

CAMINHOS LÚDICOS: JOGOS DE TABULEIRO PARA A CONSTRUÇÃO DE UMA EDUCAÇÃO ANTIRRACISTA NO ENSINO DE HISTÓRIA

Evelin Cristina da Silva Trindade ¹

Rogério Mendes de Lima ²

RESUMO

Em abril de 2003, foi promulgada a Lei nº 10.639/03, que alterou a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (Lei nº 9.694/96) ao estabelecer a obrigatoriedade do ensino de História e Cultura Afro-brasileira nos ensinos fundamental e médio. Tal marco legal é fruto da luta dos movimentos negros, que buscam promover uma educação antirracista ao ocupar espaços nos currículos escolares. Além disso, representou um avanço no que se refere às relações étnico-raciais e à diversidade cultural. No entanto, as fronteiras que estabelecem os limites da efetiva implementação dessas normas nos espaços escolares ainda permanecem. O presente trabalho pretende investigar de que forma os jogos podem promover uma incorporação da referida lei nas aulas de História. A partir da construção de um jogo de tabuleiro que aborda a história de vida de personalidades negras do pós-abolição, o objetivo desta pesquisa é avaliar o potencial pedagógico dos jogos como ferramenta de aprendizagem para a incorporação do estudo da história e cultura afro-brasileira nas aulas de História no Ensino Médio. Os instrumentos de geração de dados são o questionário *on-line*, direcionado a professores de História da cidade do Rio de Janeiro, e entrevista semiestruturada com os estudantes que participarem da aplicação do jogo. A análise dos dados ainda está em processo. As primeiras impressões indicam que os jogos de tabuleiro são ferramentas que auxiliam na implementação da Lei nº 10.639/03 e suas diretrizes, bem como proporcionam abordagens antirracistas no ensino de História. Trata-se de uma pesquisa qualitativa com elementos da pesquisa-ação. O referencial teórico está pautado nos conceitos de colonialidade do poder, decolonialidade, interculturalidade crítica e jogos como potencial pedagógico.

Palavras-chave: Jogos de tabuleiro, Lei nº 10.639/03, Educação antirracista, decolonialidade, Interculturalidade crítica.

INTRODUÇÃO

Em abril de 2003, foi promulgada a Lei nº 10.639/03, que alterou a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (Lei nº 9.694/96) ao estabelecer a obrigatoriedade do ensino de História e Cultura Afro-brasileira nos ensinos fundamental e médio. Tal marco legal é fruto da luta dos movimentos negros, que buscam combater o racismo e promover uma educação antirracista ao ocupar espaços nos currículos escolares. Regulamentada em 2004 pelas Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-

¹ Mestranda do Curso de Práticas em Educação Básica do Colégio Pedro II – CPII RJ, evelin_hist@hotmail.com.

² Professor orientador: Doutor em Ciências Humanas com concentração em Sociologia, Colégio Pedro II – CPII RJ, mendeslimacp2@gmail.com.

Brasileira e Africana (DCN, 2004), essas legislações representam um avanço no que se refere às relações étnico-raciais e à diversidade cultural.

No entanto, as fronteiras que estabelecem os limites da efetiva implementação dessas normas nos espaços escolares ainda permanecem. A falta de formação adequada para trabalhar com os conteúdos da lei e suas diretrizes, o pouco conhecimento sobre o seu teor e a baixa oferta de materiais didáticos são alguns exemplos das dificuldades enfrentadas pelos docentes. Para além dessas questões, o eurocentrismo presente no ensino de História se evidencia nos currículos escolares ao privilegiar a cultura hegemônica de matriz europeia em detrimento de outras culturas.

Esses desafios estão diretamente ligados à forma com que os currículos são estruturados. Tendo em vista que são parte fundamental da organização escolar, orientam o processo de ensino e aprendizagem ao estabelecerem o que ensinar, para que ensinar, a quem ensinar e como ensinar. Assim, a construção curricular não se dá de forma neutra, pois o ato de selecionar e privilegiar determinados conteúdos – e de dispensar e ignorar outros – envolve relações de poder entre os sujeitos responsáveis por sua elaboração e implementação. Compreender essa dinâmica é importante, sobretudo porque, ao transmitir os paradigmas hegemônicos, os currículos possibilitam a manutenção ou a transformação das estruturas sociais.

Seffner (2018, p. 36) aponta que:

o ensino de História é um ensino de situações históricas. Mais do que nomes, datas e acontecimentos, o professor deve propiciar ao aluno a compreensão de como se estrutura uma dada situação [...]. É a partir de questões do mundo de hoje que o professor orienta seus alunos no estudo de situações do passado.

Nessa perspectiva, para entender como a estrutura curricular perpetua desigualdades, é necessário também analisar a forma como as nossas relações sociais são configuradas. Assim, precisamos discutir como o processo de colonização constrói estruturas sociais que ainda hoje marcam profundamente o modo como a vida material e a subjetividade são construídas na sociedade brasileira.

Por conta disso, partindo de uma perspectiva decolonial acerca dessas relações e estruturas, o presente trabalho pretende investigar de que forma os jogos podem promover uma incorporação da referida lei nas aulas de História. A partir da construção de um jogo de tabuleiro que aborda a história de vida de personalidades negras do pós-abolição, o objetivo desta pesquisa é avaliar o potencial pedagógico dos jogos como ferramenta de aprendizagem para a incorporação do estudo da história e cultura afro-brasileira nas aulas de História no Ensino Médio.

A partir da segunda metade da década de 1990, um conjunto de pesquisadores desenvolve uma análise sobre como as relações sociais na América Latina são marcadas pela influência do processo de colonização. Surge o grupo Modernidade/Colonialidade, no qual se destacam autores como Aníbal Quijano, Walter D. Mignolo, Nelson Maldonado-Torres, Ramon Grosfoguel, Catherine Walsh, entre outros.

Apesar de incluir pessoas de formações e origens distintas, o grupo desenvolve algumas premissas que embasam uma outra forma de compreensão sobre nossa realidade social. Uma primeira discussão é a denúncia de que as relações sociais latino-americanas são marcadas pela influência do colonialismo e da colonialidade. (Mignolo, 2017)

O colonialismo é definido como o processo histórico de dominação levado a cabo pelas nações europeias a partir do século XVI e que teve dois aspectos ao mesmo tempo distintos, mas relacionados: a dominação material, realizada através da invasão e ocupação dos territórios do continente, e a imposição de uma dominação política e econômica sobre as populações originárias e as populações africanas, trazidas à força de suas terras e escravizadas; e a construção de uma subjetividade que sustentava a dominação material através da construção de novas formas de ver o mundo que justificavam a dominação europeia (Maldonado-Torres, 2018).

Apesar da dominação material ter sido encerrada, a experiência colonial é parte cotidiana na vida dos povos latinos. Maldonado-Torres (2018, p. 28) afirma que esses povos “tendem a experimentar partes dessa história não como um passado que existe como um traço, mas sim como um presente vivo”. Isso ocorre porque os elementos centrais dessa dominação estão difundidos em todas as dimensões da vida e das estruturas sociais desses países. O conceito que define essa condição é o de colonialidade.

A colonialidade, conceito desenvolvido por Quijano, procura demonstrar os elementos específicos da dominação europeia em nosso continente e suas consequências. Para ele, a primeira ideia desenvolvida no processo de dominação europeia foi a de raça e está profundamente enraizada na constituição das sociedades em que vivemos:

A colonialidade é um dos elementos constitutivos e específicos do padrão mundial do poder capitalista. Sustenta-se na imposição de uma classificação racial/étnica da população do mundo como pedra angular do referido padrão de poder e opera em cada um dos planos, meios e dimensões, materiais e subjectivos, da existência social cotidiana e da escala societal.¹ Origina-se e mundializa-se a partir da América. (Quijano 2009, p.73)

De acordo com o autor, enquanto o colonialismo se revela como uma dominação material que pode ser superada, a colonialidade permite que as estruturas materiais e subjetivas constituídas durante a dominação colonial sejam perpetuadas nas relações sociais das sociedades que foram colonizadas. Assim, em uma sociedade como a brasileira, as estruturas sociais mantêm as hierarquias construídas durante a dominação portuguesa.

Desse modo, se a hierarquização racial foi uma das bases da dominação em nosso território, o racismo é certamente uma consequência desse processo e um elemento fundamental para compreendermos as relações sociais que vivenciamos em nosso cotidiano, inclusive nos currículos escolares. Como afirma Grosfoguel (2018, p. 59): “o racismo é um princípio que organiza, a partir de dentro, todas as relações de dominação da modernidade”.

Dessa forma, a modernidade capitalista é forjada a partir de três princípios. A violência colonial na qual impõe formas de organização econômica e política sobre outros povos através da violência explícita e genocida (Maldonado Torres, 2018). Essa é uma característica presente ainda hoje no cotidiano das populações negras e indígenas de nosso país. Pensando na sociedade brasileira, Bernardino Costa et al (2018, p. 11) apontam que a violência racial é um fator preponderante para o modo como se dão as relações entre as populações negras e o Estado:

Tão crucial é o racismo como princípio constitutivo, que ele estabelece uma linha divisória entre aqueles que têm o direito de viver e os que não têm, haja vista o conflito entre as forças do Estado e populações negras periféricas das grandes cidades brasileiras, expresso no que tem sido nomeado como genocídio da juventude negra.

O segundo princípio de construção da modernidade capitalista é a persistência dessas estruturas de dominação, mesmo após o fim da colonização, expressa, como vimos anteriormente, no conceito de colonialidade. Cabe pontuar que a colonialidade, tal como desenvolvida por Mignolo (2017) e Maldonado-Torres (2018), possui múltiplas dimensões: a dimensão do poder, que remete às estruturas políticas e econômicas de dominação; a dimensão do ser, no qual se destaca a influência na construção da identidade e do sentimento de pertencimento; e a dimensão do saber, que se refere às formas de conhecimento reconhecidas socialmente.

Desses dois princípios deriva um terceiro, que é o racismo epistêmico. Para consolidar a dominação para além da dimensão material, sem a qual ela não se sustentaria por tanto tempo, foi necessário desqualificar cognitivamente os povos

dominados. Assim, toda a construção intelectual e cultural desses povos foi considerada inferior, de forma a potencializar a subalternização desses grupos (Mignolo, 2017).

Se o racismo perpassa todas as estruturas da sociedade brasileira, não seria diferente quando pensamos nos currículos. Para Apple (1999, p. 59), o currículo “nunca é apenas um conjunto neutro de conhecimentos [...]. Ele sempre é parte de uma tradição seletiva, resultado da seleção de alguém, da visão de algum grupo acerca do que seja conhecimento legítimo”. Dessa forma, as questões raciais certamente também estarão presentes nas escolhas dos currículos.

Um currículo marcado pela colonialidade será aquele em que os elementos centrais reproduzem padrões e visões de mundo eurocentradas, desconsiderando ou secundarizando possibilidades outras. Contudo, o currículo deve ser percebido não como algo imutável, mas como um espaço em disputa (Arroyo, 2011).

Arroyo (2011) afirma que os currículos são espaços nos quais diferentes sujeitos e grupos sociais disputam a hegemonia de suas visões de mundo. Para o autor, o currículo deve ser compreendido como uma construção cultural influenciada por diferentes fatores econômicos, políticos e sociais.

Nesse aspecto, a perspectiva decolonial, apesar de denunciar a presença da colonialidade em suas diferentes dimensões (poder, ser, saber), vai além ao propor estratégias para sua superação. Desse modo, é muito mais um posicionamento político-pedagógico do que uma teoria sobre as relações sociais.

Esse posicionamento, inclusive, faz questão de ressaltar que o enfrentamento da dominação colonial não é algo recente, mas uma ação dos grupos dominados ao longo dos últimos séculos. Gomes (2018, p. 225) afirma que:

Se olharmos para a sociedade brasileira, encontraremos o protagonismo negro denunciando esse mesmo colonialismo e sua colonialidade. Ele está no clamor das negras e dos negros cujas vozes ecoaram contra a escravidão e no corpo dos que lutaram e ainda lutam pela nossa humanidade contra o racismo, as ditaduras, a pobreza, a violência racial e de gênero, a LGBTfobia, a violência religiosa, contra a hegemonia do padrão estético branco-europeu e o conhecimento eurocentrado.

Portanto, na perspectiva desse artigo e da pesquisa a qual se associa, uma das tarefas fundamentais para construir uma educação antirracista é trazer para o cotidiano das salas de aulas as/os personagens históricos que representam essa luta travada no passado e no presente.

Gomes (2018, p. 225) acrescenta ainda que a superação da colonialidade e do racismo “tem de ser acompanhada por uma ruptura epistemológica, política e social que se realiza também pela presença negra” em diferentes espaços da sociedade. A

transformação decolonial dos currículos é assim um desafio, principalmente em um cenário onde defensores das estruturas de dominação se rebelam contra mudanças e transformações que tragam o protagonismo negro, indígena e das mulheres para a sociedade.

A partir dos aspectos mencionados, é possível pensar, a partir da perspectiva decolonial, no desenvolvimento de outras formas de ação se utilizando das diversas formas de resistência realizadas pelos povos dominados ao longo dos últimos séculos e que representam a possibilidade de “um mundo onde muitos mundos são possíveis” (Grosfoguel, 2016, p. 44).

Assim, nos associamos à proposta de Walsh (2005) de construção de uma pedagogia decolonial, através do que ela denomina interculturalidade crítica:

a interculturalidade crítica significa a (re)construção de um pensamento crítico outro - um pensamento crítico de/desde outro modo -, precisamente por três razões principais: primeiro porque está vivido e pensado desde a experiência vivida da colonialidade (...); segundo, porque reflete um pensamento não baseado nos legados eurocêtricos ou da modernidade e, em terceiro, porque tem sua origem no sul, dando assim uma volta à geopolítica dominante do conhecimento que tem tido seu centro no norte global (2005, p. 8)

Trazer figuras negras e negros para o cotidiano da sala de aula é uma forma de contribuir para que a colonialidade do ser e do saber possam ser superadas e representa uma postura político-pedagógica em relação aos currículos em disputa nas escolas brasileiras, e, em particular, no ensino de História nas últimas duas décadas.

Como recorte metodológico da pesquisa, pretendemos promover entre os estudantes o conhecimento de figuras negras do período do pós-abolição que foram centrais para que essa luta contra o racismo, que tenta ser invisibilizada nos currículos, ocorresse de fato. Como aponta Bernadino-Costa et al (2018), uma proposta decolonial não pode existir sem estar comprometida com as lutas travadas pelos movimentos sociais de resistência, em nosso caso, personagens negras e negros.

Dentro da perspectiva que pretende valorizar personalidades negras do final do século XIX e início do século XX no Brasil, foi feita a opção de utilizar um jogo pedagógico como instrumento didático. Essa escolha parte da visão de que a combinação entre o lúdico e o educativo são estratégias que podem cumprir a função de tornar familiar ao estudante conteúdos e informações antes desconhecidas e que, no caso, rompem com formas de conhecimento já consolidadas através de currículos experienciados ao longo do processo escolar. Assim, adaptamos a proposta de Kishimoto (2021), que pensa o uso de jogos na educação infantil.

A autora defende que os jogos conciliam a necessidade de aprendizado com o desejo de brincar. Ainda que estejamos trabalhando com outro segmento, no caso o Ensino Médio, entendemos que esses dois elementos não ficam restritos à educação e às séries iniciais, mas podem, desde que com as devidas adaptações à faixa etária, ser usados também no Ensino Médio.

Nessa perspectiva, Fortuna (2018) defende que brincar promove aprendizagens. Para ela, brincar e jogar são conceitos semelhantes e representam

[...] uma atividade fundamental no ser humano, a começar porque funda o humano em nós: aquilo que o define – inteligência, criatividade, simbolismo, emoção e imaginação, para listar apenas alguns de seus atributos – constitui-se pelo jogo e pelo jogo se expressa (Fortuna, 2018, p. 54).

Sendo assim, ao jogar também aprendemos. Por meio do jogo, desenvolvemos o pensamento estratégico ao sermos colocados diante de situações que exigem a tomada de decisões e socializamos com os demais jogadores em busca de objetivos comuns. Além disso, o jogo nos permite transportar para diferentes contextos e interpretar papéis diversos, o que favorece o desenvolvimento de habilidades interpretativas e imaginativas.

Para a designer de jogos Jane McGonigal (2012), “o que define um jogo são as metas, as regras, o sistema de feedback e a participação voluntária. Todo o resto é um esforço para consolidar e fortalecer esses quatro elementos principais”. A meta de um jogo pode ser definida como o seu objetivo principal, ou seja, o resultado que os jogadores desejam alcançar ao jogar. Já as regras determinam o que pode e o que não pode ser feito durante a partida, além de estabelecer os limites que os jogadores devem respeitar para alcançar a meta do jogo. O sistema de feedback mostra o quão perto – ou não – os jogadores estão da vitória. Por fim, jogar envolve a participação voluntária, o que significa aceitar as metas, regras e feedbacks.

Boller e Kapp (2018) ressaltam que jogos voltados para a aprendizagem incluem elementos que os jogos de entretenimento normalmente não possuem. Um jogo educativo deve criar engajamento para estimular a participação dos jogadores, ao mesmo tempo em que o sistema do jogo precisa fomentar aprendizagens por meio de objetivos instrucionais, ou seja, o que queremos que os jogadores aprendam. Como afirma Giacomoni (2018, p. 107), 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”.

Diante disso, foi elaborado o jogo *Trajetórias: histórias de vida de personalidades negras do pós-abolição*, um jogo de investigação adaptado de *Scotland Yard* (Moriarty, 1975). No jogo, os participantes precisam solucionar casos misteriosos por meio da interpretação de pistas e de suas habilidades de dedução.

Foram construídos quatro casos. Cada um deles aborda a biografia de uma personalidade negra: Luciana Lealdina de Araújo, responsável pela fundação de dois orfanatos para meninas órfãs no Rio Grande do Sul; Manoel da Mota Monteiro Lopes, o primeiro Deputado Federal negro a ser eleito no Rio de Janeiro, então capital federal; Eduardo Sebastião das Neves, um músico popular que se destacou no cenário musical do Rio de Janeiro; e Maria de Lourdes Vale Nascimento, cofundadora do Teatro Experimental do Negro (TEN) e atuante na conscientização política das mulheres negras de sua época.

Além de abordar a história de vida desses personagens, o jogo busca trazer à tona o contexto histórico em que estavam inseridos, bem como as formas de resistências, sobretudo por meio de associações e redes de solidariedade, utilizadas por esses homens e mulheres no enfrentamento do racismo e da marginalização a que foram submetidos. Como afirmam Abreu e Mattos (2008):

As experiências de vida de personagens negros também evidenciam o quanto, apesar dos limites, homens e mulheres negros modificaram e romperam com os caminhos e destinos que lhes tentaram impor, seja no período escravista ou no pós-abolição. Suas experiências alegraram e diversificaram as possibilidades de vida e cultura dos afro-descendentes (Abreu; Mattos, 2008, p. 17).

O jogo inicia com a leitura de um dos casos. Ao final de cada caso, há entre três a quatro itens que devem ser investigados durante a partida. Para isso, os jogadores devem lançar os dados para se movimentar no tabuleiro. Eles precisam entrar nos locais dispostos pelo tabuleiro (Jornal Quilombo, Câmara dos Deputados, Praça Onze, entre outros) em busca de pistas, que foram elaboradas com base em documentos históricos. A condição de vitória é solucionar o caso antes dos outros jogadores.

Os objetivos pedagógicos do jogo são: 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.

O jogo foi elaborado em formato *print and play* (PnP), ou seja, basta imprimir para jogar. Essa é uma modalidade de jogo de baixo custo que é projetado em tamanho A4. Para jogar, basta imprimir, cortar e montar os componentes. O jogo é composto por

um 1 tabuleiro, 4 cartas de caso, 40 cartas de pistas (10 para cada caso), 4 cartas de solução, 1 dado, 6 peões, fichas de investigação para os jogadores fazerem suas anotações, e um caderno pedagógico com orientações para os professores. O público-alvo são estudantes das 2^a e 3^a séries do Ensino Médio e o jogo pode ser jogado no modo competitivo ou colaborativo.

METODOLOGIA

A pesquisa é qualitativa com elementos da pesquisa-ação. O campo de estudo é o Ciep 323 Maria Werneck de Castro. A instituição está localizada no bairro de Irajá, na cidade do Rio de Janeiro e faz parte da rede estadual de ensino. O ingresso no campo ocorreu por meio de autorização da direção da escola.

A população participante é composta por dois grupos. O primeiro é formado por professores regentes da disciplina de História em turmas do Ensino Médio que atuam na cidade do Rio de Janeiro. Os docentes participaram de um curso de extensão, oferecido na modalidade EAD pela plataforma Moodle. O objetivo do curso foi oferecer aos docentes ferramentas para o desenvolvimento de jogos de tabuleiro com abordagens antirracistas no ensino de História. Durante o curso, os participantes responderam a um questionário *on-line* sobre a abordagem da Lei nº 10.639/03 e suas diretrizes em suas aulas.

O segundo grupo é formado por alunos das 2^a e 3^a séries do Ciep 323 Maria Werneck de Castro, das turmas do período integral, que se voluntariaram para participar da pesquisa. Esses estudantes foram convidados a participar de duas etapas: a aplicação do jogo e uma entrevista semiestruturada realizada em formato de roda de conversa. Os dados foram complementados por meio de observação durante a partida e o preenchimento de uma ficha de *play-teste*.

A participação dos professores ocorreu mediante a assinatura do Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE). Os estudantes menores de idade assinaram o Termo de Assentimento Livre e Esclarecido (TALE) e devolveram o TCLE assinado pelos responsáveis. Já os estudantes maiores de idade assinaram o TCLE. A pesquisa foi submetida à Plataforma Brasil e aprovada pelo Comitê de Ética em Pesquisa do Colégio Pedro II (CEP/CPII).

RESULTADOS E DISCUSSÃO

Uma análise ainda inicial dos dados revela um dado preocupante: a formação docente sobre temáticas africanas e afro-brasileiras ainda é deficiente, mesmo após duas décadas de vigência de legislações antirracistas. Dos 22 professores que responderam ao questionário, 11 mencionaram que receberam algum tipo de formação na graduação, como disciplinas específicas ou optativas, enquanto 8 afirmaram que buscaram formação por conta própria, como cursos de extensão e de pós-graduação. No entanto, mesmo entre aqueles que tiveram algum contato com esses temas, a percepção dos respondentes é que suas formações são deficitárias.

Esse cenário demonstra o quanto a colonialidade ainda se faz presente nos currículos da educação superior, o que reflete na formação inicial e continuada dos professores. Os currículos carregam a historicidade temporal, espacial, social e cultural. Neles se entrelaçam poder, tensões, disputas e concepções. Não há neutralidade nas escolhas, assim como também não há nos silêncios. Como textos políticos, carregam influências ideológicas, políticas, culturais e históricas. É preciso ter consciência disso para questionar aquilo que o fundamenta e que ele reproduz – e que reproduzimos. A decolonialidade e a interculturalidade crítica são caminhos, pois permitem a valorização das diferentes culturas e questionam os paradigmas hegemônicos.

Frente a essas questões, o jogo se mostrou uma ferramenta com potencial para promover uma educação antirracista. Sua aplicação ocorreu fora do horário de aula e contou, em um primeiro momento, com 7 participantes. Eles jogaram o primeiro caso, que abordava a história de vida de Luciana Lealdina de Araújo, e participaram de uma entrevista em formato de roda de conversa, na qual socializaram suas impressões sobre a biografada e o que aprenderam enquanto jogavam.

Durante a partida, os participantes mostraram-se engajados e compreenderam a necessidade de desenvolver estratégias para solucionar o caso. Como os estudantes foram divididos em duas duplas e um trio, foi observado que eles interagiram bastante entre si, discutindo quais locais visitar primeiro para encontrar pistas. Embora tenham conseguido acertar a maior parte dos itens da carta inicial, encontraram dificuldades em relação ao item “De que forma o racismo se manifestou na vida de Luciana?”. A dificuldade em identificar as nuances do racismo pode ser um reflexo da pouca abordagem do tema, o que ressalta a importância da educação antirracista no ambiente escolar.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A colonialidade que perpassa nossas formações acadêmicas se reflete em nossas práticas pedagógicas, o que contribui para o silenciamento e a invisibilização das contribuições da população negra para a formação de nossa sociedade. Esse racismo epistêmico é um dos instrumentos de consolidação e persistência da dominação que vivenciamos cotidianamente, principalmente se somos parte das populações e povos historicamente dominados.

Contudo, essa dominação não existe sem que haja resistência, tanto material quanto nas formas de ser e saber. Desde que o processo de dominação colonial teve início, populações negras, indígenas e mestiças, mulheres e homens têm construído diferentes formas de resistência e reexistência diante da colonialidade. São essas formas outras de conceber, compreender e viver no mundo que a interculturalidade crítica e a perspectiva decolonial procuram trazer para o centro do debate.

Pensamos que assim deve ser no campo da educação. Nesse sentido, a proposta de jogo desenvolvida na pesquisa e apresentada neste texto pretende contribuir para que novas possibilidades de formação possam estar presente no chão da escola.

Embora sejam muitos os desafios, esta pesquisa busca contribuir com um material didático que convida à reflexão crítica sobre memórias e histórias marginalizadas. Ações contra-hegemônicas são possíveis. O caminho possui obstáculos, mas é possível ser percorrido.

REFERÊNCIAS

ABREU, M.; MATTOS, H. 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) [online]. 2008, v. 21, n. 41, p. 5-20. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/S0103-21862008000100001>. Acesso em 3 abr. 2024.

APPLE, M. W. **Ideologia e Currículo**. Porto, Portugal: Porto Editora, 1999.

ARROYO, M. **Currículo, território em disputa**. Petrópolis: Vozes, 2011.

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

BERNARDINO-COSTA, J.; MALDONADO-TORRES, N.; GROSFUGUEL, R. (Org.). **Decolonialidade e pensamento afrodiaspórico**. 2. ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2018.

FORTUNA, T. R. Brincar é aprender. In: GIACOMONI, M. P.; PEREIRA, Nilton M. (org.). **Jogos e Ensino de História**. Porto Alegre: Editora 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.

GIACOMONI, M. P. Construindo jogos para o Ensino de História. In: GIACOMONI, M. P.; PEREIRA, Nilton M. (org.). **Jogos e Ensino de História**. Porto Alegre: Editora UFRGS, 2018, p. 87-112. Disponível em: <https://lume.ufrgs.br/bitstream/handle/10183/174705/001065511.pdf?sequence=1&isAllowed=y>. Acesso em: 19 out. 2024.

GOMES, N. L. O movimento negro e a intelectualidade negra decolonizando os currículos. In: COSTA, J. B.; TORRES, N. M.; GROSGOQUEL, R. **Decolonialidade e pensamento afrodiaspórico**. 1. ed. São Paulo: Autêntica, 2018.

GROSGOQUEL, R. A estrutura do conhecimento nas universidades ocidentalizadas: racismo/sexismo epistêmico e os quatro genocídios/epistemicídios do longo século XVI. **Sociedade e Estado**, v. 31, n. 1, p. 25-49, jan./abr. 2016. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/se/a/xpNFtGdzw4F3dpF6yZVVGgt/?format=pdf&lang=pt>. Acesso em: 19 out. 2024.

GROSGOQUEL, R. Para uma visão decolonial da crise civilizatória e dos paradigmas da esquerda ocidentalizada. In: COSTA, J. B.; TORRES, N. M.; GROSGOQUEL, R. **Decolonialidade e pensamento afrodiaspórico**. 1. ed. São Paulo: Autêntica, 2018.

KISHIMOTO, T. M. **O jogo e a educação infantil**. São Paulo: Cengage Learning, 2021.

MALDONADO-TORRES, N. Analítica da colonialidade e da decolonialidade: algumas dimensões básicas. In: COSTA, J. B.; TORRES, N. M.; GROSGOQUEL, R. **Decolonialidade e pensamento afrodiaspórico**. 1. ed. São Paulo: Autêntica, 2018.

MCGONIGAL, J. **A realidade em jogo**: por que os games nos tornam pessoas melhores e como eles podem mudar o mundo. Rio de Janeiro: Best Seller, 2012.

MIGNOLO, W. 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.

QUIJANO, A. Colonialidade do poder e classificação social. In: SANTOS, B. S.; MENEZES, M. P. (Org.). **Epistemologias do Sul**. Coimbra: Almedina, 2009, p. 73-118.

SEFFNER, F. Aprendizagens significativas em História: critérios de construção para atividades em sala de aula. In: GIACOMONI, M. P.; PEREIRA, Nilton M. (org.). **Jogos e Ensino de História**. Porto Alegre: Editora UFRGS, 2018, p. 35-46. Disponível em: <https://lume.ufrgs.br/bitstream/handle/10183/174705/001065511.pdf?sequence=1&isAllowed=y>. Acesso em: 19 out. 2024.

WALSH, C. **Pensamiento crítico y matriz (de)colonial**: Reflexiones latinoamericanas. Quito: Ediciones Abya-yala, 2005.