

O jogo na (re)educação das relações étnico-raciais: que história é essa?

The Game in the (Re) Education of Ethnic-Racial Relations: What Story is This?

Adinaly Pereira Barboza*
Eleta de Carvalho Freire**

RESUMO

Este artigo é fruto de uma pesquisa de mestrado que analisou a implementação da Lei 10.639/2003 no currículo de História na rede municipal do Paulista, em Pernambuco, tendo como referência teórica a perspectiva decolonial. Com o propósito de favorecer aprendizagens sobre a História e Cultura da África e dos Afro-brasileiros, elaboramos uma proposição didática na forma de um jogo educativo digital para ser utilizado com estudantes do 7º ano do ensino fundamental, anos finais. No jogo são abordadas narrativas afrodiaspóricas, reconhecendo a história dos negros/as na condição de sujeitos, reconsiderando e ressignificando a história e cultura da África e dos afro-brasileiros.

Palavras-chave: Ensino de História; Jogo educativo; Relações Étnico-Raciais.

ABSTRACT

This article is the result of a master's research that analyzed the implementation of Law 10.639/2003 in the History curriculum in the municipal network of Paulista, in PE, having the decolonial perspective as a theoretical reference. With the purpose of favoring learning about the History and Culture of Africa and Afro-Brazilians, we developed a didactic proposal in the form of a digital educational game to be used with students of the 7th year of elementary school, final years. The game addresses Afro-diasporic narratives, recognizing the history of black people as subjects, reconsidering and re-signifying the history and culture of Africa and Afro-Brazilians.

Keywords: History Teaching; Educational Game; Ethnic-Racial Relations.

* Universidade Federal de Pernambuco (UFPE), Recife, Pernambuco, Brasil. adinaly.barboza@ufpe.br <<https://orcid.org/0000-0001-5108-3748>>

** Universidade Federal de Pernambuco (UFPE), Recife, PE, Brasil. eleta.freire@ufpe.br <<https://orcid.org/0000-0003-2283-9774>>

Este texto constitui parte da pesquisa que analisou a implementação da Lei 10.639/2003 no currículo de História na rede municipal do Paulista, em Pernambuco, tendo como referência teórica a perspectiva decolonial. Com o propósito de favorecer aprendizagens sobre a História e Cultura da África e dos Afro-brasileiros, elaboramos uma proposição didática na forma de um jogo digital para ser utilizado com estudantes do 7º ano do ensino fundamental, anos finais.¹

Em vigor há vinte anos, a Lei 10.639 foi sancionada em 9 de janeiro de 2003 pelo então presidente Luiz Inácio Lula da Silva logo após assumir a presidência da República. Atendeu às lutas históricas do movimento negro brasileiro pela reavaliação do papel do negro na História do Brasil e pela valorização da cultura negra ao introduzir a obrigatoriedade do ensino de História e cultura africanas e afro-brasileiras nas escolas do país (PEREIRA; MONTEIRO, 2013).

Contudo, é perceptível que a obrigatoriedade do estudo da História e cultura da África e afro-brasileira no âmbito dos sistemas de ensino da educação nacional ainda é pouco observada, ficando quase sempre restrita ao mês de novembro por ocasião do dia da consciência negra. Segundo Dias e Ceccato (2015), o estudo da temática étnico-racial não deve ficar restrito a datas que foram consagradas, pois esse estudo precisa ocorrer durante todo o ano letivo, permeando os demais conteúdos de forma integrada.

Práticas como essas, de acordo com Rocha (2013), nada mais são do que a predominância da ideologia da democracia racial que deu alicerce à tentativa da elite brasileira de silenciar os efeitos da escravidão, bem como de reduzir e descaracterizar as lutas e a resistência dos negros aos grillhões impostos pela escravidão. Práticas de ensino que corroboram com movimentos ideológicos estruturantes do debate racial brasileiro ainda são uma realidade nas escolas públicas, lugar cuja maior parte do alunado é negra e onde as pesquisas sobre o cotidiano escolar demonstram que situações de discriminação racial são frequentes, mas que, na maioria das vezes, passam despercebidas pelos envolvidos no ambiente escolar (SOUZA, 2018).

Essas práticas de ensino refletem o que vem acontecendo ao longo dos tempos, visto que nos lugares onde o colonialismo europeu se fez presente, a organização dos currículos escolares e as práticas pedagógicas do ensino bási-

co ao ensino superior, ainda sofrem com a desvalorização dos conhecimentos produzidos a partir de outras epistemologias.

A Lei n. 10.639/03 alterou o artigo 26 da Lei n. 9.394/96, que estabelece as Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Criou o artigo 26-A, que tornou obrigatório o ensino de História e cultura afro-brasileira e africana na educação brasileira nas escolas de ensino fundamental e médio, oficiais e particulares.

Segundo Rocha (2013, p. 47), a efetivação da legislação antirracista trouxe contribuições relevantes para “a superação de construções ideológicas de dominação racial presentes na escola e na sociedade brasileira”, visto que essa lei “permite a visibilidade de outras lógicas históricas, diferentes da lógica dominante eurocêntrica, além de pôr em debate a descolonização epistêmica” (OLIVEIRA; CANDAU, 2010, p. 38). No entanto, é notório que a referida lei ainda não conseguiu dar início a um processo consistente de alteração da cultura da discriminação racial presente na maioria das escolas brasileiras, ou seja, “a escola ainda continua sendo um espaço privilegiado para a difusão de construções ideológicas sustentadoras do racismo presente na sociedade brasileira” (ROCHA, 2013, p. 48).

Em virtude disso, entendemos que a educação étnico-racial constitui uma ferramenta necessária e importante para o rompimento com o preconceito racial que perpassa as práticas sociais. Nesse sentido, argumentamos que a História tem como papel contextualizar, problematizar e desnaturalizar as narrativas produzidas pela sociedade e pela própria escola, que tem o desafio de trabalhar com a diversidade sociocultural, a partir de um currículo multicultural.

Para isso deverá envolver a formação continuada dos professores e professoras, a disponibilização de materiais didáticos sobre a temática antirracista, o despertar do interesse do/a aluno/a e a vontade da instituição escolar em realizar e promover atividades sobre a referida temática como caminho que possibilite práticas de maior eficácia no combate ao racismo (DIAS; CECATTO, 2015).

Além da promulgação da Lei 10.639/2003, no ano seguinte tivemos a instituição por meio da Resolução n. 01/2004 do Conselho Pleno (CP) do Conselho Nacional de Educação (CNE), que instituiu as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana (DCNERE).

As Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana buscam “combater o racismo a partir do reconhecimento estatal e propõe a divulgação e a produção de conhecimentos que eduquem cidadãos orgulhosos de seu pertencimento étnico com direitos garantidos e identidades valorizadas” (OLIVEIRA; CANDAU, 2010, p. 32).

Uma breve análise do processo que originou a obrigatoriedade do estudo da história do continente africano e dos africanos, da luta dos negros no Brasil, da cultura negra brasileira e dos negros na formação da sociedade brasileira mostra que a Lei 10.639/03 é fruto de lutas e pressões do movimento negro por uma educação não eurocêntrica e antirracista no Brasil. Mostra também que o apoio das Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana na Educação Básica, trouxe uma nova perspectiva para o ensino de história. Trata-se de um instrumento importante em defesa da igualdade racial e do combate ao racismo na educação brasileira, uma vez que a lei oportuniza o reconhecimento da importância do estudo da História da África, bem como ressignifica as relações étnico-raciais no Brasil a partir da “releitura da História do Brasil, das relações raciais e do seu ensino” (OLIVEIRA, 2012, p. 9).

Conforme ressalta Walsh (2012, p. 8), a efetivação da Lei 10.639/2003 prenuncia o ensino para além do currículo eurocentrado, ou seja, “abre possibilidades que adotam práticas pedagógicas, histórias e subjetividades “outras”, a partir da diferença historicamente subalternizada e negada, assim como de uma luta sociopolítica, epistêmica, ética e cultural”.

Mesmo diante da trajetória histórica de lutas do movimento negro, que levou à conquista da legislação antirracista, foi necessário sancionar uma lei para incentivar trabalhos para a educação das relações étnico-raciais nas salas de aulas porque ainda vivemos numa sociedade racista, que tem nos currículos escolares referenciais majoritariamente eurocêntricos. Esses currículos colaboram para a perpetuação do racismo, introjetado em grande parte da população, que quase sempre não se assume racista por não perceber que o racismo vem permeando nossa trajetória de vida e, por isso, acaba sendo produzido e reproduzido na sociedade e, particularmente, nas escolas a partir de práticas e discursos carregados de preconceito e discriminação racial.

CENÁRIO DE UMA CONSTRUÇÃO HISTÓRICA: DECOLONIALIDADE E LUDICIDADE NO ENSINO DE HISTÓRIA

O Brasil, ao longo da sua trajetória histórica e de construção do seu projeto nacional, tentou negar as contribuições dos povos indígenas e africanos na formação do país por serem considerados povos inferiores. Seguindo a lógica das teorias eurocêntricas, essa influência não ficou restrita ao campo epistemológico, uma vez que os laços com a Europa foram também políticos e culturais (WALSH, 2012). Na busca pela superação desse etnocentrismo europeu, que traz em seu bojo a sustentação e justificação do racismo e da discriminação, atua o grupo modernidade/colonialidade, formado em sua maioria por intelectuais da América Latina, sendo:

O filósofo argentino Enrique Dussel, o sociólogo peruano Aníbal Quijano, o semiólogo e teórico cultural argentino-norte americano Walter Mignolo, o sociólogo porto-riquenho Ramón Grosfoguel, a linguista norte-americana radicada no Equador Catherine Walsh, o filósofo porto-riquenho Nelson Maldonado Torres, o antropólogo colombiano Arturo Escobar seus principais expoentes. (OLIVEIRA; CANDAU, 2010, p. 17)

O grupo “busca construir um projeto epistemológico, ético e político a partir da crítica à modernidade ocidental em seus postulados históricos, sociológicos e filosóficos” (OLIVEIRA; CANDAU, 2010, p. 16). Ou seja, busca uma alternativa à modernidade eurocêntrica visibilizando outras formas de produção de conhecimento não europeias, conhecidas também como epistemologias da periferia do Ocidente.

Nesse sentido, a colonialidade do poder, do saber e do ser são conceitos centrais do projeto de investigação do grupo modernidade/colonialidade, que tem como postulado a ideia de que “a colonialidade é constitutiva da modernidade, e não derivada” (MIGNOLO, 2005, p. 36). “Modernidade e colonialidade são as duas faces da mesma moeda” (OLIVEIRA; CANDAU, 2010, p. 17).

Segundo Quijano (2005), ao mesmo tempo em que os conceitos de colonialismo e colonialidade possuem relações entre si, são também distintos, uma vez que colonialismo está relacionado ao domínio político, militar, jurídico e econômico de territórios e à exploração de povos. Colonialidade também se refere ao domínio só que no campo da subjetividade, na maneira de

ser, de pensar e agir tendo o Ocidente como referência. Parafraseando Maldonado-Torres (2007, p. 131), “respiramos a colonialidade na modernidade cotidianamente”. Ou seja, apesar do fim dos colonialismos modernos, a colonialidade sobrevive na medida em que as estruturas subjetivas, os imaginários e a hegemonia epistemológica europeia ainda se fazem presentes na atualidade (OLIVEIRA; CANDAU, 2010). Para Walsh (2012), a colonialidade do poder

se refiere al establecimiento de un sistema de clasificación social basada en la categoría de “raza” como criterio fundamental para la distribución, dominación y explotación de la población mundial en los rangos, lugares y roles de la estructura capitalista-global del trabajo, categoría que – a la vez – altera todas las relaciones de dominación, incluyendo las de clase, género, sexualidad, etc. (WALSH, 2012, p. 67)

A autora argumenta que a colonialidade do saber diz respeito ao “posicionamiento del eurocentrismo como orden exclusivo de razón, conocimiento y pensamiento, la que descarta y descalifica la existencia y viabilidad de otras racionalidades epistémicas y otros conocimientos que no sean los de los hombres blancos europeos o europeizados” (WALSH, 2012, p. 67).

Por sua vez, a colonialidade do ser “es la que se ejerce por medio de la inferiorización, subalternización y deshumanización”. Trata-se da negação da existência e humanidade dos sujeitos colonizados (p. 68).

É nesse contexto que o decolonialismo surge como proposta de fazer uma crítica ao poder colonial e aos seus mecanismos: a descolonização e o pós-colonialismo. Os teóricos dessa linha de pensamento afirmam que se levarmos em conta a colonialidade do poder, do ser e do saber é possível perceber o quanto nossas referências de mundo estão baseadas no eurocentrismo, de maneira que privilegiamos o conhecimento que vem do Ocidente em detrimento do que é produzido por nós. Assim sendo, pensar a radicalidade desses colonialismos é desconstruir as propostas pedagógicas eurocentradas na tentativa de mostrar suas fragilidades para desconstruir o racismo, o preconceito e a discriminação.

Por tudo isso, a perspectiva decolonial é um caminho a ser seguido para que o ensino de história saia da tradicional visão eurocêntrica e contemple os povos dos continentes africano e americano como sujeitos de uma história não reduzida a um apêndice da trajetória das nações colonialistas. Conforme

Oliveira e Candau (2010, p. 24), “a decolonialidade representa uma estratégia que vai além da transformação da descolonização, ou seja, supõe também construção e criação. Sua meta é a reconstrução radical do ser, do poder e do saber”. Para isso, é preciso tornar visíveis outras lógicas e formas de pensar, diferentes da lógica eurocêntrica dominante.

A proposta decolonial traz à tona a necessidade de olharmos para dentro de nós, para nossas raízes, para o que nos caracteriza enquanto povos diversos culturalmente, socialmente. Enfim, conforme revela Quijano (2005, p. 126) “é tempo de aprendermos a nos libertar do espelho eurocêntrico onde nossa imagem é sempre, necessariamente, distorcida. É tempo, enfim, de deixar de ser o que não somos”. O decolonialismo propõe a necessidade de se contrapor a universalidade colonial, ao eurocentrismo, aos valores ocidentais. Para isso, é importante tomar como ponto de partida nessa luta anticolonial o resgate dos valores da cultura negada, sendo uma das possibilidades de fazer com que as pessoas que foram racializadas voltem a se identificar enquanto humanos universais (FANON, 2008), ou seja, é necessário reconstituir, reconquistar o humano que foi atravessado pelo colonialismo num processo de emancipação do ser.

Nessa perspectiva, a maioria dos adolescentes e dos jovens afrodescendentes não se vê reconhecida nos currículos escolares. Ao contrário, se sentem excluídos e marginalizados em suas diversidades histórico-culturais porque o que acontece, sistematicamente, nas escolas e nas salas de aula é uma lógica de ensino ocidental, desenvolvimentista, monocultural, eurocêntrica, cristã, masculina e heteronormativa, justamente porque o currículo busca padronizar os “modelos” de seres humanos por meio de um determinado tipo de conhecimento que deve ser ensinado. Dessa forma, o currículo ao expressar relações de poder é também definidor das identidades. É o que também reitera Barros (2018, p. 16) ao argumentar que:

A educação das relações étnico-raciais em nossa sociedade torna-se imprescindível na medida em que contribui para que a escola brasileira, pública ou privada, possa realizar uma revisão de suas posturas, procedimentos e atitudes, valores, conhecimentos e currículo em relação ao tratamento dado à diversidade étnico-racial.

Contudo, a sala de aula é também o espaço onde é possível expandir o horizonte da contraposição ao currículo hegemônico, que tem no saber oci-

dental o eixo norteador dos conteúdos a serem vivenciados. Professores/as, enquanto “intelectuais transformadores” (SILVA, 2019, p. 55), podem fazer da sala de aula o “lugar para a oposição e a resistência, para a rebelião e a subversão” (p. 53), ou seja, juntamente com seus alunos/as, os professores/as podem elaborar diferentes currículos, para além daqueles previstos nos documentos oficiais, com caráter emancipatório e democrático. Adotar o currículo oculto é possível e salutar, uma vez que “o poder socializador da escola não deve ser buscado tão somente naquilo que é oficialmente proclamado como sendo seu currículo explícito, mas também no currículo oculto expresso pelas práticas e experiências que ela propicia” (NIKITIUK, 2012, p. 20).

A análise da proposta curricular de História da rede municipal de ensino do Paulista revelou a ínfima presença de estudos sobre a África e os afro-brasileiros. Ausência essa que contribui para criação de estereótipos, formulação de ideias preconceituosas e equivocadas, fortalecendo perspectivas eurocêntricas sobre nosso passado. Dessa forma, conhecer a História da África é condição para compreender a formação da sociedade brasileira (CLARO, 2012).

Nesse âmbito, por serem os jogos digitais um recurso pedagógico com potencial de facilitar o aprendizado e o desenvolvimento de habilidades, sendo inclusive, considerados poderosos meios de comunicação por difundir informações, fizemos uso dessa proposta didática desenvolvendo um jogo educacional, com temática da história africana, para ser utilizado no contexto escolar (PEIXOTO, 2016).

Dialogamos com a literatura especializada e iniciamos nossa pesquisa trazendo os estudos de Joan Huizinga,² que se tornou conhecido pela sua percepção do papel de elementos lúdicos como parte essencial da cultura de um povo. Escrito em 1938, o seu livro, intitulado *Homo Ludens*, é considerado um clássico da literatura no estudo de jogos. Nele, Huizinga propõe o jogo como elemento cultural, histórico, inato ao homem e fundamental a sua evolução. Considera que

o jogo é uma atividade ou ocupação voluntária, exercida dentro de certos e determinados limites de tempo e de espaço, segundo regras livremente consentidas, mas absolutamente obrigatórias, dotado de um fim em si mesmo, acompanhado de um sentimento de tensão e de alegria e de uma consciência de ser diferente da “vida cotidiana”. (HUIZINGA, 2000, p. 24)

A proposta do mencionado estudioso é analisar “o jogo como elemento da cultura”, ou seja, o quanto a cultura carrega em si um caráter de jogo. Assim como, “integrar o conceito de jogo no de cultura” (p. 3). Na condição de historiador, Huizinga (2000) usa vários exemplos históricos para mostrar a presença dos jogos na cultura através dos tempos, e como a ideia de um pensamento lúdico é fundamental para o ser humano, por isso a expressão *homo ludens*.

Ao relacionar o jogo com a cultura, Huizinga (2000) concebeu a ideia de círculo mágico. Tal concepção refere-se a uma realidade alternativa onde a imaginação e a criatividade são desafiadas, contendo regras e normas acordadas entre os jogadores. Nele é possível esquecer o mundo real e vivenciar um novo mundo de possibilidades (AUDY, 2021).

Ao refletirmos sobre a proposta do jogo pedagógico, levando em consideração o princípio da liberdade, da livre escolha, de jogar voluntariamente, é possível constatar que tal material pedagógico normalmente é pensado para que os/as alunos/as aprendam jogando. A questão é que quando os/as alunos/as têm obrigação de aprender muitos conteúdos jogando, o jogo pode se tornar enfadonho. As regras do jogo podem se tornar didáticas demais a ponto de os/as alunos/as não se envolverem no prazer do jogar. O jogo deixa de ser uma possibilidade de aplicar conhecimentos aprendidos, por ter sido utilizado como elemento para adquirir conhecimento.

O ideal é pensar o jogo para que os/as alunos/as apliquem o que foi aprendido em sala de aula, porque nessa lógica de aplicação, o jogo pode ser um ambiente muito mais complexo, onde o/a aluno/a pensa nos assuntos que aprendeu anteriormente, ou seja, o jogo viria depois de uma série de conhecimentos. Em suma, Huizinga (2000) defende o jogar com liberdade, sem a necessidade de ter que aprender algo com isso, mas sim jogar pela importância do jogo.

O JOGO NO ENSINO DE HISTÓRIA

Pensando na importância da construção de aprendizagens significativas em História, Fermiano (2005, p. 1) diz que é urgente “repensar as aulas e estratégias de ensino que se utilizam apenas de verbalismo e questionários”. Por sua vez, Seffner (2018, p. 42) afirma que a aprendizagem significativa em his-

tória precisa estar em sintonia com as vivências dos/as alunos/as, ou seja, as ocorrências do tempo presente são possibilidades de caminhos a serem trilhados para o que será estudado sobre o passado.³ De tal modo, a variedade de fontes para o ensino de história amplia a capacidade de interesse e envolvimento dos/as alunos/as, além de valorizar o trabalho do/a docente. Segundo o referido pesquisador,

o ensino de história será sempre em grande medida exterior aos alunos, vai falar de tempos e lugares distantes. Mas ele precisa, em vários outros momentos, ser mobilizado para o estudo e compreensão das redes sociais em que os alunos estão incluídos. (SEFFNER, 2018, p. 27)

É importante salientar que o livro didático ainda é o principal instrumento de ensino utilizado durante a aula. Sobre isso, Seffner (2018, p. 22) argumenta que a prática do ensino de história precisa ir além do uso do livro didático e estar em sintonia com as exigências do “tempo presente”.

Esse contexto mostra o quanto tem sido necessário pensar em estratégias de ensino que motivem e façam os/as alunos/as se interessarem pelo ensino de história. É o que também defendem Antoni e Zalla (2018, p. 113), ao afirmarem que as atuais demandas escolares têm levado professores/as a buscarem estratégias de “ensino adequadas às novas linguagens e tecnologias”, com o intuito de “construir aprendizagens significativas a partir de situações de interação”.

Dessa forma, o jogo tem sido utilizado como recurso didático-pedagógico por ser considerado um grande aliado no processo de construção do conhecimento. “Concorre para esta eficácia o fato de crianças e adolescentes geralmente estarem familiarizados com variadas modalidades de jogos e competições no ambiente extra escolar” (ANDRADE, 2007, p. 93).

O jogo tem sido considerado e utilizado como estratégia pedagógica capaz de proporcionar a aprendizagem histórica de maneira lúdica e ao mesmo tempo séria ao requerer dos/as alunos/as “a destreza, a concentração, a intuição, a cooperação, estimular a competição criando a sensação de um espaço livre de regras e de imposições” (ANDRADE, 2007, p. 103). Sendo “a aula de História um espaço de integração e de experimentação”, onde a diversidade de saberes e fazeres é possível, torna-se cada vez mais viável o uso do jogo como recurso favorável ao processo de ensino-aprendizagem (MEINERZ, 2018, p. 74).

Contudo, Fermiano (2005) e Meinerz (2018) alertam que a proposta do uso do jogo em sala de aula não significa fazer desse instrumento didático-pedagógico o salvador do ensino de História ou pretender que o jogo venha a substituir outras metodologias. Ao contrário, a recomendação é fazer uso das potencialidades que o jogo oferece no sentido de ser mais um instrumento de trabalho a ser utilizado com o objetivo de colaborar com o processo de ensino-aprendizagem, ao dinamizar a aula de história, bem como ao motivar e facilitar o aprendizado dos/as alunos/as.

Nesse âmbito, desenvolvemos um jogo educacional digital⁴ por ter ampla aceitação entre os/as adolescentes, visto que a grande maioria faz uso do celular e/ou computador e tem acesso à internet. Salientamos que o jogo foi desenvolvido em formato de aplicativo, cujo *download* poderá ser realizado gratuitamente por qualquer professor/a ou estudante do Brasil, no *Google Play Store*, para uso no celular.

Ao abordarmos o reino do Congo no jogo digital tivemos como objetivo dialogar com a perspectiva decolonial, referencial teórico da pesquisa. Isso porque o currículo eurocentrado que predomina nas escolas, pouco dialoga com a História da África, como prevê a Lei 10.639/2003.

Nesse sentido, a proposta de criação do jogo digital surgiu com o objetivo de contribuir com a valorização da identidade negra, bem como promover a diversidade étnico-racial de maneira que os/as alunos/as negros/as possam se sentir representados/as e instigados a ampliarem seus conhecimentos sobre a ancestralidade negra através da História da África (GROSSIO; MACHADO; MOCELIN, 2020). Com esse intento, procuramos dar visibilidade à importância feminina ao longo da História colocando como protagonista da trama uma mulher negra, a profetisa *Kimpa Vita*, considerada a mãe da unidade africana por ter liderado a unificação do reino congolês.

O game discute e dialoga com a história da África, mais precisamente com o reino do Congo, conforme anunciado, na perspectiva de utilizar a representatividade para enfrentar o racismo dentro da escola ou fora dela.

O jogo se passa em um museu, cuja estética foi inspirada no Museu da Abolição.⁵ A missão dos/as estudantes é resolver os quebra-cabeças distribuídos em formato de tarefas pelo cenário, com a finalidade de realizar a manutenção do espaço cultural, que esteve esquecido, a fim de desvendar a personagem escondida ao final da fase. Para isso, os/as jogadores terão a ajuda do

personagem *Arokin*, que na cultura africana é um narrador de crônicas do povo. No jogo ele estará desempenhando o papel de contador das histórias relacionadas às culturas dos reinos africanos, que são representados por artefatos espalhados pelo cenário. O enredo do jogo apresenta aspectos da história, cultura e costumes do reino *do Congo*.

A intenção dessa proposta didática é que o jogo *Arokin: Desvendando Reinos* seja disseminado e utilizado como ferramenta pedagógica engajante e que esteja na realidade do/a estudante a fim de promover aprendizados tangenciais.⁶

O REINO DO CONGO

O relativo desconhecimento sobre a história e a cultura africanas é um dos problemas a ser superado pela historiografia brasileira a respeito da escravidão, visto que as pesquisas consideram os africanos apenas na condição de escravos (SOUZA; VAINFAS, 1998). Sobre isso, Stéphanie Correia (2012) afirma que a maioria das pesquisas procura compreender o entrelaçamento das histórias europeias e africanas enfatizando principalmente o tráfico de escravos.

O processo de descolonização na África, no século XIX, levou muitos estudiosos a considerarem a dominação europeia como a causadora do subdesenvolvimento na África, ou seja, a Europa como responsável pelas mazelas que recaem sobre os países africanos. Ao mesmo tempo, colocam os países africanos na condição de passivos diante da fúria ambiciosa dos colonizadores. No entanto, em seu trabalho sobre o Reino do Congo, Correia (2012) diz que os contatos estabelecidos entre europeus e congolezes, principalmente no que se refere ao aspecto político e religioso, não se deu por acaso.

Dessa forma, a referida pesquisadora buscou descrever os africanos, ou melhor, enxergar “os africanos em sua agência, em seus interesses, não simplesmente como sofrendores passivos de um destino e de uma história que lhes foi imposta de fora e que jamais lhes pertenceu” (p. 26). Os africanos são representados não na condição de subalternidade, mas sim como agentes construtores de sua própria história, de suas vidas, de seus destinos. Os congolezes, do século XVII, são vistos como estrategistas, assim como também foram os europeus.

O reino do Congo está localizado na região que atualmente se convencio-

nou chamar de África Centro-Occidental (que engloba as atuais regiões da República Centro-Africana, República do Congo, República Democrática do Congo e Angola). De acordo com Souza e Vainfas (1998, p. 1), “a região do Congo-Angola foi daquelas que mais forneceu africanos para o Brasil, especialmente para o sudeste, posição assumida no século XVII e consolidada na virada do século XVIII para o XIX”.

O reino do Congo tem origem entre os anos de 1300 e 1400, através das conquistas territoriais implementadas por Nimi Lukeni, considerado o pai do reino do Congo, que teve seu legado de expansão seguido por seu filho e sucessor Lukeni lua Nimi. Esse rei, por sua vez, “estendeu seu poder sobre algumas organizações políticas ao norte do rio Congo, anexando Vugu, Ngoyo e Kakongo. Durante a ascensão do reino do Congo, essas conquistas passaram a reconhecer a autoridade central do rei sem, contudo, perder sua autonomia administrativa” (CORREIA, 2012, p. 40).

Por volta do final do século XIV, os domínios de Lukeni lua Nimi foram expandidos até a região de Mbanza Congo, tornando-se a capital do reino chamado de Kongo (ou Congo). O reino do Congo era formado por povos bantos, que tinham em comum a origem, línguas semelhantes, religiões e maneiras de se organizar parecidas (SOUZA, 2008).

Conforme Correia (2012, p. 40), dentre os povos que possuem em comum “o tronco linguístico banto estão os bakongo (do Congo) e os ambundo (de Angola) falantes de Kikongo e o Kimbundo, respectivamente”.

O processo de expansão levou à conquista, integração ou anexação de novos domínios às províncias do reino. Nsundi, Mpemba, Nsoyo, Mbamba e Mpangu são exemplos de novos domínios que eram governados por membros da família real ou da nobreza local que assumiam os cargos de chefia há gerações e que, enraizada no local, mantinham e fortaleciam o controle político. Essas regiões se tornaram centrais e, a partir delas, áreas menores eram administradas.

O reino do Congo se formou, no início do século XV, a partir da união matrimonial e de alianças entre a elite tradicional com a elite nova, descendente dos grupos de estrangeiros que vieram do Noroeste, do outro lado do rio.

A escolha do monarca era feita através de eleição pela elite do reino e dependia do jogo de forças políticas correntes no momento da morte de um rei. Muitas das insígnias de poder usadas antes da cristianização do reino conti-

nuaram após o encontro com os portugueses: pulseiras e colares de ferro, trono de marfim e madeira, espanta moscas de rabo de animal nobre, um tambor sagrado e um cetro. O poder do rei era representado através de três formas: a “*canda*, baseada nos ancestrais; as organizações em torno do solo, cujo chefe era o *quitome* (iniciado) ou *zimba* (*zumba*, *calunga*), que quer dizer “senhor da terra” e conhecedor do ofício de ferreiro; e o poder originário dos espíritos celestes” (MATOS, 2009, p. 52).

A administração e a harmonia do reino eram exercidas pelo *mani* Congo juntamente com seus conselheiros. As alianças eram formadas principalmente através do casamento ou, então, das relações comerciais e políticas entre as regiões.

A figura do *mani* Congo era sagrada. Dessa forma, ele também era responsável por manter boas relações com os espíritos e os ancestrais. A religião fundamentava a organização social congoleza. As crenças religiosas possuíam como base a ideia de que o mundo estava dividido em duas partes contrárias, porém solidárias.

AROKIN: DESVENDANDO REINOS

Figura 1 – Tela inicial do jogo

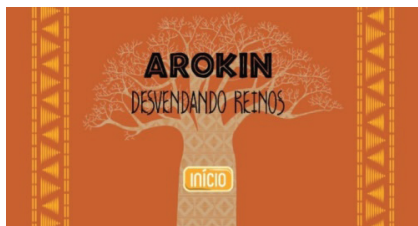


Figura 2 – Escolha seu o desbravador



Ao abrir o aplicativo, é possível se deparar com a tela inicial do jogo que sintetiza a temática tratada. O título do jogo está escrito sobre a gravura de um baobá, *Arokin: Desvendando Reinos*.

Quando o/a jogador/a apertar em “início” aparecerá a tela de escolha do/a personagem para representar a pessoa jogadora. Ao selecionar um desses personagens, que está caracterizado como estudante, o jogador/a será direcionado/a ao cenário do jogo para dar início a partida.

Ao pressionar o **botão de jogar**, o/a jogador/a se depara com um lugar

escuro. Ao explorar esse ambiente, encontrará um quadro que contém o retrato do *Arokin*. Ele é o referencial da comunicação africana, caracterizada pela troca de conhecimentos através da oralidade. O papel do *Arokin* é guiar o/a jogador/a durante a jornada, a fim de oferecer dicas e contar o significado dos artefatos presentes no museu e restaurados pelo/a jogador/a, assim como sua ligação com os reinos africanos. Ao apresentar-se, *Arokin* informa que a missão dele é restaurar os elementos do museu, que estão há muito tempo esquecidos, além de comentar um pouco sobre a história da importância dos *arokins*⁷ para a cultura do reino do Congo.

Os cinco artefatos presentes na jogatina representam costumes e características presentes no reino congolês. Ao interagir com esses objetos o/a jogador/a receberá, primeiramente, uma breve explicação sobre cada objeto. Após resolver o problema, que também será explicado de maneira narrativa, terá seu conhecimento aprofundado sobre este objeto e sua ligação com o reino do Congo. Ademais, a cada objeto restaurado é conquistado um item (o jarro, a terra, as sementes, o regador e a luz do sol) que servirá para a conclusão do objetivo final do game, que é a aparição da guerreira *Kimpa Vita*, figura importante para a época, sendo a personagem escolhida para representar o reino nesta fase do jogo digital para o celular.

O artefato do **penteadado** congolense representa os antigos penteados de mulheres importantes do reino do Congo, isto é, os penteados na época eram símbolos de status social, pois alguns tinham a finalidade de representar uma espécie de coroa. A tarefa proposta para o/a jogador/a neste elemento é preencher as partes faltantes para obter o penteadado completo e finalizar a tarefa.

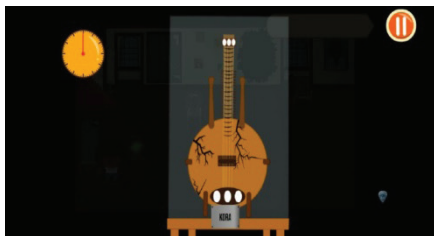
Figura 3 – O penteadado



O **korá** é um instrumento típico da cultura congolense e muito utilizado pelos *arokins* para a transmissão de histórias cantadas. A ideia sugerida aqui é

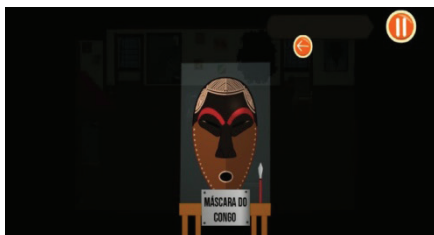
o concerto do instrumento ligando suas cordas ausentes, o que irá reparar todas as partes quebradas.

Figura 4 – O korá danificado



A **máscara**, por sua vez, representa as máscaras que são consideradas elementos sagrados para diversos rituais religiosos congolenses. A ação nesta etapa consistirá em esculpir a máscara da madeira que está deformada pela ação do tempo.

Figura 5 – A máscara



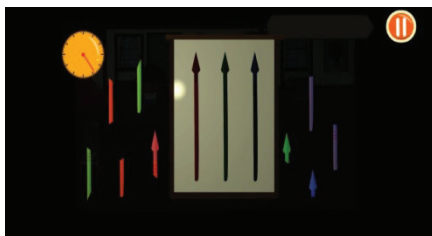
O **manto** de *Nimi Lukeni*, o primeiro rei e fundador do reino do Congo, apresenta outra característica interessante do reino, que se utilizava de cores fortes e quentes nas suas vestes e tecidos presentes no cotidiano congolense. Dessa vez, o estudante deverá limpar o tecido que está sujo, pelo fato ter sido esquecido junto com o museu.

Figura 6 – O manto



As **lanças** dos guerreiros congolezes representam uma das principais fontes da economia da época no reino do Congo. A função do/a jogador/a nessa atividade é alinhar os pedaços das lanças para compor o quadro delas.

Figura 7 – As lanças



OS ITENS COLETADOS

Quando o/a jogador/a terminar cada tarefa proposta poderá resolver partes do objetivo, a fim de descobrir um pouco mais sobre a figura misteriosa que representará esta etapa do jogo. Para isso, ele/a precisará terminar as cinco missões e, de acordo com a conclusão de cada tarefa, representada pelos artefatos distribuídos no cenário, será coletada na sequência: **o jarro, a terra, as sementes, o regador e a luz do sol**. Por fim, será gerado um *baobá*, árvore famosa por sua grandiosidade e bastante característica na região da África, que será por onde surgirá a profetisa *Kimpa Vita*.

Os cinco itens coletados estão na barra superior direita do cenário. Antes de serem coletados esses objetos ficam com um aspecto escuro. Logo após conquistar um desses elementos, eles ficam evidenciados até que todos surtem coloridos e bem aparentes ao final das coletas.

Assim, é possível cumprir o objetivo do jogo, quando estiverem coletados todos os itens, pois será possível a cultivação do baobá que revelará a descoberta da figura escondida. A fim disso, são seguidos os passos para plantar a árvore africana, que propiciará a descoberta da guerreira congoleza *Kimpa Vita*.

A finalização do game *Arokin: Desvendando Reinos é dada pela aparição de Kimpa Vita*, personagem que estará responsável por transpassar mais conhecimento sobre a história do reino congolês, com a contribuição da sua própria história para concluir a jornada no estudo do reino do Congo. Dessa forma, o museu esquecido é completamente restaurado e a missão de resgatar as memórias do reino abordado é cumprida.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A necessidade de implementar ações voltadas para práticas em sala de aula na perspectiva de mostrar aspectos da história africana, tradicionalmente pouco exploradas na literatura didática, nos impulsionou a desenvolver um jogo educacional digital como proposta metodológica para o ensino de História da África, almejando a desconstrução de visões negativas que pesam sobre os conteúdos relacionados ao continente africano e a ampliação do conhecimento do/a estudante para que ele/ela desenvolva um olhar crítico sobre determinadas situações. Dessa forma, faz-se mister elencar conteúdos no sentido de criar condições para que o/a estudante os veja sob perspectivas positivas, principalmente para que afro-brasileiros e indígenas, assim como outros grupos, se sintam parte dessas construções, visando à formação de cidadãos críticos e capazes de discutir as relações sociais, culturais e étnicas nas quais estão inseridos.

Ao optarmos pela confecção de um jogo digital, tomamos como referência os pressupostos elencados por Huizinga (2000), dentre eles, o poder que o jogo tem de criar mundos temporários dentro de um mundo habitual, ou seja, a vivência de uma realidade temporária dentro da lógica cotidiana.

Isso traz uma característica importante do jogo que é o aprender a trabalhar no coletivo, o sentido de comunidade. O jogo é, de fato, uma ferramenta muito importante quando falamos do seu uso em outros ambientes, a exemplo da escola. O jogo é uma ferramenta potente, importante para valorizar a

relação de grupo e para estimular a sensação de grupo entre as pessoas que estão jogando.

O fato de o jogo criar esse novo espaço e todos/as compartilharem dessas regras, entenderem como elas surgiram, como elas estão se desenvolvendo, faz com que os/as jogadores/as se sintam mais unidos/as e dominem o que estão fazendo. Nesse sentido, o/a jogador/a precisa entender o que faz parte do jogo: Por que ele/a está jogando? O que precisa ser estabelecido nesse jogo? Essa é, então, a última característica que Huizinga (2000) nos apresenta: o jogo como possibilidade de formar grupos, criar comunidades e trazer a sensação prazerosa de conexão com o outro.

Com isso em vista, analisamos o quanto tem sido necessário pensar em estratégias de ensino que motivem e façam os/as alunos/as se interessarem pelo ensino de história. O uso da gamificação como recurso pedagógico possibilita a aprendizagem através do “desafio, prazer e entretenimento, potencializa o desenvolvimento de habilidades cognitivas, tais como planejamento, memória e atenção. As habilidades sociais também são desenvolvidas, a saber: comunicação, assertividade, resolução de conflito etc.” (ZANONI apud ALVES; MINHO; DINIZ, 2014, p. 76-77).

É nesse contexto que tem se tornado cada vez mais frequente a inclusão de jogos nos planejamentos das aulas, no sentido de diversificar e potencializar a prática do ensino de História (MEINERZ, 2018).

Nesse sentido, “o jogo, como prática cultural”, estimula a integração social, cuja ludicidade proporciona a construção do conhecimento histórico (MEINERZ, 2018, p. 73). Ou seja, a utilização do jogo em sala de aula, além de despertar o interesse dos alunos pelo conteúdo abordado, pode levá-los/as “à busca de maiores informações sobre o período histórico” (COSTA; SANTOS; XAVIER, 2015, p. 119).

Dessa forma, concordamos com Costa, Santos e Xavier (2015, p. 121) quando afirmam que “a crítica à monocultura do tempo linear no ensino de História pode possibilitar a emergência de outras histórias possíveis – poderiam os games contribuir nessa emergência?”.

Por acharmos que sim, pensamos em confeccionar um material didático-pedagógico que pudesse mitigar a ínfima presença de conteúdos sobre a História e cultura da África e dos afro-brasileiros. Dessa forma, desenvolvemos um jogo educacional digital que aborda a História do continente africano de

forma positivada. Com isso em vista, procuramos apresentar um enredo com enfoque na heroidade negra em terras africanas, contemplando a História do reino do Congo.

REFERÊNCIAS

- ANDRADE, Débora El-Jaick. O lúdico e o sério: experiências com jogos no ensino de história. *História & Ensino*, Londrina, v. 13, p. 91-106, set. 2007.
- ANTONI, Edson; ZALLA, Jocelito. O que o jogo ensina: práticas de construção e avaliação de aprendizagens em História. In: GIACOMONI, Marcello Paniz; PEREIRA, Nilton Mullet (Org.). *Jogos e ensino de história* [recurso eletrônico]. Coordenado pelo SEAD/UFRGS. – dados eletrônicos. Porto alegre: Editora da UFRGS, 2018. p. 113-125.
- AUDY, Jorge Horácio “Kotick”. O Círculo Mágico – Hizinga. 16/06/2021. *Opinião*. Minhas reflexões como professor e consultor em 360°.
- BARROS, José Walmilson do Rêgo Barros. *O currículo de História e o sentimento de pertencimento cultural de estudantes negros nos anos finais do Ensino Fundamental*. Dissertação (Mestrado Profissional em Ensino de História) – Universidade Federal de Pernambuco, Centro de Filosofia e Ciências Humanas, UFPE, Recife. 2018. 102f. Disponível em: https://profhistoria.ufrj.br/banco_tese. Acesso em: 08 out. 2020.
- BRASIL. [Constituição (1988)]. Constituição Federal do Brasil: promulgada em 5 de outubro de 1988. Atualizada até a Emenda Constitucional n. 56, de 20 dez. 2007. São Paulo: Escala, 2008.
- BRASIL. Casa Civil. Conselho Nacional de Educação (CNE). *Parecer nº 3, de 10 de março de 2004a*. Institui Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/dmdocuments/cnecp_003.pdf. Acesso em: 21 nov. 2019.
- BRASIL. Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana. Brasília: Distrito Federal, Ministério da Educação-MEC/SECAD/SEPPIR, outubro, 2004.
- CLARO, Regina. *Olhar a África*: fontes visuais para sala de aula. 1. ed. São Paulo: Hedra Educação, 2012.
- CORREIA, Stéphanie Caroline Boechat. *O reino do Congo e os miseráveis do mar*. O Congo, o Sonho e os holandeses no Atlântico – 1600-1650. Dissertação (Mestrado). UFF, 2012, 213f. Disponível em: <https://www.historia.uff.br/academico/me>

- dia/aluno/1662/projeto /Dissert-stephanie-caroline-boechat-correia.pdf. Acesso em: 08 set. 2021.
- COSTA, Marcella Albaine Farias da; SANTOS, Christiano Britto Monteiro dos; XAVIER, Guilherme de Almeida. Os games como possibilidade: que História é essa? *EBR – Educação Básica Revista*, vol. 1, n. 1, 2015.
- DIAS, Ednalva da Conceição; CECATTO, Adriano. Entre teoria e prática: a formação docente e a apropriação da lei 10.639/2003 no cotidiano escolar. *História & Ensino*, Londrina, v. 21, n. 2, p. 283-306, jul./dez. 2015.
- FANON, Frantz. *Peles negras e máscaras brancas*. Tradução de Renato da Silveira, Salvador: EDUFBA, 2008.
- FERMIANO, Maria A. Belintane. O jogo como um instrumento de trabalho no ensino de História? *História Hoje*. ANPUH. v. 3, n. 07, jul. 2005.
- GROSSIO, Patrícia Krieger; MACHADO, Gabriel Moraes; MOCELIN, Cássia Engres. O uso de um game como ferramenta de promoção de relações étnico-raciais em escolas. *ANAIS III SINESPP*, 2020.
- HUIZINGA, Johan. *Homo ludens: o jogo como elemento da cultura*. São Paulo: Editora Perspectiva, 2000.
- LORENZATTI, Lucas; CHEROBIN, Ricardo. Análise do Aprendizado Tangencial em Jogos Digitais. *IX Computer on the Beach*, 2018.
- MALDONADO-TORRES, Nelson. Sobre la colonialidad del ser: contribuciones al desarrollo de un concepto. In: CASTRO-GÓMEZ, S.; GROSFOGUEL, R. (Orgs.). *El giro decolonial*. Reflexiones para una diversidad epistémica más allá del capitalismo. Bogotá: Universidad Javeriana-Instituto Pensar, Universidad Central-IESCO, Siglo del Hombre Editores, 2007. p. 127-167. Disponível em: <https://www.seer.ufrgs.br/RevistaPerspectiva/article/download/104862/60396>. Acesso em: 05 jun. 2020.
- MATTOS, Regiane Augusto. *História e cultura afro-brasileira*. 1ª ed., 2ª reimpressão. São Paulo: Contexto, 2009.
- MEINERZ, Carla. Jogar com a História na sala de aula. In: GIACOMONI, Marcello Paniz; PEREIRA, Nilton Mullet (Org.). *Jogos e ensino de história* [recurso eletrônico]. Coordenado pelo SEAD/UFRGS. – dados eletrônicos. Porto alegre: Editora da UFRGS, 2018. p. 73-86. Disponível em: <https://www.lume.ufrgs.br/bitstream/handle/10183/174705/001065511.pdf?sequence=1> Acesso em: 17/08/2021.
- MIGNOLO, Walter. A colonialidade de cabo a rabo: o hemisfério ocidental no horizonte conceitual da modernidade. In: LANDER, Edgardo. (Org.). *A colonialidade do saber: eurocentrismo e ciências sociais. Perspectivas latino-americanas*. Buenos

- Aires: Clacso, 2005. p. 71-103. Disponível em: http://biblioteca.clacso.edu.ar/clacso/sur-sur/20100624094657/6_Mignolo.pdf. Acesso em: 30/04/ 2020.
- NIKITIUK, Sônia. (Org.). *Repensando o ensino de História*. 8ª ed. São Paulo: Editora Cortez, 2012. Coleção questões da nossa época, vol. 35, p. 11-28.
- OLIVEIRA, Luiz Fernando; CANDAU, Vera Maria Ferrão. Pedagogia Decolonial e Educação Antirracista e Intercultural no Brasil. *Educação em Revista*. Belo Horizonte, v. 26, nº 01, abr. 2010, p. 15-40.
- OLIVEIRA, Luiz Fernandes de. *Histórias da África e dos africanos na escola: desafios políticos, epistemológicos e identitários para a formação dos professores de História*. Rio de Janeiro: Imperial Novo Milênio, 2012.
- PEIXOTO, Artur Duarte. *Jogar com a História: Concepções de tempo e História em dois jogos digitais baseados na temática da Revolução Francesa*, 2016, UFRGS, 117 f. Disponível em: <https://educapes.capes.gov.br/handle/capes/173442> Acesso em: 10/07/2021.
- PEREIRA, Amilcar Araújo; MONTEIRO, Ana Maria. (Orgs). *Ensino de História e Culturas Afro-Brasileiras e Indígenas*. Rio de Janeiro: Pallas, 2013.
- PUJOL, Vitor Rodrigues. *O Jogo nas obras Homo Ludens e os Jogos e os Homens*. Dissertação (Mestrado em Educação Física) – Universidade Federal de Santa Maria, Rio Grande do Sul, 2019. 58 f. Disponível em: <https://repositorio.ufsm.br/handle/1/19796> Acesso em: 05/07/2021.
- QUIJANO, Aníbal. In: LANDER, Edgardo. (Org.). *A colonialidade do saber: eurocentrismo e ciências sociais. Perspectivas latino-americanas*. Buenos Aires: Clacso, 2005. p. 71-103. Disponível em: https://edisciplinas.usp.br/pluginfile.php/2591382/mod_resource/content/1/colonialidade_do_saber_eurocentrismo_ciencias_sociais.pdf. Acesso em: 30 abr. 2020.
- ROCHA, Luiz Carlos Paixão da. Lei nº 10.639/2003: desafios e perspectivas para a implementação dos conteúdos afro-brasileiros nas escolas. In: SOUZA, Maria Elena Viana (Org.). *Relações raciais no cotidiano escolar: Diálogos com a lei n. 10.639/2003*. UNIRIO: Rovelte. 2013. Coleção Pedagógicos, p. 47-62.
- SEFFNER, Fernando. Aprender e ensinar história: como jogar com isso? In: GIACOMONI, Marcello Paniz; PEREIRA, Nilton Mullet (Org.). *Jogos e ensino de história* [recurso eletrônico]. Coordenado pelo SEAD/UFRGS. – dados eletrônicos. Porto alegre: Editora da UFRGS, 2018. p. 19-34. Disponível em: <https://www.lume.ufrgs.br/bitstream/handle/10183/174705/001065511.pdf?sequence=1>. Acesso em: 17 ago. 2021.
- SEFFNER, Fernando. Aprendizagens significativas em História: critérios de construção para atividades em sala de aula. In: GIACOMONI, Marcello Paniz; PEREIRA, Nilton Mullet (Org.). *Jogos e ensino de história* [recurso eletrônico]. Coordenado

- pelo SEAD/UFRGS. – dados eletrônicos. Porto alegre: Editora da UFRGS, 2018. p. 35-46. Disponível em: <https://www.lume.ufrgs.br/bitstream/handle/10183/174705/001065511.pdf?sequence=1>. Acesso em: 17 ago. 2021.
- SILVA, Tomaz Tadeu da. *Documentos de Identidade: uma introdução às teorias do currículo*. 3. ed; 11. reimp. – Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2019. 156 p.
- SOUZA, Marina de Mello e. *África e Brasil Africano*. 2ª ed., 1ª impressão. São Paulo: Ática, 2008. 176 p.
- SOUZA, Marina de Mello e; VAINFAS, Ronaldo. Catolização e poder no tempo do tráfico: o reino do Congo da conversão coroada ao movimento antoniano, séculos XV-XVIII. *Revista Tempo*, n. 6, v. 3, 1998.
- SOUZA, Odair de. *A educação para as relações étnicorraciais no ensino de História: memórias e experiências de professoras da educação básica*. Dissertação (Mestrado Profissional em Ensino de História) – Universidade Federal de Santa Catarina, Centro de Ciências da Educação, Florianópolis, 2018. 213 f. Disponível em: https://profhistoria.ufrj.br/banco_tese. Acesso em: 20/06/2020.
- WALSH, Catherine. Interculturalidad y (de)colonialidad: Perspectivas críticas y políticas. *Visão Global*, Joaçaba, v. 15, n. 1-2, p. 61-74, jan./dez. 2012. Disponível em: <https://core.ac.uk/download/pdf/235126963.pdf>. Acesso em: 08 out. 2020.
- WALSH, Catherine. Prefácio. In: OLIVEIRA, Luiz Fernandes de. *Histórias da África e dos africanos na escola: desafios políticos, epistemológicos e identitários para a formação dos professores de História*. Rio de Janeiro: Imperial Novo Milênio, 2012.
- ZANONI, Elton Frias. *Gamificação, aprendizagem e ensino de História: construção de estratégias didáticas com ferramentas online*. 2016, UDESC, 151 f. Disponível em: https://educapes.capes.gov.br/bitstream/capes/173504/1/dissertacao_elton_frias_zanoni_mestradohistoria.pdf. Acesso em: 29/08/2021.

NOTAS

¹ Este artigo é um recorte de minha dissertação intitulada Interculturalidade e decolonialidade no currículo de História: olhares para a reeducação étnico-racial em turmas dos anos finais do ensino fundamental. Disponível em: <https://educapes.capes.gov.br/handle/capes/700519>. Acesso em: 27 nov. 2022.

² Johan Huizinga (1872-1945), historiador holandês.

³ Sobre isso, Seffner (2018, p. 32) afirma que é “importante orientar o aluno a verificar recorrências, mudanças e permanências dentro de cada situação estudada”.

⁴ “Estima-se, segundo pesquisas feitas até 2013 pelo IBGE, que existem no Brasil mais de

115 milhões de usuários de telefone celular, dos quais cerca de 53 milhões de crianças menores de 10 anos. Segundo essa mesma pesquisa, os celulares são os principais meios de acesso à internet no país” (LOPES, 2016, p. 126).

⁵ Localizado no bairro da Madalena, área central da cidade do Recife/PE, o Museu da Abolição tem como missão institucional preservar, pesquisar, divulgar, valorizar e difundir a memória, os valores históricos, artísticos e culturais, o patrimônio material e imaterial dos afro-descendentes, por meio de estímulo à reflexão e ao pensamento crítico, sobretudo quanto ao tema abolição, contribuindo para o fortalecimento da identidade e cidadania do povo brasileiro. Disponível em: <https://museudaabolicao.museus.gov.br/museu-da-abolicao/> Acesso em: 28 set. 2021.

⁶ “O aprendizado tangencial é um método de aprendizado que visa engajar o usuário em um determinado contexto de forma que lhe seja gratificante e estimule-o a procurar recursos externos aos utilizados para o engajamento, de forma a ampliar seu conhecimento no assunto apresentado” (LORENZATTI; CHEROBIN, 2018, p. 71).

⁷ Dicionário Yorùbá: *àròhìn* - anunciante; contador de histórias; narrador; jornalista. Disponível em: https://www.academia.edu/43089409/Dicion%C3%A1rio_Yor%C3%B9b%C3%A1. Acesso em: 01 out. 2021. O termo *griot* vem da palavra *guiriot*, em francês. Em yorubá é referido como *arokin*. Os *griots* são contadores de história, genealogistas, cantores, poetas e musicistas da África Ocidental. São muito importantes para a transmissão dos conhecimentos dentro das culturas de diferentes países africanos. Disponível em: <https://www.mawon.org/post/griots-os-guardi%C3%B5es-das-palavras>. Acesso em: 01 out. 2021.