potencialidades em sala de aula. Apresento ainda como o universo *game* se transformou em uma nova realidade, com características muito próprias, movimentando, inclusive, uma grande quantidade de dinheiro. Advogo sobre a importância dos jogos no contexto pandêmico de aulas remotas online. Por fim demonstram as potencialidades dos jogos nas discussões das Relações Étnico Raciais com enfoque na Interseccionalidade Raça, Classe e Gênero, apresentando jogos já desenvolvidos sobre a temática.

1.1 JOGO COMO CONSTRUÇÃO CULTURAL: A VISÃO DE HUINZINGA, CAILLOIS E ELKONIN.

Sigoli; Rose-Junior (2004) referem que, ao longo da história, a sociedade e os jogos sempre estiveram intimamente relacionados. Seja qual for o período, encontramos registros históricos sobre a presença do jogo nas mais diversas formas e construções sociais. É possível perceber, no Ocidente, a presença dos jogos em momentos muito antigos, como, por exemplo, as olimpíadas, que surgem na Grécia, como parte importante da educação dos gregos. As atividades lúdicas e os jogos de habilidades eram parte constituinte da formação humana. Sigoli; Rose-Junior (2004) comentam ainda sobre a utilização dos jogos no império romano, como forma de alienação social, conhecida como política do pão e circo. O estudo dos autores mostra que, de alguma forma, os jogos estão sempre relacionados a um contexto histórico e uma realidade vivente.

Nas culturas Africanas, existe uma gama de jogos cantados, que são responsáveis, pelo desenvolvimento dos indivíduos mais novos, através deles, esses indivíduos têm acesso aos conhecimentos sobre seu contexto social, seus valores culturais etc. Por meio dessas brincadeiras e jogos existe o acesso a suas ancestralidades e são apresentadas as dinâmicas do grupo, além de entenderem as hierarquias existentes em muitas etnias. (PEREIRA, 2016). As brincadeiras e jogos de origem africana, são passados de geração em geração e são responsáveis pela compreensão da cultura e de sua identidade cultural. Exemplifico com o Yoté.

O Yoté é um jogo popular entre os países da África Ocidental, como Senegal, Guiné e Gâmbia e durante sua história desfrutou de prestígio ao ser

considerado o jogo dos “Grandes chefes”, pois somente aqueles que conseguissem vencer sucessivas etapas do jogo, tinham qualidades e eram considerados dignos de ocupar os mais altos postos de liderança e representarem as comunidades (MARANHÃO, 2010 apud CORRÊA; SILVA; CARVALHO, 2020 p.69).

Percebemos aqui, que o jogo se relaciona de maneira íntima com a cultura dessas etnias, validando o discutido por Huizinga, a respeito da interação dos jogos com a produção e reprodução da cultura.

Huizinga (2000) evidencia que o conceito de jogo é muito mais complexo e até hoje não definido. Segundo o autor, os jogos são anteriores ao conceito de humanidade, visto que podemos perceber dentre os outros animais a presença do jogo. Huizinga apresenta o exemplo de um cachorro brincando, destaca que para alguns autores a brincadeira entre os animais está relacionada ao instinto, à preparação do jovem para a vida de adulto e afirma que isto nada mais é do que um processo de performance da vida adulta e dos desafios da vida futura. Nesse sentido, os jogos poderiam ser entendidos como puramente biológicos, no entanto, o autor questiona sobre o prazer sentido ao participar desse jogo, argumentando que se fosse apenas para sanar os instintos, outras formas biológicas poderiam ter sido utilizadas, como mecanismos celulares ou fisiológicos. Segundo ele, o jogo não poderia ser entendido pura e simplesmente pela explicação biológica, pois também apresenta função filosófica.

O que Huizinga concorda é que o jogo está intimamente ligado a aspectos culturais da sociedade, ora modulado pela cultura ou ora como criador da cultura. Os jogos são ainda participantes da vida real, ele está inserido na vida humana de maneira cultural. No entanto, não podemos enxergá-lo como uma componente da vida comum. Pelo contrário, o jogo se insere fora da realidade imediata, seus contextos e limites são temporariamente determinados e com regras próprias que podem - porém não obrigatoriamente - estar presentes na vida cotidiana. Nas palavras do próprio autor,

[...] ele [o jogo] se nos apresenta: como um intervalo em nossa vida cotidiana. Todavia, em sua qualidade de distensão regularmente verificada, ele se torna um acompanhamento, um complemento e, em última análise, uma parte integrante da vida em geral (HUINZINGA, 2000, p. 10).

Um exemplo dessa interação entre os jogos e vida cotidiana, é o jogo Mancala, que tem sua origem em diversos países africanos. Mancala é considerado o jogo de tabuleiro mais antigo da humanidade e apresenta inúmeras variações e formas de jogar.

Assume também diferentes nomes dependendo da região, como por exemplo: Oware, Kalah, Sungka, Omweso e Bao, a diferença entre eles é basicamente a quantidade de cavidades, o jogo consiste em movimentar sementes até seu celeiro realizando movimentos anti-horário, e a partir dele, pode-se desenvolver diversos conteúdos, dentre eles contagem e raciocínio (MKONDIWA, 2020).

A grande questão desse jogo é o que liga o mesmo ao descrito por Huinzinga. O jogo foi inicialmente desenvolvido para uma representação das plantações e colheitas e da necessidade do armazenamento de sementes, carregando assim, uma interação entre uma necessidade eminente de aprendizagem cultural e a vida cotidiana dessas etnias. No entanto, é importante dizer que apesar dos jogos, estarem intimamente relacionados com a cultura e vida cotidiana, no momento do jogo os indivíduos saem da realidade. Ainda que esse momento influencie em suas vidas futuras, no momento do jogo, existe uma realidade paralela diferente da realidade real. Sobre isso o autor Caillois disserta mais a fundo.

Caillois (2017) diz que os jogos proporcionam um ambiente de distração, relaxamento, que não traz consequências diretas para a vida do indivíduo, não existe interesse imediato na realização dos jogos, como produção de bens ou valores, os jogos não são produtores de riquezas. O autor ainda aponta que, mesmo os jogos que são apostas, apenas deslocam riquezas construídas por outros meios, que não o do jogo propriamente dito.

O mesmo autor coloca o jogo como “construtor de fatores importantes para a civilização” (2017, p.20) e, dessa maneira, seria o jogo produtor de cultura. Tanto Huinzinga quanto Caillois consideram jogo também atividades como ritos religiosos, teatro e música, pelo seu valor simbólico e estético representado. Para ambos o jogo cria um contexto fora da realidade e tem aspectos intimamente ligados à liberdade no sentido de descolamento do mundo real e rentável - produtor de riquezas. No entanto, cria contratos e limites, que possibilitam a existência do jogo e que, caso não sejam seguidos, compactuam para o fim dele.

Caillois (2017) ainda mostra como o jogo é produtor de cultura e como a cultura está introjetada nele. O autor destaca movimentos da vida real e cotidiana que estão baseados no jogo, como, por exemplo, expressões como: “jogar alto”, “jogar a toalha” “colocar em jogo”, expressões essas que são utilizadas em variados contextos daquilo que

o autor chamará de vida real. É curioso pensar como os jogos são precursores da cultura. O movimento contrário é mais facilmente entendível - o jogo com resultado da cultura - o que estes dois autores nos convidam a pensar, na verdade, é o jogo como sendo anterior a construção cultural.

Huizinga (2000) traz o conceito de *homo ludens*, que é interpretado pela autora Albornoz em seu trabalho de 2009, na seguinte passagem,

[...] o jogo é uma realidade originária, que corresponde a uma das noções mais primitivas e profundamente enraizadas em toda a realidade humana, sendo do jogo que nasce a cultura, sob a forma de ritual e de sagrado, de linguagem e de poesia, permanecendo subjacente em todas as artes de expressão e competição, inclusive nas artes do pensamento e do discurso, bem como na do tribunal judicial, na acusação e na defesa polêmica, portanto, também na do combate e na da guerra em geral (ALBORNOS, 2009, p. 76).

Percebemos aqui, que como Caillois, a autora interpreta o conceito fundado por Huizinga, mostrando que a relação do jogo com a humanidade é tão profunda que o jogo se esvai por meio da cultura, desde ornamentos mais simples do cotidiano até ações mais complexas da vida social.

Um exemplo que Caillois cita é o Direito, de maneira que o código penal se configura nas regras dos jogos que regem a ordem da sociedade. Em casos em que o acordo não se faz entre as partes diferentes entra a jurisprudência, para que consigam um acordo, e o processo definiria como o “jogo” deve ser jogado, ou como as condutas sociais devem proceder. O autor faz aqui uma comparação entre a vida cotidiana com o universo do jogo, de maneira a nos mostrar que muitas vezes um é reproduzido pelo outro.

Huizinga e Caillois colocam como característica fundamental dos jogos o fato de existir em seu cerne a liberdade. Os jogadores podem decidir quando jogar e quando parar, e os jogos podem sempre ser repetidos. Essa liberdade e espontaneidade característica dos jogos, acabam por refletir os valores morais e intelectuais de uma determinada cultura e pode ainda contribuir para o seu desenvolvimento.

Para entendermos melhor a dinâmica dos jogos é importante entendermos como os autores classificam essa atividade tão intimamente relacionada à existência humana. Huizinga, define o jogo como:

[...]uma ação ou uma atividade voluntária, realizada dentro de certos limites fixados de tempo e de lugar, de acordo com uma regra livremente consentida, mas completamente imperiosa, provida de um fim em si, acompanhada de um sentimento de tensão e de alegria, e de uma consciência de ser algo diferente da vida comum (HUINZINGA, 2000, p. 57-58).

É importante entender que o autor não tinha como objetivo principal definir os jogos, mas sim estabelecer um paralelo entre a influência dos jogos na cultura e vice versa, e percebemos que isso acontece em um contexto de análise de jogos de competição. Caillois, embora reconheça as contribuições do trabalho de Huizinga, faz uma crítica a essa definição, por considerar que ela não abarca todas as formas existentes de jogos e que torna o conceito amplo demais. Para isso, Caillois faz uma classificação dos jogos em diferentes categorias, por entender que assim se tornaria algo de mais fácil interpretação.

Caillois (2017) divide os jogos em quatro categorias distintas, sendo elas: *Agôn*, *Alea*, *Mimicry* e *Ilinx*. Na categoria *Agôn*, o autor coloca todos os jogos de competição cujo objetivo principal é a vitória e, por consequente, há o triunfo das qualidades do vencedor, qualidades essas que são pré-definidas pelo universo do jogo. Um exemplo desse tipo de jogo é o jogo de origem africana, Mbube (Leão) que consiste em vender dois jogadores, sendo um o predador(leão) e o outro a caça, os demais jogadores, auxiliam no encontro do leão com a caça, todas as vezes que ele está perto da caça os jogadores falam alto Mbube! Mbube! Em voz alta, e todas as vezes que está longe eles falam Mbube! Mbube! Em voz baixa. O vencedor será o leão caso ele encontre a presa em determinado tempo, ou a presa caso ela não encontre.

Já a categoria *Alea* é oposta ao *Agôn*, essa não depende de uma qualidade do jogador e sim, do fator sorte, existe um vencedor, mas a definição do vencedor é pelo acaso. Nessas duas categorias a vitória é o objetivo principal, seja pela sorte, ou pela habilidade do jogador.

O *Mimicry* trata-se de um jogo de representação mímica, representação temporária de uma realidade, mas que não se trata de uma ilusão, pois o jogo propõe a aceitação temporária do papel. Podemos relacionar aqui a existências de uma sobreposição de duas categorias a *Agôn* e *Mimicry*, pois em alguns jogos temos tanto a parte interpretativa, como também a formação de uma competição entre essas duas interpretações criadas temporariamente.

E, por fim, temos o *Ilinx* que talvez seja a categoria de jogo mais complicada de se entender, uma vez que se trata de um jogo que tem por objetivo tirar a estabilidade lúcida temporariamente, como por exemplo jogos de rodopios que causam vertigem. Cada uma dessas categorias o autor consegue relacionar às atitudes de outros animais,

não humanos, trazendo a ideia dessa forte relação dos jogos com a construção social humana e, ao mesmo tempo, como reflexo dela. O jogo está fortemente relacionado com a cultura e estruturação social no qual está inserido.

No *Agôn*, podemos destacar as brincadeiras dos animais jovens, como cães e gatos, que muitas vezes simulam lutas e o mais habilidoso a vence. No *mimicry* o autor dá exemplo de animais que realizam o mimetismo, ou seja, por razões evolutivas eles imitam³ e, com isso, garantem a própria sobrevivência, o exemplo dado é um pouco problemático, uma vez que fere uma das características principais do jogo, que é a liberdade, onde os jogadores podem iniciar e findar os jogos quando desejarem. No caso dos animais que mimetizam outros, não é possível que ele o deixe de fazer. A categoria *Ilinx* também pode ser encontrada em brincadeiras de filhotes, principalmente de mamíferos.

A única categoria que o autor não conseguiu encontrar uma relação em grupos animais foi *Alea*. Segundo Callois, a ideia de exercer uma atividade através do acaso não pode ser reconhecida nos animais, pois eles necessitam de uma fonte de prazer no jogo que só pode ser encontrada com um vencedor e um derrotado. Assim, talvez essa categoria seja uma marca exclusiva dos seres humanos.

De fato, o que podemos perceber é que os jogos podem ser percebidos em outros grupos de animais, o que nos sugere que eles possam ser anteriores aos seres humanos e, como consequência, um instrumento modulador da cultura. Assim, entender como esse elemento da cultura se relaciona com os novos membros de uma comunidade humana se faz, importante uma vez que, é a partir de uma nova geração que a cultura se mantém ou toma novos rumos. Além disso, é interessante pensarmos como os jogos se relacionam com o processo de aprendizagem das crianças sobre o mundo social na qual estão inseridas.

Vygotsky (1998) ressalta a importância do brincar e dos jogos infantis na construção das interações sociais da criança. O autor mostra que através da construção do imaginário e da fantasia são construídas formas diferentes de interação das crianças com

³ Vale lembrar que essa imitação é fruto de processos evolutivos, que garantiram a sobrevivência da espécie, o animal não consegue de uma hora para a outra começar a mimetizar o outro, isso ocorre ao longo de milhares de anos, envolvendo processo da evolução como por exemplo a seleção natural.

a realidade que as cercam, sejam com outras crianças, ou com adultos, o que tem reflexo direto na vida adulta e na estruturação social.

Se admitirmos que a visão de Vygotsky em paralelo com o jogo, aquilo que o autor chama de imaginário ou fantasia, é o próprio universo do jogo, uma vez que como o explicitado por Huizinga e Callois descrevem a realidade do jogo, como um plano paralelo ao real, mas que se encontra fora da realidade, trata-se da criação de um universo imaginado, regido por tempo, espaço e regras diferentes das do mundo real. Se acreditarmos nisso, podemos pensar que para Vygotsky o plano do imaginário criado pelos jogos, principalmente na primeira infância, tem grande influência na construção de uma sociedade e, por consequência disso, da cultura.

Um autor que formula sua teoria a partir da visão de Vygotsky é Elkonin (1998). Esse autor tem dificuldades de entender o surgimento dos jogos para a humanidade, assim propõe que o jogo seja parte da existência humana e que, por isso, está presente em todos os processos de aprendizagem. Para ele os jogos e brincadeiras serviram ainda como um instrumento preparatório para a vida como indivíduo adulto, e isso estaria ligado a uma construção imaginária que a criança realiza para tentar interpretar a vida adulta.

Elkonin diz ainda que os jogos para as crianças são uma maneira de ela assumir um determinado papel, cumprindo uma função na sociedade, e que muitas vezes isso é realizado a partir de imitações da vida adulta.

O foco principal do autor é entender os jogos e brincadeiras em relação a vida humana e sua existência e, para isso, discute a capacidade que as crianças, principalmente, possuem em assumir um papel e honrá-lo. Se debruça ainda sobre como as crianças trocam esses papéis que exercem e que possibilitam com que elas entendam sobre o mundo e a cultura em que estão inseridas. Por ser um forte crítico da visão do jogo pura e simplesmente como um fator biológico da existência humana, Elkonin defende que, além de um fator biológico, o jogo também tem caráter social, o jogo para ele é um construto social. O autor mostra que durante a infância, além do papel biológico dos jogos para o desenvolvimento infantil. O jogo também insere a criança no espaço social e que, muitas vezes, isso é mediado por um adulto.

As brincadeiras muitas vezes são direcionadas para atribuições que esses indivíduos possam vir a ter na vida adulta. Callois também fala sobre isso. O autor, inclusive, cita brincadeiras de “meninas” e “meninos” de forma bastante sexista - as

meninas brincam de boneca e com os cuidados da casa e os meninos de soldado, agente de polícia. Isso nos diz muito sobre como a cultura ocidental, com fortes processos de colonização eurocentrada, é extremamente sexista, dividindo os papéis como cuidados da casa e dos filhos para as mulheres e trabalhos engenhosos para homens e, nesse caso, percebemos como os próprios jogos e brincadeiras direcionam os indivíduos em seus papéis sociais.

1.2 O LÚDICO NO PROCESSO DE APRENDIZAGEM

Os jogos fazem parte do processo de aprendizagem e educação há muitos anos. Na Grécia, os jogos de habilidade faziam parte do processo de formação dos jovens estudantes para que, através desses, pudessem desempenhar papéis de interesse para a manutenção da estrutura social existente. O fato é que o que hoje chamamos de recurso didático era parte integrante da formação desses jovens, tão importante quanto a formação lógico matemática, literária e artística (ROSA; MENDES; FENNER, 2017).

Huinzinga (2000) fala dos enigmas como jogos de conhecimento com forte impacto social e cultural. Os chamados sábios eram responsáveis por criar enigmas, principalmente de ordem cosmológica, e aqueles que eram capazes de decifrá-los eram considerados detentores do conhecimento e tinham forte poder social. Esses enigmas eram geralmente solucionados por aqueles que conheciam seus símbolos ou que ousavam arriscar uma nova forma de pensar para solucioná-los. De ambas as maneiras, aqueles que os resolviam, eram considerados detentores do conhecimento. Interpretando essas duas perspectivas de jogos como elementos auxiliares no processo de formação e aprendizagem, uma em que os jogos faziam parte de uma base de formação e outra em que determinavam o poder a quem apresentava certo conhecimento, podemos depreender que esse recurso, em muitas culturas, têm uma relação íntima com os processos de educação e aprendizagem.

Em uma interpretação livre e pessoal, não vejo o jogo nem como determinista de quem são os sábios, nem como parte integrante da educação para a vida cotidiana, os jogos tem diferentes funções sociais atualmente, servindo desde distração do mundo exterior, até mesmo ofício ao qual pessoas dedicam grande partes dos seus esforços. No campo educacional, percebo os jogos hoje como elementos facilitadores de aprendizagem de conteúdos abstratos e impalpáveis, além de um importante recurso para o estudo de

elementos históricos e sociais devido a complexificação do conhecimento e seu distanciamento da vida cotidiana.

O distanciamento dos conteúdos escolares da realidade dos estudantes, tem se tornado um obstáculo para o processo de aprendizagem. Isso acontece porque ainda temos uma escola baseada em conhecimentos que foram consolidados a muitos anos a traz e de maneira geral os documentos que trazem esses conhecimentos, não se preocupam em trazer a contextualização necessária para que faça sentido ao tempo atuais.

Como diria Apple (2006), os currículos que balizam a educação, são comandados por elites políticas, religiosas e econômicas, assim sendo, atende aos interesses, de uma minoria. Dessa maneira, quanto menos reflexivo esses documentos forem, e quanto mais distantes da realidade dos seus cursistas, menos questionamentos sobre as estruturas hegemônicas de poder e mais se tem a garantia de manutenção dessa estrutura.

Já parou para pensar por que algumas áreas de conhecimento são tão valorizadas e outras não? E ainda, por que alguns tipos de conhecimentos são tão abstratos e sem sentido? Se a escola tem como fundamento tornar esses conhecimentos palpáveis para seus inscitos, não teriam esses conhecimentos que fazer sentido e significado para eles?

Desde que me tornei docente, uma das perguntas mais frequentes realizadas por meus estudantes é exatamente: “Professora, agora com sinceridade, onde eu vou utilizar a fórmula de Bhaskara na minha vida?”. Minha resposta sempre é, “Talvez você não vá utilizar a fórmula em si, porém, os processos cognitivos que você utiliza para resolver a fórmula permanecerão com você, te tornando capaz de resolver outros problemas pertinentes a sua realidade.” Mas o fato é, não faz sentido para esse estudante estudar a fórmula de Bhaskara⁴, se ele não sabe sua origem, não entende muitas vezes sua simbologia, nem porque existe.

Os jogos se mostram capazes de tornar esses conhecimentos mais próximos da realidade dos estudantes, não digo que será o jogo a salvação para esse problema, pois se continuarmos abordando os conteúdos de modo acrítico, não serão os jogos sozinhos a auxiliar nessa contextualização, no entanto, vejo um potencial muito grande em sua

4 Fórmula de Bhaskara é uma homenagem ao Hindu Bhaskara Akaria, No entanto, estudos mostram que, estudos desse tipo já existiam na mesopotâmia datados de 4 mil anos antes dos escritos do hindu, a fórmula foi desenvolvida para facilitar os cálculos das equações de segundo grau (DA SILVA; DAS FLORES VICTER, 2017).

utilização, na medida em que podem motivar os estudantes quebrando a barreira inicial de conteúdos, que consideram desinteressantes, difíceis e/ou chatos, tornando ativo o processo de aprendizagem, retirando o aluno do estado de passividade e possibilitando a reflexão e a crítica, se aproximando da perspectiva problematizadora freireana.

Paulo Freire diz muito sobre entender o que existe por trás do que se aprende, em um dos exemplos mais famosos do autor ao se referir à leitura da frase “Eva viu a uva”, Freire ressalta que não basta que o estudante apenas leia a frase, é necessário saber quem é Eva, qual sua posição social quem produz a uva e quem lucra, com sua produção (FREIRE, 1997). O autor está dizendo, que não basta deixarmos determinado conteúdo solto, ele precisa ser entendido em seu cerne e quais as estruturas, religiosas, econômicas e sociais, o mantém. Dessa maneira os jogos podem simular essas questões com muita facilidade, possibilitando que o estudante leia o mundo e não apenas a palavra.

Como supracitado por Huinzinga (2000) e Caillois (2017) o jogo pode apresentar um papel na representação do mundo real externo ao jogo e é por isso que o jogo pode ser falho, uma vez que ele pode simplesmente reproduzir a prática educativa descontextualizada, assim sendo, é importante percebermos, que o jogo por si só não favorece uma aprendizagem crítica, como prediz as ideias freireanas, mas, tem um potencial para essa abordagem, de acordo com as escolhas feitas por quem o cria.

Nesse sentido, mais uma vez nos reportamos à Freire (1997) que exorta os professores quando afirma que o ato educativo exige reflexão sobre a prática docente, professoras e professores devem estar comprometidos não só no pensar em fazer, mas pensar em como se faz e quais os impactos disso. Refletir sobre sua ação em aula e na interação entre conteúdo-aprendiz-professor, de modo a não cair na mera transferência de conteúdo. Nessa perspectiva, um jogo sem planejamento teórico corre o risco de reproduzir a educação bancária⁵

Silva-Pires; Trajano; Araújo-Jorge (2020, p. 5), ao analisarem o jogo e seu potencial para a aprendizagem, destacam que as diferentes categorias de jogos tem “importância na construção da maturidade cognitiva” e evidenciam o jogo como um recurso que possibilita chamar a atenção para conceitos, favorecendo a reflexão e a

⁵ Termo criado por Paulo Freire, para representar o tipo de educação unilateral, onde o professor se vê como detentor do conhecimento e enxerga seu aluno com uma caixa vazia a qual ele deve depositar seus conhecimentos

retenção dos conteúdos mas, para tanto, os autores ressaltam que é necessário que o jogo mantenha um equilíbrio entre as funções lúdicas - associada à diversão e ao prazer/desprazer e as funções educativas – associadas à apreensão de saberes e conhecimentos.

O jogo apresenta elementos do brincar e do educar. Ao brincar o indivíduo constrói uma diversidade de conhecimentos e ao construir novos conhecimentos, segue na vontade de novas construções (FREIRE, 1997). Já o educar, diferentemente do brincar, exige rigorosidade metódica. Na brincadeira não temos um planejamento metodológico do que será aprendido, no entanto, ainda sim, conhecimentos são adquiridos, o jogo se insere nesse contexto, entre os dois componentes da vida humana.

Nesse sentido é importante lembrar que apenas a utilização dos jogos em sala de aula não garante, por si só, o aprendizado. É necessária a mediação por parte do professor. Em outras palavras, o jogo precisa estar com objetivos de ensino e de aprendizagem bem estabelecidos pelo professor. Provavelmente, se você entregar um jogo sem instrução alguma para os estudantes, eles criarão regras e sentidos que poderão ou não ir ao encontro do desejado pelo professor. Nesse sentido a mediação docente que possibilite o alcance de conceitos, fatos, atitudes se faz necessária no desenvolvimento dos jogos educativos. Nas palavras de Silva-Pires; Trajano; Araújo-Jorge:

A escolha dos jogos educacionais que serão utilizados em sala de aula também exige um olhar crítico dos docentes com relação ao potencial do material como motivador e facilitador da construção do conhecimento. (SILVA-PIRES; TRAJANO; ARAÚJO-JORGE, 2020, p. 15)

Os jogos têm aparecido cada vez mais no contexto escolar, sendo utilizados de diversas formas e com objetivos diferentes. No trabalho de Amorim e colaboradores (2016), que buscou a relação entre jogos e a aprendizagem para alunos do ensino médio-técnico, os autores verificaram que a utilização de jogos no processo de ensino e aprendizagem se apresenta em 42% das falas dos docentes, demonstrando a importância dos jogos no contexto escolar. Amorim et al. (2016), citando Aldrich (2005), dizem que, em um contexto geral, os indivíduos aprendem melhor quando não se dão conta que estão nesse processo e que os jogos se constituem em ferramentas ótimas por apresentarem a característica de liberdade descrita por Huinzinga e Caillois. Cabe ao jogador construir maneiras de alcançar seus objetivos e criar seu próprio contexto de aprendizagem, tendo ele consciência disso ou não.

Na próxima sessão dissertarei sobre os jogos digitais (*Games*) que, de acordo com Amorim e colaboradores (2016), além de terem tomado espaço nas escolas, tem grande potencial educativo, uma vez que hoje o acesso à internet e aos meios digitais tem-se tornado cada vez mais presentes na realidade escolar.

1.3 GAMES COMO INSTRUMENTOS DE PARA APRENDIZAGEM: A ERA DOS JOGOS DIGITAIS.

A categoria *Games/Vídeo Games/ Jogos digitais* apresenta-se de forma distinta. Segundo Nesteriuky (2009), os *games* têm característica e formas de linguagem próprias, o que os diferenciam dos jogos tradicionalmente conhecidos. O tempo e o ambiente dos *games* não é encontrado em nenhuma forma anterior de caracterização dos jogos, no entanto, as demais categorias podem ser encontradas dentro do universo *game*.

Percebemos que o universo dos jogos digitais é tão amplo e envolve uma rede tão complexa que hoje já existem grandes eventos e até mesmo competições internacionais de *games*. Além disso, esse universo, muitas vezes, tem linguagens próprias que só quem participa do meio é capaz de entender, muitas vezes por exemplo são utilizadas expressões da língua de origem latina, para descrever eventos do jogo, tais palavras possuem significados diferentes dos utilizados habitualmente e só fazem sentido dentro do contexto do jogo. Isso cria uma nova utilização da linguagem, a tornando própria. Um grande exemplo de evento mundial de jogos digitais é o Comic-Con, realizado anualmente na cidade de São Diego nos Estados Unidos. O evento reúne diversas competições de jogos, com jogadores do mundo inteiro. Além das competições de jogos, o evento também reúne os maiores produtores de jogos, seus dubladores, autores, roteiristas, dentre outros profissionais que compõem a construção dos jogos. Nesse mesmo evento também estão presentes os Cosplayers⁶. Além de gerar um capital econômico gigantesco, as competições duram 4 dias e reúnem milhares de jogadores de todas as regiões do planeta, criando uma cultura própria (UCF, 2021).

O que percebemos no grande movimento planetário que envolvem esses jogos é que eles têm tomado cada vez mais espaço social e cultural, fazendo parte da realidade

⁶ É um termo derivado das palavras Costumer (fantasia) roleplay (interpretação), onde pessoas geralmente, se vestem de seus personagens favoritos de maneira bastante realista e interpretam os mesmos, por Hobby.

de muitos jovens e até mesmo de adultos, o que faz com que as escolas encontrem nesses jogos um grande potencial de desenvolvimento para o processo de ensino e aprendizagem.

Os *Games*, segundo Nesteriuky (2009), foram por muito tempo considerados grandes vilões, - o que aconteceu também com os filmes e histórias em quadrinhos - por acreditar-se que eles provocavam distúrbios de personalidades nas crianças e jovens.

Por muitas vezes estarem associados com jogos de agressividade, foram associados a grandes chacinas provocadas nas próprias escolas. Essa realidade foi amparada por estudos de natureza quantitativa, que compararam crianças que jogam videogames e crianças que não jogavam, mostrando um desvio de comportamento social naqueles em que os jogos faziam parte do cotidiano. Dessa maneira, o videogame foi por muito tempo considerado como nocivo, uma perda do tempo que poderia ser utilizado para diversas outras atividades que ajudariam no desenvolvimento pessoal, como por exemplo, a leitura de livros, a prática de esportes e o estudo. Tudo isso acabou por distanciá-los do contexto escolar.

Nesteriuky (2009) destaca que a chamada cultura gamer não é mais possível de ser distanciada da realidade contemporânea. Dessa maneira, é importante que os jogos sejam utilizados para funções úteis no dia a dia, de modo a contribuir com o desenvolvimento de crianças e jovens, podendo ser utilizados até mesmo para adultos. Um dos pontos importantes dos jogos é que eles apresentam uma rede de linguagens próprias, que podem ser importantes para a inserção de jovens e adultos no mundo a programação e a formação tecnológica.

Garris; Ahlers; Driskell (2002), em pesquisa desenvolvida no início dos anos 2000, apontam que embora no ano de 2002 os jogos digitais no processo de ensino e aprendizagem ainda começavam a serem estudados, os resultados encontrados na literatura indicavam que os games apresentavam potencial para o ensino, sendo capazes de desenvolver a motivação nos estudantes, visto que os alunos demonstravam maior engajamento e atenção nas aulas, quando apresentados aos jogos digitais

Para serem utilizados com fins educacionais, os jogos digitais precisam ter objetivos de ensino e aprendizagem bem definidos. Objetivos que possibilitem o desenvolvimento de habilidades cognitivas e afetivas, criatividade, pensamento crítico, resolução de problemas e tomada de decisão. Jogos digitais podem ser utilizados em aulas, de modo que os estudantes joguem, reflitam e depois discutam os assuntos

abordados nas partidas com toda a classe, possibilitando a organização do pensamento, de maneira sistêmica e favorecendo o estabelecimento de relações entre diferentes elementos.

A respeito da diferença entre jogos digitais comerciais elaborados por empresas e os jogos digitais educacionais, elaborados por educadores, Van Eck (2006) evidencia um grande paradoxo. Para o autor, empresas especialistas no desenvolvimento de games, elaboram produtos atraentes e divertidos, mas que falham em relação aos objetivos de aprendizagem. Por outro lado, jogos desenvolvidos por educadores com pouco conhecimento da arte, ciência e cultura de projetos de jogos, na maioria dos casos, resultam em produtos educacionais pouco divertidos e que não conseguem atrair a atenção dos alunos.

1.4 A PANDEMIA E O USO DE RECURSOS ONLINE: OS JOGOS COMO RECURSO DIDÁTICO

Os anos de 2020, 2021 e 2022 foram marcados por uma pandemia mundial, onde várias escolas do planeta tiveram que fechar suas portas e passaram a utilizar aparatos tecnológicos para desenvolvimento das aulas. Escolas e professores ao redor do globo tiveram que adaptar suas práticas para que, de alguma forma, diminuíssem as perdas educacionais de seus alunos.

No Brasil, essa realidade não foi diferente e ainda se apresentou com um agravante muito sério, a desigualdade social, o que fez com que milhares de crianças e jovens do ensino básico ficassem sem acesso a escola e a aprendizagem. De acordo com o DataSenado, em pesquisa realizada no final de julho de 2020:

Entre os quase 56 milhões de alunos matriculados na educação básica e superior no Brasil, 35% (19,5 milhões) tiveram as aulas suspensas devido à pandemia de Covid-19, enquanto 58% (32,4 milhões) passaram a ter aulas remotas. Na rede pública, 26% dos alunos que estão tendo aulas online não possuem acesso à internet (AGÊNCIA SENADO, 2020).

Com essa realidade vigente ainda na data da escrita dessa dissertação, o uso das Tecnologias Digitais da Informação e Comunicação (TDIC)⁷ se tornou indispensável para

⁷ Tecnologia Digitais da Informação e Comunicação, trata-se de um conjunto de mídias que fazem uso da tecnologia digital (VALENTE, 2014).

que os alunos continuassem seus estudos de maneira remota. Martins; Almeida (2020) referem que no Brasil,

[...] a utilização dos artefatos tecnológicos na educação básica ganhou força com a pandemia de Covid-19. Uma força que pode ter repercussões complexas para os múltiplos entrelaçamentos da educação brasileira. A primeira reflexão que queremos provocar é sobre o próprio termo “isolamento social” mediado pelos usos das tecnologias digitais em rede. Do bom dia ao boa noite, as táticas de comunicação foram diversas e intensas: mensagens de texto, áudios, chamadas de vídeo, lives, reuniões on-line, videoaulas, defesas de teses e dissertações transmitidas em redes sociais, entre outras. Estivemos em quarentena, mas estivemos também, em **intenso processo comunicativo no ciberespaço** (MARTINS; ALMEIDA, 2020, p. 4, grifos meus).

Esse intenso processo comunicativo citado por Martins; Almeida (2020), nas escolas brasileiras, vem sendo atravessado pela ausência de processos formativos dos professores para o enfrentamento dessa nova realidade de organização curricular e de trabalho pedagógico. Relatórios de pesquisa da Fundação Carlos Chagas evidenciam que a suspensão das aulas presenciais resultou em sentimentos paradoxais nos docentes. “O expressivo aumento no uso de formas digitais de comunicação pelos professores com seus colegas, alunos e familiares.” (FCC 2020a; p. 4), ao mesmo tempo em que trouxe expectativas de valorização docente, sobretudo por parte das famílias, que foram instadas a compreender como é difícil o ofício do professor, trouxeram também sentimentos mais pessimistas, na medida em que muitos professores associam o uso das tecnologias aplicadas no ensino remoto à precarização e intensificação do trabalho docente e a custos e prejuízos de saúde física e mental (FCC, 2020b).

Estar presente no ciberespaço trouxe consequências jamais imaginadas aos profissionais da educação. A exposição da imagem e da intimidade dos professores ficou muito maior e, de acordo com Cipriani et al. (2021), essa exposição corrobora a insegurança dos professores nas aulas remotas. Contudo, os achados da pesquisa de Cipriani e colaboradores pontuam que, para além da invasão da intimidade, há a ocorrência de um desenvolvimento docente muito grande em relação ao uso das tecnologias. Diversas plataformas online passaram a ser utilizadas para o auxílio nas aulas online e, junto com elas, o desenvolvimento de estratégias tecnológicas e digitais se fizeram presentes. Os professores tiveram de se debruçar sobre o letramento digital (AQUINO, 2003), o seu próprio e o de seus estudantes. Para Aquino,

O letramento digital significa o domínio de técnicas e habilidades para acessar, interagir, processar e desenvolver multiplicidade de competências na leitura das mais variadas mídias. Um indivíduo possuidor de letramento digital

necessita de habilidade para construir sentidos a partir de textos que mesclam palavras que se conectam a outros textos, por meio de hipertextos, links e hiperlinks; elementos pictóricos e sonoros numa mesma superfície (textos multimodais). Ele precisa também ter capacidade para localizar, filtrar e avaliar criticamente informação disponibilizada eletronicamente e ter familiaridade com as normas que regem a comunicação com outras pessoas através dos sistemas computacionais (AQUINO, 2003, p. 1-2).

Como já apontado nessa seção, nesse processo ficaram ainda mais escancaradas as diferenças existentes no nosso país. Santos et al. (2020, p. 1) destacam que “o cenário da pandemia trouxe à luz, de forma dramática e incontestável, as contradições ligadas às desigualdades sociais, econômicas, educacionais, étnicas, de gênero e de classe.”

Enquanto em escolas particulares os alunos e professores passaram quase que imediatamente a acessar as aulas em plataformas próprias e, muitas vezes, de forma síncrona, as escolas estaduais e municipais tiveram que buscar alternativas digitais para que seus alunos conseguissem acesso aos conteúdos. Muitas escolas públicas utilizaram o WhatsApp⁸, pois os estudantes não possuíam acesso ao ambiente virtual propiciado por equipamentos adequados, ou seja, só tinham aparelhos celulares para o acesso à educação.

Esse drama vivenciado pelas escolas públicas fez com que os profissionais da educação movessem esforços, muitas vezes até mesmo financeiros, para atingir seus estudantes. Sem preparo e exaustos com a nova carga de trabalho que se multiplicou em proporções inimagináveis, a busca por abordagem metodológica que possibilitasse atingir cognitivamente e afetivamente seus estudantes. Dentro dos recursos possíveis, os jogos, muitas vezes de criação própria, fizeram parte dessa realidade.

Um exemplo é o professor Tiago Rattes, de Curitiba, que desenvolveu um jogo em uma plataforma online e gratuita, para que seus estudantes do 7º ano pudessem ter contato com o conteúdo de História relacionado à monarquia absolutista. O jogo em questão se chama “Conselho do Rei”. Nesse jogo, os estudantes são conselheiros do Rei, monarca que, ao longo do jogo, deve fazer escolhas sobre sua forma de governo, cada uma das escolhas promove reflexões, bem como possibilita o contato dos alunos com fatos históricos do período (CARVALHO, 2020)

⁸ O WhatsApp é um aplicativo de troca de mensagens e comunicação em áudio e vídeo pela internet, disponível para smartphones e computadores. O programa tem mais de 1,5 bilhão de usuários ativos mensais espalhados por mais de 180 países. O nome do aplicativo é uma brincadeira com a expressão “What’s Up?”, em inglês, que pode ser traduzida como “E aí?” ou “Como vai?”.

Amorim e Costa (2021, p. 120), por sua vez, ao pesquisarem as percepções de professores e estudantes sobre a aprendizagem de Biologia baseada em jogos digitais online em tempos de pandemia, afirmam que “os olhares em torno dos jogos digitais para a aprendizagem são otimistas”, mas destacam a existência de preconceitos de “pais, professores tradicionais e gestão que podem não compreender a proposta didática com jogos digitais”.

Frente ao exposto, acreditamos que os jogos, na perspectiva da pandemia, se tornaram mais uma vez importantes protagonistas por já fazerem parte da realidade dos estudantes e terem a capacidade de transformar a monotonia do ensino à distância em algo mais interativo - um dos maiores desafios do ano de 2020 e, possivelmente, o grande desafio nesse ano de 2021. Temos que os jogos no contexto pandêmico se constituem em uma linguagem importante para a interação dos estudantes com os conteúdos das aulas, de maneira que elas se tornem mais dialógicas e possibilitem que os alunos, mesmo em um ambiente fora das salas de aulas presenciais, serem sujeitos ativos no processo de ensino e aprendizagem.

1.5 POTENCIALIDADES DO JOGOS PARA DISCUSSÃO DA INTERSECCIONALIDADE RAÇA, CLASSE E GÊNERO.

Como vimos nas seções anteriores, os jogos podem ser uma linguagem utilizada para o desenvolvimento de saberes e na formação de indivíduos, além de ser uma linguagem fácil e prazerosa para os estudantes, quando utilizado de maneira adequada. Mas será que é possível utilizarmos os jogos, para tratarmos de assuntos sociais complexos como as relações sociais interseccionais?

Como visto anteriormente, Huinzinga e Callois apresentam os jogos como formadores da realidade e reprodutores dela. Nessa perspectiva, podemos pensar que os jogos podem abordar questões sociais e, talvez, torná-las até mais palpáveis. Obviamente, não fui a primeira a pensar em jogos para o trabalho com as relações étnico-raciais com enfoque nas mulheres negras, então, apresento a seguir alguns exemplos de como os jogos podem contribuir para o trabalho das relações étnico-raciais.

O jogo “OMOWÉ Uma história investigativa”, produzido por Santos; Miranda; Dionor (2018), utiliza a simbologia de origem africana para que os alunos descubram mulheres negras que foram invisibilizadas e que contribuíram para o desenvolvimento da

ciência. O jogo é colaborativo e a intenção é que ao final os estudantes consigam revelar todas as cientistas negras presentes no produto.

No jogo “SER+” desenvolvido por Candido; Silva; Piccoli (2021), gênero, sexualidade e relações étnico-raciais são abordadas através de um jogo de perguntas e respostas misturados a desafios. Os jogadores devem girar uma roleta que está dividida em sexualidade, gênero e relações étnico raciais e, dependendo em qual desses temas caírem, os jogadores deverão responder uma pergunta ou realizar um desafio. O jogo tem caráter competitivo e o vencedor é o time que acumular maior pontuação.

No jogo “Alteridade”, desenvolvido por Pereira (2017), a autora desenvolve com um jogo de papéis onde cada estudante recebe uma carta que indica sua classe, raça e gênero. Cada personagem recebe uma quantidade de dinheiro, de acordo com sua classe social e faz parte de uma família. Ao longo do jogo os personagens passam por situações que, dependendo de sua classe, gênero e raça, contribuirão para a perda ou ganho de dinheiro. O jogo mostra as desigualdades sociais, referentes aos marcadores sociais de raça, classe e gênero.

Esses são alguns exemplos de como os jogos podem contribuir no trabalho das relações étnico-raciais de maneira interseccional. No capítulo seguinte abordaremos a história do feminismo do ponto de vista de mulheres negras, e como ele contribuiu para o desenvolvimento das relações interseccionais entre raça e gênero, desmistificando a ideia de um feminismo universal e mostrando a realidade perversa do feminismo hegemônico.

CAPÍTULO 2- PARA QUEM É O FEMINISMO? A HISTÓRIA ESCONDIDA E O POTENCIAL DOS JOGOS NAS RELAÇÕES ÉTNICO-RACIAIS.

Neste capítulo, apresento um recorte histórico do feminismo, na tentativa de evidenciar a exclusão das variadas existências do ser mulher. Faço uma crítica ao feminismo universal com o intuito de mostrar que mesmo um movimento que busca por direitos iguais pode ser um movimento de exclusão.

Apresento ainda a origem do conceito de interseccionalidade, elencando sua importância para o entendimento de como os sistemas de opressões e discriminações se sobrepõem, colocando as mulheres negras em um lugar de subalternidade em vários aspectos de sua vida cotidiana. Intenciono lançar luzes sobre como a pandemia afetou a realidade de mulheres negras no Brasil, visto que o produto educacional por mim confeccionado, a saber um jogo digital, se relaciona intimamente com a sobreposição dos sistemas de opressões e discriminações e o mundo do trabalho dessas mulheres.

2.1 O COLONIALISMO E SUAS RELAÇÕES DE PODER NA CONSTRUÇÃO DO FEMINISMO

O sistema moderno colonial modela diversas sociedades atuais a partir de uma visão euro-estadunidense e capitalista de mundo. Faz nascer uma forma de classificação e hierarquização das construções do conhecimento, criando o que pode ser chamado de hegemonia cultural. O sistema dominante criado pelo colonizador, quanto à produção e disseminação do conhecimento, cria no mundo moderno, a sensação de que o conhecimento que é produzido pelos intelectuais brancos europeus é universal (HOLLANDA, 2020).

Quando pensamos na construção social do feminismo, somos quase que instintivamente levados a pensar em um feminismo euro-estadunidense e, de uma maneira geral, é este o feminismo encontrado em muitos títulos e produções acadêmicas. O que se esquece, na maioria das vezes, é que tal construção foi feita por mulheres brancas e burguesas que, apesar de discriminadas pelo gênero, pertenciam a uma classe social que obtinha privilégios que as permitiam ocupar espaços não ocupados pela classe de mulheres operárias e pelas mulheres negras (DAVIS, 2016).

A importância destas mulheres brancas é inquestionável para a busca da equidade de gênero, no entanto, atribuir universalidade para esta luta é negar as existências múltiplas do ser mulher e ainda das organizações plurais do ser social. A pluralidade de existências põe em xeque as universalidades construídas e dominadas pelo sistema de

poder moderno colonial, abrindo portas para se pensar formas diversas de feminismo ou, melhor dizendo, para se conhecer “os feminismos”.

Pensar os feminismos de uma forma que foge a lógica colonial não tem sido algo fácil, daí percebermos o quanto estes conceitos estão enraizados em muitas de nós. No entanto, essa forma nova de enxergar o tema, tem me revelado muitas concepções novas, no que antes me parecia imutável e, principalmente, tem me feito perceber que as pessoas são muito mais que minha bolha de mulher branca latino-americana. Por esse motivo, decidi neste capítulo apresentar a construção do feminismo ao longo da história, questionando as imposições de ideias universalizantes.

2.2 CONHECER AS HISTÓRIAS SILENCIADAS É ENTENDER AS ESTRUTURAS DE PODER DA CONSTRUÇÃO DA LUTA FEMINISTA.

Entender a luta feminista é olhar pra uma construção social, colonial e ocidental do modelo a ser seguido. Nesse caso, o modelo é o sujeito homem heterossexual e branco, todo e qualquer indivíduo que não se baseie no modelo é considerado o destoante o menor o que merece ser excluído do meio social (MUSSKOPF, 2005).

Alguns historiadores discutem que sobre sociedades matriarcais e suas estruturas e que a transformação social ocorre na transição de seres humanos coletores para seres humanos caçadores, assim sendo, a força torna-se elemento central e gera movimentações entre e disputas entre o meio social, tornando assim o sujeito provido de maior força o modelo a ser seguido (DA ROCHA, 2020).

Assim sendo, não só o feminino se torna a oposição ao modelo como se torna passível de ser discriminado por não atender ao padrão, além disso todo e qualquer indivíduos que apresente características que se assemelham a ele também acaba por sofrer as mesmas consequências (FRANÇA, 2005).

Qual a imagem que vem a sua cabeça quando a seguinte descrição lhes é dita: Cientista estadunidense responsável pela criação de um tratamento revolucionário para a Hanseníase. A grande maioria das pessoas pensaria em um homem branco, com cabelos brancos, jaleco branco e olhos azuis. O nome dessa cientista é Alice Ball, mulher e negra que teve sua pesquisa reconhecida somente muitos anos após sua morte.

Por que será que nossa construção mental, nos leva a aceitar esse tipo de sociedade hegemônica? A construção histórica do sujeito homem branco heterossexual como

modelo, não está apenas em no campo social, mas também na nossa construção psicológica, talvez isso nos leve a pensar imediatamente nesse homem branco hegemônico.

Essa imagem também é reafirmada nos livros didáticos de ciências. Com as lutas anti-hegemonicas travadas nas últimas décadas as produções didáticas tem tomado mais cuidado com as imagens representadas em suas produções. No entanto, durante anos, a imagem reforçada foi exatamente essa, dos cientistas brancos e homens (MARTINS, 2007).

Além disso os homens representados nos livros seguem o padrão da heteronormatividade, representados com família formadas de acordo com preceitos heterossexuais, deixando margem para a crença de que essa é a normalidade a ser seguida.

A construção desse modelo leva a outras formas de existências a lutarem institivamente para alcançar esse padrão, algo que humanamente é inimaginável, visto que esse padrão é criado com base em uma única forma de existência, a qual nem todos os indivíduos cabem. A partir disso, os que não se encaixam nesse padrão buscam mudar essa realidade, criando assim os movimentos sociais em busca da igualdade. Os movimentos feministas são um exemplo disso e a sua história de construção e luta é antiga.

Até o Renascentismo (século XIV à XVI) a igualdade entre os sexos era algo inimaginável. O período trouxe mudanças importantes em como se pensar o mundo e sua interação com os seres humanos, buscava-se a autonomia, o desenvolvimento intelectual e o erudito, porém, a realidade feminina nesse período não se modificou, principalmente devido ao domínio cognitivo. Uma vez que as mulheres eram consideradas inferiores e por isso não tinham acesso à educação, não eram alfabetizadas e nem participavam dos meios políticos. Isso gerou um imenso abismo entre homens e mulheres.

Morais-Ribeiro; Fluck, Souza (2015) refere que no século XVI temos a Reforma Protestante como marco importante para a luta das mulheres pela equidade. A Reforma coloca homens e mulheres no mesmo pé de igualdade perante Deus, ainda que nos aspectos sociais as mulheres continuassem a serem consideradas inferiores. O acesso à leitura e ao letramento possibilitou que as mulheres lutassem por espaços administrativos dentro do ambiente eclesiástico, tornaram-se professoras dominicais, puderam externar suas ideias e, mais tarde, exigiram voz em espaços políticos e sociais. A Reforma

Protestante e o acesso ao letramento possibilitam, de maneira branda, a emancipação das mulheres.

O letramento aqui referido é branco e, se pensarmos que a escrita é também uma forma de opressão, somente quem tinha o domínio da escrita tinha condições de disseminar seu discurso. Estamos falando de um discurso de mulheres brancas, com interesses e necessidades brancas, principalmente mulheres de classe média, as quais, embreadas em seus privilégios, não se atentam às condições das mulheres negras. Vale lembrar ainda que nesse momento histórico na Europa negros e negras sequer eram considerados como seres humanos.

Garcia (2018) refere que é somente ao fim do século XVI, com a teoria humanista de Erasmo de Roterdã, que essa visão começa a ter uma mudança tímida, porém, as mulheres ainda eram consideradas seres socialmente inferiores. Mesmo assim, o período foi importante pois, a partir dele, filhas de homens ricos passaram a serem alfabetizadas e, mesmo que com papéis bem definidos dentro da sociedade, tiveram a oportunidade de externar seus pensamentos e lutarem por seus direitos.

Já no século XVIII, ocorre pela primeira vez a publicação de um material escrito que questiona a misoginia, resultado das mudanças de pensamento e, conseqüentemente, o letramento feminino branco. É 1792 e o texto foi escrito por Mary Wollstonecraft, responsável pelo primeiro livro de cunho político social: “A Reivindicação dos direitos das mulheres”.

Considerado um hino feminista, o livro foi escrito em resposta a um documento chamado “A Reivindicação dos direitos do homem”. Esse texto, elaborado durante a Revolução Francesa (1789 a 1799), situa o homem como ser social com direitos e deveres e, no entanto, exclui as mulheres, na medida em que eram tratadas como propriedades de seus maridos. (DOS REIS MIRANDA, 2010).

Garcia (2018) descreve esse contexto europeu que é o mais popularmente divulgado na história do feminismo: singular e particular de mulheres europeias e brancas. É claro que considero esta luta legítima, mas, durante esse processo de escrita, me coloquei a pensar na organização social de sociedades africanas nessa época em que se iniciava o processo de colonização. O que era ser mulher nessas sociedades? O termo mulher era entendido do mesmo modo que na Europa?

De acordo com Oyèrónké Oyêwùmí (2020) as sociedades africanas eram divididas em inúmeras “tribos”, tantas que se torna impossível criar a categoria mulher africana, pois as representações são diferentes de acordo com a região. Para mostrar esse distanciamento do ser generificado imposto pela sociedade europeia das organizações africanas, darei o exemplo dos Iorubás, do sudoeste da Nigéria. As famílias tradicionais Iorubá, até o processo colonial, eram formadas de maneira não generificada, ou seja, sua organização familiar não era feita a partir do gênero. “O princípio organizador fundamental no seio dessa família é a ancianidade baseada na idade relativa e não no gênero” (OYÊWÙMÍ, 2020, p. 91).

Desse modo, o termo mulher, dentro dessa sociedade, se torna esvaziado de sentido, e isso é importante para que entendamos que ser mulher na Europa e ser mulher na África são coisas totalmente diferentes nesse período. A partir dessa reflexão, sou instada a pensar que a busca pela igualdade entre os gêneros e, principalmente, esse sistema de disparidade entre os gêneros materializado em uma sociedade patriarcal, é uma ideia eurocêntrica, imposta a outras formas sociais pelo processo de colonização.

Digo tudo isso para que fique claro, que, desde os primórdios, a luta feminista é marcada por um ser social inserido em um contexto específico que, na grande maioria das vezes, é colocado como universal, nos dando a dimensão de que todas as mulheres em todas as regiões do mundo têm a mesma organização social e lutam pelas mesmas causas. Devemos ter clareza que o processo de colonização apagou essas histórias, nos colocando em um universalismo que diz pouco ou nada das mais distintas formas de existência. Na construção de minha narrativa me utilizarei do pensamento de mulheres feministas brancas europeias e de marcos históricos do movimento feminista, intencionando alargar a compreensão de como esse movimento se configura, indicando a partir de que momento surgem na história do feminismo os feminismos negros, com o objetivo de refletir sobre como a história do feminismo promoveu o apagamento das mulheres negras.

O século XIX foi marcado por muitos movimentos de reivindicação de modificação social, como resposta aos inúmeros problemas gerados pela Revolução Industrial e a consolidação do sistema capitalista. O feminismo é visto pela primeira vez como um movimento internacional. Neste período é crescente a busca por sistemas democráticos e por direitos dos cidadãos. A participação política é o destaque dos movimentos sociais. A criação da Declaração dos Direitos dos Homens e do Cidadão foi um dos marcos importante nessa luta pela manifestação da igualdade e pela luta por um

sistema democrático. No entanto, para as mulheres, a realidade se mostrou mais dura do que o ideal das lutas. A elas negavam-se direitos mais básicos, como serem reconhecidas como seres humanos e seres autônomos.

A luta sufragista marca o que a literatura chama de a primeira fase do feminismo. A busca pela participação política e direito ao voto foram indispensáveis para que as mulheres conquistassem a representatividade política, políticas de proteção e reconhecimento como indivíduo na sociedade. O movimento sufragista alcançou proporções de massa, ocorrendo em vários países e regiões do mundo (GURGEL, 2010). Lucretia Mott e Elizabeth Candy Stanton, duas mulheres de grande importância na luta sufragista nos Estados Unidos, além da luta pelo direito à igualdade de gênero, também lutavam pela abolição da escravidão.

O movimento sufragista foi majoritariamente branco, marcado pelo protagonismo de mulheres brancas que, embora apoiassem a abolição da escravidão, apresentavam dentro do próprio movimento raízes profundas de preconceito e discriminação. As mulheres negras, devido a condição imposta de escravizadas, acabam por não ter espaço dentro do movimento, mesmo no pós-abolição.

A privação de acesso à educação e ao desenvolvimento da escrita fez com que muitas mulheres negras, ainda que lutassem pela igualdade de direitos, fossem apagadas da história. A primeira mulher negra que denunciou publicamente sua condição de opressão foi Sojourner Truth.

Truth, pseudônimo de Isabella, era uma escravizada nascida entre os anos de 1797 e 1800, no condado de Ulster Conty, Nova Iorque, Estados Unidos, filha de James e Betsey que, sem saber ao certo quando foi sua data de nascimento, foi liberta pelo ato de 1817. Nesse ato, escravos com mais de quarenta anos se tornaram livres. Truth lutou pelo abolicionismo, pelo direito das mulheres negras e por seu reconhecimento como mulheres. Uma de suas manifestações discursivas mais importantes foi na Convenção dos Direitos da Mulher em Akron, em 1851 (TRUTH, 1998; GILBERT, 2020).

As mulheres presentes nessa convenção pediam pelo direito ao voto e pela participação política, no entanto, eram rebatidas com os argumentos masculinos de que as mulheres eram frágeis e que, por isso, não eram capazes de nem mesmo pularem sozinhas uma poça de lama (DAVIS, 2016). Frente a esses argumentos Sojourner Truth ergue sua voz e traz suas experiências como mulher, negra e escravizada:

Bem, crianças, onde há tanto barulho, deve haver algo fora dos eixos. Acho que entre os negros do Sul e as mulheres do Norte, todos, falando de direitos aos brancos, logo vão se dar mal. Mas o que tudo isso indica?

Aquele homem aí diz que as mulheres precisam ser ajudadas a subir nas carruagens, suspensas para ultrapassar poças de lama, e sempre terem o melhor lugar em qualquer ocasião. Ninguém nunca me ajuda a subir nas carruagens, ou sobre poças de lama, ou ainda, me dá o melhor lugar! E eu não sou mulher? Olhe pra mim! Olhe meu braço! Eu arei e plantei e juntei a colheita em celeiros, sem que nenhum homem me ajudasse! E eu não sou mulher? Eu poderia trabalhar e comer tanto quanto um homem-quanto tinha acesso a comida- e também aguentar o chicote! E eu não sou mulher? Tive treze filhos e via maioria, vendidos como escravos, e quando gritei com a dor de minha mãe, ninguém além de Jesus me ouviu! E não sou mulher?

Aí eles falam sobre essa coisa na cabeça; como é que eles chamam? [membro da audiência sussurra “intelecto”] É isso, querida. O que isso tem a ver com os direitos das mulheres o dos negros? Se minha xícara não aguenta mais que um litro e a sua aguenta um litro, você não seria maldoso em não me deixar a minha meia medida?

Então aquele homenzinho de preto ali, ele disse que as mulheres não podem ter tantos direitos quanto os homens, porque Cristo não era mulher! De onde veio Cristo? De onde veio o seu Cristo? De Deus e uma mulher! O homem nada teve a ver com isso. Se a primeira mulher que Deus criou foi forte o suficiente para virar o mundo de cabeça para baixo sozinha, essas mulheres juntas são capazes de virar de costas e colocá-lo do lado direito novamente! E agora que elas estão pedindo para fazer isso, é melhor vocês homens deixarem.

Obrigada por me ouvir e a velha Sojourner não tem mais nada a dizer (TRUTH, 1994)⁹.

O discurso de Truth mostrou descaradamente que as mulheres negras não eram sequer entendidas como mulheres. Que suas experiências não eram consideradas para a autenticidade da luta feminina pelo sufrágio. A partir do discurso de Sojourner Truth, a ideia de mulher universal, que já não era bem aceita, passa a ser considerada insustentável. Apesar de o conceito de interseccionalidade não ter sido oficialmente criado nessa época para denominar as múltiplas formas de opressão sofridas pelas pessoas negras, o discurso de Truth traz à tona a ideia de que não é possível pensar em mulher como categoria única e que junto a essa categoria, existem diversas realidades que precisam ser consideradas.

Anos mais tarde, no que se convencionou chamar de a segunda onda do feminismo, temos, em 1949, a publicação de um dos materiais mais importantes para entendermos as desigualdades entre gêneros, o livro ‘O Segundo Sexo’, de Simone de Beauvoir. Esta obra traz reflexões sobre o processo de se tornar mulher e as imposições de gênero. A frase célebre: “Não se nasce mulher, torna-se mulher” é importante para a reflexão, nesse período, sobre a construção social do gênero.

9 A tradução do discurso de Sojourner foi realizada de forma livre por mim.

Mesmo no pós-sufrágio, a igualdade entre os gêneros não estava garantida, pois, na perspectiva de Beauvoir, a construção social dos gêneros ainda possibilita a inferiorização do ser mulher (BEAUVOIR, 2014). Um problema identificado aqui é a generificação do ser mulher. Simone escreve como se ‘ser mulher’ fosse compartilhado por todas as nascidas fêmeas, e as que se identificam como fêmeas, contudo desconsidera as vivências subjetivas, as pressões raciais vivenciadas pelas mulheres racializadas não são levadas em consideração, reforçando o apagamento das mulheres negras.

Durante a segunda onda do feminismo, o marcador social raça aparece um pouco mais e é Angela Davis, uma mulher negra, que começa a trazer as questões raciais para as discussões feministas. Davis esteve principalmente ligada a lutas pela igualdade racial, fez parte do Partido Comunista Panteras Negras¹⁰ e foi colocada na lista de 10 pessoas mais perigosas pelo FBI, sendo acusada de homicídio.

Audre Lorde, outra feminista negra da segunda onda do feminismo, denuncia a mesma realidade. Audre Lorde foi uma feminista negra, caribenha, lésbica, mãe, poeta e romancista que denunciou em suas obras as opressões vivenciadas pelas mulheres negras. Em seu livro “Irmã outsider: Ensaio e Conferências”, recentemente traduzido para a língua portuguesa, Lorde denuncia como os movimentos sociais feministas são elitistas, brancos e heterossexuais. A autora mostra que mesmo que os ideais ligados ao movimento estivessem em busca da ruptura com o patriarcado, muito dessa construção social estava presente nos discursos do movimento e denuncia o sentimento de estar sempre às margens desses discursos, ou por ser negra ou por ser lésbica (LORDE, 2019).

No que ficou conhecido como terceira onda do feminismo, há maior incorporação das minorias e, nesse momento, populações LGBTQIAP+ começam a ser olhadas com mais enfoque, bem como as diferentes formas de ser mulher começam a ser levadas em conta nas construções dos diversos feminismos. A luta das mulheres negras pelo feminismo que pudesse levar em consideração as condições de existência das mesmas continua e, Patrícia Hill Collins, socióloga norte americana que pesquisa sobre feminismo

¹⁰ Partido Comunista Panteras Negras (PCPN) tratava-se de uma organização comunista, “um projeto de busca da unidade e do orgulho racial, característicos da negritude. Teve sua trajetória de ascensão e queda, entre 1967 e 1971 - e encerramento definitivo das atividades, em 1982, de forma praticamente anônima” (Bloom; Martin; Waldo apud Chaves, 2013 p. 359).

e gênero dentro da comunidade afro-americana, foi uma das pensadoras negras a mostrar a exclusão que as mulheres negras sofrem em todos os âmbitos, seja no campo do trabalho, da academia, ou da inserção social. O conceito de interseccionalidade aparece nesse contexto. Na sequência discutiremos sobre o surgimento do conceito de interseccionalidade no campo do Direito, na obra de Kimberlé Williams Crenshaw e da apropriação dele no campo dos feminismos negros.

2.3 A INTERSECCIONALIDADE E A NECESSIDADE DE OLHAR PARA O SER MULHER NEGRA SOBRE DIVERSAS ÓTICAS SOCIAIS.

O conceito de Interseccionalidade foi fundado e usado pela primeira vez na década de 1980 por Kimberlé Williams Crenshaw. Crenshaw é professora na UCLA¹¹, e defensora dos direitos civis da população negra. O termo criado por ela foi uma resposta a um episódio de sexismo e racismo, protagonizado pela empresa *General Motors*¹², em que a empresa alegava não ser segregacionista, uma vez que tinha em seu corpo de funcionários negros e mulheres. No entanto, ao analisar o caso, Crenshaw percebeu que todas as mulheres contratadas pela instituição eram brancas, o que fez com que a problemática do gênero fosse analisada a partir do atravessamento com a ótica racial (CHENSHAW, 2017). Conceição Nogueira (2017) ao se referir a Crenshaw explicita que,

[...] experiência interseccional é maior do que a soma do racismo e sexismo e qualquer análise que não tome a interseccionalidade em conta não consegue de forma correta ter em consideração as formas particulares de subordinação de muitas mulheres, particularmente as mulheres negras (NOGUEIRA, 2017, p. 146)

Lélia Gonzalez (1983), apesar de não tratar a interseccionalidade pelo nome, aborda as múltiplas opressões vivenciadas pelas mulheres negras no Brasil, além disso ressalta como os movimentos feministas são excludentes ao trabalharem com a ideia de uma ser mulher hegemônico, como se pudesse ser universal deixando assim a individualidade do ser mulher de lado e criando um sistema de opressão dentro do próprio movimento de liberdade.

Gonzalez, trabalha então com a ideia de um feminismo que traga consigo, as particularidades das mulheres americanas, latinas e africana, considerando as múltiplas formas de opressão vivenciadas pelas mesmas.

11 Universidade da Califórnia em Los Angeles

12 Multinacional com sede em Detroit, cujo a principal produção é na área automotiva.

Crenshaw entende que se o problema da ‘multidimensionalidade’ das experiências vividas por essas mulheres não fosse nomeado, ele se tornaria invisível e, por isso, não seria possível enfrentá-lo. A partir disso, o termo foi criado para definir as opressões múltiplas que não podem ser dissociadas umas das outras. Muito embora outras feministas negras já falassem sobre interseccionalidade, sem utilizar o termo propriamente dito, é a partir da criação do termo por Crenshaw que ele passa a ser enxergado como uma problemática e, com isso, movimenta ações sociais, que em nosso país ainda é uma mera utopia (CHENSHAW, 2017).

Patrícia Hill Collins (2019) ao definir interseccionalidade diz se tratar da “abordagem que afirma que os sistemas de raça, classe social, gênero, sexualidade, etnia, nação e idade são características mutuamente construtivas de organização social que moldam as experiências das mulheres negras e, por sua vez, são formadas por elas” (COLLINS, 2019, p. 460). Collins; Bilge (2021, p. 15) afirmam que a interseccionalidade investiga como as “relações interseccionais de poder influenciam as relações sociais em sociedades marcadas pela diversidade, bem como as experiências individuais da vida cotidiana”, as mesmas autoras destacam a interseccionalidade como ferramenta de investigação analítica em constante processo de construção e que pode ser utilizada como uma forma de práxis crítica, rejeitando a falsa dicotomia entre a academia e o ativismo ou entre o pensar e o fazer.

Carla Akotirene, por sua vez, destaca que a interseccionalidade foi uma forma de as feministas negras se colocarem em pauta de discussão e fazer uma crítica, tanto ao movimento feminista branco, quando à luta antirracista, movimentos nos quais eram invisibilizadas, ora por serem mulheres e ora por serem negras, sem que ambas as marcas sociais pudessem ser dissociadas (AKOTIRENE, 2019).

Segundo Akotirene (2019), o termo vem sofrendo um esvaziamento de sentido no meio acadêmico, uma vez que tem conquistado bastante popularidade entre os academicistas elitistas e brancos, perdendo seu foco central, que é buscar aparatos teóricos metodológicos para compreender o racismo estrutural e o capitalismo, que faz com que mulheres negras se mantenham em condições de subalternidade, com más condições de trabalho, pouca escolaridade e invisibilização política.

Collins (2019) ainda aponta que as dimensões mulher, raça e classe trouxe para as mulheres negras, na perspectiva política, a negação de direitos que se estenderam por

muito tempo somente à branquitude e, posteriormente, aos homens negros, como por exemplo o direito ao voto, o que contribuiu para a subordinação política das mulheres negras e de cor. Essa subtração de direitos, mais recentemente, se vê refletida em uma estruturação social que promove a manutenção de condições sociais precárias das mulheres negras. A autora destaca que tudo isso faz parte de uma corrente ideológica naturalizada de que essas mulheres pertencem a um lugar de subordinação.

Toda essa estrutura de opressão faz com que mulheres negras tenham menos acesso a academia e, por consequência, suas ideias e pensamentos não se fazem visíveis nesses espaços. A esse respeito estabelecemos relação com as ideias de Grosfoguel (2016) quando o autor nos fala sobre os epistemicídios sofridos por diferentes sujeitos e saberes ao longo da história. Mesmo com a presença dessas mulheres no ambiente universitário, suas produções são, muitas vezes, invisibilizadas, tidas como inferiores e, portanto, menos dignas de atenção.

Isso faz parte de um sistema de controle e manutenção das estruturas sociais, garantindo o monopólio do conhecimento com homens brancos e ocidentais, que regem o sistema-mundo, deixando de fora, críticas importantes às estruturas sociais e disseminando posicionamentos racistas e sexistas.

Se por um lado, as pautas sobre diversidade têm tomado as pautas acadêmicas, principalmente pelas feministas brancas, na prática pouca coisa mudou efetivamente, pois não foi incluído em pauta as mulheres de cor. Muitas vezes mulheres brancas se omitem da responsabilidade quem tem e da voz que conseguiram alcançar dentro da academia de falar sobre diversidade também sobre a perspectiva da raça, alegando não experienciar as formas de opressão das vivências de mulheres negras e, por isso, não terem qualificação para falar sobre, despolitizando, o que mulheres negras vem escrevendo há anos, e não as incluindo em suas discussões sociais.

Falar sobre como as estruturas genderizadas e racializadas influem na sociedade atual, não é falar pelas mulheres negras, mas sim, trazer as pautas colocadas por elas para lugares de maior visibilidade (HOLANDA, 2020). A esse respeito, Collins (2019) aponta que essa omissão reflete na relutância que mulheres brancas têm em mudar certos paradigmas que organizam seus trabalhos, as colocando na mesma lógica social patriarcal.

hooks (2020) diz que a problemática da raça, performada no racismo, condicionou as mulheres de cor como se a raça fosse o único aspecto presente em suas vidas, ao ponto de opressões de gênero serem vistas como menos importantes, perto dos horrores apresentados pelo racismo. Isso fez com que o sujeito genérico negro se apresentasse como homem cis heterossexual, invisibilizando as mulheres negras e suas especificidades ocasionada pelas opressões sobrepostas do gênero e da raça e, muitas vezes, sexualidade, uma vez que com a representação do “negro” como heterossexual, as negras e a população LGBTQIAP+ passam a ocupar um não lugar.

Grada Kilomba (2020) vai ao encontro de bell hooks e afirma que, ao definir o racismo genderizado, as mulheres negras, apesar de serem incluídas em diversos discursos, muitas vezes não se veem representadas nas pautas, pois, nos debates sobre racismo o que está presente é o sujeito homem negro e nos debates de gênero se faz presente a sujeita mulher branca. A mesma autora refere que, quando se olha para a classe social, a raça não é colocada em pauta, fazendo com que mulheres negras sejam postas às margens das discussões, ocupando um lugar chamado de terceiro espaço¹³, que margeia as questões de gênero, raça e classe (KILOMBA, 2020).

Marnia Lazreg (2019) mostra em seus escritos que mulheres negras muitas vezes se vem em uma dicotomia: de um lado o feminismo e de outro seus costumes, sua cultura e classe social, tendo muitas vezes de considerar o feminismo como um espaço acima da cultura e suas próprias condições de existência. Lazreg afirma que somente quando olhamos para uma prática feminista racializada é que essa luta social fará sentido para as mulheres negras e mulheres de cor.

Sobre essa ótica interseccional é que os feminismos negros se tornam importantes, uma vez que se incumbem de olhar para a condição do gênero em uma perspectiva racializada. Collins (2019), diz que uma das características que distinguem o pensamento feminista negro é a luta ampla por justiça social, já que as maneiras de opressão contra as mulheres negras se apresentam das mais diversas formas, sendo assim o femismo negro enxergado como um projeto de justiça social. Tal projeto culmina na participação política e social das mulheres negras em todos os espaços, públicos e coletivos, buscando pela

¹³ Termo cunhado por Heidi Safia Mirza, com o intuito de demonstrar o vácuo ocupado por mulheres negras em um mundo em que se polariza a negritude e a mulher como marcadores sociais capazes de serem dissociados.

emancipação dessas mulheres e esse projeto deve se apresentar como dinâmico, acompanhando as mudanças sociais.

No Brasil, Luiza Bairros (s/d) comenta sobre a pouca representatividade das mulheres negras na política, abordando a dificuldade da ocupação de mulheres em cargos políticos no Brasil. Este fator é importante, pois a representatividade política está relacionada com a tomada de decisões no mundo público, inclusive, nas ações contra a discriminação por gênero e etnia.

Sueli Carneiro (2015), ao falar sobre representatividade política de mulheres negras, refere que a primeira gestão pública brasileira em que foi possível perceber atos simbólicos de preocupação com a questão racial foi a de Fernando Henrique Cardoso (1995-2002), compreendido pela autora como o primeiro presidente que assumiu os problemas raciais no país. A mesma autora refere que no governo Luiz Inácio Lula da Silva (2003-2011) foram, pela primeira vez, nomeadas para cargos políticos mulheres negras, dentre elas destaca Matilde Ribeiro, Benedita da Silva e Marina Silva. Nesse governo também foi criada a Secretaria de Promoção da Igualdade Racial com Matilde Ribeiro na liderança, cujo trabalho esteve articulado com a Organização não Governamental (ONG) de Mulheres Negras Brasileiras (CARNEIRO, 2015).

Ainda que estes atos simbólicos tenham sido realizados, a realidade não era e não é de igualdade. E embora não existam barreiras institucionais explícitas, já que não está previsto pela lei, as práticas racistas, em conjunto com as sexistas, fazem com que mulheres negras ocupem uma porcentagem muito pequena dos cargos políticos brasileiros. Além disso, a associação da mulher negra com uma imagem pejorativa quanto à capacidade intelectual ou uma imagem infantilizada, agrava ainda mais as possibilidades de ocupação política. (BAIRROS, s/d).

No mundo do trabalho, a raça também se reflete de modo preocupante nas mulheres. Segundo pesquisa do Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE) realizada no ano de 2018, 47,8% das mulheres negras¹⁴ se encontram no trabalho informal. Sobre esse aspecto, Collins (2019) ressalta que as mulheres negras são as que tem as piores condições de trabalho: São sujeitas que quando chegam à idade de se

¹⁴ Vale lembrar que o IBGE tem a divisão de pretos e pardos, mas para termos de estudos raciais tanto pretos como pardos são considerados pretos.

aposentarem, não tem seguridade social, justamente, por trabalharem a vida toda nos setores da informalidade.

Mulheres negras, quando porventura conseguem se formar e atingir cargos melhores, passam pelo destacado por Kilomba (2020), um processo de solidão, quando presentes em espaços considerados de poder. Em um dos relatos apresentados em seus estudos de doutoramento na Alemanha, Kilomba apresenta a história narrada pela filha de uma professora universitária alemã, que passou muitos anos na academia, em um universo de professores brancos. Não havia, em seu ambiente de trabalho uma mulher com quem ela pudesse se identificar e até mesmo que entendesse as dificuldades enfrentadas por ela por conta da cor de sua pele. Ao longo dos anos, isso pesou tanto em sua forma de existência, que a levou a tirar a própria vida.

2.4 MUNDO DO TRABALHO E A SITUAÇÃO DAS MULHERES NEGRAS NO BRASIL.

Collins (2019, p.99), ao falar sobre trabalho, cita Corine Cannon “seu trabalho define quem você é, isso vale para brancos e negros [...] Seu trabalho é sua vida”. Sabemos que as mulheres, apesar de mais escolarizadas no que diz respeito ao tempo na escola e à conclusão de cursos de graduação, ainda ocupam cargos mais baixos que os homens e recebem menores salários. Além disso, mesmo com a maior escolaridade, são baixas as porcentagens de mulheres que conseguem ocupar cargos culturalmente conhecidos como masculinos e ainda tem suas cargas horárias de trabalho ampliadas, muitas vezes, pois têm dupla jornada de trabalho, se encarregando também de cuidados com a casa e com os filhos (MARCONDES et al., 2013).

Quando olhamos para essa realidade em uma perspectiva de raça, percebemos que as mulheres negras se encontram em uma realidade ainda mais dura. Collins (2019) diz que mulheres negras são as mulas do mundo, isso porque passam por um processo de desumanização e, por essa razão, a mulher negra pode ser tratada sem considerar sua humanidade, o que as colocam em cargos e realidades de trabalho de extrema subalternidade.

Bruschini; Lombardi (2000), citado por Lima et al. (2013) mostram que mulheres negras no Brasil, no período de 1995 a 2009, ocupavam empregos de cunho doméstico, ou de prestação de serviços para a indústria ou ainda desempenhavam serviços informais, enquanto mulheres brancas, no mesmo período, tinham melhores condições de

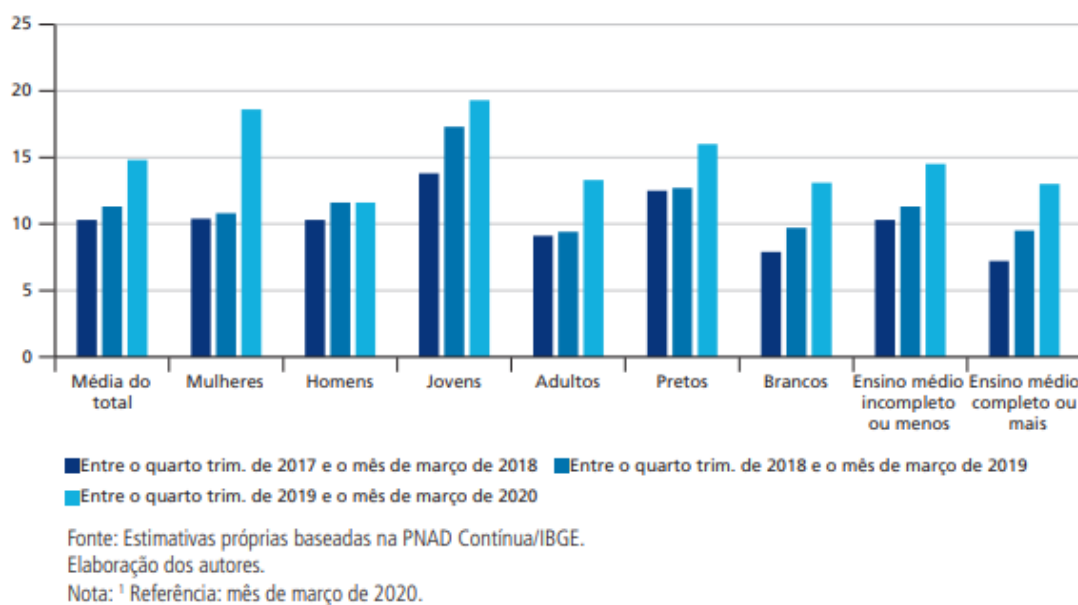
escolaridade e, por isso, ocupavam empregos com melhores remunerações nas áreas da educação e saúde.

Quando comparados homens e mulheres da mesma cor, pode ser percebida a discriminação em ambos os gêneros, no entanto, a mulher negra ainda sofre maior discriminação ocupacional, como destacado por Soares:

As mulheres negras arcam com todo o peso da discriminação de cor e de gênero, e ainda mais um pouco, sofrendo a discriminação setorial-regional-ocupacional que os homens da mesma cor e a discriminação salarial das brancas do mesmo gênero (SOARES, 2000, p. 51).

Durante a pandemia essa realidade se tornou ainda mais visível. Barbosa; Costa; Hecksher (2020) apresentam, por meio de gráficos, a partir de dados do IBGE, a realidade brasileira sobre os empregos durante o início da pandemia, evidenciando quais grupos étnicos foram os mais afetados com a perda de empregos.

FIGURA 1- Perda ocupacional por características individuais (2018- 2020)



Fonte: Barbosa; Costa; Hecksher (2020)

O gráfico evidencia que no período que marca o início da pandemia houve um aumento no desemprego de maneira geral, porém os mais afetados foram os jovens, mulheres, negros e pessoas com ensino médio incompleto. Além disso, se repararmos no desemprego entre os homens, perceberemos que não houve diferenças importantes entre

períodos anteriores à pandemia. Já entre as mulheres esse aumento foi bastante expressivo, evidenciando a desigualdade entre os gêneros. Além disso, na comparação entre brancos e negros o crescimento do desemprego se mostra maior entre os negros, o que também demonstra desigualdade racial.

Se pensarmos esse gráfico de maneira interseccional, notamos que as mulheres negras de baixa escolaridade foram as mais afetadas durante a pandemia, evidenciando a perspectiva da qual Crenshaw fala em seu trabalho, ou seja, as múltiplas opressões diárias que as mulheres negras sofrem.

CAPÍTULO 3- CAMINHOS METODOLÓGICOS E SEUS DESDOBRAMENTOS.

O presente capítulo apresenta as trilhas metodológicas, de abordagem qualitativa, dessa pesquisa. Nesse percurso caracterizamos conceitualmente o paradigma qualitativo, com enfoque para a pesquisa documental e a metodologia de Análise Textual Discursiva. Levando-se em consideração que temos como proposta a elaboração de um jogo digital sobre a temática Interseccionalidade Raça, Classe e Gênero apresentamos ainda, nessa seção, elementos conceituais relacionados à elaboração de produtos e processos educacionais.

3.1 PESQUISA QUALITATIVA

O ato de pesquisar é, de certa forma, olhar para o mundo a partir de si. A pesquisa é feita por um ser social, que está inserido em um contexto e a partir dele pensa e escreve. Estando intimamente relacionado ao ser social de cada pesquisadora, já se acreditou que, ao pesquisar, o indivíduo deveria se manter neutro como se fosse possível dissociar o ser pesquisadora e o ser indivíduo, e que só seria possível fazer pesquisa, se assim fosse. Hoje sabemos, que essa atividade humana é pautada na não neutralidade, e que toda pesquisa serve a algo ou alguém, estando relacionadas a princípios e valores dos indivíduos, sendo assim, não absoluta (LÜDKE; ANDRÉ, 1986). A interação da pesquisa com a pesquisadora é algo inerente a qualquer forma de pesquisa.

A ideia positivista de pesquisa no campo educacional, é algo bastante criticado por Lüdke; André (1986), por acreditarem que no âmbito da Educação, basear-se em métodos quantitativos e, muitas vezes, isolados de se pesquisar um fenômeno, faz com que se perca a realidade dinâmica do que se estuda, fazendo com o que é estudado e interpretado pela pesquisadora se torne cada vez mais distante do real.

Bogdan; Biklen (1994), por sua vez, apontam que no paradigma qualitativo de pesquisa há uma preocupação com o processo de construção dos dados pelos participantes da pesquisa, ou seja, de que maneira se deu a construção mental daquele dado, e não descartam a interação da pesquisadora com o que se pesquisa, porém, apontam que, essa interação deve se dar de maneira natural, sem que a pesquisadora se torne intrusa, sendo assim, capaz de alterar os dados apresentados.

Os mesmos autores apontam ainda que, os significados produzidos por aquilo que se pesquisa, no caso de pesquisas de campo, preocupa-se com os significados produzidos na interação dos sujeitos pesquisados com a sujeita pesquisadora, por isso os dados são

coletados em seu ambiente natural, sem que haja uma situação controlada e sem levantamentos de hipóteses *a priori*¹⁵. As inferências em um estudo qualitativo, vão surgindo à medida que se tem contato com o objeto de pesquisa.

3.2 ANÁLISE TEXTUAL DISCURSIVA

Segundo Moraes; Galianzi (2006), a Análise Textual Discursiva (ATD) se move entre duas metodologias de análises existentes na pesquisa qualitativa: a Análise de Conteúdo e a Análise do Discurso. A construção da ATD se mostra bastante pertinente em pesquisas documentais onde o “*corpus*”¹⁶ se faz a partir de questionários, isso porque, está relacionada a dois principais pólos, o sentido e significados atribuídos pelos respondentes e o contexto desses indivíduos.

Moraes; Galianzi (2006) ressaltam que o que diferencia a ATD das demais pesquisas qualitativas é que nesse tipo de análise, como processo inicial, teremos o que os autores chamam de unitarização, momento em que os textos são separados por unidades de sentido. A partir dessas unidades podem ser geradas outras unidades com as articulações teóricas e a interpretação de quem realiza a pesquisa. Dessa intensa relação da pesquisadora com o texto são produzidas unidades de significado em que há a necessidade de reunir as partes unitarizadas de acordo com o significado que elas produzem. Nas palavras de Moraes (2003):

A unitarização é um processo que produz desordem a partir de um conjunto de textos ordenados. Torna caótico o que era ordenado. Nesse espaço uma nova ordem pode constituir-se às custas da desordem. O estabelecimento de novas relações entre os elementos unitários de base possibilita a construção de uma nova ordem, representando uma nova compreensão em relação aos fenômenos investigados (MORAES, 2003 p.196).

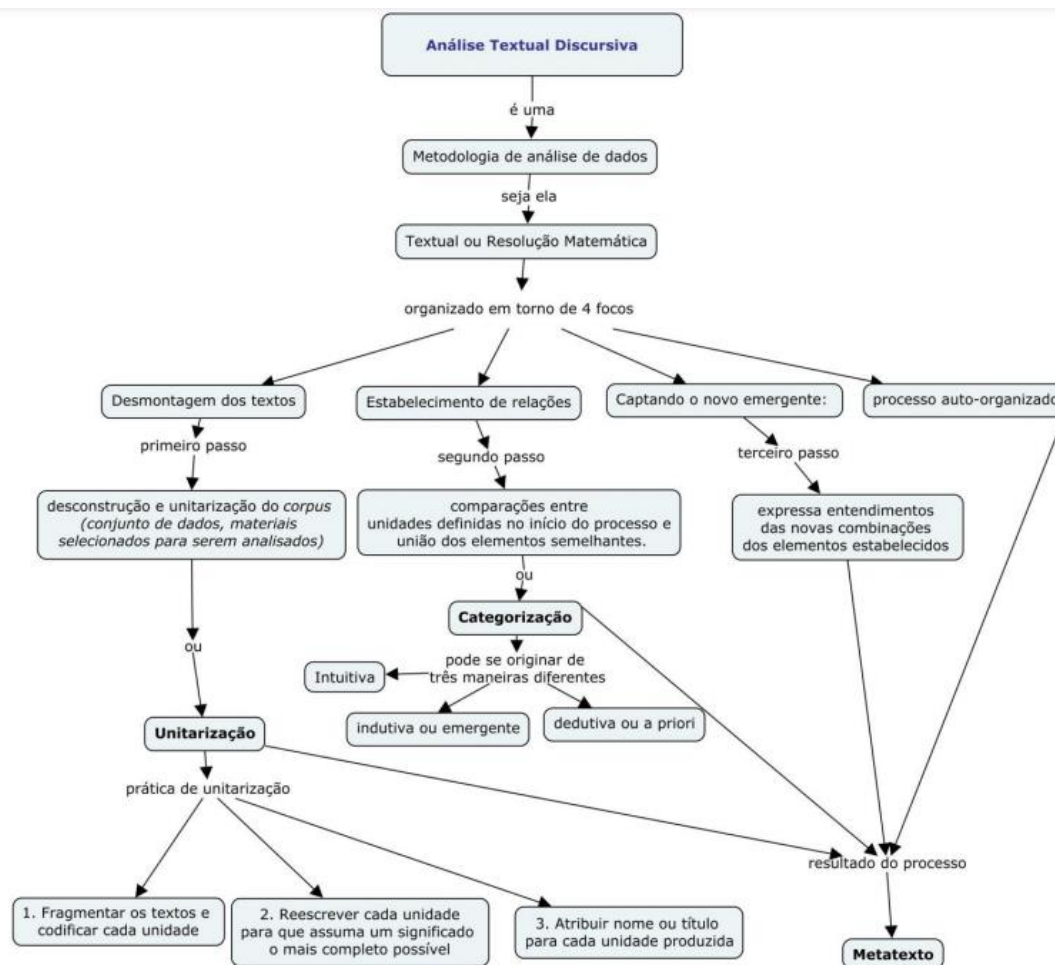
Moraes (2003) aponta que toda leitura é feita sob um referencial teórico, ou seja, a interpretação de algo se dá a partir de um aporte de leituras que te possibilitam enxergar caminhos, que somente são enxergados, devido ao que compõem nossa visão de mundo, que é fecundada pelas leituras feitas ou ainda pelas ideias advindas de outros meios. É importante que passemos por essa fase de desconstrução dos textos que lemos, de modo a estabelecer relações, que talvez não poderiam ser estabelecidas e/ou observadas. O aporte teórico e as concepções pessoais das pesquisadoras são o combustível para a ATD.

15 Antes que a pesquisa de fato comece. As hipóteses *a priori* são muito utilizadas pelas ciências naturais, em que há um conjunto de regras e protocolos a serem seguidos e uma hipótese inicial.

16 Conjunto de documentos que compõem o material de análise do pesquisador.

Apresento, a título de síntese, mapa mental para o entendimento da ATD elaborado por Concentino et al. (2017).

FIGURA 2 –Estruturação da ATD segundo Concentino et al. (2017)



Fonte: Concentino et al., 2017.

O esquema acima mostra a estruturação que ocorre no processo da ATD. Essa estruturação pode ser entendida como um ciclo pois, ao fim de cada análise, podemos sempre, a partir do que se é produzido (metatexto), realizar uma nova unitarização e interpretarmos novamente os dados sob uma nova perspectiva. Apresentarei brevemente cada um desses processos.

Moraes (2003) define o processo de “Estabelecimento de Relações” como o momento em que a pesquisadora começa a reunir o que foi anteriormente fragmentado, ou seja, depois do processo de unitarização, existe um processo em que a pesquisadora se detém a reunir os fragmentos gerados de maneira a agrupá-los em categorias com

similaridade, para que seja possível iniciar estabelecimento de relações entre os dados que se apresentam.

O autor descreve o processo de “Captar o Novo e Emergente” como o último processo de análise, sendo ele o esforço (impregnação) da pesquisadora em estabelecer relação com as leituras estabelecidas, desconstruções e reconstrução dos processos anteriores. É aqui que a pesquisadora constrói seu metatexto, trazendo junto à teoria seus gestos de interpretação sobre o que foi reagrupado, formando um texto novo.

Por fim, tem-se o processo “Auto-organizado”, que corresponde a todo o processo de análise. É o momento de demonstrar os resultados, junto à interpretação do que se está apresentando. É chamado assim, porque embora toda a ATD seja racionalizada e planejada, os resultados nem sempre são os esperados, no entanto, a partir da ATD, emergem novas compreensões. O autor acaba por destacar que mesmo que os resultados que se apresentam não possam ser previstos é importante o processo de preparação e impregnação, para que o novo emergente se concretize (MORAES, 2003).

3.3 ELEMENTOS CONCEITUAIS RELACIONADOS À METODOLOGIA DE ELABORAÇÃO DE PRODUTOS E PROCESSOS EDUCACIONAIS

O documento da área de Ensino da Capes (BRASIL, 2019c,d) ao definir produto educacional (PE) o refere como um objeto de aprendizagem, como por exemplo um livro, manual de atividades, sequência didática, software, jogo educativo, entre outros, desenvolvido com base em trabalho de pesquisa científica que visa disponibilizar contribuições para a prática profissional de professores da Educação Básica, futuros professores, professores do Ensino Superior e Formadores de professores.

O produto educacional aqui apresentado foi concebido em fases metodológicas integradas: ideação, conceituação e criação do jogo digital, e compõem o percurso metodológico referente à elaboração do jogo, levando em conta a necessidade de conhecimento do problema a ser tratado (fenômeno da pesquisa), bem como todas as etapas envolvidas para a criação, análise, organização e sistematização dos dados, aplicação e validação da proposta.

A primeira fase levou em conta a identificação do **problema de pesquisa** e a **contextualização teórica** que embasa o fenômeno em estudo, construindo referenciais

que possibilitasse a apreciação do documento curricular relacionado, a saber o Currículo Paulista.

A segunda fase referiu-se à **ideação e construção do produto educacional**, com desenvolvimento dos principais instrumentos que compuseram o protótipo.

A terceira etapa, de **aplicação**, ocorreu junto a uma turma de Licenciandos em Ciências Biológicas, e a etapa de **validação** ocorreu em dois momentos distintos. O primeiro momento da validação aconteceu entre os meses de novembro e dezembro de 2021, cuja amenta com o cronograma se encontra anexo (APENDICE 4), junto aos alunos da disciplina de Metodologia de Ensino de Ciências e Biologia. Já o segundo momento, foi no ato de defesa da Dissertação final de Mestrado, momento em a que a banca de defesa avaliou, tanto a pesquisa de Mestrado como o produto educacional oriundo dela, bem como as possíveis formas de replicação do produto educacional idealizado.

Os produtos educacionais não devem ser vistos como prescrições a serem reproduzidas acriticamente por outros docentes. A esse respeito, Rizzatti, et al. (2020, p. 2) referem que “a função de um Produto Educacional, desenvolvido em determinado contexto sócio-histórico, é servir de produto interlocutor à professores e professoras que se encontram nos mais diferentes contextos do nosso país”.

Os PE devem ser avaliados e validados e como instrumentos de validação podem ser utilizados grupos focais, narrativas, pesquisas de opinião, entrevistas, análise de grupos de pesquisa (juízes especialistas), entre outros. Essa etapa de validação informa o nível de envolvimento dos participantes na tentativa de melhor entenderem o conteúdo subjacente ao PE; permite identificar os participantes e em que nível ocorreu a participação e a adesão no desenvolvimento do produto/processo (que leva à transformação/reelaboração do PE), informa o tempo empregado durante o desenvolvimento e aplicação do produto/processo, entre outros.

3.4 JOGO DIGITAL “HISTÓRIAS CRUZADAS”: PROCESSOS E INSTRUMENTOS PARA SUA AVALIAÇÃO E VALIDAÇÃO.

O projeto de pesquisa da presente dissertação foi submetido à Plataforma Brasil (<http://aplicacao.saude.gov.br/plataformabrasil>) para apreciação e validação ética, recebendo o número de processo 53199521.0.0000.9029 (ANEXO 8.1). Após a aprovação desta investigação pelo Comitê de Ética e Pesquisa, iniciamos, no mês de

fevereiro do ano de 2022¹⁷, a entrada no campo de pesquisa, a saber: a disciplina de “Metodologia de Ensino de Ciências e Biologia-Temas Integradores” de um curso de graduação de uma Universidade pública paulista, durante o Ensino Remoto Emergencial (ERE), em aulas síncronas, período noturno.

Os participantes, 12 estudantes do décimo semestre de um curso de Licenciatura em Ciências Biológicas, receberam um Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE) (ANEXO 8.2), para que, cientes do caráter da pesquisa, autorizassem ou não o uso de suas informações. Os estudantes poderiam deixar de participar a qualquer momento das atividades de pesquisa sem nenhum prejuízo acadêmico.

A identidade dos participantes foi e será preservada nessa e em qualquer pesquisa futura utilizando os dados coletados. Por esse motivo, nesse relatório os estudantes serão identificados pelo termo “Participante” e numerados de A1 a A12

O processo de Coleta de Dados dividiu-se em dois momentos, sendo eles (a) desenvolvimento do jogo em sala de aula online com gravação via plataforma Google Meet (4 horas aula); (b) questionário com perguntas abertas e fechadas no formato de fichas avaliativas respondido pelos estudantes (4 horas aula) (ANEXO 8.1).

O questionário consistiu em questões abertas e fechadas de modo a não limitar as possibilidades de respostas dos participantes. Nesse instrumento, os licenciandos se manifestaram a respeito dos critérios estabelecidos por Leite (2018), a saber: atração (10 perguntas); compreensão (12 perguntas); envolvimento (2 perguntas); aceitação (3 perguntas); mudança de ação (3 perguntas) e adequabilidade (13 perguntas) proporcionadas, ou não, pelo jogo “Histórias Cruzadas”.

Como instrumento auxiliar tem-se o diário de campo da pesquisadora. É essencial ressaltar que todos os estudantes possuíam os recursos tecnológicos necessários como notebook, celular e acesso à internet. Além do jogo propriamente dito, os estudantes ainda tiveram acesso ao manual de instruções e material de apoio para o professor (APÊNDICES 1 E 2), os quais também foram avaliados pelos participantes da pesquisa.

Os dados foram organizados e analisados seguindo os preceitos da ATD.

17 Que corresponde ao segundo semestre do ano de 2021.

3.5 O PRODUTO EDUCACIONAL DIGITAL: “JOGO HISTÓRIAS CRUZADAS”

A análise inicial do documento curricular oficial apresentada na introdução desta Dissertação possibilitou que eu percebesse o silenciamento do Currículo Paulista (SÃO PAULO, 2020) em relação às RER; a presença de eventos esporádicos no Currículo para o trabalho com as RER na perspectiva da interseccionalidade, bem como as possibilidades de trabalho do tema de maneira implícita, a partir de alguns conteúdos/habilidade/áreas do conhecimento apontados pelo documento, exigindo interesse e esforço pessoal do professor para abordagem da temática em sala de aula.

Esses achados preliminares me suscitaram o desejo de construção de um jogo digital que “ancorasse” algumas das habilidades apresentadas nos currículos, oportunizando à/ao docente, uma possibilidade específica e explícita de abordagem da interseccionalidade raça, classe e gênero em aulas do Ensino Médio.

Pensei em um produto educacional, no formato digital, pelo fato de a literatura referir o interesse dos estudantes nesse tipo de produto, bem como pelo fato de termos vivenciado uma pandemia, que suscita a necessidade de recursos e estratégias de ensino mediados pelas tecnologias digitais da informação e comunicação, capazes de despertar o engajamento dos estudantes no ambiente de aprendizado remoto.

O recorte escolhido para desenvolvimento do jogo digital, na perspectiva da interseccionalidade, foi a “realidade das mulheres negras no Brasil atual”. Esse tema está relacionado no componente curricular Ciências Humanas, mais especificamente com a habilidade:

(EM13CHS101) Identificar, analisar e comparar diferentes fontes e narrativas expressas em diversas linguagens, com vistas à compreensão de ideias filosóficas e de processos e eventos históricos, geográficos, políticos, econômicos, sociais, ambientais e culturais (BRASIL, 2018, p. 179; SÃO PAULO, 2020, p.572).

No componente curricular de História, o documento BNCC coloca como foco de trabalho dessa habilidade a “Dominação e resistência das populações indígenas e afrodescendentes diante da ofensiva civilizatória: silenciamento dos saberes”. Diáspora Africana e seus efeitos na formação das sociedades latino-americanas.” (BRASIL, 2018, p.179).

A partir disso, idealizei um jogo do tipo digital de licença CC-BY-NC¹⁸, o Produto Educacional “Histórias Cruzadas”, capaz de abordar a importância das mulheres negras na formação da sociedade latina, bem como sua realidade atual no Brasil, evidenciando suas lutas diárias, com especial atenção às dificuldades por elas enfrentadas no mundo do trabalho.

O jogo é composto por um tabuleiro, cartas, dados digitais, bem como por manual de instruções e manual do professor. As cartas determinarão o que acontecerá com as três personagens: Kyara, Padman e Djanira, mulheres negras, que vivem o contexto da pandemia da Covid19 no Brasil, ao longo do caminho.

O jogo foi programado na plataforma Excel, em sua versão online, e conta a história de três mulheres negras, que vivem num contexto pandêmico, com realidades de vida distintas e que passam por situações cotidianas carregadas de preconceito, desafios e lutas. Ao longo do jogo, a história dessas mulheres se cruza e suas realidades são mudadas uma pelas outras. A parte jogável do jogo são os desafios, que estão relacionados ao acontecimento da história dessas mulheres e ao quais os estudantes são responsáveis por resolvê-los.

Cada personagem apresenta 3 desafios e a cada resolução de um desafio, os estudantes ganham um pedaço de um quebra-cabeças que compõe o desafio final. Ao término do jogo, de posse da história das três personagens, os estudantes ficam encarregados de escreverem o destino dessas mulheres.

As três mulheres negras presentes no jogo possuem realidades econômicas diferentes. A 1º personagem é a Kyara, moradora da uma comunidade da cidade de São Paulo que estudou até a 4ª série do Ensino Fundamental e tem dificuldades de leitura e escrita. Ela tem o sonho de estudar gastronomia. Kyara perdeu seu emprego de empregada doméstica durante a pandemia e, para sustentar seus 3 filhos, decide trabalhar no serviço de delivery com uma bicicleta. A exigência do trabalho e a escassa possibilidade de estudos, ao mesmo tempo em que deixam seus sonhos mais distantes, pode transformar seu destino.

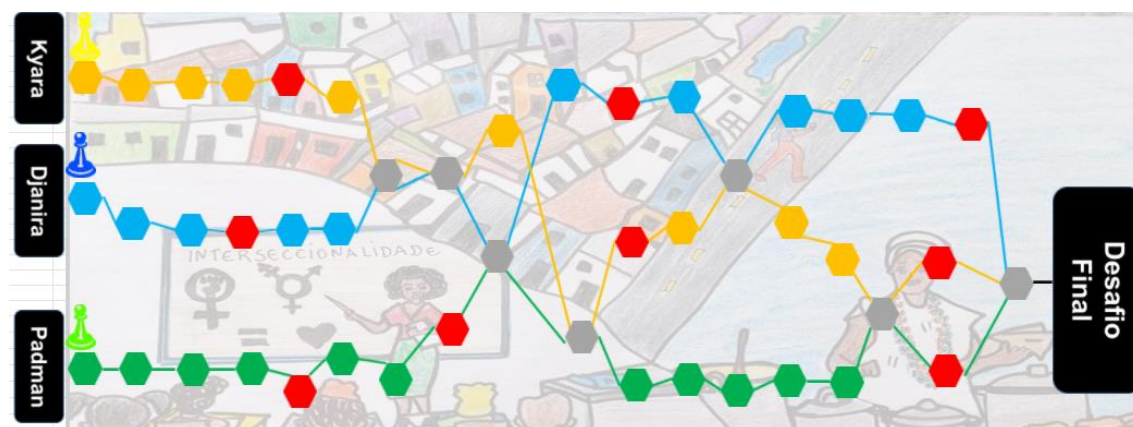
¹⁸ As licenças abertas apresentam inúmeras possibilidades com relação a criação colaborativa de conteúdo, tais como a remixagem de material, tradução e adaptação de conteúdo para diferentes locais (GREEN, 2017).

A segunda personagem é Padman, professora de história de uma escola pública da cidade de São Paulo, que teve que aprender em poucos meses como trabalhar remotamente de sua casa, para que seus alunos não ficassem prejudicados durante a pandemia de Covid19. Padman enfrenta cotidianamente seus medos, angústias e suas dificuldades com a tecnologia. Essa mulher sempre buscou em suas aulas contar a história em uma perspectiva decolonial e é apaixonada pela cultura afro-brasileira. Além disso, Padman faz parte de um projeto chamado “Escola é pra todos”, que busca alfabetizar e inserir mulheres adultas no mercado de trabalho em uma comunidade de São Paulo.

A 3ª personagem é Djanira, dona de um restaurante de comida africana e afro-brasileira, que teve sua história de vida marcada pelas aulas da professora Padman, quando ela trabalhou a questão do feminismo negro em aulas dos 1º anos do Ensino Médio. Essa vivência escolar fez com que Djanira buscasse se encontrar com suas origens, montando um restaurante que retomasse a cultura africana no Brasil. Além disso, Djanira faz parte de um coletivo de mulheres negras que auxilia outras mulheres em situação de risco e baixa renda.

O jogo demonstra quão perversa é a realidade racista no país e objetiva sensibilizar os estudantes e auxiliá-los a refletir sobre racismo, de modo geral, e a interseccionalidade, de modo específico, na medida em que as três mulheres descritas, ao longo de sua trajetória, vivenciam o peso da discriminação por sua cor, seu gênero e sua classe social.

Como observado na Figura 3, o tabuleiro é dividido em três caminhos, cada um referente a uma personagem: laranja é a personagem Kyara, azul é Djanira e verde é Padman. As casas em vermelho representam os desafios e as em cinza são os pontos de encontro entre as personagens. Destaco ainda que o tabuleiro foi desenhado de modo a representar o gráfico do avanço da Covid19, visto que o jogo se ambienta nesse contexto.

FIGURA 3- Tabuleiro do Jogo Histórias Cruzadas

Fonte: as autoras

Menezes (1997) refere que as imagens contribuem para o campo psíquico, na formação anterior a fala, do pensamento simbólico. Em outras palavras, o autor diz que a imagem é capaz de gerar interpretações do ambiente, antes mesmo que o raciocínio se forme e se traduza em palavras, a imagem gera símbolos e significados aos seus receptores. No caso do jogo, as imagens foram utilizadas com o intuito de marcar, de maneira simbólica, a referência às três personagens.

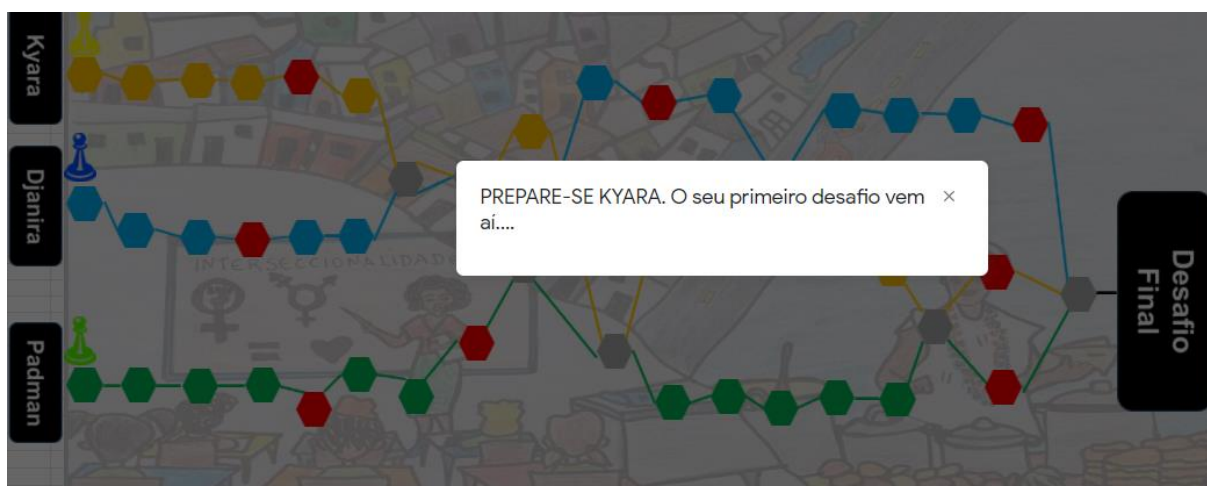
Desse modo, as gravuras presentes ao fundo do tabuleiro relacionam-se com a história de vida de cada uma das personagens do jogo. Segundo Cunha; Cunha e Domingues (2016), a utilização das imagens é tão importante quanto o conteúdo a ser trabalhado, também despertando em seu receptor diversas sensações, como “persuadir, convencer e motivar” é capaz ainda de mexer com a emoções dos sujeitos jogadores.

No caso do jogo, as imagens foram importantes para dar contexto a história representada. Foram escolhidos elementos que pudessem imergir o jogador na narrativa apresentada e despertassem a empatia e emoção dos jogadores, indo ao encontro do descrito por Cunha; Cunha e Domingues (2016).

Como já explicitado, na trajetória de cada personagem há três desafios que devem ser solucionados pelos estudantes e, ao fim dos desafios, é apresentado algum tipo de conteúdo relacionada a cultura africana, dados de escolaridade, leis importantes, personalidades que contribuíram para a luta antirracista entre outros. Desse modo, os desafios serão responsáveis pela apresentação dos conteúdos para além da história das personagens.

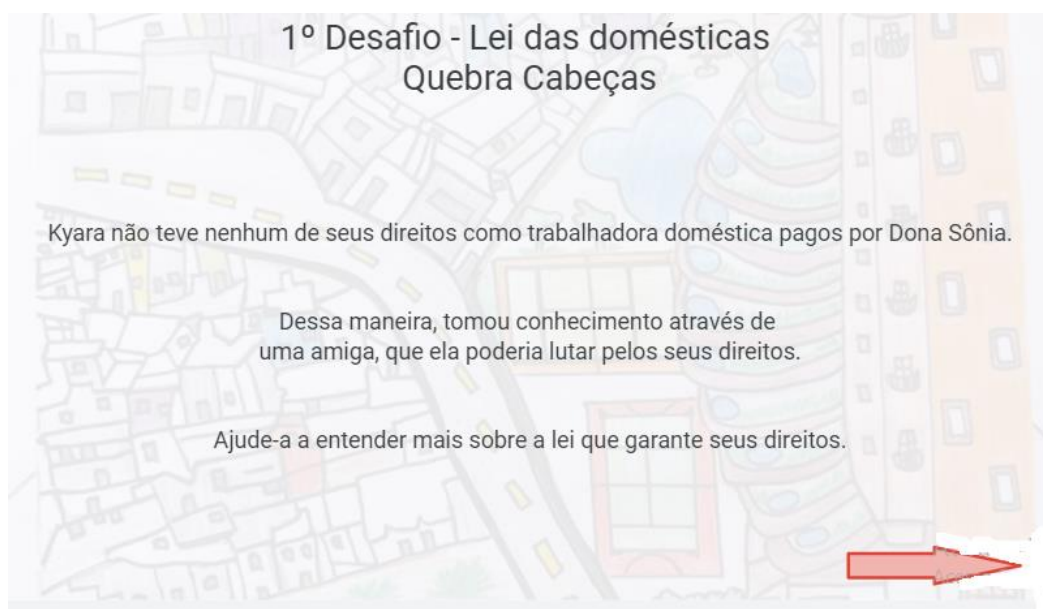
Ao clicar em cada uma das casas, uma parte da história dessas mulheres é revelada e, nas casas desafios, os estudantes são direcionados para o desafio correspondente à sua personagem. As Figuras 2, 3 e 4 ilustram os direcionamentos recebidos pelos estudantes na casa de desafios, sendo que em cada desafio aparece uma tela com sua descrição e, posteriormente, outra tela com o desafio em si.

FIGURA 4: Exemplo de direcionamento para o desafio

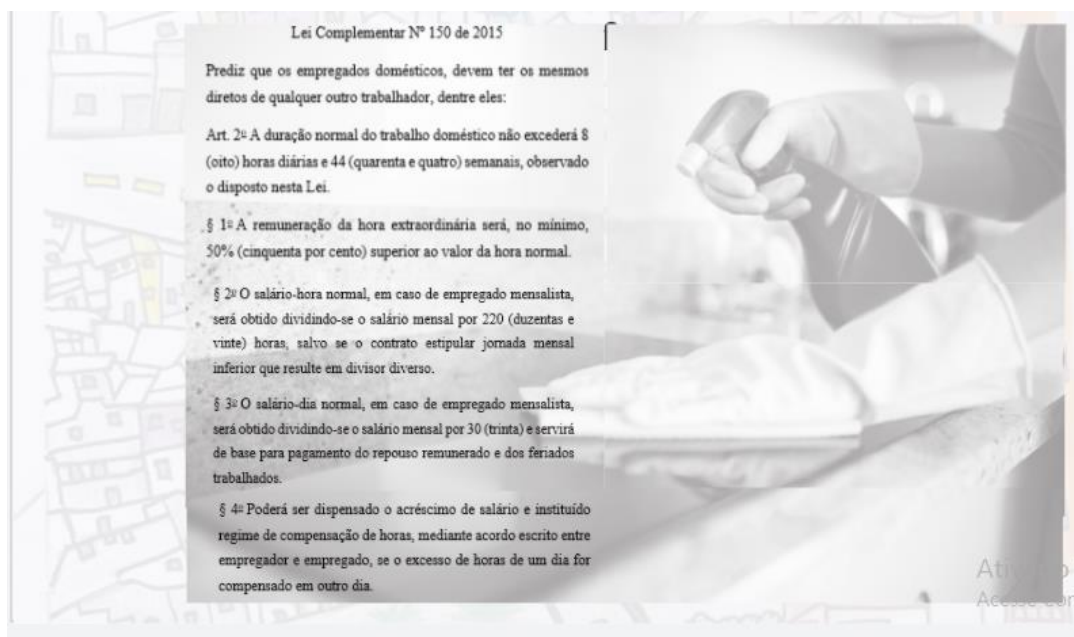


Fonte: as autoras

FIGURA 5: Exemplo de desafio.



Fonte: as autoras

FIGURA 6: Exemplo de desafio concluído.

Fonte: as autoras

Cada personagem, ao vivenciar e superar seus desafios, comporá o desafio final, momento em que os estudantes montam o quebra-cabeças das personagens e constroem o final da história.

FIGURA 7: Desafio Final

Fonte: as autoras

Os estudantes podem construir o final da história lançando mão de diferentes linguagens, a saber: texto escrito, desenho, história em quadrinhos, vídeo, roda de conversa, dentre outras maneiras que o professor/formador julgar pertinente.

Segundo de Paula; Valente (2015) os desafios são fundamentais para que o jogo angarie atenção e faça sucesso entre os jogadores, principalmente jogos digitais. Segundo os autores, os desafios geram diversão e mantêm os jogadores motivados a continuar jogando e, dessa maneira, trabalham cognitivamente e constroem uma nova rede de conhecimentos.

No jogo em questão, os desafios foram pensados para possibilitar que os jogadores interajam com a história, mas para além disso, é nos desafios que estão presentes informações importantes para a apresentação da realidade afro-brasileira e africana. O foco era a informação que os jogadores obteriam, ao finalizarem cada um dos desafios, não havendo punição para aqueles que não conseguissem finalizá-los.

Sobre isso, De Paula; Valente (2015) destacam que

[...] um desafio muito além da capacidade de compreensão e domínio do jogador fará com que a atividade deixe de ser divertida. Dessa maneira, para que seja engajante, um jogo deve apresentar um problema que seja complexo, mas ao mesmo tempo permitir que o jogador possua (ou construa) os meios necessários para compreendê-lo e superá-lo (DE PAULA; VALENTE, 2015 p.4).

A complexidade no jogo em questão se apresenta nas discussões pós-desafio e pós-apresentação das informações adquiridas ao resolverem os desafios. A partir de cada desafio é possível discutir uma infinidade de coisas, e isso demandará do jogador a necessidade de movimentar estruturas cognitivas que o possibilite relacionar as informações que lhes foram fornecidas com a realidade a sua volta e, assim, reconhecer os padrões sociais representados no jogo.

Os resultados da interação dos licenciandos com o jogo são apresentados e analisados a seguir.

3.6 O JOGO E O ENSINO DE BIOLOGIA

A disciplina “Metodologia de Ensino de Ciências e Biologia - Temas Integradores” teve como característica geral oportunizar discussões e reflexões sobre o trabalho com o tema Relações Étnico-Raciais (RER) no ensino de Biologia, indo ao encontro de Almeida (2019, p. 9), que ao pesquisar concepção de professores a respeito

dos instrumentos de combate ao preconceito étnico-racial no ambiente escolar, refere a necessidade de “formação específica inerente às demandas da lei” desses sujeitos, de forma que se sintam aptos a planejar e desenvolver intervenções pedagógicas positivas no ambiente escolar relacionadas às RER.

A aula síncrona ocorreu na sexta-feira, das 19h às 23h, através da plataforma Google Meet¹⁹ e dos aplicativos Excel Online, foi programado o gráfico do jogo, Jamboard, no qual foram solucionados os desafios e WhatsApp, que permitiu a comunicação entre os grupos de alunos na busca de resolução de problemas e discussão das ações a serem tomadas pelo grupo durante o jogo, na medida em que o jogo foi idealizado para estimular os espíritos investigativo e colaborativo dos alunos e a empatia e promover a reflexão sobre a realidade da mulher negra junto aos estudantes.

A importância dos variados aplicativos de comunicação utilizados durante a ação com o jogo “Histórias Cruzadas” deve ser destacada, pois o produto educacional se configura como ação sócio-política de combate ao racismo, na medida em que possibilita ao licenciando se sensibilizar, refletir e problematizar as apropriações políticas do corpo, dos conhecimentos e saberes da mulher negra na sociedade brasileira, suas dificuldades diárias, o apagamento sofrido séculos após o processo de colonização, bem como suas lutas e organizações sociais nas pautas antirracistas e, para tal intento, o diálogo é essencial.

Oliveira et al. (2018), por sua vez, referem que as interações aluno-aluno devem ser estimuladas e favorecidas em situações educativas, dado que podem contribuir substancialmente na promoção da aprendizagem. A heterogeneidade e pluralidade encontrada em nossas salas de aula devem ser vistas como fonte favorecedora da aprendizagem, uma vez que, trabalhando dentro da Zona de Desenvolvimento Proximal²⁰, a construção de sentidos e significados torna-se mais significativa.

19 Aplicativo de vídeo chamada que permite a comunicação síncrona entre os estudantes e a professora de maneira remota.

²⁰ Termo cunhado por Vygotsky conceito central na Psicologia sociocultural ou sócio-histórica é descrita como a distância entre o nível de desenvolvimento real, determinado pela capacidade de resolver tarefas de forma independente, e o nível de desenvolvimento potencial (BAQUERO, 1998).

Retomo Freire (1997), quando esse exorta os educadores a respeito da corporificação da palavra pelo exemplo, e nos associamos a Hodson (2013), que alerta que os professores devem estar preparados para lidar com controvérsias, questões morais e éticas na ciência que possuem dimensões afetivas e sociais – tais como o racismo e a interseccionalidade raça, classe, sexo e gênero – e ainda devem estar comprometidos com a politização no ensino de ciências, comprometidos com a busca de uma educação que prometa tornar o mundo melhor, mais amável e socialmente mais justo. Sendo assim o espaço e vivência do jogo propício não apenas a avaliação do mesmo pelos licenciandos, mas um espaço formativo desses mesmos licenciandos.

No que tange à formação de professores de Biologia para a abordagem interseccionalidade em sala de aula, Peiretti-Courtis (2021) ao pesquisar sobre a interseccionalidade na construção de estereótipos de raça, sexo e gênero, no campo da história da medicina, refere como uma trama tecida com os fios da medicina, da economia e da política contribuiu para estigmatizar africanas e seus descendentes na metrópole e nas colônias francesas. Silvério; Motokane (2019, p.39), por sua vez, afirmam que foi no corpo que “as teorias raciais marcaram a inferioridade de todos aqueles que foram classificados como não brancos”. Pesquisas produzidas ao longo dos séculos XVIII e XIX foram especialmente cruéis com mulheres negras, cujos corpos se tornaram objeto de pesquisa de cientistas e naturalistas interessados em estudá-las principalmente do ponto de vista sexual.

Casos como o de Saartjie Baartman, Anarcha Westcott e, mais recentemente, Henrietta Lacks, são exemplos de como o corpo feminino negro, na história da Biologia, foi “coisificado” pelo discurso científico e/ou apropriado sem o devido consentimento para experimentos médicos, sofrendo processos de estereotipagem, segregação e catalogação (PAIVA, et. al, 2016). A crença de que mulheres negras são mais resistentes à dor do que as brancas - mito que surte efeitos ainda hoje no Brasil - remonta a pesquisas médicas do século XIX. Segundo um levantamento publicado em 2017, por pesquisadores da Fundação Oswaldo Cruz, na sociedade brasileira, em comparação a pacientes brancas, mulheres negras têm uma probabilidade duas vezes maior de não receberem anestesia, ao passarem por uma episiotomia durante o parto (LEAL, et. al, 2017).

Associado a isso, SILVA (2018, p.117), em pesquisa sobre a presença de mulheres negras nos livros didáticos de Biologia, refere que as imagens encontradas de mulheres

negras representam “um universal, desvinculadas de sua historicidade e da singularidade - suas lutas, conquistas e desafios”. A autora refere que livro de Biologia é eurocentrado, consequentemente, nele e por meio dele o racismo epistêmico²¹ silencia, inferioriza, invisibiliza e/ou exclui os saberes, a cultura e história negras, impactando a formação de todo os estudantes – negros e não negros. Nas palavras de Silva (2018, p. 118)

[...] a presença de imagens de mulheres negras em livros didáticos de Biologia, desarticuladas do lugar social, histórico e cultural em nosso país, não apresenta contribuições significativas para o conhecimento das relações étnico-raciais, uma vez que tanto os processos biológicos quanto as imagens das mulheres negras a eles colados, não possibilitam pensar e problematizar as apropriações políticas dos conhecimentos e saberes biológicos na definição do sujeito mulher negra na sociedade brasileira.

3.7 CARACTERÍSTICAS DOS PARTICIPANTES

Os 12 participantes possuem idades entre 22 e 29 anos sendo 5 participantes do gênero masculino e 6 do feminino. Em relação ao ano de ingresso no curso, a maioria, 7 alunos, refere que ingressou no ano de 2017, ano regular do curso da disciplina. Entre os demais, temos 2 alunos do ano de 2018, também dois alunos de 2019 e 1 aluno do ano de 2021. Isso ocorre devido ao fato de que o curso de Ciências Biológicas nessa Universidade está organizado em duas modalidades: Licenciatura e Bacharelado, sendo que os concluintes da Modalidade Bacharelado podem reingressar na modalidade Licenciatura, de modo a obter as duas diplomações. Assim, apenas os 7 participantes com ano de ingresso em 2017 tiveram a Licenciatura como sua primeira opção de curso.

Poucos alunos, 4 estudantes, tiveram contato com as relações Étnico-Raciais antes da Disciplina “Metodologia de Ensino de Ciências e Biologia: Temas Integradores” e, mesmo assim, fora do espaço da graduação. Ou seja, embora já tenha se passado quase duas décadas da lei 10.639/03, que determina que as relações étnico-raciais devem ser abordadas em todos os níveis de ensino, essa disciplina era a primeira, ao longo dos cinco anos do curso de graduação, em que os estudantes eram instados a pensar na possibilidade de articular a educação das RER ao ensino de Biologia, oportunizando a incorporação nos

21 O racismo epistêmico ou epistemológico, em linhas gerais, significa a recusa e/ou subvalorização da produção de conhecimento de pessoas não brancas e resultados da produção de conhecimento que envolvem repertório e cânones que não são ocidentais, ou seja, o racismo epistêmico invalida as perspectivas de saber não eurocêntricas.

currículos de conhecimentos e saberes invisibilizados, possibilitando diálogos plurais, menos hierarquizados (MIRANDA; RIASCOS, 2016).

A deliberação 154/2017 do Conselho Estadual de Educação (CEE) ao se referir à formação de docentes para os anos finais do Ensino Fundamental e Ensino Médio, delibera, em seu artigo oitavo, parágrafo IV, que os referidos cursos devem destinar carga horária específica para o cumprimento de “atividades teórico práticas de aprofundamento, dedicadas preferencialmente à problemática da inclusão e ao estudo dos **direitos humanos, diversidade étnico-racial, de gênero, sexual**, religiosa, de faixa geracional, entre outras.” (SÃO PAULO, 2017, grifos meus).

Sabemos que documentos oficiais direcionam, regulamentam, deliberam sobre currículos, mas quem faz com que as deliberações dos documentos oficiais se transformem ou não em prática pedagógica viva nas diversas salas de aula do país é a docente. A seleção, organização e abordagem metodológica dos conteúdos na disciplina “Metodologia de Ensino de Ciências e Biologia - Temas Integradores” é atravessada pelos posicionamentos políticos e ideológicos da docente responsável. Esses posicionamentos e suas concepções de ser humano, de ciência, de mundo e de como se dão as aprendizagens dos alunos justificam suas escolhas ao abordar o trabalho com as RER na formação de futuros professores de Biologia, visto que esses conteúdos não se encontram formalizados no Projeto Político Pedagógico do curso, nem para a modalidade Licenciatura, nem para a Bacharelado.

Pesquisas indicam que os professores de Biologia se sentem desorientados quando são instados a desenvolver conteúdos e atividades de diferentes tipologias para abordar e promover a educação das RER, entendida enquanto direito humano fundamental, entre os estudantes (GONÇALVES, 1985; GOMES; SILVA, 2002). Isso ocorre, dentre outros fatores, devido: (a) ausência de abordagem para a educação das RER na universidade, (b) a inexistência de orientações específicas para professores dessas disciplinas, bem como (c) a inexistência de materiais didáticos que possam ser utilizados e/ou adaptados pelo docente.

Como dito por Gomes (2003), somente a lei 10.639/03 não promove o trabalho com as RER em todos os níveis escolares. A autora ressalta a necessidade da abordagem da lei nos cursos de formação de professores, tornando-a significativa e, assim, produzindo impactos positivos na educação básica.

O perfil tecnológico dos estudantes forneceu dados importantes para a compreensão das experiências dos sujeitos com as TDICs, 9 licenciandos (75%) utilizam o computador ou outros aparelhos tecnológicos, 1 ou mais vezes por dia, e os restantes (23,8%) utilizam 3 ou mais vezes na semana. A opção “Raramente” não foi selecionada por nenhum dos participantes, demonstrando que são indivíduos altamente conectados, ao menos em relação a frequência de utilização, possuindo familiaridade com recursos tecnológicos.

Quanto ao uso de jogos online, 6 alunos (50%), costumam jogar jogos online e outros 6 (50%) alegam que não, o que demonstra uma sala dividida quanto a familiaridade com jogos digitais e online. Quando perguntados sobre a frequência em que jogam online, 3 alunos (25%) afirmam que jogam pelo menos uma vez ao dia utilizando computadores e outros dispositivos para jogar online; 2 alunos (16,7%) afirmam que usam pelo menos três vezes na semana; e outros 2 alunos afirmam que utilizam menos de 3 vezes na semana; por fim, 5 alunos (41,7%) declaram que raramente utilizam computadores e outros dispositivos para jogarem.

Quando perguntados sobre se utilizam softwares para programação, 100% dos estudantes afirmaram que não utilizavam, o que demonstra que os estudantes não tinham familiaridade com programação de nenhuma espécie. Contudo, quando questionados sobre a experiência na produção de materiais digitais, artes e divulgação, apenas um aluno refere não ter tido nenhuma experiência, os demais tiveram experiências com a produção de materiais digitais, nas disciplinas da graduação, o que se configura como um contrassenso. Por exemplo, o Participante A5 refere que “As experiências que tive foram nas áreas de desenvolvimento de jogos de RPG utilizando aplicativos como o "D&D" "Inkarnate" e o "RPG Maker".”²²

E o Participante A9 refere: "Estou tendo uma experiência para produção de um aplicativo para o ensino de parasitologia. Esse projeto surgiu através de um trabalho de uma das disciplinas de Metodologia, onde nós construímos um protótipo do aplicativo. Resolvemos colocar ele realmente em funcionamento, porém, com a ajuda de uma pessoa que cursou programação, então sou coadjuvante no processo (acompanho por cima).”

²² A transcrição das respostas dos estudantes ao questionário obedeceu a gramática utilizada pelos participantes.

Talvez os alunos tenham relacionado a pergunta com o conhecimento de linguagens de programação e/ou de programas mais complexos que auxiliam na criação e desenvolvimento de uma aplicação, através do conhecimento lógico e de programação, e que utilizam uma linguagem própria, orientada para desenvolver novos sistemas. Não estabeleceram relação com softwares livres e/ou proprietários mais comuns, como, por exemplo, o Microsoft Office, que é a suíte de escritório mais conhecida e barata do mercado. O próprio jogo “Histórias Cruzadas” foi programado no Microsoft Excel.

Dentre os materiais digitais, artes e divulgação produzidos pelos alunos incluem-se a produção da arquitetura de (Aplicativos) APP para o ensino de biologia, jogos de tabuleiro e Role Playing Game (RPG). Os jogos aparecem com maior frequência nas falas dos alunos, o que é um dado importante para a vivência do jogo “Histórias Cruzadas”, pois jogos, por já fazerem parte da realidade dos estudantes e terem a capacidade de transformar a monotonia do ensino à distância em algo mais interativo, se configuram como protagonistas. Temos ainda que os jogos constituem em linguagem que possibilita a interação dos estudantes com os conteúdos das aulas, de maneira que elas se tornem mais dialógicas e possibilitem que os alunos, mesmo em um ambiente fora das salas de aulas presenciais, serem sujeitos ativos no processo de ensino e aprendizagem. Os tipos de materiais mencionados pelos alunos se encontram no quadro 1.

QUADRO 1– Tipos de materiais digitais já produzidos pelos estudantes.

Tipo de material	Número de Respostas	Exemplo
APP(Aplicativos)	4	“Em uma disciplina anterior tentamos desenvolver um aplicativo no celular educativo.”
Jogos	5	“Sim, em algumas disciplinas do curso tive a experiência de desenvolver jogos e atividades no modelo digital.”
Arte para divulgação	1	“Sim, Artes para divulgação.”
Não citaram	2	“Sim, apenas nas disciplinas da licenciatura.”
Sem Produção	1	“Nunca tive experiências na

		produção de materiais digitais”
--	--	---------------------------------

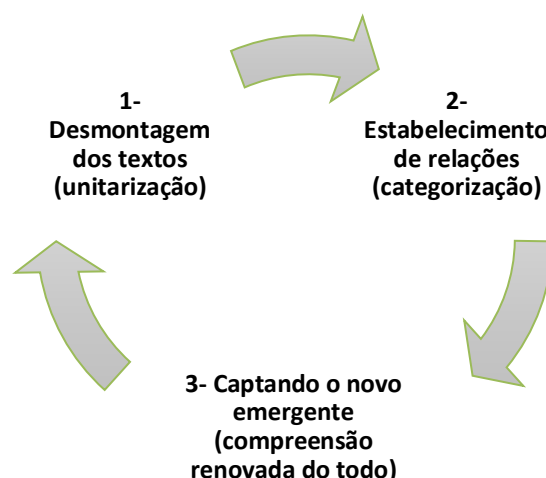
Acredito que a grande menção a jogos e APP educativos ocorra pelo fato de ser um recurso que possibilita chamar a atenção para conceitos, favorecendo a reflexão e a retenção dos conteúdos, mantendo um equilíbrio entre as funções lúdicas (associada à diversão e ao prazer/desprazer) e as funções educativas (associadas à apreensão de saberes e conhecimentos) (SILVA-PIRES; TRAJANO; ARAÚJO-JORGE, 2020).

3.8 AS FICHAS AVALIATIVAS

O instrumento utilizado para avaliação do jogo pelo licenciando busca identificar o que os estudantes consideram relevante de ser modificado no jogo e se baseiam em critérios estabelecidos por Leite (2018), a saber: atração (10 perguntas); compreensão (12 perguntas); envolvimento (2 perguntas); aceitação (3 perguntas); mudança de ação (3 perguntas) e adequabilidade (13 perguntas) proporcionadas, ou não, pelo jogo “Histórias Cruzadas”. (Anexo 3), tendo suas respostas organizadas e analisadas a partir da Análise Textual Discursiva (ATD).

A Análise Textual Discursiva (ATD) é entendida como: “[...] um processo auto-organizado de construção de compreensão em que novos entendimentos emergem de uma sequência recursiva de três componentes: desconstrução do corpus [unitarização], o estabelecimento de relações entre os elementos unitários [categorização], e o captar do novo emergente em que nova compreensão é comunicada e validada [metatexto]” (MORAES, 2003, p. 92).

Chamo a atenção para as seguintes palavras no período acima: **Desconstrução do corpus, unitarização, estabelecimento de relações** entre os elementos unitários, **categorização**, e o **captar do novo emergente, o metatexto**. Esse processo, expresso nas palavras em destaque, se dá num continuum caótico e desorganizado. Tão caótico que Moraes (2003) compara o processo da ATD a uma **tempestade de luz**, em que, a partir da **desconstrução da desordem e o estabelecimento de relações**, surgem “**raios de luz**”, **iluminando os fenômenos investigados**, permitindo novos entendimentos, que são atingidos durante as análises.

FIGURA 8- Processos da ATD

Fonte: Moraes; Galiazi, 2016

Tentando explicar o caos digo, aos leitores que, partir das respostas obtidas nos questionários (corpus), construí quadros ilustrativos para facilitar os procedimentos de agrupamentos e reagrupamentos (desconstrução do corpus), de classificações precárias, de pré-análise (unitarização), procedimentos esses vistos como fundamentais e indispensáveis para auxiliar a posterior estabelecimentos de relação entre as ideias e criação de categorias (categorização) e, conseqüentemente, interpretar os dados Captação do novo emergente/metatexto).

Conhecidas as respostas dos licenciandos, estas passaram a se constituir em indicadores para a próxima tarefa, qual seja, a criação de categorias. Para isso, eu que estava trabalhando com o tema como unidade de registro, fui em busca do significado e do sentido das asserções explicitadas e, valendo-me de meu referencial teórico, busquei classificá-las em categorias iniciais. Por fim, elaborei quadros que se seguem e explicitam as categorias criadas e alguns de seus indicadores ilustrativos.

CAPÍTULO 4- RESULTADOS E DISCUSSÃO

Nesse capítulo abordaremos os resultados encontrados de acordo com os critérios estabelecidos de análise, apontando os principais desdobramentos que ocorreram a partir das respostas dos estudantes a cada um dos critérios a partir do formulário.

4.1 CRITÉRIO 1 ATRAÇÃO

Esse critério consiste, de um modo geral, em verificar se os conteúdos do material são passíveis de serem entendidos pelo grupo destinatário e se o material é atraente a partir dos questionamentos: O que chama mais a atenção neste material? Por quê? O que menos gosta? Por quê? O que mudaria para melhorar o que não gostou?

Quando os estudantes se posicionam frente ao que mais chamou a atenção deles durante a vivência do jogo “Histórias Cruzadas” todos, sem exceção, afirmaram que foi a história narrada do jogo o que mais lhes saltou aos olhos, como pode ser observado no QUADRO 2.

QUADRO 2- Categorias de análise que indicam o que mais chamou atenção dos estudantes no desenvolvimento do jogo.

Categoria	Descrição da categoria	Número de respostas	Exemplo de respostas
1. Conteúdo apresentado na história e dinâmica de apresentação	Nessa categoria se encontram respostas em que os estudantes referem o enredo como o que mais lhes chamou a atenção, bem como o modo como ele foi apresentado aos licenciandos.	6	A3- “As histórias, eu gostei do conteúdo das mesmas, como são contadas, as personagens, enfim, todo o enredo me encantou.”
2. Relação das histórias de vida das personagens com a realidade atual.	Nessa categoria os licenciandos estabeleceram relação entre as histórias de racismo e exclusão social vivenciadas pelas três personagens e a realidade concreta.	3	A4 “O que me chamou mais atenção foi o fato de o jogo trabalhar com histórias bastante atuais, inclusive trazendo a questão da pandemia.

3. Relação apresentada pelos estudantes do jogo como forma de aprendizagem na abordagem das relações étnico-raciais.	Nessa categoria se encontram as respostas dos estudantes que destacam a importância do tema apresentado frente ao trabalho com as relações étnico-raciais em sala de aula, e dos temas apresentados sobre interseccionalidade raça, classe e gênero.	3	A8 “[...] elevação da história da cultura negra dentro do jogo, além de trazer a mulher negra como protagonista, de maneira a conseguirmos trabalhar com inúmeras temáticas, desde o feminismo negro, o machismo, outras pautas raciais, entre outros”.
--	--	---	---

Fonte: as autoras

Na categoria 1 é possível perceber que os estudantes se apresentaram interessados na história das personagens, e o modo como ela foi contada ao longo do jogo. Ou seja, a dinâmica com que essas histórias se apresentam é importante para a compreensão dos licenciandos, e se destaca frente às demais características do jogo. Sabemos do necessário cuidado para abordagem das questões étnico-raciais na escola problematizando o cotidiano com aporte na literatura especializada de modo a não reforçarmos estigmas e estereótipos (VERRANGIA; SILVA, 2010).

A escritora Chimamanda Adichie (2019) nos fala dos perigos da história única, quando mostramos um povo como se fosse somente uma coisa, um objeto do discurso dos outros. Para a escritora, é impossível falar da história única sem se falar de poder, uma vez que quem conta a história única é quem detém poder, seja ele econômico, político ou epistêmico. Vivemos num mundo onde a história única tem servido para descredibilizar “minorias” em detrimento de um só povo. As histórias são importantes, mas devemos ouvir muito mais histórias de modo a encontrar um equilíbrio de narrativas, experiências e realidades diversas.

Pinheiro (2019), por sua vez, enfatiza como as produções acadêmicas negras foram violentamente roubadas, a partir do apagamento da história produzida por esses indivíduos, na medida em que a história que é contada é a eurocentrada. Isso é visível durante o desenvolvimento do jogo, pois os alunos não conheciam personalidades negras, o que nos fala sobre nossa formação acadêmica, pautada apenas em escritores brancos.

Nesse aspecto os jogos narrativos oferecem potencialidades para informar as pessoas sobre temas sociais emergentes visto que apresentam uma maneira distinta de envolver, de forma ativa, por meio da interação, o indivíduo. As narrativas se mostram capazes de simular situações do mundo real que representem a atual condição de minorias alvos de discriminação ou preconceito, possibilitando discussões nas quais possam ser apresentados argumentos retóricos que venham a gerar impactos emocionais e causar reflexões críticas nos jogadores.

De acordo com Moratori (2003) os jogos possuem elementos que permitem a interação integral do indivíduo, envolvendo cognição, afetividade, habilidade linguística, social e moral, por assim ser é um instrumento riquíssimo para o desenvolvimento educacional. Percebi pelas respostas dos estudantes da categoria 1 que eles estabeleceram uma relação afetiva com o jogo, gostaram da maneira com que o jogo foi apresentado, evidenciando, por esse caráter sensibilizador, seu potencial no desenvolvimento do trabalho com as relações étnico-raciais.

Sendo possível perceber que as relações entre o jogo e o ser humano destacada por Caillois (2017) e Huizinga (2000) se faz presente, uma vez que o jogo está intimamente relacionado com as emoções dos indivíduos, produzindo uma relação não vivenciada em nenhuma outra atividade humana, que é estar em uma realidade paralela à que vivemos e, ao mesmo, tempo trazer para o mundo concreto sentimento em relação a vivência no jogo. A utilização de palavras como “encanto” denota essa relação afetiva entre os licenciandos e a história.

Esse relacionamento afetivo, traz à luz uma importante discussão sobre o conteúdo do jogo, a interseccionalidade entre raça, classe e gênero. O tema foi abordado de uma maneira não “escolarizada”, mas sim com elementos do cotidiano, que demonstram as relações poder hierarquizadas entre essa tríade.

Essa relação afetiva com o jogo, tem um potencial de sensibilizar os futuros docentes para uma ação sociopolítica de combate ao racismo na medida em que possibilita

ao licenciando, refletir e problematizar as apropriações políticas do corpo de mulheres negras, das dificuldades diárias da mulher negra na sociedade brasileira, o apagamento sofrido séculos após o processo de colonização, bem como suas lutas e organizações sociais nas pautas antirracistas.

A capacidade do jogo de trazer assuntos complexos e às vezes incômodos para os estudantes, mediada pela ação de uma professora comprometida e bem formada, pode gerar o rompimento com o silenciamento que ocorre na sociedade frente a realidade das mulheres negras, descrito por autoras como hooks (2020), Kilomba (2020), Collins (2021), dentre outras.

Uma descrição do meu diário de campo, demonstra a importância dessa relação afetiva que os estudantes tiveram com o jogo para mim, pois identifiquei no processo vivenciado em sala de aula com eles a importância do jogo para a formação desses futuros docentes.

Foi importante para mim perceber que mesmo com o cansaço, mesmo sendo sexta-feira à noite, os alunos se interessaram pela história, além disso, ao perceber que muitos não conheciam muito sobre o tema e principalmente, sobre as personalidades mulheres e negras, senti que meu trabalho fez sentido e se fez necessário naquela turma, principalmente pelo fato de que amanhã eles poderão estar em frente a uma sala de aula e podem fazer a diferença descrita por Kilomba (2020) (diário pessoal).

A referência feita a Kilomba (2020) no diário, faz alusão aos cinco mecanismos de proteção do *ego* da pessoa branca. Negação, Culpa, Vergonha, Reconhecimento e Reparação, e está relacionada a última etapa a de reparação, que segundo a autora, é a única que de fato repara o mal causado pelo racismo, onde o indivíduo toma o racismo como realidade e atua em sua de relações para sua reparação.

Na categoria 2, agrupamos os estudantes que estabeleceram relação entre o cotidiano e o conteúdo do jogo, isso é de extrema importância para a aprendizagem significativa. Ausubel (1982) diz que para que o indivíduo tenha uma aprendizagem significativa ele precisa estabelecer relações com estruturas pré-existentes em sua cognição, dessa maneira elementos que se relacionem com a realidade cotidiana do indivíduo tem potencial para tornar mais significativo o processo de aprendizagem.

Silva-Pires; Trajano; Araújo-Jorge (2020) por sua vez demonstram que apenas a utilização dos jogos não garante a aprendizagem, ele precisa ser planejado de maneira que faça sentido aos seus jogadores/estudantes, de maneira que eles possam estabelecer

relação com o cotidiano, um jogo mal planejado e mal desenvolvido pode até mesmo caracterizar em uma problemática no processo de ensino.

Assim sendo, o processo de estabelecimento de relação pelos licenciandos da narrativa do jogo com a realidade presente é de extrema importância no contexto formativo desses indivíduos, uma vez que o jogo passa a ter sentido e significado frente a sua realidade.

Abordar as relações étnico-raciais em disciplinas isoladas, datas específicas ou descontextualizadas da realidade concreta que cerca os estudantes não é uma estratégia adequada para atacar o silenciamento que a questão racial vivencia nas aulas de Biologia (SANTOS, 2020). Se desejamos que os estudantes de todos os níveis de ensino sejam capazes de refletir e aprender significativamente sobre o racismo estrutural, as desigualdades entre pessoas brancas e pretas no Brasil, o modo como o racismo em nosso país se expressa de modo velado, o feminismo negro, entre outros assuntos, se posicionando criticamente e intervindo na realidade a fim de transformá-la devemos propor uma “descolonização didática” (SILVA, 2017).

Souza et al. (2011) por sua vez, evidenciam que os professores, de modo geral, se sentem inseguros no estabelecimento de relação entre seu conteúdo e as relações étnico-raciais. Uma das inspirações para essa pesquisa se encontra em Verrangia; Silva (2010) que afirmam que na disciplina de Ciências há possibilidades variadas para a abordagem das relações étnico-raciais, e estimulam os docentes a pensar em conteúdos e práticas encorajadora de diálogos capazes de afetar a vida dos estudantes e multiplicar práticas antirracistas.

Apresentamos um trecho do diário de campo que demonstra o comprometimento com as práticas encorajadoras de diálogos, o receio frente ao desconhecido bem como a alegria ao identificar o reconhecimento do estabelecimento de relação entre as histórias de racismo e exclusão social vivenciadas pelas três personagens e a realidade concreta pelos licenciandos.

Eu terminei esse jogo sem saber se de fato ele seria bom, terminei ele com angústia e medo, porém bastou que eu lesse que de fato ele apresenta sentido e significado para os meus jogadores para que a minha sensação de fracasso mudasse para a sensação de felicidade frente ao exposto (diário da pesquisadora)

Oliveira; Oliveira (2020) referem uma formação docente em que os futuros professores desenvolvam a sensibilidade para intervir positivamente nos debates

relacionados às questões étnico-raciais, lidando com sentimentos e emoções despertadas pelas situações de violências, invisibilidades, falta de representatividade, falta de reconhecimento bem como a omissão da produção científica do povo negro e da diáspora. As situações do jogo, ao mesmo tempo que desencadearam discussões que podem ser afetadas por dor e revolta, colocaram os sujeitos no mundo, ou seja, o jogo “serve de produto interlocutivo” entre os sujeitos (RIZZATTI et al., 2020). No excerto em destaque, podemos enxergar o processo de planejamento do jogo e a confirmação do sentido tomado por ele, bem como a preocupação com o resultado do recurso educacional produzido.

Em meu diário de campo destaquei minha ansiedade e preocupação em como o jogo havia ficado para os sujeitos, se foram tocados cognitivamente e afetivamente:

Saí do momento do jogo com a sensação de que os estudantes não haviam gostado e mais ainda que não haviam entendido o real objetivo do jogo. Será que eles perceberam minha intenção com os desafios? Será que estabeleceram relação entre as histórias? Tiveram conhecimento novos?” (diário da pesquisadora)

E na terceira e última categoria pude enxergar que os estudantes não só estabeleceram relação cotidiana com o jogo, como também enxergaram as possibilidades de discussão que ele suscita em sala de aula, estabelecendo relações com conteúdo importantes para o desenvolvimento de conteúdos relacionados às relações étnico-raciais na escola de educação básica.

Aqui percebemos um caráter não previsto no desenvolvimento do jogo e posterior vivência com os licenciandos, seu caráter formador de futuros professores de Biologia para o trabalho com as RER na escola de educação básica, quando os estudantes, falam sobre os conteúdos abordados e as possibilidades didáticas a partir deles, noto então que o jogo passa a ter uma importância no processo de formação docente desses indivíduos.

A Lei 10.639/2003, como já dito, estabelece no currículo oficial da Rede de Ensino a obrigatoriedade da escolarização voltada para as relações étnico-raciais, no entanto, conforme Gomes (2003), somente a inserção no currículo oficial não é suficiente para a valorização das diversidades étnico-raciais em sala de aula. Para a autora, o primeiro passo é tornar o ensino das relações étnico-raciais significativo para os professores, estando presente durante a etapa de formação profissional

A preocupação com os objetivos por nós elencados para o desenvolvimento do jogo foi algo presente durante todo o seu desenvolvimento pois possuíamos inúmeros e extensos anseios. Ansiávamos identificar se a utilização de Produtos Educacionais, nos

moldes de jogo de tabuleiro digital, se mostra capaz de auxiliar na abordagem da temática das relações étnico-raciais de modo a sensibilizar os estudantes, subsidiando a aquisição de conceitos e promovendo a superação de estereótipos relacionados aos povos africanos e da diáspora impregnados na nossa sociedade; identificar se o jogo digital possibilita abordar a temática de modo aprofundado, e ao mesmo tempo, de maneira colaborativa e leve, oportunizando discussões que viabilizem a verificação de como se deu ou não a assimilação dos conhecimentos pelos estudantes proporcionando ao docente, caso necessário, elaborar correção de rotas; identificar se o jogo se mostra capaz de demonstrar quão perversa é a realidade racista no país e se o produto se mostra capaz de sensibilizar os estudantes e auxiliá-los a refletir sobre o racismo de modo geral, e a interseccionalidade raça, classe e gênero de modo específico, na medida em que as três mulheres descritas, ao longo de sua trajetória, vivenciam o peso da discriminação por sua cor, seu gênero e sua classe social; identificar se a estratégia oportuniza aos licenciandos repensar e ressignificar o currículo a partir da periferia, sobre o racismo epistêmico que silencia e/ou desqualifica outros conhecimentos nos currículos e, a partir dessas reflexões, trilhar outros caminhos para o trabalho com as relações étnico-raciais na escola não apenas em situações pontuais, mas em todos os componentes curriculares e ao longo de todo o ano letivo.

Esses anseios, devido a sua magnitude, muitas vezes nos paralisam e ter a confirmação de que para parte dos licenciandos o jogo possibilitou um momento formativo de caráter reflexivo-crítico contra o preconceito de gênero, raça e classe, foi um importante momento de formação não só para os licenciando, mas também para as autoras. Nessa perspectiva podemos enxergar as palavras de Paulo Freire quando diz que o processo educativo não é unilateral, enquanto se ensina algo, também se aprende, tornando o conhecimento dialético (FREIRE, 1997).

Melo e França (2020) ressaltam:

Projetar atividades dirigidas à educação das relações étnico-raciais é pensar em situações que possam romper com quaisquer sentimentos de inferioridade e superioridade que ainda possam atravessar as relações de poder engendradas na sociedade brasileira (MELO; FRANÇA, 2020. p.4705).

Nesse sentido acreditamos, a partir da análise da pergunta 1 do questionário do critério atração: “O que chama mais a atenção neste material? Por quê?” que o jogo pode contribuir para a formação inicial desses estudantes, de maneira a apresentá-los situações

de preconceito e promover um momento de reflexão sobre elas tendo potencial para atingir seus objetivos.

4.6 CRITÉRIO 2 COMPREENSÃO

Esse critério consiste em averiguar se os conteúdos do material são entendidos pelo grupo destinatário a partir de questionamentos do tipo: Do que trata o material? Que mensagem passa? Existem palavras de difícil compreensão? Quais? Qual seria melhor? Existem partes mais difíceis do que outras? Há pouca, suficiente ou muita informação?

Quando perguntados sobre o que se tratava o material a maioria dos estudantes, elabora uma breve sinopse do conteúdo das histórias apresentadas, podemos citar como exemplo, o estudante A1 que responde que “O material trata da história de 3 mulheres negras que se cruzam com o decorrer do jogo”, ou ainda o estudante A2 “Vidas e dificuldades de pessoas negras em tempos de pandemia” e amparam nessa ideia para descrever o material.

Outros estudantes, ao invés de se guiarem pela descrição do material o referem como um produto que possibilita o “Entendimento de relações éticos raciais, por meio de histórias “comuns”, isto é, do cotidiano, de modo a trabalhar temas como o feminismo negro, a cultura negra, o machismo, entre outros.” (estudante A3), ou ainda como um produto importante para a abordagem da Interseccionalidade Raça, Classe e Gênero, destacando sua importância na para o desenvolvimento na educação básica como, por exemplo, o aluno A5: “O material apresentado é um jogo elaborado para abordar as relações étnico-raciais, bem como as questões de classe e gênero, apresentando uma interseccionalidade, para estudantes da educação básica”.

Essas respostas são indicativas de que, de modo geral, os licenciandos entenderam que o material, problematiza as vivências de três mulheres negras durante a pandemia com enfoque para as relações étnico-raciais.

Quando perguntados em relação às mensagens que o material traz, os licenciandos manifestaram entendimentos diferentes. Para facilitar a visualização organizei esses entendimentos em cinco categorias.

Quadro 3- Categoria de respostas sobre a compreensão da mensagem principal do jogo “Histórias Cruzadas”

Categoria	Descrição	Quantidade de respostas	Exemplo de resposta
Desigualdade social entre mulheres brancas e negras	Essa categoria reúne as respostas dos estudantes que entendem que o material tem como principal foco, a desigualdade entre mulheres brancas e negras e a realidade desse contraste em nosso país.	4	A2 “A mensagem que o material passa é de que existem várias perspectivas de mulheres negras e que precisamos nos atentar a elas, pensando nos nossos privilégios, na nossa branquitude e no que podemos realizar para contribuir com a caminhada dessas mulheres”
Superação e irmandade entre mulheres negras	Essa categoria reúne respostas em que os estudantes entendem por mensagem a superação por parte das mulheres negras e o seu fortalecimento.	3	A1 “Passa uma mensagem de superação” A7 “O jogo passa uma mensagem da importância da colaboração, como por exemplo em que cada uma das personagens

			consegue se ajudar.”
Reflexão sobre as relações-étnico raciais.	Essa categoria reúne respostas em que os alunos conseguem estabelecer relação entre as histórias narradas no decorrer do jogo e a realidade atual do país em uma perspectiva reflexiva.	1	O jogo passa a mensagem de reflexão a medida que os que o jogam têm contato com a história das três personagens. Os estudantes podem refletir sobre relações de raça, gênero e classe, utilizando histórias de vida que são muito atuais. O quanto nosso país não tem respeito nenhum a pessoas negras, e esquecer o respeito em tratar relações étnicas raciais por muito preconceito
Dificuldades enfrentadas por populações de baixa renda.	Essa categoria inclui resposta em que o estudante entende que a mensagem do jogo se ancora na diferença entre as classes sociais.	1	A11“A mensagem que fora passada foi a dificuldade que as pessoas não só de baixa renda, mas que vivem em comunidades carentes e que

			dependem do trabalho para o seu sustento diário, encontram especialmente em um momento de pandemia, pois já são tratadas de forma segregada e quase invisível por muitos, o que se agrava ainda mais na pandemia.”
Não entendeu/não respondeu	Não entendeu/não respondeu	1	-

Um licenciando alegou não ter entendido a pergunta, e portanto, não a respondeu. A partir das respostas apresentadas no quadro, é possível perceber que cada estudante captou uma parte do que lhes foi apresentado, focando em apenas em um ou em outro elemento do que experienciaram durante o jogo. Embora a Categoria 1 “Desigualdade social entre mulheres brancas e negras” apresente estudantes que se sensibilizam com o abismo existente entre as oportunidades oferecidas a mulheres negras e brancas, as respostas não indicam, explicitamente, uma apreensão dessa desigualdade numa perspectiva interseccional focando-se apenas na raça como viés de opressão.

Na categoria 2 “Superação e irmandade entre mulheres negras”, estão os alunos que entendem o material como um exemplo de história de superação. Talvez esses licenciandos tenham se fixado apenas na ideia de que as mulheres negras se tornam mais fortes quando têm apoio umas das outras. Para mim essa categoria é a mais problemática, uma vez que mexe com questões que estão muito arraigadas no senso comum.

Em momento algum, minha intenção foi expor uma história de superação, ela pode ser entendida assim? Talvez. Mas essa não é a mensagem que eu tive intenção de deixar. O material trata muito mais que isso, fala de apagamento histórico, de preconceito, de

dificuldade com a maternidade, fala sobre problemas enfrentados na pandemia pela população negra subalternizada, fala de cultura afro-brasileira, entre outras coisas, mas...não, não fala de superação.

Isso me preocupa, principalmente, porque a ideia do jogo é a de justamente desvincular essas ideias de senso comum, e para esses três estudantes isso parece não ter funcionado. Outra coisa problemática é a ideia de mulheres negras serem vistas pela ótica da mulher guerreira, pois ainda que sejam, não se resumem a isso, elas também têm suas fragilidades, elas também se cansam.

Sobre isso, Djamila Ribeiro (2019), fala que é extremamente cansativo para mulheres negras ter essa fama de mulheres guerreiras o tempo todo, a autora entende que sim, em muitos momentos, elas precisam ser fortes por uma questão de resistência, mas que ela considera que as mulheres negras estão para além desse estereótipo, e que devem ter o direito de serem frágeis em alguns momentos, como as mulheres brancas podem ser, Djamila ressalta que existem momentos de fragilidade, de medo, de tristeza, mas que as pessoas sempre enxergam essa única face da mulher guerreira.

Sojourner Truth, em seu discurso, proferido de improviso em 1851 na Convenção dos Direitos da Mulher em Ohio já questionava: “E eu não sou uma mulher?” expondo as diferenças com as quais as mulheres negras e brancas eram tratadas. Truth expõe, diante de um público perplexo, que as mulheres brancas eram ajudadas a subir em carruagens, eram carregadas para atravessar poças de lama sem se sujarem, a elas eram destinados os melhores assentos.

Truth escancara em seu discurso como as mulheres negras eram enxergadas pela sociedade da época, elas não eram consideradas seres humanos, mas se porventura fossem, não estariam na condição de mulheres. As mulheres negras, em sua grande maioria, faziam trabalhos domésticos por salários ínfimos e jornadas extensas, possuíam vivência de constante violência sexual e, ao contrário das mulheres brancas que lutavam pelo sufrágio, a mulher negra lutava pelo reconhecimento como mulher e o direito à vida.

Sojourner foi uma mulher negra escravizada que, já naquela época, adiantou algumas questões que mais tarde o conceito de interseccionalidade elaboraria: mulheres negras têm vivências, experiências e demandas diferentes das mulheres brancas. Nas palavras de Sueli Carneiro:

Quando falamos do mito da fragilidade feminina, que justificou historicamente a proteção paternalista dos homens sobre as mulheres, de que mulheres estamos falando? Nós, mulheres negras, fazemos parte de um contingente de mulheres, provavelmente majoritário, que nunca reconheceram em si mesmas esse mito, porque nunca fomos tratadas como frágeis. Fazemos parte de um contingente de mulheres que trabalharam durante séculos como escravas nas lavouras ou nas ruas, como vendedoras, quituteiras, prostitutas... Mulheres que não entenderam nada quando as feministas disseram que as mulheres deveriam ganhar as ruas e trabalhar! Fazemos parte de um contingente de mulheres com identidade de objeto. Ontem, a serviço de frágeis sinhazinhas e de senhores de engenho tarados. Hoje, empregadas domésticas de mulheres liberadas e dondocas, ou de mulatas tipo exportação (CARNEIRO, 2011, p. 1).

Lélia Gonzales (1984); Angela Davis (2016), por sua vez, caminham pelo mesmo fio e nos dizem sobre como as mulheres negras foram estereotipadas, mais uma vez vistas como não mulheres, mas sim nos estereótipos da mulher sexualizada, da cuidadora, da mão de obra barata, da louca e raivosa.

Resumir a história de mulheres negras a esses estereótipos, me parece uma das maneiras mais cruéis de racismo, pois, na maioria das vezes, as pessoas sequer percebem a estereotipia como sendo uma atitude racista. Mulheres negras têm, assim como qualquer ser humano, suas particularidades. Nenhuma mulher é igual a outra, sendo que até mesmo dentro do movimento feminista negro existem vertentes diferentes.

Outra ideia problemática apresentada na categoria 2 é a de sororidade que me parece ser o caminho indicado nas respostas que tem o sentido geral de não julgar outras mulheres e, ainda, ouvir com respeito suas reivindicações, como dito, nenhuma mulher é igual e existe natural a discordância entre elas. É claro que é importante que as mulheres compartilhem suas experiências e se ajudem mutuamente, porém como indivíduos diferentes, isso não pode ser visto como regra. Vilma Piedade (2019) afirma que a sororidade não alcança toda a experiência vivida pelas mulheres negras em seu existir histórico. A sororidade que significa uma relação de solidariedade, cumplicidade e cuidado entre mulheres, segundo a autora, não dá conta das vicissitudes das mulheres negras.

A terceira categoria, apresenta o que na minha visão é a resposta mais completa da ideia do jogo, causar reflexão em relação a Interseccionalidade entre raça, classe e gênero, e provocar mudança

na atitude frente ao cotidiano.

Nessa perspectiva, essa resposta contribui para o nosso entendimento, de que o material teve para esse estudante o impacto proposto no início do planejamento do jogo.

Diálogo com a ideia de Freire (1997), de uma educação onde os alunos consigam estabelecer relações com a vida cotidiana e refletir criticamente sobre a estrutura social em que vivem e agir sobre ela desenvolvendo um compromisso ético e social.

Nesse sentido, acredito que o jogo auxilia o estudante, como mediação da professora, no início da construção de um saber crítico sobre si mesmo - quando os estudantes trazem a ideia de branquitude -, sobre o mundo - as relações de classe social agravadas principalmente durante a pandemia; as relações de gênero e raça expressas nas especificidades das mulheres negras - e sobre sua inserção nesse mundo - como agir para não corroborar com a desumanização, para não aniquilar os espaços de subjetivação das pessoas negras.

Auxilia no desenvolvimento de uma pessoa engajada com seu saber, com os sujeitos, seus territórios de vivências, com condições mínimas de analisar os atravessamentos e os determinantes sociais que auxiliam na produção das iniquidades, violações de direitos e da não humanização de alguns grupos de pessoas. Que considere as interseccionalidades que compõem e subjetiva as pessoas e que posteriormente as categoriza em níveis de hierarquias sociais que geram opressões e exclusões de alguns grupos de pessoas.

Na quarta e última categoria, observa-se pela resposta do licenciando que este se ateve apenas às dificuldades sociais relacionadas à classe, sem estabelecer conexão com os marcadores sociais que atravessaram o jogo. Isso sugere dificuldade de entender as questões sociais de maneira interseccional, o que foi enfrentado por mim também no início de minha formação e do meu desafio de entender a interseccionalidade como aquilo que captura as consequências estruturais e dinâmicas da interação entre dois ou mais eixos de subordinação.

Além disso, como descrito por Hecksher (2020), a maioria dos indivíduos, de classe baixa, tem a pele preta, e as mulheres negras são as que mais sofrem com o desemprego, principalmente no processo pandêmico que estamos vivendo.

Crenshaw (2017) fala sobre a visão fragmentada do ser mulher e negra, e comenta que os indivíduos devem ser olhados a partir de suas múltiplas características sociais, e que não podem ser separados das mesmas, existem diversas questões que permeiam o ser, e elas são indissociáveis. O racismo, o patriarcalismo, a opressão de classe e outros sistemas discriminatórios criam desigualdades básicas que estruturam as posições

relativas das mulheres negras. Assim, as ações e políticas específicas geram opressões que fluem ao longo de tais eixos.

Collins (2019), por sua vez, diz que “os sistemas de raça, classe social, gênero, sexualidade, etnia, nação e idade são características mutuamente construtivas de organização social que moldam as experiências das mulheres negras e, por sua vez, são formadas por elas” (COLLINS, 2019, p. 460). Assim sendo, ater-se ao jogo apenas às dificuldades sociais relacionadas à classe, sem estabelecer conexão com os marcadores sociais que atravessaram o jogo, é problemático pois impede o estudante de perceber que a sobreposição das discriminações não é vivenciada de modo isolado e é nas intersecções que se encontram as respostas para a superação das desigualdades, na medida em que a interseccionalidade é uma ferramenta teórico-metodológica que possibilita compreender as opressões. A vivência desse estudante com o jogo não possibilitou seu entendimento da pluralidade de estruturas sociais que o jogo se propunha a trabalhar.

4.7 CRITÉRIO 3 ENVOLVIMENTO

Esse critério consiste em averiguar se o destinatário reconhece o material como destinado a ele. A partir de perguntas tais como: Parece que esse material é destinado a pessoas como você? Por quê? Existe expressão que não é familiar? Qual?

Quando perguntados se achavam que o material era voltado para eles, tivemos como respostas sim, não, e mais ou menos. Os que entenderam que o material era destinado a eles citaram vários exemplos tais como: A2 “Sim, pois por mais que eu não seja uma mulher negra, é necessário compreender as perspectivas de mulheres negras para poder auxiliá-las e pensar nas minhas questões de branquitude”; A7 “Sim, porque mostra muita informação do tema que todos deviam ter, e gera uma reflexão sobre o que é correto na sociedade. Acredito que é destinado a mim também, pois vim de escola Pública, então algumas situações me identifiquei. Além de situações de machismo que são referentes a todas as mulheres.”; A8 “Sim, porque sou uma pessoa branca e o jogo ajuda entender melhor o racismo estrutural, os preconceitos e outros problemas que as pessoas negras enfrentam, para que seja possível ajudar a romper com esse ciclo.”.

De maneiras diferentes, esses estudantes conseguiram identificar que o jogo se relaciona à realidade deles, ainda que pertençam à raça²³ diferente das personagens

²³ Nos referimos ao conceito sociológico de raça.

apresentadas. A maioria fala que é importante para elas, como pessoas brancas, entenderem a estrutura racista da sociedade brasileira existente e refletir sobre ela. Se os estudantes conseguirem realizar essa reflexão estarão aptos a compreender o fenômeno da branquitude (BENTO, 2022, p. 18), “o pacto não verbalizado entre pessoas brancas, que visa manter seus privilégios” e que quando falam, falam de seu lugar de privilégios.

Djamila Ribeiro, em seu livro *lugar de fala* (2018), explica que toda e qualquer pessoa tem um lugar de fala, e que, independentemente disso, essas pessoas podem falar sobre quaisquer assuntos, porém, é necessário entender sobre qual perspectiva essa pessoa fala, de onde ela vem, quais visões de mundo permeiam seu discurso. Assim uma pessoa branca, pode falar sobre racismo, porém ela precisa entender as estruturas sociais que permeiam a sua fala.

Djamila Ribeiro, em entrevista ao podcast *Mano a Mano* (2021)²⁴, fala que a ideia de lugar de fala foi muito deturpada, que as pessoas não entenderam as ideias expostas no livro, e passaram a acreditar que somente negros podiam falar sobre racismo. O termo lugar de fala foi entendido no senso comum com o sentido de desqualificar e afastar pessoas do debate por não fazerem parte do grupo minoritário. Porém, como Djamila explica no podcast, o conceito serve para mostrar que existem pontos de vista diferentes de acordo com o grupo a que a pessoa faz parte e é importante ter a consciência de qual lugar ela fala. Assim, fica claro que negros e brancos terão percepções diferentes do racismo, devido aos seus lugares de fala diversos, porém ambos podem e devem participar das discussões e têm algo a contribuir.

A deturpação do conceito de lugar de fala coloca um peso enorme nessa população, na medida em que as pessoas brancas passam a enxergar como obrigação que as pessoas negras se deem conta da questão racial. Em 2019, a mesma autora, proferiu palestra na feira do livro de Ribeirão Preto e, nesta ocasião, disse que o racismo foi criado por brancos e que eles é que tinham de resolver esse problema. Basicamente o que a autora quis dizer foi que nenhuma pessoa negra tinha por obrigação explicar para uma pessoa branca o racismo e as questões raciais, as pessoas brancas tinham de entender sobre sua branquitude e sobre as questões raciais por si próprias.

Para que isso ocorra, a escola deve se configurar como esse espaço de ensino, ou, nas palavras de bell hooks:

24 Podcast disponível em:

<https://open.spotify.com/episode/6K2ge9lHbbm0nOQ1OfxOLH?si=7bfc0f53b58e4643>

Para que o esforço de respeitar e honrar a realidade social e a experiência de grupos não brancos possa se refletir num processo pedagógico, nós, como professores - em todos os níveis, do ensino fundamental à universidade -, temos de reconhecer que nosso estilo de ensino tem de mudar (hooks, 2017, p.51)

Ensinar para as relações étnico-raciais é ensinar sobre branquitude incomodando “os pactos de silêncios da branquitude eurocristã-colonial” alicerçados nas bases que “residem justamente nas vantagens coloniais que esse *ficar quieta/o* proporciona” (OLIVEIRA; ROCHA; OLIVEIRA, 2022, p. 1, no prelo). Assim sendo, o jogo parece contribuir para discussões a respeito das estruturas racistas da sociedade brasileira auxiliando os estudantes, mediados pela professora, a refletir sobre ela.

Os licenciandos que responderam que o material não era destinado a pessoas como eles, se referiram ao fato de não serem pessoas negras. Alguns exemplos: A1 “Não, não possuo a etnia e o gênero e a história parecida das personagens.” A9 “Não, pois não me considero inserido nas circunstâncias a qual o jogo retrata, como a etnia das personagens e a situação carente que é retratado o cenário.”

Esse é mais um exemplo de como pessoas brancas não conseguem entender que as questões raciais estão relacionadas com todo mundo, não só com as pessoas negras. Sueli Carneiro em entrevista ao podcast Mano a Mano (2022)²⁵ afirma contundente que se a indignação que as pessoas pretas vivem no Brasil fosse de pele branca, “esse país iria parar”. “O que organiza essa porra* é o racismo”. “Nós estamos vivendo um novo fenômeno racista. Está ascendendo nesse país a ideologia nazifascista. Ela vem atravessada do supremacismo branco, e nele não tem lugar pra nada, nem pro moreninho”. Evidenciando o quanto as pessoas brancas precisam se informar e refletir sobre o racismo e o papel da branquitude nesse sistema.

Em outro trecho da entrevista Mano Brown diz à Sueli: “Tem muito jovem negro que tem pais ou mãe brancos. Esse moleque novo acha que a Justiça é fazer daqui pra frente. Todo mundo é igual daqui pra frente”. No que Sueli o responde: “Mas aí a polícia arrepia ele, e não arrepia o amigo branco”. Destacando mais uma vez o sistema de “castas” em que “pretos, pobres e mulatos e quase brancos quase pretos de tão pobres são tratados” tal como nos evoca a música Haiti, de Caetano Veloso e Gilberto Gil, que nos

25 Podcast disponível no seguinte link:

<https://open.spotify.com/episode/2eTloWb3Nrjmog0RkUnCPr?si=5c1dc03e16ea4fe3>

convida a refletir a respeito de questões sociais como pobreza, racismo e violência estrutural.

4.8 CRITÉRIO 4 ACEITAÇÃO

Esse critério consiste em confirmar se o enfoque, conteúdos e linguagem foram aceitos a partir de perguntas tais como: Há algo neste material que você considera irritante ou ofensivo? As imagens que aparecem sobre homens e mulheres são estereotipadas? A linguagem utilizada é discriminatória?

Os estudantes, de maneira geral, não encontraram elementos que julgassem inadequados ou ofensivos no jogo, acharam a linguagem adequada e, ao serem perguntados se as mulheres do jogo foram apresentadas de maneira estereotipada, uma das respostas me chamou atenção. A5 “Confesso que é algo que não consigo dar um parecer muito concreto, pois, uma das minhas maiores dificuldades, principalmente por não ser meu “lugar de fala” é identificar isso, no entanto acredito que não, as personagens ao meu prisma são a projeção de mulheres comuns negras, pois, trata de realidade e não padrões “distorcidos” para aceitação da sociedade, muito observado nas redes sociais.”

Essa é uma fala que mais uma vez esbarra no lugar de fala, mas independente disso e da ideia distorcida do conceito, o que mais me chamou atenção nessa fala foi que por vezes eu me identifiquei com ela. Muitas vezes eu tenho receio de escrever certas coisas, pelo racismo arraigado na sociedade que é nossa segunda pele que, eu possa, ao invés de trabalhar para não reforçar certos estereótipos, eu acabe não intencionalmente, por reforçá-los. Apesar de ter lido e estudado desde meu primeiro contato com a temática, eu sei que não estou imune a esse tipo de coisa e devo estudar cada vez mais para evitar que isso ocorra, no meu diário de bordo escrevo um pouco sobre isso na seguinte passagem,

Hoje foi um dia bastante difícil para que eu conseguisse pensar sobre minha proposta de jogo, um pouco pela falta de sono, mas... principalmente porque quando não conseguia dormir, eu pensava que estava me metendo onde não deveria, e que isso poderia ser uma tragédia, e se eu propusesse algo racista? E se não me acharem apta para falar sobre isso, será que eu deveria voltar e só analisar o currículo mesmo? [...] (diário da autora)

Essas são questões que ainda me atormentam muito, porém busquei sempre estudar ao máximo para que não tornasse meu material reforçador de estereótipos. O fato de eu ter uma orientadora negra, me deixou um pouco mais tranquila às vezes, porque sei que caso ela tivesse verificado algo do tipo ela teria me alertado, já que ela foi crucial para esse trabalho e o acompanhou muito de perto, me puxando a orelha quando deveria,

mas...ainda sim, essa não é uma questão totalmente resolvida para mim, e sei que esse medo talvez sempre me acompanhe.

4.9 CRITÉRIO 5 MUDANÇA DA AÇÃO

Esse critério busca comprovar se o material estimula uma mudança de olhar e atitude a partir de perguntas como: A mensagem do material pede que faça algo? O quê? Você está disposto a realizar? Por quê? Recomendaria que alguma pessoa próxima de você realize essa mudança de olhar?

Nesse quesito, quase todos os alunos responderam que sim, o jogo os estimulava refletir sobre suas práticas e sobre as estruturas raciais. Apenas um estudante disse que não, mas como ele não dissertou sobre sua negativa, não foi possível entender o porquê ele considerou dessa maneira. Isso mostra que o objetivo principal do jogo foi alcançado, pois os licenciandos demonstram que os conteúdos foram para além de meros procedimentos e passam a se consolidar em reflexão e possivelmente uma mudança atitudinal.

Quando perguntado se indicariam o jogo para alguém, com unanimidade, todos responderam que sim, e alguns inclusive citaram alguns professores de escola de educação básica na qual realizam estágio supervisionado.

4.10 CRITÉRIO 6 ADEQUABILIDADE

Esse critério busca comprovar se o material, do modo como foi elaborado, é adequado à faixa etária, ao nível de ensino ao qual se destina e à abordagem do tema central, a saber relações étnico-raciais e interseccionalidade raça, classe e gênero.

As figuras abaixo expressam as respostas dos licenciandos.

FIGURA 9- Respostas dos licenciandos sobre reflexividade do jogo.

As perguntas ou situações problemas apresentadas suscitam reflexões?

12 respostas

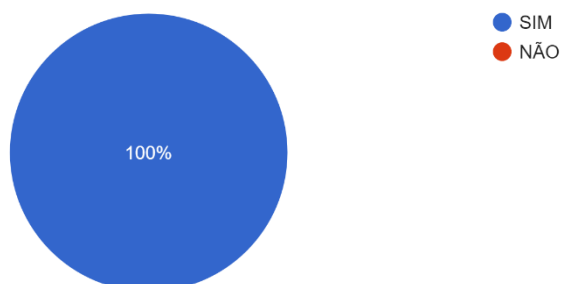
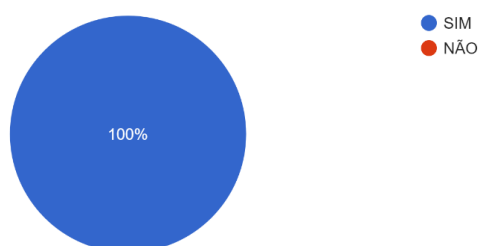


FIGURA 10- Respostas dos licenciandos sobre a colaboração do jogo para com a sociedade.

O jogo colabora com o debate sobre as repercussões, relações e aplicações do conhecimento sobre as RER na sociedade?

12 respostas

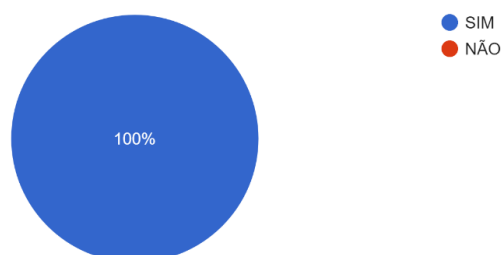


Fonte: as autoras

FIGURA 11 – Respostas dos licenciandos sobre a colaboração do jogo para com a abordagem de posicionamento político e social junto aos alunos da escola de educação básica.

O jogo contempla situações em que as atitudes e o posicionamento político e social são trabalhados?

12 respostas

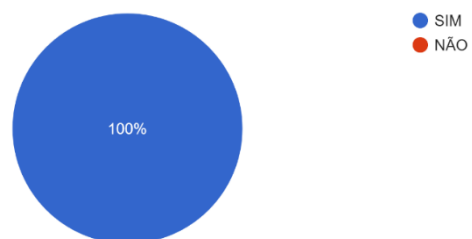


Fonte: as autoras

FIGURA 12- Respostas dos licenciandos sobre a colaboração do jogo para com a reflexão dos alunos da escola de educação básica.

O jogo propõe reflexão sobre a realidade do estudante, levando-o a questionar o modelo de sociedade vigente?

12 respostas

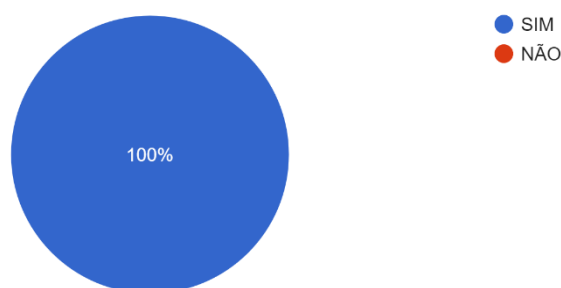


Fonte: as autoras

FIGURA 13- Respostas dos licenciandos sobre adequação do jogo ao público ao qual se destina.

O conteúdo é adequado ao Ensino Médio?

12 respostas

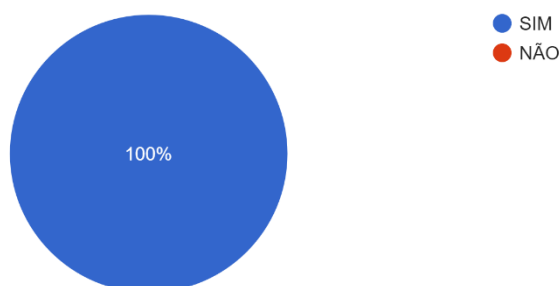


Fonte: as autoras

FIGURA 14 – Respostas dos licenciandos sobre possibilidade de adaptação do jogo ao público ao qual se destina.

O conteúdo pode ser adaptado para ser utilizado no Ensino Fundamental ou na Educação de Jovens e Adultos?

12 respostas



Contemplando o todo, podemos perceber, que as respostas foram favoráveis ao material sendo que os alunos também consideraram o jogo adequado, para todos os níveis de ensino, com as devidas adaptações.

Em relação aos materiais escritos, a saber Manual de Programação e Manual do Jogo não foi possível realizar análise adequada pois, a maioria dos licenciandos, não leu o material na íntegra e, os que leram, não fizeram uma leitura aprofundada do mesmo, mesmo tendo sido dado 7 dias úteis para que a realizasse e me enviasse as críticas.

A banca de defesa, nesse contexto, faz-se muito importante, uma vez que consiste, em sessão pública de defesa de dissertação, na segunda instância de validação do produto educacional. Essa validação pode ser realizada tendo por base instrumento de validação proposto por Rizzati e colaboradores (2020) (ANEXO 3). Essa ficha de avaliação uniformizada auxiliará na avaliação dos PE analisados para o Qualis Educacional, um avanço da área de Ensino, conforme apontado por Araújo-Jorge; Sovierzoski; Borba (2017).

4.11 MUDANÇAS SUGERIDAS PELOS PARTICIPANTES

A maioria dos estudantes apontou a extensão dos textos como algo passível de mudança. os alunos alertaram que os textos estavam muito longos e que isso tornava o jogo cansativo. Destaco alguns comentários: estudante A5 “Muita leitura, deixa o jogo cansativo.”; estudante A10 “Infelizmente não achei o material adequado para um jogo, já que o jogador/aluno não tem opções do que fazer a não ser seguir a história, então acredito que ele se pareça mais algo como um visual novel (Tipo de jogo que é focado na leitura e desenvolvimento de histórias, mas que ainda assim o jogador decide o rumo da história

constantemente) do que propriamente um jogo.”. Consequentemente, quando perguntados sobre o que mudariam no jogo, o mais citado foi diminuir os textos e utilizar recursos áudio visuais para a execução do jogo.

É importante lembrar que um visual novel - ou novelas visuais - é um gênero versátil e popular de jogo no Japão com roteiros complexos e diversificados. De acordo com Alves; Taborda (2015, p.485):

As visual novels (VN) têm uma mecânica simples, em que o jogador tem como maior objetivo acompanhar a história por meio de textos apresentados a ele, tais como pensamentos, diálogos, músicas, ruídos de ambiente e imagem que funcionam como os olhos do jogador para os cenários e personagens do contexto – que geralmente é em primeira pessoa sendo este o jogador.

No caso de meu jogo em específico ele se assemelha a um visual novel junto com o que chamo de puzzle (que pode ser entendido como um quebra-cabeças ou com jogos desafios), não seguindo os mesmos parâmetros metodológicos de um visual novel.

Vale lembrar que as condições de desenvolvimento do jogo talvez tenham influenciado no nível de cansaço dos jogadores. Os licenciandos jogaram em uma sexta-feira à noite, entre as 19h e às 23h, sobre isso, foram realizadas algumas anotações em diário de pessoal:

Percebi que a turma estava cansada, era a noite e sexta-feira, talvez se tivéssemos desenvolvido o jogo em outro dia ou em outro horário a disposição dos alunos estaria melhor, ainda assim, eles se propuseram a finalizar o jogo e deixaram contribuições importantes para sua adequação (diário pessoal da autora).

Essa minha suspeita foi confirmada pois em outro momento de aplicação do jogo para outro grupo de pessoas - grupo de pesquisa²⁶ com pós-graduandos, sem fins de análise - os jogadores não levantaram essa questão do cansaço da leitura, demonstraram interesse em outros pontos do jogo, como por exemplo as diversas abordagens sobre variados assuntos que o jogo traz e seu potencial educativo e formador.

A influência do tempo e espaço nesse contexto se fez uma variável da relação que os estudantes estabelecem com o jogo. Camargo; Camargo; Souza (2019), relatam sobre a influência de aspectos não psicológicos no interesse dos alunos no que tange sua motivação e envolvimento, segundo os autores, fatores como cansaço, fome e afetividade

26 Abre-alas grupo de estudos e pesquisas sobre diversidades

pode influenciar no não envolvimento dos estudantes no processo de aprendizagem ou no nosso caso no maior envolvimento com o que lhes foi apresentado no jogo.

Em relação aos problemas citados pelo público como o excesso de texto, percebemos uma característica geracional importante, percebida, também por Alves; Taborda (2015) quando as autoras descrevem que com o advento das novas tecnologias e com o bombardeamento de informação de maneira rápida, os jovens, de uma maneira geral, têm perdido o hábito de leitura. Frente a isso, podemos inferir que o jogo apresentado não atingiu totalmente as expectativas dos estudantes para um jogo didático, na medida em que necessitava de mais leitura do que eles esperavam.

Alves; Taborda (2015) utilizaram jogos Visual Novel para estimular a leitura, já que ele se apresenta de uma maneira mais atrativa visualmente e contém elementos que possibilitam a interação com a história. Algo muito parecido com o jogo por mim desenvolvido, com a diferença de que os licenciandos tiveram sim muitos momentos de leitura, no entanto, também vivenciaram momentos de interações que contribuíram para o entendimento da história.

No trecho a seguir destaco como foi para mim, o entendimento de que o problema percebido pelos estudantes era a quantidade de textos.

Os alunos reclamaram bastante da quantidade de texto, disseram que mudariam isso no jogo, porém na minha visão, essa não é uma possibilidade, já que se trata de uma história... o jogo se trata de uma história, e possibilita que eles interajam com ela, essa reclamação me fez ficar pensativa, sobre o quanto perdemos de hábito de leitura nos últimos tempos (diário pessoal)

Apesar de não considerar a diminuição de texto sobre a história das personagens devido à perda de sentido na história que isso acarretaria, após a avaliação dos licenciandos, reduzi algumas partes de leituras nos desafios, colocando vídeos em seu lugar, de modo a torná-lo mais fluido.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

O jogo inicialmente foi elaborado para ser desenvolvido junto a estudantes do Ensino Médio, no entanto, ao ser aplicado, discutido e avaliado com e por licenciandos de Ciência Biológicas, foi revelada uma lacuna importante em sua formação, os estudantes só tiveram contato com as relações étnico-raciais no seu último ano de graduação e em uma disciplina isolada do curso de licenciatura e desconheciam estratégias sensibilizadoras capazes de serem utilizadas em aulas de Ciências e Biologia.

O jogo se mostrou efetivo para a abordagem da temática, e embora o produto educacional não tenha sido pensado para a formação inicial, ele desempenhou um importante papel nessa modalidade. Desse modo identificamos, a partir da avaliação dos licenciandos, que o jogo tem potencial para atingir seus objetivos iniciais, se mostrando interessante não apenas na abordagem desses temas junto a estudantes da escola de educação básica como também para formação inicial e continuada de professores.

Acreditamos que o produto educacional “Histórias Cruzadas” poderá estar associado, como produto interlocutivo, à diferentes sequências didáticas que versem sobre as relações étnico-raciais podendo ser utilizado no início de uma sequência de ensino para problematizar a necessidade de superação de estereótipos e a valorização da diversidade étnico-racial, promover a reflexão sobre a realidade da mulher negra brasileira, suas dificuldades diárias, o apagamento sofrido séculos após o processo de colonização, bem como suas lutas e organizações sociais nas pautas antirracistas. Pode ser utilizado ainda no meio ou ao final de uma sequência didática de modo a avaliar a assimilação do conhecimento estudado.

A partir da análise das respostas dos licenciandos concluo que o jogo narrativo, ao trazer histórias do cotidiano contextualizadas, articulando diferentes experiências de vida, tem potencial humanizador, restituindo a dignidade das personagens na medida em que as apresenta em sua diversidade e situação de exclusão sem penalizá-las ou desmerecê-las, auxiliando os estudantes a estabelecer relação entre as histórias e a realidade social em que estamos todos inseridos.

6. REFERÊNCIAS

- ADICHIE, Chimamanda. **Os perigos de uma história única**. 1ªed. São Paulo: Companhia das Letras, 2019.
- AKOTIRENE, Carla. **Interseccionalidade**. São Paulo: Pólen, 2019.
- ALBORNOS, Suzana Guerra. Jogo e trabalho: do homo ludens, de Johann Huizinga, ao ócio criativo, de Domenico De Masi. **Cadernos de Psicologia Social do Trabalho**, v. 12, n. 1, p. 75-92, 2009.
- ALMEIDA, Silvio. **Racismo estrutural**. Pólen Produção Editorial LTDA, 2019.
- AMORIM, Douglas Carvalho; COSTA, Cleide Jane de Sá Araújo. Percepções de professores e estudantes sobre jogos digitais para a aprendizagem de Biologia no contexto de pandemia Covid-19. In: PIMENTEL, F. S. C. (org.). **Aprendizagem baseada em jogos digitais: teoria e prática**. Rio de Janeiro: BG Business Graphics Editora, 2021. cap. 7, p. 106 – 123. Disponível em https://www.researchgate.net/publication/351083230_Aprendizagem_baseada_em_jogos_digitais_teorica_e_pratica. Acesso em 07 ago. 2021.
- AMORIM, Myrna Cecília Martins dos Santos et al. Aprendizagem e Jogos: diálogo com alunos do ensino médio-técnico. **Educação & Realidade**, v. 41, p. 91-115, 2016. Disponível em <https://www.scielo.br/j/edreal/a/89JDX9dBdtjSnqsnv3TbDkb/abstract/?lang=pt> Acesso em 05 ago. 2022.
- APPLE, Michael W. **Ideologia e currículo**. Artmed Editora, 2008
- AQUINO, Renata. Usabilidade é a chave para aprendizado em EAD, 2005. Disponível em <https://pt.scribd.com/document/76508091/Usabilidade-e-chave-para-aprendizado-em-EAD> Acesso em 06 julho 2021
- ARROYO, Miguel. G. **Currículo, território em disputa**. 5. ed. Rio de Janeiro: Editora Vozes, 2014.
- ARAÚJO-JORGE, Tania Cremonini; SOVIERZOSKI, Hilda Helena; DE CARVALHO BORBA, Marcelo. A Área de Ensino após a avaliação quadrienal da CAPES: reflexões fora da caixa, inovações e desafios em 2017. **Revista Brasileira de Ensino de Ciência e Tecnologia**, v. 10, n. 3, 2017.
- BAIROS, Luiza. **A participação das mulheres negras nos espaços de poder**. Disponível em <https://www.mdh.gov.br/biblioteca/igualdade-racial/a-participacao-das-mulheres-negras-nos-espacos-de-poder> Acesso em 3 out. de 2019.
- BALL, Stephen J. Diretrizes políticas globais e relações políticas locais em educação. **Currículo sem fronteiras**, v. 1, n. 2, p. 99-116, 2001.
- BAQUERO, R. A obra de Vygotsky e seu contexto. **BAQUERO, R. Vygotsky e a aprendizagem escolar**. Porto Alegre: Artes Médicas, p. 25-45, 1998.

BARBOSA, Ana Luiza Neves de Holanda; COSTA, Joana Simões de Melo; HECKSHER, Marcos Dantas. Mercado de trabalho e pandemia da covid-19: Ampliação de desigualdades já existentes? **Mercado de Trabalho**, p. 57 – 63, 2020. Disponível em <http://repositorio.ipea.gov.br/handle/11058/10186>. Acesso em 07 ago. 2021.

BEAUVOIR, Simone. **O segundo sexo**. 1. ed. [S.l.]: Nova Fronteira, 2014.

BENTO, Cida. **O pacto da branquitude**. São Paulo: Companhia das Letras, 2022.

BOGDAN, Robert; BIKLEN, Sari. **Investigação qualitativa em educação: uma introdução à teoria e aos métodos**. 3. ed. Porto: Porto Editora, 1994.

CAILLOIS, Roger. **Os jogos e os homens: a máscara e a vertigem**. 1. ed. São Paulo: Editora Vozes, 2017.

CAMARGO, Carmen Aparecida Cardoso Maia; CAMARGO, Marcio Antonio Ferreira; DE OLIVEIRA SOUZA, Virginia. A importância da motivação no processo ensino-aprendizagem. **Revista Thema**, v. 16, n. 3, p. 598-606, 2019.

CANDIDO, Bruno Cruz; SILVA, Renata Barbosa Porcellis da; PICCOLI, Mariana. DESENVOLVIMENTO DO JOGO PEDAGÓGICO SER+: GÊNEROS, SEXUALIDADES E RELAÇÕES ÉTNICO-RACIAIS SENHORAS, In: Elói Martins. **Pesquisas Interdisciplinares Estimuladas por Problemas Concretos das Ciências Sociais Aplicadas**. Atena Editora, 2021.

CARNEIRO, Sueli. Enegrecer o feminismo: a situação da mulher negra na América Latina a partir de uma perspectiva de gênero. **Racismos contemporâneos. Rio de Janeiro: Takano Editora**, v. 49, p. 49-58, 2003.

CARNEIRO, Sueli. **Racismo, sexismo e desigualdade no Brasil**. 1. ed. São Paulo: Selo Negro, 2015.

CARTH, John Land. A Base Nacional Comum Curricular e a aplicação da política de Educação para Educação das Relações Étnico-raciais. **CGERER - Artigos**. [s/d]. Disponível em: <http://etnicoracial.mec.gov.br/26-publicacoes/214-artigos> 29 Acesso em: junho 2022.

CARVALHO, Bruno Leal Pastor de. Professor de História desenvolve jogo inovador utilizando apenas formulário do Google (Notícia). In: **Café História – história feita com cliques**. Disponível em <https://www.cafehistoria.com.br/professor-de-historia-cria-jogo-inovador>, 2020. Acesso em 22 de jul de 2021

CHAVES, Wanderson da Silva. **O partido dos Panteras Negras**. 2015.

CIPRIANI, Flávia Marcelle; MOREIRA, Antônio Flávio Barbosa; CARIUS, Ana Carolina. Atuação docente na educação básica em tempo de pandemia. **Educação & Realidade**, v. 46, 2021. Disponível em

<https://www.scielo.br/j/edreal/a/tqLcF8PZfsBxsyF3ZKpyM9N>. Acesso em 07 ago. 2021.

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

COLLINS, Patrícia Hill; BILGE, Sirma. **Interseccionalidade**. 1. ed. São Paulo: Boitempo Editorial, 2021.

CONCENTINO, Jéssica. et al. Encaminhamentos da metodologia de Análise de Dados: Análise Textual Discursiva. **Encontro Paranaense de Educação Matemática**, Cascavel, p. 1 – 8, set 2017. Disponível em <http://www.sbemparana.com.br/T1\guilsinglrightpaper\T1\ guilsinglrightview>. Acesso em 07 agosto. 2021.

CORRÊA, Denise Aparecida; DA SILVA, Marcela Gomez Alves; CARVALHO, Fernando Barbosa. Jogos de tabuleiro africanos: tradição e diversão no ensino médio. **Revista Brasileira de Estudos do Lazer**, v. 7, n. 2, p. 64-83, 2020.

CRENSHAW, Kimberlé W. **On intersectionality: Essential writings**. The New Press, 2017.

CUNHA, Marcia Borin. Jogos no ensino de química: considerações teóricas para sua utilização em sala de aula. **Química Nova na Escola, São Paulo, [s. L.]**, v. 34, n. 2, p. 92-98, 2012. Disponível em http://qnesc.sbq.org.br/online/qnesc34_2/07-PE-53-11.pdf. Acesso em: 07 agosto. 2021.

CUNHA, Marcelo Machado; CUNHA, Simone Neves; DOMINGUES, Ana Sabrina de Oliveira Leme. Contribuição dos textos, imagens, recursos audiovisuais, mapas conceituais e jogos eletrônicos no processo de explicação de conteúdo. 2016.

DA ROCHA, Genylton Odilon Rêgo; MAFRA, Welma Cristina Barbosa. ESCOLA, HETERONORMATIVIDADE E EXCLUSÃO: ALGUMAS REFLEXÕES. **Muiraquitã: Revista de Letras e Humanidades**, v. 8, n. 1, 2020.

DAVIS, Angela. **Mulheres, Raça e Classe**. 1. ed. São Paulo: Boitempo Editorial, 2016. 248 p.

DE PAULA, Bruno Henrique; VALENTE, José Armando. Errando para aprender: a importância dos desafios e dos fracassos para os jogos digitais na Educação. **RENOTE**, v. 13, n. 2, 2015.

EFAP. **Como fica organizado o ensino médio paulista?** São Paulo, 2021. Disponível em <https://efape.educacao.sp.gov.br/curriculopaulista/ensino-medio>. Acesso em 23 julho. 2021.

ELKONIN, Daniil B.; URIBES, Venancio. **Psicología del juego**. Madrid: Pablo del Río, 1980.

FCC. Educação Escolar em tempo de pandemia. **Fundação Carlos Chagas**, 2020. Disponível em <https://www.fcc.org.br/fcc/educacao-pesquisa/educacao-escolar-em-tempos-de-pandemia>. Acesso em 23 julho. 2021.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa**. Editora Paz e terra, 1997.

FRANÇA, Kelly Bedin. Corpo, gênero e sexualidade: discussões. 2005.

GARCIA, Carla Cristina. **Breve história do feminismo**. 4. ed. São Paulo: Claridade, 2018.

GARRIS, Rosemary; AHLERS, Robert; DRISKELL, James E. Games, motivation, and learning: A research and practice model. In: **Simulation in Aviation Training**. Routledge, 2017. p. 475-501.

GILBERT, Olive. **A história de Sojourner Truth, a escrava do Norte**. 1 ed, São Paulo: Principis, 2020.

GONZALEZ, Lélia. Racismo e sexismo na cultura Brasileira. **SILVA, Luiz Antônio. Movimentos sociais urbanos, minorias étnicas e outros estudos**. Brasília, DF: Anpocs, p. 223-244, 1983.

GOMES, Nilma Lino. Educação e diversidade étnico-cultural. **DIVERSIDADE NA EDUCAÇÃO**, v. 67, 2003.

GOMES, Nilma Lino. Relações étnico-raciais, educação e descolonização dos currículos. **Currículo sem fronteiras**, v. 12, n. 1, p. 98-109, 2012. Disponível em http://www.apeoesp.org.br/sistema/ck/files/5_Gomes_N%20L_Rel_etnico_raciais_educ%20e%20descolonizacao%20do%20currículo.pdf. Acesso em 07 agosto 2021.

GOMES, Nilma Lino. **Um olhar além das fronteiras-educação e relações raciais**. São Paulo: Autêntica, 2017.

GOMES, Nilma Lino. **O movimento negro educador: saberes construídos nas lutas por emancipação**. Editora Vozes: Rio de Janeiro, 2019.

GOMES, Nilma. Lino; TEODORO, Cristina. O país que extermina crianças e adolescentes já está morto. **Social**. 2020. Disponível em: <https://fpabramo.org.br/2020/12/09/o-pais-que-extermina-criancas-e-adolescentes-ja-esta-morto/> Acesso em: 07 agosto 2021

GOMES, Nilma. Lino. O combate ao racismo e a descolonização das práticas educativas e acadêmicas. **Revista De Filosofia Aurora**, 2021. Disponível em: <https://doi.org/10.7213/1980-5934.33.059.DS06> Acesso em: 07 agosto 2022

GROSFOGUEL, Ramón. A estrutura do conhecimento nas universidades ocidentalizadas: racismo/sexismo epistêmico e os quatro genocídios/epistemicídios do longo século XVI. **Sociedade e Estado**, v. 31, p. 25-49, 2016.

GURGEL, Telma. Feminismo e luta de classe: história, movimento e desafios teórico-políticos do feminismo na contemporaneidade. **Seminário Internacional Fazendo Gênero**, v. 9, p. 1-9, 2010. Disponível em http://www.fg2010.wwc2017.eventos.dype.com.br/resources/anais/1277667680_ARQUIVO_Feminismoelutadeclasse.pdf. Acesso em 07 agosto. 2021.

HODSON, Derek. Don't be nervous, don't be flustered, don't be scared. Be prepared. **Canadian Journal of Science, Mathematics and Technology Education**, v. 13, n. 4, p. 313-331, 2013.

HOLLANDA, Heloísa Buarque. **Pensamento Feminista hoje: perspectivas decoloniais**. 1. ed. São Paulo: Bazar do tempo, 2020.

hooks, bell. Micheaux: Celebrating Blackness. **African American Review**, v. 50, n. 4, p. 815-824, 2017.

hooks, bell. **Teoria feminista**. 1. ed. São Paulo: Perspectiva, 2020.

HUIZINGA, Johan. **Homo ludens**. 1. ed. São Paulo: Perspectiva, 2000.

KILOMBA, Grada. **Memórias da plantação: episódios de racismo cotidiano**. 1. ed. Rio de Janeiro: Cobogó, 2020.

KRIPKA, Rosana Maria Luvezute; SCHELLER, Morgana; BONOTTO, Danusa de Lara. Pesquisa documental na pesquisa qualitativa: conceitos e caracterização. **Revista de investigaciones UNAD**, v. 14, n. 2, p. 55-73, 2015.

LAZREG, Marnia. **The emergence of classes in Algeria: A study of colonialism and socio-political change**. New York: Routledge, 2019.

LIMA, Márcia; RIOS, Flavia; FRANÇA, Danilo. Articulando gênero e raça: a participação das mulheres negras no mercado de trabalho (1995-2009). **Dossiê mulheres negras**, p. 53, 2013.

LEAL, Maria do Carmo et al. A cor da dor: iniquidades raciais na atenção pré-natal e ao parto no Brasil. **Cadernos de Saúde Pública**, v. 33, 2017.

LEITE, Priscila Souza Chisté. Produtos Educacionais em Mestrados Profissionais na Área de Ensino: uma proposta de avaliação coletiva de materiais educativos. **CIAIQ2018**, v. 1, 2018.

LORDE, Audre. **Irmã outsider: ensaios e conferências**. 1. ed. São Paulo: Autêntica, 2019.

LOPES, Alice Casimiro. **Teorias de currículo**. São Paulo: Cortez Editora, 2014.

LUDKE, Menga; ANDRÉ, Marli. Pesquisa em educação: abordagens qualitativas. **Em Aberto**, v. 5, n. 31, 1986.

MARCONDES, Mariana Mazzini. Organizadora et al. Dossiê mulheres negras: retrato das condições de vida das mulheres negras no Brasil. 2013. Disponível em: https://www.ipea.gov.br/portal/images/stories/PDFs/livros/livros/livro_dossie_mulheres_negras.pdf. Acesso em 07 agosto. 2021.

MARTINS, Eliecília de Fátima; HOFFMANN, Zara. Os papéis de gênero nos livros didáticos de ciências. **Ensaio Pesquisa em Educação em Ciências (Belo Horizonte)**, v. 9, p. 132-151, 2007.

MARTINS, Vivian; ALMEIDA, Joelma. Educação em Tempos de Pandemia no Brasil: Saberes fazeres escolares em exposição nas redes. **Revista Docência e Ciberultura**, v. 4, n. 2, p. 215-224, 2020. Disponível em: <https://www.e-publicacoes.uerj.br/index.php/re-doc/article/view/51026>. Acesso em 07 agosto. 2021.

MELO, Fabíola Cristina; DE OLIVEIRA, Maria Betânia Pereira; DA COSTA VERÍSSIMO, Melina Teixeira. Quais são as vozes do currículo oculto? **Revista Evidência**, v. 12, n. 12, 2016.

MELO, Maria da Conceição Costa; DE FRANÇA, Suzane Bezerra. A temática étnico-racial na formação inicial de professores de ciências biológicas. **Brazilian Journal of Development**, v. 6, n. 1, p. 4703-4710, 2020.

MENEZES, Paul. **A trama das imagens: manifestos e pinturas no começo do século XX**. São Paulo: Edusp, 1997.

MKONDIWA, Maxwell. Mancala board games and origins of entrepreneurship in Africa. **PloS one**, v. 15, n. 10, p. e0240790, 2020.

MORAES, Roque. Uma tempestade de luz: a compreensão possibilitada pela análise textual discursiva. **Ciência & Educação (Bauru)**, v. 9, p. 191-211, 2003. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/ciedu/a/SJKF5m97DHykhL5pM5tXzdj/abstract/?lang=pt>. Acesso em: 07 agosto. 2021.

MORAES RIBEIRO, Larissa; FLUCK, Marlon Ronald; DE SOUZA, Lidiane Ribeiro da Silva. A mulher na história: um panorama bíblico-teológico, 2015 In: Teologia sociedade e espiritualidade número 10, v.1, 2021 <https://teologiaesociedade.faculdaдебetania.com.br/revista/numero-10-vol-1-curitiba-pr-abril-2021/>

MORAES, Roque; GALIAZZI, Maria do Carmo. Análise textual discursiva: processo reconstrutivo de múltiplas faces. **Ciência & Educação (Bauru)**, v. 12, p. 117-128, 2006. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/ciedu/a/wvLhSxkz3JRgv3mcXHBWSXB/abstract/?lang=pt>. Acesso em: 07 agosto. 2021.

MORAES, Roque; GALIAZZI, Maria do Carmo. Análise textual discursiva. Editora Unijuí; 3ª edição, 2016, 264 p.

MORATORI, Patrick Barbosa. Por que utilizar jogos educativos no processo de ensino aprendizagem. **UFRJ. Rio de Janeiro**, v. 4, 2003.

MOREIRA, Antônio Flávio Barbosa. **Currículos e programas no Brasil**. Papirus Editora, 1990.

MUSSKOPF, André Sidnei. Identidade masculina e corporeidade: uma abordagem queer. **Corporeidade, etnia e masculinidade**, 2005.

NOGUEIRA, Conceição. **Interseccionalidade e psicologia feminista**. 2017.

GONÇALVES, Luciane Ribeiro Dias. Políticas curriculares e descolonização dos currículos: a Lei 10.639/03 e os desafios para a formação de professores. **Revista Educação e Políticas em Debate**, Uberlândia, v. 2, n. 1, p. 27 – 33, 2012. Disponível em <http://www.seer.ufu.br/index.php/revistaeducaopoliticas/article/view/24059/13257>. Acesso em: 07 ago. 2021.

NESTERIUK, Sergio. Reflexões acerca do videogame: algumas de suas aplicações e potencialidades. In: SANTAELLA, L.; FEITOZA, M. (org.). **Mapa do jogo**. A diversidade cultural dos games. 1. ed. São Paulo: Cengage Learning, 2009. cap. 1, p. 23.

OLIVEIRA, Rosemary. Rodrigues de; ESCOLANO, A. C. M.; BERALDINO, Felipe. Perez. Interações discursivas em aulas de Ciências: desejos e dificuldades manifestos nos discursos de alunos e seu professor. In: Humberto Perinelli 10 Neto. (Org.). **Ensino, diversidades e práticas educativas: pistas, experiências e possibilidades** (Série Processos Formativos). 1ed.Porto Alegre, RS: Editora Fi, 2018.

OLIVEIRA, Rosemary Rodrigue; OLIVEIRA, Letícia de Cássia. A guerra dos orixás”: processo formativo de futuros professores de biologia para o trabalho com relações étnico-raciais. In: Inquietações no campo do ensino: sujeitos e temas de pesquisa [recurso eletrônico] / Rosemary Rodrigues de Oliveira; Ana Paula Leivar Brancaloni; Solange Vera Nunes de Lima D’Água (Orgs.) -- Porto Alegre, RS: Editora Fi, 2020

OYEWÙMÍ, O. Conceituando o gênero: os fundamentos eurocêntricos dos conceitos ~ feministas e o desafio das epistemologias africanas. In: HOLLANDA, H. B. (org.). **Pensamento Feminista hoje: perspectivas decoloniais**. Rio de Janeiro: Bazar do Tempo, 2020. cap. 2, p. 95 – 108.

PAIVA, Ayane et al. Baartman, Lacks e o corpo da mulher negra como paradigma de alteridade na história da biologia. In: **15º Seminário Nacional de História da Ciência e da Tecnologia**, 2016, Florianópolis. Atas 15º Seminário Nacional de História da Ciência e da Tecnologia.

PEIRETTI-COURTIS, Delphine. **Corps noirs et médecins blancs: la fabrique du pré-jugé racial, XIXe-XXe siècles**. Paris: La Découverte. 2021.

PEREIRA, Anne Karolyne Mendes. Alteridade: o protagonismo do “outro” em um jogo de tabuleiro, 2017.

PEREIRA, Rinaldo Pevidor. Potencialidades do Jogo Africano Mancala IV para o campo da educação matemática, história e cultura africana. 2016.

PIEDADE, Vilma. **Dororidade**. São Paulo: Editora Nós, 2019.

PINHEIRO, Bárbara Carine Soares. Educação em ciências na escola democrática e as relações étnico-raciais. **Revista brasileira de Pesquisa em Educação em Ciências**, p. 329-344, 2019.

PINHEIRO, Bárbara Carine Soares. **@Descolonizando_saberes**: mulheres negras na ciência. 1. ed. São Paulo: Livraria da Física, 2020.

REIS MIRANDA, Anadir. Mary Wollstonecraft e a reflexão sobre os limites do pensamento iluminista a respeito dos direitos das mulheres. **Revista Vernáculo**, Paraná v. 11, n. 26, 2010. Disponível em: <https://revistas.ufpr.br/vernaculo/article/view/20742> . Acesso em: 07 agosto. 2021.

RIBEIRO, Djamila. **Lugar de fala**. Pólen Produção Editorial LTDA, 2019.

RIZZATTI, Ivanise Maria; MENDONÇA, Andrea Pereira; MATTOS, Francisco; RÔÇAS, Giselle; SILVA, Marcos André B Vaz; CAVALCANTI, Ricardo Jorge de S; OLIVEIRA, Rosemary Rodrigues. Os produtos e processos educacionais dos programas de pós-graduação profissionais: proposições de um grupo de colaboradores. **ACTIO: Docência em Ciências**, v. 5, n. 2, p. 1-17, 2020. Disponível em: <https://periodicos.utfpr.edu.br/actio/article/view/12657> Acesso em: 07 agosto. 2021.

ROSA, Marcelo Prado Amaral et al. O jogo e a educação grega: Paidia enquanto elemento formativo da Paideia. **Prometeica-Revista de Filosofia y Ciencias**, n. 14, p. 66-72, 2017.. Disponível em <https://periodicos.unifesp.br/index.php/prometeica/article/view/1634/995>. Acesso em 07 agosto.2021.

SACRISTÁN, José Gimeno. **Saberes e incertezas sobre o currículo**. Penso Editora, 2013.

SANTOS, Felipe Ramon. **O silêncio na formação e o reflexo na sala de aula: por onde andam as questões raciais na construção do futuro professor de ciências e biologia?** 49 f. Trabalho de conclusão de curso (Graduação em Ciências Biológicas) – Centro de Ciências, Universidade Federal do Ceará, Fortaleza, 2020. Disponível em: <https://periodicos.unisantos.br/pesquiseduca/article/view/1056> Acesso em: 07 agosto 2022.

SANTOS, Elzanir et al. “Da noite para o dia” o ensino remoto:(re) invenções de professores durante a pandemia. **Revista brasileira de pesquisa (auto) biográfica**, v. 5, n. 16, p. 1632-1648, 2020. Disponível em <https://www.revistas.uneb.br/index.php/rbpab/article/view/9178>. Acesso em: 07 ago. 2021.

SANTOS, Sacha Bianco, MIRANDA, Nathália da Silva, DIONOR, Grégory Alves. OMOWÉ uma aventura investigativa. 2018.

SÃO PAULO. **Currículo do Estado de São Paulo**. Secretaria da Educação; coordenação geral, Maria Inês Fini; coordenação de área, Alice Vieira. – 2. ed. – São Paulo: SE, 2008. 260 p.

SÃO PAULO. **DELIBERAÇÃO CEE 154/2017** que dispõe sobre alteração da Deliberação CEE 111/2012.

SÃO PAULO. Secretaria da Educação. **Currículo do Estado de São Paulo: Ciências Humanas e suas tecnologias / Secretaria da Educação; coordenação geral, Maria Inês Fini; coordenação de área, Paulo Miceli.** – 1. ed. atual. – São Paulo: SE, 2012. 152 a. Disponível em <https://www.educacao.sp.gov.br/a2sitebox/arquivos/documentos/236.pdf> Acesso em 07 agosto. 2021.

SIGOLI, Mário André; JUNIOR, Dante De Rose. A história do uso político do esporte. **Revista Brasileira de Ciência e Movimento**, v. 12, n. 2, p. 111-119, 2004. Disponível em: https://edisciplinas.usp.br/pluginfile.php/173309/mod_resource/content/1/marquinho%20A%20história%20do%20uso%20político%20do%20esporte%20imprimir.pdf Acesso em 07 agosto. 2021.

SILVA, Elizete. As mulheres protestantes: educação e sociabilidades. **Revista Brasileira de História das Religiões**, Anpuh, v. 7, n. 21, p. 161-190. Disponível em <https://repository.globethics.net/handle/20.500.12424/517010>. Acesso em 07 ago. 2021. SILVA, Telma Fidelis Fragozo; DAS FLORES VICTER, Eline. Nem tudo é por: uma abordagem Histórica. **Corpo Editorial**, p. 134, 2017.

SILVA, Rosiléia Santana da. **ORISUN ATI AWỌN AYIE ATI AWỌN ARÁYÉ: a cosmogonia iorubá como uma proposta didática para a explicação da origem do mundo e da vida no ensino de história do 6º ano**. Dissertação (Mestrado - Ensino, Filosofia e História das Ciências) -- Universidade Federal da Bahia, Programa de Pós-graduação em Ensino, Filosofia e História das Ciências UFBA/UEFS, 2017.

FERREIRA, Alessandra Pavolin Pissolati et al. **Mulheres negras e suas representações nas coleções de livros didáticos de biologia aprovados pelo PNLD – 2015**. Dissertação (Mestrado) - Universidade Federal de Uberlândia, Programa de Pós-Graduação em Educação. 2018.

SILVA, Nanicleison José et al. Educação das relações étnico-raciais: um estudo de caso sobre os impactos da Lei nº 10.639/03 no cotidiano escolar. **Revista Exitus**, v. 10, 2020.

SILVA-PIRES, Felipe do Espírito Santo; TRAJANO, Valéria da Silva; ARAUJO-JORGE, Tania Cremonini. A Teoria da Aprendizagem Significativa e o jogo. **Revista Educação em Questão**, Natal, v. 58, n. 57, p. 1-21, e-21088, 2020. Disponível em: <https://periodicos.ufrn.br/educacaoemquestao/article/view/21088/13171> Acesso em: 07 agosto. 2021.

SILVA, Assis Leão; SILVA, Clesivaldo. A Base Nacional Comum Curricular e a Educação Étnico-Racial na promoção de uma educação antirracista. **REVISTA ELETRÔNICA PESQUISEDUCA**, v. 13, n. 30, p. 553-570, 2021.

SILVÉRIO, Florença Freitas; MOTOKANE, Marcelo Tadeu. O corpo humano e o negro em livros didáticos de biologia. **Revista Contexto & Educação**, v. 34, n. 108, p. 26-41, 2019.

SOARES, Sergei Suarez Dillon. Perfil da discriminação no mercado de trabalho: homens negros, mulheres brancas e mulheres negras. Brasília: **Ministério do Planejamento, Orçamento e Gestão**, 2000. Disponível em: http://repositorio.ipea.gov.br/bitstream/11058/2295/1/TD_769 . Acesso em: 21 de julho de 2021.

SOUZA, Rosa Fátima. A produção intelectual brasileira sobre currículo a partir dos anos 80. Brasília: **Em Aberto**. ano 12. n.58. 2008. Disponível em: <http://www.emaberto.inep.gov.br/ojs3/index.php/emaberto/article/view/2208/1947> Acesso em: 07 agosto 2022.

SOUZA, Ellen Pereira Lopes; ALVINO, Antônio César Batista; BENITE, Anna M. Canavarro. Ensino de ciências e identidade negra: estudos sobre configuração da ação docente. 2011.

TABORDA, Adriana G.; ALVES, Paolla K. Visual Novel: a evolução do gênero e sua aplicação para desenvolver o hábito da leitura. **Proceedings of SBGames**, p. 483-492, 2015 Oliveira; Oliveira (2020)

TAKAYAMA, Keita. OECD, 'Key competencies' and the new challenges of educational inequality. **Journal of curriculum studies**, v. 45, n. 1, p. 67-80, 2013. Disponível em: <https://doi.org/10.1080/00220272.2012.755711>. Acesso em: 07 agosto, 2022.

TRUTH, Sojourner. Ain't I a woman? In: SCHNEIR, Miriam. **Feminism: the essential historical writings**. New York: Vintage Books, 1994. Disponível em: <<http://www.historyisaweapon.com/defcon1/aintwomantruth.html>> Acesso em: 07 agosto 2021.

TRUTH, Sojourner. **Narrative of Sojourner Truth**. 1. ed. Penguin: G&D Media, 1998.

UCF, Comic Conventions: Their Popularity and Impact. **UCF Online**, 2021. Disponível em: <<https://www.ucf.edu/online/hospitality/news/comic-conventions-their-popularity-and-impact/>> Acesso em: 26 de julho de 2021.

VALENTE, José Armando. A comunicação e a educação baseada no uso das tecnologias digitais de informação e comunicação. **UNIFESO-Humanas e Sociais**, v. 1, n. 01, p. 141-166, 2014

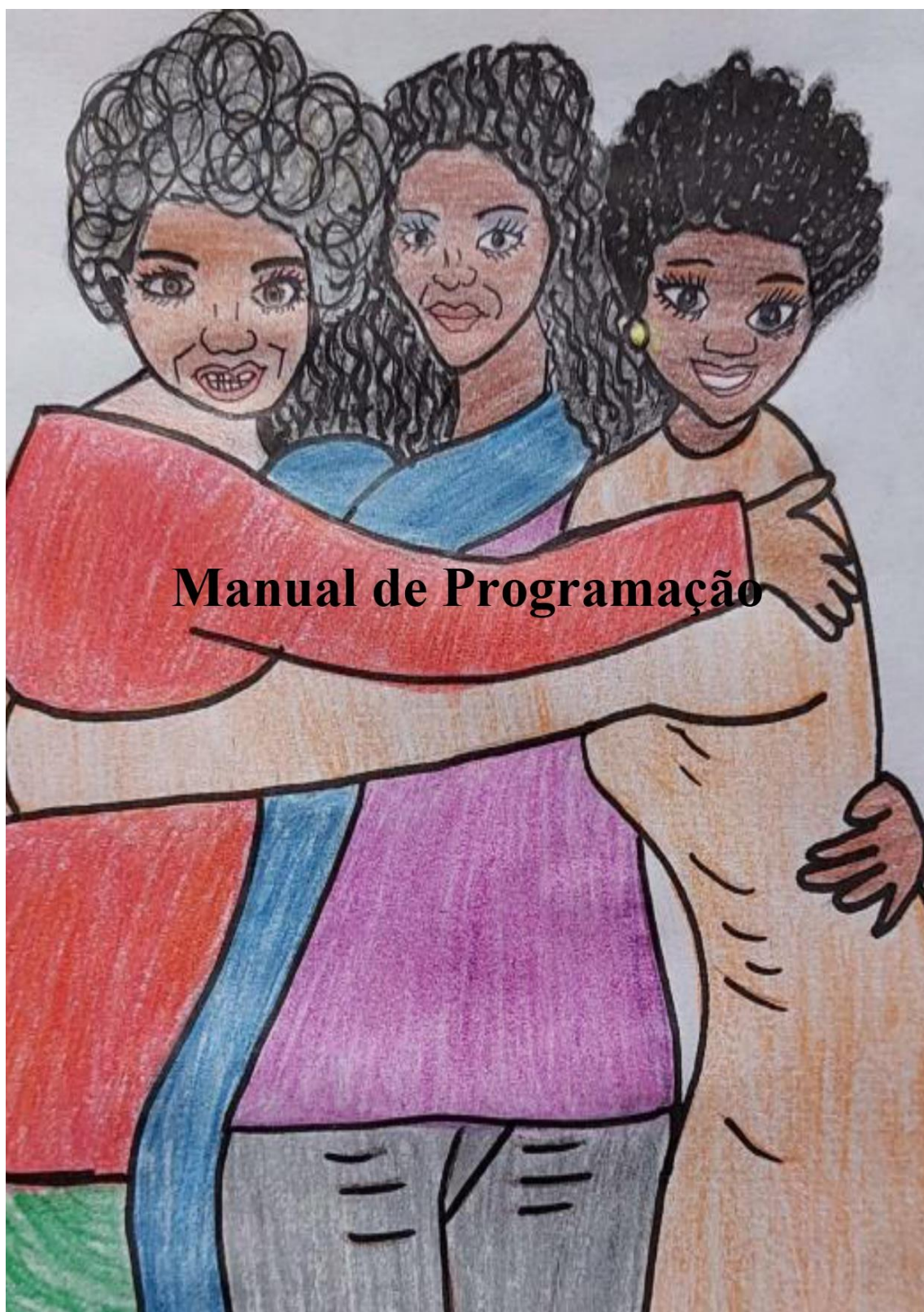
VAN ECK, Richard. Digital game-based learning: It's not just the digital natives who are restless. **EDUCAUSE review**, v. 41, n. 2, p. 16, 2006.

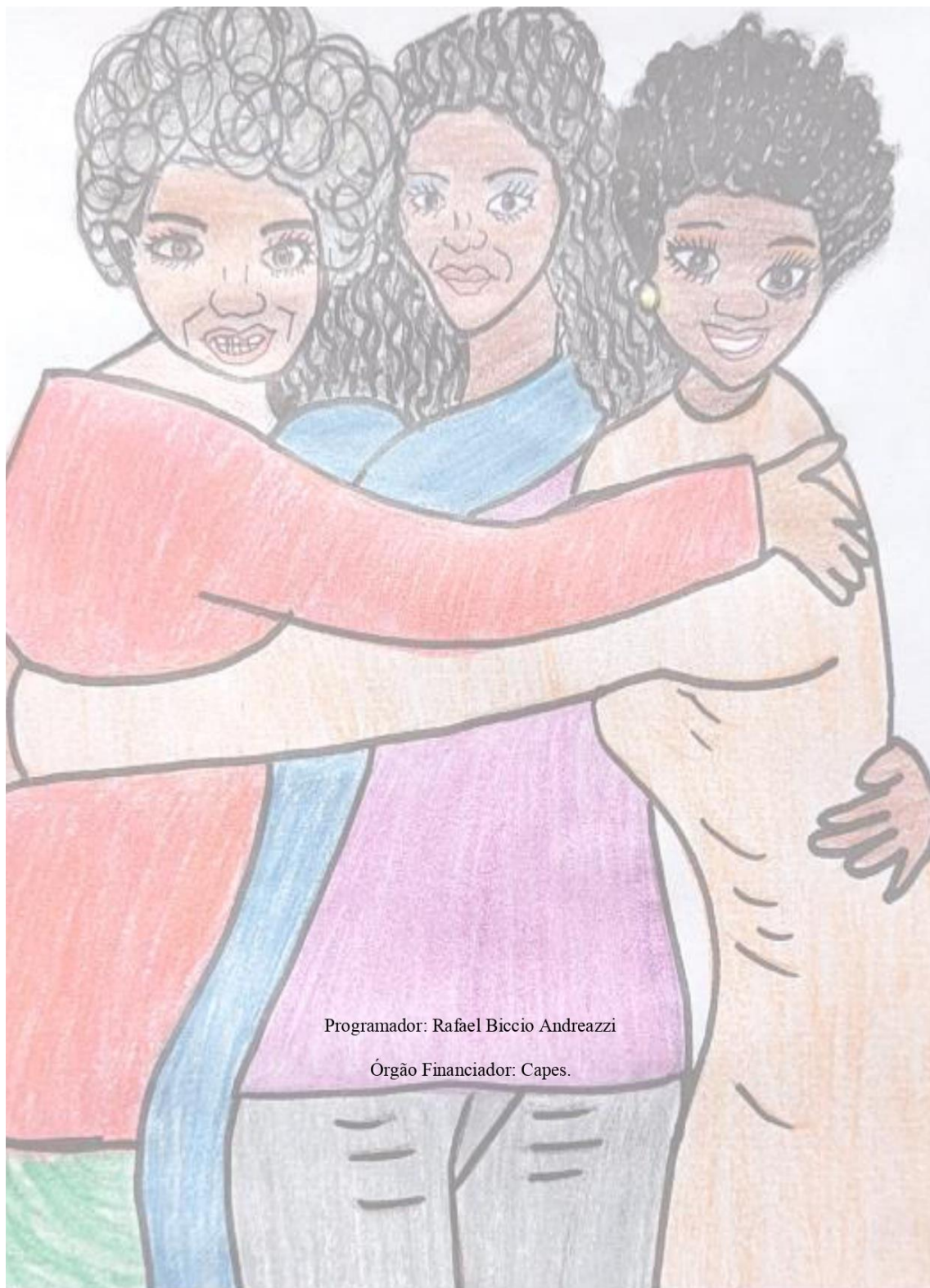
VERRANGIA, Douglas; SILVA, Petronilha Beatriz Gonçalves. Cidadania, relações étnico-raciais e educação: desafios e potencialidades do ensino de Ciências. **Educação e Pesquisa**, v. 36, p. 705-718, 2010.

VYGOTSKY, Lev Semionovitch. **A formação social da mente**. 3. ed. São Paulo: Martins Fontes, 1998.

7. APÊNDICE

7.1 MANUAL DE PROGRAMAÇÃO





Programador: Rafael Biccio Andreazzi

Órgão Financiador: Capes.

APRESENTAÇÃO

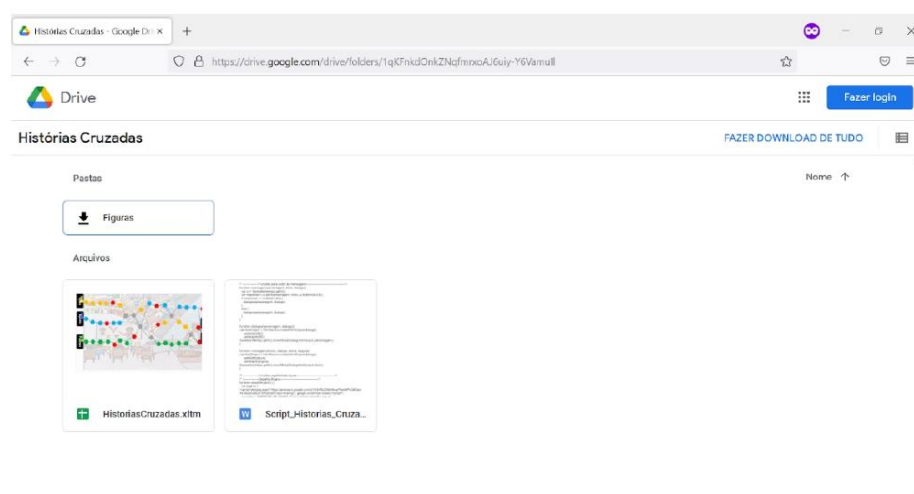
Esse documento, apresenta aos professores um manual de programação para o jogo, já que ele é editável, mostramos aqui como editar esse material, para melhor as necessidades de professor de acordo com sua realidade.

Aqui o professor encontrará o link de acesso para o jogo e será orientado a fazer uma cópia em seu drive pessoal, a partir dessa cópia, o professor poderá fazer alterações que julgar necessárias.

ORIENTAÇÕES SOBRE O JOGO

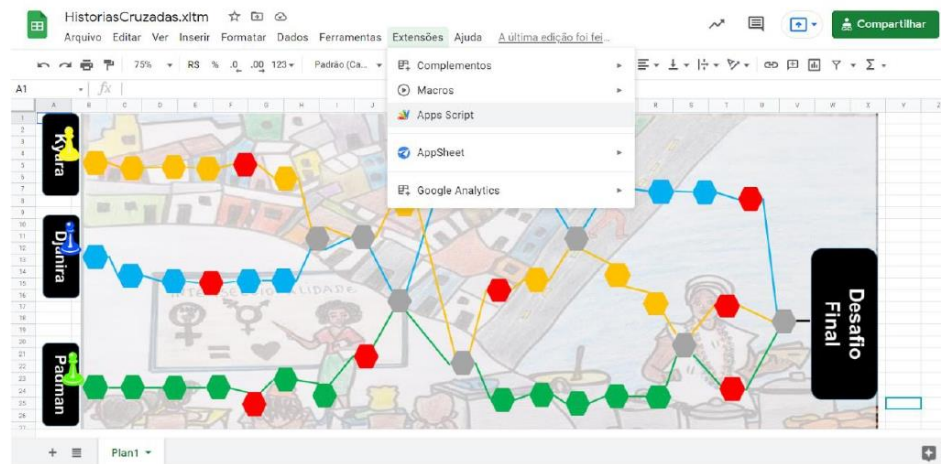
1. Para acessar o jogo, clique no endereço abaixo e faça o download do arquivo “Histórias Cruzadas.xltm”, conforme exibido na figura.

<https://drive.google.com/drive/folders/1qKFndOnkZNqfmrxoAJ6uiy-Y6Vamull>

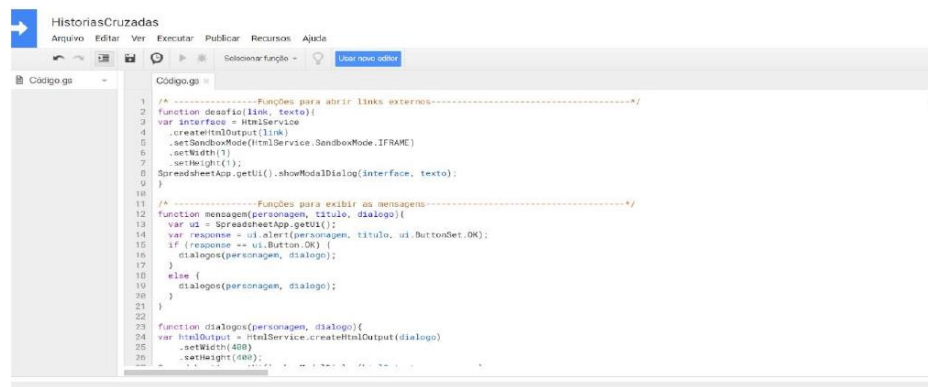


2. Após o download, é necessário salvar o arquivo na sua conta pessoal.

3. Abra o arquivo pelo Google Sheets e acesse o menu “Extensões” → “Apps Script”



4. Copie o conteúdo do arquivo “Scritp_Historias_Cruzadas” e cole na aba que irá se abrir, conforme mostrado abaixo



Agora falta compartilhar o endereço e alterar as permissões de acesso ao arquivo para que seus alunos possam jogar.

Observação Importante: Não alterar a extensão do arquivo, caso contrário as fórmulas não funcionam.

Explicando o Script

Caso o(a) professor(a) queira fazer modificações no jogo, provavelmente será necessário realizar alterações no Script. Abaixo explicamos o Script para facilitar as modificações.

1. Funções para abrir links externos.

A função “desafio” redireciona o jogador para um link externo ao jogo. Como o jogo apresenta desafios realizados no aplicativo Jamboard, o link de cada função desafio é direcionado ao desafio correspondente. São necessários os parâmetros link e texto, sendo o endereço de destino e o texto que aparecerão, respectivamente.

2. Funções para exibir as mensagens.

São três as funções para exibir as mensagens do jogo. A primeira delas, “mensagem”, abre uma janela com o texto inicial da interação. Essa função exige que sejam informados os parâmetros do personagem, o título (texto que será exibido nesta janela) e diálogo.

Nesse tipo de janela é possível a adição de botões, e, no caso dessa, há um botão de “Ok”, sendo um gatilho para a chamada da próxima mensagem. Um detalhe interessante aqui é que há uma função condicional, que mesmo que o jogador pressione o botão ou não, é chamada a próxima função.

A função “diálogos” é a janela que permite a formatação do Html, não disponível na função anterior. Nesta função são exibidos a maioria das interações entre as personagens, e onde foi necessário a formatação do texto para uma melhor visualização da história.

Já a terceira e última função de mensagem é denominada “mensagem2”. Esta função é semelhante à função anterior, entretanto é utilizada quando não é necessário um texto

introdutório mas necessita de formatação. Nela também são passados os parâmetros de altura e largura da janela, para facilitar a visualização do texto.

3. Funções de Jogabilidade

Após as funções iniciais, estão descritas as funções de cada jogadora. Cada casa do tabuleiro representa uma função de acordo com suas jogadoras. Primeiro estão descritos os três desafios de cada jogadora e depois os textos das demais casas.

Assim, primeiro está a história da Kyara, com funções desafios “desafioKyara1”, “desafioKyara2”, “desafioKyara3”, direcionados a cada desafio seu, e depois as funções “kyara1”, “kyara2”.... Para cada casa sua no tabuleiro

O mesmo se repete para Djanira e Padman, bem como as casas de interação, com as funções “cinza1”, “cinzaX” de acordo com a quantidade de casas cinzas presentes no tabuleiro.

São essas as funções que devem ser adicionadas às casas no tabuleiro.

4. Explicando as funções.

```
/* -----Desafios Kyara----- */
function desafioKyara1() {
  var pagina = '<script>window.open("https://jsboard.google.com/d/1X3rR6J09dKvqrFoes8PuQ8DgwYaVacqCqbEoF3l4Qs/viewer"); google.script.host.close();</script>';
  var texto = "PREPARE-SE KYARA. O seu primeiro desafio vem aí....";
  desafio(pagina, texto);
}
```

A função “desafioKyara1” descrita acima é referente à primeira casa de desafio da personagem Kyara. Nessa função estão descritas as variáveis “pagina” e “texto”, sendo que o endereço para o qual o jogador deverá ser direcionado está grifado na imagem, e o texto que aparecerá na janela, antes desse redirecionamento, está na variável “texto”.

Observações: É necessário manter a fórmula que está escrita, alterando somente o link. Além disso, o texto que aparecerá deve estar entre aspas.

A função “mensagem”, como mostrado abaixo, necessita dos parâmetros informados anteriormente, sendo estes separados por vírgulas. No caso exemplificado, a função

“kyara3”, referente à terceira casa do tabuleiro da personagem Kyara, irá chamar a função mensagem, e os parâmetros são:

personagem: “Kyara e Dona Sônia”

título: “Kyara, sem ter como deixar o emprego, decide continuar na casa de Dona Sônia.....”

diálogo: “<p align=justify*> Dona Sônia acha que a pandemia é uma besteira e que se trata de uma grande invenção.....”

Por se tratarem de textos, devem estar sempre entre aspas.

```
function kyara3(){
  mensagem("Kyara e Dona Sônia",
    "Kyara, sem ter como deixar o emprego, decide continuar na casa de Dona Sônia e passa a morar com a patroa. É disponibilizado a ela um quarto pequeno e abafado do luxoso apartamento de Dona Sônia
    "<p align=justify>Dona Sônia acha que a pandemia é uma besteira, e que se trata de uma grande invenção de governadores, por isso não se importa muito com as medidas de isolamento. <br><br><br><br>
  );
}
```

*será explicado posteriormente.

A função “mensagem2” assemelha-se à função “mensagem”, porém nela são informados o tamanho e a largura da janela que será exibida:

```
function padman3(){
  mensagem2(
    "Padman",
    "<p align=justify>Padman percebe que muito do que ela viveu na infância aconteceu também com Kyara, e assim, também passa a aprender com as experiências de vida da nova aluna.</p>",
    350,
    200
  )
}
```

5. Formatação.

Os textos da história contados pelas funções “mensagem” e “mensagem2” permitem que seja feita uma formatação, facilitando sua exibição e consequentemente o entendimento e a interação dos jogadores. Tanto na primeira função, quanto na segunda, essa formatação é possível de ser realizada no parâmetro “dialogo”.

Para isso, são utilizadas configurações de Html, inseridas no texto, que, posteriormente, são identificadas e interpretadas pelo navegador de internet. Para isso foram utilizados os seguintes elementos:

<p align=justify>Texto</p>: Faz com que o texto fique justificado ao tamanho da janela. Sempre é aberto no começo do texto e fechado (</p>) no final;

: Serve para quebrar as linhas;

: Deixa o texto em negrito. Ex: Olá → Resultado: **Olá**

<i></i>: Deixa o texto em itálico. Ex: <i>Olá</i> → Resultado: *Olá*

Exemplo de como deve ser inserido o texto e como será sua exibição:

Texto:

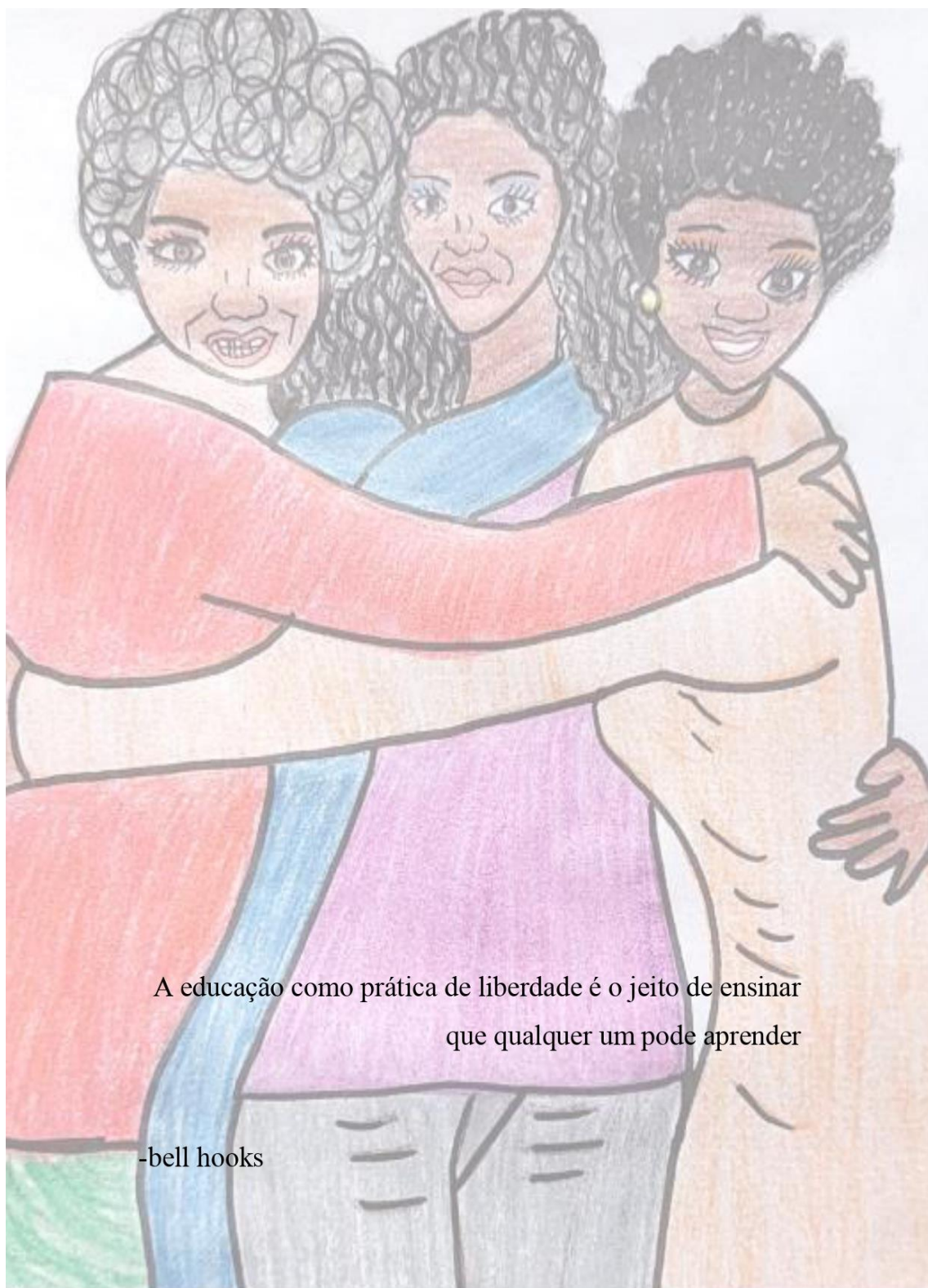
```
"<p align=justify><b>Dona Sônia:</b> Kyka, você vai precisar passar esse tempo aqui
comigo, não quero você enfiada na favela todos os dias. Esse povo não tem higiene e você
vai acabar trazendo esse vírus pra cá, e além do mais, essa palhaçada não deve durar
muito. <br><br><br><br><b>Kyara:</b> Dona Sônia, meus filhos estão sozinhos, eu
não posso ficar sem subir no morro muito tempo. Minha irmã está segurando as pontas lá
em casa para mim, mas...ela também precisa trabalhar. <br><br><br><br><b>Dona
Sônia:</b> Kyka, eu estou te fazendo um favor. Aqueles favelados não se cuidam e aqui
você vai ficar muito mais segura. E tem mais, estou te fazendo uma oferta, é pegar ou
largar.</p> "
```

Resultado:

Dona Sônia: Kyka, você vai precisar passar esse tempo aqui comigo, não quero você enfiada na favela todos os dias. Esse povo não tem higiene e você vai acabar trazendo esse vírus pra cá, e além do mais, essa palhaçada não deve durar muito.

Kyara: Dona Sônia, meus filhos estão sozinhos, eu não posso ficar sem subir no morro muito tempo. Minha irmã está segurando as pontas lá em casa para mim, mas...ela também precisa trabalhar.

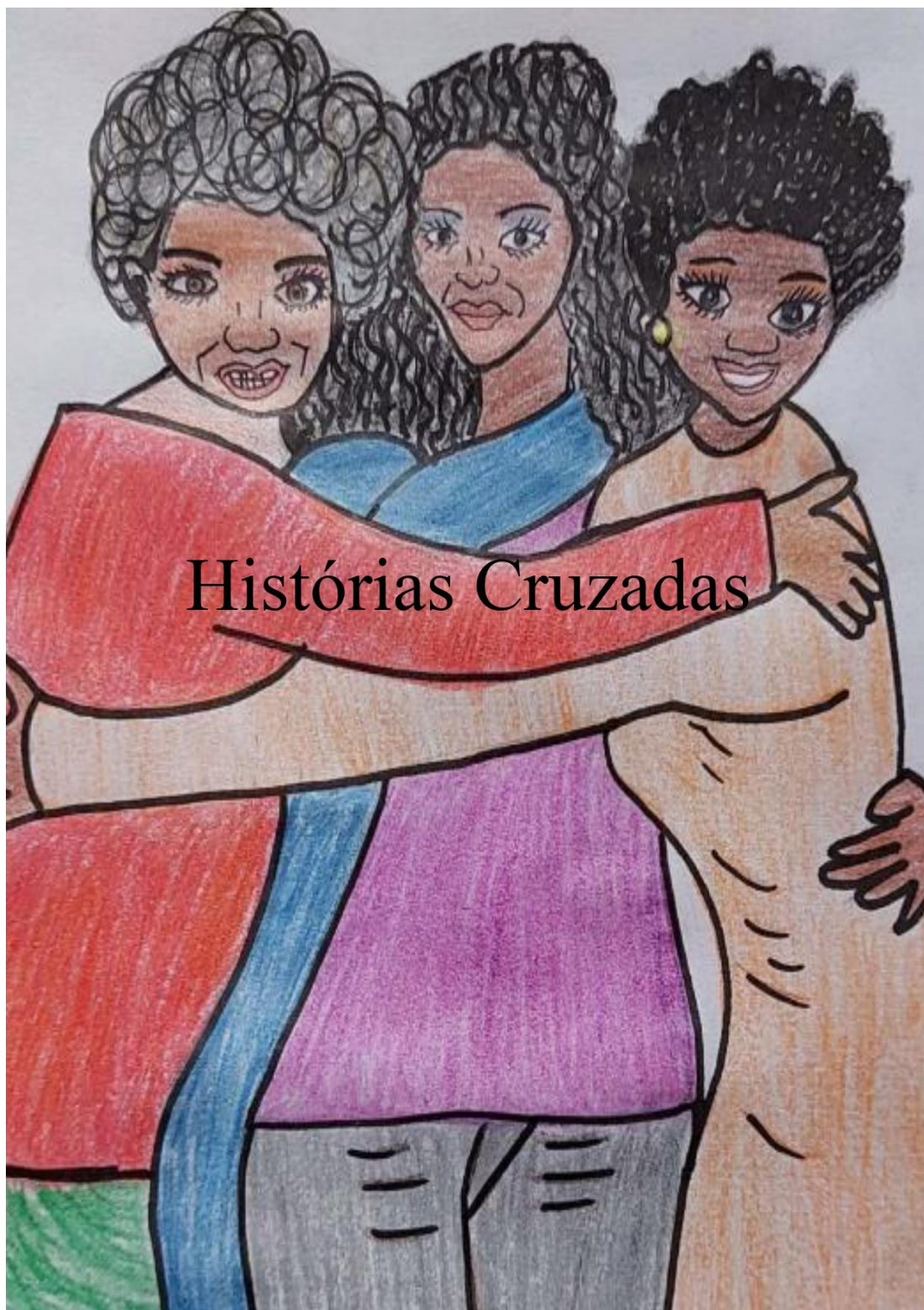
Dona Sônia: Kyka, eu estou te fazendo um favor. Aqueles favelados não se cuidam e aqui você vai ficar muito mais segura. E tem mais, estou te fazendo uma oferta, é pegar ou largar.

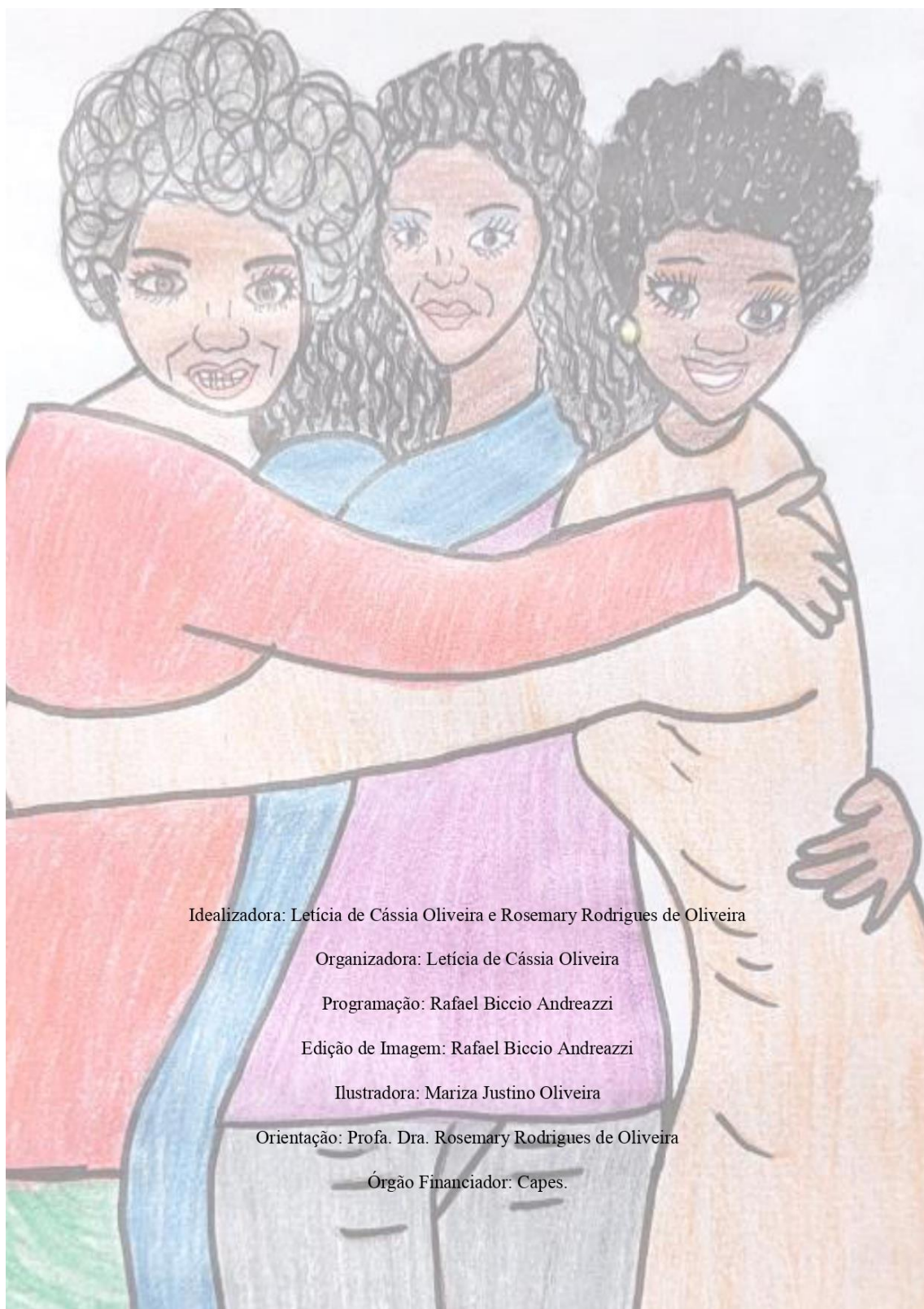


A educação como prática de liberdade é o jeito de ensinar
que qualquer um pode aprender

-bell hooks

7.2 MANUAL DO PROFESSOR





Idealizadora: Letícia de Cássia Oliveira e Rosemary Rodrigues de Oliveira

Organizadora: Letícia de Cássia Oliveira

Programação: Rafael Biccio Andreazzi

Edição de Imagem: Rafael Biccio Andreazzi

Ilustradora: Mariza Justino Oliveira

Orientação: Profa. Dra. Rosemary Rodrigues de Oliveira

Órgão Financiador: Capes.

APRESENTAÇÃO

Este documento apresenta o Produto Educacional do jogo digital “Histórias Cruzadas”, desenvolvido no curso de Mestrado em Ensino e Processos Formativos da UNESP (FCAV/IBILCE/FEIS).

O material é composto por Manual do Professor que contém instruções de como jogar, a história do jogo, os desafios que o compõem e link para acesso ao tabuleiro digital.

O jogo digital “Histórias Cruzadas”, idealizado para o trabalho com relações étnico-raciais na escola de educação básica, mais especificamente a interseccionalidade raça, classe e gênero, foi desenvolvido com a colaboração de Rafael Andreazzi, Mariza Justino Oliveira e Rosemary Rodrigues Oliveira.

É importante salientar, que o jogo deve ser trabalhado contextualizado aos conteúdos de em sala de aula, nunca de maneira isolada e sem reflexão crítica.

O documento está sob uma licença Creative Commons , ou seja, esta licença permite que os reutilizadores distribuam, remixem, adaptem e construam o material em qualquer meio ou formato apenas para fins não comerciais, desde que a atribuição seja dada ao criador.

MANUAL DO PROFESSOR

Olá, Professor(a)! Esse documento irá te auxiliar a desenvolver com suas turmas o jogo “Histórias Cruzadas”, nele estão contidas orientações para o desenvolvimento do jogo, bem como sugestões de trabalho pedagógico.

O jogo “Histórias Cruzadas” tem como objetivo possibilitar aos alunos o estudo das relações étnico-raciais de maneira crítica e reflexiva, na medida em que vivenciam experiências da vida cotidiana de três mulheres negras de diferentes classes sociais e com diferentes histórias de vida.

O jogo, ambientado no ano de 2020, conta a história de Kyara, Djanira e Padman, três mulheres negras viventes em tempos de pandemia e que tem suas vidas transformadas

por esse contexto. Cada uma, devido à sua cor, sua classe social e seu gênero enfrenta situações diferentes que, de alguma maneira, são problemas recorrentes na vida de todas.

Ao longo do jogo, essas mulheres se encontrarão e terão suas vidas transformadas, uma pelas outras. O final dessa história deverá ser elaborado pelos estudantes.

Kyara é uma empregada doméstica, e enfrenta durante a pandemia a dura realidade do desemprego.

Djanira é empreendedora e tem um restaurante de comidas típicas africanas, e passa pelo processo de manter seu empreendimento durante a pandemia.

Padman é professora em um contexto pandêmico, e teve de se adaptar às novas tecnologias digitais da informação e comunicação, e conviver com a falta de acesso de seus estudantes.

ORIENTAÇÃO PARA O DESENVOLVIMENTO DO JOGO

O jogo é composto por um tabuleiro digital, 3 piões que representam as personagens e 9 desafios digitais, 3 para cada personagem.

O(a) professor(a) deverá organizar a turma em três grupos, e sortear qual personagem cada grupo irá representar. Após esse momento, os alunos jogarão na ordem das personagens Kyara, Djanira e Padman.

Cada parte do tabuleiro está discriminada com uma determinada cor de acordo com a personagem, a personagem Kyara tem a cor laranja, Djanira tem a cor azul e Padman a cor verde.

Haverá ainda, as casas de cor vermelha, onde estarão os desafios de cada personagem. Quando estiverem nessas casas o(a) aluno(a) deverá se direcionar para o desafio e realizá-lo e, só após esse momento, irá retornar para o tabuleiro e continuar a história dos personagens.

Os desafios estão divididos em quebra-cabeças, labirintos, ligar as personalidades aos seus feitos e procurar imagens. Cada desafio resolvido gerará um pedaço do quebra-cabeças final, que irá auxiliar na resolução do desafio final.

Haverá ainda as casas cinzas, que são casas de interação entre as personagens, essas casas são compartilhadas por duas ou todas as personagens.

Cada personagem, na ordem apresentada acima, andará uma casa de cada vez no tabuleiro e lerá a história de seu personagem, e assim por diante ao longo do jogo.

Quando os estudantes conseguirem passar por um desafio, eles irão receber um pedaço de uma imagem, que irá compor o desafio final. Ao fim do jogo eles deverão reunir todas essas imagens, que contabilizam 9 ao todo, montar o quebra-cabeças e redigir o final da história para as três personagens.

DESAFIO DAS PERSONAGENS

Cada personagem tem 3 desafios a serem cumpridos ao longo do jogo. Em cada um dos desafios, os(as) alunos(as) ao concluí-lo, receberão, um pedaço de um quebra-cabeças que deverá ser montado no desafio final, que todos devem resolver em conjunto.

Desafio 1 Kyara

Trata-se de um quebra-cabeças sobre a Lei complementar Nº 150 de 2015.



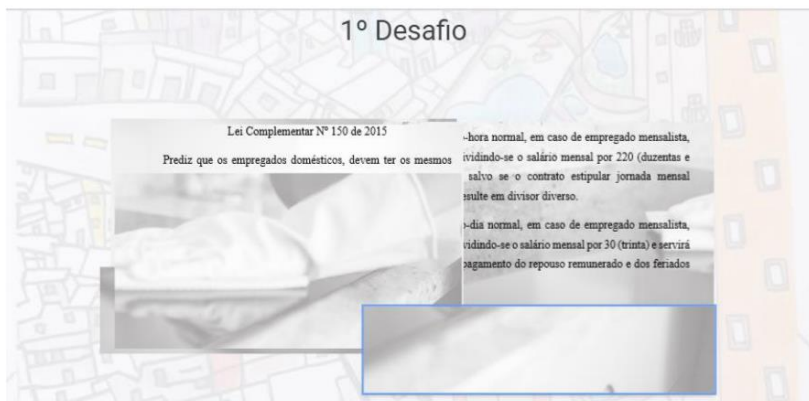
1º Desafio

Lei Complementar Nº 150 de 2015

Prediz que os empregados domésticos, devem ter os mesmos

-hora normal, em caso de empregado mensalista, dividindo-se o salário mensal por 220 (duzentas e vinte) horas, salvo se o contrato estipular jornada mensal diferente em divisor diverso.

-dia normal, em caso de empregado mensalista, dividindo-se o salário mensal por 30 (trinta) e servirá de base para pagamento do repouso remunerado e dos feriados



Lei Complementar Nº 150 de 2015

Prediz que os empregados domésticos, devem ter os mesmos direitos de qualquer outro trabalhador, dentre eles:

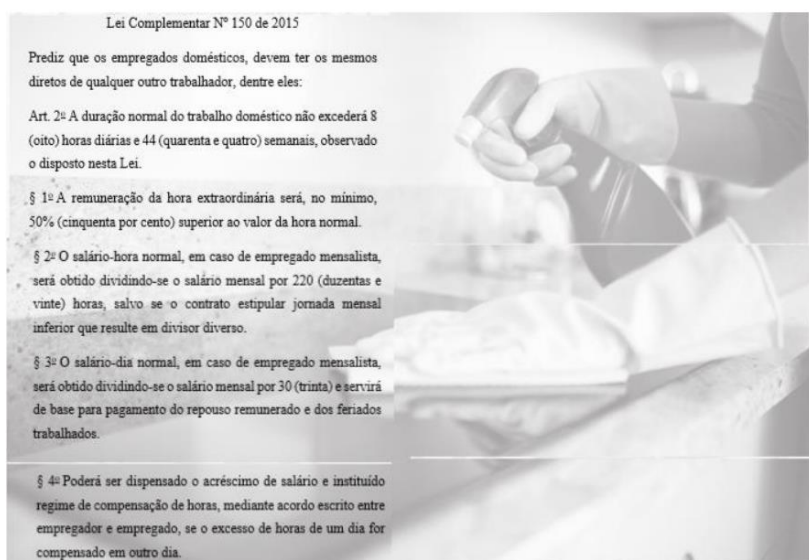
Art. 2º A duração normal do trabalho doméstico não excederá 8 (oito) horas diárias e 44 (quarenta e quatro) semanais, observado o disposto nesta Lei.

§ 1º A remuneração da hora extraordinária será, no mínimo, 50% (cinquenta por cento) superior ao valor da hora normal.

§ 2º O salário-hora normal, em caso de empregado mensalista, será obtido dividindo-se o salário mensal por 220 (duzentas e vinte) horas, salvo se o contrato estipular jornada mensal inferior que resulte em divisor diverso.

§ 3º O salário-dia normal, em caso de empregado mensalista, será obtido dividindo-se o salário mensal por 30 (trinta) e servirá de base para pagamento do repouso remunerado e dos feriados trabalhados.

§ 4º Poderá ser dispensado o acréscimo de salário e instituído regime de compensação de horas, mediante acordo escrito entre empregador e empregado, se o excesso de horas de um dia for compensado em outro dia.



Os alunos deverão montar o quebra-cabeças e ler as informações, após esse momento, o(a) professor(a) deverá fazer uma breve discussão sobre o tema.

O vídeo a seguir foi feito para auxiliá-lo(a) a desenvolver o desafio.

<https://drive.google.com/drive/folders/1E417bmQLuLlNrcDtkpdWKF8AWC9w0cKr3>

MATERIAIS DE APOIO AO(A) PROFESSOR(A).

LEI COMPLEMENTAR Nº 150 DE 2015

<http://www.normaslegais.com.br/legislacao/Lei-complementar-150-2015.htm>

A MULHER NEGRA NO MERCADO DE TRABALHO

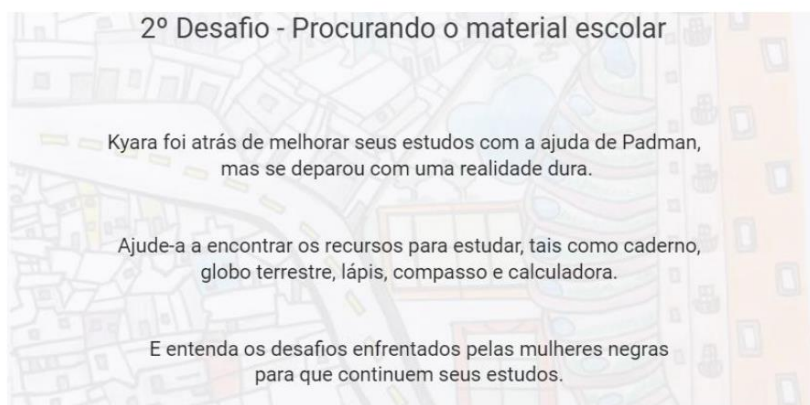
<file:///C:/Users/Leticia/Downloads/16466-Texto%20do%20Artigo-50750-1-10-20101117.PDF>

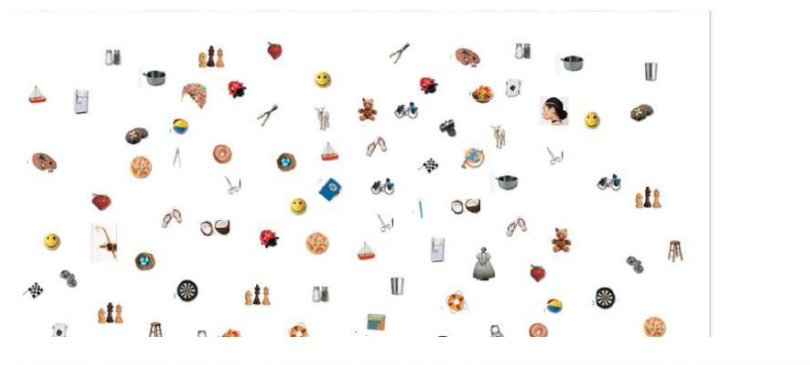
MULHERES NEGRAS NO MERCADO DE TRABALHO BRASILEIRO: UM BALANÇO DAS POLÍTICAS PÚBLICAS

http://www.en.wwc2017.eventos.dype.com.br/resources/anais/1499353872_ARQUIVO_Mulheresnegrasnomercadodetrabalhobrasileiro.pdf

Desafio 2 Kyara

Trata-se da busca de materiais escolares, cadernos, lápis, compasso, globo terrestre e calculadora. Os estudantes devem localizar esses materiais, e assim serão reveladas informações sobre escolaridade de meninas negras durante a pandemia.





-  Segundo o IBGE (2018) a taxa de analfabetismo entre bancos é de 3,9%, o valor para a população negra é 9,1%, mais que o dobro, quando comparado aos brancos.
-  Quando se trata das ciências exatas apenas 5,5% das mulheres negras realizam pesquisas nessa área, o que corresponde a pouco mais de 5.000 mulheres.
-  Quando se trata de estudo, para competirem em nível de igualdade com as mulheres brancas com quatro a sete anos de estudos, precisam de oito a onze anos, ou seja, na diferença de oportunidades intragênero, as negras precisam de quatro anos a mais de estudos. Lembrando que a escolaridade não anula a hierarquia existente.
-  Quando relacionamos cor da pele e gênero, percebemos que 33% das meninas negras não completam o ensino médio, enquanto que apenas 18,8% das meninas brancas estão na mesma situação.
-  o percentual de mulheres brancas com ensino superior completo (23,5%) é 2,3 vezes maior do que o de mulheres pretas ou pardas (10,4%)

O vídeo a seguir foi feito para auxiliá-lo(a) a desenvolver o desafio 2

<https://drive.google.com/drive/folders/1E417bmQLulNrcDtkpdWKF8AWC9w0cKr3>

MATERIAL DE APOIO AO(A) PROFESSOR(A).

PESQUISA IBGE

<https://www.correiopovo.com.br/noticias/ensino/analfabetismo-entre-negros-no-brasil-e-duas-vezes-maior-do-que-entre-brancos-diz-ibge-1.346369>

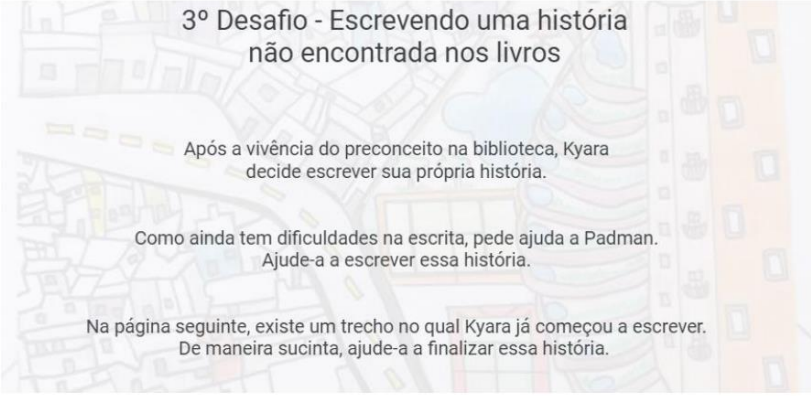
<https://ceert.org.br/noticias/educacao/21396/ibge-apanas-10-das-mulheres-negras-completam-o-ensino-superior>

MULHERES NEGRAS NAS EXATAS

https://ww1.ifrs.edu.br/site/midias/arquivos/2017228434689528_fev_2017_quem_sao_as_cientistas_negras_brasileiras_el_pais.pdf

Desafio 3 Kyara

Desafio 3 de Kyara trata-se do auxílio para a construção da história de uma princesa negra, que a personagem decide fazer para contar para sua filha mais nova.

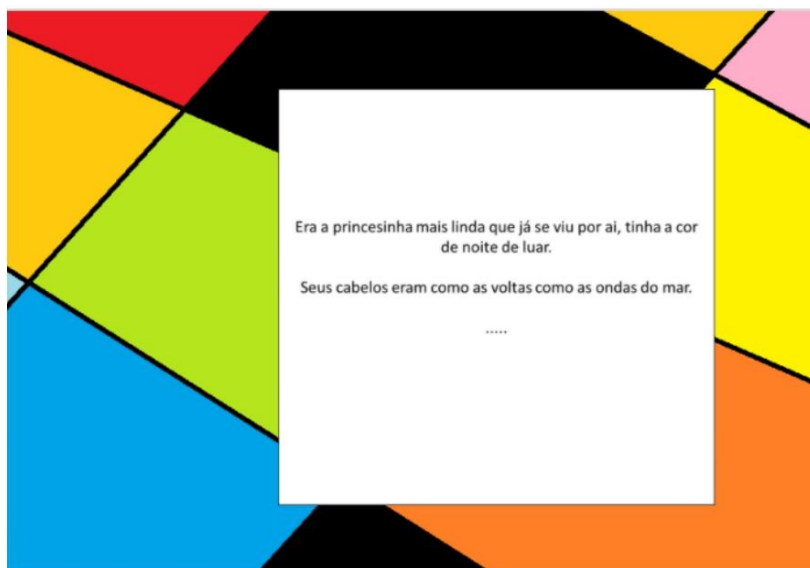


3º Desafio - Escrevendo uma história não encontrada nos livros

Após a vivência do preconceito na biblioteca, Kyara decide escrever sua própria história.

Como ainda tem dificuldades na escrita, pede ajuda a Padman.
Ajude-a a escrever essa história.

Na página seguinte, existe um trecho no qual Kyara já começou a escrever.
De maneira sucinta, ajude-a a finalizar essa história.



O vídeo a seguir foi feito para auxiliá-lo(a) a desenvolver o desafio 3

<https://drive.google.com/drive/folders/1E417bmQLuLNrcDtkpdWKF8AWC9w0cKr3>

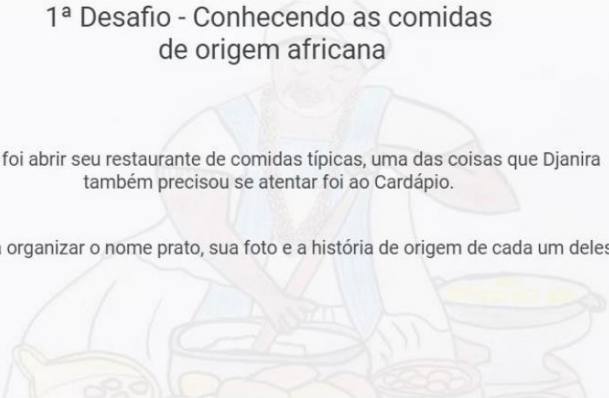
Desafio 1 Djanira

Os estudantes devem ligar o nome da comida à foto e à sua descrição.

1ª Desafio - Conhecendo as comidas de origem africana

Quando foi abrir seu restaurante de comidas típicas, uma das coisas que Djanira também precisou se atentar foi ao Cardápio.

Ajude-a a organizar o nome prato, sua foto e a história de origem de cada um deles



Abará	Caruru	Vatapá	Acarajé	Sopa de Egusi
				
Bolinho de feijão frito, geralmente acompanhado de vatapá e caruru, comida de orixá, oferecida a Xangô e Iansã.	É um bolinho de feijão cozido em banho maria enrolado em uma folha de bananeira, trata-se da comida de Oxalá, orixá da religião do candomblé.	É uma comida votiva, geralmente oferecida a Xangô e Ibeji. Trata-se de um cozido de quibos, planta de origem africana e pode acompanhar o acarajé.	É um cozido de peixes ou de Frango que é reconhecido como prato nacional de origem africana, é um dos mais conhecidos no país. Geralmente usado junto do acarajé.	Sopa de sementes de abóbora/melão/melancia. Originária da Nigéria.

Abará	Caruru	Vatapá	Acarajé	Sopa de Egusi
				
Bolinho de feijão frito, geralmente acompanhado de vatapá e caruru, comida de orixá, oferecida a Xangô e Iansã.	É um bolinho de feijão cozido em banho maria enrolado em uma folha de bananeira, trata-se da comida de Oxalá, orixá da religião do candomblé.	É uma comida votiva, geralmente oferecida a Xangô e Ibeji. Trata-se de um cozido de quibos, planta de origem africana e pode acompanhar o acarajé.	É um cozido de peixes ou de Frango que é reconhecido como prato nacional de origem africana, é um dos mais conhecidos no país. Geralmente usado junto do acarajé.	Sopa de sementes de abóbora/melão/melancia. Originária da Nigéria.

O vídeo a seguir foi feito para auxiliá-lo(a) a desenvolver o desafio 1 de Djanira.

<https://drive.google.com/drive/folders/1kBXN50xsPCeUpKdfCcu6wSSWPci66NFV>

MATERIAL DE APOIO AO(A) PROFESSOR(A).

PODCAST RACISMO: O APAGAMENTO DA COZINHA AFRICANA

https://open.spotify.com/episode/5uTvXwPwPqoQjWOWtllaJE?si=0PIQzprgSZGk0Vc vPqAYRA&utm_source=whatsapp

ABARÁ, CARURU E VATAPÁ: A INFLUÊNCIA DA CULINÁRIA AFRICANA NA FORMAÇÃO DA IDENTIDADE BRASILEIRA

<https://periodicos.claec.org/index.php/relacult/article/view/1882>

Desafio 2 Djanira

Os estudantes deverão relacionar a imagem das mulheres negras empreendedoras com a sua descrição.

2º Desafio - Conhecendo Mulheres empreendedoras

Muito machucada com o ocorrido em seu restaurante, Djanira começa a buscar referências de mulheres negras empreendedoras, que também passaram por situações de preconceito, para se apoiar.

As mulheres a seguir têm sua história de vida marcada pelo preconceito, mas tiveram um momento de superação.

Encontre a correspondência entre as fotos e os textos.



*Luanna foi demitida após adotar o visual das tranças. Ela levou o caso a justiça deu a volta por cima e criou a BAP Store, um e-commerce de produtos afro, o painel atua com o conceito africano *ubuntu*, que significa "sou o que sou pelo que nós somos". "Oferecemos produtos e serviços de afroempreendedores, criando um ciclo de prosperidade"*

Regina Ferreira tem 30 anos e por um tempo tentou emplacar a carreira de modelo, mas sem sucesso. "Fiz um *book*, apresentei para várias agências e elas recusavam porque já tinham uma ou duas negras na equipe" criou a HUTU Casting, uma agência de modelos negros.

Bruna, sempre rejeitada em entrevistas de emprego, mesmo tendo mais experiência. Optou pelo serviço doméstico, percebeu que cada pessoa tinha uma necessidade e criou o FaxinaLar ma empresa de limpeza e manutenção. "A minha ideia era dar praticidade para os clientes e deu super certo"



Regina Ferreira tem 30 anos e por um tempo tentou emplacar a carreira de modelo, mas sem sucesso. "Fiz um book, apresentei para várias agências e elas recusavam porque já tinham uma ou duas negras na equipe" criou a HUTU Casting, uma agência de modelos negros.

Bruna, sempre rejeitada em entrevistas de emprego, mesmo tendo mais experiência. Optou pelo serviço doméstico, percebeu que cada pessoa tinha uma necessidade e criou o FaxinaLar, uma empresa de limpeza e manutenção. "A minha ideia era dar praticidade para os clientes e deu super certo"

Luanna foi demitida após adotar o visual das tranças. Ela levou o caso a justiça, deu a volta por cima e criou a BAP Store, um e-commerce de produtos afro, o painel atua com o conceito africano ubuntu, que significa "sou o que sou pelo que nós somos". "Oferecemos produtos e serviços de afroempreendedores, criando um ciclo de prosperidade"

O vídeo a seguir foi feito para auxiliá-lo(a) a desenvolver o desafio 2 de Djanira.

<https://drive.google.com/drive/folders/1kBXN50xsPCeUpKdfCcu6wSSWPci66NFV>

MATERIAL DE APOIO AO(A) PROFESSOR(A).

MULHERES EMPREENDEDORAS GELEDÉS

https://www.geledes.org.br/o-sucesso-de-mulheres-negras-empendedoras/?gclid=Cj0KCQiArt6PBhCoARIsAMF5wajY0Gu3WxhYcxbG5zkEFu_eso-2UoW2XAApzSFX8g-dHw0GPWXVtgEaAnfmEALw_wcB

Desafio 3 Djanira

Nesse desafio os estudantes devem encontrar dentre as imagens o turbante, a trança e a roupa de origem africana. Cada um desses elementos trará informações sobre a cultura de resistência afro-brasileira.

<https://drive.google.com/drive/folders/1kBXN50xsPCeUpKdfCcu6wSSWPci66NFV>

MATERIAL DE APOIO AO(A) PROFESSOR(A).

TÁ NA CABEÇA, TÁ NA WEB! SIGNIFICADOS SIMBÓLICOS E HISTORICIDADE DO USO DO TURBANTE NO BRASIL

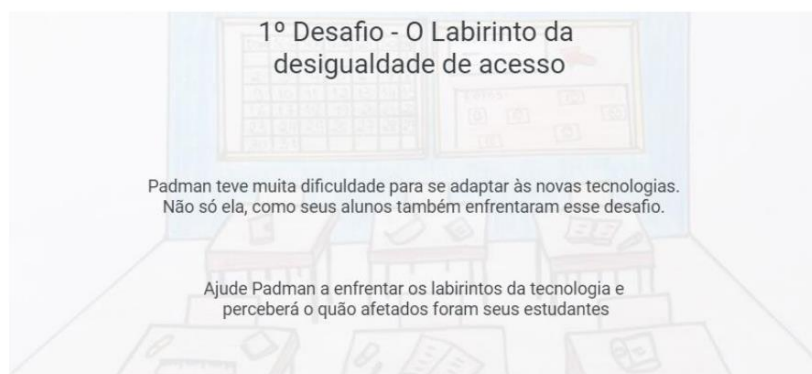
<https://dobras.emnuvens.com.br/dobras/article/view/633>

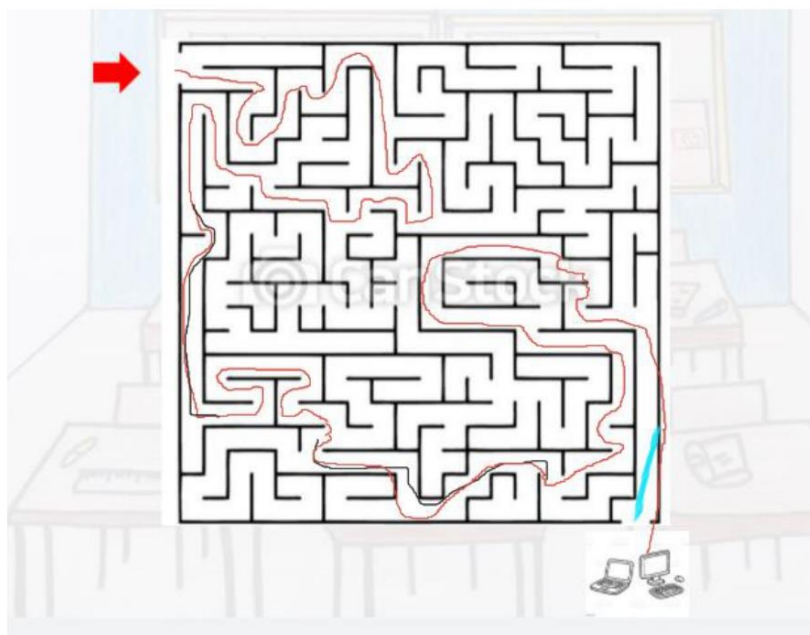
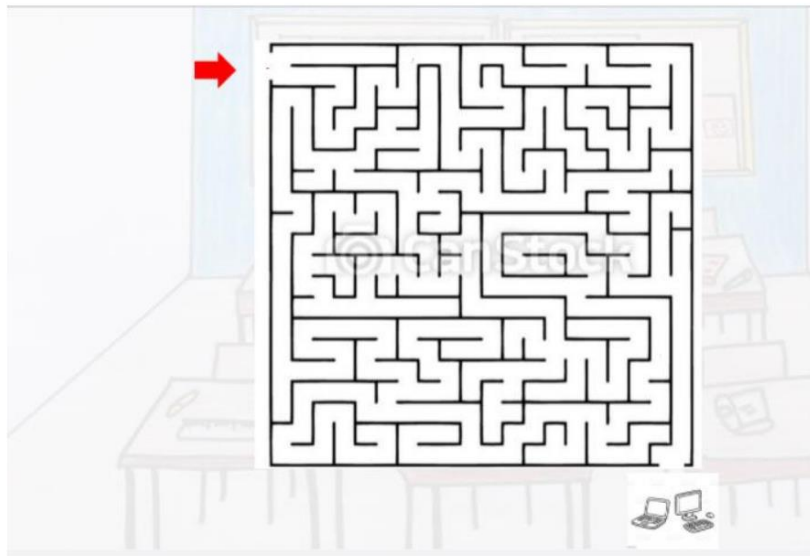
UMA ESTÉTICA NEGRA

https://open.spotify.com/episode/6buZCPRR8T4JHNEA7B8Ad9?si=9xamTc_VRlOT5IAu8Lou1Q&utm_source=copy-link

Desafio 1 Padman

Padman como professora, enfrenta os labirintos da tecnologia e a falta de acesso, de seus estudantes. Nesse desafio os estudantes devem achar a saída do labirinto, para o meio tecnológico.





Uma pesquisa do Instituto Geledés- Instituto da mulher negra, revela que as estudantes negras foram as mais afetadas pela pandemia e a falta de acesso as atividades escolares. Sueli Carneiro coordenadora do Programa de Educação e Pesquisa do Geledés, realizou uma pesquisa com o foco no entendimento de como foi o acesso das meninas negras a escola durante a pandemia, e percebeu que,

[...]74,5% dos participantes afirmaram ter recebido instrumentos/recursos pedagógicos e 24,86% não receberam. Entretanto, quando os dados são desagregados por gênero e cor/raça, identificam-se disparidades: enquanto 60,98% do total das meninas negras tiveram acesso a material didático pedagógico, esse indicador é de 81,94% para meninos negros, 93,75% para meninas brancas e 100% para os meninos brancos. Quando comparamos esses dados aos indicadores de realização das atividades escolares remotas/ virtuais[...], identificamos que as meninas negras foram mais afetadas em razão de dificuldades que encontraram para a realização das atividades escolares durante a pandemia, inclusive, em sua modalidade virtual.

A principal razão pela qual, as crianças e adolescentes apontava para a não realização das atividades escolares, foi a falta de material pedagógico e aparelhos tecnológicos, o que correspondeu a 44,4% das pessoas entrevistadas na pesquisa.

Dentre outras razões, as meninas negras, dedicam mais tempo a atividades domésticas que os meninos, e isso influencia na não realização das atividades, além de aspectos socio emocionais e de adaptação a formato remoto.

O estudo revelou uma privação dos direitos dos adolescentes negros ao acesso a escola, e evidenciou, a desigualdade entre brancos e negros, quando olhado pela ótica interseccional entre raça e gênero, isso se agrava ainda mais, adolescentes negras foram as mais afetadas demonstrando um aprofundamento da desigualdade educacionais para elas.

A Educação de meninas negras em tempos de pandemia [livro eletrônico] : o aprofundamento das desigualdades / pesquisa Geledés Instituto da Mulher Negra ; coordenação Suelaine Carneiro. -- 1. ed. -- São Paulo : Geledés, 2021. <https://www.geledes.org.br/wp-content/uploads/2021/04/A-educacao-de-meninas-negras-em-tempo-de-pandemia.pdf>

O vídeo a seguir foi feito para auxiliá-lo(a) a desenvolver o desafio 1 de Padman.

<https://drive.google.com/drive/folders/1ekA4ns9S3STVblHZuWCfUIbcKFHchlSN>

MATERIAL DE APOIO AO(A) PROFESSOR(A).

<https://www.geledes.org.br/wp-content/uploads/2021/04/A-educacao-de-meninas-negras-em-tempo-de-pandemia.pdf>

Desafio 2 Padman

No desafio 2 Padman, ao ter seu projeto negado pelo corpo docente de sua escola, resolve ela mesma colocar em prática o trabalho com relações étnico-raciais. Neste desafio, Padman traz mulheres brasileiras que contribuíram para a educação no país e, os

estudantes, devem ligar a foto da mulher ao seu nome e à sua descrição.

2º Desafio - Mulheres negras brasileiras e seus feitos

Padman então preparou uma aula com personalidades negras brasileiras que tiveram um papel importante na luta antirracista e na educação brasileira

Relacione as mulheres negras a seguir com sua descrição.

 Lélia Gonzalez	 Maria Isabel dos Santos Gonçalves	 Antonieta de Barros	 Sônia Guimarães
Filósofa, formada também em história e geografia, filha de mãe trabalhadora doméstica e pai operário, questionadora do feminismo hegemônico e portuense, figura importante para o feminismo negro. Questionadora ainda da normatividade da linguagem acadêmica, fundou o termo pretoguês. Co-fundadora do Instituto de Pesquisa Das Culturas Negras do Rio de Janeiro, do movimento negro unificado e do Olodum.	Professora Baiana ganhadora do prêmio educador nota 10, onde a professora sugeriu que a partir do contato com a Filosofia de Ubuntu, seus alunos deveriam coletar informações com seus avós, e pessoas mais velhas de sua comunidade, os verdadeiros relatos de resistência de seus ancestrais nas comunidades quilombolas.	Primeira deputada negra brasileira, responsável pela criação do dia do Professor. Reconhecida por quebrar barreira de gênero, raça e classe dentro do meio político. Educadora engajada pela alfabetização de jovens e adultos.	Física, primeira mulher negra a lecionar no ITA, e também a primeira mulher negra a realizar doutorado na área. Feminista e antirracista.

Na imagem acima, os nomes e as caixas de textos já estão organizados, você professor(a) poderá misturá-los como desejar.

O vídeo a seguir foi feito para auxiliá-lo(a) a desenvolver o desafio 2 de Padman.

<https://drive.google.com/drive/folders/1ekA4ns9S3STVblHZuWCfUIbcKFHchlSN>

MATERIAL DE APOIO AO(A) PROFESSOR(A).

QUEM SÃO AS CIENTISTAS NEGRAS BRASILEIRAS?

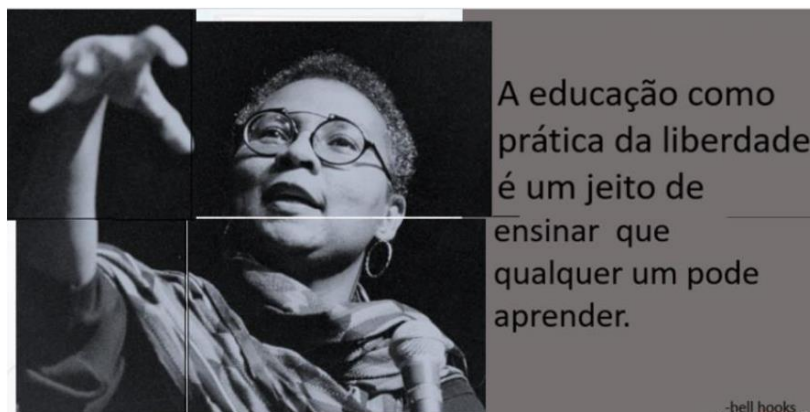
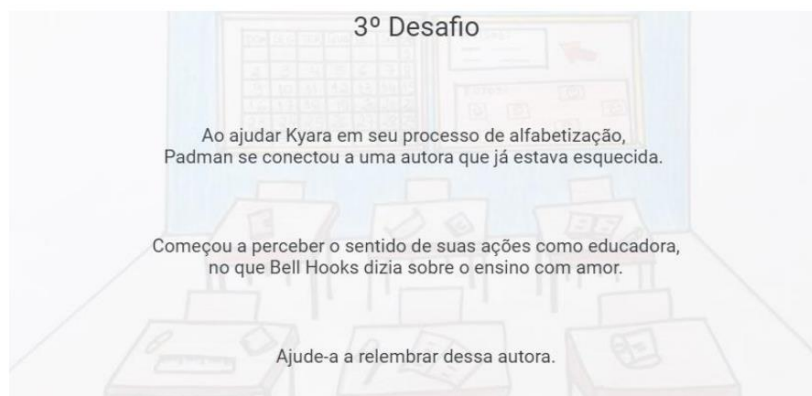
https://ww1.ifrs.edu.br/site/midias/arquivos/2017228434689528_fev_2017_quem_sao_as_cientistas_negras_brasileiras_el_pais.pdf

PROFESSORA BAIANA VENCE PRÊMIO MAIS IMPORTANTE DA EDUCAÇÃO BRASILEIRA

<https://www.geledes.org.br/professora-baiana-vence-premio-mais-importante-da-educacao-brasileira/>

Desafio 3 Padman

Nesse desafio Padman tenta se reconectar com a autora bell hooks, os estudantes deverão montar o quebra-cabeças sobre a autora.



O vídeo a seguir foi feito para auxiliá-lo(a) a desenvolver o desafio 3 de Padman.

<https://drive.google.com/drive/folders/1ekA4ns9S3STVbHZuWCfUIbcKFHchlSN>

MATERIAL DE APOIO AO(A) PROFESSOR(A).

RESENHA LIVRO ENSINANDO A TRANSGREDIR

<https://periodicos.unisantos.br/pesquiseduca/article/view/1182>

POSSIBILIDADES DE CONTEXTUALIZAÇÃO DIDÁTICA DO JOGO

O jogo “Histórias Cruzadas”, é uma proposta de atividade didática que deve estar associada com um planejamento didático. É importante que os professores utilizem o jogo contextualizado a uma sequência didática, isoladamente, ele perderá o sentido.

Ele pode ser utilizado como uma atividade avaliativa ao fim de uma sequência didática. Interage de maneira direta com as disciplinas de Português e História, e pode ser trabalhado de maneira interdisciplinar.

O jogo foi desenvolvido para o 1º Série do Ensino médio a partir da habilidade:

(EM13CHS101) Identificar, analisar e comparar diferentes fontes e narrativas expressas em diversas linguagens, com vistas à compreensão de ideias filosóficas e de processos e eventos históricos, geográficos, políticos, econômicos, sociais, ambientais e culturais.

Habilidade essa presente no Currículo Paulista no componente Ciências Humanas, e na disciplina de História tem o foco em trabalhar a “Dominação e resistência das populações indígenas e afrodescendentes diante da ofensiva civilizatória: silenciamento dos saberes”. Diáspora Africana e seus efeitos na formação das sociedades latino-americanas.”

O jogo foi elaborado, para ser desenvolvido em 3 aulas de 45min cada. As duas primeiras para que os alunos joguem o jogo propriamente dito, e a terceira para os alunos apresentarem seus textos e discutam a respeito de suas percepções sobre o jogo.

Porém o(a) professor(a) pode organizar o jogo como acreditar ser melhor para sua realidade.

Uma das possibilidades, é que ao final de cada desafio, o(a) professor(a) trabalhe o tema relacionado a eles de maneira mais aprofundada utilizando o jogo durante todo o desenvolvimento de uma sequência didática e, finalizando com o desafio final como uma forma de avaliação.

NARRATIVA DO JOGO “HISTÓRIAS CRUZADAS”

O ano de 2020 foi um ano de muitas incertezas, muitas delas geradas pela pandemia. Muitas vidas se perderam, os valores se inverteram, e percebemos que o capital está acima de tudo. Que a vida, tão valorizada no ventre, passa a ser insignificante frente ao “bem da economia”, e ter esperança nesses momentos é uma maneira de resistência. Ter esperança, como diria Paulo Freire, do verbo esperarçar.

Nesse ano, em que histórias se perderam, que o real e o virtual se misturaram, que tantos se foram e que muitos se fortaleceram, acontece a nossa história. Três mulheres negras, contando suas histórias e mostrando a você as dificuldades de ser brasileira e mulher e negra em tempos de pandemia

HISTÓRIA DE KYARA

Essa história começa no dia 26 de janeiro de 2020. Kyara, uma empregada doméstica negra, trabalha para Dona Sônia e sua família, que escuta na televisão enquanto limpa a bancada da cozinha, a confirmação do primeiro caso de Covid19 no Brasil. Kyara estremece e pensa imediatamente em seus filhos que já não vê há 2 semanas. Resolve então perguntar a Dona Sônia que está em frente à TV:

Kyara: Eita Dona Sônia, esse negócio aí é sério?

Dona Sônia: Larga de bobagem Kyka! Não tá vendo que é exagero dos *repórteres*? Já falaram que não passa de uma gripe.

Kyara: Aaa, Dona Sônia, não sei não. *Tão* falando que a pessoa não pode nem chegar perto da outra. Como é que a gente vai fazer isso na favela?

Dona Sônia: Pode parar Kyka! Não me venha com essa história de favela, não me interessa. Daqui uns dias essa gripezinha já acabou.

Algumas semanas depois, começa no dia 13 de março o isolamento social no Brasil. Kyara, que tinha voltado para sua casa na comunidade no final de semana, chega na casa de Dona Sônia e tem a seguinte surpresa: Dona Sônia diz que ela deve passar o isolamento em sua casa:

Dona Sônia: Kyka, você vai precisar passar esse tempo aqui comigo, não quero você enfiada na favela todos os dias. Esse povo não tem higiene e você vai acabar trazendo esse vírus pra cá e, além do mais, essa palhaçada não deve durar muito.

Kyara: Dona Sônia, meus filhos estão sozinhos, eu não posso ficar sem subir o morro por muito tempo. Minha irmã está segurando as pontas lá em casa para mim, mas...ela também precisa trabalhar.

Dona Sônia: Kyka, eu estou te fazendo um favor. Aqueles favelados não se cuidam e aqui você vai ficar muito mais segura. E tem mais, estou te fazendo uma oferta, é pegar ou largar.

Kyara, sem ter como deixar o emprego, decide continuar na casa de Dona Sônia e passa a morar com a patroa. É disponibilizado a ela um quarto pequeno e abafado do luxuoso apartamento de Dona Sônia, inclusive com um banheirinho.

Dona Sônia acha que a pandemia é uma besteira, e que se trata de uma grande invenção de governadores, por isso não se importa muito com as medidas de isolamento.

Kyara era responsável por fazer as compras da casa, que eram realizadas diariamente, pois Dona Sônia sempre tinha um desejo diferente. Dizia que era o isolamento que a deixava ansiosa e sempre tinha o desejo de comer algo diferente.

Em uma dessas saídas, Kyara se contaminou mesmo tendo se cuidado muito. Dona Sônia, ao perceber o que tinha acontecido, demitiu Kyara imediatamente.

Sem pagar os devidos encargos, Dona Sônia alegou que a funcionária havia contraído o vírus de propósito para se beneficiar.

Kyara, doente, se isolou na casa de uma tia, que havia morrido de Covid há menos de uma semana, até que os sintomas passassem. Conseguiu se recuperar e voltou para casa.

Agora desempregada, passou a contar com ajuda da ONG da Quentinha, que distribuía alimentação na comunidade. Enquanto isso, continuava em busca de emprego

1º Desafio

Embora soubesse que deveria correr atrás de seus direitos, Kyara não tinha condições de contratar um advogado para cuidar de sua causa, e sua dificuldade de escrita e leitura dificultava com que ela entendesse sua real situação.

Decidiu então encontrar primeiro um emprego, para depois continuar sua busca por justiça.

Sua vizinha disse que havia visto na comunidade o seguinte anúncio:

ANÚNCIO DE EMPREGO

Ei, perdeu renda? Precisa de ajuda?

Ligue para o número: (19) BB39-9999

Venha trabalhar conosco

(tenho prioridade para mulheres pretas)

Pensou então que poderia ser uma oportunidade e resolveu arriscar.

Kyara: Oi, eu queria saber se esse é o número que anunciou emprego aqui na favela.

Djanira: Olá, foi sim, qual o seu nome irmã?

Kyara: É Kyara. Eu queria saber se ainda está precisando de alguém, eu estou acostumada com faxina pesada, trabalho com isso há 18 anos. Por causa da pandemia eu acabei ficando desempregada.

Djanira percebeu que naquela voz triste e cansada havia muito desespero.

Djanira: Irmã, eu tenho um restaurante e preciso de ajuda na cozinha, você tem alguma experiência nessa área?

Kyara: Sempre cozinhei nas casas em que trabalhei.

Djanira: Porque você não passa aqui para a gente se conhecer?

Kyara vai conhecer Djanira.

Djanira: Eu queria te perguntar uma coisa, que não tem a ver com o trabalho que você irá realizar aqui, mas que eu acho uma das coisas mais importantes para nós...qual é o seu sonho?

Kyara: (uma risada sem graça) Olha, eu parei de estudar aos 10 anos, mas eu sempre gostei de livros, sabe? Eu nunca aprendi a ler, sabe? Minha mamãe dizia que a gente não tinha tempo, que ler era pra sinhazinha e que eu precisava trabalhar. Mas sabe, se eu pudesse eu queria ler, e eu queria escrever também, mas...agora já estou mulher grande, se meus filhos conseguirem já estou feliz.

Djanira: O que é que a senhora gostaria de ler?

Kyara: Ah dona, minha mãezinha contava uma estória, dessas que mãe conta pra gente, sabe? De uma princesa, mas não dessas princesas comuns dos filmes, uma princesa assim, da nossa cor. Eu tenho a lembrança de ser uma história linda, mas...o tempo não me fez bem da cabeça, eu não lembro mais da estória direito, queria achar essa estória e ler ela pra minha filha.

Djanira: Sua filha já está na escola?

Kyara: Ela é piquinixa ainda, mas...vai entrar quando estiver na hora. O mais velho já entra no próximo ano. Mas não se preocupa, a gente arruma um jeito dela ficar com alguém e eu venho trabalhar todos os dias, a gente tem muita gente boa na favela, que ajuda a gente.

Djanira: Não se preocupe, se precisar pode trazê-la... Kyara, vamos fazer assim, você vem trabalhar comigo, mas além disso eu quero que você conheça uma amiga que me ajudou muito na adolescência. Ela pode te ajudar a realizar seu sonho de ler.

Kyara: Ah dona não precisa não, é muita gentileza sua.

Djanira: Eu faço questão.

Djanira havia dito a Kyara que iria colocá-la em contato com uma antiga professora que tinha um projeto na comunidade de alfabetização de mulheres adultas.

Disse ainda que frequentar esse projeto faria parte de seus afazeres no restaurante.

Kyara ficou muito feliz com a proposta de sua nova patroa, mas também muito envergonhada por não saber ler. Lembrou que, do pouco tempo que frequentou a escola, sempre foi motivo de piada entre seus colegas por não conseguir ler.

Como estavam em tempo de pandemia, foi combinado que ela iria até o galpão da escola de samba duas vezes na semana, somente ela e mais duas alunas, Lurdes de 50 anos e Maria de 67.

Kyara ficou mais tranquila, por saber que não teria tanta gente no local, e que não passaria vergonha na frente de tanta gente.

Kyara conhece Padman, a professora, e fica envergonhada. Mas, ao perceber que se tratava de uma professora da cor dela, se sentiu mais acolhida.

Durante toda a sua vida na escola nunca havia tido aulas com professoras e professores negros.

Padman: Você deve ser a Kyara. Djanira me ligou falando sobre você, como tem passado?

Kyara: Oi... É, sou eu mesmo, *tô* bem e você?

Padman: Estou bem também. Está pronta para começarmos?

Kyara: Olha dona, eu pronta eu não sei não, mas... vamos lá tentar né?

Padman: Tenho certeza de que vai conseguir.

2º Desafio

Mesmo com as dificuldades, Kyara seguiu os estudos. Aos poucos começou a ler e escrever o próprio nome e já conseguiu juntar algumas sílabas.

Passou a tentar ler os cartazes nas ruas, entre sua casa e o trabalho.

Uma de suas maiores alegrias foi quando conseguiu ler em um dos *outdoors*, a seguinte frase, propaganda de uma livraria: “A leitura transforma o mundo”.

Correu para contar para Djanira seu feito.

Kyara: Eu li, eu li hoje! Pela primeira vez eu consegui ler e entender o que estava escrito!

Djanira: Como é??!?

Kyara: Eu li! Li um daqueles painéis grandes, que ficam no caminho!

Djanira: Minha irmã que maravilha! Como você se sente?

Kyara: É como se eu pudesse fazer o que eu quisesse agora. Como se o mundo fosse meu.

Djanira: Oh! Minha irmã o mundo é seu todinho seu, o mundo é nosso! Estou muito feliz por você.

Kyara: (com os olhos úmidos) Muito obrigada pelo que a senhora fez, eu nunca poderei agradecer.

Djanira: Às vezes, uma precisa estudar primeiro, para ajudar a outra depois.

Kyara só pensava em ler para sua filha. Pensou em ir na livraria para comprar um livro de princesa, e assim o fez. Ao chegar na livraria, perguntou à atendente se eles tinham livro de princesas de sua cor.

Kyara: Oi moça, você teria um livro de princesa assim da minha cor?

Vendedora: Desculpa, não entendi.

Kyara: Princesas negras assim como eu.

Vendedora: Ah! Não, aqui só temos livros de princesas de verdade.

Kyara: (com profunda dor) Obrigada!

Kyara deixou a loja com uma imensa dor no peito. Pessoas pretas não poderiam ser princesas? Elas não são princesas de verdade? Como a vendedora poderia ter dito aquilo com tamanha tranquilidade? Seus olhos encheram-se de água e ela começou a chorar.

No dia seguinte, acordou decidida. Iria pedir ajuda para Padman e iria escrever a história de uma princesa negra. Já que nas livrarias não haviam princesas de sua cor, iria ela mesma escrever uma estória.

Kyara: Professora Padman, eu preciso de sua ajuda.

Padman: Claro, do que você precisa?

Kyara: Ontem fui a uma livraria comprar um livro para ler para minha pequena. A vendedora disse que as princesas de verdade não são negras. Pois, se não temos livros de princesas negras, eu mesma quero escrever um.

Padman: Pois iremos escrever juntas.

3º Desafio

Djanira convidou Kyara e Padman para participarem da feira. Durante o evento, percebeu o quanto suas vidas foram atravessadas pelas vidas umas das outras. Kyara começou a ler, Padman percebeu a importância de seu trabalho, e Djanira, se fortaleceu como empreendedora e ativista. *Agora, você pode terminar essa história, realize o desafio final e conte o final dessa história.*

HISTÓRIA DE DJANIRA

Djanira, que havia acabado de abrir seu restaurante de comidas típicas africanas, recebeu a notícia de que teria de fechar suas portas, pois um vírus do oriente havia se alastrado e causado uma pandemia.

Uma das características do restaurante de Djanira eram as conversas em grupo e a roda de dança do restaurante, que aconteciam embaixo da jabuticabeira que havia no terreno do estabelecimento.

Djanira lutou para que seu restaurante fosse mais do que apenas um lugar que oferecia alimento para o corpo, lutou também para que fosse um lugar que oferecesse alimento para a alma.

Neste novo cenário, teve que optar pelos serviços de *delivery*, mas nunca deixou que seus clientes fossem agraciados por cartas feitas à mão, desejando uma ótima refeição e que o momento de isolamento fosse breve.

Dessa maneira doce, manteve seus clientes mais fiéis e suas portas abertas, ainda que tivesse dificuldades maiores agora.

Optou por empregar mulheres pretas e periféricas, que perderam seus empregos durante a pandemia, e passou a participar de uma ONG que distribuía alimentos nas favelas de São Paulo.

A inovação nas receitas também foi uma aposta.

Djanira fez de seus pratos um aprendizado, colocando em cada um ingredientes de origem africana e contando sua história de origem

1º Desafio

Os pratos com as histórias foram um sucesso e seus clientes adoraram a ideia. Com isso, o movimento em seu restaurante começou a crescer.

E ela passou a ser mais recomendada pelos seus clientes.

Com o movimento na cozinha começou a precisar de ajuda no restaurante, colocou um anúncio em uma das favelas que frequentava e onde sua avó morava.

ANÚNCIO DE EMPREGO

Ei, perdeu renda? Precisa de ajuda?

Ligue para o número: (19) BB39-9999

Venha trabalhar conosco

(tenho prioridade para mulheres pretas)

Não demorou para que Djanira começasse a receber ligações de diversas mulheres que precisavam de emprego. Uma dessas mulheres foi Kyara. Ao atender o telefone Djanira se deparou com uma voz triste e cansada.

Kyara: Oi, eu queria saber se esse é o número que anuncia emprego aqui na favela.

Djanira: Olá, foi sim, qual o seu nome irmã?

Kyara: É Kyara. Eu queria saber se ainda está precisando de alguém, eu estou acostumada com faxina pesada, trabalho com isso há 18 anos. Por causa da pandemia eu acabei ficando desempregada.

Djanira percebeu que naquela voz triste e cansada havia muito desespero.

Djanira: Irmã, eu tenho um restaurante e preciso de ajuda na cozinha, você tem alguma experiência nessa área?

Kyara: Sempre cozinhei nas casas em que trabalhei.

Djanira: Porque você não passa aqui para a gente se conhecer?

Djanira recebeu muitas mulheres naquele dia, mas uma em especial tocou seu coração: Kyara, 43 anos. Ao conversarem, Djanira percebeu que Kyara foi demitida por ter ficado doente e não teve nenhum dos seus direitos trabalhistas pagos. Lembrou de sua avó que passou pela mesma situação quando ela ainda era um adolescente, lembrou também que foi nessa época que teve de começar a estudar a noite, para ajudar no sustento da casa.

Djanira: Eu queria te perguntar uma coisa, que não tem a ver com o trabalho que você irá realizar aqui, mas que eu acho uma das coisas mais importantes para nós...qual é o seu sonho?

Kyara: (uma risada sem graça) Olha, eu parei de estudar aos 10 anos, mas eu sempre gostei de livros, sabe? Eu nunca aprendi a ler, sabe? Minha mamãe dizia que a gente não tinha tempo, que ler era pra sinhazinha e que eu precisava trabalhar. Mas sabe, se eu pudesse eu queria ler, e eu queria escrever também, mas...agora já estou mulher grande, se meus filhos conseguirem já estou feliz.

Djanira: O que é que a senhora gostaria de ler?

Kyara: Ah dona, minha mãezinha contava uma estória, dessas que mãe conta pra gente, sabe? De uma princesa, mas não dessas princesas comuns dos filmes, uma princesa assim,

da nossa cor. Eu tenho a lembrança de ser uma estória linda, mas...o tempo não me fez bem da cabeça, eu não lembro mais da estória direito, queria achar essa estória e ler ela pra minha filha.

Djanira: Sua filha já está na escola?

Kyara: Ela é piquinixa ainda, mas...vai entrar quando estiver na hora. O mais velho já entra no próximo ano. Mas não se preocupa, a gente arruma um jeito dela ficar com alguém e eu venho trabalhar todos os dias, a gente tem muita gente boa na favela, ajuda a gente.

Djanira: Não se preocupe, se precisar pode trazê-la... Kyara, vamos fazer assim, você vem trabalhar comigo, mas além disso eu quero que você conheça uma amiga que me ajudou muito na adolescência. Ela pode te ajudar a realizar seu sonho de ler.

Kyara: Ah dona não precisa não, é muita gentileza sua.

Djanira: Eu faço questão.

Djanira resolve então telefonar para a antiga professora do Ensino Médio, a qual tem um projeto de alfabetização de adultos na comunidade, para perguntar se Kyara poderia participar.

Djanira: Olá professora Padman, como a senhora está?

Padman: Oi minha querida, a quanto tempo, eu estou bem e você?

Djanira: Professora, estou bem também. Estou te ligando para perguntar como anda seu projeto na comunidade, porque gostaria que uma das minhas funcionárias pudesse frequentar. O sonho dela é ler e escrever.

Padman: Estamos funcionando ainda sim, só mudamos o local para um mais arejado, por conta da pandemia. Estamos com o número reduzido de alunas, mas tenho um único horário disponível, que seria das 16h às 17h. É um horário ruim para as trabalhadoras, por estar dentro do horário comercial, mas minhas turmas da noite já estão lotadas.

Djanira: Não tem problemas, eu a liberarei nesse horário para que ela possa frequentar o projeto. Vou conversar com ela e passar os horários.

Padman: Por mim está combinado. Foi um grande prazer reencontrá-la, mesmo a distância, e acho muito lindo o que está fazendo por essa moça.

Djanira: Aprendi com uma professora do Ensino Médio que devemos estender a mão para nossas irmãs, uma ajuda a outra quando pode mais. Haha

Padman: Você não imagina o quão gratificante é ouvir isso, espero que fique bem e com saúde e, quando puder, espero vê-la no projeto.

Djanira: Desejo o mesmo professora, e assim que possível eu irei.

Depois de colocar Padman e Kyara em contato, Djanira focou muito em seu trabalho. Um dia, com restaurante atendendo presencialmente, com um número reduzido de pessoal, um dos clientes pediu uma sobremesa. A sobremesa do dia era arroz doce.

Cliente: Ei, negrinha, venha aqui.

Djanira: Meu nome é Djanira. O que o senhor deseja?

Cliente: Eu desejo uma sobremesa de verdade.

Djanira: Hoje a sobremesa é arroz doce.

Cliente: Você chama isso de sobremesa?

Djanira: Sim, é uma sobremesa muito difundida pelos portugueses, mas tem origem no norte da África.

Cliente: Por isso que é uma porcaria haha.

Djanira: O senhor está em um restaurante de comida africana, se não se sente satisfeito, é só ir embora.

Cliente: Olhaa! A pretinha é brava. Eu não queria vir a essa espelunca que você chama de restaurante. Minha mulher é que insistiu, fica com essa frescura de conhecer e valorizar mais comida de preto.

Djanira: Já disse que meu nome é Djanira. Pois bem, peço que se retire. O senhor não é bem vindo aqui. E além do mais, está cometendo um crime de racismo.

Cliente: Pra vocês tudo é racismo, que mimimi danado.

Djanira: Estou pedindo educadamente que se retire, para a sua situação não ficar pior.

O cliente saiu e Djanira estava decidida a denunciá-lo, já que tinha testemunhas suficientes do crime. Mas além disso, a marca que fica de uma situação dessas foi o que mais atormentou Djanira. Ela começou a se questionar sobre seu trabalho, ainda que soubesse que estava fazendo tudo que podia.

2º Desafio

Djanira percebeu uma mudança muito grande em Kyara, que estava mais feliz, cantante, tentando ler cada rótulo dos ingredientes do restaurante.

Djanira começou a se lembrar que seu trabalho não era destinado a pessoas que a menosprezavam, mas sim, para pessoas como Kyara, que enxergam a beleza em cada detalhe da cozinha dela, que perguntava de onde vinha cada coisa e que se sentia feliz, com cada prato que fazia.

Kyara chegou cheia de alegria, e contou uma novidade para Djanira.

Kyara: Eu li, eu li hoje! Pela primeira vez eu consegui ler e entender o que estava escrito!

Djanira: Como é?!?!

Kyara: Eu li! Li um daqueles painéis grandes, que ficam no caminho!

Djanira: Minha irmã que maravilha! Como você se sente?

Kyara: É como se eu pudesse fazer o que eu quisesse agora. Como se o mundo fosse meu.

Djanira: Oh! Minha irmã o mundo é seu todinho seu, o mundo é nosso! Estou muito feliz por você.

Kyara: (com os olhos úmidos) Muito obrigada pelo que a senhora fez, eu nunca poderei agradecer.

Djanira: Às vezes, uma precisa estudar primeiro, para ajudar a outra depois.

Após conversar com Kyara, Djanira percebe a importância da reafirmação cultural afro-brasileira e a valorização do povo afro-brasileira. Percebe que como empresária deveria encontrar maneiras de promover essa reafirmação.

Djanira decide fazer uma feira cultural, com exposições de outras mulheres negras para valorizar a cultura afro-brasileira, comidas típicas, dança e música africana.

A feira além de levar a cultura afro-brasileira para os clientes do restaurante, seria para que ela se lembrasse da razão pela qual decidiu montar o restaurante.

Djanira convida então as alunas do projeto de Padman para participarem desse evento, contando suas histórias de vida, e para que conheçam mais da cultura de seus ancestrais, passando a valorizá-la e ter orgulho dela mesma.

3º Desafio

HISTÓRIA DE PADMAN

Quando a pandemia começou, Padman, que não entendia nada de tecnologia, e nunca tinha realizado uma vídeo chamada antes, passou a ter reuniões por videoconferência semanais.

Teve que se adaptar rápido e sua maior dificuldade era se conectar com seus alunos que, em sua grande maioria, não tinham acesso à internet. Exercer sua profissão nunca havia sido tão difícil.

Disponibilizou seu telefone para seus alunos e passou a trabalhar quase que de maneira integral.

Buscou cada um para que não desistissem da escola e continuassem seus estudos mesmo que de maneira remota.

Sem medir esforços, começou a se aproximar das redes e tentou aprender o máximo de coisas que podia para que pudesse realizar seu trabalho.

Seus filhos adolescentes, e sem paciência para responder a mesma pergunta 1754 vezes, a ajudaram nesse processo.

Padman sabia que não poderia desistir nem abandonar seus alunos.

Além de seus alunos da escola regular do Ensino Médio, Padman participava de um projeto na comunidade: ensinava mulheres adultas a ler e escrever, para que pudessem ter mais oportunidades em suas vidas.

Sem ter como continuar com esse projeto de maneira remota, conversou com as lideranças da comunidade e conseguiu manter suas aulas, utilizando o pátio de uma escola de samba, de forma que suas alunas mantivessem o distanciamento social e continuassem a frequentar as aulas.

Quando os números da pandemia aumentavam demais, as aulas eram suspensas, mas, sempre que possível, ela se manteve junto de suas alunas.

1º Desafio

Durante os meses de pandemia, Padman perdeu uma de suas alunas mais velhas, Dona Isaura, 74 anos, que contraiu a Covid através de seu neto mais velho que não pôde parar de trabalhar para sustentar a casa.

A perda de Dona Isaura foi muito dura para Padman. Ela tinha acabado de aprender a ler e começou a escrever sua história de vida, deixando um legado lindo de muita luta para manter seus 8 filhos na escola.

Padman resolveu usar da história de Dona Isaura para lembrar da luta de mulheres negras pela escolaridade e pelo reconhecimento nos diversos espaços da vida. Para isso, propôs um trabalho interdisciplinar na escola em que trabalhava em uma das reuniões de trabalho que participou.

Coordenador: Pessoal, temos que trabalhar de maneira que chame atenção dos nossos alunos, temos que buscá-los, pois muitos estão desistindo... Isso não pode acontecer. Queria ouvir de vocês propostas de trabalho.

Padman: ...

Coordenador: Padman, seu microfone está fechado.

Padman: Me desculpe, eu sempre esqueço (risada). Então, eu contei pra vocês da minha aluna Isaura né? Pois é, a história dela me inspirou, e como nossos alunos são em sua grande maioria negros, eu acho que seria interessante trabalharmos personalidades negras com eles, faz parte da realidade deles, e é importante eles os conhecerem para se sentirem representados.

Prof. João - branco: É, mas e aí, a gente vai colocar personalidades brancas também? Os alunos brancos não precisam ser representados?

Prof.^a Júlia: Eu acho importante isso que a Padman traz, eu só não sei se conseguiria desenvolver, não fui formada pra isso.

Prof. Paulo: Eu acho que você se emocionou demais com essa sua aluna, mas não cabe aqui.

A discussão continua e o projeto de Padman não é aprovado pelo corpo docente.

Padman decide então, inspirada na história de sua aluna Isaura desenvolver a temática mesmo sem a aprovação da escola, trazendo para os alunos a história de mulheres negras do Brasil e de fora dele, que colaboraram para o desenvolvimento da educação brasileira, para sua aula de identidade cultural e multiculturalismo.

2º Desafio

Padman recebeu uma ligação de uma ex-aluna que não via há muito tempo e se assustou ao reconhecer a voz. Era Djanira, sua aluna do Ensino Médio, que havia se formado há uns 10 anos, e com quem teve uma relação muito afetiva.

Djanira: Olá professora Padman, como a senhora está?

Padman: Oi minha querida, a quanto tempo, eu estou bem e você?

Djanira: Professora, estou bem também. Estou te ligando para perguntar como anda seu projeto na comunidade, porque gostaria que uma das minhas funcionárias pudesse frequentar. O sonho dela é ler e escrever.

Padman: Estamos funcionando ainda sim, só mudamos o local para um mais arejado, por conta da pandemia. Estamos com o número reduzido de alunas, mas tenho um único horário disponível, que seria das 16h às 17h. É um horário ruim para as trabalhadoras, por estar dentro do horário comercial, mas minhas turmas da noite já estão lotadas.

Djanira: Não tem problemas, eu a liberarei nesse horário para que ela possa frequentar o projeto. Vou conversar com ela e passar os horários.

Padman: Por mim está combinado. Foi um grande prazer reencontrá-la, mesmo a distância, e acho muito lindo o que está fazendo por essa moça.

Djanira: Aprendi com uma professora do Ensino Médio, que devemos estender a mão para nossas irmãs, uma ajuda a outra quando pode mais. Haha

Padman: Você não imagina o quão gratificante é ouvir isso, espero que fique bem e com saúde e, quando puder, espero vê-la no projeto.

Djanira: Desejo o mesmo, professora, e assim que possível eu irei.

Padman conhece Kyara, que parece muito envergonhada. Coloca seu melhor sorriso, daqueles que mesmo de máscara dá pra enxergar, e vai recebê-la.

Padman: Você deve ser a Kyara. Djanira me ligou falando sobre você, como tem passado?

Kyara: Oi... É, sou eu mesmo, tô bem e você?

Padman: Estou bem também. Está pronta para começarmos?

Kyara: Olha dona, eu pronta eu não sei não, mas... vamos lá tentar né?

Padman: Tenho certeza de que vai conseguir.

Padman começa a trabalhar com Kyara, ensinando as letras relacionadas às coisas do cotidiano dela, além de também procurar ouvi-la e conhecer mais sobre sua história, os preconceitos que viveu, e as lembranças de sua infância.

Padman percebe que muito do que ela viveu na infância aconteceu também com Kyara, e assim, também passa a aprender com as experiências de vida da nova aluna.

Padman nota que Kyara sempre se esforça muito para acompanhar as aulas, e começa a questionar o sistema desigual em que vive, sabendo que o processo de alfabetização seria muito mais simples para Kyara, caso tivesse ocorrido na idade certa.

Mesmo com a dificuldade, Padman se enxerga muito em Kyara, isso porque, durante o seu processo de escolarização, também sofreu para acompanhar a turma, devido a sua situação humilde.

Às vezes, precisava faltar às aulas, por não haver ônibus que a levasse para a escola. Mesmo assim, continuou seguindo o seu sonho de ser professora e de batalhar contra essa desigualdade.

Um dia, Kyara, após ter vivenciado uma situação de preconceito em uma livraria, chega até Padman com o desejo de construir sua própria história.

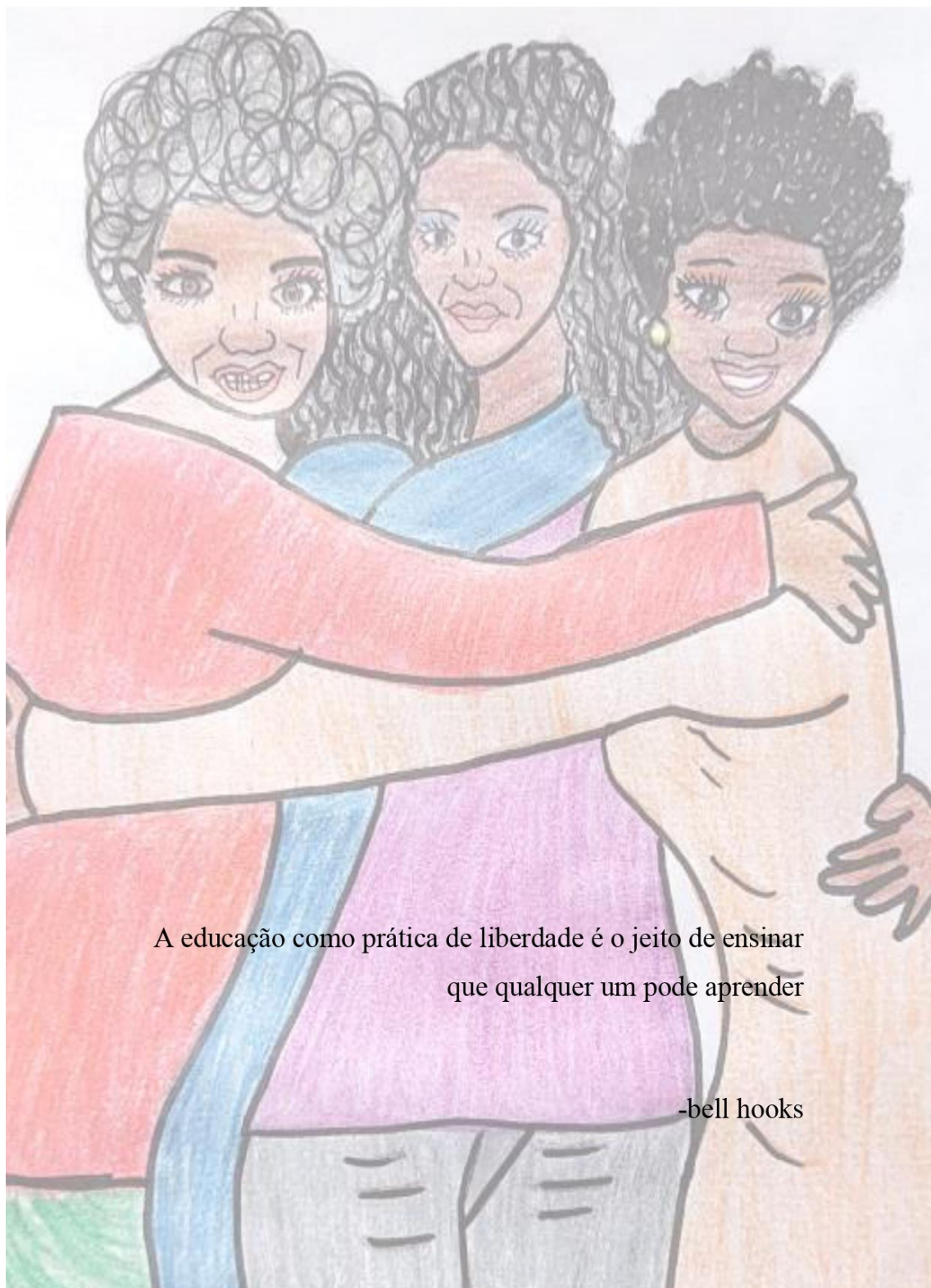
Kyara: Professora Padman, eu preciso de sua ajuda.

Padman: Claro, do que você precisa?

Kyara: Ontem fui a uma livraria comprar um livro para ler para minha pequena. A vendedora disse que as princesas de verdade não são negras. Pois, se não temos livros de princesas negras, eu mesma quero escrever um.

Padman: Pois, iremos escrever juntas.

3º Desafios



A educação como prática de liberdade é o jeito de ensinar
que qualquer um pode aprender

-bell hooks

7.3 FICHA AVALIATIVA - JOGO HISTÓRIAS CRUZADAS

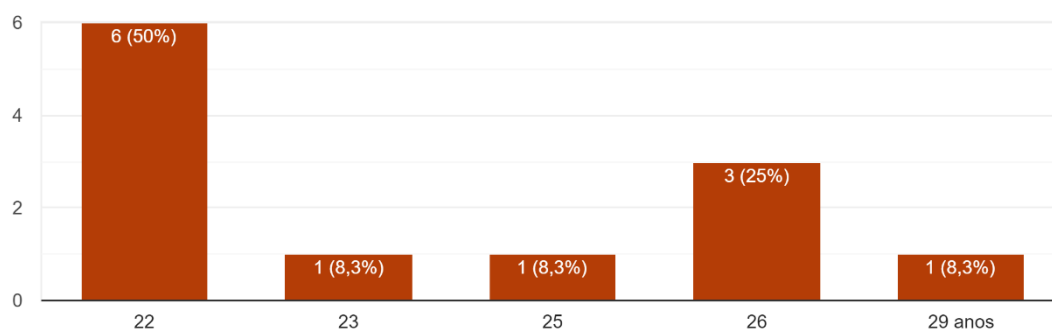
Cara(o) licencianda (o),

Ao responder este Questionário você contribuirá para uma pesquisa que pretende desenvolver um jogo para o trabalho com as relações étnico-raciais, com o enfoque na interseccionalidade raça, classe e gênero.

Agradecemos o tempo e a energia dedicados a este Questionário. Estamos à disposição para quaisquer esclarecimentos sobre a pesquisa e seremos gratos caso você deseje se envolver mais profundamente com ela.

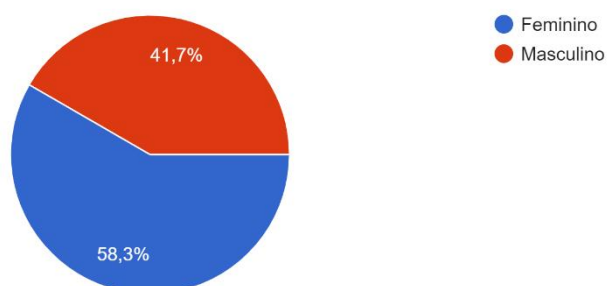
Idade

12 respostas



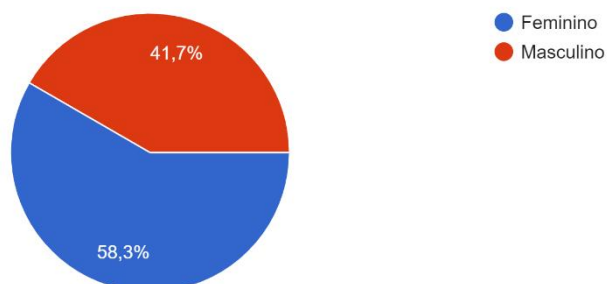
Sexo/Gênero

12 respostas



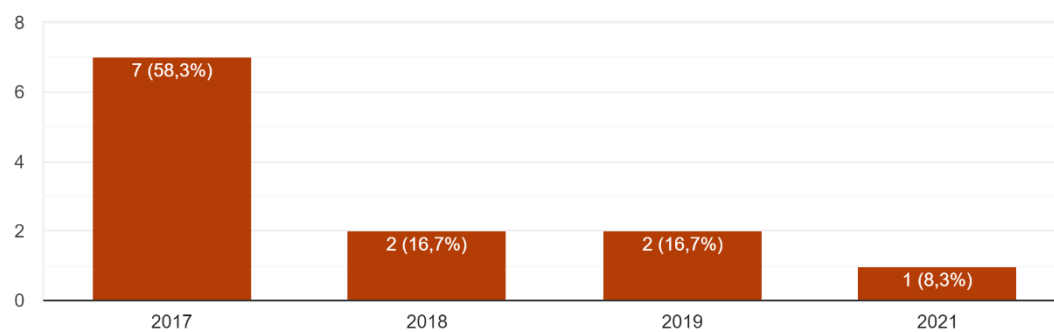
Sexo/Gênero

12 respostas



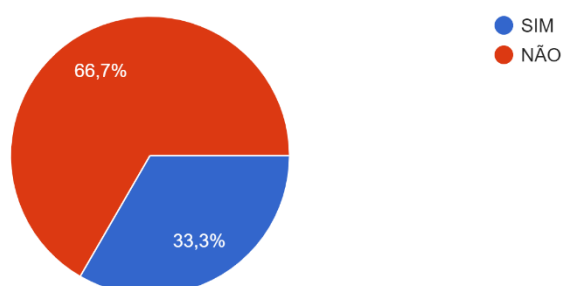
Em que ano ingressou na licenciatura

12 respostas



Você já havia tido contado com Relações Étnico Raciais fora da disciplina Metodologia do Ensino de Ciências e Biologia: Temas integradores ?

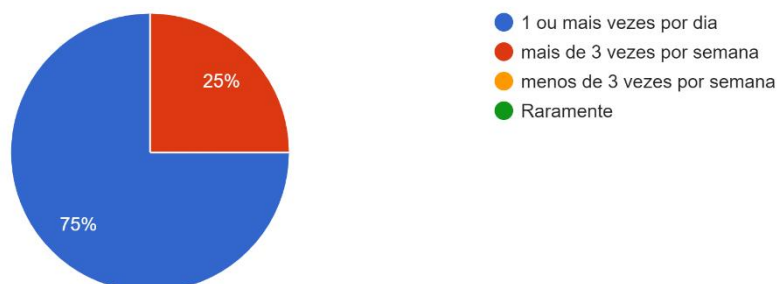
12 respostas



PERFIL TECNOLÓGICO DO RESPONDENTE

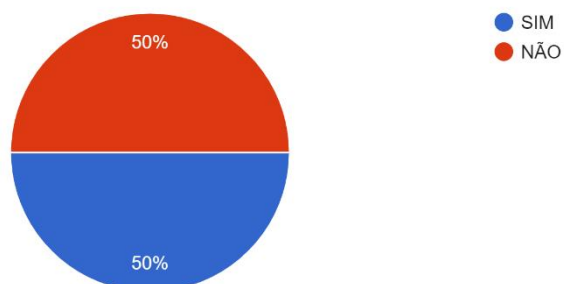
Frequência que utiliza o computador

12 respostas



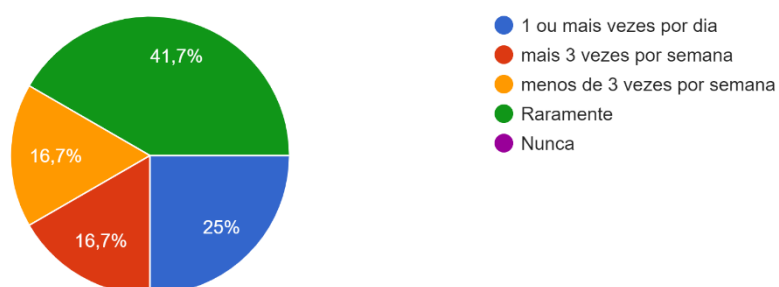
Você costuma jogar jogos online ?

12 respostas



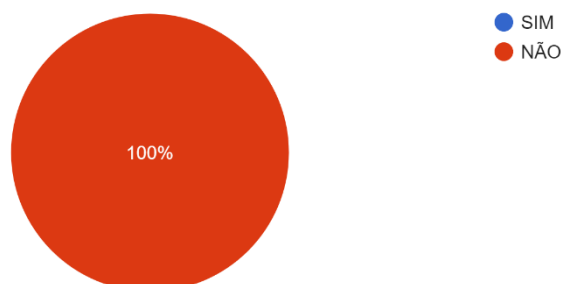
Com que frequência você utiliza o computador e outros dispositivos eletrônicos para jogos online?

12 respostas



Você costuma utilizar softwares para programação ?

12 respostas



Caso sua resposta anterior tenha sido afirmativa, descreva quais softwares você já utilizou.12 respostas

.

Nunca utilizei

Não sou acostumada a usar.

Não utilizo

Nenhuk

Não utilizo.

Não utilizei nenhum software de programação.

nunca usei

Não costumo utilizar.

Não foi afirmativa

Já teve alguma experiência na produção de materiais digitais ? Quais ?12 respostas

Na matéria de METODOLOGIA DO ENSINO DE CIÊNCIAS E BIOLOGIA ministrada pelo Profº Dr. Rosemary.

Sim, em algumas disciplinas do curso tive a experiência de desenvolver jogos e atividades no modelo digital

Aulas interativas, jogos, vídeo aula

Apenas na disciplina de Metodologia em que eu e meu grupo tivemos de pensar um APP para ser utilizado no ensino de ciências e biologia. Quando tivemos essa experiência não fizemos uso de nenhum software de programação a não ser o Power point para apresentar a ideia somente.

Sim, apenas nas disciplinas da licenciatura.

As experiências que tive foram nas áreas de desenvolvimento de jogos de RPG utilizando aplicativos como o "D&D" "Inkarnate" e o "RPG Maker".

Em uma disciplina anterior tentamos desenvolver um aplicativo no celular educativo

Estou tendo uma experiência para produção de um aplicativo para o ensino de parasitologia. Esse projeto surgiu através de um trabalho de uma das disciplinas de Metodologia, onde nós construímos um protótipo do aplicativo. Resolvemos colocar ele realmente em funcionamento, porém com a ajuda de uma pessoa que cursou programação, então sou coadjuvante no processo (acompanho por cima).

Nunca tive experiências na produção de materiais digitais

Em algumas matérias da licenciatura produzimos ideias de aplicativos e jogos, mas não ocorreu uso de programação ou postagem dos mesmos.

Sim, na disciplina de metodologia do ensino de biologia realizamos uma sequência didática na qual realizamos um jogo online

Sim, Artes para divulgação

FICHA AVALIATIVA CRITÉRIO 1 – ATRAÇÃO

O que chama mais a atenção neste material? Por quê? 12 respostas

O jeito que foi ministrado e como foi construído

Percorrer a história das personagens, parece que estamos em um RPG

As histórias, eu gostei do conteúdo das mesmas, como são contadas, as personagens, enfim, todo o enredo me encantou.

O enredo e as interações, pois deixam a experiência mais real e imagina-se com mais clareza as cenas.

Temática atual

O que me chamou mais atenção foi o fato do jogo trabalhar com histórias bastante atuais, inclusive trazendo a questão da pandemia. Acredito que isso seja essencial para uma aprendizagem significativa, uma vez que o aluno pode ter contato com algo que está presente em seu contexto. As cores, as histórias e a forma como o jogo se coloca me chamou muita atenção. Gostei muito do jogo ser colaborativo, de certa forma todo mundo ajuda todo mundo e aprende junto.

O número de informações importantes para um enriquecimento de um correto entendimento de relações étnico-racial

Alguns pontos me chamaram bastante atenção, mas o primordial é o contexto o qual foi pautado esse jogo, pois, acredito que um dos pontos essenciais para um ensino efetivo é que o conhecimento seja transmitido de forma clara, ou seja, que o ouvinte entenda, no caso o aluno/jogador, ou seja, tal contexto o qual mencionamos é muito rotineira na vida de muitos brasileiros, tais quais, muitas dessas “histórias fictícias” são a realidade de milhões de pessoas, de forma a trazerem os alunos para "dentro do jogo" e assim conseguirem passar o real cerne do intuito desse ensino. Inclusive, até mesmo o currículo Paulista, menciona como objetivo trazer o cotidiano dos alunos para dentro das salas de aula, tal jogo encaixaria perfeitamente diante do meu prisma. Outro ponto que gostaria de ressaltar, é a elevação da história da cultura negra dentro do jogo, além de trazer a mulher negra como protagonista, de maneira a conseguirmos trabalhar com inúmeras temáticas, desde o feminismo negro, o machismo, outras pautas raciais, entre outros.

Ser narrada mais de uma história e a ligação que existe entre elas durante o jogo.

Eu achei muito interessante a história por trás do jogo, porque a forma com que ao longo dos jogos as histórias se cruzam e as personagens acabam fazendo a diferença uma na vida da outra é muito legal para o contexto do jogo.

O mais atrativo são os textos e o desenvolvimento da história.

O fato de ser um jogo narrado, onde a sorte não é uma ferramenta para vantagens dos jogadores

O que menos gosta neste material? Por quê?12 respostas

Nada a dizer

Não teve algo que gostei menos no material

É difícil pensar em algo que eu não goste neste material, entretanto, o texto que fala sobre a desigualdade social é um pouco extenso para o jogo.

No geral o material apresenta muitos pontos positivos, a complexidade pode ser um fator pra se trabalhar em aula mas não altera a qualidade positiva do material.

Muita leitura, deixa o jogo cansativo

Acredito que o tempo de execução seja um pouco longo, considerando a minha experiência. Mas por ser um material aberto, o professor pode adequar de acordo com suas necessidades, inclusive diminuir para que seja realizado em menos tempo.

Não houve algo que não gostei

O tempo de duração do jogo.

Alguns textos estavam muito longos no início, acho que pode se tornar menos interessante dessa forma.

Não tem nada que eu consiga lembrar, achei tudo muito bem planejado

Infelizmente não achei o material adequado para um jogo, já que o jogador/aluno não tem opções do que fazer a não ser seguir a história, então acredito que ele se pareça mais algo como uma visual novel (Tipo de jogo que é focado na leitura e desenvolvimento de histórias, mas que ainda assim o jogador decide o rumo da história constantemente) do que propriamente um jogo.

O fato do online atrapalhar um pouco a progressão do jogo

O que mudaria para melhorar o que não gostou?

Nada a dizer

Não mudaria nada no material

Acho que ao invés de trazer aquele texto sobre desigualdade social, um tema tão importante, poderia ser traduzido através de um infográfico ou de um vídeo pequeno. Podendo assim manter o público alvo atento ao assunto proposto.

Não mudaria quase nada no material.

Menos leitura, talvez algum videozinho, ou gravar os diálogos para o jogador poder ouvir.. dessa forma ficaria até mais imersivo

Eu tentaria deixa-lo menor, ou seja, de uma forma onde o tempo de execução fosse um pouco mais curto. Acredito que só.

Mas algo que podia melhorar seria inserir mais atividades, porque com as já existentes trouxe um dinamismo maior e favoreceu a participação de todos.

Como mencionei em aula, acredito que o jogo poderia diminuir um pouco em termos de tempo, devido o desgaste de ser em frente a uma tela de celular ou computador. Desde que não atrapalhe no entendimento e intuito do jogo.

Faria mais casas para diluir os textos ou diminuiria a quantidade de informações.

Não mudaria nada

- Colocaria mais opções de casas no tabuleiro e ações que os jogadores podem realizar de forma a explorar as histórias mais a fundo de cada uma das personagens. - Reduziria o elemento 'obrigatório' de andar no mapa apenas de casa em casa e em linha reta, procurando melhorar a interação do jogador com o ambiente (Mais personagens, lugares, desafios, etc). - Implementaria maiores recursos audio-visuais já que o jogo é desenvolvido para o meio online, como podcasts que podem ser ouvidos sobre a situação reais de pessoas durante a pandemia, ao final do jogo, por exemplo. - Desenvolveria a história de forma a adicionar múltiplas opções de escolha para o futuro da história de cada uma das personagens, onde os jogadores que iriam escolher este caminho. - Apresentaria as imagens de cada uma das personagens logo no início da apresentação de cada uma delas, para que o jogador obtenha uma noção da personagem que está interpretando. -

Implementaria mais temas para se trabalhar com cada uma das personagens, de forma que o aluno possa entrar em contato com mais elementos da cultura africana (Ex: botânica, costumes, músicas, danças, etc) não apenas os que foram abordados de forma relativamente superficial, além de outras temáticas que podem ser abordadas como culinária, educação, botânica, direito, história, português, etc. O que ampliaria as possibilidades de uso deste jogo por mais professores de outras disciplinas.

Os alunos terem os desafios antecipadamente para ficar mais fácil o desenvolvimento dos jogos

Gostou das cores utilizadas?12 respostas

Sim

Sim, as cores são muito representativas, são cores vibrantes, alegres e tem o cinza que é minha cor preferida.

Sim

Sim, para mim estão ótimas.

sim, achei bem atrativas

Eu particularmente gosto bastante de cores "chamativas" para desenvolver materiais, pois, acredito que consiga chamar atenção com mais facilidade em um primeiro momento, e posteriormente a história e a dinâmica manterem os jogadores entretidos até o final. Além de ajudar a discernirmos bem os diferentes caminhos, dando a alusão a ideia mestra de "histórias cruzadas" e o trocadilho em torno do jogo, ou seja, a história de três mulheres que as vidas se cruzam e o desenho do tabuleiro também faz a mesma projeção, principalmente pelas três cores serem bem marcantes.

Sim.

Gostei

Sim, apesar de simples, as cores estavam chamativas e numa tonalidade boa de se observar.

Você se identifica com as imagens?12 respostas

Não

Não, pois não sou uma mulher negra

Sim, as imagens traduzem nosso cotidiano, a comunidade onde vivemos, nossa vida.

Sim

Sim

Acredito que sim. Não sei se essa pergunta ficou clara pra mim.

Sim

Não me identifico, pois, sou uma mulher branca. E o contexto está falando sobre um machismo compilado com o racismo, tais quais eu não passo.

Não me identifico, mas gostei muito.

Sim, a ilustração no final do jogo está muito bem feita e dá vida as personagens, algo muito interessante para quem, ao longo do jogo, vai conhecendo sobre a história de cada uma delas.

Não me recordo de todas as imagens nem de quais a pergunta está se referindo, então não consigo responder com totalidade.

Não identifico pessoal, mas identifica com pessoas que tenho ao meu redor

Existem elementos que desviam a atenção do jogador?12 respostas

Não

Não

Possivelmente os hiperlinks

Depende, o jogador focado vai prestar atenção no jogo até se o mundo ao seu redor estiver pegando fogo. Já o jogador distraído vai ficar vendo o desenho de fundo do tabuleiro, que é lindo, aliás todos os desenhos são muito bonitos.

Não reparei em nenhum elemento que desvia a atenção. Todo o jogo é muito bem organizado.

Não os alunos podem ficar curiosos para saber como finalizará as histórias

Em um primeiro momento você acaba prestando atenção no fundo do tabuleiro e acaba prestando muita atenção no desenho atrás, porém nessa primeira etapa você não compreende quem são, mas ao longo do jogo você percebe que são as protagonistas do jogo, mas acredito que a ideia seja muito interessante, pois, o nosso cérebro provavelmente ao longo do jogo conseguirá dar um rosto para as personagens, de forma a familiariza-las e começar a termos um apego maior com quem estamos jogando. Acho interessante darmos rostos para os personagens, principalmente nesse caso, mulheres e negras, fio-me que até mesmo seja já um reparo sem perceber pelo apagamento das faces das muitas mulheres negras, por isso creio que por mais que desvia a atenção em um primeiro momento, acredito que seja crucial para o desenvolvimento do jogo e o cerne dele.

Se o jogo durar muito tempo pode causar distrações ou textos muito longos frequentemente.

Acredito que na realidade faltam recursos para prender a atenção do jogador, pois em certo ponto a jogabilidade fica demasiadamente cansativa e repetitiva, onde o único fator que prende a atenção é saber o que vai acontecer na história, não há imagens, escolhas ou recursos que prendam muito minha atenção, fora o elemento de curiosidade.

O fato do jogo não ter mais condquista para os alunos realizarem

Há o diálogo entre o texto verbal e o visual?12 respostas

Sim

Sim

Na minha opinião sim, uma vez que as três histórias contadas através das personagens casam muito bem com os desafios propostos.

Sim os dois se conectaram perfeitamente nas atividades.

Como citado anteriormente na pergunta “Existem elementos que desviam a atenção do jogador?”, a conversa entre imagem e contexto foi muito bem elaborado, inclusive os jogos e interações dentro do próprio jogo, foram muito bem explicitados pelas imagens.

Sim.

Sim.

O jogo é atrativo e de fácil compreensão? 12 respostas

Sim

O jogo é atrativo, porem necessita de bastante atenção para compreensão

Considero atrativo e de fácil compreensão, mas se tratando da educação básica, acredito que ele precisa ser muito bem explicado pelo(a) professor(a) para que seja de fato um facilitador no processo de ensino e aprendizagem.

Sim por mais que tinham palavras mais complicadas a ideia principal de cada parte do jogo o aluno entenderia perfeitamente

Considero o jogo bem atrativo, pois, trabalha com um tema ainda delicado e que considerado “Tabu” por envolver questões ainda mal interpretadas em nossa sociedade, além de envolver indiretamente mais diretamente a parte politica, tão visada no atual contexto da nosso país- Então acredito que o jogo seja bastante atrativo por se tratar uma temática que precisa ser abroda na escola, mas de forma mais didática, tal qual o aluno consiga entender o contexto, e não apenas um compilado de informações que muitas vezes o publico alvo, os alunos não entendem, e assim o conteúdo se tornne algo vazio.

Em termos de compreensão, vou voltar aos pareceres que efetuei na sala de aula ao aferir que a Leticia, a qual explicou muito bem os entornos do jogo, no entanto acreditava que tal ação foi devida a mesma ter desenvolvido o jogo, tendo propriedade do assunto, pois considero o jogo um pouco complexo. No entanto, ao ler as instruções do professor fio-me que foi muito bem elaborado de forma que particularmente se utiliza-o em sala de aula conseguiria guiar bem o decorrer do jogo só com esse encarte de instruções – Então apesar de bastante passos e atividades, o professor lendo as intruções creio que o jogo se torna compreensivo para todos.

Sim, as vezes fica um pouco confuso sobre a movimentação das personagens, mas rapidamente as dúvidas são solucionadas se a pessoa que estiver conduzindo o jogo estiver preparada.

Sim, muito simples de entender e acompanhar o que está acontecendo ao longo do jogo

Sim, muito fácil de ser compreender. O fator de atração acredito que carece de melhoras, com mais imagens e opções de escolha para o jogador nas ações.

Há cuidado na escrita do texto do jogo em respeito à diversidade?12 respostas

Sim

Sim, e muito, Parabéns!

Sim, muitos cuidados

Na minha opinião sim.

Com certeza e ainda ensina muito a ter respeito a com outras etnias

Diante do meu prisma, com base nas matérias e conhecimentos adquiridos ao longo da graduação, acredito que os textos possuem um cunho com muito cuidado com as palavras, demonstrando um bom estudo prévio e zelo no desenvolvimento do jogo.

Sim.

Sim, a escrita estava impecável, sobre o conteúdo abordado e a forma com que fora apresentado, os textos estavam muito bons.

Muito cuidado

Que sugestões daria à pesquisadora de modo a realizar melhorias no jogo no quesito atração?12 respostas

Nada a dizer

Não tenho sugestões

Somente a questão suscitada anteriormente de diminuir um pouco alguns textos.

Talvez mais imagens e maior diversidade nos desafios.

Mudar os diálogos a serem lindos para diálogos que possam ser escutados pelo jogador

No quesito atração, uma sugestão seria aumentar um pouco o tamanho das casas e dos peões.

Deixá-lo com mais regras de voltar ou avançar a casa, ou aumentar o dinamismo do jogo colocando ainda mais atividades

Sendo bem sincera, acredito que o jogo foi muito bem desenvolvido, mas eu pensei particularmente mesmo sendo bastante leiga na parte de tecnologia, se não seria legal colocar uns “avatares” das personagens, no momento que aparecer os diálogos, isto é, apareceria na tela as personagens com balões de fala, mas quem leria seria o jogador (aluno), para não perder a interação. No entanto, daria mais ainda "forma" aos rostos das personagens, fator que acho importantes como já mencionado.

Dei sugestões depois que jogamos, acho que poderia ter textos menores ou mais casas para dividir as informações e não ficarem todas juntas. As casas que tinham desafios eram bem divertidas, se for possível aconselho colocar mais.

Acho que eu diria para ela tentar diminuir a quantidade de texto nos desafios, por exemplo deixando-os com mais imagens ou algo do tipo.

- Adicionar mais imagens e outros recursos audio-visuais. - Diminuiria a quantidade de texto para que não fique muito cansativo. - Todas as minhas sugestões da pergunta "O que mudaria para melhorar o que não gostou?" valem para esta também, pois em um resultado final, tudo que ali sugeri iria prender MUITO minha atenção no jogo e o tornaria, em minha opinião, extremamente mais atrativo.

Acho que colocar mais desafios deixaria mais atrativo

FICHA AVALIATIVA CRITÉRIO 2 – COMPREENSÃO

Do que trata o material?12 respostas

O material trata da historia de 3 mulheres negras que se cruzam com o decorrer do jogo

O material retrata a história de 3 mulheres negras, mostrando suas vivências e perspectivas

É um material que trata de Relações Ético Raciais dentro e fora do ambiente escolar.

Sobre as vidas e situações de três mulheres negras, e as experiências que estão tendo no presente e que viverão no futuro.

Vidas e dificuldades de pessoas negras em tempos de pandemia

O material apresentado é um jogo elaborado para abordar as relações étnico-raciais, bem como as questões de classe e gênero, apresentando uma interseccionalidade, para estudantes da educação básica.

De três histórias cruzadas de mulheres negras, e a importância e o respeito da relação étnica-racial.

Entendimento de relações étnico-raciais, por meio de histórias “comuns”, isto é, do cotidiano, de modo a trabalhar temas como o feminismo negro, a cultura negra, o machismo, entre outros.

Sobre a vida de três mulheres negras, que vivenciam problemas encontrados na vida real (racismo, que gera falta de emprego, problemas financeiros, ofensas, dificuldade de acesso à educação etc.) mostrando como a colaboração entre elas possibilita a superação das dificuldades.

O material trata sobre as relações étnico-raciais relacionada com a trajetória de 3 mulheres e os desafios que as mesmas encontram ao longo de sua jornada.

O material aborda a história de 3 mulheres negras (Dona de um restaurante, doméstica e uma professora) e suas vivências em um ambiente de pandemia.

Relações Étnico Raciais

Que mensagem passa? 12 respostas

Passa uma mensagem de superação

A mensagem que o material passa é de que existem várias perspectivas de mulheres negras e que precisamos nos atentar a elas, pensando nos nossos privilégios, na nossa branquitude e no que podemos realizar para contribuir com a caminhada dessas mulheres

A mensagem é de que a vida de pessoas negras importa e que deveria existir uma igualdade de direitos, entretanto não é isso que ocorre na realidade, principalmente no ponto de vista de oportunidades e de desigualdade social, maior problema global.

Mostra a realidade das três mulheres, suas dificuldades, e como isto afeta suas vidas. Realidades e situações diferentes, mas que acabam interagindo entre si.

Não entendi a pergunta.

O jogo passa a mensagem de reflexão à medida que os que o jogam têm contato com a história das três personagens. Os estudantes podem refletir sobre relações de raça, gênero e classe, utilizando histórias de vida que são muito atuais.

O quanto nosso país não tem respeito nenhum a pessoas negras, e esquecer o respeito em tratar relações étnicas raciais por muito preconceito

A mensagem que passa é desvalorização da história negra ao longo da história, o reflexo da primeira afirmativa nos tempos atuais, e a importância de recontar a história do nosso país de um prisma diferente, de modo a refletir essa ação no futuro da nossa sociedade, mas de forma positiva para a população que é a maioria populacional e minoria social, no caso os negros.

O jogo me passou a mensagem dos problemas sociais que as mulheres negras encontram, mas também de força e união entre elas.

O jogo passa uma mensagem da importância da colaboração, como por exemplo em que cada uma das personagens consegue se ajudar.

A mensagem que foi passada foi a dificuldade que as pessoas não só de baixa renda, mas que vivem em comunidades carentes e que dependem do trabalho para o seu sustento diário, encontram especialmente em um momento de pandemia, pois já são tratadas de forma segregada e quase invisível por muitos, o que se agrava ainda mais na pandemia.

Sobre a ajuda entre as mulheres e as dificuldades que a questão étnico racial provocam nas pessoas, principalmente mulher negras

Existem palavras de difícil compreensão? Quais? Qual(is) palavra(s) seria(m) melhor(es)? 12 respostas

Nada a dizer

Acredito que não existem palavras de difícil compreensão

No texto de desigualdade social traz o termo interseccional (ótica interseccional). Poderia ser trocada por discriminação.

Acredito que não.

Não

Para mim não. Acredito que palavras diferentes podem enriquecer o vocabulário dos estudantes.

Não palavras, mas citações das leis por exemplo, ou outros documentos que dificulta o entendimento do aluno, mas com uma mediação correta do professor o jogo não é afetado por isso

No meu prisma, foi apenas uma, a qual foi já sanada em aula. Mas, todavia, acredito que seria interessante um glossário com palavras que não sejam muito populares, as quais meus colegas também aferiram nesse questionário.

Não me lembro de nenhuma.

Não

Não, acredito que tudo se podia compreender.

Existem partes mais difíceis do que outras? Que sugestões daria para adequar os níveis de dificuldade?12 respostas

Nada a dizer

Acredito que só alguns desafios apresentam algumas dificuldades, mas não mudaria esse fato

Só penso que os textos da lei das domésticas e da desigualdade social deveriam ser tratados com maior ênfase e exemplificação, ou seja, poderia passar um vídeo ou imagem junto (infográfico) explicando sobre o conteúdo que eu acho muito importante.

Acredito que não.

Não, os desafios tem mesmo nível de dificuldade

Percebi que alguns desafios são mais difíceis que outros, porém acredito que isso não seja um ponto negativo. Acho importante que existam diferentes níveis de dificuldade.

Existem algumas atividades que são mais difíceis que outras, mas deixa o jogo interessante não precisando no meu ponto de vista de uma adequação no jogo

No caso das atividades, acredito que a parte mais complicada é associação das mulheres negras com os nomes, pois, sabemos o quão essas mulheres foram apagadas da nossa história, ao estudarmos sobre mulheres negras cientistas por exemplo. De forma, que acredito que esse jogo pode fazer parte de uma proposta didática, e nela ter uma aula que o professor aborde primeiramente sobre essas mulheres, com os usos de livros e artigos, pois, como o jogo mesmo intitula ele não é competitivo, então seria ótima para reforçar conhecimentos dos alunos. Sempre com o intuito do estudante aprender mais e não “vencer” no final, objetivo que não é do jogo (competitivo).

Não achei o jogo difícil.

Não, acho que o jogo mantem a mesma dificuldade durante todo o percurso

Não.

Acredito que não, o jogo é bem equilibrado

Há pouca, suficiente ou muita informação?12 respostas

Suficiente

Há bastante informação, por isso necessita de atenção para a compreensão

Está suficiente

Há informações suficientes.

Suficiente

Suficiente.

Muita informação sobre o tema

As informações são o suficiente, mas acredito que podem ser resumidas, de forma que o jogo tenha uma duração menor. Desde que não prejudique o objetivo primordial do jogo.

Acredito que o suficiente, mas seria possível colocar mais se aumentasse o número de casas.

Acho que tem informação suficiente para a compreensão do jogo e seu intuito

Muita informação nas caixas de diálogo.

Apresenta conceitos e argumentos claros? Caso sua resposta seja não, indique conceitos e argumentos que carecem melhoria.

Sim

Sim.

Apresenta

Está claro

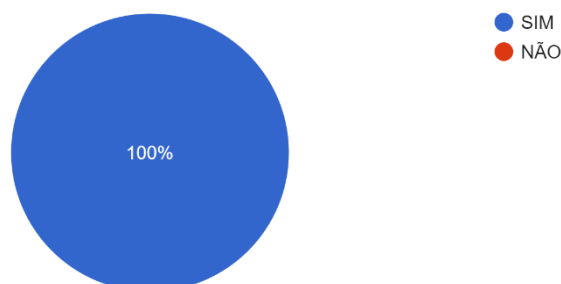
Sim

Na minha opinião são claros.

Sim, apresenta muitos argumentos e o texto evidencia muito a personalidade de cada personagem e suas situações.

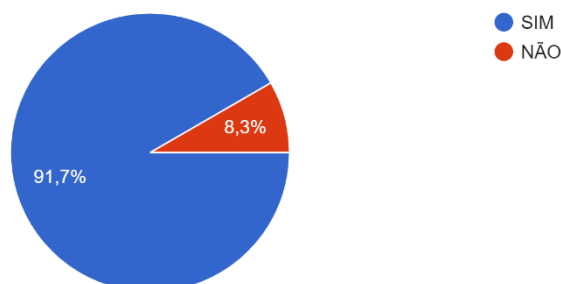
Estrutura as ideias facilitando o entendimento do assunto tratado?

12 respostas



O texto escrito é atrativo e estimula a aprendizagem do leitor?

12 respostas



Apresenta escrita acessível, evitando palavras desnecessárias e difíceis de entender? Caso sua resposta seja sim, indique as palavras desnecessárias e/ou difíceis de entender.12 respostas

Apresenta

Não

Sim

Acessível como a agenda da Rose!

Para mim a escrita é acessível e as informações são suficientes, claras e necessárias.

Sim em sua maioria, porque o vocabulário das leis ilustradas no jogo, algumas palavras não são tão fáceis

Acredito que não, mas um glossário seria muito útil, caso os meus colegas afirmem alguma palavra, pois, aumenta o vocabulário das pessoas, ainda mais se forem expressão voltadas para a cultura negra, ao mesmo tempo que explica, pois, o objetivo sempre é ensinar.

Sim, tem uma escrita acessível.

Sim, totalmente. Ex: Tácito, ufanismo, pedante, ignóbil, entre outras palavras que não caem no linguajar popular e se tornam muito eruditas.

Em relação ao Material de Apoio ao professor, a escrita é acessível? Caso sua resposta seja não, indique o que torna o material inacessível e/ou confuso.12 respostas

Sim

é acessível

A escrita está acessível

A escrita é acessível sim

Sim

Sim, a escrita é acessível.

Na leitura prévia, acredito que o material está bem acessível, pois, li apenas uma vez e conseguir entender o objetivo.

Não li na íntegra mas percebi que sim.

Sim.

Em relação ao Material de Apoio ao professor, a organização das explicações possui uma sequência lógica? Caso sua resposta seja não, indique o que torna o material pouco lógico e/ou confuso.12 respostas

Sim

Sim.

Possui sequência

Está bem organizado

Sim

Acredito que a organização está boa. A sequência segue uma ordem lógica, primeiro apresentando as orientações sobre o acesso ao jogo e depois sobre como jogá-lo. Além disso, todas as informações sobre o jogo estão bem colocadas no material de apoio.

Na leitura prévia, acredito que o material esteja bem organizado, pois, li apenas uma vez e conseguir entender o objetivo.

Em relação ao Material de Apoio ao professor, se você o lesse sem ter jogado previamente o jogo, você compreenderia o jogo e o jogaria com suas turmas de alunos? Caso sua resposta seja não, nos auxilie a melhorar Material de Apoio ao professor.¹² respostas

Sim

Não, precisaria ler o material do professor com atenção para passar para os alunos

Acredito que sim

Sim

Pela facilidade que eu tenho de utilizar as plataformas do Google, pra mim seria mais fácil reproduzir com minhas turmas e compreender a ideia do jogo.

Sim porque o material contido nele está explicando tudo de uma forma clara

Voltando aos pareceres que efetuei na sala de aula aferidos para a Leticia, a qual explicou muito bem os entornos do jogo, porém acreditava que tal ação foi devida a mesma ter desenvolvido o jogo, tendo propriedade do assunto. No entanto, ao ler as instruções do professor acredito que foi muito bem elaborado de forma que particularmente se utilizá-lo em sala de aula conseguiria guiar bem o decorrer do jogo só com esse encarte de instruções – Então apesar de bastante passos e atividades, o professor lendo as instruções acredito que o jogo se torna compreensivo para todos.

Sim.

Sim, realizaria uma tentativa de jogatina prévia antes da aula com os alunos e caso compreendesse bem na prática, usaria tranquilamente na sala de aula.

Parece que esse material é destinado a pessoas como você? Por quê?12 respostas

Não, não possuo a etnia e o gênero e a história parecida das personagens

Sim, pois por mais que eu não seja uma mulher negra, é necessário compreender as perspectivas de mulheres negras para poder auxiliá-las e pensar nas minhas questões de branquitude

Sim, pois gosto desse tipo de material e a maneira como é jogado.

Não sei ao certo, porém entender a realidade das personagens é muito importante à todas as pessoas, tendo em vista todas as situações e o enredo.

Mais ou menos, mas me identifico com o material

Sim, inclusive acredito que esse material possui uma linguagem de fácil entendimento e com contexto atual, sendo destinado a diversos públicos. Por ser um jogo digital, o acesso nem sempre pode ser feito por alguns públicos.

Sim, porque mostra muita informação do tema que todos deviam ter, e gera uma reflexão sobre o que é correto na sociedade. Acredito que é destinado a mim também, pois vim de escola Pública, então algumas situações me indentifiquei. Além de situações de machismo que são refentes a todas as mulheres.

Sim, porque sou uma pessoa branca e o jogo ajuda entender melhor o racismo estrutural, os preconceitos e outros problemas que as pessoas negras enfrentam, para que seja possível ajudar a romper com esse ciclo.

Sim, pois auxilia todas as pessoas a entenderem a vivência das personagens sob uma ótica que pode ser não uma realidade vivenciada pelos jogadores

Não, pois não me considero inserido nas circunstâncias a qual o jogo retrata, como a etnia das personagens e a situação carente que é retratado o cenário.

Sim, pelo fato de ser professora

Existe expressão que não é familiar? Qual?12 respostas

Não

Existem algumas palavras de origem africana que não sabia o que significava, por exemplo, Xângo, Iansã e Ibeji.

Algumas expressões eu não conhecia, como o nome de algumas comidas típicas africanas e ingredientes.

Minha realidade é diferente das demonstradas pelas personagens, e acredito que o material cumpre bem o papel de situar a pessoa, mesmo que distante, nas situações das personagens.

Não

Creio que não.

Os nomes dos "pratos" feitos por Djanira na atividade não são expressões familiares para mim, ou seja, não são do nosso cotidiano, nos trazendo o quão somos leigos nessa parte, no entanto é a dinâmica e do jogo, e acredito ter um viés muito didático.

Não.

Não.

Nao

FICHA AVALIATIVA CRITÉRIO 4 – ACEITAÇÃO

Há algo neste material que você considera irritante ou ofensivo? Se sim, aponte em que momento ocorre.12 respostas

Não

Não

Não, tudo o que é tratado no jogo eu considero importante e necessário.

Não tem.

Não.

Não.

Nao

As imagens que aparecem sobre mulheres são estereotipadas? Se sim, aponte em que momento ocorre12 respostas

Não

Não.

Não

Não sei dizer, mas creio que não.

Confesso que é algo que não consigo dar um parecer muito concreto, pois, uma das minhas maiores dificuldades, principalmente por não ser meu "lugar de fala" é identificar isso, no entanto acredito que não, as personagens ao meu prisma são a projeção de mulheres comuns negras, pois, trata de realidade e não padrões “distorcidos” para aceitação da sociedade, muito observado na redes sociais.

Não.

Nao

A linguagem utilizada é discriminatória? Se sim, aponte em que momento ocorre.12 respostas

Não

Sim, quando Kyara é discriminada na livraria. Quando Djanira é maltratada no seu restaurante. E quando Padman é pelos colegas na reunião de professores da escola.

Não

Não. As únicas falas discriminatórias são as que fazem parte das histórias e são colocadas justamente com a finalidade de gerar reflexão nos jogadores.

Não é discriminatória a partir do meu prisma.

Não.

Não, em momento algum.

Nao

FICHA AVALIATIVA CRITÉRIO 5 - MUDANÇA DA AÇÃO

A mensagem do material pede que faça algo? O quê?12 respostas

Compreensão e respeito

Sim, o material nos mostra a necessidade de compreender a perspectiva da mulher negra

A mensagem proporciona uma reflexão sobre a sociedade em que vivemos. A partir da reflexão é possível que tomemos variados rumos de pensamento: mudança de ponto vista, vontade de começar na militância.

Demonstra realidades diferentes, por exemplo, de quem joga o jogo para com as personagens. É um papel muito importante e que estimula a empatia e compreensão de quem o utiliza. Não somente imaginar e compreender as situações, mas poder ajudar de alguma forma uma pessoa que possui uma vida diferente da sua.

Não

Refletir sobre as questões raciais, de classe e de gênero e buscar uma mudança de atitude baseado na história das personagens.

Sim, que você respeite mais as pessoas e as relações étnicas e raciais sem ter preconceito

Sim. Entendimento do contexto que essas mulheres estão inseridas, e todas as "labutas" que estas passam por serem mulheres negras. E também entender os meus privilégios como mulher branca.

Eu entendi uma mensagem de olhar para as vidas das mulheres negras e suas dificuldades que são causadas pelo racismo. Como mulher branca, sinto que o meu papel é o de não perpetuar o racismo e reconhecer meus privilégios, para que seja possível uma transformação social. No jogo fica bem claro que o racismo não é só xingamentos, que existe toda uma estrutura que beneficia pessoas brancas e exclui pessoas negras, por isso é importante que pessoas brancas entendam o que é o racismo e utilizem dos seus privilégios para diminuir as diferenças raciais.

Ao meu ver o material pede uma mudança de atitude das pessoas, com base nas situações observadas durante o jogo.

Acredito que ele instiga a nossa reflexão para com pessoas negras, em especial mulheres; empatizar com a situação das personagens, as dificuldades e injustiças que sofrem em alguns momentos (ex: quando a personagem que trabalhava como doméstica é demetida de forma irregular e não consegue buscar a justiça correta para o ocorrido).

Sim, incentivar mais a luta das mulheres negras

Você está disposto a realizar? Por quê? 12 respostas

Sim

Sim, é importante compreender a vivência das mulheres negras

Claro que estou, pois se faz necessário iniciar essa mudança de pensamento, sobretudo no ensino, transformando o olhar de pessoas racistas (o que não é fácil), em pessoas reeducadas e com outra noção sobre suas Relações Étnico Raciais.

A empatia e compreensão das histórias de vida das pessoas é um passo muito importante para se poder ajudar quem precisa.

Não entendi

Com certeza. Como futura professora é meu dever refletir e tentar buscar uma mudança de atitude minha para inspirar meus alunos de alguma forma.

Sim, porque o jogo mostra o quanto é importante essa atitude, ter respeito as relações étnicas e raciais

Sim. Creio que para os avanços da nossa sociedade, é necessários discussões pertinentes como essas, para assim entendermos nossos privilegios e para assim conseguirmos fazer ações efetivas para a mudança deste contexto tão injusto que o mundo foi pautado. Porque mudamos o mundo não com grandes mudanças e sim com o compilado de pequenas ações de milhares de pessoas.

Sim, porque quero fazer parte do movimento antirracista e tornar a sociedade menos desigual.

Sim

Sim, pois essa reflexão é necessária e tem que partir de cada um especialmente de pessoas brancas privilegiadas, sendo um compromisso com a nossa sociedade para que possamos diminuir cada vez mais os ideais racistas e a segregação.

Sim, pois o jogo mostra como a luta é necessária e super importante

Recomendaria que alguma pessoa próxima de você realize essa mudança de olhar?

Sim

sim

Sim, principalmente minha família

É claro, esse tema é urgente, pessoas negras estão morrendo, o racismo estrutural é uma realidade em nosso país e precisamos começar a reverter essa situação.

Não entendi

Com certeza também, o jogo é muito necessário, facilita e desperta o olhar para a mudança. Muitas pessoas do meu convívio deveriam jogá-lo para buscar essa mudança.

Sim, a todos que conheço

Com toda certeza.

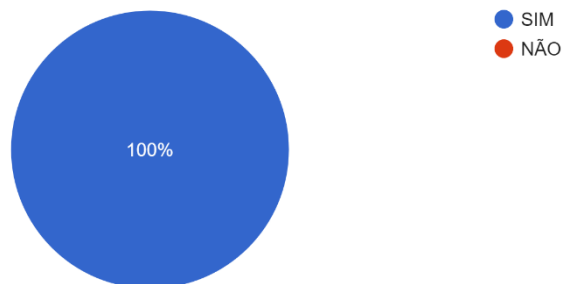
Sim.

Sim, com toda certeza.

FICHA AVALIATIVA CRITÉRIO 6 – ADEQUABILIDADE

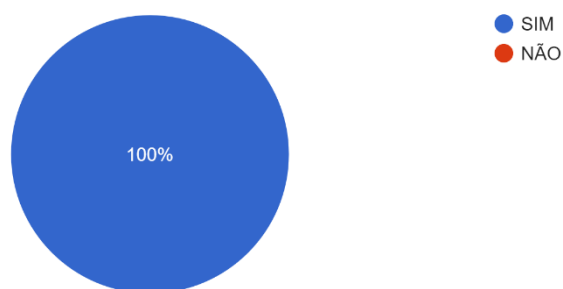
O conteúdo é adequado ao Ensino Médio?

12 respostas



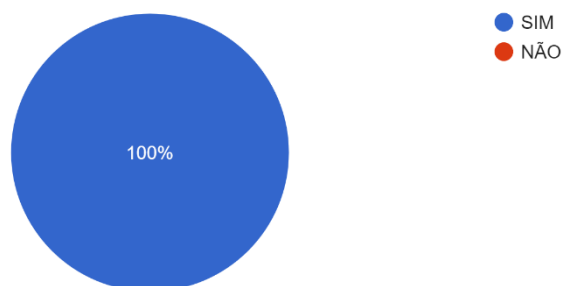
O conteúdo pode ser adaptado para ser utilizado no Ensino Fundamental ou na Educação de Jovens e Adultos?

12 respostas



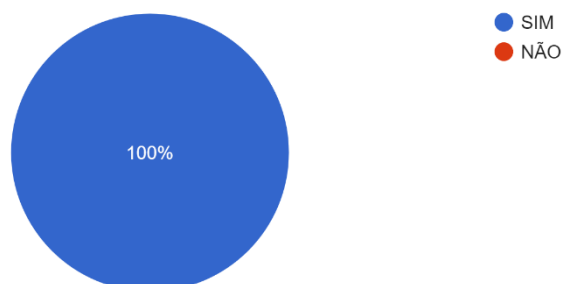
O conteúdo é adequado ao Ensino Superior

12 respostas



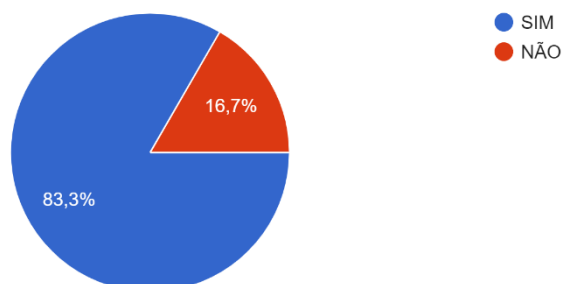
O conteúdo é claro e de fácil entendimento?

12 respostas



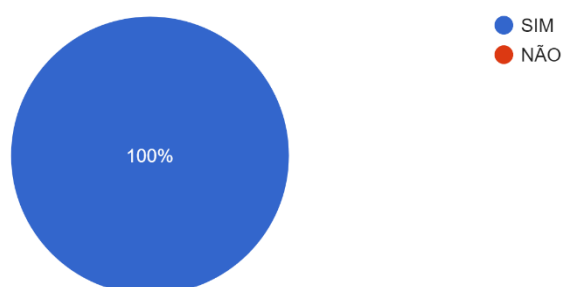
A leitura do jogo é dinâmica, com informações técnicas na mesma proporção em que é didático?

12 respostas



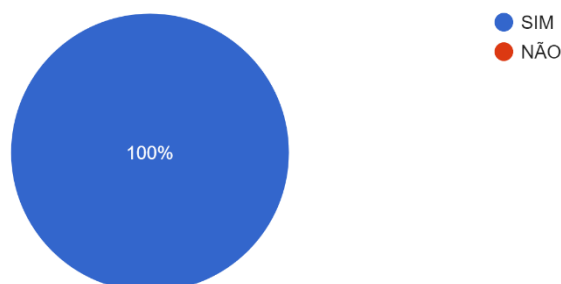
As perguntas ou situações problemas apresentadas são possíveis de serem respondidas?

12 respostas



As perguntas ou situações problemas apresentadas suscitam reflexões?

12 respostas



Os sujeitos que irão jogar precisam ter algum conhecimento prévio para compreender o assunto abordado? Se sim, qual(is)? 12 respostas

Não

Não, principalmente porque o jogo é colaborativo

Se o jogo for realizado via computador, se faz necessário que o sujeito tenha conhecimento básico de informática.

É importante ter consciência das diferentes realidades no país, por exemplo. E isto é algo no qual o jogo auxilia também.

Não

Sim, no próprio material de apoio está bem explícito que o jogo precisa ser trabalhado de forma contextualizada aos conteúdos de sala de aula e nunca de forma isolada e sem reflexão crítica. É preciso que esteja bem claro para os estudantes os conceitos de raça, gênero, classe e das relações étnico-raciais.

Não todos, porque muitos assuntos foram muito bem explicados

Como mencionando fio-me que dá para jogarmos sem o conhecimento prévio, mas para um melhor aprofundamento acredito que esse jogo pode ser utilizado em um plano de aula que previamente trabalhasse mais com o contexto envolvido com essa temática, como por exemplo trabalhar com as personalidades negras que o jogo aborda previamente por meio de artigo, e etc.

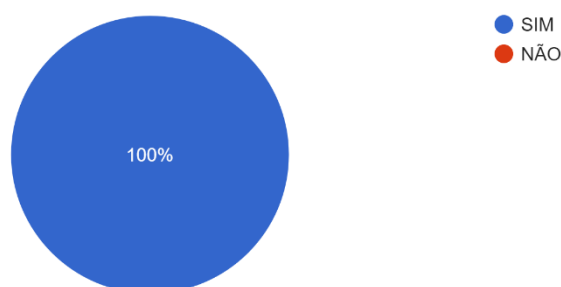
Não.

Sim, eu quando joguei tinha pouco contato com elementos de matriz africana, e colegas que tinham mais experiências e repertório sabiam mais sobre os conteúdos abordados durante o desafio. Todavia, não saber o conteúdo não afeta a aprendizagem, pelo contrário, me senti estimulado a cada desafio a procurar saber mais das respostas e sobre o que era abordado.

Sim, conhecimentos sobre personalidades negras e cultura africana

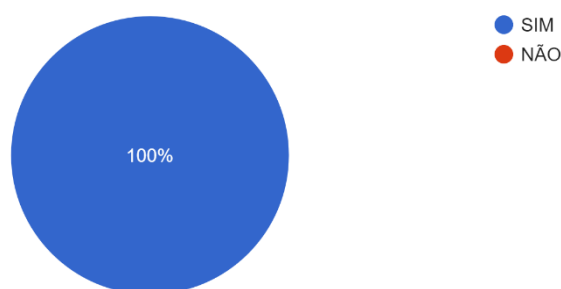
O jogo colabora com o debate sobre as repercussões, relações e aplicações do conhecimento sobre as RER na sociedade?

12 respostas



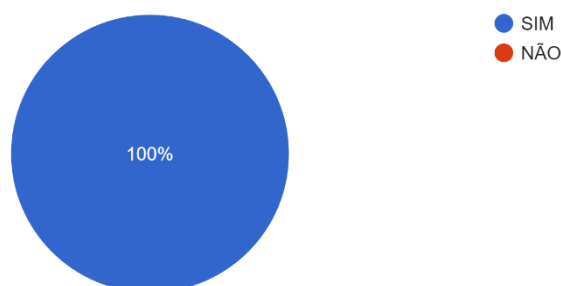
O jogo contempla situações em que as atitudes e o posicionamento político e social são trabalhados?

12 respostas



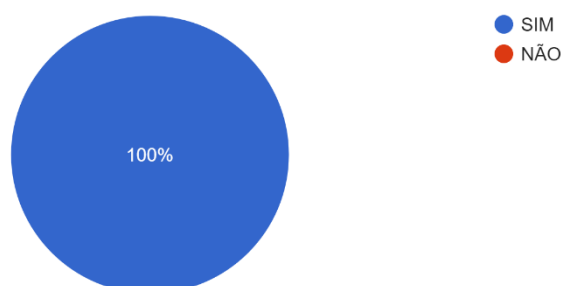
O jogo propõe reflexão sobre a realidade do estudante, levando-o a questionar o modelo de sociedade vigente?

12 respostas



O jogo reforça a ideologia dominante da sociedade atual? O material aborda aspectos históricos, políticos, culturais e sociais?

12 respostas



Você preferiria outro formato de produto educacional para a abordagem dessa temática?
Qual? Por quê?

Não, creio que o jogo contemplou corretamente e divertidamente

Não, acredito que o formato de jogo foi muito bom

Não conheço formato melhor para trabalhar tal temática. Ainda mais no momento atual (pandemia) que estamos atravessando.

Acredito que tanto online quanto fisicamente (com cartas) o jogo seria bem trabalhado.

Não

Acredito que outros formatos de produto educacional para a abordagem dessa temática também seriam eficientes. Porém, gosto muito de jogos e penso que o uso dos mesmos, quando muito bem executado pelo professor, faz toda diferença no processo de ensino e aprendizagem. O jogo sempre é algo que chama muito a atenção dos alunos e o modo como esse jogo foi pensado - colaborativo - faz com que os alunos possam se ajudar e colaborar uns com os outros até o final, terminando juntos e isso faz muita diferença!

Não, acho o jogo totalmente pertinente para uma aprendizagem de algo sério e mais lúdico

Eu particularmente gosto bastante de aulas mais dinâmicas e acredito que jogos são ferramenta primordiais para isso, principalmente jogos online pois a nossa geração está imersa na tecnologia, então acredito que seja uma boa forma de acessar os jovens que estão nesse meio, então nada melhor que usar este mesmo meio em prol de uma educação. Mas acredito que a associação do jogo em um plano de aula com essa temática seria muito proveitosa.

Gostei da forma que foi.

Não, achei o formato digital excelente para esse jogo, permitindo a socialização das atividades entre as pessoas dos grupos, possibilitando que juntos consigam resolver os desafios mesmo a distância.

No meu caso, eu transformaria essa história, como já mencionei em uma sugestão, em um tipo de jogo como uma visual novel, que estimularia os alunos a jogarem e desvendarem elementos da história e criarem suas próprias linhas do tempo a partir de decisões ímpares. Especialmente porque o jogo seria 100% voltado para o Ensino remoto e não iria precisar da presença do professor na sala de aula, cada aluno poderia acessar esse material em sua casa e até jogar com colegas de forma síncrona. Como sugestão, caso queira saber mais sobre este tipo de jogo (Que até então nunca o observei sendo utilizado para recursos educacionais, mas acho que tudo tem uma primeira vez, rs) deixo de recomendação estes links, caso achem viável de tomar este rumo.

https://aminoapps.com/c/visualnovelworld/page/blog/como-fazer-uma-visual-novel/MwRR_QpHku2YlXKoX5Jez4g1xE5nPNNj6Z

<https://visualnoveleoutrosgames.blogspot.com/2020/06/como-fazer-uma-visual-novel-parte-1.html>

<http://renpybrasil.blogspot.com/2014/05/criando-uma-visual-novel-basico.html> Aproveito e agradeço novamente pela oportunidade de contribuir com ideias e parabênzo a Professora Rose e a Letícia pelo material desenvolvido. Fiquem bem!

Não, acredito que essa seja a forma mais leve de trabalhar o tema

7.4 CRONOGRAMA DA DISCIPLINA METODOLOGIA DE ENSINO DE CIÊNCIA E BIOLOGIA: TEMAS INTEGRADORES.

UNESP UNIVERSIDADE ESTADUAL PAULISTA

2º semestre letivo de 2021 – Curso de Ciências Biológicas – Licenciatura

Professora Rosemary Rodrigues de Oliveira e-mail: rosemary.oliveira@unesp.br

Disciplina: METODOLOGIA DE ENSINO DE CIÊNCIAS E BIOLOGIA: TEMAS INTEGRADORES 2021

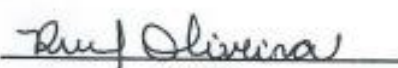
Cronograma da Disciplina

MOMENTO	DATA	EIXOS TEMÁTICOS / CONTEÚDOS	OBJETIVOS	BIBLIOGRAFIA DE BASE	ESTRATÉGIAS
1º encontro	12/11	Relações étnico raciais e educação	- Articular cidadania, educação das relações étnico-raciais e ensino de Biologia; - Refletir sobre uma formação comprometida com as lutas por equidade social; - Compreender a educação das relações étnico-raciais como direito humano fundamental.	VERRANGIA, Douglas; SILVA, Petronilha Beatriz Gonçalves. Cidadania, relações étnico-raciais e educação: desafios e potencialidades do ensino de ciências. <i>Educ. Pesqui.</i> , São Paulo, v. 36, n. 3, p. 705-718, 2010. Disponível em http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1517	(a) Atividade síncrona em grupos leitura e interpretação da crônica "Bons Dias" de Machado de Assis (Google Docs/Google Meet). (b) Discussão (c) Síntese em aula Expositiva dialogada
2º encontro	19/11	Educação antirracista	- Identificar que o Brasil como um país racista, no entanto os brasileiros não se consideram racistas. - Elencar os princípios de uma educação e sociedade antirracistas. - Conhecer as leis 10.639/03 11.645/2008 - Diferenciar racismo institucional de racismo estrutural percebendo o quanto o racismo faz parte de nossa estrutura social - Refletir sobre como o epistemicídio - exclusão do pensamento negro dos currículos escolares e da academia - contribui para e é fruto do racismo estrutural num <i>continuum</i>.	RIBEIRO, Djamila. Pequeno Manual Antirracista . Cia das Letras, 2019.	(a) Leitura de vídeo e Pesquisa online (b) Atividade em grupo com colagens do Jamboard "expressões idiomáticas e ditados populares racistas" (roteiro no mural do Google sala de aula). (c) Discussão (d) Síntese em aula expositiva dialogada
3º encontro	26/11	Eugenia, projeto de embranquecimento do negro e mito da democracia racial no Brasil I	- Discutir as teses eugenistas que vigoraram no Brasil e no mundo entre a segunda metade do século XIX e a primeira metade do século XX tendo por base a história da ciência foram - Conhecer intelectuais brasileiros que incorporaram essas teses e delas derivaram outra: a "tese do branqueamento." - Refletir sobre o mito da democracia racial e, sobre a idealização da mestiçagem enquanto símbolo nacional como desdobramentos do racismo construído no Brasil.	ALMEIDA, Sílvia. Racismo Estrutural . São Paulo: Pólen, 2019. Coleção Feminismos Plurais.	(a) Leitura de imagem - "Redenção de Cã" - óleo sobre tela de Modesto Brocos (b) Discussão (c) Síntese em aula expositiva dialogada
4º encontro	03/12	Eugenia, projeto de	Discutir as teses eugenistas que vigoraram no Brasil e no mundo entre a segunda metade do	ALMEIDA, Sílvia. Racismo Estrutural .	(a) Leitura de imagem - "CASA Grande do

8º encontro	14/01	Orientação grupos 3 e 4	Desenvolver habilidades de pesquisa com o intuito de articular a reflexão teórica da área de ensino à prática pedagógica.	--	Uma hora e meia de discussão com cada grupo em separado
9º encontro	21/01	Relações Étnico Raciais e Ensino	Desenvolver práticas que possibilitem articular o ensino de Biologia ao trabalho com as RER.	Pasta socializada com os estudantes no Google Drive/Dropbox três semanas antes do nono encontro. A pasta contém textos que versam sobre prática pedagógica e relações étnico raciais.	(a) Pesquisa e leitura domiciliar (b) Discussão de textos em pequenos grupos (roteiro no mural do Google sala de aula). (c) Elaboração e apresentação de Jamboard na aula síncrona (d) Discussão
10º encontro	28/01	Jogo "Histórias Cruzadas"	Desenvolvimento do Jogo "Histórias Cruzadas" pela Mestranda Leticia de Cássia Oliveira e o acadêmico Rafael X junto à turma.	---	(a) Vivência de Jogo online e discussão com a turma.
11º encontro	04/02	Atividade avaliativa sobre o jogo "Histórias Cruzadas"	Avaliação do jogo "Histórias Cruzadas" via Google Formulários	---	(a) Vivência de processo de validação do jogo online
12º encontro	11/02	Fichamento	Desenvolver práticas que possibilitem articular o ensino de Biologia ao trabalho com as RER.	TRUEBA, César Carrilo. Frankenstein na tela ou os vasos comunicantes entre ciência e cultura. In.: GOMES, A. C. V.; FIGUEIREDO, B. G.; TRUEBA, C. C. História da Ciência no Cinema 4 . Belo Horizonte: Fino Traço, 2012. p. 101-121.	Atividade de Leitura, interpretação, síntese e exercício de criatividade.
13º encontro	18/02	Apresentação de trabalho Grupo 1	Desenvolver práticas que possibilitem articular o ensino de Biologia ao trabalho com as RER.	Bibliografia sistematizada pelos licenciandos.	Estratégias escolhidas pelos licenciandos.
14º encontro	25/02	Apresentação de trabalho Grupo 2	Desenvolver práticas que possibilitem articular o ensino de Biologia ao trabalho com as RER.	Bibliografia sistematizada pelos licenciandos.	Estratégias escolhidas pelos licenciandos.
15º encontro	04/03	Apresentação de trabalho Grupo 3	Desenvolver práticas que possibilitem articular o ensino de Biologia ao trabalho com as RER.	Bibliografia sistematizada pelos licenciandos.	Estratégias escolhidas pelos licenciandos.
16º encontro	11/03	Apresentação de trabalho Grupo 4	Desenvolver práticas que possibilitem articular o ensino de Biologia ao trabalho com as RER.	Bibliografia sistematizada pelos licenciandos.	Estratégias escolhidas pelos licenciandos.
	18/03		Exame caso seja necessário		

8. ANEXOS

8.1 FICHA DA PLATAFORMA BRASIL.

 MINISTÉRIO DA SAÚDE - Conselho Nacional de Saúde - Comissão Nacional de Ética em Pesquisa - CONEP FOLHA DE ROSTO PARA PESQUISA ENVOLVENDO SERES HUMANOS			
1. Projeto de Pesquisa: PROPOSTA DE AVALIAÇÃO E VALIDAÇÃO DO JOGO DIGITAL "HISTÓRIAS CRUZADAS"			
2. Número de Participantes da Pesquisa: 15			
3. Área Temática:			
4. Área do Conhecimento: Grande Área 7, Ciências Humanas			
PESQUISADOR RESPONSÁVEL			
5. Nome: Rosemary Rodrigues de Oliveira			
6. CPF: 118.696.288-17	7. Endereço (Rua, n.º): AYRTON SENNA, 333 SANTA LUZIA 601A JABOTICABAL SAO PAULO 14883108		
8. Nacionalidade: BRASILEIRO	9. Telefone: 16992925775	10. Outro Telefone:	11. Email: rosemary.oliveira@unesp.br
Termo de Compromisso: Declaro que conheço e cumprirei os requisitos da Resolução CNS 468/12 e suas complementares. Comprometo-me a utilizar os materiais e dados coletados exclusivamente para os fins previstos no protocolo e a publicar os resultados sejam eles favoráveis ou não. Aceito as responsabilidades pela condução científica do projeto acima. Tenho ciência que essa folha será anexada ao projeto devidamente assinada por todos os responsáveis e fará parte integrante da documentação do mesmo.			
Data: 29 / 10 / 2021		 Assinatura	
INSTITUIÇÃO PROPONENTE			
12. Nome: UNIVERSIDADE ESTADUAL PAULISTA JULIO DE MESQUITA FILHO	13. CNPJ: 48.031.918/0012-87	14. Unidade/Órgão:	
15. Telefone: (16) 3209-2600	16. Outro Telefone:		
Termo de Compromisso (do responsável pela instituição): Declaro que conheço e cumprirei os requisitos da Resolução CNS 468/12 e suas Complementares e como esta instituição tem condições para o desenvolvimento deste projeto, autorizo sua execução.			
Responsável: Prof. Dr. Antonio Sergio Ferraudo		CPF: 551.607.608-06	
Cargo/Função: Diretor			
Data: 28 / 10 / 2021		 Assinatura	
PATROCINADOR PRINCIPAL		Prof. Dr. Antonio Sergio Ferraudo	
Não se aplica.		DIRETOR	
		UNESP - Campus de Jaboticabal	

8.2 TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO.



UNIVERSIDADE ESTADUAL PAULISTA
CÂMPUS DE JABOTICABAL

**TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO (TCLE)**

Você está sendo convidado (a) a participar da pesquisa: **Proposta de avaliação e validação do jogo digital “Histórias Cruzadas”**. Será informado (a) verbalmente e por escrito sobre a o estudo, de forma suficiente e clara, pela **pesquisadora Profa. Dra. Rosemary Rodrigues de Oliveira**, da Universidade Estadual Paulista “Júlio de Mesquita Filho” – Faculdade de Ciências Agrárias e Veterinárias/FCAV/UNESP, Jaboticabal. Esta pesquisa foi avaliada pelo Comitê de Ética em Pesquisa com Seres Humanos Faculdade de Ciências Agrárias e Veterinárias de Jaboticabal - UNESP, que tem como função defender os interesses dos participantes das pesquisas, em sua integridade e dignidade, contribuindo para o desenvolvimento da ciência dentro dos padrões éticos.

O estudo tem como objetivo testar, avaliar e validar o jogo “Histórias Cruzadas” junto aos alunos da disciplina de “Metodologia de Ensino de Ciências e Biologia Temas Integradores” identificando, a partir da avaliação dos licenciandos, se o jogo é aplicável, se tem potencial para atingir seus objetivos, se são necessárias modificações e se o jogo tem possibilidades para ser replicado junto a alunos do Ensino Médio da escola de educação básica. A coleta de dados se dará em duas etapas distintas. A primeira etapa ocorrerá de modo online síncrono. Os estudantes em grupos jogarão o jogo digital e suas reações e impressões serão filmadas via plataforma Google Meet. Esse primeiro momento terá duração de 4 horas e ocorrerá no horário da aula da disciplina “Metodologia de Ensino de Ciências e Biologia Temas Integradores”. A segunda etapa de coleta de dados ocorrerá de modo online assíncrono e consistirá na avaliação do jogo através de fichas que serão disponibilizadas via Google Forms. Estima-se um tempo de 30 a 40 minutos para realização dessa etapa. Não há custos para participar dessa pesquisa. Você terá o tempo de duas semanas entre a entrega deste Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE) e posterior devolutiva do mesmo, tendo a oportunidade nesse período de esclarecer suas dúvidas, bem como tomar uma decisão autônoma manifestando se concorda ou não em participar dessa pesquisa.

Mesmo sendo uma atividade lúdica, por se tratar de uma situação de pesquisa que ocorrerá no cerne de uma disciplina compreendemos como possíveis riscos que você se sinta

Comitê de Ética em Pesquisa da Universidade Estadual Paulista “Júlio de Mesquita Filho”
Faculdade de Ciências Agrárias e Veterinárias - Unesp – Campus de Jaboticabal
Via de Acesso Paulo Donato Castellane s/n CEP: 14.884-300 Jaboticabal – SP
Telefone: (16) 3209-7168 E-mail: comiteetica@fcav.unesp.br



UNIVERSIDADE ESTADUAL PAULISTA
CÂMPUS DE JABOTICABAL



constrangido e/ou coagido a participar da mesma. Caso isso ocorra, como providências e cuidados a fim de minimizar o risco asseguramos que você poderá: (a) não participar da atividade lúdica sem ônus em seu desempenho escolar e/ou frequência; (b) apenas assistir a atividade caso deseje; ou (c) poderá participar da atividade lúdica sem ter seu dado utilizado. Prezaremos pelo seu acolhimento e conforto frente a situação, durante ou ao término da pesquisa. Registramos que é garantido o acompanhamento e assistência imediata, integral e gratuita e que estes estão estendidos para os casos de interrupção da pesquisa.

A pesquisa e justifica, pois, traz benefícios para a área de ensino e para a comunidade mais ampla na medida em que o propósito do jogo “Histórias Cruzadas” é o de subsidiar atividades de ensino que promovam a superação dos estereótipos de inferioridade enraizados pela cultura branca sobre as culturas africanas. Ele poderá estar associado à diferentes sequências didáticas que versem sobre as relações étnico-raciais podendo ser utilizado no início de uma sequência de ensino para problematizar a necessidade de superação de estereótipos e a valorização da diversidade étnico-racial, promover a reflexão sobre a realidade da mulher negra brasileira, suas dificuldades diárias, o apagamento sofrido séculos após o processo de colonização, bem como suas lutas e organizações sociais nas pautas antirracistas. Pode ser utilizado no meio ou ao final de uma sequência didática de modo a avaliar a assimilação do conhecimento estudado.

Os benefícios diretos de sua participação se configuram em, além da diversão durante o jogo, exercitar o pensamento crítico apontando as necessidades/falhas/problemas do jogo. Você vivenciará o jogo a fim de o avaliar e será instado a pensar nos objetivos de aprendizagem e finalidades da proposta; a quem se destina o material produzido; em quais condições poderia ser aplicado e que tipos de recursos seriam necessários se posicionando livre e criticamente. Acreditamos que o maior benefício para você, como participante, é a sua experiência formativa. Realizarei a devolutiva dos dados da pesquisa para você ao final do processo de organização e análise dos dados, que culminará na reestruturação do produto educacional. A devolutiva também poderá ocorrer a partir da socialização do jogo reformulado e de possíveis publicações oriundas dessa atividade de pesquisa.

Este material será utilizado para apresentação em eventos científicos escrita de artigos e capítulos de livro observando os princípios éticos da pesquisa científica e seguindo

Comitê de Ética em Pesquisa da Universidade Estadual Paulista “Júlio de Mesquita Filho”
Faculdade de Ciências Agrárias e Veterinárias - Unesp – Campus de Jaboticabal
Via de Acesso Paulo Donato Castellane s/n CEP: 14.884-300 Jaboticabal – SP
Telefone: (16) 3209-7168 E-mail: comiteetica@fcav.unesp.br



UNIVERSIDADE ESTADUAL PAULISTA
CÂMPUS DE JABOTICABAL



procedimentos de sigilo e discrição e que não haverá benefícios ou contribuições financeiras sobre os resultados decorrentes da pesquisa.

Dessa forma, você foi esclarecido sobre os objetivos da pesquisa, os procedimentos que serão utilizados e riscos, a garantia do anonimato e de esclarecimentos constantes, e de ter em mãos uma cópia deste Termo de Consentimento Livre e Esclarecido. Além disso, está ciente do direito assegurado de não participar, ou de interromper a participação no momento que achar necessário, além da garantia de indenização por eventuais danos decorrentes da participação nessa pesquisa, nos termos da legislação civil (Código Civil Lei 10.406 de 10/01/2002).

Nome do participante: _____

Assinatura do participante

Jaboticabal, _____ de _____ de 2022

(assinatura)

Pesquisadora Responsável

Nome: Rosemary Rodrigues de Oliveira

Endereço: Avenida Ayrton Senna, 333, apto 301A. Vila Santa Luzia. Jaboticabal. SP
CEP.: 148830-108

Tel: (16) 3209-7266; (16) 99292-5775

E-mail: rosemary.oliveira@unesp.br

OBS.: Termo apresentado em duas vias, uma destinada ao participante e a outra ao pesquisador. Todas as vias devem ser rubricadas pelo participante ou representante legal, e pesquisador (a).

Comitê de Ética em Pesquisa da Universidade Estadual Paulista "Júlio de Mesquita Filho"
Faculdade de Ciências Agrárias e Veterinárias - Unesp - Campus de Jaboticabal
Via de Acesso Paulo Donato Castellane s/n CEP: 14.884-300 Jaboticabal - SP
Telefone: (16) 3209-7168 E-mail: comiteetica@fcav.unesp.br

8.3 FICHA AVALIATIVA DO MATERIAL

FICHA DE VALIDAÇÃO DE PRODUTO/PROCESSO EDUCACIONAL (PE)	
Complexidade - compreende-se como uma propriedade do PE relacionada às etapas de elaboração, desenvolvimento e/ou validação do Produto Educacional. *Mais de um item pode ser marcado.	☐ O PE é concebido a partir da observação e/ou da prática do profissional e está atrelado à questão de pesquisa da dissertação ou tese. ☐ A metodologia apresenta clara e objetivamente a forma de aplicação e análise do PE. ☐ Há uma reflexão sobre o PE com base nos referenciais teóricos e teórico-metodológicos empregados na respectiva dissertação ou tese. ☐ Há apontamentos sobre os limites de utilização do PE.
Impacto – considera-se a forma como o PE foi utilizado e/ou aplicado nos sistemas educacionais, culturais, de saúde ou CT&I. É importante destacar se a demanda foi espontânea ou contratada.	☐ Protótipo/Piloto não utilizado no sistema relacionado à prática profissional do discente. ☐ Protótipo/Piloto com aplicação no sistema Educacional no Sistema relacionado à prática profissional do discente.
Aplicabilidade – relaciona-se ao potencial de facilidade de acesso e compartilhamento que o PE possui, para que seja acessado e utilizado de forma integral e/ou parcial em diferentes sistemas.	☐ PE tem características de aplicabilidade a partir de protótipo/piloto, mas não foi aplicado durante a pesquisa. ☐ PE tem características de aplicabilidade a partir de protótipo/piloto e foi aplicado durante a pesquisa, exigível para o doutorado. ☐ PE foi aplicado em diferentes ambientes/momentos e tem potencial de replicabilidade face à possibilidade de acesso e descrição.
Acesso – relaciona-se à forma de acesso do PE.	☐ PE sem acesso. ☐ PE com acesso via rede fechada. ☐ PE com acesso público e gratuito. ☐ PE com acesso público e gratuito pela página do Programa. ☐ PE com acesso por Repositório institucional - nacional ou internacional - com acesso público e gratuito.
Aderência – compreende-se como a origem do PE apresenta origens nas atividades oriundas das linhas e projetos de pesquisas do PPG em avaliação.	☐ Sem clara aderência às linhas de pesquisa ou projetos de pesquisa do PPG <i>stricto sensu</i> ao qual está filiado. ☐ Com clara aderência às linhas de pesquisa ou projetos de pesquisa do PPG <i>stricto sensu</i> ao qual está filiado.
Inovação – considera-se que o PE é/foi criado a partir de algo novo ou da reflexão e modificação de algo já existente revisitado de forma inovadora e original.	☐ PE de alto teor inovador (desenvolvimento com base em conhecimento inédito). ☐ PE com médio teor inovador (combinação e/ou compilação de conhecimentos pré-estabelecidos). ☐ PE com baixo teor inovador (adaptação de conhecimento(s) existente(s)).

Breve relato sobre a abrangência e/ou a replicabilidade do PE)

Assinatura dos membros da banca:

Presidente da banca: _____

Membros internos: _____

Membro externos: _____

Data da defesa: _____