

COLÉGIO PEDRO II
PRÓ-REITORIA DE PÓS-GRADUAÇÃO, PESQUISA,
EXTENSÃO E CULTURA
MESTRADO PROFISSIONAL EM PRÁTICAS DE
EDUCAÇÃO BÁSICA

Evelin Cristina da Silva Trindade

CAMINHOS LÚDICOS:
jogos de tabuleiro para a construção de uma educação
antirracista no ensino de História

Rio de Janeiro
2025

Evelin Cristina da Silva Trindade

CAMINHOS LÚDICOS:
jogos de tabuleiro para a construção de uma educação antirracista no ensino de História

Dissertação de Mestrado apresentada ao Programa de Mestrado Profissional em Práticas de Educação Básica, vinculado à Pró-Reitoria de Pós-Graduação, Pesquisa, Extensão e Cultura do Colégio Pedro II, como requisito parcial para obtenção do título de Mestre em Práticas de Educação Básica.

Orientador: Professor Dr. Rogerio Mendes de Lima

Rio de Janeiro
2025

COLÉGIO PEDRO II

PRÓ-REITORIA DE PÓS-GRADUAÇÃO, PESQUISA, EXTENSÃO E CULTURA

BIBLIOTECA PROFESSORA SILVIA BECHER

CATALOGAÇÃO NA FONTE

T833 Trindade, Evelin Cristina da Silva

Caminhos lúdicos : jogos de tabuleiro para a construção de uma educação antirracista no ensino de história / Evelin Cristina da Silva Trindade. - Rio de Janeiro, 2025.

164 f.

Dissertação (Mestrado Profissional em Práticas de Educação Básica) – Colégio Pedro II, Pró-Reitoria de Pós-Graduação, Pesquisa, Extensão e Cultura.

Orientador: Rogerio Mendes de Lima.

1. História (Ensino médio) - Estudo e ensino. 2. Brasil. [Lei n. 10.639, de 9 de janeiro de 2003]. 3. Antirracismo. 4. Educação decolonial. 5. Interculturalidade. 6. Jogos de tabuleiro. I. Lima, Rogerio Mendes de. II. Colégio Pedro. II. III. Título.

CDD 907

Ficha catalográfica elaborada pela Bibliotecária Simone Alves – CRB-7: 5692.

Evelin Cristina da Silva Trindade

CAMINHOS LÚDICOS:

jogos de tabuleiro para a construção de uma educação antirracista no ensino de História

Dissertação de Mestrado apresentada ao Programa de Mestrado Profissional em Práticas de Educação Básica, vinculado à Pró-Reitoria de Pós-Graduação, Pesquisa, Extensão e Cultura do Colégio Pedro II, como requisito parcial para obtenção do título de Mestre em Práticas de Educação Básica.

Aprovado em: 06/05/2025.

Banca Examinadora:

Dr. Rogerio Mendes de Lima (Orientador)
MPPEB/CP2

Dr^a. Esther Kuperman
MPPEB/CP2

Dr. Lincoln Tavares Silva
PPGEB/UERJ e PPGEU/UERJ

Rio de Janeiro
2025

A todos que encontram na História as vozes
silenciadas e procuram caminhos para narrá-las.

AGRADECIMENTOS

A Deus, por sua infinita graça, por me sustentar nos momentos difíceis e me permitir chegar até aqui.

À minha família, pelo amor despendido, valores ensinados e orações realizadas.

À turma de 2023 do MPPEB, por formar um grupo tão acolhedor e solidário uns com os outros. Em especial, à Rosane, pela parceria e companhia em um percurso no qual caminhar sozinha teria sido mais difícil.

Ao meu orientador, professor Dr. Rogerio Mendes de Lima, por sua orientação cuidadosa, atenção, incentivo e sensibilidade com que me acompanhou em cada etapa deste trabalho.

Aos amigos Gabriel, Cristina, Monique e Beatriz, que testaram as primeiras versões do jogo e contribuíram com valiosas impressões para o seu desenvolvimento.

Ao amigo JorUge, por estar sempre disposto a esclarecer minhas dúvidas sobre o universo dos jogos e, quando necessário, recorrer aos conhecimentos do Sapo, a quem também agradeço.

À professora Dr^a. Esther Kuperman e ao professor Dr. Lincoln Tavares Silva, pelas importantes contribuições durante a etapa de qualificação.

À Laura Bossle Carissimi, por gentilmente compartilhar o seu jogo comigo.

À direção, coordenação e professores do CIEP 323 Maria Werneck de Castro, pelo apoio à realização da pesquisa. E aos meus alunos que participaram dos testes: muito obrigada pelos comentários e pelas ideias compartilhadas.

“[...] a história de um povo é o ponto de partida do processo de construção de sua identidade, além de outros constitutivos como a cultura, os comportamentos coletivos, a geografia dos corpos, a língua, a territorialidade etc. Não é por acaso que todas as ideologias de dominação tentaram falsificar e destruir as histórias dos povos que dominaram”.

(Kabengele Munanga, 2015)

RESUMO

TRINDADE, Evelin Cristina da Silva. **Caminhos lúdicos**: jogos de tabuleiro para a construção de uma educação antirracista no ensino de História. 2025. Dissertação (Mestrado Profissional em Práticas de Educação Básica) – Colégio Pedro II, Pró-Reitoria de Pós-Graduação, Pesquisa, Extensão e Cultura, Rio de Janeiro, 2025.

A Lei nº. 10.639/2003 modificou a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB) ao tornar obrigatório o ensino da história e cultura afro-brasileira na Educação Básica. Esse marco legal é resultado da luta dos movimentos negros, que têm como uma de suas estratégias modificar os currículos numa perspectiva antirracista. Nas duas últimas décadas, avanços podem ser observados na educação das relações étnico-raciais dentro do espaço escolar. No entanto, após vinte e dois anos de sua aprovação, verificamos que ainda há limitações na abordagem dessa temática dentro dos currículos de História do Ensino Médio. Diante desse cenário, esta pesquisa procura responder à seguinte indagação: de que forma o uso de jogos de tabuleiro podem promover uma incorporação da referida lei nas aulas de História no Ensino Médio? O objetivo geral deste trabalho é avaliar o potencial pedagógico dos jogos como ferramenta de aprendizagem para a incorporação do estudo da história e cultura afro-brasileira nas aulas dessa disciplina. Como desdobramento do objetivo geral, os objetivos específicos são identificar os desafios que os professores de História encontram para inserir o conteúdo da Lei nº 10.639/2003 e das Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana (DCN, 2004) nas aulas da 3ª série do Ensino Médio, construir um jogo de tabuleiro que auxilie os docentes na promoção de uma educação antirracista e apresentar o jogo durante um curso de extensão voltado para professores de História. A fundamentação teórica da pesquisa está pautada nos conceitos de colonialidade do poder, decolonialidade, interculturalidade crítica e jogos sérios (*serious games*). A metodologia adotada é qualitativa, com elementos da pesquisa-ação, e os dados foram gerados por meio de questionários on-line aplicados aos professores participantes do curso de extensão. A amostra foi de 23 participantes. A pesquisa teve como desdobramento dois produtos educacionais. O primeiro é o jogo *Trajetórias: histórias de vida de personalidades negras do pós-abolição*, um jogo de investigação no qual os jogadores usam suas habilidades de dedução para solucionar casos por meio de pistas, que são fontes históricas. O jogo tem como público-alvo estudantes da 3ª série do Ensino Médio e é acompanhado de um guia com orientações pedagógicas para auxiliar os professores em sua aplicação. O segundo produto é um curso de extensão voltado à formação docente, com foco no desenvolvimento de jogos com abordagens antirracistas. Os resultados da pesquisa evidenciaram as barreiras enfrentadas pelos professores tanto na implementação da legislação quanto no uso de jogos em sala de aula. Além disso, apontaram a necessidade de oferecer formação continuada para os professores, como também o potencial dos jogos para fomentar uma reflexão crítica sobre a história afro-brasileira e para a reeducação das relações étnico-raciais. Com esta pesquisa, esperamos contribuir tanto para a aplicação da lei e suas diretrizes nas aulas de História quanto na promoção de abordagens antirracistas no ensino dessa disciplina.

Palavras-chave: Lei nº 10.639/2003; educação antirracista; jogos de tabuleiro; decolonialidade; interculturalidade crítica.

ABSTRACT

TRINDADE, Evelin Cristina da Silva. **Caminhos lúdicos**: jogos de tabuleiro para a construção de uma educação antirracista no ensino de História. 2025. Dissertação (Mestrado Profissional em Práticas de Educação Básica) – Colégio Pedro II, Pró-Reitoria de Pós-Graduação, Pesquisa, Extensão e Cultura, Rio de Janeiro, 2025.

Law No. 10,639/2003 amended the National Education Guidelines and Framework Law (LDB) by making the teaching of Afro-Brazilian history and culture compulsory in basic education. This legal framework is the result of the struggle of Black movements, whose strategies include reforming school curricula from an anti-racist perspective. Over the past two decades, progress has been made in the education of ethnic-racial relations in schools. However, twenty-two years after its enactment, there are still limitations in how this topic is addressed in high school History curricula. Given this scenario, the present research seeks to answer the following question: how can the use of board games promote the incorporation of this law into high school History classes? The general objective of this study is to assess the pedagogical potential of games as learning tools for incorporating the study of Afro-Brazilian history and culture into History lessons. As a development of general objective, the specific goals are: to identify the challenges faced by History teachers in implementing the content of Law No. 10,639/2003 and the National Curriculum Guidelines for the Education of Ethnic-Racial Relations and the Teaching of Afro-Brazilian and African History and Culture (DCN, 2004) in third-year high school classes, to design a board game that supports teachers in promoting anti-racist education and to present the game in an extension course aimed at History teachers. The theoretical basis of the research is based on the concepts of coloniality of power, decoloniality, critical interculturality and serious games. The methodology adopted is qualitative, with elements of action research, and data were collected through online questionnaires completed by teachers participating in the extension course. The sample consisted of 23 participants. The research led to the development of two educational products. The first is *Trajetórias: Histórias de Vida de Personalidades Negras do Pós-Abolição* (*Trajectories: Life Stories of Post-Abolition Black Personalities*), an investigative board game in which players use their deduction skills to solve cases through clues, which are presented as historical sources. The game is designed for third-year high school students and is accompanied by a pedagogical guide to assist teachers in its implementation. The second product is an extension course focused on teacher training, with an emphasis on the development of games with anti-racist approaches. The research results highlighted the barriers faced by teachers both in implementing the legislation and in using games in the classroom. Furthermore, the findings underscored the need to offer continuing education for teachers, as well as the potential of games to foster critical reflection on Afro-Brazilian history and to support the re-education of ethnic-racial relations. With this research, we aim to contribute both to the effective implementation of the law and its guidelines in History teaching and to the promotion of anti-racist approaches within the discipline.

Keywords: Law No. 10,639/2003; anti-racist education; board games; decoloniality; critical interculturality.

LISTA DE FIGURAS

Figura 1 - O jogo Scotland Yard	68
Figura 2 - O jogo Trajetórias	69
Figura 3 - Verso da carta inicial do primeiro caso	85
Figura 4 - Tabuleiro.....	86
Figura 5 - Carta de pista do primeiro caso.....	86
Figura 6 - Verso de carta de pista do primeiro caso	87
Figura 7 - Carta inicial do primeiro caso	87
Figura 8 - Ficha para anotações dos jogadores.....	89
Figura 9 - Carta de pista do primeiro caso.....	90
Figura 10 - Carta de pista do segundo caso	91
Figura 11 - Nuvem de palavras com os jogos usados pelos professores.....	112

LISTA DE TABELAS

Tabela 1 - Componentes do jogo Trajetórias.....	69
Tabela 2 - Quantidade de participantes ao longo do curso.....	110

LISTA DE QUADROS

Quadro 1 - Vantagens e desvantagens dos jogos PnP	22
Quadro 2 - Virtudes e críticas aos jogos do século XX.....	61
Quadro 3 - Área de formação da pós-graduação	98
Quadro 4 - Docentes que avaliaram sua formação entre 4 e 5	102
Quadro 5 - Jogos sérios apresentados para os professores	127
Quadro 6 - Jogos de entretenimento apresentados para os professores.....	128
Quadro 7 - Perguntas orientadoras para a elaboração do trabalho final	131

LISTA DE GRÁFICOS

Gráfico 1 - Tempo de atuação no magistério	96
Gráfico 2 - Rede de atuação	97
Gráfico 3 - Área de formação na graduação.....	97
Gráfico 4 - Grau máximo de pós-graduação	98
Gráfico 5 - Abordagem da legislação	99
Gráfico 6 - Abordagem da legislação pelos docentes que a conhecem completamente	100
Gráfico 7 - Abordagem da legislação pelos docentes que a conhecem parcialmente	101
Gráfico 8 - Formação para trabalhar com a cultura e história africana e afro-brasileira.....	101
Gráfico 9 - Avaliação dos respondentes sobre sua formação	102
Gráfico 10 - Avaliação dos materiais didáticos da unidade escolar	103
Gráfico 11 - Avaliação dos materiais didáticos sobre a abordagem da legislação.....	104
Gráfico 12 - Abordagem da legislação nos currículos	105
Gráfico 13 - A Lei nº 10.639/2003 e as propostas curriculares das escolas.....	105
Gráfico 14 - Relação entre propostas curriculares do órgão/instituição e unidade escolar....	106
Gráfico 15 - Relevância do ensino de história e cultura africana e afro-brasileira	108
Gráfico 16 - O hábito de jogar entre os docentes	111
Gráfico 17 - Uso dos jogos em sala de aula	112
Gráfico 18 - Uso de jogos para abordar o antirracismo.....	113
Gráfico 19 - Impacto dos jogos na aprendizagem	114
Gráfico 20 - Barreiras no uso de jogos em sala de aula	115
Gráfico 21 - Origem dos jogos usados pelos professores.....	115
Gráfico 22 - Estratégias dos docentes para expandir o repertório lúdico.....	118
Gráfico 23 - Temas que os entrevistados consideram mais importantes para serem abordados nas escolas	121
Gráfico 24 - Aplicação da Lei nº 10.639/2003 pelas Secretarias Municipais de Educação...	123

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

- BNCC – Base Nacional Comum Curricular
- CAPES – Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior
- CNE – Conselho Nacional de Educação
- CP – Conselho Pleno
- DCN – Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana
- EAD – Ensino a Distância
- FNB – Frente Negra Brasileira
- GTI – Grupo de Trabalho Interministerial para Valorização da População Negra
- IA – Inteligência artificial
- IHGB – Instituto Histórico e Geográfico Brasileiro
- LDB - Lei de Diretrizes e Bases da educação Nacional
- MNU – Movimento Negro Unificado
- MNUCDR – Movimento Negro Unificado Contra a Discriminação Racial
- ONU – Organização das Nações Unidas
- PCN – Parâmetros Curriculares Nacionais
- PE – Pernambuco
- PL – Projeto de Lei
- PNE – Plano Nacional da Educação
- PNLD – Programa Nacional do Livro Didático
- PnP – Print and play
- RPG – Role-Playing Game
- SEPPIR – Secretaria Especial de Políticas Públicas de Promoção da Igualdade Racial
- SNDH – Secretaria Nacional dos Direitos Humanos
- TCLE – Termo de Consentimento Livre e Esclarecido
- TEN – Teatro Experimental do Negro

SUMÁRIO

1 PREPARANDO OS JOGADORES PARA INICIAR A PARTIDA.....	14
1.1 A estratégia do tabuleiro.....	14
1.2 Contexto geral do estudo e problema de pesquisa.....	16
1.2.1 Justificativa.....	18
1.2.2 Problema de pesquisa	20
1.3 Objetivos e procedimentos de pesquisa	21
1.3.1 Os produtos educacionais	21
1.4 Organização do texto.....	23
2 ORGANIZANDO OS COMPONENTES DO JOGO: COLONIALIDADE, DECOLONIALIDADE E LEI Nº 10.639/2003	25
2.1. Colonialismo, colonialidade e racismo.....	25
2.1.1 As diferentes dimensões da colonialidade e seu impacto nos currículos e práticas pedagógicas	33
2.1.2 Colonialidade e ensino de História.....	37
2.2 A Lei nº 10.639/2003 e o ensino de História em uma perspectiva decolonial.....	40
2.2.1 Um olhar decolonial sobre o ensino de História a partir do Parecer 3/2004	45
2.2.2 Quais histórias podem ser contadas na “História”?.....	50
3 MOVIMENTANDO AS PEÇAS: JOGOS DE TABULEIRO COMO ESTRATÉGIA DECOLONIAL PARA O ENSINO DE HISTÓRIA.....	53
3.1 Falando sobre jogos na Educação	53
3.1.1 O lúdico como instrumento pedagógico.....	55
3.1.2 Definindo o que são jogos	57
3.1.3 Uma proposta de classificação para os jogos de tabuleiro	59
3.1.4 Design de jogos sérios e seus principais elementos	62
3.2 O jogo como instrumento pedagógico no ensino de História.....	65
3.2.1 O jogo como estratégia para a discussão das propostas da Lei nº 10.639/2003.....	67
3.2.2 Entendendo o contexto histórico abordado no jogo	70
3.2.2.1 Luciana de Araújo	76
3.2.2.2 Monteiro Lopes	78
3.2.2.3 Eduardo das Neves	81
3.2.2.4 Maria Nascimento.....	83

3.2.3 Apresentando o jogo como proposta pedagógica	84
3.2.3.1 Concepção e desenvolvimento do jogo	84
3.2.3.2 Como jogar	88
3.2.3.3 As pistas.....	89
3.2.3.4 Os casos	91
4 DEFININDO AS REGRAS DO JOGO: ESCOLHAS METODOLÓGICAS E ANÁLISE INICIAL DOS DADOS	93
4.1 Tipo de pesquisa	93
4.2 O questionário como instrumento de pesquisa	94
4.3 Conhecendo os participantes da pesquisa	95
4.4 Saberes docentes sobre a Lei nº 10.639/2003.....	99
5 MODO COLABORATIVO: DIÁLOGOS COM DOCENTES SOBRE O USO DE JOGOS EM AULAS DE HISTÓRIA	109
5.1 Experiências a partir de um curso de extensão	109
5.1.1 Primeiro encontro: uma introdução ao uso de jogos	110
5.1.2 Segundo encontro: reflexões sobre educação antirracista e apresentação do jogo Trajetórias: histórias de vida de personalidades negras do pós-abolição	118
5.1.3 Terceiro encontro: desenvolvimento de jogos para a aprendizagem.....	125
5.1.4 Quarto encontro: protótipos e ciclos de testes	128
6 FIM DO JOGO: CONSIDERAÇÕES FINAIS	133
REFERÊNCIAS	136
APÊNDICE A – TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO	153
APÊNDICE B – QUESTIONÁRIO INICIAL	156
APÊNDICE C – QUESTIONÁRIO DO MÓDULO II	161
APÊNDICE D – QUESTIONÁRIO DO MÓDULO III.....	163

1 PREPARANDO OS JOGADORES PARA INICIAR A PARTIDA

*“Jogos possuem a capacidade de nos transportar para realidades diversas às nossas com facilidade, construindo representações que proporcionam uma apropriação ativa da realidade, a partir de uma ambientação construída pelas regras do jogo”
(Giacomoni, 2018).*

Nesta introdução, se discute como minhas experiências pessoais e profissionais serviram de motivação para a investigação realizada. Contudo, o presente trabalho vai além disso. Afinal, os caminhos de uma pesquisa são parte de uma caminhada que, apesar de planejada, não é inteiramente controlada por quem pesquisa. Dessa forma, ao longo da construção desta dissertação e dos produtos educacionais a ela associados, muitas foram as descobertas, várias foram as mudanças de rota e, certamente, inúmeros foram os aprendizados.

1.1 A estratégia do tabuleiro

Desde 2014, atuo como professora do Ensino Médio em uma escola da rede pública estadual no Rio de Janeiro. Trata-se de um CIEP localizado em Irajá, Zona Norte do mesmo município, mais precisamente nas imediações da Favela Para Pedro. A instituição funciona em dois períodos: o diurno em horário integral, de 7h até 16h (com exceção das quartas-feiras, dia de reunião de planejamento para os professores, portanto, todas as turmas têm aulas até às 12h); e o noturno, de 18h30 até 21h30. Devido ao longo tempo que passam na escola, se torna mais difícil conseguir a atenção e motivação dos alunos do diurno, principalmente nas aulas do período da tarde. Muitos demonstravam cansaço e desinteresse, o que me motivou a recorrer ao lúdico como estratégia pedagógica para contornar essa situação.

A escolha do jogo de tabuleiro como intervenção se deve a alguns fatores. Em primeiro lugar, o gosto pessoal por esse tipo de jogo, o que me motivou a introduzir jogos na sala de aula e, com o tempo, adaptá-los para atenderem aos objetivos das aulas. Em segundo lugar, os jogos de tabuleiro precisam de poucos recursos para serem usados. Basta imprimir o tabuleiro e os demais componentes, providenciar dados, peões e outros marcadores, que podem ser comprados, emprestados de outros jogos ou feitos com materiais recicláveis. Para finalizar, os estudantes gostam de jogar. Não é incomum vê-los jogando, sejam jogos eletrônicos no celular, futebol na quadra ou algum outro jogo com bola no pátio, *Uno* (Robbins, 1971), damas, entre outros.

Tal fato corrobora os dados da “Pesquisa Game Brasil” (2020), que analisou o comportamento de consumo de jogos digitais: 73,4% dos brasileiros jogam jogos digitais, 27,9% consomem jogos de tabuleiro, 32,2% jogam jogos de cartas, enquanto 13,5% afirmam que não costumam jogar. Apesar do seu consumo ser menor em relação aos eletrônicos, os jogos de tabuleiro têm se tornado mais populares nas últimas décadas, principalmente por conta de editoras – como Galápagos Jogos e Devir – que traduzem e publicam *eurogames*, jogos cujas mecânicas¹ não dependem essencialmente da aleatoriedade, mas de estratégia para que os jogadores obtenham sucesso em uma partida.

Muitos desses jogos usam temáticas históricas como pano de fundo da narrativa. Exemplos são *7 Wonders* (Baune, 2010), em que os jogadores competem para construir a civilização mais poderosa; *Kemet* (Bariot; Montiano, 2012), no qual os participantes disputam pela supremacia no Egito Antigo; e *Carcassonne* (Wrede, 2000), jogo de construção de territórios ambientado na Europa Medieval. Tendo em vista que a história é apenas usada para a ambientação, esses jogos pouco contribuem na reflexão e compreensão dos eventos históricos, assim como se distanciam dos objetivos pedagógicos propostos nas aulas. Além disso, poucos abordam temáticas sobre a História do Brasil, o que dificulta ainda mais o seu uso em sala de aula, mesmo que os professores adaptem os objetivos do jogo.

Ademais, considero os jogos de tabuleiro ferramentas pedagógicas eficazes para o ensino de História devido aos seus inúmeros potenciais. Eles servem para contextualizar ou simular períodos históricos, por sua vez, muito distantes no tempo-espaço vivenciado pelos estudantes. Quando planejados com cuidado para evitar anacronismos, os jogos de simulação proporcionam experiências práticas e imersivas, individuais ou coletivas, que podem auxiliar na compreensão de contextos históricos.

Quast (2022, p. 60) afirma que o ato de jogar potencializa o desenvolvimento emocional, cognitivo, social, na resolução de problemas e na “redução do egocentrismo”, pois permite aos participantes “[...] observar o mundo também a partir da perspectiva do outro; é preciso prestar atenção ao outro; [...] além de permitirem vivenciar diferentes papéis sociais ou ‘observar’ o mundo a partir de outras perspectivas”. Nesse sentido, os jogos, ao proporem a reflexão sobre

¹ Carvalho (2022, p. 32) define que mecânica “é o termo mais utilizado nas listas que procuram definir o conjunto de processos determinados por regras criados ao longo da história e utilizados em diferentes combinações nos jogos de tabuleiro”. Assim como o autor, neste trabalho os termos mecânica e mecanismo serão usados como sinônimos.

diferentes perspectivas e experiências, podem auxiliar na construção de uma educação antirracista.

A educação antirracista pode ser definida como um conjunto de ações que visam combater o racismo e promover a equidade racial tanto no ambiente escolar quanto na sociedade como um todo. Ela envolve o reconhecimento da existência do racismo na sociedade; reflexão contínua sobre o racismo no ambiente escolar; rejeição de atitudes preconceituosas e discriminatórias para a promoção de relações respeitosas entre todos; valorização da diversidade escolar para a promoção da igualdade; ensino crítico sobre a participação de diferentes grupos na formação do país; diversidade cultural em detrimento do eurocentrismo nos currículos; educação para o reconhecimento positivo da diversidade racial; e também ações para fortalecer a autoestima dos grupos discriminados (Cavalleiro, 2001, p. 158).

1.2 Contexto geral do estudo e problema de pesquisa

A discussão racial é essencial para compreender as desigualdades que moldaram a sociedade brasileira. A pesquisa “Percepções sobre o racismo no Brasil” (Santos; Oliveira; Perilo, 2024), divulgada em janeiro de 2024 pelo Peregum – Instituto de Referência Negra e pelo Pojeto SETA – Sistema de Educação por uma Transformação Antirracista, demonstrou que 69% dos respondentes consideram o racismo o tema mais importante a ser estudado nas escolas, seguido pela história e cultura afro-brasileira (40%) e indígena (36%). Dos participantes de todos os níveis de escolaridade que afirmaram ter aprendido sobre racismo, história e cultura africana, afro-brasileira e indígena, mais da metade afirmou que esses temas foram abordados de forma pouco ou nada adequada nas escolas. A pesquisa ainda demonstrou que 38% das pessoas negras que afirmaram ter vivido alguma situação de racismo relataram que isso ocorreu na escola, faculdade ou universidade.

No entendimento de Munanga (2005), a falta de formação adequada dos docentes para trabalhar com temas relacionados à diversidade e discriminação se deve à educação eurocêntrica que muitos de nós recebemos. O autor ressalta que essa concepção eurocentrada influencia a maneira como a população negra é tratada nos materiais didáticos: quando não é inferiorizada ou vista como o “outro”, é invisibilizada total ou parcialmente. Esse tipo de abordagem prejudica os alunos como um todo, uma vez que:

O resgate da memória coletiva e da história da comunidade negra não interessa apenas aos alunos de ascendência negra. Interessa também aos alunos de outras ascendências étnicas,

principalmente branca, pois ao receber uma educação envenenada pelos preconceitos, eles também tiveram suas estruturas psíquicas afetadas (Munanga, 2005, p. 16).

Quando a educação privilegia a cultura hegemônica em detrimento das demais, o racismo se consolida. Nesse contexto, a Lei Federal nº 10.639/2003, fruto da luta dos movimentos negros, que buscam ocupar espaços nos currículos, territórios em disputa, traz novas e amplas possibilidades. Promulgada em abril de 2003, a presente legislação alterou a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB, 1996), ao estabelecer que:

Art. 26-A. Nos estabelecimentos de ensino fundamental e médio, oficiais e particulares, torna-se obrigatório o ensino sobre História e Cultura Afro-Brasileira.

§ 1º O conteúdo programático a que se refere o caput deste artigo incluirá o estudo da História da África e dos Africanos, a luta dos negros no Brasil, a cultura negra brasileira e o negro na formação da sociedade nacional, resgatando a contribuição do povo negro nas áreas social, econômica e política pertinentes à História do Brasil.

Art. 79-B. O calendário escolar incluirá o dia 20 de novembro como “Dia Nacional da Consciência Negra” (Brasil, 2003).

Tal marco legal – posteriormente ampliado pela Lei nº 11.645/2008, que incluiu o estudo da temática indígena – foi regulamentado no ano seguinte pelo Parecer nº 3/2004 do Conselho Nacional de Educação (CNE) e pela Resolução CNE/CP 1/2004, que estabeleceram as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana (DCN, 2004). Decorridos vinte e dois anos da aprovação da legislação em questão, ainda há limitações na abordagem dessa temática dentro dos currículos de História. Em vista dessa constatação, esta pesquisa resultou na elaboração de estratégias de intervenção baseadas no uso de jogos de tabuleiro, com o objetivo de inserir a temática racial nas aulas da 3ª série do Ensino Médio.

Convém frisar que o estudo da cultura de matriz africana não implica em substituir um grupo cultural em detrimento de outro, isto é, não se trata de simplesmente “[...] mudar um foco etnocêntrico marcadamente de raiz europeia por um africano [...]” (Brasil, 2004). Pelo contrário, significa possibilitar a construção de uma educação democrática e antirracista, que valorize a diversidade étnica e os diferentes saberes, histórias e memórias. Para alcançar esse objetivo, não basta apenas o reconhecimento dos sujeitos que contribuíram social, econômica e culturalmente na formação do país. É necessário também apresentar as relações culturais, políticas e sociais que resultaram na configuração de nossa sociedade.

Os currículos escolares são eurocentrados devido ao colonialismo, que é parte integrante do processo de construção de uma determinada forma de organização social: a modernidade capitalista. Esta tem como base de sustentação diferentes formas de dominação, que se

desdobram na colonialidade do poder, do saber e do ser, das quais o eurocentrismo é parte. Como resultado, essa lógica colonial se reflete na formação dos professores, em suas práticas pedagógicas e nos materiais didáticos e paradidáticos quando reproduzem uma monocultura orientada pelos paradigmas da modernidade.

O racismo moderno é consequência direta dos processos de construção da modernidade, entre eles a hierarquização racial, uma das bases de consolidação da dominação colonial, no caso do Brasil, a partir da colonização portuguesa no século XVI. É possível afirmar que tal hierarquização social pautada na “raça”, além de fortalecer o racismo, possibilitou a sua consolidação na sociedade moderna. Em outras palavras, a hierarquização racial é a própria causa do racismo moderno. Os currículos refletem o racismo que já existe quando “[...] reforçam a lógica da colonialidade, promovendo a homogeneização dos sujeitos neles implicados, reconhecendo um único tipo de conhecimento como válido e verdadeiro, aquele construído a partir do referencial construído pela modernidade europeia” (Candau, 2020, p. 681). Indagar sobre essa questão nos leva a questionar acerca do quanto um currículo colonizado reflete e reproduz o racismo individual, institucional e estrutural.

1.2.1 Justificativa

A Lei nº 10.639/2003, uma vez que alterou a LDB e trouxe consigo a obrigatoriedade do estudo da história e cultura africana e afro-brasileira, representou um momento importante para o ensino de História no Brasil. Sua aprovação, juntamente com suas diretrizes correlatas, abriram caminho para o surgimento de legislação posterior sobre essa temática.

Dentre elas, a obrigatoriedade do estudo da história e cultura indígena (Lei nº 11.645/2008); a Lei de Cotas (Lei nº 12.711/2012), que reserva vagas para estudantes de escolas públicas, pretos, pardos e indígenas nas instituições de ensino superior federais; e o Plano Nacional de Educação (PNE), que propõe ações direcionadas para a educação étnico-racial. Além do mais, impactaram diretamente os materiais didáticos, pois o Programa Nacional do Livro e do Material Didático (PNLD) precisou se adequar às novas demandas legais. No contexto da Educação Básica e Superior, a alteração da LDB modificou os currículos, que impactaram a formação de professores e alunos.

Apesar dos avanços das duas últimas décadas, ainda há barreiras para que essas normas sejam efetivamente implementadas nas instituições de ensino. Essa situação foi evidenciada na pesquisa “Lei 10.639/03: a atuação das Secretarias Municipais de Educação no ensino de história e cultura africana e afro-brasileira”, promovida pelo Geledés – Instituto da Mulher

Negra e pelo Instituto Alana, e publicada em abril de 2023. Os resultados do estudo mostraram que, dentre os 28% dos municípios participantes, 29% realizam ações para a implementação dessa legislação ao longo do ano letivo, 53% aplicam-na esporadicamente, sobretudo em datas comemorativas, enquanto 18% não promovem nenhuma atividade relacionada a essa temática.

Para além dessa questão, a versão da Base Nacional Comum Curricular (BNCC) – documento que orienta os currículos das redes de ensino, aprovado pelo Ministério da Educação em 2017 – priorizou o viés eurocêntrico em comparação à sua primeira versão, apresentada em 2015 (Ralejo; Mello; Amorim, 2021, p. 3). Essa situação evidenciou as tensões em torno da elaboração do documento, como também os conflitos sobre a história ensinada, entre aqueles que defendiam uma vertente eurocentrada e os que apoiavam um “Brasil-Centrismo” (Pereira; Rodrigues, 2017).

Silva e Silva (2021, p. 565) criticam o documento por tratar a educação étnico-racial como um tema transversal, sem articulá-la aos componentes obrigatórios do currículo, deixando essa responsabilidade nas mãos dos professores e das escolas. Assim, a BNCC, como um texto político, refletiu as disputas entre os diferentes grupos que buscavam implementar suas visões de mundo.

Diante disso, esta pesquisa busca contribuir, no âmbito acadêmico, para o estudo das relações étnico-raciais, em especial no ensino de História, fundamentada em uma perspectiva decolonial e intercultural crítica. Isso se faz necessário, visto que uma educação plural, que reconheça múltiplas identidades, histórias e culturas, conforme os princípios estabelecidos pelas DCN (2004), ainda está em construção na maioria dos espaços escolares.

A presente pesquisa mostra-se relevante no âmbito social, uma vez que procura auxiliar na promoção de uma educação antirracista que questione o viés eurocentrado de uma história única (Adichie, 2019), na qual outras histórias são negligenciadas. No contexto da escola pública em que atuo, frequentada por muitos estudantes negros, é possível perceber o quanto é potente que, ao se verem e se reconhecerem no outro, eles possam construir suas próprias identidades a partir da “valorização da população negra” (Gomes, 2005, p. 147), bem como do reconhecimento do seu protagonismo histórico e social. Como afirma Pinheiro (2023, p. 20): “[...] onde a gente não se vê, a gente não se pensa, não se projeta”.

Quanto à relevância profissional, essa pesquisa visa oferecer estratégias para os professores inserirem o conteúdo da Lei nº 10.639/2003 em suas aulas por meio do uso de jogos de tabuleiro. O Catálogo de Teses e Dissertações da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES) foi consultado para obter informações sobre pesquisas relacionadas ao uso de jogos no ensino de História, com foco na temática da legislação em

questão, publicadas entre 2016 e 2023.² A palavra-chave “jogo” foi usada na busca porque, de acordo com Carvalho (2022) e Vasconcellos, Carvalho, Barreto e Atella (2017), não há uma taxonomia única para jogos, mas diversas classificações dentro desse universo. Desta forma, um jogo de tabuleiro pode ser chamado de jogo de mesa, jogo analógico, jogo sério, jogo moderno, *board game*, ou simplesmente jogo.

Os resultados foram refinados com base nos seguintes critérios: trabalhos provenientes de programas de Mestrado Profissional nas áreas de História e de Ensino. Na área de História, a busca resultou em 79 dissertações³, das quais 19 culminaram na criação de jogos de tabuleiro como produto educacional. Desses, 6 abordavam temas relacionados à Lei nº 10.639/2003: Silva (2018) elaborou um jogo que tem como pano de fundo a autobiografia de Mahommah Gardo Baquaque para ensinar sobre relações étnico-raciais e desconstrução de estereótipos; Cardin (2020) produziu um jogo de trilha com perguntas e respostas sobre História da África; Reis (2020) construiu aulas-oficinas sobre criação de jogos para que os próprios alunos pudessem elaborar jogos; Souza (2021) construiu um jogo composto por diversos desafios para abordar a intolerância religiosa; Campos (2022) produziu um jogo inspirado em *War* (Lamorisse; Levin, 1972) para ensinar sobre impérios africanos; e Ohlweiler (2022) construiu dois jogos para abordar as mitologias iorubá e guarani.

Na área de Ensino, foram encontrados 335 trabalhos. Entretanto, apenas 2 dissertações tratavam do uso de jogos no ensino de História. Ambas não puderam ser consultadas porque não estavam disponíveis no site da CAPES.

A análise revelou que, dos jogos encontrados, a maioria usa mecânicas baseadas essencialmente na sorte e na aleatoriedade, como trilhas e jogos de perguntas e respostas (*quizzes*). Ademais, foi possível constatar a quantidade reduzida de jogos de tabuleiro na área de História e a existência de lacunas em relação à abordagem do conteúdo da Lei nº 10.639/2003 por meio de jogos de tabuleiro.

1.2.2 Problema de pesquisa

Diante disso, esta pesquisa buscou responder o seguinte problema: **de que forma o uso de jogos de tabuleiro podem promover a incorporação da Lei nº 10.639/2003 nas aulas de História no Ensino Médio?**

² Uma nova consulta foi realizada em março de 2025, no entanto, não foram encontrados dados sobre trabalhos defendidos entre 2024 e 2025.

³ Das 79 dissertações computadas, 4 não possuíam divulgação autorizada e 1 não foi localizada.

1.3 Objetivos e procedimentos de pesquisa

O objetivo geral deste trabalho foi avaliar o potencial pedagógico dos jogos de tabuleiro como ferramenta de aprendizagem para a incorporação do estudo da História e Cultura Afro-brasileira nas aulas de História no Ensino Médio. Como desdobramento do objetivo geral, identificar os desafios que os professores de História encontram para inserir o conteúdo da Lei nº 10.639/2003 e suas diretrizes nas aulas da 3ª série do Ensino Médio. Para tanto, foi oferecido um curso de extensão sobre desenvolvimento de jogos de tabuleiro com temáticas antirracistas para os professores. O curso foi realizado em parceria com a Coordenadoria de Extensão do Colégio Pedro II, na modalidade a distância (EAD). Os questionários aplicados ao longo dos módulos, juntamente com as interações dos participantes durante os encontros síncronos, geraram dados para atender a esse objetivo.

O segundo objetivo específico foi construir um jogo de tabuleiro que auxiliasse os professores e os alunos na promoção de uma educação antirracista. O jogo envolve a investigação de casos, sendo que cada um deles aborda a história de vida de uma personalidade negra do pós-abolição. Ele foi concebido a partir de metodologias de produção de jogos tanto do ensino de História quanto do design de jogos.

O terceiro objetivo específico foi apresentar o jogo *Trajetórias: histórias de vida de personalidades negras do pós-abolição* durante o curso de extensão para professores de História. Ao longo do curso, os participantes tiveram a oportunidade de compartilhar suas impressões iniciais sobre o jogo e foram introduzidos às metodologias e aos referenciais teóricos que fundamentaram a sua criação.

1.3.1 Os produtos educacionais

A pesquisa resultou na elaboração de dois produtos educacionais: um jogo de tabuleiro e um curso de extensão sobre produção de jogos. O primeiro é inspirado em *Scotland Yard* (Moriarty, 2016), um jogo de tabuleiro lançado no Brasil pela Grow Jogos e Brinquedos, no qual os jogadores assumem o papel de detetives que precisam resolver, a cada partida, um caso misterioso usando suas habilidades de dedução. Para desvendar o caso, os jogadores se movimentam em um tabuleiro para obter pistas, em forma de sentenças ou charadas, que os ajudarão a solucionar o caso. Vence o primeiro que desvendar o caso corretamente.

Com base nessa estrutura, foi desenvolvido o jogo *Trajetórias: histórias de vida de personalidades negras do pós-abolição*. Cada caso do jogo apresenta uma personalidade negra:

Luciana de Araújo (1870-1930), responsável pela fundação de duas instituições de acolhimento para crianças órfãs; Monteiro Lopes (1867-1910), o primeiro homem negro eleito deputado federal na capital do país; o músico carioca Eduardo das Neves (1874-1919); e a jornalista e ativista Maria Nascimento (1924-1995).

No jogo, os estudantes exploram as diferentes formas como essas personagens vivenciaram a liberdade e encontraram mecanismos para resistir ao racismo. Para isso, os jogadores analisam as pistas, que são documentos históricos (trechos de jornais, fotografias, leis, músicas, entre outros). O público-alvo são estudantes da 3ª série do Ensino Médio.

Assim como no jogo que serviu de inspiração, o objetivo é interpretar as pistas e solucionar o caso antes dos outros jogadores. Por se tratar de um jogo voltado para a aprendizagem (jogo sério ou *serious game*), ele possui três objetivos pedagógicos: compreender o contexto histórico do pós-abolição, estimular a análise e interpretação de fontes e promover abordagens antirracistas.

Com o intuito de auxiliar os professores, também foi elaborado um guia de orientações pedagógicas. O material apresenta estratégias para utilizar o jogo em sala de aula, além de conter as regras, informações sobre os personagens e sugestões de leitura.

Para tornar o jogo acessível, ele foi desenvolvido no formato *print and play* (PnP) ou “imprima e jogue”. Essa é uma modalidade de baixo custo para criar e distribuir jogos analógicos, pois os componentes são feitos em folhas de tamanho A4 e disponibilizados em formato PDF na internet. Isso facilita a impressão, permitindo que o jogador utilize até mesmo impressoras domésticas. Dessa forma, o jogo mantém um custo reduzido, mesmo que o professor precise imprimir mais de uma cópia devido ao tamanho da turma. O quadro 1 apresenta as vantagens e desvantagens desse formato de jogo:

Quadro 1 - Vantagens e desvantagens dos jogos PnP

Características	Vantagens	Desvantagens
Jogo analógico (offline)	O jogo não necessita de internet para ser jogado	Para ser jogado é necessário que o jogador confeccione seus elementos (impressão, corte e montagem)
Projetado em tamanho A4	O jogo chega ao usuário de qualquer região no mesmo instante em que é feito o download, sem espera de encomenda	O jogo necessita de internet para alcançar seus jogadores primários

Características	Vantagens	Desvantagens
	O arquivo para impressão permanece com o jogador/usuário caso seja necessário a reimpressão de algum elemento	-
Custo	O valor investido no jogo depende exclusivamente dos materiais escolhidos pelo jogador para sua confecção	-
Vida útil	A vida útil do produto depende exclusivamente dos materiais escolhidos pelo jogador para sua confecção e seus cuidados com o jogo	-

Fonte: Costa (2020, p. 27).

Os demais componentes, como os peões e o dado, podem ser confeccionados junto com os alunos com materiais recicláveis, assim como é possível usar componentes emprestados de outros jogos. Além do custo reduzido, a modalidade PnP é uma alternativa interessante quando a escola não possui acesso à internet ou seus recursos digitais são limitados.

O segundo produto educacional foi o curso de extensão *Produção de jogos de tabuleiro para abordagens antirracistas no ensino de História*. O objetivo do curso foi contribuir para a formação docente no desenvolvimento de jogos com foco na aplicação da Lei nº 10.639/2003 e suas diretrizes, utilizando como ferramenta princípios do design de jogos.

Voltado para docentes de História que atuassem no Ensino Médio em escolas da rede pública ou privada do estado do Rio de Janeiro, o curso foi oferecido na modalidade EAD em quatro módulos, com encontros síncronos e atividades assíncronas. Ao longo do curso, os temas abordados foram: apresentação das principais definições e classificações dos jogos de tabuleiro; análise de como os jogos podem contribuir para o desenvolvimento de habilidades; discussão sobre a importância da Lei nº 10.639/03 e suas diretrizes para a implementação de abordagens antirracistas no ensino de História; e utilização de princípios do design de jogos para a criação e adaptação de jogos pedagógicos.

1.4 Organização do texto

A dissertação está organizada em mais quatro capítulos, além desta introdução e das considerações finais. O segundo capítulo apresenta a primeira parte do referencial teórico, no

qual discutimos os conceitos de colonialismo e colonialidade, analisando sua relação com a modernidade capitalista, o racismo e o eurocentrismo. Também exploramos como a colonialidade se manifesta nos currículos escolares, nas práticas pedagógicas e no ensino de História.

Como contraponto e proposta de ação, apresentamos os conceitos de decolonialidade e interculturalidade crítica. Esses conceitos são mobilizados para refletir sobre o papel da Lei nº 10.639/2003 e das Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana (2004) como ferramentas importantes para questionar o eurocentrismo e promover uma educação dialógica e antirracista.

No terceiro capítulo, apresentamos a segunda parte do referencial teórico, dedicada aos jogos. Discutimos o papel dos jogos na aprendizagem e a ludicidade, não como algo intrínseco ao jogo, mas como experiência subjetiva. Em seguida, exploramos definições e classificações de jogos de tabuleiro, assim como os principais elementos do design de jogos sérios (*serious games*). Além disso, este capítulo apresenta o jogo desenvolvido na pesquisa, o contexto histórico no qual se insere, bem como seus personagens.

O quarto capítulo apresenta as escolhas metodológicas da pesquisa, que foi inspirada em elementos da pesquisa-ação, e o instrumento de geração de dados: questionários aplicados aos professores participantes do curso de extensão. Também iniciamos a análise dos dados, apresentamos os participantes da pesquisa e os dados iniciais sobre seu conhecimento acerca da Lei nº 10.639/2003 e de sua abordagem em sala de aula.

O quinto capítulo trata do curso de extensão sobre produção de jogos. Nele, apresentamos a segunda parte da análise dos dados, além da estruturação do curso e das experiências compartilhadas e adquiridas ao longo de sua realização.

2 ORGANIZANDO OS COMPONENTES DO JOGO: COLONIALIDADE, DECOLONIALIDADE E LEI Nº 10.639/2003

Este capítulo está dividido em duas partes. Em princípio, apresentamos a primeira parte do referencial teórico que fundamenta esta dissertação. Discutimos os conceitos de colonialismo e colonialidade (do poder, do saber e do ser) como constitutivos da modernidade capitalista e do racismo moderno. Autores latino-americanos do grupo Modernidade/Colonialidade, como Quijano (2005; 2009) e Grosfoguel (2018), fundamentam a escrita do texto. Abordamos os conceitos de decolonialidade e interculturalidade crítica, com base nos trabalhos de Maldonado-Torres (2018) e de Walsh (2018; 2019) como proposta de ação contra-hegemônica. Também analisamos os impactos da colonialidade nos currículos, nas práticas pedagógicas e no ensino de História, explorando como a decolonialidade e a interculturalidade crítica podem contribuir para a decolonização, a partir das reflexões de Candau (2008) e Gomes (2018).

Na segunda parte, apresentamos a atuação dos movimentos negros no processo de aprovação da Lei nº 10.639/2003, com base nos estudos de Gomes (2017), Domingues (2006; 2007; 2008) e Pereira (2017). Em seguida, discutimos o Parecer 3/2004, que institui as diretrizes para a regulamentação dessa legislação, com destaque para o seu papel na promoção de um ensino de História decolonial a partir das contribuições de Oliveira e Candau (2010) e Walsh, Oliveira e Candau (2018).

2.1. Colonialismo, colonialidade e racismo

No final dos anos 1990, um grupo de intelectuais latino-americanos de diferentes áreas do conhecimento formou o grupo Modernidade/Colonialidade (M/C). Ballestrin (2013) explica que esses pensadores, vinculados a diversas universidades das Américas, buscavam problematizar as relações de poder geradas pelo colonialismo e suas consequências na modernidade. Compõem o grupo autores como Aníbal Quijano (sociólogo peruano), Walter D. Mignolo (semiótico argentino), Catherine Walsh (linguista estadunidense radicada na Bolívia), Nelson Maldonado-Torres (filósofo porto-riquenho) e Ramón Grosfoguel (sociólogo porto-riquenho). A proposta do grupo vai além de um movimento teórico, configurando-se também como um movimento de prática política. Ao proporem uma leitura da América Latina a partir das epistemologias do Sul global, esses autores questionam as hierarquias coloniais que ainda estruturam o mundo moderno e apontam caminhos para sua superação.

Entre suas contribuições, destacam-se as análises de Quijano (2005) sobre o impacto da colonialidade nas relações de poder do sistema-mundo moderno. Segundo o autor, a conquista das Américas fundou um novo padrão de poder: a modernidade capitalista. Nesse novo modelo, a Europa se constituiu como o único modelo de “civilização”. Com isso, foi colocada no centro do mundo e estabelecida como a principal referência cultural, definindo os padrões legítimos de arte, literatura, música, história e outros saberes. O racismo desempenhou papel fundamental nesse processo, pois foi usado para legitimar tal hierarquização, assim como a dominação, exploração e escravização empreendidas pelos europeus em nosso continente. Quijano considera que

A formação de relações sociais fundadas nessa idéia [de raça], produziu na América identidades sociais historicamente novas: índios, negros e mestiços, e redefiniu outras. Assim, termos com[o] espanhol e português, e mais tarde europeu, que até então indicavam apenas procedência geográfica ou país de origem, desde então adquiriram também, em relação às novas identidades, uma conotação racial. E na medida em que as relações sociais que se estavam configurando eram relações de dominação, tais identidades foram associadas às hierarquias, lugares e papéis sociais correspondentes, com[o] constitutivas delas, e, conseqüentemente, ao padrão de dominação que se impunha. Em outras palavras, raça e identidade racial foram estabelecidas como instrumentos de classificação social básica da população (Quijano, 2005, p. 117).

Quijano (2005, p. 117) defende que a modernidade está estruturada sob a hierarquização racial e na articulação entre trabalho, capital e mercado mundial. Com a colonização, as populações são racializadas, isto é, a raça passa a estruturar as relações sociais. As diferenças fenotípicas ou o que antes tinha conotação geográfica passou a ser uma identidade racial. Por meio de tal diferenciação houve uma

[...] naturalização dessas relações coloniais de dominação entre europeus e não-europeus. [...] a raça converteu-se no primeiro critério fundamental para a distribuição da população mundial nos níveis, lugares e papéis na estrutura de poder da nova sociedade. Em outras palavras, no modo básico de classificação social universal da população mundial (Quijano, 2005, p. 118).

De acordo com Grosfoguel (2018, p. 70), a modernidade é um projeto civilizatório no qual um dos seus eixos é o capitalismo. Este se constituiu como um sistema econômico global que exerce controle sobre o trabalho, seus recursos e sua produção até hoje (Quijano, 2005). O capitalismo, como padrão de poder da modernidade, regula as relações sociais, políticas e culturais com base na racialização. Por meio dela, o lugar dos sujeitos na divisão do trabalho é definido. Ao inferiorizar a raça, também se inferiorizava o corpo/fenótipo, o gênero, o conhecimento e a sua produção, as subjetividades e a cultura e, por isso, é a raça uma “[...]”

dimensão estruturante do sistema-mundo moderno/colonial” (Bernardino-Costa; Maldonado-Torres; Grosfoguel; 2018, p. 11).

A fim de explicar a hierarquização racial que estrutura a modernidade capitalista, Quijano (2005) desenvolve o conceito de colonialidade do poder. O autor sustenta que, apesar de a colonização ter acabado, relações de colonialidade econômica e política permanecem. Tais relações de dominação que estruturam o mundo moderno têm a sua origem na conquista das Américas e no desenvolvimento da ideia de superioridade e inferioridade étnico-racial.

No entendimento de Quijano (2009), colonialismo e colonialidade são conceitos distintos. O colonialismo se refere à expansão territorial e exploração econômica que se originou das colonizações europeias na América Latina, África e Ásia a partir do século XVI. Tal processo perdurou até as independências nos séculos XIX e XX, quando ocorreu a independência dos territórios colonizados. Maldonado-Torres (2018) compreende que a descolonização é um projeto inacabado. Embora tenham se tornado independentes, as colônias continuaram dependentes política e economicamente. Sendo assim, independência não implica em descolonização.

Por outro lado, a colonialidade é uma relação de dominação com raízes mais profundas, que persiste mesmo não havendo mais a colonização formal. Ela se fundamenta “[...] na imposição de uma classificação racial/étnica da população do mundo como pedra angular do referido padrão de poder e opera em cada um dos planos, meios e dimensões, materiais e subjectivos, da existência social cotidiana e da escala societal” (Quijano, 2009, p. 73). Dessa forma, a colonialidade se desdobra em mais duas dimensões: a colonialidade do saber e a colonialidade do ser.

A colonialidade do saber refere-se à forma como as relações de poder advindas da colonialidade influenciam e moldam o conhecimento e os saberes produzidos pelos povos colonizados, sobretudo devido ao eurocentrismo. Este, ao ser posicionado como um padrão de conhecimento universal, marginaliza outros saberes que não os produzidos pela modernidade europeia. Conforme Quijano, o eurocentrismo

Não se trata, em conseqüência, de uma categoria que implica toda a história cognoscitiva em toda a Europa, nem na Europa Ocidental em particular. Em outras palavras, não se refere a todos os modos de conhecer de todos os europeus e em todas as épocas, mas a uma específica racionalidade ou perspectiva de conhecimento que se torna mundialmente hegemônica colonizando e sobrepondo-se a todas as demais, prévias ou diferentes, e a seus respectivos saberes concretos, tanto na Europa como no resto do mundo (Quijano, 2005, p. 126).

A colonialidade do ser diz respeito às consequências da colonialidade que se refletem na subjetividade dos indivíduos historicamente marginalizados. Dessa maneira, afeta as identidades e modos de ser e viver dos povos colonizados, como sustenta Maldonado-Torres:

A colonialidade do ser envolve a introdução da lógica colonial nas concepções e na experiência de tempo e espaço, bem como na subjetividade. A colonialidade do ser inclui a colonialidade da visão e dos demais sentidos, que são meios em virtude dos quais os sujeitos têm um senso de si e do seu mundo. Uma exploração da colonialidade do ser, portanto, requer uma averiguação da colonialidade do tempo e espaço, bem como da subjetividade, incluindo a colonialidade do ver, do sentir e do experienciar (Maldonado-Torres, 2018, p. 43-44).

Na medida em que a modernidade capitalista surge e se estrutura com base no racismo, não há modernidade sem colonialidade, haja vista a relação intrínseca entre ambas. Nessa perspectiva, Grosfoguel (2018, p. 67), enfatiza que “o racismo é um princípio constitutivo que organiza, a partir de dentro, todas as relações de dominação da modernidade [...]”. Essa lógica estruturante é aprofundada por Almeida, ao definir que

[...] o racismo é uma forma sistemática de discriminação que tem a raça como fundamento, e que se manifesta por meio de práticas conscientes ou inconscientes que culminam em desvantagens ou privilégios para indivíduos, a depender do grupo racial ao qual pertençam (Almeida, 2018, p. 25).

O autor identifica três concepções distintas de racismo. Na concepção individual, o racismo é visto como uma “patologia”. Trata-se de um fenômeno psicológico, ético, que pode ser praticado por um único sujeito ou um grupo. Essa perspectiva ignora a dimensão política e histórica do racismo. Por sua vez, a perspectiva institucional aborda as práticas discriminatórias como “[...] resultado do funcionamento das instituições, que passam a atuar em uma dinâmica que confere, ainda que indiretamente, desvantagens e privilégios com base na raça” (Almeida, 2018, p. 29). Dessa forma, as instituições utilizam o racismo para promover os interesses políticos e econômicos dos grupos hegemônicos e mantê-los no poder. Na concepção estrutural, o racismo é percebido como um fenômeno que afeta a sociedade como um todo, pois se encontra enraizado em suas estruturas sociais, econômicas e políticas. Assim, o racismo é entendido como intrínseco às estruturas sociais, portanto, é um fenômeno estrutural, visto que

[...] é um elemento que integra a organização econômica e política da sociedade. [...] O racismo é a manifestação normal de uma sociedade, e não um fenômeno patológico ou que expressa algum tipo de anormalidade. O racismo fornece sentido, a lógica e a tecnologia para a reprodução das formas de desigualdade e violência que moldam a vida social contemporânea (Almeida, 2018, p. 15-16).

Conforme Penna (2014, p. 191), a crítica ao eurocentrismo busca desconstruir os mitos, internalizados por colonizadores e colonizados, que sustentam a modernidade capitalista. Essa abordagem permitiu que pensadores do Sul global desenvolvessem epistemologias que questionam a hegemonia do pensamento europeu ao propor a valorização de outras formas de conhecimento, baseadas nos saberes e experiências dos povos historicamente subalternizados.

Desse modo, a decolonialidade visa desconstruir as estruturas epistêmicas, simbólicas e materiais gestadas na modernidade. Como apontado por Maldonado-Torres (2018, p. 41), a decolonialidade é a “[...] luta contra a lógica da colonialidade e seus efeitos materiais, epistêmicos e simbólicos. [...] É uma luta que busca alcançar não uma diferente modernidade, mas alguma coisa maior do que a modernidade”. No entendimento do autor, a decolonialidade não busca destruir a modernidade e tudo o que ela construiu, tampouco se colocar como algo superior a ela ou qualquer outra forma de organização social. Seu objetivo é conceber uma outra forma de organização social mais abrangente do que a modernidade, que permita a convivência e interação entre diferentes sujeitos, saberes, perspectivas de mundo, modos de ser e viver.

Sendo assim, o argumento decolonial busca superar as relações de colonização, colonialismo e colonialidade geradas na modernidade capitalista (Ballestrin, 2013). Em *Análítica da colonialidade e da decolonialidade: algumas dimensões básicas*, Maldonado-Torres (2018) desenvolve algumas teses sobre a decolonialidade. Segundo o autor, “a decolonialidade está enraizada em um giro decolonial ou em um afastar-se da modernidade/colonialidade”. Isso significa que a decolonialidade não se resume a uma perspectiva teórica, mas se configura como uma proposta de ação, de resistência teórica e prática, política e epistemológica ao paradigma da modernidade.

Em diálogo com *Pele Negra, Máscaras Brancas*, de Fanon, o autor defende que o “condenado” deve romper com a colonialidade do poder, do saber e do ser a partir de uma atitude decolonial. Essa resistência não se restringe apenas à dominação colonial, mas abrange aspectos materiais, epistêmicos e simbólicos, como também interfere na subjetividade do outro, em sua forma de pensar, criar e agir. Por conseguinte, a decolonialidade “[...] tem a ver com a emergência do condenado como pensador, criador e ativista e com a formação de comunidades que se juntem à luta pela descolonização como um projeto inacabado” (Maldonado-Torres, 2018, p. 53).

Outra tese desenvolvida pelo autor afirma que a “decolonialidade envolve um giro epistêmico decolonial, por meio do qual o condenado emerge como questionador, pensador, teórico e escritor/comunicador” (Maldonado-Torres, 2018, p. 46). O “condenado”, termo também usado por Fanon, representa os sujeitos historicamente oprimidos pela colonialidade.

Todavia, Maldonado-Torres o humaniza ao apresentá-lo como um sujeito dotado de ação, atitude e cognição, características que o colocam na posição de sujeito que resiste à colonialidade do poder, saber e ser. É por meio desse giro que o condenado se torna pensador e questionador, que atua na criação de sua identidade e na construção de saberes que desafiam a ótica da colonialidade.

A decolonialidade também implica um “giro decolonial estético (e frequentemente espiritual) por meio do qual o condenado surge como criador” (Maldonado-Torres, 2018, p. 48). Nessa tese, o autor enfatiza as criações artísticas como importantes expressões da luta contra a colonialidade. Isso envolve a adoção de uma perspectiva crítica, “[...] mas também a emergência de visões do eu, dos outros e do mundo que desafiam os conceitos de modernidade/colonialidade”, o que evidencia que a decolonialidade é um projeto coletivo (Maldonado-Torres, 2018, p. 48).

A decolonialidade também envolve um “giro decolonial ativista por meio do qual o condenado emerge como um agente de mudança social” (Maldonado-Torres, 2018, p. 49). Essa tese reafirma o condenado como protagonista da mudança social, ou seja, a decolonialidade não é uma atividade passiva. Embora seja reflexivo e criativo, essas características, por si só, não promovem transformações nos sistemas de poder da modernidade capitalista. Como mencionado por Maldonado-Torres (2018, p. 49-50),

O condenado precisa aproveitar a multiplicidade de atividades, pensamento, criatividade, etc., e torná-los parte de estratégias e esforços para efetivamente descolonizar o poder, o saber e o ser. Isso exige a emergência do condenado como um agente de mudança, como alguém que evita a tentação de fazer das atividades do pensamento e da criatividade zonas de refúgio da colonialidade.

Por fim, a decolonialidade é um projeto coletivo (Maldonado-Torres, 2018, p. 50) que visa construir um mundo outro, no qual múltiplas realidades podem coexistir, o que o autor denomina “mundo do Ti”:

São os condenados e os outros, que também renunciam à modernidade/colonialidade, que pensam, criam e agem juntos em várias formas de comunidade que podem perturbar e desestabilizar a colonialidade do saber, poder e ser, e assim mudar o mundo. A decolonialidade é, portanto, não um evento passado, mas um projeto a ser feito (Maldonado-Torres, 2018, p. 51).

A perspectiva defendida por Maldonado-Torres se relaciona com a interculturalidade crítica, adotada por Walsh:

[...] a interculturalidade aponta e representa processos de construção de um conhecimento outro, de uma prática política outra, de um poder social (e estatal) outro e de uma sociedade outra; uma outra forma de pensamento relacionada com e contra a modernidade/colonialidade, e um paradigma outro, que é pensado por meio da práxis política (Walsh, 2019, p. 9).

De acordo com a autora, por ter surgido no seio de um movimento étnico-social, o movimento indígena equatoriano, o conceito não foi influenciado pelo pensamento eurocentrado moderno presente na academia, como também “[...] não se origina nos centros geopolíticos de produção do conhecimento acadêmico, ou seja, do norte global” (Walsh, 2019, p. 10). Mais do que um discurso, é uma lógica que encontra a sua razão de ser na colonialidade do poder, uma vez que esta constrói as diferenças que inferiorizam e subordinam os indivíduos. Como apontado por Walsh (2019), a diferença, nesse contexto, significa que nem todos são iguais, ou seja, é uma crítica ao discurso universalizante e homogeneizante da modernidade, que criou categorias redutoras da diversidade. Para ela, é necessário transgredir essas diferenças:

Essa lógica, ao mesmo tempo em que parte da diferença colonial e, mais do que isso, de uma posição de exterioridade, não se fixa nela; ao contrário, trabalha para transgredir as fronteiras do que é hegemônico, interior e subalternizado. Em outras palavras, a lógica da interculturalidade compromete um conhecimento e pensamento que não se encontra isolado dos paradigmas ou das estruturas dominantes; por necessidade (e como um resultado do processo de colonialidade) essa lógica “conhece” esses paradigmas e estruturas. E é através desse conhecimento que se gera um “outro” conhecimento. Um pensamento “outro”, que orienta o programa do movimento nas esferas política, social e cultural, enquanto opera afetando (e descolonizando), tanto as estruturas e os paradigmas dominantes quanto a padronização cultural que constrói o conhecimento “universal” do Ocidente (Walsh, 2019, p. 15-16).

A autora argumenta que a interculturalidade crítica também envolve ação. Ela alerta para o fato de que a modernidade permanece viva, mas travestida de um discurso neoliberal multiculturalista, o qual nomeia como interculturalidade funcional. Por meio desta, as diferenças são esvaziadas de seus sentidos e a inclusão é usada como forma de controle dos conflitos étnicos e de manutenção da estabilidade social, em atendimento às demandas do mercado e do neoliberalismo (Walsh, 2018, p. 16). O objetivo da inclusão é controlar o poder de ação desses grupos e impedir que se articulem, obstruindo seus projetos e interesses, isto é, trata-se de dominar e controlar os movimentos sociais. Por outro lado, a interculturalidade crítica é um projeto contra-hegemônico que parte dos movimentos sociais, questiona o modelo de sociedade atual e os padrões de poder que estão em funcionamento, bem como visa a transformação da sociedade:

[...] a interculturalidade crítica parte do problema do poder, seu padrão de racialização e da diferença (colonial, não simplesmente cultural) que foi construída em função disso. [...] é uma construção de e a partir das pessoas que sofreram uma histórica submissão e subalternização (Walsh, 2018, p. 21-22).

A interculturalidade crítica vai além de questões sociais e políticas. Ela também se preocupa com as dimensões do saber e do ser difundidas pela colonialidade. Nesse sentido, busca romper com essa colonialidade. Por isso, ela se articula com a decolonialidade:

A interculturalidade crítica e a de-colonialidade, nesse sentido, são projetos, processos e lutas que se entrecruzam conceitualmente e pedagogicamente, alentando forças, iniciativas e perspectivas éticas que fazem questionar, transformar, sacudir, rearticular e construir. Essa força, iniciativa, agência e suas práticas dão base para o que chamo de continuação da pedagogia decolonial (Walsh, 2018, p. 25).

Em concordância com os autores apresentados, defendemos que a modernidade e a colonialidade são interdependentes. Conjuntamente, inauguraram um novo paradigma de poder no qual a Europa se afirmou como o centro, impondo seus valores e visões de mundo. O racismo desempenhou um papel essencial nesse processo, pois legitimou a hierarquização e a dominação dos colonizados. As relações de dependência que persistem, mesmo após o fim do colonialismo, demonstram como a colonialidade do poder, saber e ser operam nos sujeitos e estruturam as demais formas de dominação. Essas relações contribuíram para a construção e sustentam um determinado sistema político e econômico, o capitalismo. Por isso, falamos em modernidade capitalista.

Diante desse cenário, a decolonialidade e a interculturalidade crítica emergem como propostas que questionam essas hierarquias e promovem ações contra-hegemônicas. Ao desafiar a colonialidade, possibilitam práticas pedagógicas transformadoras, voltadas para a construção de relações sociais, políticas e culturais mais plurais e inclusivas. Essas disputas também se manifestam na educação. No contexto escolar, a colonialidade se manifesta nos currículos e nas práticas pedagógicas eurocentradas, que privilegiam determinados conhecimentos e silenciam outros. A decolonialidade e a interculturalidade crítica surgem como proposta de intervenção à colonialidade que, em suas diferentes vertentes, impacta a educação ao perpetuar saberes e práticas hierarquizados.

2.1.1 As diferentes dimensões da colonialidade e seu impacto nos currículos e práticas pedagógicas

O currículo, importante conceito no campo da educação, possui diferentes significados. De forma abrangente, pode se referir aos conteúdos, aos saberes, aos programas das disciplinas, aos objetivos, às metodologias ou aos planejamentos de ensino, ou seja, “[...] a ideia de organização, prévia ou não, de experiências/situações de aprendizagem realizada por docentes/redes de ensino de forma a levar a cabo um processo educativo” (Lopes; Macedo, 2011, p. 19).

Dotados de papel fundamental na organização escolar, os currículos orientam o processo de ensino e aprendizagem, estabelecem os saberes que são considerados válidos de serem ensinados, definem quais metodologias são as mais adequadas para os diferentes públicos, além de determinarem quais são os objetivos esperados. Portanto, são textos políticos e refletem disputas e interesses entre diferentes grupos sociais. Em vista disso, é importante questionar como a colonialidade atua na definição do que é considerado conhecimento legítimo a ser ensinado. Quando os currículos privilegiam narrativas eurocentradas em detrimento de outras epistemologias, eles refletem a colonialidade do poder, do saber e do ser.

A colonialidade, em sua dimensão do poder, se expressa por meio de um currículo no qual a perspectiva europeia se torna o fio condutor das narrativas históricas. Como consequência, histórias de africanos, afro-brasileiros, indígenas, asiáticos e mulheres, por exemplo, recebem menos ênfase ou são tratadas como apêndices. É fundamental reforçar que a modernidade/colonialidade foi um processo de exploração dos territórios e povos colonizados, e que o racismo, enquanto uma relação de poder que estrutura as relações sociais, se perpetua em currículos monoculturais.

Paralelamente, a colonialidade do saber se manifesta ao estabelecer o conhecimento eurocêntrico como o único saber válido de ser aprendido e ensinado, o que marginaliza histórias, saberes, cosmovisões e filosofias fora do eixo ocidental-europeu. Essa relação se evidencia quando o currículo não aborda, ou o faz de maneira pontual, as histórias e memórias dos povos originários e da população negra sem destacar sua agência histórica.

A colonialidade do ser se manifesta no currículo quando este aborda de forma secundária a contribuição dos grupos historicamente subalternizados. Essa dimensão da colonialidade apaga suas trajetórias e formas de ser e existir, de modo que reforça a ideia de que desempenharam papéis passivos ou periféricos. Entretanto, esses indivíduos empreenderam diferentes formas de resistência à colonização do poder, do saber e do ser. Na visão de Gomes,

“[...] essas noções consolidadas pelo currículo escolar são reforçadas pelas relações de poder, pela pobreza, pela exploração capitalista, pelo racismo e pelo sistema patriarcal, e forjam subjetividades. Elas têm o potencial de forjar subjetividades e práticas coloniais e colonizadoras” (Gomes, 2018, p. 228).

É relevante destacar as contribuições de Apple (2006). Seus estudos têm o propósito de compreender a influência da educação no contexto econômico. Em vista da necessidade de manter a ordem estabelecida no mundo capitalista, é preciso garantir a dominação das classes sociais menos favorecidas, e é nesse contexto que o currículo e a escola atuam em conjunto para perpetuar as desigualdades. No entendimento do autor (2006, p. 59), o currículo não é um texto neutro, mas “[...] sempre parte de uma tradição seletiva, resultado da seleção de alguém, da visão de algum grupo acerca do que seja conhecimento legítimo. É produto das tensões, conflitos e concessões culturais, políticas e econômicas que organizam e desorganizam um povo”. Em suas análises, Apple se preocupa com o motivo pelo qual determinados conhecimentos são selecionados e outros não, além de quais relações de poder influenciam esse processo de escolha. Entender essa dinâmica é importante, sobretudo porque ao transmitir os paradigmas hegemônicos há a manutenção das estruturas de poder.

Isso pode ser observado, por exemplo, nos currículos das licenciaturas em História, conforme apontado por Silva (2018). Em sua pesquisa, o autor buscou compreender de que maneira as populações negra e indígena eram abordadas no currículo de uma universidade pública do estado do Paraná. Para isso, analisou o projeto pedagógico do curso, observou aulas de disciplinas ofertadas, entrevistou docentes e discentes e concluiu que tanto a estrutura curricular quanto a condução das aulas enfatizavam narrativas e autores de tradição eurocêntrica, o que reduzia a abordagem de outras narrativas históricas fora do cânone ocidental.

Um dado relevante ressaltado pelo autor é que, apesar das críticas de parte dos discentes em relação a esse tipo de abordagem da história, quando docentes tentavam subverter essa lógica colonial e apresentar discussões sobre temas relacionados à História da África ou Afro-brasileira, surgia resistência por parte de uma parcela dos estudantes. Isso reflete a dificuldade de superar paradigmas há muito tempo consolidados. A conclusão de Silva (2018, p. 81-82) é que “pela pesquisa realizada, [...] o currículo do curso, prescrito e praticado, mesmo que procurasse questionar o eurocentrismo e a superiorização da branquidade, raramente mostrava o protagonismo histórico dos negros e indígenas”.

Coelho e Coelho (2018), em uma pesquisa realizada em dez universidades federais brasileiras, analisaram o percurso de formação de professores nos cursos de licenciatura em

História. O objetivo dos autores foi compreender como esses cursos incorporam os preceitos da Lei nº 10.639/2003 e das Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana. A análise das ementas e da bibliografia das disciplinas permitiu aos pesquisadores compreender de que modo os conteúdos relacionados, principalmente às diretrizes, eram abordados nas disciplinas dos cursos. Dentre os resultados obtidos, os autores identificaram limitações e fragilidades em relação à incorporação desses temas.

Entre os aspectos apontados pelos pesquisadores, destaca-se a predominância de uma perspectiva eurocêntrica nos cursos, bem como a ausência ou a baixa incidência de disciplinas específicas sobre história africana e cultura afro-brasileira, que, em alguns casos, são oferecidas apenas como optativas. Na visão dos autores, as instituições tendem a inserir esses temas apenas para cumprir uma obrigatoriedade legal, sem adotar uma postura crítica e reflexiva sobre a necessidade de não apenas incluir um conteúdo, mas também assumir um compromisso com a promoção de uma educação antirracista. Além disso, ressaltam a importância dos pareceres, frequentemente negligenciados pelas instituições de ensino:

Os pareceres que as fundamentam e que dão corpo aos dispositivos legais parecem ser desconsiderados. Eles são importantes, no entanto, porque não se limitam à prescrição, pois dimensionam os dispositivos de modo a apontar seus objetivos e impactos, situando as diretrizes como algo mais que ordenações. Os pareceres apontam a trajetória da discussão, indicam suas motivações e as implicações que lhe são relacionadas. Não obstante, nossa impressão (reforçada pelos dados que computamos) é que as resoluções são seguidas formalmente – sem que se atente para os seus fundamentos (Coelho, Coelho, 2018, p. 22).

A resistência à descolonização dos currículos das licenciaturas demonstra a permanência do eurocentrismo na formação dos professores, o que, conseqüentemente, impacta as práticas pedagógicas dos futuros docentes na Educação Básica. Coelho e Coelho (2013), ao analisarem as falas de estudantes de escolas de diferentes regiões do país, ressaltam o quanto a falta de abordagem do tema afeta a percepção dos alunos sobre a temática em questão. Essa análise foi realizada no âmbito da pesquisa “Práticas pedagógicas de trabalho com relações étnico-raciais na escola, na perspectiva da Lei nº 10.639/03”, coordenada pela professora Nilma Lino Gomes em 2009, que teve o objetivo de avaliar a aplicação dessa legislação. Os resultados apontaram que muitos estudantes apresentavam conhecimentos superficiais e estereotipados sobre a história africana e afro-brasileira. Na opinião dos autores,

A narrativa consagrada acerca de nossa formação como país e como nação elegeu a Europa como epicentro de nossa história e como nossa herança mais importante. Os povos africanos e

índigenas comparecem à narrativa como elementos coadjuvantes, cuja participação é mais alegórica que determinante (Coelho; Coelho, 2013, p. 96).

Gomes (2018, p. 232) sustenta que a colonialidade se materializa nas práticas pedagógicas quando não apresentamos para os estudantes “[...] diferentes leituras e interpretações sobre a realidade”. Por outro lado, também aponta para a possibilidade de insurgir, transgredir, questionar o currículo oficial, uma vez que ele não promove a emancipação. O currículo é “[...] dinâmico e vivo. Constrói-se não somente nos currículos selecionados, mas no dia a dia dos sujeitos da escola, no não dito, no não oficial, no ocultado, no silenciado, nas relações, nas narrativas, nos discursos, nas histórias de vida, na vida *online* e *off-line*” (Gomes, 2018, p. 234).

Construir caminhos para a implementação de currículos antirracistas, decoloniais e contra-hegemônicos é uma tarefa desafiadora, conforme apontado por Candau, que enumera alguns dos principais desafios a serem enfrentados: desconstruir os preconceitos que perpassam nossas relações sociais; questionar currículos, práticas pedagógicas e políticas públicas monoculturais e etnocêntricas; valorização das diferentes culturas, saberes, histórias e memórias; assegurar o direito à diferença; e educação dialógica que envolva toda a comunidade extra e intramuros da escola (Candau, 2008, p. 53-54). Nesse sentido, as perspectivas decoloniais e interculturais podem contribuir para a construção de uma educação antirracista que valorize múltiplas identidades, pois oferecem um caminho possível de diálogo e de valorização da diversidade, pois

[A interculturalidade promove] uma educação para a negociação cultural, que enfrenta os conflitos provocados pela assimetria de poder entre os diferentes grupos socioculturais nas nossas sociedades e é capaz de favorecer a construção de um projeto comum, pelo qual as diferenças sejam dialeticamente integradas. A perspectiva intercultural está orientada à construção de uma sociedade democrática, plural, humana, que articule políticas de igualdade com políticas de identidade (Candau, 2008, p. 52).

É essencial questionarmos as bases que fundamentam a construção dos currículos, a fim de desenvolvermos perspectivas que valorizem outras epistemologias. Não podemos esquecer que os currículos são territórios de disputas (Arroyo, 2013). Descolonizar currículos envolve conflitos, tensões, acordos, diálogos. No âmbito do ensino da História, outro território disputado, envolve também descolonizar o eurocentrismo presente nas narrativas, no tempo, no espaço.

2.1.2 Colonialidade e ensino de História

A estruturação da História como disciplina está relacionada à tentativa das elites políticas imperiais de construir uma identidade nacional. O Instituto Histórico e Geográfico Brasileiro (IHGB), fundado em 1838, desempenhou um papel central nesse processo: forjar uma identidade própria para a nação brasileira, que desde 1822 havia se tornado independente, mas mantinha a estrutura monárquica e escravocrata dos tempos coloniais (Guimarães, 1988).

Entre continuidades e permanências, coube ao IHGB escrever a história do Brasil como herdeira das tradições europeias, organizando-a a partir de dois marcos políticos: “[...] a descoberta do Brasil – o nascimento da nação que era notadamente branca, europeia e cristã foi construído no período da colonização; a Independência e o Estado monárquico, que possibilitaram a integridade territorial e o surgimento de uma ‘grande nação’” (Bittencourt, 2018, p. 61).

O ensino de História, assim como os currículos e os materiais didáticos, eram voltados principalmente para o estudo das “civilizações” europeias, enquanto a história do Brasil era vista como uma continuidade da história de Portugal. A disciplina foi organizada sob influências francesas, seguindo uma estrutura cronológica baseada em uma linha temporal quadripartite (antiguidade, medievalidade, modernidade e contemporaneidade), cujos marcos históricos se concentravam em acontecimentos europeus para evidenciar o progresso das civilizações. Essa abordagem deixava de fora o protagonismo das populações negra, indígena e mestiça da história oficial.

No decorrer da República, o ensino de História continuou a serviço de diferentes projetos políticos: educar as elites políticas, oferecer formação moral e cívica, disseminar os valores que levariam a nação ao progresso, disciplinar as classes trabalhadoras, difundir as tradições nacionais, despertar o patriotismo, fomentar o culto aos heróis e as festas cívicas, além de formar os cidadãos políticos, ou seja, aqueles que tinham o direito ao voto (Bittencourt, 2018). Nos governos autoritários, como no Estado Novo (1937-1945) e na Ditadura Militar (1964-1985), a História foi mobilizada para legitimar o poder desses regimes, reforçar discursos nacionalistas e ocultar as desigualdades raciais e sociais.

Embora tenham ocorrido reformas educacionais ao longo do século XX, é a partir da redemocratização na metade da década de 1980 que surgem novas abordagens e uma renovação no ensino de História (Schmidt, 2012; Gabriel, 2013). Segundo Abud, foram apresentadas propostas para criar identidades que deslocassem o eixo histórico e cultural da Europa para a América Latina e a África:

Conclamava-se que nossos olhares deixassem de mirar o Atlântico ao norte e se voltassem para os Andes e para a África. Que buscássemos nossa história junto aos vizinhos de colonização hispânica, recuperando nossas raízes não européias, nossos elos com os indígenas e com os africanos (Abud, 2007, p. 113).

Com a aprovação da Lei de Diretrizes e Bases da Educação, em 1996, e dos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN, 1998), novos conteúdos de História foram propostos, agora orientados para a construção de identidades, a formação da cidadania e desenvolvimento da formação intelectual voltada para o pensamento crítico, “[...] o qual se constitui pelo desenvolvimento da capacidade de *observar e descrever, estabelecer relações entre presente-passado-presente, fazer comparações e identificar semelhanças e diferenças* entre os múltiplos acontecimentos no presente e no passado (Bittencourt, 2018, p. 103).

Se, por um lado, tais reformas trouxeram em seu bojo propostas de ampliação da formação crítica dos estudantes, por outro, não foram suficientes para atender às demandas dos movimentos sociais negros e indígenas, que buscavam o reconhecimento de sua agência histórica. As alterações na LDB promovidas em 2003 e 2008, ao inserirem no texto legal a obrigatoriedade do ensino da história e cultura africana, afro-brasileira e indígena, evidenciaram a necessidade de uma revisão das narrativas e abordagens históricas construídas sob a lógica colonial.

No entanto, a inserção desses novos atores não se dá sem desafios, trazendo à tona as tensões que ainda permeiam essa área do conhecimento. Entre elas, destaca-se uma “colonização dupla”, que organiza o tempo e o espaço, identificada por Mignolo como “[...] os dois pilares da civilização ocidental”: a colonização do tempo e do espaço (Mignolo, 2017, p. 4). Segundo o autor,

A colonização do tempo e do espaço são fundamentais para a retórica da modernidade: o Renascimento colonizou o tempo ao inventar a Idade Média e a Antiguidade, assim se colocando no presente inevitável da história e preparando o terreno para a Europa se tornar o centro do espaço (Mignolo, 2017, p. 13).

A colonização do tempo diz respeito à própria estruturação do tempo histórico, de modo que “[...] toda história não-europeia está fadada a ser tratada como marginal ou excêntrica” (Moreno, 2019, p. 102). Para contribuir com esse debate, Pereira (2018) reflete sobre o conceito de colonialidade do tempo. O autor argumenta que a colonialidade influencia diretamente a forma como o tempo histórico é percebido e compreendido. Ele tece críticas à história quadripartite e defende que essa concepção linear e evolutiva, baseada em uma única perspectiva, não é neutra, pois exclui inúmeras outras formas de se vivenciar o tempo. Somado

a isso, essa estrutura cronológica reforça a ideia de que sociedades que não se enquadram nesse modelo são atrasadas, limitando, assim, outras possíveis experiências históricas:

[...] vivemos em uma temporalidade colonizada – daí a ideia de uma colonialidade do tempo, um conjunto articulado de enunciados de diversos tipos e que aparecem em inúmeros lugares de enunciação, que constroem uma estrutura sólida e quase inquebrantável, aparentando ser um dado da natureza, definindo o modo como nos relacionamos com o tempo. São construções ficcionais poderosas que têm criado um campo vasto para a experiência humana, associando sistematicamente e de modo imperceptível o tempo às formas de medi-lo, de representá-lo e de experienciá-lo – formas que são particulares, contingentes e históricas, mas que se apresentam como naturais e universais à medida que se fazem coincidir com o próprio tempo (Pereira, 2018, p. 19).

O autor propõe repensar a História fora de uma temporalidade que hierarquiza saberes e impõe um tempo linear e universal, o qual desconsidera temporalidades outras. Esse modelo cria narrativas únicas e perpetua estereótipos sobre os outros, considerados “[...] estranhos ao homem ocidental, ao mesmo tempo incomensuráveis e redutíveis” (Pereira, 2018, p. 28). Cabe pontuar que a questão do tempo histórico gera debates. Mesmo existindo trabalhos que critiquem o modelo linear de tempo progressivo (Abud, 2007; Araujo, 2013; Pereira; Seffner, 2018; Moreno, 2019), nem sempre os autores apresentam alternativas concretas para superá-lo. Em algumas propostas, os eixos temáticos surgem como uma possibilidade, embora sua aceitação seja limitada – e até mesmo impopular.

Na concepção de Mignolo (2017, p. 13), “[...] o Iluminismo (e a crescente dominância dos britânicos) inventou o Greenwich, remapeando a lógica da colonialidade e colonizando o espaço, localizando o Greenwich como o ponto zero do tempo global”. Assim, a colonialidade do espaço se refere à forma como os territórios foram reconfigurados a partir das colonizações europeias. Como consequência, houve uma hierarquia que determinou quais territórios seriam considerados centrais e quais seriam periferias do mundo.

No ensino de História, a colonialidade do espaço se reflete na forma como determinados espaços são apresentados, seja de forma fragmentada, seja como secundários. Isso pode ser exemplificado quando o Brasil, a África ou a América Latina são abordados não a partir da agência histórica dos povos autóctones, mas como um adendo da história europeia. Ou seja, “aparecem” na História a partir do contato com os europeus, como se não houvesse história antes desse “encontro”.

Entre os historiadores, as discussões sobre a decolonialidade são relativamente recentes (Correia, 2022; Santos, 2024; Belieiro, 2025). No entanto, conforme aponta Santos (2024) em sua tese, é no ensino de História que esse debate tem ganhado maior espaço, tanto em dossiês de revistas acadêmicas quanto em artigos, dissertações e teses. A autora aponta que, entre as

teses e dissertações defendidas no período de 2018 até 2023, 45% das pesquisas sobre decolonialidade foram produzidas em Mestrados Profissionais em Ensino de História. Esse dado demonstra a relevância dos programas profissionais, sobretudo por possibilitarem intervenções na prática docente. Correia (2022) sugere que a maior aceitação dessas perspectivas no ensino de História deve-se ao fato de este ser um “lugar de fronteira”, que relaciona as contribuições tanto da História quanto da Educação (Monteiro; Penna, 2011).

A História, enquanto ciência e disciplina escolar, emerge de um projeto colonial em que a modernidade era o horizonte vislumbrado. Essa estrutura não apenas organizou os currículos e os materiais didáticos, mas também influenciou a forma de ensinar e compreender passados e presentes. Como observado por Oliveira e Candau (2010, p. 19), “[...] o eurocentrismo não é a perspectiva cognitiva somente dos europeus, mas torna-se também do conjunto daqueles educados sob sua hegemonia”. Ao naturalizar a história única, o eurocentrismo limita a construção de narrativas, temporalidades e espaços contra-hegemônicos. São inúmeros os desafios apresentados para nós, professores. A proposta das pedagogias decoloniais é, pelas brechas e fissuras que aparecem pelo percurso (Walsh, 2014, p. 25), propor as descontinuidades e as rupturas.

2.2 A Lei nº 10.639/2003 e o ensino de História em uma perspectiva decolonial

Ao longo de sua trajetória, os movimentos negros têm desempenhado um papel fundamental na denúncia e no combate ao racismo. Segundo Gomes (2017), esses movimentos atuam como um ator político que, além de enfrentar o racismo, também educa e produz saberes. A autora define o movimento negro como:

[...] as mais diversas formas de organização e articulação das negras e dos negros politicamente posicionados na luta contra o racismo e que visam à superação desse perverso fenômeno na sociedade. Participam dessa definição os grupos políticos, acadêmicos, culturais, religiosos e artísticos com o objetivo explícito de superação do racismo e da discriminação racial, de valorização e afirmação da história e da cultura negras no Brasil, de rompimento das barreiras racistas impostas aos negros e às negras na ocupação dos diferentes espaços e lugares na sociedade (Gomes, 2017, p. 23-24).

As resistências e ressignificações da população negra no Brasil remontam ao período colonial. Revoltas, como as do Quilombo dos Palmares, em Alagoas, ou a dos Malês, na Bahia, são exemplos de lutas contra a escravização. Os Quilombos do Quariterê, na fronteira de Mato Grosso com a Bolívia, e do Catucá, na região norte de Recife, são exemplos de resistência das populações negras que, ao longo do tempo, desenvolveram diversas formas de associação e de

redes de solidariedade. Com o fim do período escravista (1888) e a instauração da República (1889), as formas de resistência ganharam novos contornos na expectativa da expansão e conquista de direitos sociais, civis e políticos.

Em um contexto pós-emancipação marcado por marginalização, relações de dependência, desemprego e analfabetismo, os primeiros clubes e associações negros surgem como uma via para suprir as múltiplas necessidades jurídicas, educacionais, sociais, culturais, da população negra. Sua união em torno de objetivos em comum teve como uma das principais reivindicações a defesa da educação. Vista, sobretudo nas primeiras décadas do século XX, como uma forma de melhorar suas condições de vida, de combater e até mesmo acabar com o “preconceito de cor”, a educação permitiria que alcançassem respeito, reconhecimento e valorização por parte da sociedade (Domingues, 2008). Instituições como a Frente Negra Brasileira (FNB), o Teatro Experimental do Negro (TEN) e o Movimento Negro Unificado (MNU), são exemplos de como a educação foi mobilizada para reivindicar o direito à educação e a conscientização sobre o racismo.

A FNB foi uma organização fundada em 1931 na cidade de São Paulo e representou “[...] uma tentativa por parte da população negra de se unir, organizar-se em torno de uma entidade que lutasse pelos seus direitos e, finalmente, contar com um local onde pudesse exercer a sua sociabilidade” (Domingues, 2018, p. 237). Possuía curso de alfabetização para crianças, jovens e adultos, escola primária, grupos de música e de teatro, além de oferecer consultoria jurídica, atendimento médico e odontológico aos seus associados. Por meio de sua atuação, reivindicava a integração social, política e cultural dos afro-brasileiros.

A Frente Negra recebeu críticas em relação ao seu nacionalismo excessivo, o que não era uma posição hegemônica dentro do movimento negro desse período (Pereira, 2011, p. 31). Em 1936, transformou-se em partido político, mas foi extinto no ano seguinte juntamente com os demais partidos durante a ditadura do Estado Novo. Apesar disso, foi uma importante organização negra “[...] articuladora, sistematizadora de saberes emancipatórios, principalmente os políticos, sobre a realidade dos negros brasileiros da época” (Gomes, 2017, p. 30).

Nos anos finais do Estado Novo, emergiu no Rio de Janeiro em 1944 o TEN. Nas palavras de um de seus fundadores, o Teatro Experimental do Negro

[...] se propunha a resgatar, no Brasil, os valores da pessoa humana e da cultura negro-africana, degradados e negados por uma sociedade dominante que, desde os tempos da colônia, portava a bagagem mental de sua formação metropolitana européia, imbuída de conceitos pseudo-científicos sobre a inferioridade da raça negra. Propunha-se o TEN a trabalhar pela valorização social do negro no Brasil, através da educação, da cultura e da arte (Nascimento, 2004, p. 210).

Ainda que tenha se destacado por promover atores e atrizes negros e negras, que por causa do racismo pouco tinham espaço no cenário artístico brasileiro (Santos, 2022, p. 231), o TEN atuava política e socialmente. Oferecia cursos de corte e costura, aulas de alfabetização, promovia encontros e concursos, defendia os direitos civis dos afro-brasileiros e a criação de uma legislação antirracista, além de prestarem assistência social e jurídica (Domingues, 2006; 2007). Após o golpe de 1964, as atividades do TEN praticamente desapareceram devido à censura e à acusação de propagar o racismo.

No decorrer da ditadura civil-militar, os movimentos negros, bem como os demais movimentos sociais, foram duramente reprimidos pelo aparato repressor do Estado. Tendo em vista que o regime elegeu como ideologia de dominação o mito da democracia racial (Santos, 2022, p. 237), inúmeras medidas repressivas, como censura, perseguições e vigilância, foram usadas para silenciar os debates em torno das questões raciais e tentar enfraquecer a luta antirracista. Essa ideologia fundamenta-se nas interpretações de Gilberto Freyre, sociólogo brasileiro que em seu livro *Casa-Grande & Senzala* (1933) defendeu que o Brasil foi formado pela convivência pacífica entre brancos, negros e indígenas. Para o governo, sustentar que no país não havia racismo foi uma estratégia conveniente para mascarar interna e internacionalmente as profundas desigualdades raciais e sociais.

Na década de 1970, a formação de diversos movimentos sociais resultou em um momento de abertura política da ditadura militar. Nesse contexto, é fundado o Movimento Negro Unificado Contra a Discriminação Racial (MNUCDR), posteriormente renomeado para Movimento Negro Unificado (MNU) em São Paulo no ano de 1978. A criação do MNU foi marcada por dois episódios de racismo: em abril de 1978, na cidade de Guaianases, São Paulo, o operário negro Robson Silveira da Luz é torturado e assassinado por policiais; e, no mês seguinte, quatro jovens negros são expulsos do time de vôlei do Clube Tietê.

Domingues (2007, p. 114) afirma que “o nascimento do MNU significou um marco na história do protesto negro no país, porque, entre outros motivos, desenvolveu-se a proposta de unificar a luta de todos os grupos e organizações anti-racistas em escala nacional”. Além de denunciar o mito da democracia racial, em sua atuação política, pautas relacionadas à educação e ao combate ao racismo se mantiveram presentes, tornando-se o principal expoente da luta e conquista por direitos pela população negra.

Na visão de Pereira (2017, p. 25), para compreender o processo que culminou na promulgação da Lei nº 10.639/2003, é fundamental reconhecer a importância que o movimento negro atribuiu à educação em todas as suas fases de atuação. Essa afirmação é corroborada por Aguiar (2021, p. 276-277), ao sustentar que

[...] o processo histórico da Lei 10.639/2003 se confunde com a trajetória histórica das demandas políticas do Movimento Negro por educação. Na atuação desse movimento em congressos, encontros, conferências, centro de estudos e outros, a educação sempre teve um papel proeminente. No âmbito da educação, buscou-se criar estratégias para combater o racismo e o preconceito, que marginalizam a população negra no mercado de trabalho e nos sistemas social, político e cultural.

Já na década de 1950, os movimentos negros passaram a se articular junto ao poder público para reivindicar a inclusão da História da África, dos africanos e dos afro-brasileiros, assim como de suas contribuições para a formação da sociedade brasileira. Um exemplo desse esforço foi o I Congresso do Negro Brasileiro, realizado pelo TEN (Bettine; Sanchez, 2017, p. 101).

Na década seguinte, a Lei de Diretrizes e Bases da Educação de 1961 representou um tímido avanço na abordagem da questão racial. A Lei nº 4.024/1961 mencionava o tema, mas de forma secundária, conforme expressa o artigo 1º, alínea g, ao condenar “[...] quaisquer preconceitos de classe ou de raça”. Como observa Dias, os educadores da época tratavam a questão racial mais como um discurso do que como uma política pública efetiva:

Como discurso, a inclusão racial fez parte das preocupações dos educadores e foi uma dimensão considerada no universo da discussão da LDB de 1961. Contudo, observamos que essa dimensão ocupou papel secundário, servindo mais como recurso discursivo. Ou seja, ao defender um ensino para todos, não ignoravam esses educadores que, além da classe, a dimensão raça era fator de diferenciação no processo de escolaridade. Mas não se falava explicitamente na época se a população negra era a destinatária principal da escola pública e gratuita (Dias, 2005, p. 53).

De acordo com a autora, as Leis nº 5.540/1968 e 5.692/1971 – que tratam, respectivamente, do Ensino Superior e da Educação Básica – foram promulgadas durante a ditadura militar, período em que não havia espaço para debates sobre questões raciais. Assim, mantiveram-se as mesmas diretrizes da legislação anterior. Já as mobilizações em torno da atual LDB ocorreram em um contexto de abertura política, ainda na década de 1980, impulsionada pela mobilização de educadores que reivindicavam uma nova legislação para a educação. Esse processo foi atravessado por dois marcos importantes na luta antirracista: o Centenário da Abolição (1988) e os 300 anos da morte de Zumbi dos Palmares (1995).

O Centenário da Abolição marcou um momento de intensa mobilização dos movimentos negros. Durante esse período, foram organizadas pesquisas e eventos que denunciavam as precárias condições sociais e econômicas às quais a população negra ainda estava submetida de modo a mostrar a falácia do mito da democracia racial. A educação, nesse contexto, ganha destaque como um campo central de reflexão e ação.

No dia 20 de novembro de 1995 ocorreu em Brasília a Marcha Nacional Zumbi dos Palmares contra o Racismo, pela Cidadania e a Vida. O evento contou com a participação de milhares de pessoas e de diversas organizações envolvidas na luta antirracista. Foi um momento importante na militância do movimento, que entregou para o então presidente da República, Fernando Henrique Cardoso, o Programa para superação do racismo e da desigualdade étnico-racial, o qual denunciava a existência de racismo e preconceito contra a população negra. Como resultado, foi criado o Grupo de Trabalho para a Valorização da População Negra (GTI) na Secretaria Nacional dos Direitos Humanos (SNDH), que foi fundamental para estabelecer a articulação entre o movimento negro e o governo (Trapp, 2012).

Em 2001, a Organização das Nações Unidas (ONU) realizou em Durban, na África do Sul, a III Conferência Mundial contra o Racismo, a Discriminação Racial, a Xenofobia e Formas Correlatas de Intolerância. Esse evento foi o responsável pela intensificação do debate sobre as questões raciais. Nele, o Brasil reconheceu a existência do racismo no país e assumiu o compromisso de desenvolver ações para a sua superação, que serão implementadas por meio de ações afirmativas (Gomes, 2017, p. 34). Isso se desdobrou na criação em 2003 da Secretaria Especial de Políticas Públicas de Promoção da Igualdade Racial (SEPPIR) e da promulgação da Lei nº 10.639/2003, como também de suas diretrizes no ano seguinte (Vieira; Silva, 2023).

A pressão dos movimentos negros resultou na inclusão da temática racial na LDB, promulgada em 1996, por meio do artigo 26, parágrafo 4º, que estabeleceu que “o ensino da História do Brasil levará em conta as contribuições das diferentes culturas e etnias para a formação do povo brasileiro, especialmente das matrizes indígena, africana e européia”. Em 2003, o artigo 26-A foi inserido, ampliando o texto legal para o estudo da história e cultura africana e afro-brasileira. Posteriormente, em 2008, essa atualização foi ampliada para contemplar também a história e cultura indígena.

A Lei nº 10.639/2003 resultou diretamente do Projeto de Lei (PL) nº 259/1999, proposto pelos deputados federais Ben-Hur Ferreira, militante do movimento negro do Mato Grosso do Sul, e Esther Grossi, educadora do Rio Grande do Sul. Desde 1988, diversos projetos de lei visando a inserção da História da África, dos africanos e da população negra brasileira nos currículos da Educação Básica haviam sido apresentados no Congresso Nacional (Conceição, 2011). Entretanto, todos foram arquivados ao final da legislatura de seus proponentes.

Em 1999, Ben-Hur Ferreira assumiu o cargo de deputado federal. No início de sua legislatura, ele e seu gabinete decidiram desarquivar projetos de lei da legislatura anterior que tratassem de temas relevantes para o movimento negro. Dessa forma, um projeto originalmente proposto pelo deputado Humberto Costa em 1995 foi reapresentado em 1999 sob o nº 259.

Após tramitar na Câmara dos Deputados e no Senado Federal, no dia 9 de abril de 2003 o PL nº 259/1999 foi sancionado, com vetos, pelo presidente Luiz Inácio Lula da Silva e transformado na Lei Federal nº 10.639/2003.

A inserção nos currículos escolares do estudo da História da África e da população negra, assim como a luta contra o racismo, foram pautas históricas dos movimentos negros. Ao levar o debate racial para dentro das escolas e valorizar os saberes africanos e afro-brasileiros, a legislação questiona as raízes coloniais que ainda se perpetuam no ensino de História. Esse movimento de decolonização dá voz aos sujeitos subalternizados e questiona a colonialidade:

[...] a mudança estrutural proposta por essa legislação abre caminhos para a construção de uma educação anti-racista que acarreta uma ruptura epistemológica e curricular, na medida em que torna público e legítimo o “falar” sobre a questão afrobrasileira e africana. Mas não é qualquer tipo de fala. É a fala pautada no diálogo intercultural. É aquele que se propõe ser emancipatório no interior da escola, ou seja, que pressupõe e considera a existência de um “outro”, conquanto sujeito ativo e concreto, com quem se fala e de quem se fala. E nesse sentido, incorpora conflitos, tensões e divergências (Gomes, 2012, p. 105).

Podemos identificar uma série de desafios que ainda precisam ser superados para que a legislação não permaneça apenas como um marco formal, mas se efetive na prática. Entre eles, destacam-se a descolonização dos currículos das licenciaturas, o investimento em formação continuada de professores, a produção e distribuição de materiais didáticos, o compromisso das instituições de ensino com a promoção de uma educação antirracista e a ampliação das políticas públicas de combate ao racismo.

Nessa conjuntura, é fundamental conhecer as DCN (2004) regulamentadas pelo Parecer nº 3/2004, pois elas não apenas orientam a implementação da lei, mas também fornecem subsídios para uma abordagem que valorize a história africana e da população negra de forma positiva. Enquanto política pública, as diretrizes são destinadas aos diversos grupos que compõem o sistema educacional, como gestores, professores, estudantes e seus familiares, assim como todos aqueles comprometidos com uma educação antirracista. Além disso, dialogam com a interculturalidade crítica, haja vista que buscam desconstruir hierarquias epistemológicas a fim de promover o reconhecimento e a valorização de saberes historicamente marginalizados.

2.2.1 Um olhar decolonial sobre o ensino de História a partir do Parecer 3/2004

O Parecer CNE/CP 3/2004 regulamentou as Diretrizes Curriculares para a Educação das Relações Étnico-Raciais Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afrobrasileira e Africana

e foi instituído pela Resolução CNE/CP 1/2004. Juntamente com a Lei nº 10.639/2003 representam um marco das políticas educacionais na superação do racismo. Embora tenham sido elaborados em instâncias diferentes e de forma independente, essas legislações se complementam, uma vez que o objetivo das diretrizes é oferecer orientações e princípios para a implementação efetiva da lei.

Aprovado por unanimidade, o Parecer teve como relatora a professora Petronilha Beatriz Gonçalves e Silva, conselheira da Câmara de Educação Superior do CNE (2002-2006) por indicação do Movimento Negro. Conforme afirmou em entrevista à historiadora Carla Meinerz, em 2002 começou a ser produzido um documento no Conselho Pleno (CP) para ser enviado ao Ministério da Educação a fim de que as demais secretarias se pronunciassem sobre o seu teor:

[...] a gente já vinha trabalhando no Conselho antes da Lei 10.639/03 ser homologada. Eu estava trabalhando e ia apresentar em março um projeto, ia submeter ao Conselho, quando o presidente Lula assume e homologa a Lei. [...] Quando a Lei é promulgada nós já tínhamos no Conselho a Comissão trabalhando nas Diretrizes Curriculares. O que faz o CNE? Entre outras coisas, ele interpreta as leis maiores da educação. Interpreta por meio de pareceres, de forma que o que está previsto na Lei possa ser executado pelos sistemas de ensino, pelas escolas (Meinerz, 2023, p. 228).

Apesar de ser a relatora, Silva afirma que a construção do texto se deu de forma coletiva. Diversas pessoas foram consultadas ao longo de sua elaboração, desde integrantes dos movimentos negros que atuavam em Brasília, até colegas de trabalho, estudantes, pais e professores de diversas áreas e níveis de ensino que faziam sugestões sobre o texto (Meinerz, 2023).

Abreu e Mattos (2008) ressaltam o papel dos PCN, que já haviam introduzido os conteúdos de história africana e pluralidade cultural na Educação Básica, se constituindo em um importante antecessor para a discussão das questões raciais propostas pela lei:

Desde o final da década de 1990, as noções de cultura e diversidade cultural, assim como de identidades e relações étnico-raciais, começaram a se fazer presentes nas normatizações estabelecidas pelo MEC com o objetivo de regular o exercício do ensino fundamental e médio, especialmente na área de história. Isso não aconteceu por acaso. É na verdade um dos sinais mais significativos de um novo lugar político e social conquistado pelos chamados movimentos negros e anti-racistas no processo político brasileiro, e no campo educacional em especial (Abreu; Mattos, 2008).

De acordo com as autoras, as diretrizes curriculares avançam em relação aos PCN na medida em que denunciam o mito da democracia racial, bem como “[...] se propõem desenvolver diretamente políticas de reparações e de ação afirmativa em relação à populações

afro-descendentes” (Abreu; Mattos, 2008, p. 9). Além disso, decorrem de reivindicações dos movimentos negros e da atuação de seus militantes, que utilizaram como palco de reivindicações tanto eventos nacionais quanto acordos internacionais assumidos pelo Estado brasileiro no combate ao racismo.

É importante salientar que as diretrizes visam garantir direitos historicamente reivindicados pelos movimentos negros, como também aqueles já postulados na Constituição Federal e na própria LDB. Entre eles, destaca-se o “[...] direito às histórias e culturas que compõem a nação brasileira [...]” com vistas à “[...] valorização da história e cultura dos afro-brasileiros e dos africanos, assim como comprometidos com a educação de relações étnico-raciais positivas, a que tais conteúdos devem conduzir” (Brasil, 2004, p. 9).

Tal perspectiva, ao valorizar a população negra, sua história, cultura e contribuições para a formação do país, insere o texto em uma abordagem antirracista, como destacado por Pereira (2014, p. 216):

O conteúdo das Diretrizes Curriculares Nacionais [...] está orientado por uma agenda antirracismo, pela legítima positivação de memórias e da ascendência africana, e pela intenção em conferir visibilização de registros e imagens negras, abordando dores e ressentimentos históricos advindos de séculos de escravidão com vistas ao agendamento da reparação histórica e à ruptura com a desigualdade racial histórica, vigente ainda no país. A dinâmica social contemporânea expressa compromissos com a ruptura com o eurocentrismo e com a criação de estratégias de visibilização de populações e de histórias negadas ou distorcidas.

O documento está estruturado em duas partes. Em um primeiro momento, aponta para a necessidade de políticas de reparação, do direito à história e à memória, considerando os danos causados pela escravidão e pelas políticas de branqueamento implementadas pelo Estado brasileiro, como também de superação das desigualdades raciais presentes na educação (Brasil, 2004, p. 11-12). Além disso, destaca a importância do reconhecimento da história e cultura da população negra como estratégia para superar o mito da democracia racial. A fim de que essas reparações sejam efetivadas, o Estado deverá promover políticas de ações afirmativas que visem corrigir as desigualdades históricas causadas pelo racismo estrutural.

Para alcançar esse objetivo, é necessário reconhecer e valorizar diversos aspectos, como a história e a cultura da população negra, seus processos históricos de resistência à escravidão e suas contribuições para a sociedade brasileira. Além disso, desconstruir estereótipos negativos, valorizar a diversidade étnico-racial e assegurar condições adequadas de infraestrutura, tal como um corpo docente que assuma práticas antirracistas nas escolas.

Ao proporem a superação de narrativas eurocentradas por meio da valorização dos sujeitos e das epistemologias africanas e afro-brasileiras, as diretrizes estabelecem um diálogo

entre a decolonialidade e o ensino de História. Mais do que incluir outras narrativas no currículo, trata-se de assumir diferentes perspectivas, como aponta Gomes (2018, p. 235):

Só é possível descolonizar os currículos e o conhecimento se descolonizarmos o olhar sobre os sujeitos, suas experiências, seus conhecimentos e a forma como produzem. Portanto, a compreensão de que existe uma perspectiva negra decolonial brasileira significa reconhecer negras e negros como sujeitos e seus movimentos por emancipação como produtores de conhecimentos válidos que não somente podem tensionar o cânone, mas também o indagam e trazem outras perspectivas e interpretações.

As diretrizes apresentam os sentidos do termo raça, que não deve ser compreendido em uma dimensão biológica, como propunha o racismo científico difundido a partir das últimas décadas do século XIX e amplamente aceito por intelectuais da época. Em vez disso, raça é concebida como um constructo social que evidencia “[...] como determinadas características físicas, como cor da pele, tipo de cabelo, entre outras, influenciam, interferem e até mesmo determinam o destino e o lugar social dos sujeitos no interior da sociedade brasileira” (Brasil, 2004, p. 13).

Essas diferenças sustentaram hierarquias e desigualdades que precisam ser enfrentadas tanto na escola quanto fora dela. Para isso, é fundamental a formação de professores, o compromisso coletivo com o combate ao racismo – independentemente da identidade étnico-racial de cada indivíduo – e a adoção de pedagogias que promovam uma transformação das relações étnico-raciais (Brasil, 2004). Nesse sentido, a política se aproxima da perspectiva da interculturalidade crítica, que não se limita ao reconhecimento das diferenças, mas busca questionar as relações de poder que estruturam a sociedade e se refletem nos currículos, tanto prescritos quanto ocultos. De acordo com Candau, a interculturalidade crítica oferece propostas de intervenção para essa realidade, pois

[...] questiona as diferenças e desigualdades constituídas ao longo da história entre diferentes grupos socioculturais, etnoraciais, de gênero, orientação sexual, religiosos, entre outros; parte da afirmação de que a interculturalidade aponta à construção de sociedades que assumam as diferenças como constitutivas da democracia e sejam capazes de construir relações novas, verdadeiramente igualitárias entre os diferentes grupos socioculturais, o que supõe empoderar aqueles que foram historicamente inferiorizados (Candau, 2020, p. 680).

A obrigatoriedade da inclusão das temáticas africanas, afro-brasileiras e da contribuição da população negra para a formação do país representa uma decisão política e impacta diretamente a educação, conforme afirma o próprio texto do Parecer. Para além de apenas legislar sobre esses temas, demonstram a sua importância para a sociedade como um todo “[...] uma vez que devem educar-se enquanto cidadãos atuantes no seio de uma sociedade

multicultural e pluriétnica, capazes de construir uma nação democrática” (Brasil, 2004, p. 17). Conforme Oliveira e Candau (2010, p. 32),

As diretrizes formulam explicitamente uma perspectiva de políticas de reconhecimento da diferença e nos aspectos políticos, culturais, sociais e históricos, mas também propõem, como obrigatórios, conteúdos pedagógicos nos sistemas de ensino, que, por sua vez, se caracterizam enquanto uma perspectiva nada tradicional na educação brasileira.

Em um segundo momento, o texto apresenta alguns princípios destinados a orientar a aplicação do seu conteúdo: consciência política e histórica, fortalecimento de identidades e direitos e ações educativas de combate ao racismo e a discriminações. O princípio da consciência política e histórica da diversidade orienta para o reconhecimento da igualdade de direitos, a valorização da diversidade étnico-racial e a superação da indiferença e injustiça de classe, raça e gênero. Também propõe a desconstrução do mito da democracia racial, a capacitação de professores para uma abordagem sem preconceitos e o diálogo para promover uma sociedade mais justa (Brasil, 2004, p. 18-19). Assim, se alinha às pedagogias decoloniais que “[...] não restringe[m] a interculturalidade à mera inclusão de novos temas nos currículos ou nas metodologias pedagógicas, mas que se situa[m] na perspectiva da transformação estrutural e sócio-histórica” (Oliveira; Candau, 2010, p. 27).

O princípio do fortalecimento de identidades e de direitos direciona à afirmação de identidades historicamente negadas ou distorcidas de modo a romper com estereótipos negativos difundidos pelos meios de comunicação. Além disso, busca esclarecer equívocos sobre a noção de uma identidade humana universal e combater a privação e violação de direitos (Brasil, 2004, p. 19). Nesse contexto, a temática abordada pelo documento se insere no cenário da história pública e se fundamenta de duas formas:

O primeiro é o da invisibilidade social e curricular da história de populações afrodescendentes. No bojo desse primeiro fundamento encontra-se o silenciamento em face do racismo e da estereotipia que marcam a escolarização brasileira com repercussões extremamente negativas para crianças, jovens e adultos em formação, não somente negros. O segundo enseja a ruptura com o eurocentrismo que orientou e orienta, ainda, visões de mundo e práticas, presente na cena pública por meio da mídia, da escola, das relações de trabalho, dos grupos sociais e das diferentes formas de sociabilidade (Pereira, 2014, p. 213).

Por último, o princípio das ações educativas de combate ao racismo e às discriminações orienta para práticas pedagógicas que aliam o ensino às experiências de vida de estudantes e professores por meio da reeducação das relações étnico-raciais. Envolve a crítica e a revisão de materiais didáticos para corrigir representações distorcidas, além de incentivar a construção de relações positivas entre os diferentes grupos. A valorização da oralidade e de outras

manifestações culturais e artísticas, assim como a educação para a preservação do patrimônio cultural afro-brasileiro, reforça a sua importância no currículo. De igual modo, destaca a articulação entre os movimentos negros e os professores na construção de projetos pedagógicos que contemplem a diversidade étnico-racial (Brasil, 2004, p. 19-20).

Esses princípios orientadores estão alinhados às pedagogias decoloniais, haja vista que não se limitam a questionar os pressupostos da modernidade capitalista, mas também propõem uma

[...] intervenção política e pedagógica, entendida como a necessidade de ler o mundo para intervir na reinvenção da sociedade. É um trabalho de politização da ação pedagógica. Esta perspectiva é pensada a partir da ideia de uma práxis política contraposta a geopolítica hegemônica monocultural e monoracional, pois trata-se de visibilizar, enfrentar e transformar as estruturas e instituições que têm como horizonte de suas práticas e relações sociais a lógica epistêmica ocidental, a racialização do mundo e a manutenção da colonialidade (Walsh; Oliveira; Candau, 2018, p. 5).

Como apontado pela historiadora Júnia Pereira (2014, p. 214), “o ensino de história está na centralidade dessa agenda escolar e social, sobretudo por sua vinculação às pautas públicas e ao debate sobre os mecanismos de vivência e luta pela ampliação das formas de participação social e política nos mais variados contextos [...]”. Ao adotar uma perspectiva decolonial, as diretrizes propõem repensar sobre quais histórias têm sido privilegiadas no ensino da História e quais ainda permanecem silenciadas ou distorcidas. Permitem, ainda, repensar sobre o reconhecimento das contribuições africana e afro-brasileira para a História do Brasil, mas também sobre rearticular protagonismos.

2.2.2 Quais histórias podem ser contadas na “História”?

“A história que a história não conta” (Domênico et al, 2019), verso do samba-enredo da Estação Primeira de Mangueira em 2019, sintetiza algumas das questões que procuramos refletir ao longo deste capítulo. O caminho escolhido na presente pesquisa foi resgatar tais narrativas por meio de um jogo de investigação, que utiliza biografias para reconstruir as histórias dos personagens escolhidos, uma vez que elas permitem “[...] pensar um indivíduo em sua trajetória, suas origens, sua personalidade e seu ‘contexto’” (Borges, 2005, p. 211).

O uso de biografias na sala de aula levanta algumas questões, especialmente devido às críticas à tradição da história dos “grandes heróis”, que por muito tempo predominou no ensino de História. Entretanto, dependendo de como são empregadas, as biografias podem despertar o interesse dos alunos. Silva (2005, p. 17) argumenta que seu uso se justifica tanto pelo interesse

que esse gênero desperta no público quanto pela sua capacidade de representar o contexto histórico do biografado. Para a autora,

Esse caráter popular é o primeiro dos atrativos da biografia como instrumento de ensino de História: ela se apresenta como um meio que facilita a discussão histórica ao despertar a curiosidade dos alunos porque fornece nomes e faces aos processos históricos. Ou seja, a biografia personaliza a História que enfoca estruturas e processos amplos. E, em uma sociedade em que a individualização está por toda parte, associar contextos históricos a personagens que os alunos possam nomear, dos quais possam se recordar, é fornecer as ferramentas mais básicas para que esses estudantes possam conhecer e, mais importante, se interessar por esses momentos históricos (Silva, 2005, p. 17).

Silva (2005) também sugere dois critérios para a escolha de biografias a serem trabalhadas com os alunos. O primeiro envolve a seleção de personagens, considerando tanto o interesse do professor e dos estudantes quanto a disponibilidade de materiais sobre essas figuras históricas. Com base nisso, esta pesquisa optou por abordar biografias de personagens negros que viveram em contextos diversos e experienciaram o racismo de maneiras distintas. Cada um deles empreendeu suas lutas a partir de diferentes projetos de vida, o que proporciona aos alunos a oportunidade de conhecer múltiplas experiências e realidades.

Em segundo lugar, é essencial definir a abordagem mais adequada para trabalhar essas histórias com os estudantes. No jogo desenvolvido nesta pesquisa, eles terão a oportunidade de reconstituir, ainda que parcialmente, esses “percurso[s] de uma vida” (Borges, 2005, p. 211) por meio da análise de fontes. Essa proposta dialoga com Alberti (2013, p. 53), que enfatiza a importância de

[...] voltar a atenção para a diversidade de experiências e identidades, trazer experiências em que africanos e seus descendentes são atores sociais e políticos, integrar essas experiências à história “nacional” evitando a criação de um “nicho de ensino afro-brasileiro” e fazer uso de fontes efetivas e expressivas.

Tal abordagem não apenas amplia a representação dos sujeitos históricos, como também, conforme apontado por Abud (2017), contribui para a formação da consciência histórica dos estudantes. Para a autora, um dos pressupostos da História é ajudá-los a articular o passado com a realidade do presente. Isso significa que a História não é uma ciência do passado, mas busca compreender, por meio de sua análise, como se articulam as relações do presente. Assim, os conteúdos ensinados em sala de aula influenciam diretamente a forma como os alunos percebem a sociedade e se posicionam ou não diante da realidade que os cerca.

Em um contexto marcado pela colonialidade, esse tipo de leitura crítica é importante. Candau (2020, p. 681) alerta para o fato de que nosso modo de agir e pensar naturaliza a

superioridade do conhecimento eurocêntrico, o qual é reforçado pela escola ao padronizar os indivíduos e excluir outras formas de saber. Nesse contexto, a Lei nº 10.639/2003 e suas diretrizes trazem outras possibilidades e representam um avanço no que se refere à educação para as relações étnico-raciais e à diversidade cultural. Também envolvem trazer para o centro as histórias, lugares, temporalidades, saberes e sujeitos que estavam nas margens.

3 MOVIMENTANDO AS PEÇAS: JOGOS DE TABULEIRO COMO ESTRATÉGIA DECOLONIAL PARA O ENSINO DE HISTÓRIA

O objetivo deste capítulo é apresentar a segunda parte do referencial teórico, que trata dos jogos, bem como do jogo de tabuleiro desenvolvido na pesquisa. Na primeira parte, discutimos o potencial dos jogos para mobilizar aprendizagens, com base nas contribuições de autores como Fortuna (2000; 2003; 2018), Brougère (1998) e Kishimoto (2011). Além disso, abordamos os diferentes significados do conceito de ludicidade e sua importância em contextos educativos, a partir das perspectivas de autores como Fortuna (2018) e Luckesi (2002; 2014). Para conceituar os jogos, recorreremos às reflexões de Huizinga (2010) e Retondar (2007), além das contribuições de estudiosos do design de jogos, como Salen e Zimmerman (2012; 2022). Em relação ao design de jogos sérios (*serious games*), foram tomados como referência os estudos de Boller e Kapp (2018).

Na segunda parte, exploramos o uso dos jogos no ensino de História, especialmente para atender aos objetivos da Lei nº 10.639/2003 e das Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana. Para essa discussão, mobilizamos referências como Pereira e Giacomoni (2018), Seffner (2018), Meinerz (2018) e Antoni e Zalla (2018). Em seguida, apresentamos o jogo *Trajetórias: histórias de vida de personalidades negras do pós-abolição*. Explicamos o contexto histórico em que o jogo se insere, os personagens que o compõem, a metodologia adotada para sua criação (Giacomoni, 2018), como também suas regras, pistas e casos investigativos.

3.1 Falando sobre jogos na Educação

Pesquisas, como as desenvolvidas pela pedagoga Tânia Ramos Fortuna (2000; 2003; 2018) têm indicado que os jogos estão relacionados ao desenvolvimento e à aprendizagem. Segundo a autora, jogar promove o desenvolvimento de habilidades cognitivas, sociais, emocionais e físicas, bem como estimula a criatividade, a imaginação e o raciocínio. A participação em jogos requer a tomada de decisões, a comunicação com os outros jogadores e a habilidade de lidar com a frustração da derrota em uma partida. Quast (2022, p. 57) corrobora tal perspectiva ao destacar aspectos do ato de jogar:

[...] ao jogarmos, interagimos com o jogo em si, que nos faz imergir na cultura, na história, no conhecimento ali condensado; vivenciamos os comportamentos, os valores impregnados no jogo. E, enquanto interagimos com outros jogadores (e desenvolvemos aspectos sociais e de autorregulação), podemos, ao mesmo tempo, refletir sobre as mais variadas situações. Nesse sentido, o jogo pode não apenas contribuir para o desenvolvimento cognitivo, de várias habilidades, competências, para a apropriação de conhecimento, mas também atuar como ponto de partida para a reflexão crítica.

Brougère (1998) oferece uma visão complementar ao afirmar que, embora o jogo não tenha como objetivo principal educar, a aprendizagem pode ser um de seus efeitos. Isso se dá porque jogar envolve a mobilização de conhecimentos, sejam eles prévios ou adquiridos na própria ação de jogar, permitindo que sejam ressignificados no espaço fictício do jogo. Essa dinâmica aproxima-o de outros objetos culturais, como o cinema ou a literatura, que também educam de forma indireta. O autor explica que

O que caracteriza o jogo não é uma vocação particular para a educação, mas uma riqueza potencial de conteúdos culturais e de processos de construção, de transformação desses mesmos conteúdos. Como todo lazer, ele pode aparecer como uma situação complexa do ponto de vista cultural, porque instaura um espaço fictício ou mimético rico de significações culturais. Aceder ao prazer prometido pelos lazeres supõe a manipulação simbólica desses conteúdos, que pode ser acompanhada de aprendizagens informais ou implicar aprendizagens anteriores para dominar esses conteúdos (Brougère, 1998, p. 16).

No entanto, ainda existem desafios em relação à adoção dos jogos como ferramenta de ensino. Fortuna (2018) aponta as dificuldades em persuadir os docentes sobre sua relevância, principalmente nos anos finais do Ensino Fundamental e no Ensino Médio. Essa situação é agravada pela pouca referência à utilização do jogo e da ludicidade na BNCC para essas etapas de ensino. No documento, as referências a jogos se concentram principalmente nos Anos Iniciais e na área de Linguagens.

A sala de aula, entretanto, pode ser um espaço em que a brincadeira esteja presente, desde que os docentes consigam equilibrar funções pedagógicas, psicológicas e sociais, conforme propõe Fortuna (2000). Para a autora, que entende que o brincar e o jogar são conceitos semelhantes,

A sala de aula é um lugar de brincar se o professor consegue conciliar os objetivos pedagógicos com os desejos do aluno. Para isso é necessário encontrar o equilíbrio sempre móvel entre o cumprimento de suas funções pedagógicas – ensinar conteúdos e habilidades, ensinar a aprender – e psicológicas – contribuir para o desenvolvimento da subjetividade, para a construção do ser humano autônomo e criativo – na moldura do desempenho das funções sociais – preparar para o exercício da cidadania e da vida coletiva, incentivar a busca da justiça social e da igualdade com respeito à diferença (Fortuna, 2000, p. 9).

No trabalho com os jogos como recurso pedagógico, é importante integrá-los de forma intencional com as demais atividades do planejamento docente. O jogo deve, portanto, fazer parte de um conjunto de estratégias em que ele seja um dos caminhos possíveis para promover a aprendizagem dos estudantes. Kishimoto reforça essa percepção ao apontar que:

A utilização do jogo potencializa a exploração e a construção do conhecimento, por contar com a motivação interna, típica do lúdico, mas o trabalho pedagógico requer a oferta de estímulos externos e a influência de parceiros bem como a sistematização de conceitos, em outras situações que não jogos (Kishimoto, 2011, p. 42).

Os jogos, quando integrados ao planejamento pedagógico, possibilitam aprendizagens lúdicas, o que pode tornar o processo de ensino mais envolvente para os alunos e ainda promover seu engajamento. Na opinião de Prado (2018, p. 34), isto ocorre “[...] quando o aprendiz quer aprender o que propomos, percebe a relevância da atividade proposta e desfruta do processo investigando e explorando por conta própria, independentemente da existência de algum tipo de recompensa”. Essa dimensão lúdica, que pode ser proporcionada pelos jogos e por outras atividades, pode ser utilizada como um recurso pedagógico, o que será abordado a seguir ao discutirmos a ludicidade como instrumento no ensino.

3.1.1 O lúdico como instrumento pedagógico

O termo lúdico possui vários sentidos. Pode se referir a um objeto, material, aula, estratégia, jogo ou brincadeira. Em sua origem etimológica, Fortuna explica que o termo provém da palavra latina *ludus*, e pode significar jogo, diversão, gracejo e até mesmo escola:

O termo de maior abrangência é *ludus*, de origem latina, que remete às brincadeiras, jogos de regras, competições, recreação e às representações teatrais e litúrgicas; ele também teria designado escola, particularmente a escola de gladiadores; na Idade Média, referia-se ao teatro sacro através do qual a vida dos santos era narrada. Dele deriva o termo lúdico, que significa tanto brincar como jogar, e também a palavra ludibriar, com a conotação de engano e de troca (Fortuna, 2018, p. 50).

Grillo, Rodrigues e Navarro (2022) ressaltam a importância de se conceituar o termo para evitar sua “desreferencialização”, um processo que pode resultar em um uso irrestrito e superficial da palavra, reduzindo-a a práticas associadas apenas à diversão ou a um contraponto do sério. Esse entendimento impreciso também dificulta a transposição do conceito para contextos educativos. Na visão dos autores, o lúdico deve ser compreendido como uma

experiência subjetiva, um sentimento que se manifesta quando os indivíduos vivenciam comportamentos lúdicos, como jogos, brincadeiras, danças, cantigas, parlendas, entre outros:

No âmago destes tipos de comportamentos lúdicos, podemos inferir que o lúdico seria uma premissa *sui generis* para que o sujeito jogue ou brinque. Ora, a situação de jogo ou brincadeira é objetiva e a atitude lúdica do sujeito em querer jogar/brincar é subjetiva. O lúdico é um tipo de sentimento manifestado no jogo, na brincadeira, no brinquedo ou outros comportamentos lúdicos, que exprime formas de motivações reiteradas e exitosas, ou seja, demonstrando intensão (aumento de energia ou tensão). Em síntese, é um tipo de expressividade (sentimento) do sujeito orientado à atitude (jogar, brincar, cantar etc.) (Grillo, Rodrigues, Navarro, 2022, p. 130).

A abordagem da ludicidade enquanto uma experiência subjetiva também é sustentada por Luckesi (2002; 2014), que considera que uma atividade será lúdica ou não dependendo da relação entre os sentimentos do sujeito e as circunstâncias em que essa atividade acontece. Em suas palavras, a ludicidade constitui-se como

[...] um estado interno ao sujeito, ainda que as atividades, denominadas como lúdicas, sejam externas, observáveis e possam ser descritas por observadores, tais como os didatas, os historiadores, os sociólogos... A experiência lúdica (= ludicidade), que é uma experiência interna ao sujeito, só pode ser percebida e expressa pelo sujeito que a vivencia (Luckesi, 2014, p. 17).

Nessa perspectiva, os jogos podem ser compreendidos como meios externos que possibilitam experiências lúdicas. No entanto, são as experiências internas dos participantes, sua conexão com o que estão vivenciando no jogo, que o tornam lúdico e, portanto, uma experiência carregada de sentidos. É na medida em que o jogo afeta os sujeitos que ele se torna significativo. Diante disso, é fundamental que os jogos educativos superem a simples memorização de conteúdos e estimulem nos estudantes a capacidade de “[...] refletir, interpretar, relacionar e – por que não? – sentir e vivenciar a história” (Araujo, 2019, p. 94).

Ainda que uma aula que utilize o lúdico envolva o brincar ou o jogar, isso não significa que ela se restrinja a essas atividades. É importante que os estudantes compreendam que o objetivo não é apenas proporcionar momentos de diversão, mas também que estão adquirindo conhecimentos, por meio das múltiplas formas que o jogo pode oferecer (Roloff, 2018, p. 2). Esses saberes podem ser adquiridos pela interação social que a ludicidade pode proporcionar, estimulando a cooperação, o trabalho em equipe e a competição saudável, aspectos muito importantes para o viver em grupo. Compreender o que caracteriza o jogo ajudará a entender como, em suas diferentes formas, eles podem ser explorados no contexto de ensino.

3.1.2 Definindo o que são jogos

Conceituar o jogo não é uma tarefa fácil, devido a grande variedade de usos e significados atribuídos ao termo. Essa complexidade é observada por Kishimoto (2011), que faz indagações importantes sobre quais seriam suas características essenciais: a incerteza, a astúcia, a estratégia, o prazer, a flexibilidade, o desenvolvimento de habilidades cognitivas, manuais ou sociais, o não-sério? Em um jogo usado para fins pedagógicos, as características que prevalecem são as do jogo ou do ensino? O que difere o jogo do brinquedo?

Com base nos estudos de Brougère (1981, 1993) e de Henrique (1983, 1989), a autora identifica três aspectos que os jogos possuem. Primeiro, a definição de jogo varia de acordo com o tempo e o espaço. Ou seja, o que é considerado um jogo pode diferir de uma sociedade para a outra. Além disso, destaca o sistema de regras, que tem como objetivo definir as ações que podem e não podem ser feitas durante uma partida. Por fim, enfatiza que o jogo é um objeto materializado por meio de seus componentes, como tabuleiro, cartas, peões e demais peças.

Os estudos do historiador holandês Johan Huizinga, em 1938, foram um dos precursores no campo de estudo dos jogos. Em sua obra *Homo ludens*, que pode ser traduzida como “Homem que joga” ou “Homem lúdico”, o autor apresenta o jogo como uma característica inerente à natureza humana, um elemento da cultura presente em todas as formas de organização social, caracterizado como uma atividade voluntária, regida por regras, com começo e fim definidos, que proporciona uma evasão da realidade (Huizinga, 2010).

Enquanto atividade voluntária, a participação no jogo é livre e não está sujeita a ordens. Sendo assim, o jogador precisa querer jogar e permanecer na partida. Retondar (2007, p. 19) destaca que essa voluntariedade considera “[...] o bem que tal atividade proporciona enquanto prática significativa que atende às necessidades mais imediatas e profundas” de quem está jogando. Isso evidencia algumas reflexões: quais tipos de jogos despertam o interesse de nossos alunos? Eles se engajam com os jogos introduzidos em sala de aula? Jogos com finalidades pedagógicas despertam seu interesse? E, por fim, como agir quando nem todos desejam participar do jogo?

A voluntariedade implica a aceitação das regras do jogo. De acordo com Salen e Zimmerman (2022, p. 24), “as regras são a lógica oculta sob a superfície da experiência de qualquer jogo”. Os autores explicam que as regras estabelecem limites para as ações dos participantes e determinam quais ações são permitidas e quais são proibidas. Por serem o elemento que organiza o jogo, devem ser explícitas, sem ambiguidades, respeitadas e seguidas por todos os jogadores, invariáveis durante a partida e repetidas em diferentes seções do mesmo

jogo. É importante observar que, em certas situações, as regras podem ser ajustadas para facilitar ou até mesmo elevar o seu nível de dificuldade. Esses ajustes, entretanto, precisam ser previamente acordados entre os jogadores, pois quem quebra as regras “estraga o jogo”.

Todo jogo possui espaço e tempo definidos. O jogo ocorre em um espaço físico apropriado para o seu desenvolvimento. Como explica Retondar (2007, p. 27), “[...] o espaço do jogo torna-se o espaço possível para que o jogo possa acontecer considerando as condições mínimas para o seu desenvolvimento”. Em jogos de tabuleiro, esse espaço pode ser uma mesa ou outra superfície plana. Ao mesmo tempo, o espaço do jogo também inclui o próprio tabuleiro no qual a narrativa e as dinâmicas do jogo se desenvolvem.

O autor divide o tempo do jogo em externo e interno. O primeiro refere-se ao tempo físico de duração da partida, que pode ser medido e controlado pelo relógio. Já o segundo está relacionado ao tempo do prazer e da alegria que jogar proporciona. Quando o jogador não encontra mais prazer em permanecer jogando, ele pode decidir abandonar a partida, considerando que

Este tempo do prazer e da fruição é que acaba por orientar e determinar o tempo do jogo. O jogo é bom quando oportuniza o prazer de se estar jogando, o que não significa que necessariamente o prazer esteja relacionado à vitória ou ao sucesso momentâneo dentro do jogo (Retondar, 2007, p. 32-33).

Por fim, jogar é a “evasão da vida real” (Huizinga, 2010, p. 11), um exercício de imaginação e de “faz de conta” no qual escapamos da realidade. Nesse universo imaginativo é possível experienciar o espaço-tempo histórico, vivenciar diferentes narrativas e interpretar inúmeros papéis sociais. Em síntese, o jogo é, na concepção de Huizinga:

[...] uma atividade livre, conscientemente tomada como “não-séria” e exterior à vida habitual, mas ao mesmo tempo capaz de absorver o jogador de maneira intensa e total. É uma atividade desligada de todo e qualquer interesse material, com a qual não se pode obter qualquer lucro, praticada dentro de limites espaciais e temporais próprios, segundo uma certa ordem e certas regras. Promove a formação de grupos sociais com tendência a rodearem-se de segredo e a sublinharem sua diferença em relação ao resto do mundo por meio de disfarces ou outros meios semelhantes (Huizinga, 2010, p. 16).

Em contrapartida, Salen e Zimmerman (2012) argumentam que a definição proposta por Huizinga, apesar de conter ideias importantes, se refere mais aos efeitos resultantes da interação lúdica que ocorre durante o ato de jogar do que uma definição propriamente dita de jogos. Os autores analisam diversas definições de jogos, propostas por pesquisadores de diferentes áreas, e, a partir disso, compilam os elementos principais para oferecer uma definição mais específica:

“um jogo é um **sistema** no qual os **jogadores** se envolvem em um **conflito artificial**, definido por **regras**, que implica um **resultado quantificável**” (Salen; Zimmerman, 2012, p. 95).

Os jogos são sistemas na medida em que se configuram como um conjunto de elementos que, ao interagirem entre si, formam um todo complexo. Nesse sentido, o jogo é uma estrutura organizada, na qual a interação dos elementos que o compõem – mecânicas, regras, componentes, objetivos, jogadores etc. – dão vida ao jogo. Os participantes ativos do jogo são os jogadores, um ou mais, que interagem com o sistema do jogo em busca de interação lúdica. Esta ocorre por meio de um conflito artificial, uma vez que o jogo é uma suspensão da “vida real”. As regras são os elementos que estruturam o jogo, além de definirem o resultado que os jogadores buscam alcançar, ou seja, seus objetivos ou suas metas.

A partir dessas definições, é possível conceituar o jogo de tabuleiro. Carvalho considera que:

[...] tabuleiro vem do latim *tabula*, que dá origem também à tábua (peça lisa de madeira) e tábua (mesa). Portanto, tabuleiro é uma superfície, originalmente em madeira, que pode ser a própria mesa onde se passa o jogo, ou uma representação de estrutura própria a ser colocada em cima da mesa ou em qualquer outro lugar (Carvalho, 2022, p. 46).

No contexto deste trabalho, optamos por adotar uma definição mais restrita. Assim, consideramos que os jogos de tabuleiro são aqueles que usam um tabuleiro como componente central (superfície) no qual as ações do jogo se realizam.

Pode-se concluir que os jogos são sistemas dinâmicos compostos por regras, objetivos e a interação dos participantes. A partir dessa compreensão, reconhecer a multiplicidade de jogos de tabuleiro, o que nos leva a abordar suas classificações, ajudará a entender suas especificidades e diferentes potencialidades em sala de aula.

3.1.3 Uma proposta de classificação para os jogos de tabuleiro

Existem inúmeras classificações possíveis para categorizar os jogos de tabuleiro. Elas podem ser baseadas no estilo, na mecânica principal, na temática, na interação entre os jogadores, entre tantas outras. Usaremos a classificação proposta por Carvalho (2022), tendo em vista que ela é voltada para educadores. O autor divide os jogos de tabuleiro em 8 grupos: tradicionais, abstratos, sorte, guerra, século XX, narrativos, século XXI e versão tabuleiro. Tendo em vista que esta última se trata de jogos digitais adaptados para o tabuleiro, o que foge do escopo desta pesquisa, optamos por não incluí-la. Cabe salientar que essa classificação não

é fixa, portanto, um jogo poderá ser enquadrado em mais de uma categoria. Trata-se de uma classificação híbrida.

Os jogos tradicionais são aqueles que “se originaram de diferentes culturas, locais e tempos” (Carvalho, 2022, p. 32). São jogos que, por terem se tornado populares, sua origem é desconhecida para o público, além de estarem presentes na tradição de mais de um grupo social ou povo. Exemplos desse tipo de jogo são desde os mais antigos, como *Senet* e *Jogo Real de Ur*, até jogos como forca, batalha naval, jogo da memória, trívias, xadrez, dominó e damas. Algumas mecânicas também são consideradas tradicionais. É o caso do jogo de trilha, cujo mecanismo consiste em mover-se ao longo de um tabuleiro, que pode ser circular ou com um número fixo de casas com início e fim.

Os jogos abstratos são aqueles “sem a sugestão de um cenário, personagem ou enredo em concreto [...]” (Carvalho, 2022, p. 33). Isso significa que não possuem um tema. Por conta disso, os jogos abstratos são abertos a interpretações diversas, o que os torna uma ferramenta valiosa para o aprendizado, assim como promove benefícios cognitivos e sociais. Em relação às regras e à mecânica – que pode variar entre sorte, conflito abstrato ou estratégia – costumam ser mais simples, o que facilita o uso desses jogos em sala de aula por conta do tempo médio de duração das aulas. São exemplos dessa tipologia os jogos mais antigos, como xadrez, baralhos e Mancala, assim como os mais recentes, como *Dixit* (Roubira, 2008) e *Concept* (Beaujannot; Rivollet, 2013).

O terceiro grupo de jogos são os de sorte. Estes são aqueles cujo resultado é determinado pela aleatoriedade, como a rolagem de dados e a escolha de uma carta. Desse modo, os jogadores têm pouco ou nenhum controle sobre sua derrota ou vitória. Carvalho (2022, p. 34-35) destaca que, apesar disso, esse jogos são muito usados na Educação Infantil por conta de seus inúmeros benefícios, facilidade de aplicação e habilidades que promove. Podemos citar como exemplos os jogos de roleta, bingo, caça-níquel e trilhas.

Os jogos de guerra simulam conflitos militares, seja em nível estratégico ou tático. Geralmente, o objetivo desses jogos é vencer o oponente por meio da força militar ou da diplomacia. Embora sua popularidade possa ser questionada em termos éticos, devido à ênfase no militarismo, à romantização da figura do herói e à valorização da violência, eles permitem a simulação em busca da “[...] compreensão dos diferentes fatores que influenciaram no resultado final histórico” e a possibilidade de “[...] adaptar mecanismos de movimentação, resolução de conflitos e outros, presentes nos jogos de guerra para a reprodução de muitos cenários, permitindo aos alunos um deslumbre do passado, ou mesmo conjecturar o futuro” (Carvalho,

2022, p. 37). Exemplos dessa tipologia são *War* (Lamorisse; Levin, 1972) e *Diplomacia* (Calhamer, 1959).

A próxima classificação, denominada jogos do século XX, baseia-se na periodização e nas mecânicas usadas por esse grupo de jogos, do qual fazem parte clássicos como *Banco Imobiliário* (Darrow; Parker; Magie, 2017), *Jogo da Vida* (Klamer, 1960) e *Detetive* (Pratt, 1949). Normalmente, os alunos têm esses jogos em seu repertório. Carvalho (2020, p. 38) observa que, apesar dos pontos positivos, são jogos criticados principalmente por conta das mecânicas que utilizam, como pode ser observado no quadro 2:

Quadro 2 - Virtudes e críticas aos jogos do século XX

Virtudes	Críticas
<ul style="list-style-type: none"> ● Novos materiais e componentes (em relação aos jogos antigos); ● Diversidade de temas; ● Inovações mecânicas; ● Popularidade; ● Investimento em aparência; ● Alta interação entre jogadores. 	<ul style="list-style-type: none"> ● Elevado fator sorte; ● Pouca diversidade mecânica; ● Alguns dos mais famosos jogos são “politicamente incorretos” do ponto de vista crítico atual; ● Tempo de jogo mal projetado; ● Dominância dos conflitos diretos; ● Eliminação de jogadores; ● Baixo equilíbrio entre “frustração” e “recompensa”; ● Escassez de dispositivos equilibradores durante o jogo.

Fonte: Carvalho, 2022.

No final da década de 1980, o entretenimento com jogos já havia se tornado uma importante forma de expressão cultural em diversos países. Diante disso, as empresas passaram a investir mais nesse elemento cultural, o que abriu espaço para o surgimento de novos títulos, outras mecânicas que superavam as desvantagens dos jogos anteriores, realização de feiras, premiações e o design profissional de jogos (Carvalho, 2022, p. 39-40). Nessa nova onda, surge *Scotland Yard* (Moriarty, 2016). Entendemos que este jogo, por envolver habilidades como dedução e investigação, tem o potencial de auxiliar os estudantes nas aprendizagens históricas.

Os jogos narrativos ou *Role-Playing Game* (RPG) são jogos de interpretação de papéis. Carvalho (2022, p. 40) define essa tipologia como jogos que:

[...] combina[m] elementos de encenação (teatral), contação de histórias, criação de roteiro, direção cinematográfica, e oferece[m] aos jogadores uma experiência completamente nova em entretenimento – e aprendizagem – [...] porque utiliza[m] como principal recurso a imaginação dos jogadores.

Esse tipo de jogo pode usar ou não um tabuleiro ou outros componentes. Neste grupo, se enquadram o livro-jogo e os jogos de contar história. Um exemplo dessa tipologia é *Dungeons & Dragons* (Brown; Denning, 1991).

As características principais dos jogos do século XXI são a inovação em suas mecânicas e componentes. Também conhecidos como *eurogames* (devido ao uso da estratégia como mecanismo principal), jogos modernos ou *board games*, são aspectos desse grupo: sistema de recompensas, conflito indireto, ausência de eliminação de jogadores, tempo de partida controlado, mecanismos compensatórios equilibrados, sorte controlada, tomada de decisões relacionadas às ações do jogador, possibilidade de serem cooperativos ou cooperativos por equipes, além de construção de baralhos (Carvalho, 2022, p. 42). Exemplos desses jogos incluem *Catan* (Teuber, 1995) e *Pandemic* (Leacock, 2008).

Apesar de seu potencial, o custo elevado desses jogos, a escassez de ludotecas nas escolas, a quantidade de alunos por turma e o tempo necessário para jogar e explicar regras mais complexas dificultam ou até inviabilizam seu uso em sala de aula. Para além disso, como esses jogos são voltados para o entretenimento, seus objetivos não estão alinhados aos conteúdos previstos nos currículos das disciplinas escolares.

Ao escolhermos um jogo para utilizar em sala de aula, é fundamental termos intencionalidade pedagógica. Em outras palavras, por meio de seu sistema, o jogo deve ser capaz de atender aos objetivos de aprendizagem planejados pelo professor, o que implica compreender o conceito de jogos sérios e suas principais características.

3.1.4 Design de jogos sérios e seus principais elementos

Com o intuito de promover aprendizagens específicas, os jogos sérios ou *serious games* surgem como uma alternativa. Nas palavras de Michael e Chen (2006, p. 17), “um jogo sério é um jogo em que a educação (em suas diversas formas) é o objetivo principal, mais do que o entretenimento” (tradução própria). Vale ressaltar que o termo “sério” não se refere ao conteúdo do jogo, mas ao seu propósito. Os autores esclarecem que, neste tipo de jogo, o entretenimento, o prazer e a diversão não são a finalidade principal, embora isso não signifique que o jogo careça dessas características.

Boller e Kapp (2018) destacam a importância de os jogos sérios promoverem engajamento, ainda que essa não seja sua finalidade principal. O jogo precisa entreter o jogador, de modo que ele se sinta motivado a continuar jogando. No entanto, o que torna esse tipo de

jogo eficiente é a sua capacidade de promover a aprendizagem dos participantes. Assim, o jogo deve combinar entretenimento com aprendizagem.

Uma vez que o objetivo principal de um jogo sério é a aprendizagem ou a instrução dos jogadores, seu design inclui elementos que um jogo de entretenimento geralmente não possui. Como apontado por Boller e Kapp (2018, p. 43), “[...] pelo fato de o foco ser o aprendizado, o processo de design deverá se concentrar sempre nos elementos que irão promover a aprendizagem, mas ainda contar com elementos de jogos de entretenimento para tornar a experiência válida e motivadora para o aluno”. Ainda que a proposta desenvolvida pelos autores seja voltada para a criação de jogos de aprendizagem destinados ao âmbito corporativo, ela pode ser adaptada para o contexto educacional. Os autores destacam alguns elementos essenciais que os jogos sérios devem incorporar, os quais foram integrados no design do jogo produzido nesta pesquisa.

Como ponto de partida, os jogos de aprendizagem possuem dois objetivos principais: a meta ou objetivos do jogo, que definem o que os jogadores precisam fazer para vencer (condição de vitória); e os objetivos instrucionais, que indicam o que se espera que os jogadores aprendam durante a experiência do jogo. De acordo com os autores, “quando se desenha um jogo de aprendizagem, a meta instrucional deve vir em primeiro lugar – afinal, se os participantes não aprenderem com o seu jogo, ele não poderá ser considerado um jogo de aprendizagem, independente do grau de divertimento que proporcione” (Boller; Kapp, 2018, p. 44).

Diante disso, embora o objetivo do jogo desenvolvido nesta pesquisa seja solucionar um caso misterioso, ele também incorpora objetivos de aprendizagem: investigar fontes históricas, promover abordagens antirracistas no ensino de História e compreender o contexto histórico do pós-abolição. Esse alinhamento entre a dinâmica do jogo e as aprendizagens esperadas reforça sua intencionalidade pedagógica.

Outro elemento a ser destacado no design é a complexidade. A estrutura do jogo não deve ser excessivamente complicada a ponto de dificultar a aprendizagem, seja das regras, seja do funcionamento do jogo em si. Isso não significa que o jogo precise ser fácil, mas sim haver um equilíbrio entre o sistema do jogo e os objetivos de aprendizagem. O nível de complexidade também impacta no tempo de duração da partida, que precisa ser considerado, pois, em sala de aula, há limitações tanto dos tempos de aula quanto dos nossos cronogramas. Considerando isso, as mecânicas do jogo foram reduzidas para que houvesse um balanceamento entre o tempo de jogo e os objetivos da investigação.

A prioridade em um jogo sério não é o entretenimento, mas isso não implica que o jogo deva ser desinteressante. Pelo contrário, ele precisa ser “suficientemente divertido”, em outras palavras, ser projetado para estimular o envolvimento dos jogadores. Ao mesmo tempo, o sistema do jogo deve promover aprendizagens por meio dos objetivos instrucionais, tendo em vista que “[...] o sucesso dos participantes será mensurado pelo que demonstrarem ter aprendido com ele” (Boller; Kapp, 2018, p. 46). Essa característica se coaduna com a perspectiva de Giacomoni, que defende que os jogos devem buscar um “[...] equilíbrio entre o sério e a brincadeira, entre as regras e o acaso, entre os objetivos pedagógicos e o desejo do aluno, entre a indução do professor e a liberdade dos alunos” (Giacomoni, 2018, p. 107).

Com base nisso, optamos por desenvolver um jogo investigativo, considerando que esse tipo de abordagem estimula a curiosidade, favorece o desenvolvimento de habilidades dedutivas e desafia os participantes a exercitar o raciocínio crítico durante o processo de investigação. Como apontado por Oliveira, Santos, Santos e Meirelles (2017, p. 5063) “[...] o desenvolvimento de atividades lúdicas e investigativas pode ser um recurso eficaz por ser instigador da capacidade de iniciativa, do trabalho de equipe e do aproveitamento da potencialidade crítica que o lúdico e a investigação possuem”.

Enquanto os jogos de entretenimento são projetados sem visar um contexto específico, os jogos sérios exigem um planejamento mais amplo, que envolve outros elementos. Boller e Kapp (2018, p. 46) sugerem um processo que se divide em três etapas: explicar aos participantes os objetivos de aprendizagem do jogo, jogar e, por último, discutir sobre o que foi aprendido. Em razão disso, o produto educacional foi concebido com um momento de pós-jogo, no qual os estudantes, mediados pelo professor, apresentam as soluções dos casos e compartilham os aprendizados adquiridos. Esse momento amplia as possibilidades de reflexão e favorece a construção coletiva do conhecimento.

Por fim, o jogo não deve priorizar a vitória. A condição de vitória ou derrota, apesar de ser o fator que normalmente define o final da partida, não pode ser o foco principal, pois isso poderá ofuscar o processo de aprendizagem. Muitas vezes, os jogadores ficam tão empenhados em vencer que acabam deixando a aprendizagem em segundo plano. Para evitar isso, Boller e Kapp (2018, p. 47) defendem que o jogo se concentre em dois princípios de design, a saber:

O primeiro princípio é: “vencer deve ser uma contingência do aprendizado”. Não se pode desenhar um jogo de aprendizagem em que a vitória possa acontecer em razão da sorte ou até mesmo pelo acaso. Crie o jogo de modo que a vitória esteja diretamente relacionada com a aquisição ou a demonstração do conhecimento. [...]

O segundo princípio é: “tanto a vitória quanto a derrota devem levar ao aprendizado”. Nesse sentido, é preciso desenhar a mecânica de modo a encorajar o participante a aprender ao longo de todo o jogo.

O primeiro princípio foi incorporado ao jogo, uma vez que, para ser declarado vencedor, o jogador precisa resolver corretamente o caso, demonstrando que adquiriu o conhecimento necessário para solucionar o problema proposto. Por mais que a rolagem de dados introduza um elemento de sorte, este não é determinante para o desfecho da partida. Nesse contexto, cabe ressaltar a crítica destacada por Carissimi (2016, p. 19):

A cultura do jogar não é muito bem difundida entre os professores do Ensino Médio, devido à falta de experiência e do interesse de jogar. Essa falta de cultura lúdica é percebida na dificuldade de criar ou aplicar um jogo na sala de aula. Portanto, grande parte dos educadores se distancia de jogos investigativos ou de estratégias e não adota os mecanismos de jogo com regras aprimoradas. São exemplos triviais disso na escola: a transformação de exercícios de perguntas e respostas em um jogo, ou a descaracterização do jogo, no que se refere ao seu aspecto lúdico, com a utilização das práticas rotineiras de quadro e giz.

Por sua vez, o segundo princípio foi observado no design do jogo, na medida em que mesmo os jogadores que não alcançarem a vitória têm a oportunidade de aprender durante a partida. Esse aprendizado ocorre tanto pelos acertos quanto pelos erros cometidos, os quais podem – e devem – ser objeto de análise e ponto de partida para novas discussões e reflexões. Assim, acreditamos que, por meio do jogo que resultou desta pesquisa, é possível proporcionar aos estudantes aprendizagens lúdicas que valorizem a diversidade e promovam o pensamento crítico no ensino de História.

3.2 O jogo como instrumento pedagógico no ensino de História

Despertar nos estudantes o gosto e o interesse pela História, uma disciplina que muitas vezes parece estar distante de sua realidade e que, além disso, lida com conceitos abstratos, é um desafio que os historiadores Nilton Pereira e Marcello Giacomoni (2018) procuram abordar. Essa inquietação não é exclusiva dos autores, mas também permeia o cotidiano dos professores de História. Entre as diferentes estratégias para “provocar” aprendizagens nas aulas, os autores ressaltam o uso do jogo, pois, ao jogar,

[...] conceitos históricos se gestam e passam a dar forma à vida, aos modos de vida, aos antigos presentes. [...] Um espaço para o imprevisível, mas um imprevisível que forma conceitos, forma uma capacidade de ler tanto realidades muitas vezes distantes no espaço e no tempo, como outras muito próximas da nossa (Pereira; Giacomoni, 2018, p. 15).

Complementando essa perspectiva, Seffner (2018, p. 19) aponta outras inquietações que perpassam os docentes em relação aos estudantes: “será que eles estão aprendendo?” ou “será que isso vai fazer alguma diferença na vida destes alunos?”. A fim de apresentar possibilidades de respostas a essas questões, o autor conceitua o que entende serem aprendizagens significativas em História:

Uma aprendizagem significativa, em história, começa com boas indagações sobre o tempo presente; logo, uma proposta pedagógica, que busque a construção de atividades de aprendizagem significativa em História, deve efetuar dois movimentos básicos: selecionar da realidade atual temas e questões relevantes e buscar na história elementos para melhor compreendê-los no acervo de experiências da história da humanidade (Seffner, 2018, p. 22).

Entender que o presente está imbuído de passado é fundamental para compreender que o racismo, como elemento estruturante da modernidade capitalista, e as desigualdades que ele gera são construções históricas. Reconhecer essas continuidades por meio da ludicidade é uma possibilidade para construir aprendizagens significativas no ensino de História. Como salienta Rau (2013, p. 64), “na ludicidade, o educando se torna sujeito ativo do processo de construção do conhecimento”.

Meinerz (2018) salienta a importância de incluir o jogo no planejamento pedagógico, sem que ele substitua outras atividades nem seja visto como única solução para garantir a aprendizagem dos alunos e o interesse pela História. Tendo em vista que o jogo é uma entre várias ferramentas possíveis para o trabalho em sala de aula, uma questão que surge é: em que momento ele deve ou pode ser escolhido como recurso? Para ajudar a responder essa indagação, Oliveira (2022, p. 102) sugere que a escolha considere, em primeiro lugar, os objetivos pedagógicos. Caso o professor identifique o jogo como o recurso mais adequado para atingir esses objetivos, é necessário avaliar também o contexto, levando em conta fatores como o tempo disponível, o perfil do público-alvo e o orçamento para realizar a atividade.

Para escolher o jogo como recurso pedagógico, o professor deve considerar o tempo necessário para a realização de uma partida e avaliar se ele se ajusta aos tempos de aula disponíveis. Em seguida, verificar se há espaço no cronograma para integrar essa atividade de forma equilibrada com as demais previstas no planejamento.

O segundo aspecto, relacionado às características do público-alvo, envolve considerar a quantidade de estudantes que participarão da atividade e se o jogo escolhido comporta esse quantitativo. Caso contrário, o professor precisará pensar em adaptações. Ademais, verificar se o jogo é próprio para a faixa etária do grupo e se seu nível de complexidade é adequado à turma.

O último fator, o orçamento, também merece atenção. Se o professor optar por utilizar um jogo de entretenimento, será necessário verificar se há cópias suficientes disponíveis (acervo da escola, do professor ou dos estudantes). No caso de um jogo de imprimir e jogar, mesmo o custo sendo geralmente baixo, o professor deve considerar o processo de impressão e montagem. Sendo assim, calcular a quantidade de folhas a serem impressas, providenciar os componentes adicionais (dados, peões etc.), e ainda reservar tempo para o corte e a montagem do jogo.

Ao usar jogos nas aulas de História, Antoni e Zalla (2018) ressaltam que não se deve perder de vista a natureza dessa disciplina na Educação Básica:

De um lado, a manipulação qualificada do passado permite o acesso a diversos bens culturais, a meios especializados e a determinados estratos intelectuais, políticos e sociais; de outro, é um saber cognitivamente instrumental, pois desenvolve ferramentas de leitura e compreensão do mundo, aplicáveis a contextos diferenciados. Aprender História é, portanto, um duplo direito: a um conhecimento culturalmente almejado e a procedimentos e instrumentos necessários para agir consciente e criticamente em sociedade (Antoni; Zalla, 2018, p. 117).

Ao se alinhar aos objetivos da Lei nº 10.639/2003, o jogo proposto nesta pesquisa visou construir caminhos lúdicos para o acesso a saberes ainda marginalizados pelos materiais didáticos. Integrados ao processo de ensino, os jogos podem promover aprendizagens significativas no ensino de História, além de estimular o pensamento crítico e o engajamento dos estudantes.

3.2.1 O jogo como estratégia para a discussão das propostas da Lei nº 10.639/2003

Diante do potencial que os jogos têm para o ensino e aprendizagem em História, uma das estratégias de intervenção desta pesquisa resultou na produção do jogo *Trajétórias: histórias de vida de personalidades negras do pós-abolição*. Trata-se de um jogo de tabuleiro voltado para estudantes da 3ª série do Ensino Médio, que busca resgatar histórias e memórias de personagens negros que viveram no período histórico em questão, assim como o contexto social em que estavam inseridos. Pereira destaca os benefícios dessa abordagem:

Esse movimento permite tornar evidente a ação de sujeitos reais, suplantando, em parte, a lacuna deixada pela falta de uma cultura historiográfica consolidada para o tema. Permite trazer à baila a possibilidade de ao mesmo tempo estudar a história de uma pessoa e compreender a dinâmica social mais ampla em torno da qual aquela história se processou. A agência histórica encarnada é uma das maneiras mais potentes, também, de fazer aproximar ou contrastar a experiência sócio-histórica dos estudantes e professores daquela ação pública resultante da liderança ou atitude propositiva de outras pessoas, no tempo (Pereira, 2014, p. 220-221).

O produto educacional teve como base para sua elaboração o jogo *Scotland Yard* (Moriarty, 2016). Nesse jogo de investigação, os jogadores resolvem casos misteriosos baseados em pistas espalhadas por diferentes locais da cidade de Londres. O objetivo é visitar os locais, reunir evidências e resolver o caso antes dos adversários.

Figura 1 - O jogo Scotland Yard



Fonte: Acervo pessoal, 2025.

Considerando essa estrutura e dinâmicas, foi produzido o jogo *Trajétórias*. O jogo é composto por quatro casos, cada um centrado na biografia de um personagem: Luciana de Araújo, fundadora de dois orfanatos no Rio Grande do Sul; Monteiro Lopes, o primeiro deputado federal negro eleito no Rio de Janeiro; Eduardo das Neves, ator e cantor popular; e Maria Nascimento, assistente social, jornalista e ativista pelos direitos das mulheres negras.⁴ Além dos casos, foram elaborados os demais componentes: o tabuleiro, que contém locais históricos relacionados aos personagens retratados, as cartas de pistas e as cartas de soluções dos casos. O jogo também inclui um bloco de fichas para o registro da investigação dos jogadores e um guia de orientações pedagógicas destinado aos professores.

⁴ As biografias que fundamentaram os casos foram selecionadas da *Coleção Personagens do Pós-Abolição*, projeto desenvolvido por professores da UFF, UFRJ e UFRRJ. O material pode ser acessado gratuitamente em: <https://www.eduff.com.br/categorias/series/personagens-do-pos-abolicao>. Acesso em: 2 abr. 2025.

Figura 2 - O jogo Trajetórias



Fonte: Acervo pessoal, 2025.

Tabela 1 - Componentes do jogo Trajetórias

Quantidade	Descrição dos componentes
1	Tabuleiro
4	Cartas de caso
40	Cartas de pistas
4	Cartas de solução
1	Bloco de anotações
1	Caderno de orientações pedagógicas
6	Peões
1	Dado de seis faces

Fonte: Elaboração própria, 2025.

Entendemos que a proposta do jogo está em consonância com os objetivos da Lei nº 10.639/2003 e suas diretrizes, pois busca destacar as contribuições da população negra para a formação da história e cultura brasileiras. Ao investigar as trajetórias de vida desses personagens, que por muito tempo foram esquecidos pela historiografia, os estudantes são convidados a refletir sobre questões relacionadas ao racismo, mas também sobre as diferentes

formas de resistir, ser e viver que, ao seu modo, essas mulheres e homens empreenderam em suas trajetórias e lutas cotidianas.

No processo de construção do jogo, tomamos os devidos cuidados para evitar heroicizar os personagens, o que se fosse feito implicaria em assumir um binarismo típico das abordagens eurocentradas. Propomos uma abordagem das biografias que visou “[...] historicizar, através de exemplos concretos, as formas diferenciadas de ser negro e de conviver com a presença do racismo nos diversos contextos da história brasileira” (Abreu; Mattos, 2008, p. 17).

Promover uma educação antirracista implica em estudar a história e a cultura africana e da população negra, reconhecendo seu protagonismo histórico e social na formação da sociedade brasileira, evitando abordagens eurocentradas que marginalizam as demais culturas. Assim, esperamos que esse material didático auxilie os docentes, de forma lúdica, na aplicação da Lei nº 10.639/2003 e suas diretrizes no contexto das aulas de História do Ensino Médio.

3.2.2 Entendendo o contexto histórico abordado no jogo

A Abolição da Escravidão (1888) e a Proclamação da República (1889) foram acontecimentos que, ao contrário do que muitas vezes é difundido, marcaram apenas parcialmente a vida da população negra. Embora a liberdade jurídica tenha sido conquistada e celebrada por todo o Império com diversas festividades, como demonstrou a imprensa da época, a abolição não se traduziu em igualdade de direitos e oportunidades. Na verdade, revelou-se um processo incompleto, já que não foi acompanhado por políticas públicas de inclusão social dos ex-escravizados e seus descendentes, necessárias à sua plena inserção na sociedade.

A instauração do governo republicano tampouco modificou essa realidade. Em vez disso, acentuou as desigualdades, uma vez que foi arquitetado com base em mecanismos de exclusão racial, social e política. Fundamentada no racismo científico, ideologia difundida desde as últimas décadas do século XIX, o novo governo manteve a população negra à margem dos direitos básicos, conforme aponta Santos:

[...] o rompimento com o Estado imperial e a aposta no regime republicano não significaram a formulação de uma sociedade mais democrática e inclusiva. Muito pelo contrário. O que se observa nos primeiros quarenta anos da experiência republicana brasileira foi a edificação de um estado nacional que manteve a exclusão racial, social e política como engrenagem básica de seu funcionamento (Santos, 2022, p. 183).

A nova ordem republicana não havia sido desenhada para todos e a Constituição de 1891 evidenciou essa realidade ao instituir dispositivos que oficializaram as discriminações e as

desigualdades que já existiam, refletindo as contradições do novo regime. Se, por um lado, a nova legislação assegurava diversos direitos individuais, por outro, as elites que detinham o poder impuseram restrições à participação política de uma ampla parcela da população, composta majoritariamente pelos mais pobres, incluindo muitos ex-escravizados.

Dessa forma, ao “[...] instituir o regime representativo democrático, as leis da República abrem juridicamente a participação no processo político, ao mesmo tempo em que cerceiam, na prática, seu funcionamento” (Trindade, 2008, p. 183). Exemplo disso foi a proibição do voto aos analfabetos, prevista no artigo 70, assim como a ausência da educação como um direito social no texto constitucional. No final do século XIX, o analfabetismo atingia cerca de 80% da população, conforme os dados do censo de 1890 (Brasil, 1898, p. 373), o que afetava sobretudo os libertos, haja vista que, mesmo antes da instauração da República, normas legais já impediam ou dificultavam sua inserção nas escolas.

O acesso à educação era uma das barreiras para a inserção social e política da população negra. O Ato Adicional de 1834, que descentralizou o poder no período imperial, delegou às Assembleias Provinciais a tarefa de legislar sobre a educação pública. Esse cenário resultou em legislações de diversas províncias, a exemplo de Minas Gerais, Rio Grande do Norte, Mato Grosso, Rio de Janeiro e São Paulo, que restringiram as matrículas apenas a “pessoas livres” ou proibiam explicitamente a presença de escravizados (Barros, 2016).

Gill e Antunes (2021) mostram que, com a abolição, os impedimentos quanto às matrículas nas escolas públicas desapareceram dos textos legais. Ainda que não houvesse mais um impedimento formal, questões de ordem econômica levavam muitos afro-brasileiros a trabalhar desde a infância para garantir a sobrevivência, o que inviabilizava sua frequência escolar:

A centralidade do trabalho para a população negra, como exigência incontornável à sobrevivência, determinou para esses grupos a necessidade do trabalho desde a infância, fosse o trabalho remunerado, fosse o trabalho doméstico não remunerado. Desse modo, uma das formas de exclusão educacional da população negra, determinada pelo racismo que estrutura a sociedade brasileira, foi a negação do acesso à escola, senão pela legislação como no século XIX, pelo pertencimento às classes subalternas e a urgência do trabalho em qualquer dos períodos (Gill; Antunes, 2021, p. 13).

Mesmo diante das dificuldades impostas, a população negra não foi completamente excluída dos espaços escolares. Apesar das condições desiguais, encontrou formas de acessar a educação, tanto por meio de iniciativas individuais quanto coletivas, como a criação de escolas comunitárias, a atuação das irmandades, as redes de sociabilidade e a imprensa negra, que teve papel fundamental na conscientização e mobilização desse grupo (Barros, 2016).

Pinto (2010, p. 19-20), define a imprensa negra como “[...] jornais feitos por negros; para negros; veiculando assuntos de interesse das populações negras”. Ainda no século XIX, periódicos como *O Mulato, ou O Homem de Cor* (Rio de Janeiro, 1833), *O Exemplo* (Porto Alegre, 1892) e *A Pátria: Orgam dos Homens de Côr* (São Paulo, 1889), foram usados na defesa dos interesses dos afro-brasileiros, no enfrentamento do racismo e para articular e divulgar ideias em que as temáticas raciais eram o fio condutor.

Ao longo das páginas desses periódicos, que continuam surgindo ao longo da República, como *A Alvorada* (Pelotas, 1907) e *Quilombo* (Rio de Janeiro, 1948), circulavam informações sobre temas que raramente eram abordados pela imprensa tradicional, como acontecimentos sociais e culturais da comunidade negra, valorização de figuras negras de destaque e publicações artísticas de escritores negros. Questões de ordem política não ficavam de fora, o que tornava esses jornais não apenas veículos de comunicação, mas também uma importante ferramenta na divulgação de ideias antirracistas e um espaço de articulação de reivindicação por direitos. Como aponta Abreu:

A adoção de jornais na luta antirracista demonstra uma crença na imprensa como articulação importante na defesa de direitos fundamentais para a população negra. Em linhas gerais, os “jornais negros” se apresentam como espaços para denúncias, trocas de informações, disseminação de ideias, reivindicações e conclamações (Abreu, 2022, p. 5).

O racismo não se restringia a uma questão social ou política. No campo intelectual e científico, teorias racialistas foram difundidas para sustentar a crença em uma suposta hierarquia biológica entre negros e brancos, servindo como justificativa para a dominação racial e a exclusão social. Desenvolvidas nos Estados Unidos e na Europa, essas teorias foram importadas por intelectuais brasileiros a partir da década de 1870 e influenciaram diretamente o pensamento científico e político nacional. Nesse contexto, o discurso da ciência passou a desempenhar um papel central na legitimação tanto da República quanto na manutenção das desigualdades raciais já existentes. Na visão de Schwarcz:

Em meio a um contexto caracterizado pelo enfraquecimento e final da escravidão, e pela realização de um novo projeto político para o país, as teorias raciais se apresentavam enquanto modelo teórico viável na justificação do complicado jogo de interesses que se montava. Para além dos problemas mais prementes relativos à substituição da mão-de-obra ou mesmo à conservação de uma hierarquia social bastante rígida, parecia ser preciso estabelecer critérios diferenciados de cidadania (Schwarcz, 2001, p. 18).

As teorias raciais defendiam que as diferentes raças estariam em distintos estágios evolutivos, sendo a branca considerada superior. A mestiçagem, longe de ser vista como um

fator de integração, era condenada pelos “homens da ciência”, que a consideravam um entrave ao desenvolvimento nacional, uma degeneração. Os intelectuais brasileiros precisavam rearranjar tais teorias à realidade do país. Se o ideal de civilização era branco, a solução proposta foi promover o branqueamento da população, o que se tornou uma política de Estado, tomando os ideais europeus como modelo: era necessário não só branquear os corpos, mas também as mentes (Barbosa, 2016, p. 265).

Uma das formas de colocar em prática a política de branqueamento foi por meio da eugenia (*eu*: boa; *genus*: geração), uma pseudociência que defendia a intervenção na reprodução da população para eliminar as chamadas raças inferiores. Acreditava-se que a eugenia permitiria o “aperfeiçoamento” da espécie humana valendo-se de cruzamentos controlados, sendo assim, era preciso promover a imigração europeia. Esta era vista, ainda durante a vigência do regime escravocrata, como uma alternativa para substituir a mão de obra escravizada. Seyferth (2002, p. 119) aponta que o colono considerado ideal deveria ser agricultor, europeu, branco e imigrar com sua família. Com o advento da República, os princípios balizadores da imigração sofreram poucas alterações. Segundo a autora:

Escravos, ex-escravos, negros, mulatos, enfim, as camadas inferiores (literalmente) da sociedade estavam automaticamente excluídas, inclusive no debate sobre imigração preferencial. Recorrer a trabalhadores africanos equivalia para essa elite ao reestabelecimento do tráfico, com aumento da “africanização” da sociedade e da cultura; não podiam receber a categoria de imigrantes (Seyferth, 2002, p. 125).

Paralelamente, o racismo se evidenciava no mercado de trabalho, onde a preferência por trabalhadores europeus aprofundava a exclusão da população negra. Santos (2022, p. 194) sustenta que “a forte competição do mercado de trabalho criada pelo excesso de trabalhadores negros e brancos e a preferência pelos últimos fizeram com que muitos homens negros tivessem que se contentar com trabalhos temporários, bicos e biscates”. Essa situação de marginalização dificultava – quando não impedia – os afro-brasileiros de ingressarem no mercado de trabalho livre, o que intensificava as desigualdades raciais entre negros e brancos.

Vale ressaltar, contudo, que os afro-brasileiros não estavam completamente ausentes do mercado de trabalho formal, tampouco se pode afirmar que a classe operária da Primeira República era “branca, fabril e masculina” (Batalha, 2018). Embora regiões como São Paulo e o Sul tenham recebido um grande contingente de imigrantes europeus, a presença do operariado negro foi expressiva em todo o país.

Loner (2014) explica que a migração de trabalhadores negros e mestiços das áreas rurais para as cidades, somada às barreiras impostas pelo preconceito racial e à ausência de políticas

públicas de inclusão, restringiu suas oportunidades de inserção no mercado de trabalho. Como consequência,

[...] continuamente preenche[m] os postos de trabalho urbanos no nível de base, tornando-se ainda parte significativa da parcela excedente de mão de obra urbana. Sendo mais difícil para eles alcançarem profissões e empregos de classe média, tendem a engrossar as fileiras dos candidatos a empregos fabris e no setor de transportes, ainda continuando presentes no setor de serviços e na agricultura (Loner, 2014, p. 171).

O Rio de Janeiro, então capital da República, foi um dos principais destinos dessas migrações. Na virada do século XX, a cidade era majoritariamente habitada por libertos, escravizados e seus descendentes que, em sua maioria, trabalhavam em atividades portuárias. Muitos residiam no centro da cidade, próximos ao porto, em antigos casarões, transformados em cortiços. As condições de vida nesses locais eram insalubres, e as autoridades enxergavam esses espaços como um perigo permanente para a ordem social, a segurança e os padrões morais da época.

As elites políticas republicanas defendiam um projeto de modernização do país inspirado nos modelos europeus e norte-americanos. No Rio de Janeiro, considerado a “vitrine” nacional, essa modernização se materializou por meio de intervenções urbanísticas. No entanto, como alerta Lima (2015, p. 61), essas transformações foram feitas com base na exclusão da população negra:

Um dos exemplos dessa política é a estratégia adotada para a urbanização da cidade do Rio de Janeiro na primeira metade do século XX. A destruição dos cortiços no centro e posteriormente da “pequena África” para viabilizar o processo de urbanização da cidade não previu a construção de um espaço para que os negros pudessem manter suas tradições e serem integrados à sociedade carioca que se construía. Ao contrário, foram “empurrados” para as periferias e para as nascentes favelas onde se prosseguiu com a exclusão dessa população na construção da República.

Além da remoção dos cortiços, a modernização da cidade também se traduziu na repressão às expressões culturais de matriz africana. Práticas como a capoeira, os ritmos musicais afro-brasileiros e as manifestações religiosas de origem africana foram proibidas, o que evidenciou a tentativa de apagar tal presença do espaço urbano. Sevcenko (2006, p. 27) sustenta que

No afã modernizador, as novas elites se empenharam em reduzir a complexa realidade social brasileira, singularizada pelas mazelas herdadas do colonialismo e da escravidão, ao ajustamento em conformidade com padrões abstratos de gestão social hauridos de modelos europeus ou norte-americanos. [...] Era como se a instauração do novo regime implicasse pelo mesmo ato o cancelamento de toda a herança do passado histórico do país e pela mera reforma institucional

ele tivesse fixado um nexos co-extensivo com a cultura e a sociedade das potências industrializadas.

A partir da década de 1920, as teorias raciais começam a perder espaço para uma nova concepção que ganhava força: a ideia de democracia racial. Essa ideologia se consolidou ainda mais nos anos 1930, especialmente com o governo Vargas, quando a mestiçagem passou a ser vista como símbolo da identidade nacional. Nessa conjuntura, expressões culturais de origem africana foram integradas como elementos da nacionalidade:

Nesse movimento, samba, capoeira e candomblé foram aos poucos incorporados como símbolos de nacionalidade, expressões da síntese cultural própria ao Brasil. Essa noção de identidade nacional pressupunha que tínhamos uma cultura homogênea e singular, resultado da miscigenação racial. O país seria a comunhão de costumes, religião, raça, língua e de memórias sobre o passado que passaram a definir aquilo que fazia de todos nós brasileiros (Albuquerque; Fraga Filho, 2006, p. 225).

A consolidação dessa identidade mestiça esteve diretamente ligada ao mito da democracia racial. Inspirado nas ideias do sociólogo Gilberto Freyre, esse discurso defendia que a sociedade brasileira era caracterizada pela convivência harmoniosa entre as três raças fundadoras – brancos, negros e indígenas. Dessa forma, o mito serviu para encobrir as desigualdades raciais e negar a existência do racismo estrutural no país. No contexto do Estado Novo, essa ideia foi reforçada por meio de uma política cultural que buscava construir uma identidade nacional e mascarar a existência de conflitos, como aponta Lima:

No campo da política cultural do Estado Novo, a valorização do nacional-popular articulava-se às tentativas de diluir os conflitos e tensões. Procurava-se fomentar a crença de que eles não existiam. A imagem do “trabalhador brasileiro” havia se tornado a imagem de um mestiço, conectado a “manifestações” como a capoeira, o samba, uma “cultura” que lhe seria intrínseca (Lima, 2019, p. 164).

Domingues (2009, p. 218) afirma que, por muito tempo, a historiografia veiculou uma imagem generalizante da população negra ao destacar exclusões e invisibilizar suas múltiplas trajetórias individuais e coletivas. De acordo com o autor, apesar da ausência de projetos estatais voltados à inclusão cidadã dessa população, os afro-brasileiros buscaram, por meio de diversas estratégias, construir seus próprios caminhos rumo à cidadania tão almejada. É justamente esse processo que a historiografia do pós-abolição se dedica a resgatar, trazendo à tona as experiências de liberdade dos libertos e seus descendentes na luta pela inserção social e no enfrentamento do racismo.

Compreender as diferentes experiências e estratégias adotadas por esses sujeitos permite vislumbrar as múltiplas formas como a liberdade foi concebida e vivida. O campo do pós-abolição tem se dedicado a recuperar essas trajetórias, revelando que a população negra não foi apenas vítima das exclusões impostas pelo Estado, mas também agente ativo na construção de seus próprios projetos de vida. Esta pesquisa, por meio de um jogo, busca justamente evidenciar essa agência e esses diferentes modos de ser (Rios; Mattos, 2004). Diante disso, a proposta é levar para a sala de aula algumas dessas histórias.

3.2.2.1 *Luciana de Araújo*

Em um contexto de exclusão social e racial, iniciativas lideradas por mulheres e homens negros foram muito importantes para a criação de espaços de acolhimento e educação dessa população. Nesse cenário, Luciana Lealdina de Araújo destacou-se pela fundação de dois orfanatos no Rio Grande do Sul: o Asilo São Benedito, em Pelotas (1901), e o Orfanato São Benedito, em Bagé (1909).

Nascida em Porto Alegre, capital da província de Rio Grande de São Pedro, ainda durante a vigência da escravidão, sua origem familiar é pouco documentada. Segundo sua biógrafa, a historiadora Fernanda Oliveira (2020), é provável que seu pai, Napoleão Fernandes de Araújo, fosse livre, assim como Luciana, enquanto sua mãe, cujo nome não é conhecido, tenha sido escravizada e conquistado a liberdade antes da promulgação da Lei do Ventre Livre (1871).

Ainda no final do século XIX, a família mudou-se para Pelotas, cidade que se destacava economicamente devido à indústria do charque. Oliveira (2020, p. 33-34) ressalta que, ao contrário do imaginário construído sobre um Rio Grande do Sul embranquecido pelas políticas imigratórias e pelas teorias de branqueamento, a região possuía uma expressiva comunidade negra. Pelotas, em particular, concentrava aproximadamente 10% da população escravizada do estado.

A expressiva presença da população negra na região pode ter sido um dos fatores que motivou a mudança de Luciana e sua família para Pelotas. Ainda, a cidade concentrava uma rede associativa negra ativa, como a Sociedade Beneficente Feliz Esperança (1880), que arrecadava fundos para a emancipação de escravizados, e o Centro Ethiópico (1884), um espaço de representação de etnias africanas, também responsável pela publicação do jornal *O Ethiópico* (1886). Outro elemento importante eram as irmandades negras, “[...] associações voluntárias de católicos leigos cujo objetivo envolve a devoção a santos, manifestações divinas

ou virtudes religiosas” (Loner; Gill; Magalhães, 2017, p. 169). Uma delas é a Irmandade de São Benedito, da qual Luciana muito provavelmente fazia parte.

A liberdade garantida pela abolição e a luta por cidadania não foram experiências restritas a uma única região, mas sim vivenciada pela população negra em diferentes partes do país. Em diferentes contextos, essa busca esteve diretamente ligada ao acesso à educação. A dificuldade de ingresso nas escolas públicas, combinada com as barreiras de gênero que dificultavam a inserção no mercado de trabalho, representavam alguns dos principais desafios enfrentados por muitas mulheres negras da época.

Um acontecimento que marcou a trajetória de vida de Luciana foi ter contraído tuberculose. Entre 1890 e 1930, essa doença foi a principal causadora de mortes na cidade de Pelotas, atingindo em sua maioria homens brasileiros que residiam na área urbana, jornalheiros (diaristas) ou domésticos, negros ou pardos, com idade entre 21 e 35 anos (Gill, 2004, p. 94). Desenganada pelos médicos, Luciana se apegou à sua fé em São Benedito, considerado o padroeiro das pessoas negras. A promessa que fez, caso fosse curada, foi a de fundar um local para abrigar meninas abandonadas.

Importante frisar que na cidade de Pelotas já existia um orfanato destinado a acolher meninas órfãs, o Asilo de Órfãs Nossa Senhora da Conceição (1855). Todavia, a condição oficial para a aceitação dessas meninas era que seus pais fossem conhecidos. A condição não oficial, mas amplamente conhecida pela população, era de que crianças negras não eram aceitas.

Para além disso, no Rio Grande do Sul, como resultado do Ato Adicional, foi promulgada em 1837 uma lei que tratava da Instrução Pública e proibia a frequência nas escolas públicas dos “escravos, e os pretos, ainda que sejam livres ou libertos”. Em 1876, o Regulamento para a Escola Nocturna Provincial permitiu a admissão de libertos (Barros, 2012, p. 601). Essas restrições ao acesso às escolas públicas somente desapareceram em 1881 (Gill; Antunes, 2021, p. 11). Segundo Oliveira,

As questões sobre instrução para escravizados, seus descendentes e negros de uma forma geral só viriam à tona no debate público com as discussões em torno da Lei do Ventre Livre, porém, também é nesse momento que se enfatiza o papel das instituições de caridade, o que nos ajuda a compreender o intuito de Luciana (Oliveira, 2020, p. 45).

A rede de sociabilidade promovida pelos afro-brasileiros foi fundamental para a construção do asilo em Pelotas. Apesar de ter sido idealizado por Luciana, que já abrigava algumas meninas em sua casa mesmo antes de sua fundação, o projeto contou com o apoio e

patrocínio de mulheres e homens negros da cidade, que se uniram para empreender esforços em favor da comunidade negra da região.

O Asilo São Benedito foi fundado em uma data emblemática: dia 13 de maio de 1901. Em seu primeiro estatuto está registrada sua função: amparar meninas desamparadas, órfãs ou não, sem distinção de cor. A instituição tinha a responsabilidade de atender a necessidades como moradia, alimentação e educação primária, além de formação moral e religiosa.

Em 1908, Luciana mudou-se para Bagé (RS), onde empreendeu esforços para fundar um orfanato na cidade. Oliveira (2020, p. 60) sugere que essa mudança pode estar relacionada a uma possível limitação da participação de pessoas negras na administração do Asilo São Benedito. No ano seguinte, a gestão da instituição passou a contar com uma maior presença de pessoas brancas e, em 1909, a administração ficou a cargo da congregação da Ordem do Puríssimo Coração de Maria.

Em Bagé, Luciana sustentava-se com a venda de doces na Estação Férrea e continuava acolhendo crianças. Seu contato com Costabile Hyppolito, Monsenhor local, possibilitou a fundação do Orfanato de São Benedito na cidade, em 1º de setembro de 1909. O orfanato oferecia educação para meninas e meninos negros. Luciana permaneceu em sua administração até 1919, ano em que a congregação do Puríssimo Coração assumiu a direção da instituição. A partir de então, ela passou a ser responsável por uma creche até provavelmente 1930, ano de sua morte.

Também conhecida como “Mãe Luciana”, sua memória foi preservada de maneiras distintas. Por parte do poder público, as cidades de Bagé e Pelotas procuram lembrá-la dando seu nome a ruas e escolas, por exemplo. Na imprensa negra, suas contribuições foram lembradas em publicações como o jornal *A Alvorada* (1933), que destacava sua dedicação em proporcionar cuidado e educação para as crianças negras. A trajetória de vida de Luciana é um exemplo de como as ações individuais e comunitárias desses sujeitos desafiaram as estruturas raciais e sociais em busca de melhores condições de vida.

3.2.2.2 *Monteiro Lopes*

No contexto das transformações sociais ocorridas no pós-abolição se insere Manuel da Motta Monteiro Lopes, o primeiro deputado federal negro a ser eleito no Rio de Janeiro, em 1909. De sua família, sabemos que seus pais eram africanos e que possuía seis irmãos, dos quais dois eram advogados e duas eram professoras. Seu pai, provavelmente um homem liberto, era

o proprietário da casa onde a família residia em Recife (PE). Por sua vez, sua mãe possuía alguns imóveis e uma quantia considerável de recursos financeiros.

Conforme aponta a historiadora Carolina Dantas (2020), autora de sua biografia, Monteiro Lopes nasceu em 1867 e concluiu o Ginásio Pernambucano, onde obteve o diploma de bacharel em Humanidades em 1883. Na mesma década, formou-se na Faculdade de Direito do Recife, uma instituição de grande prestígio entre a elite da época.

Monteiro Lopes participou do movimento abolicionista e da campanha republicana. Era admirador, ao mesmo tempo, de José do Patrocínio e de Floriano de Peixoto. Sua trajetória política começou em 1891, quando concorreu ao cargo de vereador em Recife. No entanto, assim como outros candidatos, recebeu apenas um voto, o que provavelmente foi resultado de fraudes eleitorais orquestradas pelas oligarquias estaduais, prática amplamente disseminada durante a Primeira República.

Até 1932, não havia Justiça Eleitoral. A contagem de votos, a divulgação dos resultados e a diplomação dos candidatos eram realizadas por uma comissão formada por políticos da legislatura anterior. Esse arranjo favorecia fraudes eleitorais de modo que as oligarquias se mantivessem no poder ao dificultar o acesso de seus oponentes a cargos políticos.

Não se sabe ao certo quando Monteiro Lopes passou a viver no Rio de Janeiro, mas registros indicam que em 1892 já possuía um escritório de advocacia na cidade. Sua esposa, Anna Zulmira, era natural do estado do Rio de Janeiro, assim como o filho do casal, Aristides. Dantas (2020) identificou anúncios publicados em jornais nos quais o advogado oferecia seus serviços para associações, irmandades e operários. A autora também destaca que, segundo os memorialistas, Monteiro Lopes se definia como “[...] republicano, socialista não revolucionário, defensor dos trabalhadores e um crítico do coronelismo e da chamada política do café com leite” (Dantas, 2020, p. 36).

Por não fazer parte de uma família influente, Monteiro Lopes encontrou outros caminhos para se tornar uma figura reconhecida e ingressar na política. Buscava o apoio de possíveis eleitores, oferecia seus serviços à população, participava de associações negras, mantinha vínculo com a imprensa e com os trabalhadores. Além disso, estabeleceu conexões com lideranças negras de outras regiões e esteve presente em diversos eventos públicos, o que ampliou sua rede de influência.

Antes de se tornar deputado federal, foi eleito para o cargo de vereador no Rio de Janeiro na legislatura de 1903-1904. Durante seu mandato, destacou-se na defesa dos direitos dos trabalhadores. Contudo, ao disputar a reeleição, foi “degolado”, termo usado para se referir aos

candidatos que, apesar de receberem votos suficientes para serem eleitos, eram impedidos de assumir seus cargos devido às fraudes eleitorais.

Em 1905, foi novamente degolado, desta vez na eleição para deputado federal. No ano seguinte, candidatou-se mais uma vez ao cargo de vereador e, dessa vez, conseguiu ser diplomado. Até então, havia concorrido sem filiação partidária, mas, diante das dificuldades, mudou de estratégia e se candidatou na eleição de 1909 pelo Partido Republicano Democrata. Sua eleição gerou reações racistas por parte da imprensa. Revistas como *Careta* e *Fon-Fon* publicavam muitas críticas à Monteiro Lopes, frequentemente associando sua imagem ao passado escravista e reforçando o racismo estrutural.

Enquanto a imprensa negra denunciava as situações de racismo e manifestava apoio a Monteiro Lopes, a imprensa tradicional inúmeras vezes o ridicularizou por meio de textos, charges e imagens racistas. Até mesmo o seu modo de vestir e falar era criticado, sendo o político acusado de querer pertencer a um mundo branco do qual não fazia parte. Na concepção de Dantas (2020, p. 50), o fato de Monteiro Lopes “[...] vestir-se de modo bem elegante parece ter sido uma estratégia de afirmação, uma forma de se fazer acintosamente presente no espaço público, diante da rejeição que recebia”.

Inúmeros esforços foram empreendidos por Monteiro Lopes e os seus apoiadores para que o político não fosse excluído mais uma vez da eleição. O fato de ser negro era visto como a justificativa para uma nova degola, não apenas na eleição de 1909, como também nas anteriores. A comunidade negra, dentro e fora do Distrito Federal, foi mobilizada, assim como políticos influentes. Alguns jornais, como *Correio da Manhã* e *A Tribuna*, também se envolveram na campanha para que Monteiro Lopes assumisse o cargo. Tal mobilização em torno de uma identidade racial demonstra a importância simbólica de sua eleição:

[...] de janeiro – quando ocorreu a votação – a abril de 1909 – quando aconteceu a posse de Monteiro Lopes – viveu-se de forma dramática o racismo brasileiro: por um lado, o fantasma do revanchismo racial amedrontava a elite política daquela República. Por outro, as lideranças negras precisavam fazer-se visíveis e agir rapidamente para a defesa de seus direitos. Tudo isso numa República, que já em seus primeiros anos, deu várias demonstrações de que não iria poupar esforços para reprimir protestos, revoltas e mobilizações políticas, ainda mais se vindos da população negra (Abreu; Dantas, 2020, p. 72).

Monteiro Lopes tomou posse na Câmara dos Deputados no dia 1º de maio de 1909. Enquanto deputado, seus projetos versavam principalmente sobre melhorias nas condições de trabalho para a classe trabalhadora, a necessidade de haver uma legislação trabalhista, a criação de um Ministério do Trabalho, a exploração do trabalho de menores de idade e a assistência às

famílias de operários que sofriam acidentes ou que faleciam, entre outros. No entanto, a maioria dos seus projetos não foram aprovados.

Em dezembro de 1910 Monteiro Lopes faleceu, antes de completar seu mandato, acometido de falência de rins. Sua biógrafa destaca que a rejeição pela qual passou, assim como a discriminação racial, contribuíram para o seu adoecimento e enfatiza que

Naquele contexto um líder político negro, formalmente letrado, crítico do sistema político que garantia o domínio às poderosas oligarquias regionais, defensor de direitos para os trabalhadores, reconhecido publicamente e orgulhoso da sua identidade racial, incomodava muito (Abreu; Dantas, 2020, p. 91).

Trajetórias como a de Monteiro Lopes demonstram como a educação possibilitou que famílias negras alcançassem algum tipo de ascensão social e integrassem as classes médias. No entanto, isso não impediu que enfrentassem o racismo ao longo de suas vidas. Em um período em que não havia legislação trabalhista, a mobilização de Monteiro Lopes em defesa da classe trabalhadora evidencia as diferentes formas de ação da população negra no enfrentamento do racismo e na busca por direitos.

3.2.2.3 Eduardo das Neves

O artista e músico popular Eduardo Sebastião das Neves viveu no Rio de Janeiro entre o final do século XIX e o início do XX. É provável que nessa cidade também tenha nascido no ano de 1874. Poucas são as informações sobre sua família, mas sabemos que seu pai se chamava Cosme Celestino das Neves e que tinha dois irmãos. Também podemos concluir que era letrado, pois afirmava ter escrito algumas letras de músicas, embora não seja possível determinar por quanto tempo frequentou a escola.

Segundo Martha Abreu, biógrafa de Eduardo, algumas informações sobre sua vida podem ser conhecidas pelas letras de suas canções, como em *O Crioulo*, que narra sua autobiografia. Nela, diz que escreveu a letra da música no bairro de Engenho Novo, área muito procurada pela população devido ao preço das moradias, que eram mais acessíveis em comparação ao centro da cidade. Eduardo costumava se autodeclarar como o *Trovador da Malandragem* ou o *Crioulo Dudu*.

Assim como muitos outros homens negros de sua época, trabalhou no Corpo de Bombeiros (1892-1893), quando tinha aproximadamente 19 anos. Sua saída ocorreu devido a sua expulsão “[...] após prisões sucessivas por frequentar fardado rodas de boêmios e chorões,

ridicularizar superiores e fugir algumas vezes para tocar violão” (Abreu; Dantas, 2020, p. 113). Após deixar esse emprego, foi admitido como guarda-freios na Estrada de Ferro Central do Brasil, um local onde muitos descendentes de escravizados também trabalhavam. Eduardo chegou a ser capitão da Guarda Nacional (1893-1894) durante a Revolta da Armada, onde atuou na defesa de Floriano Peixoto, o então presidente.

Depois do trabalho na Estrada de Ferro, Eduardo passou a se dedicar à música. As apresentações do artista, que também atuava como palhaço, costumavam ser acompanhadas de seu violão, tocando modinhas e lundus em circos, circos-teatros, teatros de variedades, festas beneficentes, igrejas, associações de classe, entre outros. Ao longo de sua carreira, viajou para outras partes do Brasil, como Bahia, Minas Gerais e Rio Grande do Sul. Segundo Abreu (2020, p. 117), “a partir de sua trajetória artística, descortinamos um fabuloso campo artístico e musical ligado ao mercado das diversões populares e com expressiva presença de músicos negros, como Dudu”.

Em sua carreira musical, Eduardo das Neves organizou cinco livros que reuniam as canções de seu repertório. Lançados pela Editora Quaresma do Rio de Janeiro, conhecida por publicar obras acessíveis ao grande público, os livros continham composições de sua autoria e outras de domínio público. Ademais, Eduardo foi proprietário do Circo Brasil, localizado próximo à Praça Onze, onde aconteciam os carnavais e sambas, e também atuou como diretor musical do Circo Guanabara.

Devido ao seu sucesso como cantor popular, Eduardo foi o primeiro músico negro contratado pela Casa Edison, uma empresa especializada na venda e gravação de discos, responsável pela difusão e desenvolvimento da indústria fonográfica no país. Essa indústria foi muito importante para os músicos negros, pois ajudou a projetá-los no cenário nacional e internacional, além de facilitar a circulação de ritmos e músicas associadas aos descendentes de escravizados. Para esses músicos, era uma forma de divulgação de suas obras, enquanto a indústria do entretenimento se beneficiava financeiramente com o trabalho desses artistas.

Em suas músicas, abordava uma diversidade de temas. Cantava sobre o amor, mas também tratava de questões sociais e urbanas. Ele falava sobre a cidade, abordando temas como o aumento das passagens, as greves, as reformas urbanas e os preços dos aluguéis, mas também homenageou Santos Dumont e Floriano Peixoto. Do ponto de vista de Abreu,

Eduardo das Neves parecia representar diferentes papéis a partir de seus lundus. Por um lado, trazia imagens e canções do negro escravo, ingênuo e engraçado; por outro, representava situações do negro esperto e malandro, que trazia à tona críticas políticas e raciais, seduzia brancas e morenas, e valorizava as crioulas. Eduardo das Neves manipulava essas faces ou variadas máscaras do que se poderia esperar dos artistas negros identificados com a herança

cultural da escravidão. A partir dos lundus, era possível projetar sonhos e criticar as desigualdades sociais e raciais, que pareciam perpetuar-se após o fim da escravidão (Abreu; Dantas, 2020, p. 158-159).

Embora tenha alcançado fama em vida, isso não se traduziu em muitos ganhos financeiros. Somado a isso, os críticos tinham como modelo um tipo de teatro baseado nos moldes europeus, por isso, “[...] Dudu seria sempre um ‘poeta da calçada’ ou um palhaço de circo, mesmo que não tenha sido reconhecido apenas desta forma nos anúncios de jornais pesquisados” (Abreu; Dantas, 2020, p. 140-141).

Diferentes formas de participação política foram empreendidas ao longo da Primeira República. A trajetória de Eduardo das Neves e de outros músicos negros trazem à tona uma cena cultural que reafirmava a cultura e identidade africana e afro-brasileira. Assim, desafiava a proposta pela República, inspirada em ideais modernos, europeus e brancos.

3.2.2.4 *Maria Nascimento*

Maria de Lourdes Vale Nascimento foi uma assistente social, jornalista e ativista na defesa dos direitos das mulheres negras. Nascida em Franca, no interior de São Paulo, era filha de Dulcineia Nascimento do Vale, dona de casa e quituteira, e de Laureano do Vale, militar.

A historiadora Giovana Xavier (2020), na biografia sobre Maria de Lourdes, a apresenta como uma intelectual negra comprometida com a educação e a conscientização de mulheres negras por meio de sua atuação no TEN. Segundo Xavier, Maria de Lourdes fazia parte de uma família que valorizava a educação como um meio de ascensão social, compreendida dentro de um “[...] projeto de ascensão racializado, ou seja, localizado na experiência de ser negro e no potencial desta identidade para promover mudanças” (Xavier, 2020, p. 33).

Na década de 1940, a ativista migrou para o Rio de Janeiro e, junto com Abdias do Nascimento, com quem era casada na época, fundou o TEN. No âmbito de suas atividades no TEN, atuou como colunista do jornal *Quilombo: vida, problemas e aspirações do negro* (1948-1950), no qual escrevia a seção *Fala a Mulher*. Publicado pelo próprio TEN, o jornal *Quilombo* era um importante espaço de debate sobre os impactos do racismo na vida da população negra e sobre as contradições do mito da democracia racial no Brasil.

Maria de Lourdes viveu em um contexto em que a igualdade racial era uma realidade distante. Porém, não permaneceu inerte. Por meio de sua coluna, abordou temas como igualdade de direitos, condições de vida e de trabalho, valorização da educação, taxas de mortalidade infantil entre crianças negras, racismo e participação política. Sua atuação política esteve

voltada para a defesa da cidadania e o enfrentamento da opressão, principalmente racial e de gênero. Em seus textos, assumia dois compromissos principais: “[...] 1) a educação, utilizando a arte como ferramenta de transformação, e 2) a emancipação da mulher negra, em especial, a luta pelos direitos trabalhistas das empregadas domésticas” (Almeida, 2022, p. 266).

Em 1950, com o apoio de outras mulheres negras, foi responsável pela criação do Conselho Nacional das Mulheres Negras, do qual se tornou diretora. O órgão funcionava como o Departamento Feminino do TEN e desempenhou um papel importante na defesa dos direitos das trabalhadoras negras. Entre suas iniciativas, destaca-se a fundação da Associação Profissional das Empregadas Domésticas, que tinha como meta principal a regulamentação da profissão, a promoção de cursos de alfabetização e orientação materna, além de oferecer assistência jurídica, aulas de balé e teatro para crianças, conforme afirmou a própria jornalista em entrevista publicada no Jornal *Quilombo* (1950, p. 4): “[...] lutar pela integração da mulher negra na vida social, pelo seu levantamento educacional, cultural e econômico”. A profissão de empregada doméstica, na época, era majoritariamente exercida por mulheres negras.

Em um período em que o acesso à educação formal ainda era um privilégio, as barreiras de gênero, raça e classe resultaram em baixos índices de escolarização, principalmente entre as mulheres negras. Nesse cenário, Maria de Lourdes, reconheceu na educação uma ferramenta fundamental para a conscientização de mulheres na luta por igualdade de oportunidades.

3.2.3 Apresentando o jogo como proposta pedagógica

O jogo desenvolvido na pesquisa é um jogo sério (*serious game*), haja vista que o seu propósito principal é a aprendizagem dos estudantes. Nesta seção, apresentaremos a metodologia que fundamentou a criação do jogo, as principais regras e uma descrição dos casos e dos temas abordados em cada um deles.

3.2.3.1 Concepção e desenvolvimento do jogo

A metodologia utilizada para a construção do jogo foi o guia de produção de jogos elaborado por Giacomoni (2018). Nele, o autor apresenta os principais elementos para a produção de jogos no ensino de História, destacando elementos essenciais, como temática, objetivos do jogo, objetivos pedagógicos, superfície, dinâmica e regras.

Giacomoni (2018) salienta que o ponto de partida na elaboração de jogos é a definição da temática, do período histórico e dos conteúdos a serem abordados. Nessa perspectiva, o jogo

desenvolvido nesta pesquisa centrou-se nas histórias de vida de personalidades negras que viveram durante o pós-abolição. Por meio do jogo, os estudantes poderão reconstruir a história desses personagens, como também os acontecimentos históricos que permearam as suas vidas e a História do Brasil.

Figura 3 - Verso da carta inicial do primeiro caso



Fonte: Elaboração própria, 2025.

Após a escolha do tema, definimos os objetivos pedagógicos (objetivos instrucionais ou de aprendizagem), que delinearão aquilo que desejávamos desenvolver na disciplina de História. Segundo Giacomoni (2018), esses objetivos podem variar desde o desenvolvimento de habilidades específicas até a compreensão da História como um processo mais amplo que envolve diversos acontecimentos simultâneos.

Para o jogo em questão, os objetivos pedagógicos escolhidos foram: a) compreender o contexto histórico do pós-abolição, destacando a trajetória de personalidades negras brasileiras; b) estimular o desenvolvimento de habilidades de dedução, análise e interpretação de diferentes tipos de fontes históricas; e c) promover abordagens antirracistas e o respeito à diversidade étnico-racial. Além desses, há também os objetivos do jogo, importantes para manter o interesse e a motivação dos participantes: solucionar os itens que estão assinalados ao final de cada caso (carta inicial) e apresentar para os demais jogadores sua resolução.

A superfície é o espaço onde ocorrem as ações do jogo. Pode variar entre cartas, tabuleiro, sala de aula, quadro, ou a combinação desses elementos, entre outros. No jogo desenvolvido nesta pesquisa, a superfície consiste em um tabuleiro em tamanho 297x420mm no qual os jogadores se movem para avançar no jogo.

Figura 4 - Tabuleiro



Fonte: Elaboração própria, 2025.

A dinâmica refere-se à forma como o jogo funciona, incluindo seus componentes, ações que podem ser realizadas, representação de papéis (personagem ou grupo social) e se os jogadores serão transportados para um período histórico específico. No jogo *Trajetórias*, os participantes percorrem o tabuleiro em busca de pistas para resolver um caso. É necessário estratégia para escolher quais locais visitar primeiro, assim como exercer a habilidade de dedução e de resolução de problemas.

Figura 5 - Carta de pista do primeiro caso

Pelotas, Rio Grande do Sul (2024)

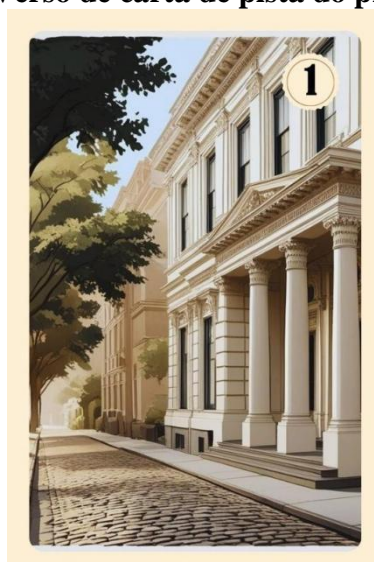


Fonte: Elaboração própria, 2025.

As regras definem o que pode e o que não pode ser feito, além de estabelecer o início e o fim da partida. Quanto ao *layout*, ele compreende a estética do jogo, incluindo tipografia, imagens, paleta de cores, componentes e qualidade da impressão, os quais são escolhidos para ambientar adequadamente o período histórico e a temática abordada. Conforme observado por Giacomoni:

A qualidade visual do jogo não deve ser relegada a segundo plano. Na medida em que desejamos “transportar” nossos alunos para outra realidade histórica, a ambientação criada pelos elementos gráficos é muito importante. Tabuleiro, peças e cartas devem ser produzidos de forma que construam uma ambientação do momento histórico desenvolvido, mobilizando imagens, fontes e qualidade na montagem das peças (Giacomoni, 2018, p. 111).

Figura 6 - Verso de carta de pista do primeiro caso



Fonte: Elaboração própria, 2025.

Figura 7 - Carta inicial do primeiro caso

CASO 1 - Um lar para as órfãs

Luciana Lealdina de Araújo foi uma mulher negra que nasceu em Porto Alegre, capital da província de Rio Grande de São Pedro, no dia 13 de julho de 1870. Seu pai provavelmente era um homem livre, assim como Luciana. Já a sua mãe possivelmente conquistou a liberdade antes da lei do Ventre Livre, proclamada em 1871.

No final do século XIX, a família se muda para Pelotas. Nesta cidade, Luciana fundou em 1901 uma instituição para acolher e educar meninas órfãs entre 2 até 21 anos. Também conhecida como *Mãe Luciana*, se mudou para Bagé em 1908 e, no ano seguinte, criou o Orfanato São Benedito.

Apesar de enfrentar dificuldades, Luciana contou com a ajuda de homens e mulheres que, desde o final do século XIX, já lutavam por melhores condições de vida para a comunidade negra.

Você deverá descobrir:

- O que motivou Luciana a cuidar das órfãs?
- De que forma o racismo se manifestava na vida da população negra?
- Como a memória de Luciana permaneceu viva nas cidades de Pelotas e Bagé?

Fonte: Elaboração própria, 2025.

Dessa forma, o jogo adotou um *layout* que procurou se aproximar do período histórico vivenciado pelos personagens abordados. Para construir essa ambientação, foram selecionados elementos visuais que remetem ao período em questão. A ferramenta utilizada para produzir o jogo foi a plataforma digital *Canva for Education*⁵, um recurso gratuito disponibilizado para professores, e que possibilitou a criação do design do tabuleiro, das cartas e do guia pedagógico.


3.2.3.2 Como jogar

Cada caso corresponde a uma partida do jogo, que inicia com a sua leitura. Cada caso apresenta de três a quatro itens que os jogadores precisam solucionar. Para isso, os participantes movem seus peões pelo tabuleiro em busca de pistas distribuídas em dez locais: Câmara dos Deputados, Faculdade de Direito do Recife, Casa Edison, Circo Brasil, Estação Férrea de Bagé, Jornal Quilombo, Praça Onze, Editora Quaresma, Orfanato São Benedito e Teatro Experimental do Negro. O único local sem pistas é o Centro Etiópico, onde os peões devem ser posicionados para o início do jogo.

Cada turno do jogo corresponde à vez de um jogador, que começa rolando o dado. O número obtido determina a quantidade de casas que ele poderá avançar no tabuleiro (horizontal ou vertical). O objetivo é entrar nos locais, o que permite ao jogador ler a carta com a pista correspondente. Conforme leem as pistas, os estudantes registram suas anotações (figura 8). Quando acreditarem ter resolvido o caso, devem retornar ao Centro Etiópico (início) e apresentar a solução para os outros jogadores. O vencedor será o primeiro que resolver o caso corretamente.

⁵ Disponível em: <https://www.canva.com/>. Acesso em 7 jun. 2024.

Figura 8 - Ficha para anotações dos jogadores


REGISTRO DA INVESTIGAÇÃO

Câmara dos Deputados	Casa Edison
Circo Brasil	Editora Quaresma
Estação Férrea de Bagé	Faculdade de Direito do Recife
Jornal Quilombo	Orfanato São Benedito
Praça Onze	Teatro Experimental do Negro
Solução	

Fonte: Elaboração própria, 2024.

O jogo foi concebido para ser usado em turmas de diferentes tamanhos e pode ser jogado de forma competitiva ou colaborativa. Um jogo completo (quatro casos) atende turmas de até 36 alunos. No modo duplas, indicado para turmas com até 32 estudantes, de duas a quatro duplas jogam em um mesmo tabuleiro. Já no modo trios, recomendado para turmas com até 36 estudantes, cada tabuleiro comporta até três trios. Para turmas com mais de 36 alunos, será preciso providenciar cópias adicionais do jogo, não sendo necessário imprimir mais um jogo completo, apenas os materiais suficientes para atender ao número excedente de grupos. Essas diferentes formas de organização visam tornar o jogo acessível a diferentes realidades de sala de aula, sem aumentar excessivamente o custo do material.

3.2.3.3 As pistas

Os jogos investigativos simulam o processo de investigação e, nesse sentido, podem ser usados como ferramentas para aproximar os estudantes, em certa medida, das etapas seguidas pelos historiadores. Tendo isso em mente, as pistas do jogo são documentos históricos, como

leis, entrevistas, trechos de jornais, fotografias e músicas. Andrade aponta os benefícios do uso de documentos em sala de aula:

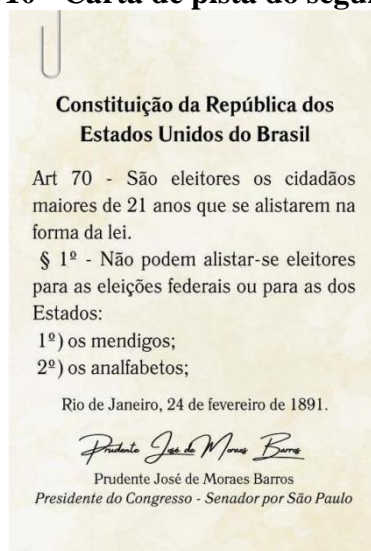
Em contato com os *documentos*, professores e alunos constroem, no ato de ensinar e aprender, as relações e representações entre o passado e o presente, numa experiência possível de leitura do mundo. O ensino de História a partir do trabalho com fontes documentais possibilita, ainda, a professores e alunos identificarem, recuperarem, registrarem e (re)significarem no cotidiano vivido as marcas do passado (Andrade, 2007, p. 235).

Figura 9 - Carta de pista do primeiro caso



Fonte: Elaboração própria, 2025.

Entretanto, o uso de documentos no ensino de História exige certos cuidados. Bittencourt (2018) alerta para os riscos de seu mau uso como material didático, especialmente quando há a tentativa de transformar os estudantes em “pequenos historiadores”. Segundo a autora, “[...] para os historiadores, os documentos têm outra finalidade, que não pode ser confundida com a situação de ensino de História. Para eles, os documentos são a fonte principal de seu ofício, a matéria-prima por intermédio da qual escrevem a história” (Bittencourt, 2018, p. 266).

Figura 10 - Carta de pista do segundo caso

Fonte: Elaboração própria, 2025.

3.2.3.4 Os casos

O primeiro caso, intitulado “Um lar para as órfãs”, narra a história de Luciana Lealdina de Araújo. Nele, os jogadores deverão investigar: a) o que motivou Luciana a cuidar das órfãs; b) de que forma o racismo se manifestava na vida da população negra; e c) como a memória de Luciana permaneceu viva nas cidades de Pelotas e Bagé?

A investigação permitirá que os estudantes percebam as dificuldades de inserção social às quais a população negra estava exposta, bem como as diversas formas de racismo enfrentadas. Na cidade de Pelotas, por exemplo, existia um orfanato que não aceitava meninas negras. Além disso, Luciana pertencia a um grupo social mais vulnerável a doenças graves, como a tuberculose, que contraiu e a deixou muito doente.

A situação das órfãs, aliada à promessa que fez a São Benedito caso se recuperasse, motivou-a a fundar um orfanato com o apoio da comunidade negra de Pelotas. Por essa trajetória, é lembrada de diversas formas, como através do Orfanato São Benedito, que continua em funcionamento e acolhendo meninas.

O segundo, “Entre as cores da política”, retrata Manuel da Motta Monteiro Lopes. Neste caso, os estudantes precisam descobrir: a) como a população negra era excluída dos direitos políticos; b) de que forma a eleição de Monteiro Lopes evidenciou o racismo da época; c) o que suas “degolas” revelam sobre a democracia na Primeira República; e d) o que seu modo de vestir comunicava.

As pistas desse caso permitirão que os participantes percebam como diversos mecanismos foram criados para impedir ou dificultar a participação dos afro-brasileiros na

política, como a proibição do voto para analfabetos e os baixos índices de alfabetização que atingiam essa parcela da população. O fato de ser negro trouxe à tona o racismo, manifestado em práticas como as “degolas” devido às fraudes eleitorais e na forma como os jornais se referiam a ele, chegando a criticar até mesmo seu modo de vestir. Este, além de representar uma tentativa de projetar respeito no espaço público, era uma de suas estratégias de resistência ao racismo.

O terceiro caso, “O Trovador da Malandragem”, aborda a trajetória do ator e cantor popular Eduardo Sebastião das Neves. Nesse caso, os jogadores deverão investigar: a) de que forma Eduardo das Neves era retratado pelos jornais; b) como o racismo da época influenciou sua vida e obra; e c) quais eram os temas das músicas cantadas por Eduardo.

Neste caso, os jogadores perceberão, a partir das pistas, que Eduardo das Neves era retratado de maneiras distintas pelos jornais. Por um lado, os anúncios o apresentavam como um artista popular, destacando suas apresentações em circos e a publicação de livros sobre modinhas. Por outro, a imprensa negra denunciava os episódios de racismo que ele enfrentava.

O racismo se manifestou de diversas formas na vida de Eduardo, como na desigualdade salarial, na desvalorização por parte dos críticos da época e nas limitadas oportunidades de ascensão social. Suas músicas abordavam uma ampla variedade de temas, desde questões políticas, como a abolição da escravidão e a Guerra de Canudos, até reflexões sobre identidade e valorização racial.

O último caso, intitulado “Uma intelectual em cena”, apresenta Maria de Lourdes Vale Nascimento, assistente social, jornalista e ativista pelos direitos das mulheres negras. Nele, os jogadores deverão investigar: a) de que forma Maria de Lourdes usava os jornais para conscientizar suas leitoras; b) que barreiras raciais e de gênero as mulheres negras enfrentaram no pós-abolição; c) como Maria de Lourdes contribuiu na luta pelos direitos das empregadas domésticas; e d) de que formas a ativista atuou no Teatro Experimental do Negro (TEN)?

As pistas desse caso permitem que os estudantes compreendam como Maria de Lourdes utilizava os jornais para discutir temas como igualdade de direitos, melhores condições de vida e trabalho, além da valorização da educação. Nas décadas de 1940 e 1950, as mulheres negras ainda enfrentavam grande vulnerabilidade, especialmente devido ao baixo acesso à educação. Entre elas, muitas trabalhavam como empregadas domésticas, uma profissão que, na época, ainda não era regulamentada. Diante desse cenário, Maria de Lourdes denunciava essas condições e, no TEN, criou o Conselho das Mulheres Negras. Além de ser uma das fundadoras, também atuou na área de alfabetização, reforçando seu compromisso com a educação e os direitos das mulheres e crianças negras.

4 DEFININDO AS REGRAS DO JOGO: ESCOLHAS METODOLÓGICAS E ANÁLISE INICIAL DOS DADOS

Neste capítulo, apresentamos as escolhas metodológicas da pesquisa, assim como a análise dos dados gerados. A pesquisa é inspirada em elementos da pesquisa-ação e os sujeitos são professores de História do Ensino Médio que atuam no Rio de Janeiro, participantes do curso de extensão sobre desenvolvimento de jogos com foco em abordagens antirracistas. Os instrumentos de geração de dados foram questionários *on-line* compostos por perguntas abertas e fechadas, assim como as interações com os participantes do curso, realizado remotamente. Os dados gerados e as experiências do curso serão analisadas neste e no próximo capítulo da dissertação.

4.1 Tipo de pesquisa

A pesquisa se classifica como qualitativa com elementos da pesquisa-ação. A abordagem é qualitativa, pois busca a interpretação dos fenômenos a serem observados. A pesquisa-ação é, segundo Tripp (2005, p. 447), “[...] uma forma de investigação-ação que utiliza técnicas de pesquisa consagradas para informar a ação que se decide tomar para melhorar a prática [...]”.

Gil (2010, p. 151-152) afirma que se trata de uma metodologia mais flexível em relação aos demais tipos de pesquisa, tendo em vista que o que determina suas fases é a “[...] dinâmica do relacionamento entre os pesquisadores e a situação pesquisada”. Assim, tal método possibilita intervenções na prática profissional daqueles que estão envolvidos no estudo. Tanto o pesquisador quanto os participantes têm a possibilidade de aperfeiçoar suas ações, aprendendo, reaprendendo, refletindo, somando e contribuindo de forma colaborativa com a solução da situação-problema.

Ele define as seguintes etapas da pesquisa-ação: 1) fase exploratória; 2) formulação do problema; 3) construção de hipóteses; 4) realização do seminário; 5) seleção da amostra; 6) coleta de dados; 7) análise e interpretação de dados; 8) elaboração do plano de ação; e 9) divulgação dos resultados. O autor destaca que a fase exploratória é o momento em que o pesquisador entra em contato com o campo e com os possíveis participantes da pesquisa para, a partir disso, formular o problema.

Uma vez que o cotidiano do professor se torna o objeto de estudo dos programas de Mestrado Profissional (Couto; Larchert, 2022), a etapa exploratória partiu das situações

observadas e vivenciadas em minhas práticas pedagógicas no local em que trabalho. Tais acontecimentos incentivaram a formulação do problema – segunda etapa – que, segundo Gil (2010), é parte importante na pesquisa-ação, já que esta busca intervenções na prática. Assim, este estudo será inspirado em alguns dos ciclos da pesquisa-ação, com modificações a fim de se adequarem aos objetivos da pesquisa e aos dados gerados.

A primeira etapa da pesquisa consistiu na elaboração do instrumento de geração de dados: questionários digitais direcionados aos professores. A próxima etapa foi a produção do jogo de tabuleiro. A etapa seguinte foi a realização do curso de extensão para docentes, onde foram aplicados os questionários e apresentado o jogo para análise e sugestões. Por fim, a análise dos dados gerados e a conclusão do jogo.

4.2 O questionário como instrumento de pesquisa

Moreira e Caleffe (2006) destacam que não há um tipo certo ou errado de instrumento de pesquisa, mas aqueles que são mais apropriados para as finalidades do pesquisador. Sendo assim, um dos instrumentos escolhido foi o questionário. Optamos pelo questionário em formato digital, tendo em vista as suas vantagens em relação ao formato em papel, bem como o contexto em que ele seria aplicado: um curso de extensão EAD. Conforme apontam Bastos, Sousa, Silva e Aquino (2023, p. 632):

O questionário online oferece vantagens significativas em relação ao formato em papel. Primeiramente, a possibilidade de disponibilizar o questionário na internet amplia o alcance geográfico e permite alcançar um maior número de pessoas, independentemente da sua localização geográfica. Além disso, a coleta de dados online proporciona maior conveniência tanto para os pesquisadores quanto para os respondentes. Os inquiridos podem responder às perguntas no momento e local que lhes forem convenientes, o que pode resultar em maiores taxas de resposta.

Vieira (2009, p. 19) destaca outras potencialidades desse instrumento, como a facilidade de compartilhamento, a possibilidade de preenchimento no momento em que o respondente estiver disponível e a não interferência do pesquisador nas respostas dos participantes. Bastos, Sousa, Silva e Aquino (2023) pontuam que se trata de um método que se destaca por permitir otimização de tempo na geração, análise e tratamento dos dados. O pesquisador pode alcançar maiores distâncias sem precisar de grandes deslocamentos, uma vez que pode enviar o questionário por correio ou disponibilizá-lo *on-line*. Além disso, ao usar ferramentas *on-line*, como o *Google Forms*, para a elaboração dos questionários, as respostas são entregues ao pesquisador de forma instantânea. As respostas das perguntas fechadas são tabuladas e

apresentadas em formato de gráficos, o que facilita significativamente a organização e análise dos dados.

O anonimato dos participantes também é um fator destacado. Embora o questionário tenha sido compartilhado com os participantes do curso, durante todo o processo se procurou garantir a confidencialidade dos dados. Por fim, o questionário é mais conveniente para os sujeitos da pesquisa, pois podem respondê-lo no momento em que estiverem disponíveis.

Por outro lado, o questionário em seu formato *on-line* possui desvantagens. Segundo Vieira (2009, p. 19-20), essa modalidade restringe os participantes a apenas aqueles que usam internet, não há garantia de que ele será respondido, as perguntas fechadas não permitem que os participantes façam comentários adicionais e não é possível confirmar que o respondente é a pessoa para quem o questionário foi enviado.

A baixa taxa de respostas ao utilizar este instrumento é uma limitação também apontada por Bastos, Sousa, Silva e Aquino (2023), que alertam para o fato de que essa situação poderá comprometer a representatividade da amostra e sua generalização. Esses desafios devem ser considerados ao escolher o questionário *on-line*. De acordo com os autores, “[...] a escolha entre o formato em papel e o questionário online deve considerar cuidadosamente as características da população-alvo e os objetivos da pesquisa, buscando maximizar as vantagens e minimizar as limitações inerentes a cada abordagem” (Bastos; Sousa; Silva; Aquino, 2023, p. 632-633).

Considerando a população e amostra que esta pesquisa desejou alcançar – professores que lecionam a disciplina de História em escolas do Rio de Janeiro que participaram do curso de extensão – e o seu objetivo de levantar dados iniciais sobre a formação e a prática pedagógica dos docentes, com foco no conteúdo da Lei 10.639/2003, em suas diretrizes e no uso de jogos, o questionário *on-line* se mostrou uma ferramenta viável, apesar de suas limitações.

4.3 Conhecendo os participantes da pesquisa

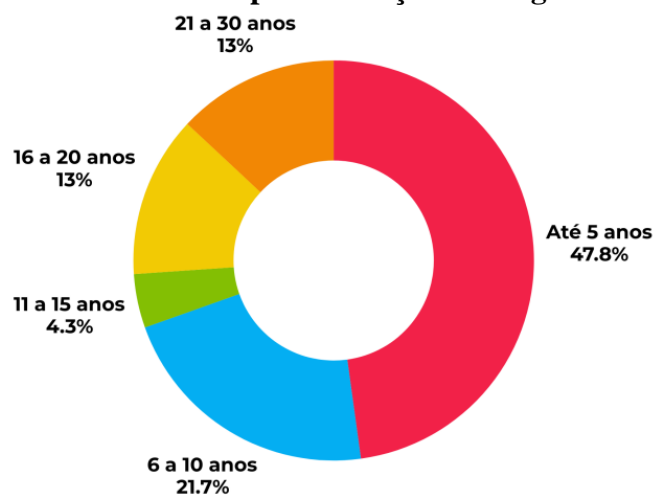
A primeira etapa da geração dos dados consistiu na aplicação de um questionário durante o curso de extensão *Produção de jogos de tabuleiro para abordagens antirracistas no ensino de História*. O curso foi oferecido pela pesquisadora através da Coordenadoria de Extensão do Colégio Pedro II e ministrado na modalidade EAD, por meio da plataforma *Moodle*. Participaram do curso docentes de História que atuam no Ensino Médio em escolas públicas ou privadas do estado do Rio de Janeiro.

O questionário teve 23 perguntas, divididas entre questões abertas e fechadas, distribuídas em três blocos. O primeiro bloco teve como objetivo identificar o perfil dos

participantes da pesquisa, incluindo sua formação acadêmica e atuação profissional. No segundo bloco, buscamos identificar o conhecimento dos docentes sobre a Lei nº 10.639/2003 e sua formação para abordar esse conteúdo específico. O terceiro bloco, que será analisado no capítulo 5, foi destinado a mapear o uso de jogos e suas finalidades nas aulas de História. O questionário foi disponibilizado na plataforma *Moodle* um dia antes do primeiro encontro síncrono e foram obtidas 23 respostas.

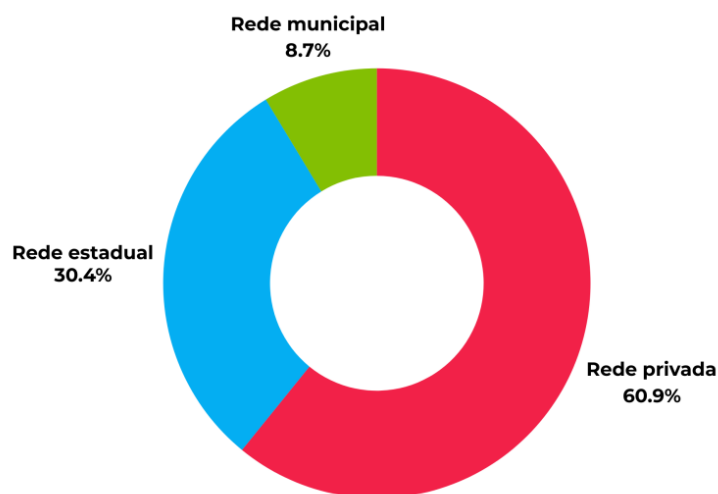
A idade dos respondentes variou entre 20 e 61 anos. A maioria dos participantes (34,8%) está na faixa etária de 20 a 29 anos, seguida por 26% na faixa de 30 a 39 anos, 26% entre 40 e 49 anos e 8,7% com mais de 50 anos. Em relação à experiência em sala de aula (gráfico 1), observamos que 47,8% dos professores têm até 5 anos de atuação como regentes, 21,7% possuem entre 6 e 10 anos, 4,3% entre 11 e 15 anos, 13% entre 16 e 20 anos e 13% nas faixas de 21 a 30 anos. Os dados permitem concluir que, embora haja participantes de diferentes faixas etárias, aproximadamente a metade é formada por professores com até 35 anos de idade e até 10 anos de atuação profissional.

Gráfico 1 - Tempo de atuação no magistério



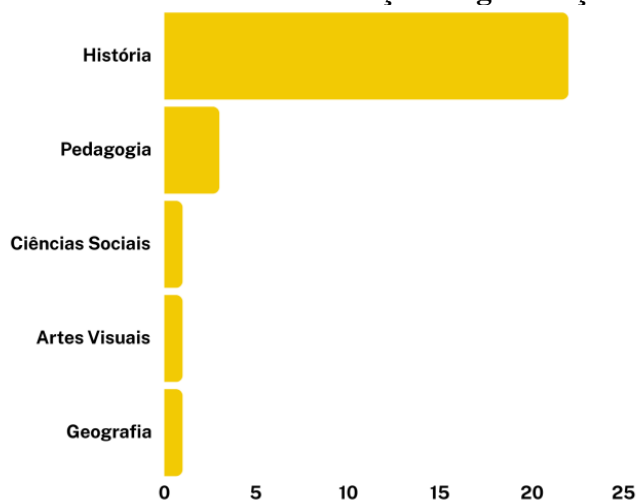
Fonte: Elaboração própria, 2024.

Quanto à carga horária predominante dos participantes, a maioria (60,9%) atua em escolas privadas, enquanto 30,4% estão na rede estadual e 8,7% na rede municipal (gráfico 2). Os dados desse gráfico indicam que docentes com menor tempo de atuação tendem a procurar formação com mais frequência. Contudo, há necessidade de uma análise mais ampla para confirmar se essa é uma tendência geral.

Gráfico 2 - Rede de atuação

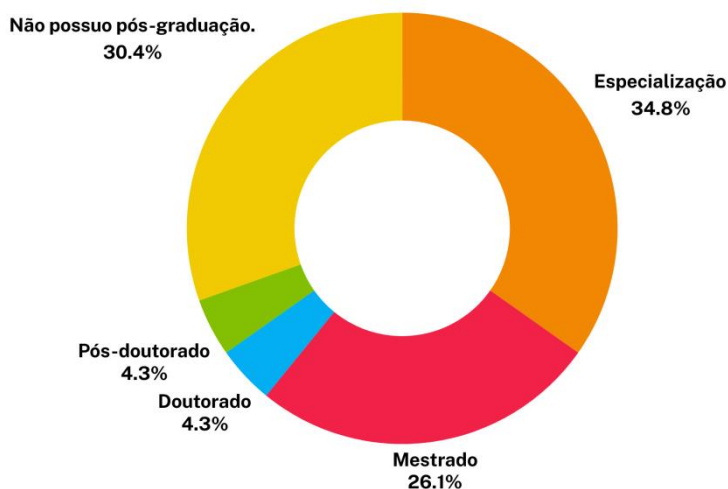
Fonte: Elaboração própria, 2024.

No gráfico 3, é possível observar a área de formação dos participantes: 95,7% dos respondentes são graduados em História. Desses, 13% também possuem formação em outras áreas. Apenas 4,3% afirmaram não ter formação inicial em História, mas em Ciências Sociais e Artes Visuais. Isso se explica pela convocação feita para o curso, que indicava explicitamente a formação para docentes da disciplina.

Gráfico 3 - Área de formação na graduação

Fonte: Elaboração própria, 2024.

A maior parte dos participantes (69,5%) possui pós-graduação (gráfico 4), sendo 34,8% especialistas, 26,1% mestres, 4,3% doutores e 4,3% pós-doutores. As áreas de História e Educação predominam entre a formação continuada.

Gráfico 4 - Grau máximo de pós-graduação

Fonte: Elaboração própria, 2024.

É importante ressaltar que 25% dos respondentes informaram que os cursos de pós-graduação que realizaram envolveram o estudo das temáticas africana e afro-brasileira, como pode ser observado no quadro 3:

Quadro 3 - Área de formação da pós-graduação

Grau máximo de pós-graduação	Área de formação da pós-graduação
Especialização	Ensino e Cultura da África e Afro-brasileira
Especialização	Ensino de História da África
Mestrado	Ensino de História e Ensino de História da África
Mestrado	Estudo sobre a Lei 10.639/03 e visita ao IPN como contribuição para o cumprimento da lei e de uma educação antirracista

Fonte: Elaboração própria, 2024.

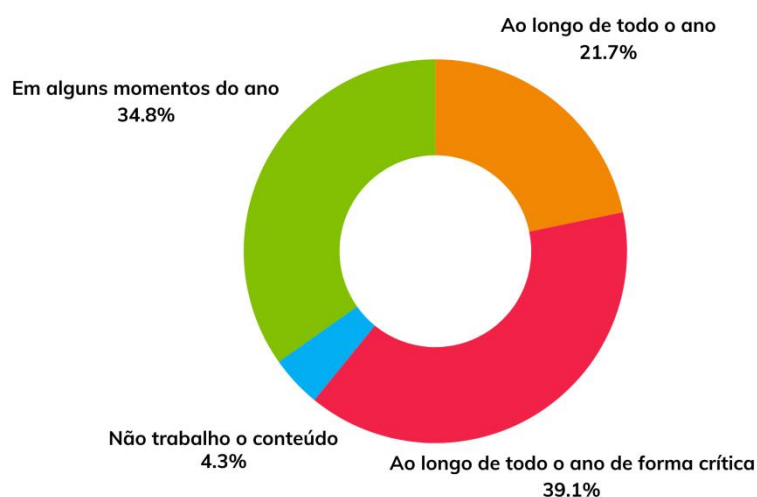
Essas informações ajudam a traçar o perfil inicial dos participantes da pesquisa, como idade, tempo de atuação na docência, redes em que lecionam e áreas de formação na graduação e na pós-graduação. A combinação desses dados com os gerados na segunda parte do questionário permitiram uma compreensão mais aprofundada das práticas pedagógicas dos docentes no que diz respeito à abordagem dos temas relacionados à lei e suas diretrizes.

4.4 Saberes docentes sobre a Lei nº 10.639/2003

Todos os professores afirmaram conhecer, em alguma medida, a Lei nº 10.639/2003: 52,2% a conhecem completamente e 47,8% relataram ter um conhecimento parcial. Isso pode indicar que o conteúdo da lei circula, ainda que de forma superficial, entre os docentes de História, uma vez que o texto legal menciona essa disciplina. Mas também pode ter relação com os cursos realizados pelos participantes, conforme mencionado no tópico anterior. Embora o conhecimento exista, os dados sugerem que a profundidade desse entendimento pode ser um fator limitante para a aplicação efetiva da legislação em sala de aula.

Ao serem questionados se “Os temas propostos na Lei nº 10.639/2003 são abordados por você em suas aulas?” (gráfico 5), observamos que apenas 4,3% dos participantes afirmaram não abordá-lo. Entre os que abordam o tema, somente 39,1% indicaram que trabalham o conteúdo ao longo de todo o ano letivo de forma crítica, enquanto 34,8% em alguns momentos do ano letivo e 21,7% ao longo de todo o ano letivo. Essas respostas repetem de modo geral uma tendência observada em outras pesquisas que apontam para uma implementação parcial das propostas contidas na Lei nº 10.639/2003 e nas Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-brasileira e Africana (Parecer 3/2004 do CNE).

Gráfico 5 - Abordagem da legislação

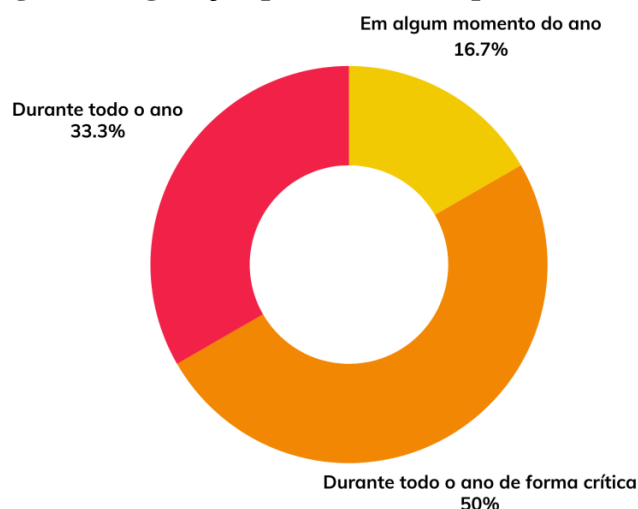


Fonte: Elaboração própria, 2024.

Ao cruzarmos os dados das perguntas “Você conhece o conteúdo da Lei nº 10.639/2003?” e “Os temas propostos na Lei nº 10.639/2003 são abordados por você em suas aulas”, observamos uma variação nas respostas dos professores que conhecem completamente a legislação (gráfico 6). Apesar de todos afirmarem abordar a temática de alguma forma, 50%

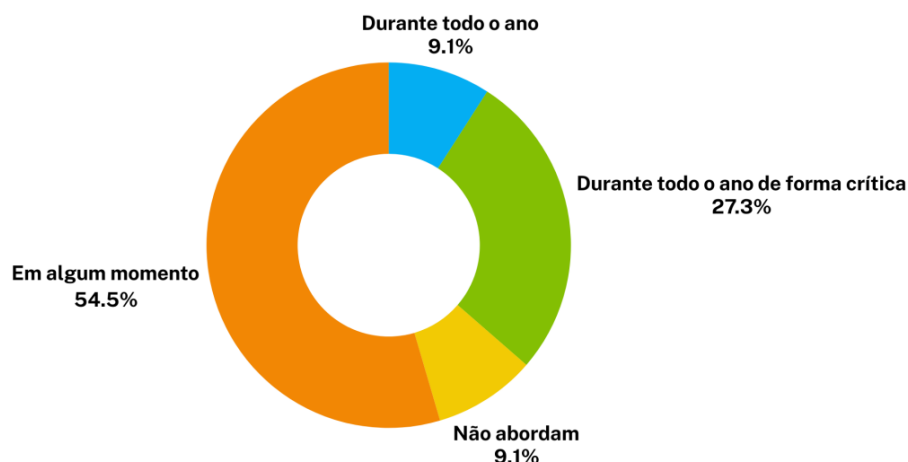
adotam uma abordagem crítica, 33,3% abordam o tema de forma contínua, mas sem foco em reflexões críticas, e 16,7% aplicam a legislação de maneira pontual.

Gráfico 6 - Abordagem da legislação pelos docentes que a conhecem completamente



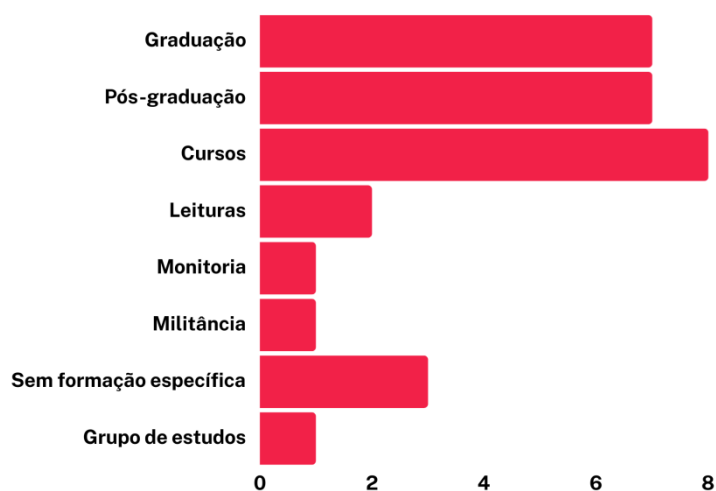
Fonte: Elaboração própria, 2024.

Por outro lado, entre os participantes que conhecem parcialmente a lei (gráfico 7), a maior parte das respostas concentrou-se na abordagem de sua temática em algum momento do ano letivo (54,5%). Em comparação com o gráfico anterior, observamos uma menor incidência de professores que promovem abordagens críticas (27,3%). Apenas 9,1% abordam o conteúdo ao longo de todo o ano, sem, no entanto, promover reflexões sobre o tema, e 9,1% não o abordam em nenhum momento. Esses dados indicam que, embora nem todos os participantes possuam conhecimento aprofundado sobre a legislação, a maioria busca incluir a temática de alguma forma em seu planejamento.

Gráfico 7 - Abordagem da legislação pelos docentes que a conhecem parcialmente

Fonte: Elaboração própria, 2024.

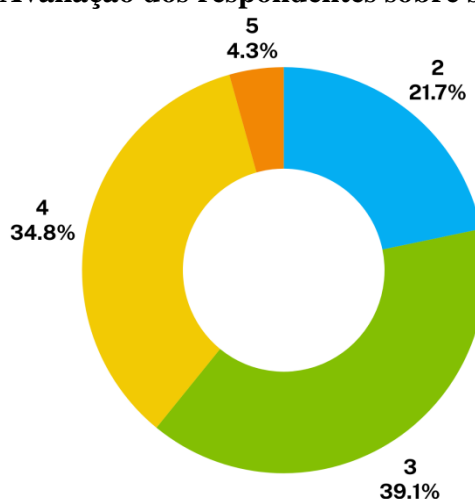
Quando questionados sobre a formação recebida para trabalhar com a cultura e história africana e afro-brasileira (gráfico 8), os docentes forneceram respostas diversas. Por se tratar de uma pergunta aberta, os respondentes puderam detalhar esse aspecto. Na formação inicial, houve relatos de professores que cursaram disciplinas obrigatórias ou eletivas na graduação, além de monitorias, enquanto outros informaram não ter recebido formação específica ou diluída durante o curso. Em relação à formação continuada, alguns buscaram pós-graduação, cursos de extensão, participação em grupos de estudo, leituras e militância no Movimento Negro, como pode ser observado no gráfico a seguir:

Gráfico 8 - Formação para trabalhar com a cultura e história africana e afro-brasileira

Fonte: Elaboração própria, 2024.

Ainda que a maior parcela dos participantes tenha afirmado possuir alguma formação, mesmo que mínima, ao serem solicitados a atribuir uma nota de 1 a 5 para avaliar “Sua formação para trabalhar com a cultura e história africana e afro-brasileira” (gráfico 9), 39,1% atribuíram nota 3, seguidos de 34,8% que deram nota 4, 21,7% atribuíram nota 2 e apenas 4,3% deram nota 5. Numa primeira análise, isso pode indicar uma percepção crítica da própria formação, visto que a inserção do tema da cultura e história africana e afro-brasileira ainda é relativamente pontual nos cursos de graduação e pós-graduação, muitas vezes na dependência de que grupos ou docentes específicos dentro dos programas deem atenção ao tema e, principalmente, à formação de professores para levar essa temática para as salas de aula.

Gráfico 9 - Avaliação dos respondentes sobre sua formação



Fonte: Elaboração própria, 2024.

No entanto, mesmo entre os participantes que avaliaram seu conhecimento sobre a lei com notas entre 4 e 5, é possível identificar intermitências em sua abordagem, conforme a quadro a seguir:

Quadro 4 - Docentes que avaliaram sua formação entre 4 e 5

Formação (grau máximo)	Conhece a lei?	Abordagem	Avaliação
Especialização em Ensino de História da África	Parcialmente	Durante o ano de forma crítica	4
Especialização em Educação	Parcialmente	Durante o ano	5
Mestrado em Ensino de História	Completamente	Durante o ano de forma crítica	4
Não possui	Parcialmente	Alguns momentos	4

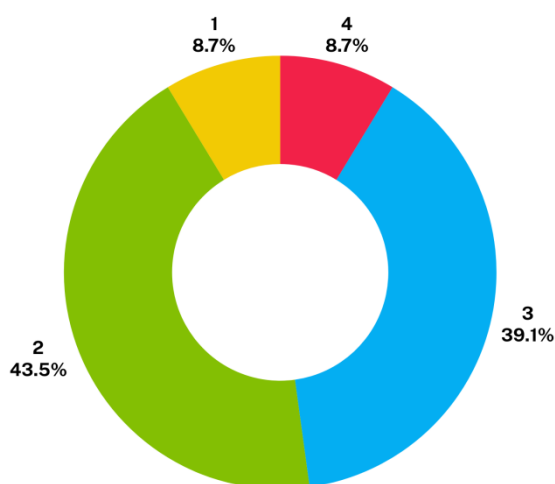
Formação (grau máximo)	Conhece a lei?	Abordagem	Avaliação
Especialização em Ensino de História da África	Completamente	Durante o ano	4
Não possui	Completamente	Alguns momentos	4
Não possui	Completamente	Alguns momentos	4
Mestrado em Ensino de História	Completamente	Durante o ano de forma crítica	4
Mestrado em Educação	Completamente	Durante o ano	4

Fonte: Elaboração própria, 2024.

Apesar de considerarem sua formação adequada para ministrar os temas propostos pela lei, apenas 33,3% desses professores adotam uma abordagem crítica sobre seu conteúdo. Isso nos leva a investigar outros fatores que podem dificultar o trabalho dos docentes em geral, como os materiais didáticos usados, os currículos, entre outros aspectos.

Os participantes foram solicitados a avaliar “O material didático utilizado na unidade escolar em que leciona para tratar dos assuntos abordados na Lei nº 10.639/2003” (gráfico 10) com notas de 1 a 5. A maior parte das respostas se concentrou na nota 2 (43,5%), seguida pela nota 3 (39,1%). As notas 1 e 4 obtiveram o mesmo percentual, de 8,7% cada.

Gráfico 10 - Avaliação dos materiais didáticos da unidade escolar



Fonte: Elaboração própria, 2024.

Na pergunta “Os materiais didáticos, incluindo imagens e vídeos adotados pelo órgão/instituição onde possui maior carga horária, contemplam os assuntos tratados na Lei nº 10.639/2003” (gráfico 11), 65,2% dos respondentes informaram que os materiais contemplam

os temas em pontos específicos, 17,4% indicaram que os materiais não consideram os conteúdos e 8,7% não souberam responder. Somente 4,3% afirmaram que os materiais consideram os temas ao longo de todo o conteúdo e 4,3% que consideram ao longo de todo o conteúdo, propondo reflexões críticas.

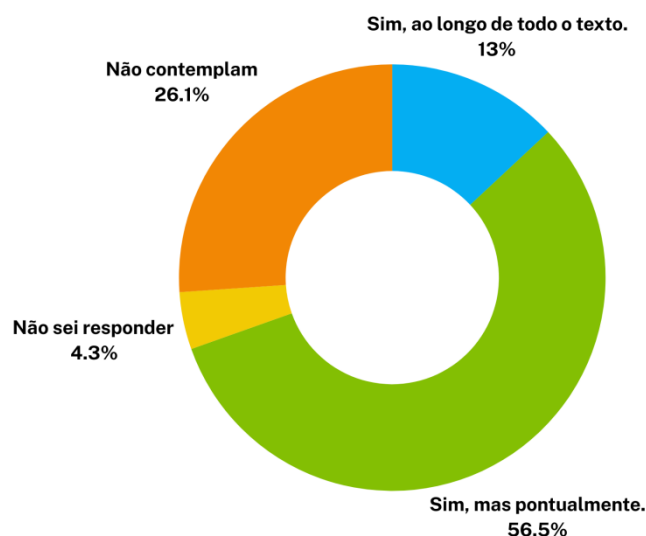
Gráfico 11 - Avaliação dos materiais didáticos sobre a abordagem da legislação



Fonte: Elaboração própria, 2024.

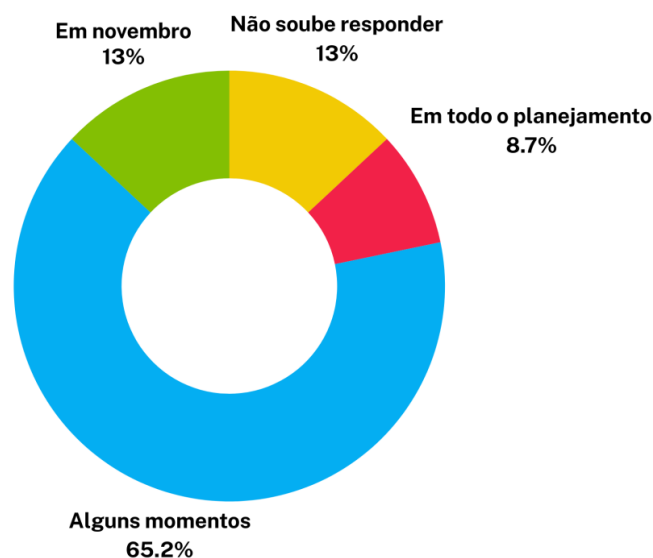
Ao cruzarmos os dados dos gráficos 10 e 11, observamos que entre os professores que atribuíram nota 4 aos materiais didáticos, 50% indicaram que o material aborda o tema ao longo do ano letivo de forma reflexiva, enquanto os outros 50% afirmaram que o tema é abordado apenas em pontos específicos. Entre os que atribuíram nota 3, 88,8% consideram que a temática é abordada em pontos específicos e 11,2% que aborda ao longo de todo o conteúdo. A maior parte dos que classificaram o material com nota 2 (60%) afirmaram que os conteúdos estão presentes em pontos específicos, 20% que os conteúdos não estão presentes e 20% não souberam responder. Todos os que deram nota 1 afirmaram que os materiais não consideram os temas. Embora os dados revelem uma variação entre notas e abordagens, é possível constatar que os professores têm a percepção de que os materiais didáticos apresentam o tema de forma pouco reflexiva e tendem a abordar o conteúdo de maneira esparsa.

Além das deficiências apontadas nos materiais didáticos, os respondentes relataram outras dificuldades para incorporar a história e cultura africana e afro-brasileira em suas aulas. Em resposta à pergunta “As orientações curriculares do órgão/instituição onde você tem a maior carga horária contemplam a Lei nº 10.639/2003?” (gráfico 12), 56,5% disseram que o conteúdo é contemplado pontualmente, 26,1% afirmaram que não é contemplado, 13% indicaram que o conteúdo é abordado ao longo de todo o texto e 4,3% não souberam responder.

Gráfico 12 - Abordagem da legislação nos currículos

Fonte: Elaboração própria, 2024.

Na pergunta “As propostas curriculares/planejamento da unidade escolar onde você possui maior carga horária consideram os assuntos propostos na Lei nº 10.639/2003?” (gráfico 13), 65,2% dos professores afirmaram que isso ocorre em alguns momentos do planejamento, 13% relataram ser apenas no mês de novembro, 13% não souberam responder e 8,7% indicaram estar presente ao longo de todo o planejamento anual.

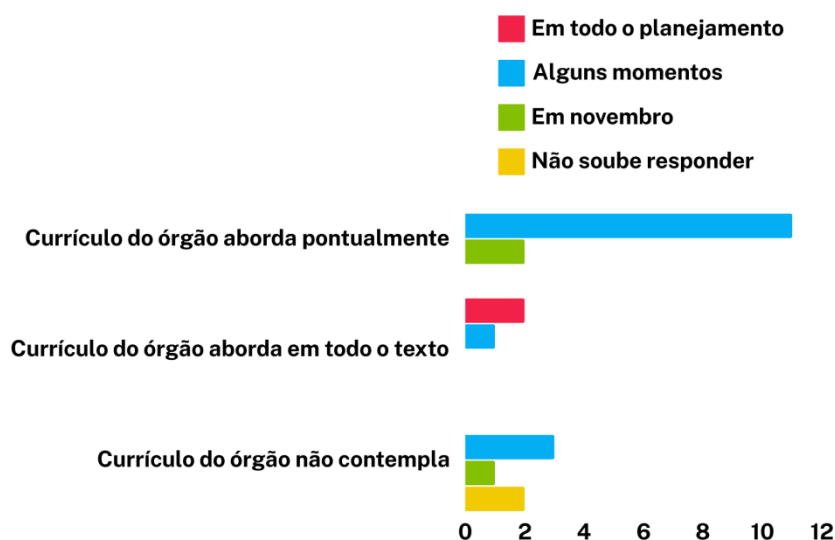
Gráfico 13 - A Lei nº 10.639/2003 e as propostas curriculares das escolas

Fonte: Elaboração própria, 2024.

Os dados dos gráficos 12 e 13 permitem constatar que os currículos dos órgãos/instituições impactam diretamente as propostas curriculares das unidades de ensino (gráfico 14). De acordo com os docentes que afirmaram que o órgão/instituição contempla a

legislação de forma pontual em seus currículos, 84,6% apontaram que a lei é contemplada em alguns momentos do planejamento e 15,4% apenas em novembro. Entre os que afirmaram que o currículo do órgão/instituição não contempla a lei, 50% indicaram que o tema é abordado no planejamento em certos momentos, 33,3% não souberam responder e 16,6% afirmaram ser apenas no mês de novembro. Já nas unidades em que o currículo do órgão/instituição contempla ao longo de todo o texto, 66,7% dos professores responderam que o conteúdo está presente ao longo de todo o planejamento anual, enquanto 33,3% afirmaram que ele é integrado em determinados momentos do planejamento escolar.

Gráfico 14 - Relação entre as propostas curriculares do órgão ou instituição e da unidade escolar



Fonte: Elaboração própria, 2024.

Para além das questões relacionadas aos materiais didáticos, currículos e planejamento escolar, os participantes foram questionados sobre as principais dificuldades que encontram para incorporar a lei em suas aulas. Por se tratar de uma pergunta aberta, os respondentes puderam detalhar os desafios enfrentados. Os professores relataram uma série de fatores, como falta de formação adequada para trabalhar com determinados temas, tempo insuficiente para o planejamento, preconceito religioso, resistência ao tema por parte da comunidade escolar, currículos e vestibulares eurocêntricos, infraestrutura precária, material didático deficitário e corpo docente desmotivado.

Entre as falas dos docentes, algumas chamaram a atenção. Para preservar o anonimato, os participantes foram identificados com nomes de personalidades negras, selecionados a partir da *Enciclopédia negra: biografias afro-brasileiras* (Gomes; Lauriano; Schwarcz, 2021) e do

Dicionário biográfico: histórias entrelaçadas de mulheres negras afrodiáspóricas (Marinho; Simoni, 2024). Os nomes foram organizados em ordem alfabética conforme a data e o horário de resposta ao questionário.

Segundo a Professora Beatriz, “A maior dificuldade, trabalhando na rede privada, é a necessidade de cumprir com cronogramas rigorosos, restringindo o tempo dedicado a reflexões críticas sobre o conteúdo”. Essa realidade vivenciada na rede privada evidencia como cronogramas pouco flexíveis, muitas vezes determinados pela preparação dos estudantes para os vestibulares, limitam aprofundamentos mais críticos sobre os assuntos abordados em sala. Característica essencial das disciplinas de Humanidades, a criticidade, quando comprometida, impacta de forma negativa a formação dos estudantes e a sua compreensão de mundo, essenciais para viver e atuar em sociedade.

O tempo insuficiente para trabalhar os conteúdos é uma realidade também observada na rede pública, conforme destacado pela Professora Laudelina, que apontou como principais dificuldades a “Falta de material didático adequado, falta de tempo em sala de aula, falta de disponibilidade de outros professores de outras disciplinas dispostos a trabalhar em conjunto”.

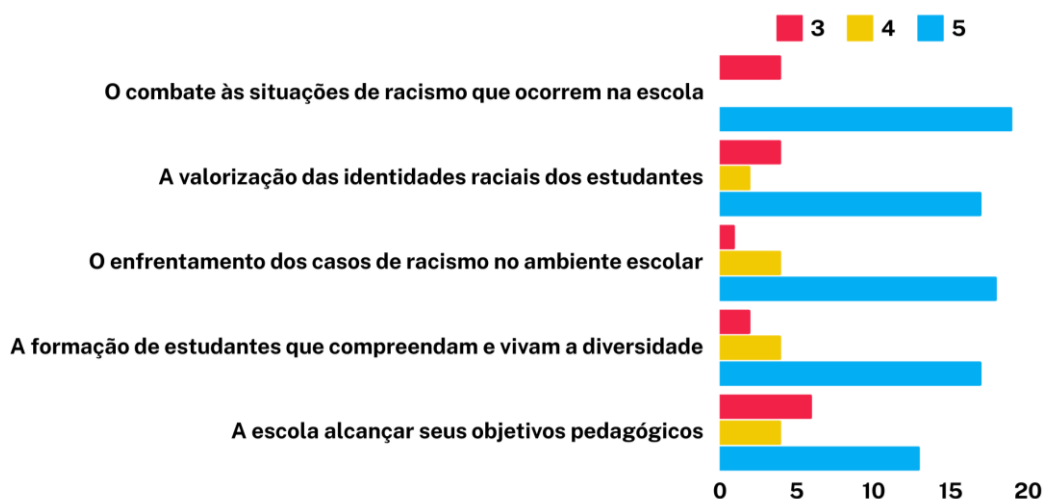
Apesar das dificuldades enfrentadas, quando solicitados a citar “um exemplo de conteúdo, atividade ou ação pedagógica relacionado à cultura e história afro-brasileira que você já utilizou em suas aulas”, todos os professores disseram ter realizado algo. Foi possível perceber que, mesmo com os desafios, a maior parte dos respondentes mencionou atividades de cunho reflexivo. Isso demonstra o importante papel dos professores e sua conscientização na implementação de políticas públicas no chão da escola. Vale ressaltar que, mesmo quem afirmou não trabalhar com o conteúdo da lei (gráfico 5) mencionou ter realizado algum tipo de atividade com seus alunos. Essa desassociação indica que, entre os professores, existem compreensões diferentes sobre o que a Lei nº 10.639/2003 de fato preconiza, o que aponta para a necessidade de melhorar a formação inicial dos professores, bem como investimento público em formação continuada.

A análise das respostas à pergunta sobre a relevância do ensino da história e cultura africana e afro-brasileira (gráfico 15) mostra que os professores consideram a importância dessa temática em diversos aspectos. A maior parte (82,6%) compreende que abordar esses temas é essencial para combater as situações de racismo que nos deparamos no ambiente escolar. Nesse sentido, a escola é um campo em que situações de racismo aparecem, mas também é um dos espaços em que ele pode – e deve – ser combatido.

As respostas também mostram que os participantes reconhecem a importância da temática para a “valorização das identidades raciais dos estudantes”, o que é essencial para que

identidades positivas sejam fortalecidas. Além disso, destacam a relevância do tema para a “formação de estudantes que compreendam e vivam a diversidade”, o que contribui para a construção de relações étnico-raciais saudáveis.

Gráfico 15 - Relevância do ensino de história e cultura africana e afro-brasileira



Fonte: Elaboração própria, 2024.

Os dados apresentados mostram que todos os respondentes conhecem a Lei nº 10.639/2003, ainda que em graus diferentes. Mais da metade dos docentes trabalha o conteúdo da legislação ao longo de todo o ano letivo, apesar da abordagem crítica da temática apresentar limitações. Essas respostas confirmam os resultados de pesquisas anteriores, algumas apresentadas nesta dissertação. Identificar quais são esses desafios é fundamental, pois não basta constatar que a legislação não é aplicada; é preciso compreender as razões disso. O questionário inicial permitiu mapear algumas dessas dificuldades enfrentadas pelos professores e, ao mesmo tempo, evidenciou as insurgências que buscam superar essas barreiras, como o uso de ferramentas lúdicas para abordar temáticas raciais. Esses aspectos serão explorados no próximo capítulo.

Outro ponto relevante identificado foi a carência de materiais didáticos específicos ou a sua abordagem limitada em relação ao conteúdo da lei. Nesse sentido, o material didático desenvolvido nesta pesquisa, assim como as ferramentas oferecidas no curso para que os professores criassem seus próprios jogos, podem contribuir para minimizar essa lacuna.

5 MODO COLABORATIVO: DIÁLOGOS COM DOCENTES SOBRE O USO DE JOGOS EM AULAS DE HISTÓRIA

O presente capítulo analisa a experiência desenvolvida no curso de extensão *Produção de jogos de tabuleiro para abordagens antirracistas no ensino de História*. Este curso constituiu-se como um dos produtos educacionais desenvolvidos ao longo da pesquisa e buscou, de forma teórica e prática, contribuir para a capacitação dos participantes no desenvolvimento de jogos de tabuleiro com foco na aplicação da Lei nº 10.639/2003 e suas diretrizes.

Para compor este capítulo, foram analisados os dados obtidos na terceira parte do questionário inicial, que teve o objetivo de mapear a relação dos participantes com o uso de jogos no ensino de História. Além disso, também foram analisadas as respostas a dois questionários aplicados como tarefas das aulas do segundo e terceiro módulos. As perguntas (abertas e fechadas) desses questionários abordaram temas discutidos nas aulas e tiveram como objetivo auxiliar na sistematização dos dados.

A proposta do questionário do segundo módulo foi refletir sobre a Lei nº 10.639/2003 e suas diretrizes, avaliando seu impacto na formação e práticas pedagógicas dos participantes. Ademais, buscamos entender o hábito de utilizar jogos em sala de aula. A partir das respostas dos participantes, foi possível compreender algumas das dificuldades e estratégias utilizadas pelos docentes para a implementação dessa legislação, assim como o papel dos jogos como ferramenta de intervenção. A amostra foi de 11 respostas.

O questionário aplicado no terceiro módulo teve como propósito promover uma reflexão sobre o uso de jogos no ensino de História, bem como conhecer o repertório lúdico dos professores participantes. Com base nas respostas obtidas, foram identificados desafios e boas práticas associadas à utilização de jogos educacionais em sala de aula. A amostra contou com 12 respostas. Além desses, a análise incluiu a interação dos participantes nos chats das quatro aulas e também a transcrição das aulas síncronas, realizada por meio da ferramenta *Turboscribe*.

5.1 Experiências a partir de um curso de extensão

A estrutura do curso foi organizada em quatro módulos temáticos, com atividades assíncronas e encontros síncronos semanais com duração de 1h30 cada, realizados ao longo de outubro de 2024. O primeiro módulo abordou as principais definições e classificações dos jogos de tabuleiro, apresentando conceitos teóricos e exemplos práticos, além das contribuições dos jogos para o desenvolvimento de habilidades. No segundo, foi discutida a relevância da Lei nº

10.639/2003 e suas diretrizes para práticas antirracistas no ensino de História. O terceiro módulo explorou as características dos jogos sérios e apresentou uma metodologia para a criação e adaptação de jogos pedagógicos. Por fim, o quarto módulo abordou a criação de protótipos de jogos e os ciclos de testes.

Os encontros síncronos ocorreram por meio da plataforma RNP, enquanto as atividades assíncronas foram disponibilizadas no *Moodle*. Essas atividades incluíram vídeos, leituras de artigos e capítulos de livros, questionários sobre os temas abordados nas aulas e uma tarefa final, na qual os professores elaboraram um projeto de jogo analógico, totalizando 20h de curso. Após cada aula síncrona, também foram disponibilizados arquivos e *links* relacionados aos conteúdos abordados, tais como vídeos, artigos, sites e jogos apresentados.

Foram ofertadas 60 vagas, das quais 54 foram preenchidas. Vale destacar que, embora o curso fosse destinado a professores de História, um participante fora do público-alvo também se inscreveu. Trata-se de um educador museal, que entrou em contato com a Extensão do Colégio Pedro II para perguntar se poderia participar do curso, e autorizamos a sua participação. No entanto, como esse participante não integra o público da pesquisa, os dados gerados por sua participação não serão analisados. A tabela abaixo apresenta a quantidade de participantes presentes ao longo de cada semana do curso:

Tabela 2 - Quantidade de participantes ao longo do curso

Encontros síncronos	1°	2°	3°	4°
Participantes	26	20	12	16

Fonte: Elaboração própria, 2024.

Durante os encontros síncronos, os professores compartilharam suas experiências pedagógicas, o que foi importante para identificar desafios em comum na abordagem crítica de temáticas raciais e discutir estratégias de superação. Além disso, o curso fomentou a cultura lúdica entre os participantes, incentivando-os a conhecerem jogos novos e a explorarem as suas potencialidades como recurso educativo. Por fim, na elaboração da tarefa final os professores puderam colocar em prática os conceitos discutidos ao longo dos módulos.

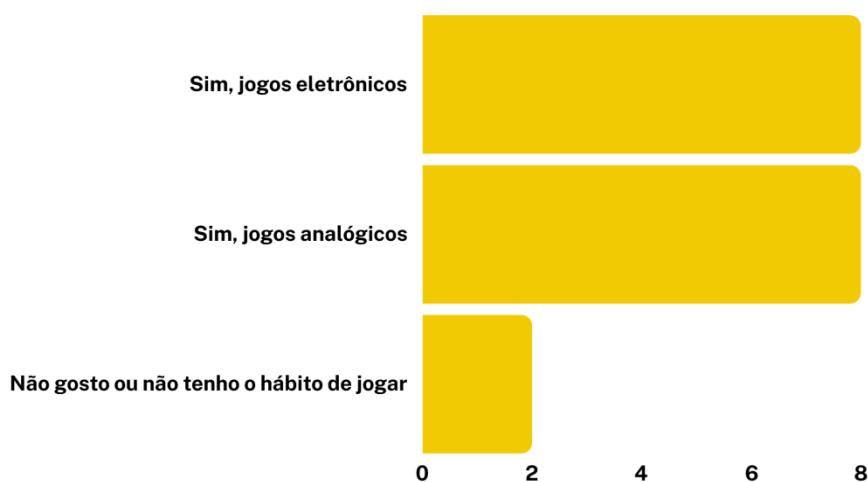
5.1.1 Primeiro encontro: uma introdução ao uso de jogos

O primeiro módulo do curso teve como proposta abordar as definições, classificações e o papel dos jogos de tabuleiro no desenvolvimento de habilidades cognitivas e emocionais.

Além disso, foram apresentados alguns jogos de entretenimento com temática histórica, permitindo que os professores os conhecessem e refletissem sobre seu potencial pedagógico. O módulo contou com 26 participantes, dos quais 23 responderam ao questionário inicial.

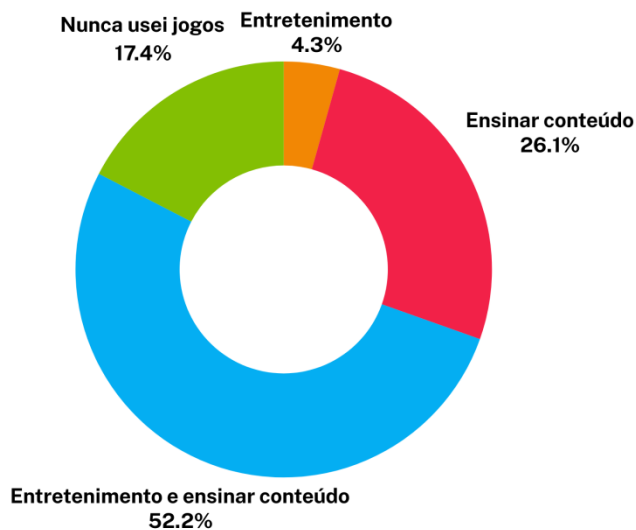
A aula teve início com uma breve apresentação da pesquisa e da pesquisadora. Para sondar o perfil dos participantes em relação aos jogos, foi questionado se os professores tinham interesse em jogos ou se possuíam o hábito de jogar (gráfico 16). Alguns docentes responderam positivamente, mencionando desde jogos clássicos e RPGs até jogos lançados nos últimos anos no mercado brasileiro. Outros apresentaram respostas negativas, além de menções a jogos criados com os alunos.

Gráfico 16 - O hábito de jogar entre os docentes



Fonte: Elaboração própria, 2024.

Ao serem indagados sobre o uso de jogos em sala de aula, os professores apresentaram respostas positivas e negativas. As respostas obtidas alinham-se aos dados levantados no questionário inicial (gráfico 17): 82,6% dos professores responderam que já usaram. Destes, 52,2% para entretenimento e ensino de conteúdo, 26,1% para ensinar algum conteúdo e 4,3% para entretenimento. Apenas 17,4% dos respondentes nunca utilizaram jogos. Esses dados demonstram que 78,3% dos participantes já utilizaram jogos para fins pedagógicos, o que evidencia o interesse da maioria dos participantes em jogos como ferramenta pedagógica.

Gráfico 17 - Uso dos jogos em sala de aula

Fonte: Elaboração própria, 2024.

Entre os que responderam afirmativamente à pergunta anterior, foram citados jogos desenvolvidos no quadro, jogos de tabuleiro, atividades de perguntas e respostas, jogos eletrônicos, bem como jogos criados pelos próprios professores ou em colaboração com os alunos. Também foram mencionados jogos elaborados ou em fase de desenvolvimento no âmbito de Mestrados Profissionais. A figura abaixo mostra os jogos que compõem o repertório lúdico dos professores:

Figura 11 - Nuvem de palavras com os jogos usados pelos professores

Fonte: Elaboração própria, 2024.

Com o objetivo de compreender melhor a experiência com jogos em sala de aula, foi solicitado em uma tarefa posterior que os professores explicassem como as atividades ocorreram, tais como os objetivos, dinâmica do jogo e resultados obtidos com os alunos. Entre os participantes que relataram suas experiências, o Professor Oliveira comentou: “Usei o *Black Stories* para fomentar o desenvolvimento de questionamento e senso crítico” e “Desenvolvemos um jogo com a mecânica similar ao *Dixit* com arte renascentista”. A Professora Ruth relatou: “Basicamente desenvolvi um jogo de perguntas e respostas inspirado no programa Passa ou Repassa. Ao longo do bimestre os alunos foram divididos em trios e elaboraram questões sobre o conteúdo trabalhado”. A Professora Beatriz também destacou uma atividade desenvolvida em parceria com os estudantes: “Com o 6º ano, fizemos um jogo de cards (estilo *Pokémon*). Os alunos criavam cartas referentes a religiosidades de civilizações e sociedades estudadas ao longo do ano: povos africanos, indígenas do Brasil, egípcios, gregos e romanos”.

As respostas ao questionamento sobre o uso de jogos para abordar temáticas antirracistas em sala de aula revelaram que a maioria dos participantes (72,7%) nunca utilizou jogos especificamente para essa finalidade, muito embora já tenham empregado essa ferramenta pedagógica para o ensino de outros conteúdos. Apenas 18,2% afirmaram já ter utilizado jogos para ensinar ou discutir temáticas antirracistas, enquanto 9,1% indicaram nunca ter utilizado jogos em sala de aula, independentemente do objetivo (gráfico 18).

Gráfico 18 - Uso de jogos para abordar o antirracismo



Fonte: Elaboração própria, 2024.

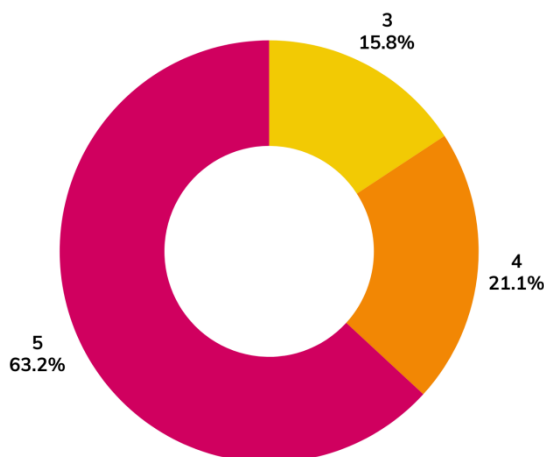
Entre os docentes que relataram o uso de jogos para abordar o antirracismo, a Professora Neusa descreveu uma atividade desenvolvida em parceria com sua turma: “Nós fizemos uma pesquisa sobre personalidades negras que os estudantes encontraram e acharam importantes e

construímos um jogo da memória”. A Professora Grácia também relatou uma atividade que envolveu a participação dos alunos:

Geralmente peço aos estudantes que desenvolvam os jogos e me apresentem em forma de trabalho, deixo o formato livre, indico a temática e explico que há a necessidade de estabelecer as regras de como o jogo ocorrerá. [...] Geralmente são trabalhos que envolvem pontuação, já houve produção em grupo e individual. Curioso foi uma turma de 3º ano do Ensino Médio que foi pedido para falar de personalidades negras. Nesta atividade poderiam ser usados jogos digitais também, mesmo parte da turma tendo feito jogos digitais, o material que mais envolveu a turma foi um jogo de tabuleiro sobre o jogador Vini Júnior. O tabuleiro foi feito a lembrar um campo de futebol. Foi bem bacana.

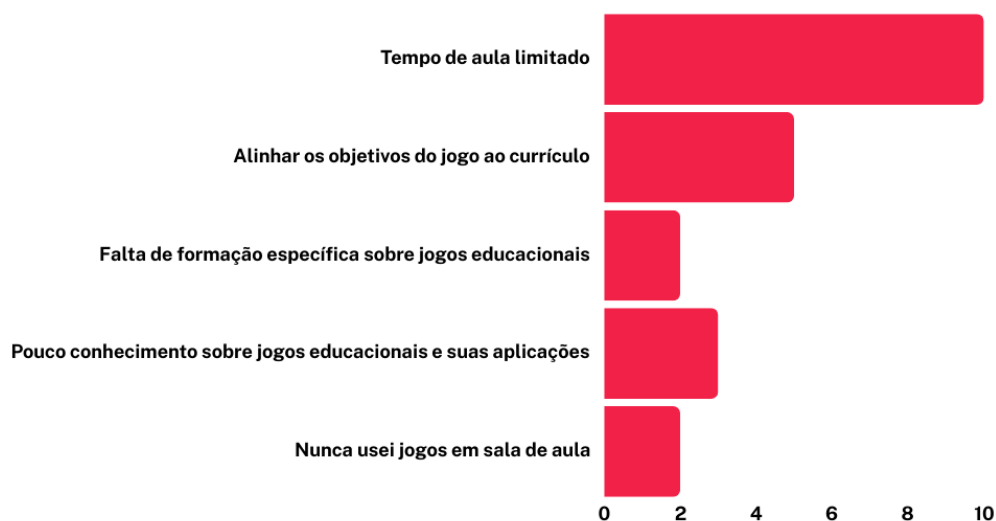
Em relação ao impacto dos jogos na aprendizagem dos estudantes (gráfico 19), 63,2% atribuíram nota 5, enquanto 21,1% atribuíram nota 4 e 15,8% nota 3. As variações nas respostas refletem a experiência pessoal dos docentes. Apesar disso, podemos observar que, mesmo com essas diferenças, os professores não apenas percebem, mas também reconhecem experiências exitosas com o uso de jogos como ferramenta de aprendizagem no ensino de História.

Gráfico 19 - Impacto dos jogos na aprendizagem



Fonte: Elaboração própria, 2024.

Após a dinâmica inicial de perguntas para conhecer o perfil dos participantes, os docentes compartilharam algumas das dificuldades que enfrentam ao utilizar jogos em sala de aula. O Professor Donga destacou um ponto importante sobre o preço dos jogos, especialmente aqueles que abordam temáticas históricas. O Professor Hamilton complementou essa fala, ressaltando a questão da quantidade de alunos por turma, o que exige a aquisição de várias cópias de um mesmo jogo para que todos os estudantes possam participar da atividade simultaneamente. O gráfico 20 ilustra as principais barreiras identificadas pelos participantes ao tentar utilizar jogos em sala de aula:

Gráfico 20 - Barreiras no uso de jogos em sala de aula

Fonte: Elaboração própria, 2024.

Esse ponto gerou uma discussão mais ampla sobre a dificuldade, ou até mesmo a impossibilidade, que as unidades de ensino enfrentam para adquirir jogos, uma questão que afeta tanto as instituições públicas quanto as privadas. Esse cenário, além de dificultar o acesso dos professores a jogos com fins de aprendizagem, faz com que, em muitos casos, os docentes tenham que recorrer ao seu acervo pessoal quando pretendem usar jogos em suas aulas. O gráfico 21 apresenta um mapeamento da origem dos jogos utilizados pelos professores em suas atividades:

Gráfico 21 - Origem dos jogos usados pelos professores

Fonte: Elaboração própria, 2024.

Para concluir a discussão, o Professor Wilson destacou a dificuldade de equilibrar diversão e aprendizagem dos conteúdos, um tema importante quando se trata de jogos, e que será abordado com mais detalhes no módulo 3. Em seguida, iniciamos a parte teórica do curso, dedicada às definições de jogos – seu conceito e principais características – e à relação entre jogos e aprendizagem.

Ao discutirmos as características dos jogos, apresentadas por Huizinga (2011), uma delas gerou comentários entre os participantes: a voluntariedade, ou seja, a participação no jogo (começar a jogar e continuar jogando) não deve ser forçada. O Professor Francisco concordou, afirmando que “Não dá para obrigar a jogar. Precisa cativar”.

O próximo momento foi destinado à apresentação de alguns jogos com temáticas históricas, com o objetivo de permitir que os professores os conhecessem e também avaliassem os pontos positivos e negativos de usá-los em aula. Durante essa parte do curso, foi solicitado que os participantes interagissem, informando se já conheciam ou haviam jogado os jogos apresentados. Também foi pedido que, com base na explicação sobre o funcionamento de cada um, sugerissem para quais temáticas esses jogos poderiam ser usados em uma aula de História. A lista de jogos incluiu: *Kemet* (Bariot; Montiage, 2012), *Carcassonne* (Wrede, 2000), *Catan* (Teuber, 1995), *7 Wonders* (Bauza, 2010), *Rio 1808* (Butilheiro, 2023) e *Brazil Imperial* (Mendes, 2021).

Pelas respostas, foi possível constatar que alguns participantes conheciam ou já haviam jogado os jogos mencionados, enquanto outros não. Uma das experiências compartilhadas foi a do Professor Hamilton, que relatou já ter usado o jogo *Catan* (Teuber, 1995) para tratar sobre colonização. Ao ser questionado sobre como foi a experiência e como conseguiu organizar a turma, ele explicou que se tratava de uma escola particular com poucos alunos.

Ao longo da apresentação, os professores demonstraram interesse nos jogos, principalmente quando foram apresentados aos dois últimos, que abordam temas da História do Brasil. Contudo, o custo elevado destes foi novamente destacado como um fator limitante. Esse ponto abriu espaço para discussões sobre o uso de jogos em sala de aula, principalmente os mais recentes, voltados para o entretenimento. Utilizar esses jogos apresenta desafios, como regras mais complexas, custo, tamanho das turmas, entre outros, o que muitas vezes inviabiliza seu uso.

Essas discussões abriram caminho para a apresentação da proposta do curso: explorar as possibilidades de adaptação de diferentes tipos de jogos para a realidade da sala de aula. Para introduzir esse tema e motivar os participantes a refletirem sobre esse fazer, assistimos ao vídeo *Usar jogos de tabuleiro modernos em sala de aula* (2023). Nele, o professor Micael Sousa

apresenta alguns jogos do século XXI ou jogos modernos, discute suas potencialidades e limitações e, em seguida, explica como os adapta para suas aulas.

Após a apresentação do vídeo, os docentes foram convidados a compartilhar suas impressões. O Professor Donga comentou: “Achei ele bem realista sobre o uso dos jogos em sala. E sobre a ideia de que os pais podem comprar para jogar com os filhos também, não deixar tudo pro professor”. Já o Professor Cartola disse: “Achei ótimo, mas me sinto nesse momento inerte, por não saber como começar”.

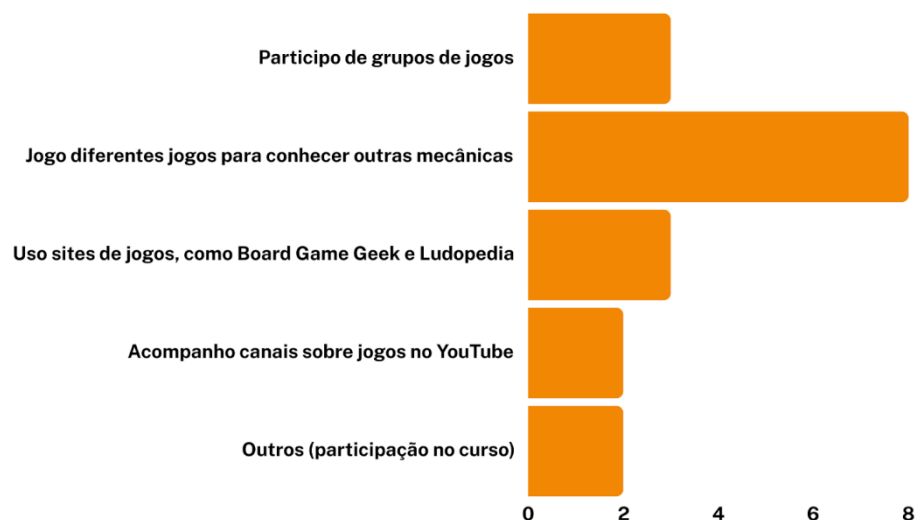
Em resposta a essas reflexões, realizamos uma dinâmica breve para incentivá-los a pensar juntos sobre os jogos que já conheciam e como poderiam ser adaptados em uma aula de História. A dinâmica consistiu em citar o nome de um jogo, no caso, o *Banco Imobiliário* (Darrow; Parker; Magie, 2017) e pedir para que os participantes sugerissem conteúdos para os quais aquele jogo poderia ser adaptado. Algumas propostas que surgiram durante a atividade: o Professor Edison sugeriu usar o jogo para abordar a Reforma Passos e também para discutir sobre Socialismo e Neoliberalismo, enquanto o Professor Donga sugeriu que “[...] seria mais fácil tematizar *Banco Imobiliário* com a colonização espanhola, trabalhar a ideia dos adelantados e da sorte e revés dos primeiros espanhóis”.

A aula finalizou com três sugestões para os professores aumentarem o seu repertório lúdico. A primeira foi apresentar o site da Ludus Magisterium, uma comunidade que reúne educadores e pessoas interessadas em jogos e educação.⁶ A segunda indicação foi o site Ludopedia, uma rede social nacional na qual é possível encontrar diversas informações sobre jogos de tabuleiro e RPG.⁷ Foi explicado para os participantes como usar o site para buscar jogos com temáticas históricas, com o intuito de conhecerem mais jogos e refletirem sobre como poderiam ser usados de forma adaptada nas aulas. A última sugestão foi acessar a plataforma do YouTube para conhecer jogos através dos vídeos de gameplay, que demonstram como funciona um jogo na prática, ou seja, jogando.

Alguns participantes também compartilharam outras formas de ampliar o repertório, como frequentar luderias – lojas em que é possível alugar jogos ou jogar jogos gratuitos oferecidos aos frequentadores. O gráfico 22 apresenta algumas das estratégias usadas pelos participantes para expandir o seu repertório lúdico:

⁶ Disponível em: <https://www.ludusmagisterium.com.br>. Acesso em: 17 jan. 2025.

⁷ Disponível em: <https://ludopedia.com.br/>. Acesso em 4 fev. 2025.

Gráfico 22 - Estratégias dos docentes para expandir o repertório lúdico

Fonte: Elaboração própria, 2024.

Antes de encerrar, um dos participantes perguntou sobre a tarefa final, o que foi prontamente explicado, com a menção de que o jogo desenvolvido na pesquisa seria apresentado na semana seguinte. Alguns participantes demonstraram entusiasmo e motivação, além de parabenizarem pela pesquisa.

5.1.2 Segundo encontro: reflexões sobre educação antirracista e apresentação do jogo *Trajatórias: histórias de vida de personalidades negras do pós-abolição*

O objetivo do segundo módulo do curso foi discutir com os participantes as contribuições da Lei nº 10.639/2003 e suas diretrizes para abordagens antirracistas no ensino de História. No encontro síncrono, foram apresentados os conceitos de decolonialidade e interculturalidade crítica como propostas de ação contra-hegemônicas. Por fim, o jogo elaborado durante a pesquisa foi apresentado como estratégia para discutir as questões propostas pela lei. Neste módulo, estiveram presentes 20 participantes.

Iniciamos com uma nova apresentação da pesquisadora e da pesquisa para que os participantes ausentes na semana anterior pudessem se situar no tema. Também foi perguntado se os presentes já haviam respondido ao questionário inicial. Tendo em vista que o tema da aula abordaria questões sobre o conhecimento dos participantes sobre a lei, seria importante que todos já tivessem respondido. Os presentes informaram que já haviam realizado essa tarefa.

Como na semana anterior não foi possível apresentar uma parte do conteúdo sobre os jogos, a aula iniciou a partir desta seção. Foi explicado que há diversas formas de classificar

um jogo e que, no curso, optamos por apresentar uma classificação desenvolvida para o campo da Educação, a mesma utilizada na pesquisa (Carvalho, 2022). O objetivo era não apenas apresentar as classificações, mas também alguns exemplos de jogos em cada grupo. Assim, os professores poderiam ampliar ainda mais o seu repertório lúdico.

Foi mostrado aos professores que é possível adaptar jogos de seu próprio repertório. Um exemplo disso foi a discussão sobre jogos abstratos, como um baralho, que pode ser tematizado com algum conteúdo específico trabalhado nas aulas. Um exemplo de adaptação apresentado foi o jogo *Canastra Regencial* (Juchem; Pereira, 2018), no qual os autores usam as mecânicas do buraco para ensinar sobre o período regencial brasileiro. Outro exemplo mencionado foi o jogo *Dixit* (Roubira, 2008), no qual os jogadores precisam adivinhar qual é a carta do oponente a partir de uma pista (as cartas desse jogo possuem apenas imagens).

Quando abordamos os jogos do século XX, foi destacado que, além de possuírem mecânicas mais simples, são jogos frequentemente presentes no repertório dos alunos. Isso pode facilitar o trabalho do professor, pois as regras já são familiares e os próprios alunos podem explicá-las entre si, promovendo um ambiente de aprendizagem colaborativa.

No entanto, também foram apresentadas algumas críticas a esses jogos devido a problemas em suas mecânicas. Entre os pontos destacados, estão o tempo de jogo, frequentemente mal projetado; a eliminação de jogadores, que pode desmotivar os participantes; a dependência excessiva da sorte, que reduz a ênfase em estratégias; e o próprio objetivo do jogo, que, em alguns casos, pode transmitir mensagens questionáveis. Exemplo disso é o próprio *Banco Imobiliário* (Darrow; Parker; Magie, 2017), em que, para vencer, é preciso falir todos os outros jogadores.

Embora sejam jogos com problemas em seu balanceamento, um destaque feito foi que, ao longo do curso, haveria a oportunidade de refletir sobre formas de balancear o equilíbrio dos jogos, introduzindo outras características e mecânicas para reduzir a dependência da sorte entre outros aspectos que esse tipo de jogo possui.

Finalizamos essa etapa apresentando uma classificação mais geral de alguns termos, como mecânicas, jogos analógicos, jogos de tabuleiro e jogos de mesa. Em seguida, os docentes puderam esclarecer dúvidas relacionadas aos conteúdos até aqui apresentados.

A etapa seguinte do curso teve um caráter mais prático. O objetivo foi exercitar, junto aos participantes, a produção de jogos para o contexto educacional. Foram apresentados alguns jogos e solicitamos que eles sugerissem temas e maneiras de adaptá-los para suas aulas. Ao mostrar jogos construídos por outros professores ou estudantes, buscamos motivar os

participantes e estimulá-los a perceber, por meio de exemplos práticos, que é possível desenvolverem seus próprios jogos.

O primeiro jogo apresentado foi o *República em Jogo* (Silva; Lima; Costa, 2017), uma adaptação do jogo *War* (Lamorisse; Levin, 1972) desenvolvido no Mestrado Profissional do Colégio Pedro II. Os participantes receberam algumas explicações gerais sobre a proposta do jogo, que era ensinar aos estudantes sobre participação política, além de algumas informações sobre as modificações feitas em relação ao jogo original.

Em seguida, os docentes responderam de que forma um jogo como esse poderia ser adaptado para as aulas de História. O Professor Francisco sugeriu utilizá-lo para abordar o tema do Brasil Colônia; o Professor Edison propôs sua aplicação para tratar da Redemocratização e da Nova República; a Professora Petronilha mencionou a possibilidade de usá-lo para discutir os Reinos Africanos; já a Professora Neusa sugeriu: “Poderia pensar nas regiões que os estudantes residem, ligadas à milícia ou tráfico” e “[...] nas regiões onde temos lugares de memória negra no Rio de Janeiro”.

O segundo a ser apresentado foi um jogo eletrônico, resultado de um Projeto de Extensão com professores e alunos da PUC-MG (La Carretta; Schlittler, 2023).⁸ Trata-se de um jogo no estilo livro-jogo, que adapta o livro *Quarto de Despejo*, da autora Carolina Maria de Jesus. Os participantes receberam algumas informações sobre o conceito de livro-jogo, um tipo de jogo no qual o final é determinado pelas escolhas dos jogadores. Por exemplo, uma ação específica desencadeia um acontecimento, e as decisões tomadas pelos jogadores influenciam diretamente na experiência vivenciada no sistema do jogo. Devido à instabilidade na conexão de internet, não foi possível demonstrar na prática a funcionalidade do jogo. No entanto, o link foi compartilhado no chat para que os professores pudessem acessá-lo posteriormente.

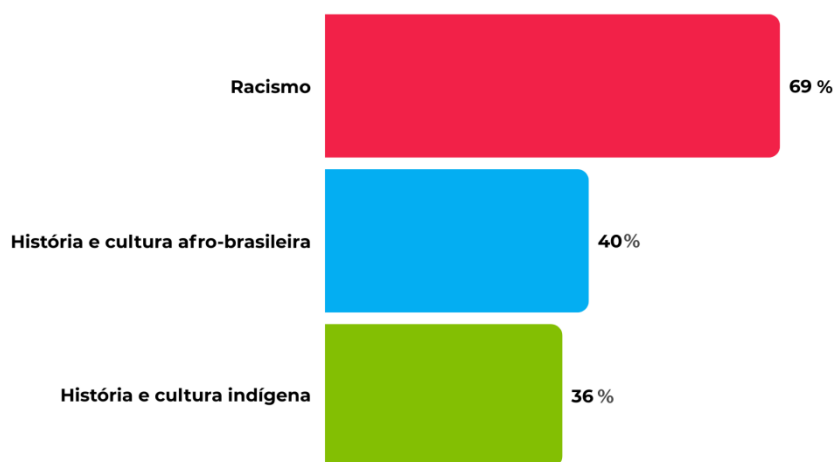
O próximo tópico abordado foi educação antirracista. Iniciamos com a introdução e explicação desse conceito, utilizando a definição de Cavalleiro (2001) como referência. Um dos destaques feitos foi em relação à relevância do trabalho dos professores e da própria escola, enfatizando que, embora esta seja um espaço onde o racismo pode se manifestar, ela também pode ser um local privilegiado para a adoção de práticas antirracistas, conforme argumenta a autora. Em seguida, apresentamos as características que, segundo Cavalleiro, a educação antirracista possui.

⁸ O jogo está disponível gratuitamente em <https://www.jogospuc.com.br/pesquisa/despejo/>. Acesso em: 17 jan. 2025.

A fim de estimular a participação no debate sobre o tema, foram apresentados alguns dados da pesquisa “Percepções sobre o Racismo no Brasil” (Santos; Oliveira; Perilo, 2024). Os participantes foram informados sobre os aspectos gerais desse estudo, incluindo o ano de publicação e alguns detalhes sobre a metodologia empregada.

O primeiro dado apresentado abordou os temas que os entrevistados consideravam mais relevantes para serem estudados nas escolas (gráfico 23):

Gráfico 23 - Temas que os entrevistados consideram mais importantes para serem abordados nas escolas



Fonte: Elaboração própria, 2024.

Além desse dado, outra informação compartilhada foi que entre os participantes de todos os níveis de escolaridade que afirmaram ter aprendido sobre racismo, história e cultura africana, afro-brasileira e indígena, mais da metade declarou que esses temas foram abordados de forma pouco ou nada adequada nas escolas. Com base nessas informações, duas reflexões foram propostas para que os docentes compartilhassem suas impressões: 1) Por que esses temas ainda são pouco abordados nas escolas, mesmo sendo amplamente reconhecidos como importantes? E 2) Vocês acreditam que receberam formação suficiente para trabalhar com esses temas em sala de aula?

Na concepção do Professor Donga, há “Falta de preparo dos próprios professores. Quando muito, nossa formação inclui um ou dois períodos referentes à História da África ou dos indígenas”. Na mesma linha, o Professor Cartola pontuou não ter recebido formação na graduação. A Professora Tereza acrescentou afirmando que “Na graduação são poucos cursos, e quando têm, temos poucas vagas, dificultando o acesso”. O Professor Wilson complementou com sua experiência na graduação, apontando que “Tinham as 2 matérias de História da África e algumas optativas que nem sempre estavam disponíveis durante todo o período, não eram

obrigatórias”. Já a Professora Sueli destacou: “Sinto que mesmo as disciplinas de História da África (que já são poucas) não nos ensinam a ensinar sobre temas como racismo etc.”.

Já o Professor Francisco destacou que “Um dos elementos é a falta de formação. No entanto, penso que uma questão fundamental é a construção do currículo. Ainda estamos muito longe da construção de um currículo decolonial. [Em] Nosso currículo ainda prevalece uma perspectiva eurocêntrica”. A Professora Grácia contribuiu mencionando que “Tem a questão da vontade também, tendo em vista que muitos de nós não tivemos esta formação e ainda tem a questão da história sensível” e da necessidade de “[...] se colocar contra um ‘sistema’, é luta, das crenças do ambiente escolar que estamos inseridos”.

A discussão se desdobrou em uma das tarefas do curso, na qual foi solicitado que os docentes compartilhassem estratégias ou soluções que pudessem ser usadas para superar esses desafios. Algumas falas apresentadas foram da Professora Beatriz: “Acredito que oferecer cursos de formação na área para professores e o envolvimento da comunidade escolar, principalmente incentivando projetos”. Na mesma linha, a Professora Marielle ressaltou sobre “A criação de mais cursos de extensão e formação continuada para educadores, além do trabalho conjunto das equipes docentes como um todo, a fim de adaptar o material e as dinâmicas dentro da própria escola”.

As falas dos professores abriram caminho para comentar sobre o percurso de aprovação das legislações antirracistas e da contribuição dos movimentos negros para a sua aprovação. Em seguida, foi introduzido o conceito de interculturalidade crítica enquanto uma proposta de ação contra-hegemônica.

A partir das colocações feitas pelos professores, também refletimos sobre os materiais didáticos. Após a aprovação das legislações e políticas de ação afirmativa, houve uma melhoria nesses materiais, como alguns participantes mencionaram. Esse apontamento abriu a oportunidade para outro questionamento: se os docentes acreditavam que esses materiais didáticos estavam disponíveis nas unidades escolares em que atuam. O segundo questionamento foi sobre a opinião que tinham em relação aos materiais didáticos adotados nas escolas em que trabalham e se esses materiais abordavam as questões que estávamos discutindo.

A Professora Neusa afirmou que “Ainda é pouco o que chega pra gente na escola”. Já a Professora Grácia comentou que “Chega [material], mas ainda precisamos de mais. Avançamos, é fato, mas o caminho ainda é longo”. O Professor Francisco destacou que acredita que “[...] existe um movimento muito positivo de professores e professoras construindo propostas interessantes a partir do chão da escola. Profissionais mobilizados e sensíveis que trazem o debate desta questão. É um movimento que vai da escola para a universidade. E não

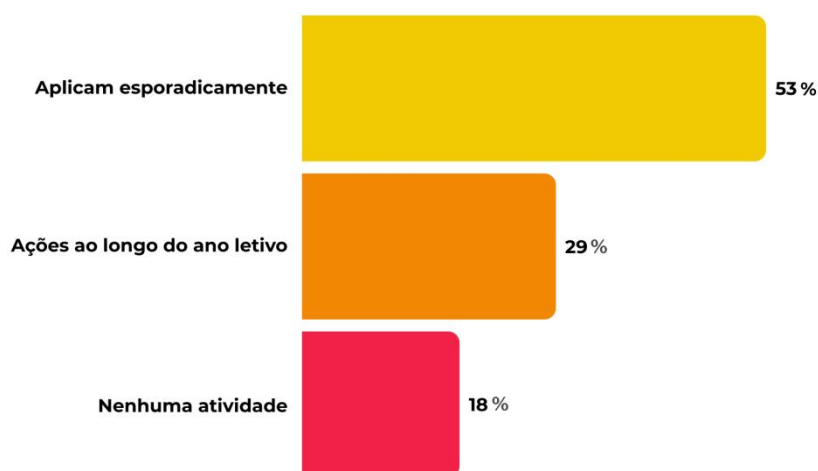
o inverso”. Ele também mencionou: “Penso que houve uma melhora significativa na abordagem destes temas nos livros didáticos”.

O Professor Hamilton destacou que acredita que “[...] até mesmo em cursos de extensão e etc. o antirracismo ainda deixa a cultura indígena como um segundo nível perante a história afro-brasileira e as minorias asiáticas nem se menciona”. A Professora Neusa concordou, afirmando que “E [a questão] indígena é menos ainda. Não sabemos nem por onde começar. E tem muita coisa pra ser falada. Mas não estudamos isso”. A partir desses apontamentos, outra questão levantada foi sobre como os vestibulares têm abordado esses temas, e os professores destacaram como algumas provas, como as do ENEM e da UERJ estão trazendo essas questões para o centro do debate.

Em seguida, abordamos a Lei nº 10.639/2003, explicando que ela torna obrigatório o ensino sobre a história e cultura afro-brasileira. Após uma leitura da legislação, foi apresentado um breve percurso sobre a sua tramitação e promulgação, bem como o papel do movimento negro nesse processo. Também discutimos a ampliação da lei em 2008, que incluiu a temática indígena.

Para ilustrar esse tema, foi apresentada outra pesquisa (Benedito; Carneiro; Portella, 2023) sobre a aplicação da lei nas secretarias municipais. Os participantes também receberam informações gerais sobre o objetivo dessa pesquisa e alguns dados obtidos sobre a implementação da legislação (gráfico 24).

Gráfico 24 - Aplicação da Lei nº 10.639/2003 pelas Secretarias Municipais de Educação



Fonte: Elaboração própria, 2024.

A reflexão realizada com os professores foi de que, apesar dos avanços legais, os dados indicam que ainda há um longo caminho a percorrer. A aprovação de uma lei não garante, por

si só, que seus destinatários a apliquem efetivamente. Sem uma formação adequada e a devida divulgação dos documentos legais, por exemplo, é difícil garantir sua implementação. Como os próprios participantes destacaram, muitas vezes esse movimento parte de nós, enquanto professores, que compreendemos a importância desses temas e procuramos implementá-los em nossas salas de aula.

Para complementar, os docentes foram apresentados ao contexto de promulgação das DCN (2004), que regulamentam a Lei nº 10.639/2003, com destaque para a importância de conhecer esse documento. A Professora Grácia ressaltou que, em comparação à lei, este é um documento ainda pouco divulgado. Também foi apresentado um panorama sobre o teor das diretrizes, que abordam aspectos fundamentais como políticas de reparação, o direito à história e à memória. Os professores foram incentivados a realizar a leitura do texto completo das diretrizes, que foi disponibilizado na plataforma *Moodle* para consulta. Também discutimos sobre a relevância de conhecer os princípios orientadores das diretrizes e como eles podem ser aplicados em nossas práticas pedagógicas.

A partir da leitura de um dos trechos das diretrizes, comentamos sobre a proposta do texto legal, que busca promover a construção de uma educação democrática e antirracista. Ademais, apontamos que um currículo escolar baseado em perspectivas eurocêntricas contribui para a reprodução das desigualdades existentes na sociedade.

Em seguida, assistimos ao vídeo *O pensamento decolonial para superar a colonialidade e o racismo epistêmico* (2021). Após a exibição, os professores compartilharam suas impressões sobre o conteúdo. Na sequência, conversamos sobre a relevância do conceito de interculturalidade crítica. O Professor Cartola destacou a importância desse conceito, afirmando que “[...] deve ser um exercício constante, para ser decolonial, diante de tantos pensadores firmados na academia [...]”. Também debatemos a necessidade de construir caminhos contra-hegemônicos e de enxergarmos a diversidade como uma vantagem pedagógica.

Por fim, foi apresentado o jogo desenvolvido a partir da pesquisa. A apresentação foi realizada por meio da webcam e complementada por imagens dos componentes exibidas nos slides. Durante a apresentação, o funcionamento do jogo, suas possíveis aplicações em sala de aula e seu baixo custo foram algumas das informações fornecidas. De maneira geral, os participantes demonstraram interesse pelo jogo e fizeram comentários positivos sobre a estética das cartas e o conteúdo abordado.

Para compreender melhor as impressões dos participantes, solicitamos que compartilhassem suas percepções iniciais sobre o jogo na tarefa do módulo 2. Vale ressaltar que as impressões são preliminares, uma vez que eles não tiveram acesso ao arquivo completo,

tendo recebido apenas explicações gerais sobre seu conteúdo. A Professora Grácia considerou que “A proposta é encantadora, esteticamente bem bonito e de baixo custo. A proposta nos leva a ver que é possível desenvolver materiais didáticos diferenciados. Abre os nossos horizontes inclusive para os materiais adaptados para os alunos com necessidades especiais”. Já a Professora Neusa fez o seguinte comentário:

O que vi na apresentação foi um jogo pensado para ser usado em sala de aula pelo professor e alunos, que aborda o tema antirracismo e traz o lúdico para colaborar com o pensamento histórico e antirracista. A utilização do tabuleiro é muito legal porque nos impele a sair um pouco do digital e faz a interação ser mais interpessoal. Gostei também do uso de documentos históricos. [...]

O Professor Oliveira mencionou que achou o jogo interessante, um ponto também destacado pela Professora Beatriz:

O jogo é muito interessante. Eu particularmente gosto muito de jogos no estilo “detetive”. O fato do jogo estimular a curiosidade do jogador e fazê-lo pesquisar, aprender, desvendar, é uma forma de trazer visibilidade para personalidades que foram marginalizadas nas narrativas oficiais de forma dinâmica, para além do que é exposto em sala de aula. No fim, sem dúvidas, grande parte dos jogadores terão um impacto positivo. Esses fatores tornam o jogo envolvente e educativo. Estou ansiosa para poder aplicar com os meus alunos!

A aula foi concluída com o esclarecimento de algumas dúvidas apresentadas pelos professores, relacionadas à criação do jogo, como a plataforma utilizada para sua confecção e o uso da Inteligência Artificial (IA) para criar as imagens do tabuleiro. Encerramos com agradecimentos pela participação e pelas trocas de experiências obtidas.

5.1.3 Terceiro encontro: desenvolvimento de jogos para a aprendizagem

No terceiro módulo, a proposta foi apresentar o processo de criação do jogo *Trajetórias: histórias de vida de personalidades negras do pós-abolição*. Ademais, compreender os conceitos de jogos sérios, bem como analisar alguns jogos pedagógicos e jogos de entretenimento. Por fim, discutir a relevância do repertório lúdico dos professores na seleção e implementação desses materiais em sala de aula. Este módulo contou com a participação de 12 docentes.

A aula começou com a apresentação dos tópicos que seriam abordados. Em seguida, foi apresentada aos professores a metodologia de criação do jogo (Giacomoni, 2018), além de algumas recomendações de leituras. Como essa parte já foi descrita no tópico 3.2.1, não foi detalhada novamente neste trecho.

Após a apresentação da metodologia, os professores conheceram o passo a passo da criação do jogo, que teve início com a escolha de um jogo como inspiração. Uma das ênfases foi em relação aos objetivos pedagógicos (o que o professor deseja que os estudantes aprendam), destacando que o jogo deveria permitir aos alunos não apenas compreender o contexto histórico do período abordado, mas também explorar as vivências dos personagens. Por exemplo, como esses indivíduos se inseriram socialmente nos contextos em que se encontravam, quais redes de solidariedade e associações utilizaram para resistir, de diferentes maneiras, à marginalização e ao racismo da época.

Para alcançar esse objetivo, o uso de documentos históricos foi apontado como um recurso fundamental. Além disso, o jogo deveria ter uma abordagem antirracista e promover reflexões críticas sobre o tema. A pedido de um dos participantes, houve a leitura do primeiro caso.

Seguimos com explicações sobre algumas das escolhas feitas para equilibrar o tempo de partida. Uma das principais estratégias para controlar o tempo foi a decisão de manter a história do caso curta, com informações iniciais sobre os personagens para ajudar os jogadores a conectarem ou amarrarem as ideias. Além disso, considerando que o uso dos documentos, por si só, já aumenta o tempo de jogo – pois os jogadores gastam mais tempo lendo e fazendo anotações sobre as pistas –, foi necessário reduzir a quantidade de pistas e o tamanho do tabuleiro.

Outro aspecto mencionado foi a inclusão de regras que permitem jogar de forma cooperativa, assim como em duplas ou trios. Essas adaptações foram consideradas importantes para permitir que o jogo fosse utilizado com turmas de diferentes tamanhos. Também foi ressaltada a necessidade de considerar o nível de complexidade do jogo e o perfil do público-alvo. É preciso avaliar se os jogadores têm o hábito de jogar e, caso afirmativo, quais tipos de jogos, se preferem jogos mais simples ou se estão habituados a jogos mais complexos, como os de estratégia, que possuem uma quantidade maior de regras e ações durante a partida.

Após essas explicações, discutimos sobre os fatores que tornam um jogo engajador. Foi apresentado o conceito de jogos sérios e enfatizada a importância de termos intencionalidade ao levar jogos para a sala de aula ou ao criá-los para esse propósito. Essa intenção precisa estar claramente expressa nos objetivos pedagógicos. Também foi abordada a necessidade de equilibrar entretenimento e aprendizagem em jogos desse tipo. Nesse momento, a Professora Sueli compartilhou uma experiência pessoal: “Quando eu era criança, minha avó me comprou um jogo de tabuada. Eu detestava, não tinha nada de divertido [...]. Eu me sentia um pouco enganada também [...]”.

A partir disso, reforçamos a importância de considerar os aspectos do jogo abordados nos módulos 1 e 2. Em jogos voltados para a aprendizagem, o designer precisa combinar tanto os saberes do campo da Educação e de sua disciplina específica, assim como o conhecimento de elementos do design de jogos.

Outro aspecto abordado no curso foi a modalidade de jogo PnP, destacando suas vantagens. Esse formato permite que os próprios professores criem os jogos utilizando editores de texto ou imagem, o que facilita a montagem e seu uso na sala de aula. Além disso, por serem jogos analógicos, não exigem conhecimentos de programação nem dependem de conexão à internet para serem usados, o que o torna um tipo de jogo acessível.

Em seguida, foram apresentados alguns jogos sérios para que os professores se inspirassem. Devido a pouca oferta de jogos nessa modalidade disponíveis gratuitamente, nem todos os jogos apresentados abordavam questões raciais. No entanto, discutimos formas de adaptar esses jogos para incluir essas temáticas. O objetivo de apresentar os jogos foi tanto oferecer opções que os professores poderiam inserir em suas aulas quanto mostrar outras possibilidades para inspirá-los na criação de seus próprios jogos. Todos os jogos são gratuitos e disponibilizados no formato PnP. Durante a apresentação, foram destacados alguns dos aspectos principais de cada um desses jogos. Entre os jogos apresentados (quadro 5), os quatro primeiros foram desenvolvidos em Mestrados Profissionais.

Quadro 5 - Jogos sérios apresentados para os professores

Nome do jogo	Autor(a) e ano	Descrição
<i>Akofena</i>	Campos (2022)	Jogo de tabuleiro de conquista de territórios sobre reinos e impérios africanos para ensinar sobre seus personagens, história e cultura
<i>Baquaqua: uma viagem pelo Atlântico</i>	Silva (2018)	Jogo de tabuleiro com cartas de ação que usa as experiências de Mahommah Baquaqua para ensinar sobre relações étnico-raciais
<i>Kontaê! Heroínas negras brasileiras</i>	Francisco (2020)	Jogo de cartas narrativo sobre mulheres negras brasileiras, suas histórias e conquistas
<i>Sociedade justa?</i>	Bastos e Pereira (2021)	Jogo de cartas de construção de personagens (inspirado em RPG) para sensibilizar sobre questões sociais e políticas
<i>Mithistória</i>	Giacomoni, Oliveira e	Jogo de cartas que explora as diferenças entre narrativas míticas e históricas, com

Nome do jogo	Autor(a) e ano	Descrição
	Schena (2019)	foco em mitos e histórias gregas e romanas

Fonte: Elaboração própria, 2024.

Em sequência, foram apresentados alguns jogos de entretenimento (quadro 6), todos com mecânicas mais simples, mas que poderiam servir de inspiração para os professores na elaboração do trabalho final do curso ou na criação de outros jogos. À medida que eram apresentados, alguns professores manifestaram interesse por alguns deles, como foi o caso do *Timeline* (Henry, 2018), um jogo de cartas de construção de linha do tempo que possui uma versão sobre a História do Brasil.

Quadro 6 - Jogos de entretenimento apresentados para os professores

Nome do jogo	Autor(a) e ano	Descrição
<i>Timeline</i>	Henry (2018)	Jogo de cartas no qual eventos históricos são organizados em uma linha do tempo
<i>Scotland Yard</i>	Moriarty (2016)	Jogo de tabuleiro em que os jogadores são detetives e resolvem casos misteriosos
<i>Perfil</i>	Mednick e Moog (2008)	Jogo de cartas no qual se deve adivinhar o perfil das cartas por meio de dicas sobre suas características
<i>Código Secreto</i>	Chvátíl (2015)	Jogo de cartas em que equipes decifram códigos para encontrar palavras secretas
<i>Similo História</i>	Chiacchiera, Hach e Zizzi (2019)	Jogo de cartas cooperativo em que os jogadores usam a dedução para descobrir a identidade dos personagens

Fonte: Elaboração própria, 2024.

Finalizamos com um passo a passo para ajudar os professores a decidirem se devem ou não utilizar um jogo em sala de aula. Por último, os participantes puderam esclarecer dúvidas.

5.1.4 Quarto encontro: protótipos e ciclos de testes

O último módulo foi dedicado a apresentar outras ferramentas para ampliar o repertório lúdico dos professores, além de detalhar o processo de prototipagem de um jogo e os ciclos de

testes. Conforme a metodologia era apresentada, ela foi complementada com exemplos práticos da criação do jogo *Trajétórias*, a fim de ilustrar os conceitos. O total de participantes nesta etapa do curso foi de 16 cursistas.

Tanto o tema da prototipagem quanto o dos ciclos de testes foram fundamentados na metodologia apresentada por Boller e Kapp (2018). Ao abordar a criação de protótipos, foi explicado que este é uma versão inicial do jogo, projetada para testes. Trata-se de uma versão simplificada, que não precisa estar completa, mas deve conter os elementos principais necessários para a realização dos testes. O objetivo do protótipo é proporcionar um teste rápido, fácil e de baixo custo, focado em avaliar a jogabilidade.

Os protótipos desempenham várias funções. Em princípio, eles servem para avaliar a jogabilidade. Ou seja, permitem verificar se é possível jogar, se as mecânicas funcionam adequadamente, se a concepção do jogo faz sentido e se ele possui lógica interna. Ademais, o protótipo também ajuda a identificar se a ideia do jogo é envolvente, se promove engajamento entre os jogadores e se eles apreciam como o jogo funciona.

Um jogo normalmente é composto por uma mecânica principal e algumas mecânicas secundárias. Quanto maior o número de mecânicas, mais complexas se tornam as regras do jogo. O protótipo permite testar isso, verificando se o público-alvo as considera excessivas ou insuficientes, bem como se o jogo é adequado ao nível de complexidade do público a qual está destinado. De igual modo, o protótipo também revela se este público consegue atingir os objetivos de aprendizagem propostos.

Seguimos com a apresentação dos passos para a criação de um protótipo. O primeiro consiste em preparar o material necessário, como papel, caneta, componentes de outros jogos, post-its, entre outros. Nessa fase, também é essencial ter em mãos o que os autores chamam de “documento de design inicial”. Esse documento serve para estruturar os objetivos do jogo, os objetivos pedagógicos, a temática e a superfície do jogo. No nosso caso, utilizamos o guia de jogos (Giacomoni, 2018) como base principal para elaborar esse documento de design. A tarefa final é justamente a elaboração desse documento.

A segunda etapa envolve realizar um *brainstorming* (ou tempestade de ideias) dos objetivos e das dinâmicas centrais do jogo. Essa fase é útil quando o jogo está sendo desenvolvido em grupo, como em projetos realizados com alunos ou com um grupo de professores. O terceiro passo é a escolha do tema ou da história do jogo, uma etapa que já faz parte da proposta do guia. Por fim, a construção de um protótipo simples, que servirá como base para os ciclos de testes e para a revisão do próprio protótipo.

Os ciclos de testes (ou *play-testes*) são essenciais para qualquer jogo. Embora, para quem o projetou, ele pareça ter lógica e sentido em um primeiro momento, é comum que alguns aspectos passem despercebidos. Em um jogo, há falhas que só podem ser identificadas durante a observação de outras pessoas jogando. Por isso, é preciso fazer testes, pois eles permitem refinar o jogo e oferecem a oportunidade de observar a experiência dos jogadores. Durante um teste, é possível avaliar os objetivos do jogo, verificar se as regras são compreensíveis, o nível de envolvimento dos jogadores e se eles realmente aprenderam o que o criador desejava.

Um aspecto ressaltado foi a necessidade de avaliar o jogo após o teste, seja por meio de entrevistas, questionários pré e pós-jogo ou conversas informais. Após o primeiro teste com o protótipo, o jogo deve ser aprimorado com base nos *feedbacks* recebidos dos participantes e nas observações do professor sobre possíveis melhorias. Todavia, nem todas as opiniões dos testadores devem ser seguidas. É preciso considerar se elas estão alinhadas com os objetivos que o professor propôs para o jogo.

O design do jogo também precisa ser testado. Após o primeiro teste, o ideal é realizar as melhorias necessárias para que o jogo se aproxime da versão final. Isso permite testar a paleta de cores, a tipografia e a aceitação ou rejeição da estética pelos jogadores. A forma como o professor apresenta o jogo à turma pode influenciar a motivação dos alunos, dependendo da estética. Além do mais, o teste também deve ser feito com o público-alvo.

Foi ressaltado com os participantes que não é preciso seguir à risca o passo a passo da metodologia. Cada professor faz as adaptações à sua realidade e ao projeto de jogo que deseja implementar. Inclusive, não há um número exato de testes a serem realizados. Conforme eles acontecem, podem surgir novas sugestões de melhorias ou falhas a serem corrigidas, e a cada alteração, o jogo precisa ser testado novamente. O ciclo de testes se encerra quando o professor considerar que eles já não são mais necessários. Para ilustrar, os professores tiveram acesso a alguns modelos de fichas de testes e de avaliação de jogos.

Prosseguimos com algumas recomendações finais de materiais úteis para a confecção de jogos. Na sequência, foi novamente detalhada a tarefa final, e o espaço foi aberto para que os professores pudessem tirar dúvidas. A proposta da tarefa consistia em elaborar um projeto de jogo (ou documento de design instrucional, conforme Boller e Kapp, 2018) com temática antirracista.

A proposta era criar um jogo que pudesse ser utilizado em sala de aula ou em outros espaços, como bibliotecas ou museus. Para desenvolver o projeto, os participantes deveriam se basear nas metodologias abordadas ao longo do curso e nos materiais de apoio disponibilizados. O jogo poderia partir de uma ideia original ou ser uma adaptação de um jogo já existente. Foi

reforçado que o projeto deveria ser de um jogo analógico, ou seja, não digital, e que os participantes poderiam criar um jogo de tabuleiro, cartas ou até mesmo um RPG, caso preferissem. Para auxiliar na elaboração do projeto, foi disponibilizada uma lista de perguntas orientadoras para auxiliar o processo de criação (quadro 7):

Quadro 7 - Perguntas orientadoras para a elaboração do trabalho final

Perguntas	Descrição
Qual jogo você utilizou para adaptar?	-
Qual é a faixa etária ou ano/série do seu público-alvo?	-
O jogo comporta quantos participantes?	-
Qual a temática abordada?	Conteúdos, conceitos ou competências que você deseja desenvolver
Quais são os objetivos pedagógicos?	O que você gostaria que os jogadores aprendessem
Quais são os objetivos do jogo?	Qual é a meta do jogo, ou seja, o objetivo principal, a condição de vitória
Em que superfície acontece a narrativa ou ações do jogo?	Tabuleiro, cartas, sala de aula etc.
Quais alterações foram feitas na dinâmica e nas regras em relação ao jogo original/base que você escolheu para se inspirar/adaptar?	Que mudanças você fez nas regras originais para atender aos seus objetivos
De que modo esse jogo pode ser trabalhado em uma perspectiva antirracista?	-

Fonte: Elaboração própria, 2024.

Nota: elaborado com base em Giacomoni (2018) e Boller e Kapp (2018).

Mesmo não sendo obrigatória a elaboração de protótipo, alguns participantes optaram por também fazê-lo. Os trabalhos desenvolvidos abordaram uma variedade de temáticas. Ao todo, 13 professores concluíram a tarefa final, apresentando jogos sobre personalidades negras e indígenas, história dos surdos negros no Brasil, religiosidades de matriz africana, Conjuração Baiana, Revoluções Francesa e Haitiana, entre outros temas. A análise dos trabalhos revelou que os professores conseguiram aplicar os conteúdos, reflexões e questões discutidas ao longo do curso. Além disso, os projetos de jogos apresentaram propostas de intervenções antirracistas, tanto produzidas pelos professores quanto em colaboração com os estudantes.

Também foi disponibilizada uma avaliação anônima e opcional do curso. Apesar de a amostra contar com apenas 6 respostas, essas contribuições ajudaram a identificar aspectos do curso que poderiam ser aprimorados ou que não foram explorados de forma satisfatória. A avaliação incluiu perguntas abertas e fechadas.

De maneira geral, os participantes relataram que o curso atendeu às suas expectativas, proporcionando conhecimentos teóricos e práticos sobre os temas abordados. Entre os aspectos positivos destacados, os respondentes ressaltaram os materiais disponibilizados e a abordagem utilizada nas aulas. Quanto aos aspectos que poderiam ser melhorados, foram mencionados: a tarefa final, que poderia ter sido realizada em partes ao longo do curso; a inclusão de atividades em grupo entre os participantes; a ampliação da duração do curso; e uma abordagem mais detalhada sobre a prática antirracista.

Encerramos com agradecimentos aos professores que participaram do curso e consentiram em participar da pesquisa. Alguns docentes também agradeceram pelo aprendizado e pelas trocas realizadas ao longo das atividades.

O curso de extensão possibilitou a partilha das experiências e saberes adquiridos até aquele momento da pesquisa com outros docentes. Por meio dele, foi possível entender alguns dos desafios enfrentados pelos participantes, especialmente na busca por uma educação mais inclusiva, além de propor intervenções por meio dos jogos.

Durante as aulas, os professores tiveram a oportunidade de compartilhar suas perspectivas, o que enriqueceu a reflexão coletiva. Questões como currículos que abordam pouco ou ignoram temáticas raciais, materiais didáticos deficitários e a falta de formação específica foram aspectos frequentemente mencionados pelos participantes. No entanto, muitos professores reconhecem a presença do racismo na escola e compreendem a importância de enfrentá-lo por meio de uma educação crítica que discuta as relações de poder estruturantes da sociedade.

Por fim, podemos afirmar que os resultados indicam que o curso cumpriu, em certa medida, seus objetivos iniciais, mas também evidenciaram a necessidade de ajustes em sua estrutura. Ademais, ressaltam a demanda por mais espaços de formação continuada, que incentivem a colaboração tanto entre os docentes, quanto entre estes e seus alunos.

6 FIM DO JOGO: CONSIDERAÇÕES FINAIS

O colonialismo é uma relação de poder duradoura que persiste sob a forma da colonialidade do poder, do saber e do ser. Ela estabeleceu hierarquias raciais, epistemológicas e de gênero, que estruturam nossas relações sociais e permeiam o contexto escolar de diferentes formas: por meio da formação dos professores, dos currículos prescritos e ocultos, das práticas pedagógicas, dos materiais didáticos e do ensino das disciplinas escolares. Essas hierarquias garantem a permanência da lógica eurocêntrica nos currículos, nos quais determinados conhecimentos são priorizados, enquanto outros são marginalizados ou reduzidos a conteúdos secundários.

Por meio do eurocentrismo, o conhecimento produzido no eixo ocidental-europeu é tomado como padrão. Isso provoca a desvalorização de saberes outros, como indígenas, africanos e afro-brasileiros, e conseqüentemente resulta em sua abordagem superficial nos programas escolares. Essa monocultura epistemológica não apenas limita o repertório de conhecimento oferecido aos estudantes, mas também impacta suas subjetividades, reforçando a colonialidade do ser.

Diante desse cenário, a decolonialidade e a interculturalidade crítica emergem como caminhos político-pedagógicos para desafiar essas hierarquias. Ao invés de ver as diferenças como barreiras, tais perspectivas as reconhecem como positivas e permitem a construção de um ensino de História mais plural e dialógico. A interculturalidade crítica, ao questionar as relações de poder estabelecidas, busca transgredir as hegemonias. No ensino dessa disciplina, essa abordagem possibilita que diferentes vozes sejam ouvidas, outras histórias sejam partilhadas e reconhecidas.

Os movimentos negros tiveram um papel educador importante na defesa pela obrigatoriedade do ensino da história e cultura africana e afro-brasileira dentro dos espaços escolares. Sua atuação contribuiu para que a Lei nº 10.639/2003 e as DCN (2004) fossem aprovadas. Ao longo desta dissertação, procuramos demonstrar como essas legislações se apresentam como caminhos decoloniais para questionar o eurocentrismo e promover uma educação antirracista. No entanto, sabemos que a mera existência dessas normativas não garante sua efetivação.

A pesquisa revelou que, apesar da consciência e do compromisso dos professores com a promoção de uma educação antirracista e democrática, ainda há desafios para a implementação da lei e das diretrizes. Muitos avanços aconteceram em duas décadas, desde que essas legislações foram aprovadas, contudo, a formação inicial e continuada dos docentes nem

sempre contempla a abordagem da história e cultura afro-brasileira e africana ou apresenta discussões sobre o racismo e formas de enfrentá-lo. Esse quadro dificulta a aplicação da legislação em sala de aula. Somado a isso, os materiais didáticos continuam sendo referenciados como um fator limitador.

Nesse contexto, os jogos de tabuleiro foram propostos como uma alternativa de material didático para estudantes da 3ª série do Ensino Médio a partir dessa lacuna constatada. Em relação ao jogo desenvolvido na pesquisa, os testes realizados com alguns estudantes foram essenciais para aperfeiçoar sua versão final. Durante as sessões de testes, foram identificados ajustes necessários tanto para melhorar sua jogabilidade quanto o design, como a reformulação de algumas cartas para garantir maior clareza do seu conteúdo.

Mais do que apresentar um jogo pronto, procuramos, por meio do curso de extensão e das discussões apresentadas ao longo dessa dissertação, oferecer aos docentes ferramentas metodológicas e teóricas para que desenvolvessem seus próprios jogos, adaptando-os às suas realidades. O curso de extensão proporcionou um espaço de trocas e aprendizagens. Os resultados indicaram que os participantes reconhecem o potencial dos jogos no ensino de História, como também apontaram para a necessidade de difundir a cultura lúdica entre os professores, assim como reeducar para as relações raciais.

Apesar de os professores que participaram do curso não terem testado diretamente o jogo, o interesse demonstrado pela proposta – seja pela temática, pelo uso de fontes documentais ou pela abordagem investigativa – reforça a importância de envolvê-los no processo de alguma forma. Despertar o interesse dos estudantes é fundamental, mas, antes disso, é preciso cativar os docentes, pois são eles que vão decidir levar (ou não) a proposta do jogo para a sala de aula.

Como perspectivas futuras, destacamos a necessidade de novos testes para aprimorar o jogo *Trajetórias*, visando o balanceamento e a diversificação dos diferentes tipos de documentos utilizados. O jogo também apresenta potencial para expansão, podendo incluir novos casos e personagens, como também outros recortes temporais, o que exige maior aprofundamento em pesquisa e ciclos de testes. Além disso, apresentar o jogo para outros professores, tanto para que possam avaliar o conteúdo abordado quanto para testarem a jogabilidade em contexto de sala de aula.

No que diz respeito ao curso de extensão, um próximo passo seria aprimorá-lo para que ele possa contribuir na formação de professores para a produção de jogos voltados para a aprendizagem, como também para a difusão da cultura lúdica entre os docentes. Ademais,

colaborar com a promoção de uma educação e de materiais didáticos baseados em uma perspectiva decolonial e intercultural crítica.

Diante disso, esperamos que esta pesquisa contribua para o fortalecimento de posicionamentos político-pedagógicos orientados para a construção de uma educação democrática e que valorize a diversidade, para o estímulo ao uso e produção de jogos no ensino de História e à ampliação dos espaços de diálogo e formação continuada entre professores. Por meio da articulação entre diferentes estratégias pedagógicas, das brechas e fissuras, acreditamos ser possível esperar uma educação plural e que questione hegemonias.

REFERÊNCIAS

- ABREU, Gabrielle Oliveira de. Imprensa negra e resistência à ditadura no Brasil: o ressurgimento dos jornais negros na década de 1970. **Boletim Historiar**, [S. l.], v. 9, n. 03, 2022. Disponível em: <https://periodicos.ufs.br/historiar/article/view/18164>. Acesso em: 13 jan. 2024.
- ABREU, Martha; DANTAS, Carolina. **Monteiro Lopes e Eduardo das Neves: histórias não contadas da primeira república**. *E-book*. Niterói: Eduff, 2020. Disponível em: <https://www.eduff.com.br/produto/monteiro-lobes-e-eduardo-das-neves-historias-nao-contadas-da-primeira-republica-e-book-pdf-470>. Acesso em 3 abr. 2025.
- ABREU, Martha; MATTOS, Hebe. Em torno das “Diretrizes curriculares nacionais para a educação das relações étnico-raciais e para o ensino de História e cultura afro-brasileira e africana”: uma conversa com historiadores. **Estudos Históricos**, Rio de Janeiro, v. 21, n. 41, p. 5-20, 2008. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/S0103-21862008000100001>. Acesso em 3 abr. 2024.
- ABUD, Katia Maria. A história nossa de cada dia: saber escolar e saber acadêmico na sala de aula. In: MONTEIRO, Ana Maria; GASPARELLO, Arlette Medeiros; MAGALHÃES, Marcelo de Souza (org.) **Ensino de História: sujeitos, saberes e práticas**. Rio de Janeiro: Mauad X: FAPERJ, 2007. p. 107-118.
- ABUD, Katia Maria. Ensino de História e Base Nacional Comum Curricular: desafios, incertezas e possibilidades. In: RIBEIRO JUNIOR, Halferd Carlos; VALÉRIO, Mairon Escorsi. **Ensino de História e Currículo: reflexões sobre a Base Nacional Comum Curricular, formação de professores e prática de ensino**. Jundiaí: Paco Editorial, 2017, p. 13-26.
- ADICHIE, C. **O perigo de uma história única**. 1. ed. São Paulo: Companhia das Letras, 2018.
- AGUIAR, Antônio Barros de. O debate em torno das ações políticas do Movimento Negro no processo histórico da Lei 10.639/2003. **Revista História Hoje**, [S. l.], v. 10, n. 19, p. 273–293, 2021. Disponível em: <https://rhhj.anpuh.org/RHHJ/article/view/590>. Acesso em: 8 abr. 2024.
- ALBERTI, Verena. Algumas estratégias para o ensino de história e cultura afro-brasileira. In: PEREIRA, Amílcar Araujo; MONTEIRO, Ana Maria. **Ensino de história e culturas afro-brasileiras e indígenas**. Rio de Janeiro: Pallas, 2013. p. 27-55.
- ALBUQUERQUE, Wlamyra R. de; FRAGA FILHO, Walter. **Uma história do negro no Brasil**. Salvador: Centro de Estudos Afro-Orientais; Brasília: Fundação Cultural Palmares, 2006.
- ALMEIDA, Eliane de Souza. Sob o manto do esquecimento: Maria de Lourdes Vale do Nascimento e o Teatro Experimental do Negro. **Lutas Sociais**, [S. l.], v. 26, n. 49, p. 260–271, 2024. Disponível em: <https://revistas.pucsp.br/index.php/ls/article/view/62337>. Acesso em: 10 mar. 2025.

ALMEIDA, Silvio Luiz de. **Racismo Estrutural**. São Paulo: Pólen, 2018.

ANDRADE, Vera Cabana. Repensando o documento histórico e sua utilização no ensino. *In*: MONTEIRO, Ana Maria; GASPARELLO, Arlette Medeiros; MAGALHÃES, Marcelo de Souza (org.). **Ensino de História: sujeitos, saberes e práticas**. Rio de Janeiro: Mauad X: FAPERJ, 2007, p. 231-237.

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**. Porto Alegre: Editora da UFRGS, 2018, p. 113-126.

Disponível em:

<https://lume.ufrgs.br/bitstream/handle/10183/174705/001065511.pdf?sequence=1&isAllowed=y>. Acesso em: 11 jul. 2024.

APPLE, Michael W. A política do conhecimento oficial: faz sentido a idéia de um currículo nacional? *In*: MOREIRA, Antonio Flavio; SILVA, Tomaz Tadeu (org.). **Currículo, cultura e sociedade**. 7. ed. Cortez Editora, 2006. p. 59-91.

ARAÚJO, Cinthia Monteiro de. Uma história possível? O saber histórico escolar na perspectiva intercultural. *In*: PEREIRA, Amilcar Araujo; MONTEIRO, Ana Maria. **Ensino de história e culturas afro-brasileiras e indígenas**. Rio de Janeiro: Pallas, 2013. p. 265-285.

ARAÚJO, Rodrigo Cardoso Soares de. “Nunca foi tão divertido descascar batatas”: os jogos como possibilidade a ser explorada no ensino de história. **História, histórias**, [S. l.], v. 7, n. 13, p. 78–94, 2019. Disponível em: <https://periodicos.unb.br/index.php/hh/article/view/19351>. Acesso em: 10 mar. 2025.

ARROYO, Miguel González. **Currículo, território em disputa**. 5. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2013.

BALLESTRIN, Luciana. América Latina e o giro decolonial. **Revista Brasileira de Ciência Política**. Brasília, n. 11, p. 89-117, 2013. Disponível em:

<https://www.scielo.br/j/rbcpol/a/DxkN3kQ3XdYYPbwwXH55jhv/abstract/?lang=pt#>. Acesso em: 16 jun 2023.

BARBOSA, Maria Rita de Jesus. A influência das teorias raciais na sociedade brasileira (1870-1930) e a materialização da Lei n.º 10.639/03. **Revista Eletrônica de Educação**, [S. l.], v. 10, n. 2, p. 260–272, 2016. Disponível em:

<https://www.reveduc.ufscar.br/index.php/reveduc/article/view/1525>. Acesso em: 10 mar. 2025.

BARIOT, Jacques; MONTIAGE, Guillaume. **Kemet**. Galápagos, 2012.

BARROS, Surya Pombo de. Escravos, libertos, filhos de africanos livres, não livres, pretos, ingênuos: negros nas legislações educacionais do XIX. **Educação e Pesquisa**, [S. l.], v. 42, n. 3, p. 591–605, jul. 2016. Disponível em:

<https://www.scielo.br/j/ep/a/9ZhqHKsrZg987cSGqd7SbNg/?format=pdf&lang=pt>. Acesso em: 10 mar. 2025.

BASTOS, Jennifer Ester de Sousa; SOUSA, Julia Maria de Jesus; SILVA, Pollyana Mattias Narciso; AQUINO, Rafael Lemes de. O Uso do Questionário como Ferramenta Metodológica: potencialidades e desafios . **Brazilian Journal of Implantology and Health Sciences** , [S. l.], v. 5, n. 3, p. 623–636, 2023. Disponível em: <https://bjih.emnuvens.com.br/bjih/article/view/304>. Acesso em: 11 jun. 2024.

BATALHA, Cláudio H. M. Formação da classe operária e projetos de identidade coletiva. *In*: FERREIRA, Jorge; DELGADO, Lucília de Almeida Neves (org.). **O tempo do liberalismo oligárquico: da Proclamação da República à Revolução de 1930 – Primeira República (1889-1930)**. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2018.

BAUNE, Antoine. **7 Wonders**. Galápagos, 2010.

BEAUJANNOT, Gaëtan; RIVOLLET, Alain. **Concept**. Galápagos, 2013.

BELIEIRO, Thiago Granja. Jamais fomos decoloniais: a crítica à história eurocêntrica na historiografia do ensino de história a partir das apropriações e interlocuções com as teorias pós-coloniais e o pensamento decolonial (2015-2024). **Revista de Teoria da História**, Goiânia, v. 27, n. 2, p. 41–64, 2025. Disponível em: <https://revistas.ufg.br/teoria/article/view/80580>. Acesso em: 9 mar. 2025.

BENEDITO, Beatriz Soares; CARNEIRO, Suelaine. PORTELLA, Tânia. **LEI 10.639/03: a atuação das Secretarias Municipais de Educação no ensino de história e cultura africana e afro-brasileira**. São Paulo: Instituto Alana, 2023. Disponível em: <https://www.geledes.org.br/pesquisa-inedita-mostra-engajamento-das-secretarias-de-educacao-com-aplicacao-da-lei-10-639/>. Acesso em 6 ago 2023.

BERNARDINO-COSTA, Joaze; MALDONADO-TORRES, Nelson; GROSGOUEL, Ramón. **Decolonialidade e pensamento afrodiáspórico**. 1. ed. São Paulo: Autêntica, 2018. *E-book*. Disponível em: <https://plataforma.bvirtual.com.br>. Acesso em: 10 mar. 2025.

BETTINE, Marco; SANCHEZ, Livia Pizauro. Análise histórica das legislações educacionais para a educação formal dos negros no Brasil. **Educação em Revista**, Marília, v. 18, n. 1, p. 93–108, 2017. Disponível em: <https://revistas.marilia.unesp.br/index.php/educacaoemrevista/article/view/6997>. Acesso em: 9 mar. 2025.

BITTENCOURT, Circe Maria Fernandes. **Ensino de História: fundamentos e métodos**. 5. ed. São Paulo: Cortez, 2018.

BOLLER, Sharon; KAPP, Karl. **Jogar para aprender: tudo o que você precisa saber sobre o design de jogos de aprendizagem eficazes**. São Paulo: DVS Editora, 2018.

BORGES, Vavy Pacheco. Fontes biográficas: grandezas e misérias da biografia. *In*: PINSKY, Carla Bassanezi (org.). **Fontes históricas**. 1. ed. São Paulo: Contexto, 2005. *E-book*. Disponível em: <https://plataforma.bvirtual.com.br>. Acesso em: 10 mar. 2025.

BRASIL. Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior. **Catálogo de Teses e Dissertações da CAPES**. Disponível em: <https://catalogodeteses.capes.gov.br/catalogo-teses/#/>. Acesso em: 02 dez. 2021.

BRASIL. Congresso Nacional. **Projeto de Lei nº 259, de 1999**. Dispõe sobre a obrigatoriedade da inclusão, no currículo oficial da Rede de Ensino, da temática “História e Cultura Afro-Brasileira” e dá outras providências. Disponível em: <https://www.camara.leg.br/proposicoesWeb/fichadetramitacao?idProposicao=15223>. Acesso em: 3 abr. 2025.

BRASIL. **Constituição de 1891**. Rio de Janeiro: Congresso Nacional Constituinte, [1891]. Disponível em: <https://www2.camara.leg.br/legin/fed/consti/1824-1899/constituicao-35081-24-fevereiro-1891-532699-publicacaooriginal-15017-pl.html>. Acesso em 20 mar. 2025.

BRASIL. **Lei nº 10.639, de 9 de janeiro de 2003**. Altera a Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, para incluir no currículo oficial da Rede de Ensino a obrigatoriedade da temática “História e Cultura Afro-Brasileira”, e dá outras providências. Brasília: Presidência da República, [2003]. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/2003/110.639.htm. Acesso em: 20 mar. 2025.

BRASIL. **Lei nº 11.645, de 10 de março de 2008**. Altera a Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, modificada pela Lei nº 10.639, de 9 de janeiro de 2003, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, para incluir no currículo oficial da rede de ensino a obrigatoriedade da temática “História e Cultura Afro-Brasileira e Indígena”. Brasília: Presidência da República, [2008]. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2008/lei/111645.htm. Acesso em 20 mar. 2025.

BRASIL. **Lei nº 12.711, de 29 de agosto de 2012**. Dispõe sobre o ingresso nas universidades federais e nas instituições federais de ensino técnico de nível médio e dá outras providências. Brasília: Presidência da República, [2012]. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2011-2014/2012/lei/112711.htm. Acesso em 20 mar. 2025.

BRASIL. **Lei nº 4.024, de 20 de dezembro de 1961**. Fixa as Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Brasília: Presidência da República, [1961]. Disponível em: <https://www2.camara.leg.br/legin/fed/lei/1960-1969/lei-4024-20-dezembro-1961-353722-publicacaooriginal-1-pl.html>. Acesso em 20 mar. 2025.

BRASIL. **Lei nº 5.540, de 28 de novembro de 1968**. Fixa normas de organização e funcionamento do ensino superior e sua articulação com a escola média. Brasília: Presidência da República, [1968]. Disponível em: <https://www2.camara.leg.br/legin/fed/lei/1960-1969/lei-5540-28-novembro-1968-359201-publicacaooriginal-1-pl.html>. Acesso em: 3 abr. 2025.

BRASIL. **Lei nº 5.692, de 11 de agosto de 1971**. Fixa diretrizes e bases para o ensino de 1º e 2º graus e dá outras providências. Brasília: Presidência da República, [1971]. Disponível em: <https://www2.camara.leg.br/legin/fed/lei/1970-1979/lei-5692-11-agosto-1971-357752-publicacaooriginal-1-pl.html>. Acesso em: 3 abr. 2025.

BRASIL. **Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996**. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Brasília: Presidência da República, [1996]. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/19394.htm. Acesso em 20 mar. 2025.

BRASIL. Ministério da Educação. **Base Nacional Comum Curricular: Educação é a Base**. Brasília, DF: MEC, 2017. Disponível em:

http://basenacionalcomum.mec.gov.br/images/BNCC_20dez_site.pdf. Acesso em: 13 ago 2023.

BRASIL. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. **Parecer CNE/CP nº 03/2004, de 10 de março de 2004**. Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana. Brasília, DF: MEC, 10 mar. 2004a. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/dmdocuments/cnecp_003.pdf. Acesso em: 4 mai 2023.

BRASIL. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. **Resolução CNE/CP nº 1/2004, de 17 de junho de 2004**. Institui Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro Brasileira e Africana. Brasília, DF: MEC, 17 jun. 2004b. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/res012004.pdf>. Acesso em: 4 mai 2023.

BRASIL. Ministerio da Industria, Viação e Obras Públicas. Directoria Geral de Estatistica. **Sexo, raça e estado civil, nacionalidade, filiação culto e analfabetismo da população recenseada em 31 de dezembro de 1890**. Rio de Janeiro: Officina da Estatistica, 1898. Disponível em: http://memoria.org.br/ia_visualiza_bd/ia_vdados.php?cd=meb000000360&m=2307&n=censo1890demogr. Acesso em: 4 abr. 2025.

BROUGÉRE, Gilles. Lúdico e educação: novas perspectivas. **Linhas Críticas**, [S. l.], v. 8, n. 14, p. 5–20, 2002. Disponível em: <https://periodicos.unb.br/index.php/linhascriticas/article/view/2985>. Acesso em: 10 mar. 2025.

BROWN, Timothy; DENNING, Troy. **Dungeons & Dragons**. Grow, 1991.

BUTILHEIRO, Anderson. **Rio 1808**. Vem pra Mesa Jogos, 2023.

CALHAMER, Allan. **Diplomacia**. Grow, 1959.

CAMPOS, Jorciane Moreira de. **Jogos de Boardgames e RPG na Didática da História e sua relação com a África**. 2022. Dissertação (Mestrado em Ensino de História) – Universidade Federal do Mato Grosso, Cuiabá, 2022.

CANDAU, Vera Maria. Diferenças, educação intercultural e decolonialidade: temas insurgentes. **Revista Espaço do Currículo**, [S. l.], v. 13, n. Especial, p. 678–686, 2020. Disponível em: <https://periodicos.ufpb.br/index.php/rec/article/view/54949>. Acesso em: 10 mar. 2025.

CANDAU, Vera Maria. Direitos humanos, educação e interculturalidade: as tensões entre igualdade e diferença. **Revista Brasileira de Educação**, v. 13, n. 37, p. 45-56, 2008. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/rbedu/a/5szsvwMvGSVPkGnWc67BjtC/?format=pdf&lang=pt>. Acesso em: 4 mai 2023.

CARDIN, Hortência Keize Araújo. **Descolonizando a África: o uso da tecnologia educacional para uma educação antirracista no ensino de História.** 2020. Dissertação (Mestrado em Ensino de História) – Universidade Federal do Pará, Ananindeua, 2020.

CARISSIMI, Laura Bosle. **O jogo como suporte pedagógico e a utilização de documentos no ensino de História.** 2016. Dissertação (Mestrado em Ensino de História) – Universidade de Caxias do Sul, Caxias do Sul, 2016.

CARVALHO, Arnaldo . Um prelúdio: a natureza e o estudo básico dos jogos de tabuleiro e seu universo. *In:* PICCOLLO, Paula; CARVALHO, Arnaldo (org.). **Jogos de tabuleiro na educação.** São Paulo: Devir, 2022, p. 17-48.

CAVALLEIRO, Eliane. Educação anti-racista: compromisso indispensável para um mundo melhor. *In:* CAVALLEIRO, Eliane (org.). **Racismo e anti-racismo na educação: repensando nossa escola.** São Paulo: Summus, 2001, p. 141-160.

CHIACCHIERA, Martino; HACH, Hjalmar; ZIZZI, Pierluca. **Similo: História.** Grok Games, 2019.

CHVÁTIL, Vlaada. **Código Secreto.** Devir, 2015.

COELHO, Mauro Cezar; COELHO, Wilma de Nazaré Baía. As licenciaturas em História e a Lei 10.639/03 – percursos de formação para o trato com a diferença? **Educação em Revista**, v. 34, p. e192224, 2018. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/edur/a/hvnLnRX7NpxPqJ9YqrBBQHG/?format=pdf&lang=pt>. Acesso em 10 mar. 2025.

COELHO, Mauro Cezar; COELHO, Wilma de Nazaré Baía. “Jogando verde e colhendo maduro”: historiografia e saber histórico escolar no ensino de história da África e da cultura afro-brasileira. **Revista Territórios e Fronteiras**, [S. l.], v. 6, p. 92–107, 2013. Disponível em: <https://periodicoscientificos.ufmt.br/territoriosefronteiras/index.php/v03n02/article/view/247>. Acesso em: 10 mar. 2025.

CONCEIÇÃO, Manoel Vitorino da. **Das reivindicações à lei: caminhos da lei nº 10.639/03.** 2011. Dissertação (Mestrado em História Social) – Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2011.

CORREIA, Felipe. A decolonialidade na história: uma análise sobre as apropriações decoloniais no ensino de história dos anos 2000 até os dias atuais. **REPOSITÓRIO DE ANAIS DA ANPUH-GO**, [S. l.], p. 479/492, 2022. Disponível em: <https://anpuhgoias.com.br/periodicos/index.php/caliandra/article/view/60>. Acesso em: 10 mar. 2025.

COSTA, Débora Lavínia Assunção. **Desenvolvimento de um jogo de tabuleiro na versão Print and Play inspirado na história de Alagoas.** 2021. Monografia (Trabalho de Conclusão de Curso em Design) – Universidade Federal de Alagoas, Maceió, 2021.

COUTO, Maria Elizabete Souza; LARCHERT, Jeanes Martins. A Interface do Mestrado Profissional em Educação com a Formação de Professores da Educação Básica. **Plurais -**

Revista Multidisciplinar, Salvador, v. 2, n. 1, p. 10–23, 2020. Disponível em: <https://www.revistas.uneb.br/index.php/plurais/article/view/3616> . Acesso em: 13 ago. 2023. DARROW, Charles; PARKER, George; MAGIE, Elizabeth. **Banco Imobiliário**. Estrela, 2017.

DIAS, Lucimar Rosa. Quantos passos já foram dados? A questão de raça nas leis educacionais – da LDB de 1961 à Lei 10.639, de 2003. *In*: ROMÃO, Jeruse (org.). **História da Educação do Negro e outras histórias**. Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade. 2005.

DOMÊNICO, Deivid; MIRANDA, Tomaz; MAMA; BOLA, Marcio; OLIVEIRA, Ronie; FIRMINO, Danilo. **Histórias para ninar gente grande**. Escola de Samba Estação Primeira de Mangueira. Rio de Janeiro: 2019.

DOMINGUES, Petrônio. Fios de Ariadne: o protagonismo negro no pós-abolição. **Anos 90**, [S. l.], v. 16, n. 30, p. 215–250, 2009. Disponível em: <https://seer.ufrgs.br/index.php/anos90/article/view/18932>. Acesso em: 4 fev. 2025.

DOMINGUES, Petrônio. Frente Negra/Legião Negra. *In*: GOMES, Flavio dos Santos; SCHWARCZ, Lilia Moritz. **Dicionário da escravidão e liberdade: 50 textos críticos**. São Paulo: Companhia das Letras, 2018. p. 237-243.

DOMINGUES, Petrônio. Movimento negro brasileiro: alguns apontamentos históricos. **Tempo**, Rio de Janeiro, v. 12, n. 23, p. 100-122, 2007. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/tem/a/yCLBRQ5s6VTN6ngRXQy4Hqn/abstract/?lang=pt>. Acesso em: 31 mai. 2023.

DOMINGUES, Petrônio. Um “templo de luz”: Frente Negra Brasileira (1931-1937) e a questão da educação. **Revista Brasileira de Educação**, [S. l.], v. 13, n. 39, p. 517–534, set. 2008. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/rbedu/a/hqBHpKJHNtbrVMgJb3Fpv9M/?format=pdf&lang=pt>. Acesso em: 9 mar. 2024.

FORTUNA, Tânia Ramos. Brincar é aprender. *In*: GIACOMONI, Marcello Paniz; PEREIRA, Nilton Mullet (org.). **Jogos e Ensino de História**. Porto Alegre: Editora da UFRGS, 2018, p. 47-71. Disponível em: <https://lume.ufrgs.br/bitstream/handle/10183/174705/001065511.pdf?sequence=1&isAllowed=y>. Acesso em: 18 out. 2023.

FORTUNA, Tânia Ramos. Jogo em aula: recurso permite repensar as relações de ensino-aprendizagem. **Revista do Professor**, Porto Alegre, v. 19, n. 75, p. 15-19, 2003. Disponível em: https://falandosobreeducacao.weebly.com/uploads/5/8/5/0/58508771/jogo_em_aula.pdf. Acesso em: 10 mar. 2025.

FORTUNA, Tânia Ramos. Sala de aula é lugar de brincar? *In*: XAVIER, Maria Luisa M., DALLA ZEN, Maria Isabel H. (org.). **Planejamento em destaque: análises menos convencionais**. Porto Alegre: Mediação, 2000. p. 147-164.
FRANCISCO, Alexander Ferreira. Investigação sobre a questão da visibilidade das heroínas negras brasileiras na educação e nos jogos de mesa. Dissertação (Mestrado Profissional em

Novas Tecnologias Digitais na Educação) – Centro Universitário Carioca, Rio de Janeiro, 2019.

GABRIEL, Carmen Teresa. O “outro como elemento incontornável na produção do conhecimento histórico. *In*: PEREIRA, Amilcar Araujo; MONTEIRO, Ana Maria. **Ensino de história e culturas afro-brasileiras e indígenas**. Rio de Janeiro: Pallas, 2013. p. 287-311.

GIACOMONI, Marcello Paniz. Construindo jogos para o Ensino de História. *In*: GIACOMONI, Marcello Paniz; PEREIRA, Nilton Mullet (org.). **Jogos e Ensino de História**. Porto Alegre: Editora da UFRGS, 2018, p. 87-112. Disponível em: <https://lume.ufrgs.br/bitstream/handle/10183/174705/001065511.pdf?sequence=1&isAllowed=y>. Acesso em: 11 jul. 2024.

GIACOMONI, Marcello Paniz; OLIVEIRA, Samuel Gomes de; SCHENA, Eduarda Dortzbacher. **Mithistória**. 2019. Disponível em: <https://sites.google.com/view/ludotecalhiste/p%C3%A1gina-inicial/jogo-mithist%C3%B3ria?authuser=0>. Acesso em: 20 mar. 2025.

GIL, Antônio Carlos. **Como elaborar projetos de pesquisa**. 5. ed. São Paulo: Atlas, 2010.

GIL, Natalia de Lacerda; ANTUNES, Cláudia Pereira. Formas de exclusão e de presença da população negra na história da escola sul-rio-grandense. **Revista Brasileira de História da Educação**, v. 21, p. e174, 2021. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/rbhe/a/wfjfqJ4ZVLMK83dvqnMWBvD/?format=pdf&lang=pt>. Acesso em: 10 mar. 2025.

GILL, Lorena Almeida. **Um mal de século: tuberculose, tuberculosos e políticas de saúde em Pelotas (RS) 1890-1930**. Tese (Doutorado em História) – Pontifícia Universidade Católica do RS, Porto Alegre, 2004.

GOMES, Flávio dos Santos; LAURIANO, Jaime; SCHWARCZ, Lilia Moritz (org.). **Enciclopédia Negra: biografias afro-brasileiras**. São Paulo: Companhia das Letras, 2021.

GOMES, Nilma Lino. Educação e Identidade Negra. *In*: MUNANGA, Kabengele (org.). **Superando o Racismo na Escola**. 1. ed. Brasília, DF: Ministério da Educação, 2005. p. 67-76.

GOMES, Nilma Lino. O movimento negro e a intelectualidade negra decolonizando os currículos. *In*: BERNARDINO-COSTA, Joaze; MALDONADO-TORRES, Nelson; GROSFOGUEL, Ramón. **Decolonialidade e pensamento afrodiaspórico**. 1. ed. São Paulo: Autêntica, 2018. *E-book*. Disponível em: <https://plataforma.bvirtual.com.br>. Acesso em: 10 mar. 2025.

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

GOMES, Nilma Lino. Relações étnico-raciais, educação e descolonização dos currículos. **Currículo sem Fronteiras**. [S. l.], v. 12, n.1, p. 98-109, jan./abr. 2012. Disponível em: http://www.apeoesp.org.br/sistema/ck/files/5_Gomes_N%20L_Rel_etnico_raciais_educ%20e%20descolonizacao%20do%20curriculo.pdf. Acesso em: 13 mar. 2025.

GRILLO, Rogério de Melo; RODRIGUES, Gilson Santos; NAVARRO, Eloisa Rosotti. A BNCC e a (re)invenção do lúdico à brasileira. **Revista Eletrônica Ludus Scientiae**, [S. l.], v. 6, n. Contínuo, 2022. Disponível em: <https://revistas.unila.edu.br/relus/article/view/3763>. Acesso em: 27 dez. 2024.

GROSGOUEL, Ramón. Para uma visão decolonial da crise civilizatória e dos paradigmas da esquerda ocidentalizada. In: BERNARDINO-COSTA, Joaze; MALDONADO-TORRES, Nelson; GROSGOUEL, Ramón. **Decolonialidade e pensamento afrodiaspórico**. 1. ed. São Paulo: Autêntica, 2018. *E-book*. Disponível em: <https://plataforma.bvirtual.com.br>. Acesso em: 10 mar. 2025.

GUIMARÃES, Manoel Luis Lima Salgado. Nação e Civilização nos Trópicos: o Instituto Histórico Geográfico Brasileiro e o projeto de uma história nacional. **Revista Estudos Históricos**. [S. l.], v. 1, n. 1, p. 5-27, jan./jul. 1988. Disponível em: <https://periodicos.fgv.br/reh/issue/view/275>. Acesso em: 13 mar. 2025.

HENRY, Frédéric. **Timeline: Classic**. Galápagos, 2018.

HUIZINGA, J. **Homo ludens: o jogo como elemento da cultura**. São Paulo: Perspectiva, 2010.

INSTALADO o Conselho Nacional das Mulheres Negras. **Quilombo: vida, problemas e aspirações do negro**, Rio de Janeiro, ano 2, n. 9, p. 4, mai. 1950. Disponível em: https://issuu.com/institutopesquisaestudosafrobrasile/docs/jornal_quilombo_ano_ii_n9/4?ff&e=2653076/31607270. Acesso em 20 mar. 2025.

JUCHEM, Henry; PEREIRA, Nilton Mullet. Sobre o uso de jogos no ensino de História. **Revista Brasileira de Educação Básica**, [S. l.], v. 3, n. 7, p. 1-13, jan./mar. 2018. Disponível em: <http://rbeducacaobasica.com.br/2018/04/01/sobre-o-uso-de-jogos-no-ensino-de-historia/>. Acesso em 10 mar. 2025.

KISHIMOTO, Tizuko Morchida. O jogo e a educação infantil. In: KISHIMOTO, Tizuko Morchida (org.). **Jogo, brinquedo, brincadeira e a educação**. São Paulo: Cortez, 2011.

KLAMER, Reuben. **Jogo da Vida**. Estrela, 1960.

LA CARRETTA, Marcelo; SCHLITTLER, Matheus Mendes. Um mergulho interativo em Quarto de Despejo, de Carolina de Jesus: Projeto de Extensão Curricular. In: Trilha de Educação – Artigos Completos – Simpósio Brasileiro de Jogos e Entretenimento Digital (SBGAMES), 22. , 2023, Rio Grande/RS. **Anais [...]**. Porto Alegre: Sociedade Brasileira de Computação, 2023. p. 998-1008. Disponível em: https://sol.sbc.org.br/index.php/sbgames_estendido/article/view/27888/27698. Acesso em 10 mar. 2025.

LAMORISSE, Albert; LEVIN, Michael. **War: o jogo da estratégia**. Grow, 1972.

LEACOCK, Matt. **Pandemic**. Galápagos, 2008.

LIMA, Ivana Stolze. “Tijolo mal queimado”: mestiçagem e democracia racial. In: SAMPAIO, Gabriela dos Reis; LIMA, Ivana Stolze; BALABAN, Marcelo (org.). **Marcadores da diferença: raça e racismo na História do Brasil**. Salvador: EDUFBA, 2019.

LIMA, Rogerio Mendes. Educação intercultural e combate ao racismo. *In*: SILVA, Kátia Regina Xavier Pereira da; AMPARO, Flávia Vieira da Silva do (org.). **Criatividade e interculturalidade**. Curitiba: CRV, 2015, p. 57-67. Disponível em: https://www.cp2.g12.br/blog/mpcp2/files/2017/04/livrocompleto_criatividade_e_interculturalidade_2015_final-ilovepdf-compressed.pdf. Acesso em: 28 mai 2024.

LONER, Beatriz Ana. Experiências e convivências de ex-escravos nas lutas operárias. *In*: ABREU, Martha; DANTAS, Carolina Viana; MATTOS, Hebe (org.). **Histórias do pós-abolição no mundo atlântico: identidades e projetos políticos – volume 2**. Niterói: Editora da UFF, 2014, p. 169-188.

LONER, Beatriz Ana; GILL, Lorena Almeida; MAGALHÃES, Mario Osorio (orgs.). **Dicionário de História de Pelotas**. *E-book*. 3. ed. Pelotas: Editora UFPel [FAU – Fundação de Apoio Universitário], 2017. Disponível em: <https://guaiaca.ufpel.edu.br/bitstream/handle/prefix/3735/Dicion%c3%a1rio%20de%20Hist%c3%b3ria%20de%20Pelotas.pdf?sequence=1&isAllowed=y>. Acesso em: 20 mar. 2025.

LOPES, Alice Casimiro; MACEDO, Elizabeth. **Teorias de Currículo**. São Paulo: Cortez Editora, 2011.

LUCKESI, Cipriano Carlos. Ludicidade e experiências lúdicas: uma abordagem a partir da experiência interna. *In*: PORTO, Bernadete de Souza (org.). **Educação e Ludicidade – Ensaios 02**, GEPEL/FACED/UFBA, 2002, p. 22-60. Disponível em: www.luckesi.com.br. Acesso em: 10 mar. 2025.

LUCKESI, Cipriano Carlos. Ludicidade e formação do educador. **Revista Entreideias: educação, cultura e sociedade**, [S. l.], v. 3, n. 2, 2014. Disponível em: <https://periodicos.ufba.br/index.php/entreideias/article/view/9168>. Acesso em: 10 mar. 2025.

LUDOPEDIA. Disponível em: <https://ludopedia.com.br/>. Acesso em 20 mar. 2025.

LUDUS Magisterium. Disponível em: <https://www.ludusmagisterium.com.br>. Acesso em: 17 jan. 2025.

MALDONADO-TORRES, Nelson. Análítica da colonialidade e da decolonialidade: algumas dimensões básicas. *In*: BERNARDINO-COSTA, Joaze; MALDONADO-TORRES, Nelson; GROSFUGUEL, Ramón. **Decolonialidade e pensamento afrodiaspórico**. 1. ed. São Paulo: Autêntica, 2018. *E-book*. Disponível em: <https://plataforma.bvirtual.com.br>. Acesso em: 10 mar. 2025.

MARINHO, Thaís Alves; SIMONI, Rosinalda Corrêa da Silva (org.). **Dicionário biográfico: histórias entrelaçadas de mulheres negras afrodiaspóricas**. Goiânia: Tespestiva, 2024.

MEDNICK, Scott A.; MOOG, A. Robert. **Perfil 4**. Grow, 2008.

MEINERZ, Carla Beatriz. Entrevista com a Professora Petronilha Beatriz Gonçalves e Silva: Educação das Relações Étnico-Raciais, Ensino de História e os Vinte Anos da Lei 10.639/2003. **Revista História Hoje**, [S. l.], v. 12, n. 25, 2023. Disponível em: <https://rhj.anpuh.org/RHHJ/article/view/1091>. Acesso em: 28 jul. 2024.

MEINERZ, Carla Beatriz. Jogar com a História na sala de aula. *In*: GIACOMONI, Marcello Paniz; PEREIRA, Nilton Mullet (org.). **Jogos e Ensino de História**. Porto Alegre: Editora da UFRGS, 2018, p. 73-86. Disponível em:

<https://lume.ufrgs.br/bitstream/handle/10183/174705/001065511.pdf?sequence=1&isAllowed=y>. Acesso em: 11 jul. 2024.

MENDES, José. **Brasil: Imperial**. MeepleBR Jogos, 2021.

MICHAEL, David; CHEN, Sande. **Serious games: games that educate, train and inform**. Boston: Thomson, 2006.

MIGNOLO, Walter D. Colonialidade: o lado mais obscuro da modernidade. **Revista Brasileira de Ciências Sociais**, v. 32, n. 94, p. 01, 2017. Disponível em:

<https://www.scielo.br/j/rbcsoc/a/nKwQNPrx5Zr3yrMjh7tCZVk/?format=pdf&lang=pt>. Acesso em 19 out. 2024.

MONTEIRO, Ana Maria Ferreira da Costa; PENNA, Fernando de Araújo. Ensino de História: saberes em lugar de fronteira. **Educação & Realidade**, [S. l.], v. 36, n. 1, 2011.

Disponível em: <https://seer.ufrgs.br/index.php/educacaoerealidade/article/view/15080>. Acesso em: 3 abr. 2025.

MOREIRA, Luiz Gonzaga; CALEFFE, Herivelto. **Metodologia da Pesquisa Para o Professor-Pesquisador**. Rio de Janeiro: Lamparina, 2006.

MORENO, Jean Carlos. O tempo colonizado: um embate central para o ensino de História no Brasil. **InterMeio: Revista do Programa de Pós-Graduação em Educação – UFMS**, v. 25, n. 49.1, 25 nov. 2019. Disponível em:

<https://periodicos.ufms.br/index.php/intm/article/view/9343/6908>. Acesso em: 10 mar. 2025.

MORIARTY, Jay. **Scotland Yard**. Grow, 2016.

MUNANGA, Kabengele (org.). **Superando o racismo na escola**. 2. ed. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade, 2005.

MUNANGA, Kabengele. Por que ensinar a história da África e do negro no Brasil de hoje? **Revista do Instituto de Estudos Brasileiros**, [S. l.], n. 62, p. 20-31, 2015. Disponível em:

<https://www.revistas.usp.br/rieb/article/view/107184>. Acesso em: 15 dez. 2023.

NASCIMENTO, Abdias do. Teatro experimental do negro: trajetória e reflexões. **Estudos Avançados**, v. 18, n. 50, p. 209–224, jan. 2004. Disponível em:

<https://www.scielo.br/j/ea/a/B8K74xgQY56px6p5YQQP5Ff/?lang=pt&format=pdf>. Acesso em 8 abr. 2024.

O PENSAMENTO decolonial para superar a colonialidade e o racismo epistêmico. [S. l.], 2021. 1 vídeo (10 min). Publicado pelo canal Casadosaber. Disponível em:

<https://www.youtube.com/watch?v=8qs9uXf0I0Y&t=123s>. Acesso em 10 mar. 2025.

OHLWEILER, Romulo. **Tempos de diferença: ludicidade e tolerância no ensino de História através de jogos sobre mitos de origem**. 2022. Dissertação (Mestrado em Ensino de História) – Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2022.

OLIVEIRA, Fernanda. **Luciana Lealdina de Araújo e Maria Helena Vargas da Silveira: histórias de mulheres negras no pós-abolição do Sul do Brasil.** *E-book*. Niterói: Eduff, 2020. Disponível em: <https://www.eduff.com.br/produto/luciana-lealdina-de-araujo-e-maria-helena-vargas-da-silveira-historia-de-mulheres-negras-no-pos-abolicao-do-sul-do-brasil-e-book-pdf-471>. Acesso em: 3 abr. 2025.

OLIVEIRA, Luiz Fernandes de; CANDAU, Vera Maria Ferrão. Pedagogia decolonial e educação antirracista e intercultural no Brasil. **Educação em Revista**, Belo Horizonte, v. 26, n. 1, p. 15-40, abr. 2010. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/edur/a/TXxbbM6FwLJyh9G9tqvQp4v/?lang=pt>. Acesso em: 10 mar. 2025.

OLIVEIRA, Maria de Fátima Alves de; SANTOS, Manoela Atalah Pinto dos; SANTOS, Georgianna Silva dos; MEIRELLES, Rosane Moreira Silva de. O uso de jogos investigativos no ensino de nutrição. **Enseñanza de las ciencias**, Sevilla, n. Extra, p. 5059-5064, set. 2017. Disponível em: https://ddd.uab.cat/pub/edlc/edlc_a2017nEXTRA/23_-_O_uso_de_jogos_investigativos_no_ensino_de_nutricao.pdf. Acesso em: 3 jan. 2025.

OLIVEIRA, Suellen. O uso pedagógico do jogo de tabuleiro. *In*: PICCOLLO, Paula; CARVALHO, Arnaldo (org.). **Jogos de tabuleiro na educação**. São Paulo: Devir, 2022, p. 102-111.

PENNA, Camila. Paulo Freire no pensamento decolonial: um olhar pedagógico sobre a teoria pós-colonial latino-americana. **Revista de Estudos e Pesquisas sobre as Américas**, [S. l.], v. 8, n. 2, p. 164–180, 2014. Disponível em: <https://periodicos.unb.br/index.php/repam/article/view/16133>. Acesso em: 9 mar. 2025.

PEREIRA, Amilcar Araujo. A Lei 10.639/03 e o movimento negro: aspectos da luta pela “reavaliação do papel do negro na história do Brasil”. **Cadernos de História**, v. 12, n. 17, p. 25-45, 17 out. 2011. Disponível em: <https://doi.org/10.5752/P.2237-8871.2011v12n17p25>. Acesso em 8 abr. 2024.

PEREIRA, Amilcar Araujo. O movimento negro brasileiro e a lei nº 10.639/2003: da criação aos desafios para a implementação. **Revista Contemporânea de Educação**, vol. 12, n. 23, jan/abr 2017. p. 13-30. Disponível em: <https://doi.org/10.20500/rce.v12i23.3452>. Acesso em: 8 abr. 2024.

PEREIRA, Júnia Sales. Da ruína à aura: convocações da África no ensino de História. *In*: MAGALHÃES, Marcelo; ROCHA, Helenice; RIBEIRO, Jayme Fernandes; CIAMBARELLA, Alessandra (org.). **Ensino de História: usos do passado, memória e mídia**. Rio de Janeiro: Editora FGV, 2014.

PEREIRA, Nilton Mullet. O que se faz em uma aula de História? Pensar sobre a colonialidade do tempo. **Revista Pedagógica**, [S. l.], v. 20, n. 45, p. 16–35, 2018. Disponível em: <https://bell.unochapeco.edu.br/revistas/index.php/pedagogica/article/view/4512>. Acesso em: 10 mar. 2025.

PEREIRA, Nilton Mullet; GIACOMONI, Marcello Paniz. Flertando com o caos: os jogos no Ensino de História. *In*: GIACOMONI, Marcello Paniz; PEREIRA, Nilton Mullet (org.). **Jogos**

e **Ensino de História**. Porto Alegre: Editora da UFRGS, 2018, p. 9-18. Disponível em: <https://lume.ufrgs.br/bitstream/handle/10183/174705/001065511.pdf?sequence=1&isAllowed=y>. Acesso em: 11 jul. 2024.

PEREIRA, Nilton Mullet; RODRIGUES, Mara Cristina de Matos. Ensino de História e passado prático: notas sobre a BNCC. *In*: RIBEIRO JUNIOR, Halferd Carlos; VALÉRIO, Mairon Escorsi. **Ensino de História e Currículo**: reflexões sobre a Base Nacional Comum Curricular, formação de professores e prática de ensino. Jundiaí: Paco Editorial, 2017, p. 27-46.

PEREIRA, Nilton Mullet; SEFFNER, Fernando. Ensino de História: passados vivos e educação em questões sensíveis. **Revista História Hoje**, [S. l.], v. 7, n. 13, p. 14-33, 2018. Disponível em: <https://rhhj.anpuh.org/RHHJ/article/view/427>. Acesso em: 9 mar. 2025.

PESQUISA Game Brasil. São Paulo, 2020. Disponível em: <https://www.pesquisagamebrasil.com.br/pt/educacao-gratuita/>. Acesso em: 15 dez. 2023.

PINHEIRO, Bárbara Carine Soares. **Como ser um educador antirracista**. São Paulo: Planeta, 2023.

PINTO, Ana Flávia Magalhães. **Imprensa negra no Brasil do século XIX**. 1. ed. São Paulo: Summus, 2010. *E-book*. Disponível em: <https://plataforma.bvirtual.com.br>. Acesso em: 24 jan. 2025.

PRADO, Laíse Lima do. Educação lúdica: os jogos de tabuleiro modernos como ferramenta pedagógica. **Revista Eletrônica Ludus Scientiae**, [S. l.], v. 2, n. 2, 2019. Disponível em: <https://revistas.unila.edu.br/relus/article/view/1485>. Acesso em: 10 mar. 2025.

PRATT, Anthony. **Detetive**. Estrela, 1949.

QUAST, Karin. O que está em jogo quando jogamos? *In*: PICCOLLO, Paula; CARVALHO, Arnaldo (org.). **Jogos de tabuleiro na educação**. São Paulo: Devir, 2022, p. 54-65.

QUIJANO, Aníbal. Colonialidade do poder e classificação social. *In*: SANTOS, Boaventura de Sousa; MENEZES, Maria Paula (org.). **Epistemologias do Sul**. Coimbra: Almedina, 2009, p. 73-118.

QUIJANO, Aníbal. Colonialidade do poder, Eurocentrismo e América Latina. *In*: LANDER, Edgardo. **A colonialidade do saber: eurocentrismo e ciências sociais**. Perspectivas latino-americanas. CLACSO, Consejo Latinoamericano de Ciencias Sociales: Buenos Aires, 2005. Disponível em: bibliotecavirtual.clacso.org.ar/clacso/sur-sur/20100624103322/12_Quijano.pdf. Acesso em: 6 ago. 2023.

RALEJO, Adriana Soares; MELLO, Rafaela Albergaria; AMORIM, Mariana de Oliveira. BNCC e Ensino de História: horizontes possíveis. **Educar em Revista**, v. 37, p. e77056, 2021. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/er/a/4jVvMMkVMzjLGYRrrBnKnft/?format=pdf&lang=pt>. Acesso em 8 abr. 2024.

RAU, Maria Cristina Trois Dornelis. **A ludicidade na educação: uma atitude pedagógica**. 1. ed. Curitiba: Intersaberes, 2012. *E-book*. Disponível em: <https://plataforma.bvirtual.com.br>. Acesso em: 11 jun. 2024.

REIS, Ana Paula. **Construindo saberes e formando para a cidadania por meio do lúdico: os diferentes usos dos jogos de tabuleiro no Ensino de História da África**. 2020. Dissertação (Mestrado em Ensino de História) – Universidade Federal do Mato Grosso, Cuiabá, 2020.

RETONDAR, Jeferson José Moebus. **Teoria do jogo: a dimensão lúdica da existência humana**. Petrópolis: Vozes, 2007.

RIOS, Ana Maria; MATTOS, Hebe Maria. O pós-abolição como problema histórico: balanços e perspectivas. **Topoi**, Rio de Janeiro, v. 5, n. 8, p. 170–198, jan. 2004. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/topoi/a/FRCsRSBMxZHwc7mD63wSQcM/?format=pdf&lang=pt>. Acesso em 10 mar. 2025.

ROBBINS, Merle. **Uno**. Grow, 1971.

ROLOFF, Eleana Margarete. A importância do lúdico em sala de aula. Artigo Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul – Rio Grande do Sul – Brasil. 2018.

ROUBIRA, Jean-Louis. **Dixit**. Galápagos, 2008.

SALEN, Katie; ZIMMERMAN, Eric. **Regras do jogo: fundamentos do design de jogos – principais conceitos**. São Paulo, SP: Blucher, 2012. *E-book*. Disponível em: <https://plataforma.bvirtual.com.br>. Acesso em: 10 mar. 2025.

SALEN, Katie; ZIMMERMAN, Eric. **Regras do jogo: fundamentos do design de jogos – regras**. São Paulo, SP: Blucher, 2022. *E-book*. Disponível em: <https://plataforma.bvirtual.com.br>. Acesso em: 10 mar. 2025.

SANTOS, Jaqueline Lima; OLIVEIRA, Luciana Ribeiro de; PERILO, Marcelo. **Pesquisa percepções sobre o racismo no Brasil**. 1. ed. Rio de Janeiro: ActionAid Brasil, 2024.

SANTOS, Silmária Reis dos. **Uma decolonialidade à brasileira: perspectivas decoloniais entre historiadores(as) no Brasil**. 2024. Tese (Doutorado em História) – Universidade Federal da Bahia, Salvador, 2024.

SANTOS, Ynaê Lopes dos. **Racismo brasileiro: uma história da formação do país**. São Paulo: Todavia, 2022.

SCHMIDT, Maria Auxiliadora Moreira dos Santos. História do ensino de História no Brasil: uma proposta de periodização. **Revista História da educação**. [S. l.], v. 16, n. 37, p. 73-91, 2012. Disponível em: <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=321627346005>. Acesso em 10 mar. 2025.

SCHWARCZ, Lilia Moritz. **O Espetáculo das raças: cientistas, instituições e questão racial no Brasil – 1870-1930**. São Paulo: Companhia das Letras, 2001.

SEFFNER, Fernando. Aprender e ensinar História: como jogar com isso? *In*: GIACOMONI, Marcello Paniz; PEREIRA, Nilton Mullet (org.). **Jogos e Ensino de História**. Porto Alegre: Editora da UFRGS, 2018, p. 19-34. Disponível em: <https://lume.ufrgs.br/bitstream/handle/10183/174705/001065511.pdf?sequence=1&isAllowed=y>. Acesso em: 11 jul. 2024.

SEVCENKO, Nicolau. Introdução. O prelúdio republicano, astúcias da ordem e ilusões do progresso. *In*: NOVAIS, Fernando A.; SEVCENKO, Nicolau (org.). **História da vida privada no Brasil** – República: da Belle Époque à Era do Rádio. São Paulo: Companhia das Letras, 2006.

SEYFERTH, Giralda. Colonização, imigração e a questão racial no Brasil. **Revista USP**, São Paulo, Brasil, n. 53, p. 117–149, 2002. Disponível em: <https://www.revistas.usp.br/revusp/article/view/33192>. Acesso em: 10 mar. 2025.

SILVA, Assis Leão da; SILVA, Clesivaldo da. A Base Nacional Comum Curricular e a Educação Étnico-Racial na promoção de uma educação antirracista. **Revista Eletrônica Pesquiseduca**, [S. l.], v. 13, n. 30, p. 553–570, 2021. Disponível em: <https://periodicos.unisantos.br/pesquiseduca/article/view/1056>. Acesso em: 8 abr. 2024.

SILVA, Bruno Barros da. **Da autobiografia ao jogo**: ensino das relações étnico-raciais a partir das experiências de Mahommah Gardo Baquaqua. 2018. Dissertação (Mestrado em Ensino de História) – Universidade Federal de Pernambuco, Recife, 2018.

SILVA, José Bonifácio Alves da. Implicação da força do eurocentrismo no currículo de um curso de licenciatura em História: que espaço é reservado à história negra e indígena?. **Revista Pedagógica**, [S. l.], v. 20, n. 45, p. 73–89, 2018. Disponível em: <https://bell.unochapeco.edu.br/revistas/index.php/pedagogica/article/view/4504>. Acesso em: 10 mar. 2025.

SILVA, Kalina Vanderlei. Biografias. *In*: PINSKY, Carla Bassanezi (org.). **Novos temas nas aulas de história**. 1. ed. São Paulo: Contexto, 2009. *E-book*. Disponível em: <https://plataforma.bvirtual.com.br>. Acesso em: 10 mar. 2025.

SILVA, Rafael Santana da; LIMA, Rogerio Mendes de; COSTA, Christine Sertã. **República em jogo**. Rio de Janeiro: Colégio Pedro II, 2017.

SILVA, Taís; BASTOS, Luciano. **Sociedade justa?** The Game Maker, 2019.

SOUZA, João Roberto Abraham Silva. **Missão Sankofa**: um jogo de tabuleiro para a desconstrução do racismo religioso no Ensino de História. 2021. Dissertação (Mestrado em Ensino de História) – Universidade Federal do Estado do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2021.

TEUBER, Klaus. **Catan**. Grow, 1995.

TRAPP, Rafael Petry. O antirracismo no Brasil e a Conferência de Durban: identidades transnacionais e a constituição da agenda política do Movimento Negro (1978-2010). **Cadernos do Ceom**: Identidades, Chapecó, v. 24, p.1-18, dez. 2012. Semestral. Disponível

em: <https://bell.unochapeco.edu.br/revistas/index.php/rcc/article/view/1123>. Acesso em: 3 jan 2024.

TRINDADE, Sérgio Luiz Bezerra. Constituição de 1891: as limitações da cidadania na República Velha. **Revista UNI-RN**, [S. l.], v. 3, n. 1/2, p. 175, 2008. Disponível em: <https://revistas.unirn.edu.br/index.php/revistaunirn/article/view/98>. Acesso em: 23 jan. 2025.

TRIPP, David. Pesquisa-ação: uma introdução metodológica. **Educação e Pesquisa**, São Paulo, v. 31, n. 3, p. 443-466, set./dez. 2005. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/ep/a/3DkbXnqBQyyq5bV4TCL9NSH/?format=pdf&lang=pt>. Acesso em: 7 ago. 2023.

TURBOSCRIBE. Disponível em: <https://turboscribe.ai/pt/>. Acesso em: 16 jan. 2025.

USAR jogos de tabuleiro modernos em sala de aula. [S. l.: s. n.], 2023. 1 vídeo (12 min). Produção de Micael Sousa. Publicado pelo canal JogosnoTabuleiro. Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=3BTv4B782-Q>. Acesso em: 10 mar. 2025.

VASCONCELLOS, Marcelo Simão de; CARVALHO, Flávia Garcia de; BARRETO, Jéssica Oliveira; ATELLA, Georgia Correa. As Várias Faces dos Jogos Digitais na Educação. **Informática na educação: teoria & prática**, Porto Alegre, v. 20, n. 4 dez, 2017. Disponível em: <https://seer.ufrgs.br/index.php/InfEducTeoriaPratica/article/view/77269>. Acesso em: 18 dez. 2023.

VIEIRA, Amanda dos Santos; SILVA, Alex Sander da. Do movimento negro até a lei 10.639/03: percursos de uma educação antirracista. **Devir Educação**, [S. l.], v. 7, n. 1, p. e-582, 2023. Disponível em: <https://devireducacao.ded.ufla.br/index.php/DEVIR/article/view/582>. Acesso em: 8 abr. 2024.

VIEIRA, Sonia. **Como elaborar questionários**. São Paulo: Editora Atlas, 2009.

WALSH, Catherine E. Pedagogías decoloniales caminando y preguntando: notas a Paulo Freire desde Abya Yala. **Entramados: educación y sociedad**, n. 1, p. 17-30, 2014. Disponível em: <https://fh.mdp.edu.ar/revistas/index.php/entramados/article/view/1075/1393>. Acesso em 15 mar. 2025.

WALSH, Catherine. Interculturalidade Crítica e Pedagogia Decolonial: in-surgir, re-existir e reviver. In: CANDAU, Vera Maria (org.). **Educação intercultural na América Latina: entre concepções, tensões e propostas**. *E-book*. Rio de Janeiro: 7Letras, 2018.

WALSH, Catherine. Interculturalidade e decolonialidade do poder: um pensamento e posicionamento “outro” a partir da diferença colonial. **Revista da Faculdade de Direito de Pelotas (UFPEL)**. Pelotas, v. 5. n. 1, p. 6-39, jan./jul. 2019. Disponível em: <https://periodicos.ufpel.edu.br/index.php/revistadireito/article/view/15002>. Acesso em 7. jun. 2024.

WREDE, Klaus-Jürgen. **Carcassonne**. Grow, 2000.

XAVIER, Giovana. **Maria de Lourdes Vale Nascimento: uma intelectual negra do pós-Abolição**. *E-book*. Niterói: Eduff, 2020. Disponível em:

<https://www.eduff.com.br/produto/maria-de-lourdes-vale-nascimento-uma-intelectual-negra-do-pos-abolicao-e-book-pdf-474>. Acesso em: 3 abr. 2025.

APÊNDICE A – TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

Você está sendo convidado (a) a participar como voluntário (a) da pesquisa denominada *Caminhos lúdicos: jogos de tabuleiro para a construção de uma educação antirracista no ensino de História*, realizada no âmbito do Mestrado Profissional em Práticas de Educação Básica, da Pró-Reitoria de Pós-Graduação, Pesquisa, Extensão e Cultura do Colégio Pedro II e que diz respeito a uma dissertação de mestrado.

1. OBJETIVO: O objetivo do estudo é avaliar o potencial pedagógico dos jogos para o estudo da história e cultura afro-brasileira nas aulas de História no Ensino Médio.

2. PROCEDIMENTOS: A sua participação ocorrerá em duas etapas. Na primeira, você deverá responder a um questionário como atividade inicial de um curso de extensão que ocorrerá de forma remota em quatro encontros. O questionário será disponibilizado em formato digital e abordará a aplicação da Lei nº 10.639/2003 em suas aulas. O tempo estimado para completá-lo é de aproximadamente 20 minutos e suas respostas serão enviadas automaticamente ao final. A segunda etapa consiste em participar das atividades do curso, que acontecerá por meio da plataforma *Moodle*, no âmbito da Diretoria de Extensão do Colégio Pedro II. Esta etapa será gravada em áudio e vídeo.

3. POTENCIAIS RISCOS E BENEFÍCIOS: Toda pesquisa oferece algum tipo de risco. Nesta pesquisa, o risco pode ser avaliado como baixo, isto é, o participante pode apresentar preocupação com a confidencialidade das suas respostas; desconforto ao responder o questionário, pois o tema pode ser considerado sensível por parte dos participantes; ou resistência em participar em uma ou mais atividades da pesquisa. Objetivando minimizar esses riscos, o participante não terá seu nome divulgado quando a pesquisa for publicada; terá acesso na introdução do questionário a explicações sobre os objetivos, justificativa e demais informações acerca da relevância da pesquisa e da importância de sua participação como voluntário; serão solicitadas apenas informações pertinentes ao desenvolvimento da pesquisa; poderá contactar a pesquisadora responsável para esclarecer dúvidas e enviar sugestões; e será tratado com ética e respeito. O participante tem a possibilidade de deixar de participar da pesquisa a qualquer momento caso se sinta constrangido ou incomodado com qualquer situação que se estabeleça. A pesquisadora garante a intervenção necessária em caso de discussões ou falas consideradas inadequadas em um contexto de pesquisa acadêmica. Por outro lado, são

esperados os seguintes benefícios da participação na pesquisa: compartilhar com os docentes participantes estratégias que auxiliem a construção de uma educação antirracista.

4. GARANTIA DE SIGILO: os dados da pesquisa serão publicados/divulgados em livros e revistas científicas. Asseguramos que a sua privacidade será respeitada e o seu nome ou qualquer informação que possa, de alguma forma, o (a) identificar, será mantida em sigilo. A pesquisadora responsável se compromete a manter os dados da pesquisa em arquivo, sob sua guarda e responsabilidade, por um período mínimo de 5 (cinco) anos após o término da pesquisa.

5. LIBERDADE DE RECUSA: a sua participação neste estudo é voluntária e não é obrigatória. Você poderá se recusar a participar do estudo ou retirar seu consentimento a qualquer momento, sem precisar justificar. Se desejar sair da pesquisa você não sofrerá qualquer prejuízo e os dados gerados por você serão descartados nos resultados finais.

6. CUSTOS, REMUNERAÇÃO E INDENIZAÇÃO: a participação neste estudo não terá custos adicionais para você. Também não haverá qualquer tipo de pagamento devido a sua participação no estudo. Fica garantida a indenização em casos de danos, comprovadamente decorrentes da participação na pesquisa, nos termos da Lei.

7. ESCLARECIMENTOS ADICIONAIS, CRÍTICAS, SUGESTÕES E RECLAMAÇÕES: você receberá uma via deste Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE) e a outra ficará com a pesquisadora. Caso você concorde em participar, as páginas serão rubricadas e a última página será assinada por você e pela pesquisadora. A pesquisadora garante a você livre acesso a todas as informações e esclarecimentos adicionais sobre o estudo e suas consequências. Você poderá ter acesso à pesquisadora Evelin Cristina da Silva Trindade pelo telefone 21 99173-2998 ou pelo e-mail: evelin_hist@hotmail.com. Se você tiver alguma consideração ou dúvida sobre a ética da pesquisa, poderá entrar em contato com o Comitê de Ética em Pesquisa do Colégio Pedro II (CEP/CPII), situado no Endereço: Campo de São Cristóvão nº 177, prédio da Pró-Reitoria de Pós-Graduação, Pesquisa, Extensão e Cultura (PROPGPEC), sala 202-B – São Cristóvão – Rio de Janeiro, CEP 29921-903, pelo telefone: 21 3891-0020 ou pelo e-mail: cep@cp2.g12.br.

CONSENTIMENTO

Eu, _____ li e concordo em participar da pesquisa.

Assinatura do(a) participante	Data: __/__/____
-------------------------------	------------------

Eu, Evelin Cristina da Silva Trindade obtive de forma apropriada e voluntária o Consentimento Livre e Esclarecido do(a) participante da pesquisa.

Assinatura do(a) pesquisador(a)	Data: __/__/____
---------------------------------	------------------

APÊNDICE B – QUESTIONÁRIO INICIAL

Questionário pertencente à pesquisa para dissertação do Mestrado Profissional em Práticas de Educação Básica – Colégio Pedro II, *Caminhos lúdicos: jogos de tabuleiro para a construção de uma educação antirracista no ensino de História*, realizada pela professora Evelin Cristina da Silva Trindade, e-mail: evelin_hist@hotmail.com.⁹

Parte I: O professor e sua vida acadêmica e profissional

1. Qual a sua idade? _____ anos

2. Sexo: _____

3. Qual é a sua identificação étnico-racial?
 - () branco
 - () pardo
 - () indígena
 - () preto
 - () asiático
 - () outro : _____

4. Qual o tempo de atuação no magistério como regente?
 - () até 5 anos
 - () 6 a 10 anos
 - () 11 a 15 anos
 - () 16 a 20 anos
 - () 21 a 30 anos
 - () mais de 31 anos

5. Atua em quais séries do ensino médio? (Pode marcar mais de uma opção)
 - () 1ª série

⁹ Elaborado com base no questionário da pesquisa *Currículos escolares e combate ao racismo na escola*, realizada pela professora Fabiana Nunes da Silva Guimarães, e-mail: fabianasilva48@msn.com, para dissertação do Mestrado Profissional em Práticas de Educação Básica do Colégio Pedro II.

- 2ª série
- 3ª série
6. Sua carga horária está predominantemente alocada em:
- Rede privada de ensino
- Rede pública estadual de ensino
- Rede pública federal de ensino
- Rede pública municipal de ensino
7. Indique sua área de formação na graduação: _____
8. Caso tenha pós-graduação, indique o grau máximo e a área de formação:
- Grau: _____ Área: _____

Parte II: Ensino de História e Práticas Pedagógicas

9. Você conhece o conteúdo da Lei 10.639/2003?
- Sim, completamente.
- Sim, parcialmente
- Não.
10. Os temas propostos na Lei 10.639/2003 são abordados por você em suas aulas:
- Ao longo de todo o ano letivo.
- Ao longo de todo o ano letivo, promovendo reflexões críticas sobre seu conteúdo.
- Em alguns momentos do ano letivo.
- Apenas no mês de novembro.
- Não trabalho o conteúdo da lei.
11. Qual formação você recebeu para o trabalho com a cultura e história africana e afro-brasileira?
- _____

12. Em uma escala de 1 a 5, em que 1 corresponde ao menor grau e 5 ao maior, como você avalia:

- Sua formação para trabalhar com a cultura e história africana e afro-brasileira:

1	2	3	4	5
---	---	---	---	---

- A importância do movimento negro no combate ao racismo.

1	2	3	4	5
---	---	---	---	---

- O material didático utilizado na unidade escolar em que leciona para tratar dos assuntos abordados na Lei 10.639/2003:

1	2	3	4	5
---	---	---	---	---

13. Cite um exemplo de conteúdo, atividade ou ação pedagógica relacionado à cultura e história afro-brasileira que você já utilizou em suas aulas:

14. Quais são as principais dificuldades que você encontra ao tentar incorporar a Lei 10.639/2003 em suas aulas?

15. As orientações curriculares do órgão/instituição onde você tem a maior carga horária contemplam a Lei 10.639/2003?

- () Sim, ao longo de todo o texto.
 () Sim, mas pontualmente.
 () Não contemplam.
 () Não sei responder.

16. As propostas curriculares/planejamento da unidade escolar onde você possui maior carga horária consideram os assuntos propostos na Lei 10.639/2003?

- () Ao longo de todo o planejamento anual.
 () Em determinados momentos do planejamento.
 () No mês de novembro.
 () Não sei responder.

17. Os materiais didáticos, incluindo imagens e vídeos adotados pelo órgão/instituição onde possui maior carga horária, contemplam os assuntos tratados na Lei 10.639/2003:

- () Ao longo de todo o conteúdo.
 () Em pontos específicos.
 () Ao longo de todo conteúdo, propondo reflexões críticas.
 () Não consideram.
 () Não sei responder

18. Na escola em que possui maior carga horária, o tema do racismo está integrado aos conteúdos relativos à sua área do conhecimento?

- () Sim, frequentemente.
 () Sim, de forma esporádica
 () Sim, mas em outra(s) área(s) do conhecimento.
 () Não está integrado.
 () Não sei responder.

19. Em uma escala de 1 a 5, em que 1 corresponde ao menor grau e 5 ao maior, indique qual a relevância do ensino de história e cultura africana e afro-brasileira para:

- O combate às situações de racismo que ocorrem na escola:

1	2	3	4	5
---	---	---	---	---

- A valorização das identidades raciais dos estudantes:

1	2	3	4	5
---	---	---	---	---

- O enfrentamento dos casos de racismo no ambiente escolar:

1	2	3	4	5
---	---	---	---	---

- A formação de estudantes que compreendam e vivam a diversidade:

1	2	3	4	5
---	---	---	---	---

- A escola alcançar seus objetivos pedagógicos:

1	2	3	4	5
---	---	---	---	---

Parte III: Jogos e ensino de História

20. Você já utilizou jogos em sala de aula?

- Sim, para entretenimento.
- Sim, para ensinar algum conteúdo.
- Sim, para entretenimento e ensino de conteúdo.
- Nunca utilizei jogos.

21. Se você já usou jogos para entretenimento, quais foram?

22. Se você já usou jogos para fins pedagógicos, quais foram?

23. Em uma escala de 1 a 5 em que 1 corresponde ao menor grau e 5 ao maior, como você avalia o impacto dos jogos que utilizou na aprendizagem dos alunos?

1	2	3	4	5
---	---	---	---	---

APÊNDICE C – QUESTIONÁRIO DO MÓDULO II

Parte I: Jogos na vida pessoal

1. Você gosta ou tem o hábito de jogar?
 Sim, jogos eletrônicos.
 Sim, jogos analógicos (mesa, tabuleiro, RPG, cartas etc.).
 Não gosto ou não tenho o hábito de jogar.
2. Cite os nomes de alguns jogos que costuma jogar (eletrônicos, tabuleiro, cartas etc).

Parte II: Jogos para abordagens antirracistas

3. Você já utilizou jogos para abordar temáticas antirracistas em sala de aula?
 Sim, já utilizei jogos para ensinar ou discutir temáticas antirracistas.
 Nunca utilizei jogos para abordar temáticas antirracistas, mas já os utilizei para ensinar outros conteúdos.
 Nunca utilizei jogos com fins pedagógicos, apenas como entretenimento.
 Nunca utilizei jogos em sala de aula.
4. Descreva brevemente como foi a atividade (objetivos, dinâmica do jogo, resultados obtidos com os alunos).

5. Você já desenvolveu atividades de criação de jogos com seus alunos, como projetos ou elaboração conjunta de jogos?
 Sim, com temática(s) antirracista(s).
 Sim, mas com outros temas.
 Nunca realizei esse tipo de atividade.

6. Como essa atividade ou projeto foi desenvolvido?

7. Compartilhe suas impressões iniciais sobre o jogo *Trajetórias: histórias de vida de personalidades negras do pós-abolição*.

Parte III: Educação antirracista e a Lei nº 10.639/2003

8. Em uma escala de 1 a 5 em que 1 corresponde ao menor grau e 5 ao maior, como você avalia o impacto da Lei nº 10.639/03 e suas diretrizes em sua formação pedagógica?

1	2	3	4	5
---	---	---	---	---

9. Em uma escala de 1 a 5 em que 1 corresponde ao menor grau e 5 ao maior, como você avalia o impacto da Lei nº 10.639/03 e suas diretrizes em suas práticas pedagógicas?

1	2	3	4	5
---	---	---	---	---

10. Quais são os principais desafios que você encontra ao abordar a Lei nº 10.639/2003 e suas diretrizes em suas aulas?

() Falta de materiais didáticos específicos.

() Dificuldade em adaptar o conteúdo ao currículo existente.

() Falta de formação adequada.

() Outro. _____

11. Quais estratégias ou soluções você acredita que podem ser usadas para superar esses desafios?

APÊNDICE D – QUESTIONÁRIO DO MÓDULO III

Jogos e repertório lúdico

1. Em uma escala de a 5, em que 1 corresponde ao menor grau e 5 ao maior grau, como você avalia o seu repertório lúdico?

1	2	3	4	5
---	---	---	---	---

2. Quais estratégias você utiliza para expandir o seu repertório lúdico?
- Participo de grupos de jogos.
 - Jogo diferentes jogos para conhecer outras mecânicas.
 - Uso sites de jogos, como Board Game Geek e Ludopedia.
 - Acompanho canais sobre jogos no YouTube.
 - Participo de eventos sobre jogos.
 - Outro. _____
3. De onde vêm os jogos que você utiliza com seus alunos em sala de aula?
- Os jogos são da ludoteca/acervo da escola.
 - Os jogos são do meu acervo pessoal.
 - Os jogos são trazidos pelos estudantes.
 - Utilizo jogos de minha autoria (adaptações/criações próprias).
 - Utilizo jogos elaborados em colaboração com os alunos.
 - Nunca utilizei jogos em sala de aula.
 - Outro. _____
4. Quais são as principais barreiras que você enfrenta ao tentar utilizar jogos em sala de aula?
- Tempo de aula limitado.
 - Dificuldade em alinhar os objetivos do jogo com o conteúdo curricular.
 - Falta de formação específica sobre jogos educacionais.
 - Pouco conhecimento sobre jogos educacionais e suas aplicações.
 - Nunca usei jogos em sala de aula.
 - Outro. _____

5. Você já utilizou jogos print and play (PnP) ou imprima e jogue em suas aulas?

() Sim.

() Não.