



**UNIVERSIDADE FEDERAL DA PARAÍBA  
CENTRO DE CIÊNCIAS HUMANAS, LETRAS E ARTES  
PROGRAMA DE MESTRADO PROFISSIONAL EM ENSINO  
DE HISTÓRIA - PROFHISTÓRIA**



**WALCILENE MORAIS DA SILVA ALMEIDA**

**O RACISMO ESTRUTURAL E AS SUAS CONSEQUÊNCIAS NA  
REPRESENTAÇÃO DA MULHER NEGRA NO ENSINO DE HISTÓRIA**

**JOÃO PESSOA/PB**

**JULHO DE 2023**

WALCILENE MORAIS DA SILVA ALMEIDA

**O RACISMO ESTRUTURAL E AS SUAS CONSEQUÊNCIAS NA  
REPRESENTAÇÃO DA MULHER NEGRA NO ENSINO DE HISTÓRIA**

Dissertação apresentada ao Programa de Mestrado Profissional em Ensino de História – ProfHistória da Universidade Federal da Paraíba, como requisito para obtenção do título de Mestra em Ensino de História.

Orientadora: Profa. Dra. Priscilla Gontijo Leite  
Linha de Pesquisa: Saberes históricos no espaço escolar.

JOÃO PESSOA/PB

JULHO DE 2023

**Catálogo na publicação**  
**Seção de Catalogação e Classificação**

A447r Almeida, Walcilene Moraes da Silva.

O racismo estrutural e as suas consequências na  
representação da mulher negra no ensino de História /  
Walcilene Moraes da Silva Almeida. - João Pessoa, 2023.  
140 f. : il.

Orientação: Priscilla Gontijo Leite.  
Dissertação (Mestrado) - UFPB/CCHLA.

1. Racismo. 2. Racismo estrutural. 3. Feminismo  
negro. 4. Racismo genderizado. 5. História - Ensino. I.  
Leite, Priscilla Gontijo. II. Título.

UFPB/BC

CDU 323.14(043)

WALCILENE MORAIS DA SILVA ALMEIDA

**O RACISMO ESTRUTURAL E AS SUAS CONSEQUÊNCIAS NA  
REPRESENTAÇÃO DA MULHER NEGRA NO ENSINO DE HISTÓRIA**

Aprovada em

**23 de agosto de 2023**

BANCA EXAMINADORA

  
Profa. Dra. Priscilla Gontijo Leite

Universidade Federal da Paraíba

Orientadora



Profa. Dra. Nayana Rodrigues Cordeiro Mariano

Universidade Federal da Paraíba

Examinadora Interna

Profa. Dra. Isnara Pereira Ivo

Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia

Examinadora Externa

*Aos meus pais, Maria do Socorro Morais da Silva (in memoriam) e Waldomiro Alves da Silva (in memoriam). Dedico.*

## AGRADECIMENTOS

Agradeço a Deus e a Nossa Senhora Aparecida, por ter me dado forças e sustento para concretizar mais um sonho em minha vida. Ao meu esposo e companheiro de vida Wallyson Bertoldo de Almeida, por todo apoio, carinho e compreensão e a minha filha Maria Heloísa Morais, que é a minha razão de sempre ir além e nunca desistir. Aos meus pais, a professora de História Maria do Socorro Morais (*in memoriam*), minha inspiração, este também era um sonho seu que hoje realizo por nós duas, e ao auxiliar de serviços gerais Waldomiro Alves da Silva (*in memoriam*), que vibrou comigo em minha qualificação e sei que está vibrando por mim junto da sua amada esposa por mais esta etapa vencida. A todos os meus familiares, meus irmãos e sobrinhos, em especial, a minha sobrinha Beatriz Rio, que trouxe para mim a ideia da aplicação dos jogos e me auxiliou na produção.

A minha orientadora, a professora Dra. Priscilla Gontijo, pelo acolhimento necessário, por toda orientação, ensinamento e paciência e por ter mostrado possibilidades nos momentos mais difíceis. À professora Dra. Nayana Mariano, por toda leitura e orientação e à professora Dra. Isnara Ivo, pelas orientações e dicas de leitura que tanto auxiliaram no amadurecimento desta pesquisa. A rede de apoio que adquiri no ProfHistória, Dora Gallindo, Isabela Dias e em especial Cinthia Raquel de França Rodrigues, obrigada por não terem soltado a minha mão. A todos os professores que abraçaram este lindo projeto que se chama ProfHistória, por fazer ter dado a nós professores da Educação Básica a oportunidade de nos tornar pesquisadores, mesmo que muitos estivessem tanto tempo longe do mundo acadêmico, sem deixar de considerar a nossa realidade, que é a sala de aula do ensino básico. Isto é enriquecedor e motivador para nós.

A todas as Dandaras, Terezas, Felipas e Lélias, que abriram os caminhos para nós, foram precursoras e quebraram estereótipos e paradigmas em relação às mulheres negras deste país, buscaram o seu protagonismo e burlaram a invisibilidade. Se hoje estamos aqui é porque essas mulheres, sejam no anonimato ou evidenciadas, conquistaram espaços que antes eram impossíveis pela simples condição de serem mulheres e negras.

Por fim, a todos os meus alunos, que me inspiram e me fazem não desistir de ensinar História, e aos meus colegas de profissão de todas as áreas de conhecimento, seguimos na luta com a arma mais poderosa para vencer os preconceitos e as desigualdade deste país: a Educação.

*Vozes – mulheres*

*A voz de minha bisavó  
ecoou criança  
nos porões do navio.  
Ecoou lamentos  
de uma infância perdida.*

*A voz de minha avó  
ecoou obediência  
aos brancos-donos de tudo.*

*A voz de minha mãe  
ecoou baixinho revolta  
no fundo das cozinhas alheias  
debaixo das trouxas  
roupagens sujas dos brancos  
pelo caminho empoeirado  
rumo à favela*

*A minha voz ainda  
ecoa versos perplexos  
com rimas de sangue  
e fome.*

*A voz de minha filha  
recolhe todas as nossas vozes  
recolhe em si  
as vozes mudas caladas  
engasgadas nas gargantas.*

*A voz de minha filha  
recolhe em si  
a fala e o ato.  
O ontem – o hoje – o agora.  
Na voz de minha filha  
se fará ouvir a ressonância  
O eco da vida-liberdade. Conceição Evaristo*

## RESUMO

Esta pesquisa tem como tema central analisar o racismo estrutural no Ensino de História, observando como este repercute na invisibilidade do protagonismo da mulher negra nos processos históricos estudados nos conteúdos da Educação Básica do Ensino Fundamental- Anos Finais. Para isso, trabalhamos diversos conceitos, dentre eles, o de racismo estrutural, feminismo negro e racismo genderizado. Como forma para superar esses apagamentos, vamos buscar nas metodologias ativas que nos auxiliem no processo de ensino e aprendizagem. As ferramentas escolhidas são os jogos educativos, que têm em seus enredos e protagonismo mulheres negras nos processos históricos estudados em sala de aula, mas que sofrem apagamentos devido ao racismo estrutural. Para isso, vamos trabalhar o conceito de gamificação e o seu uso no ambiente educacional. Para a construção dessa pesquisa, utilizaremos no referencial teórico os trabalhos de Grada Kilomba, Silvio de Almeida, Achille Mbembe, Lélia Gonzalez, para trabalhar os conceitos, como raça, racismo, interseccionalidade e negritude. Em relação a como o racismo e a desigualdade de gênero se enraizaram na formação social do Brasil, utilizamos os seguintes autores: James Pinsky, Emília Viotti da Costa e Mary De Priore e Darci Ribeiro. Sobre o Ensino de História, metodologias ativas, jogos e gamificação, utilizamos como referencial teórico Circe Bittencourt, Maria Auxiliadora Schmidt e Lilian Bacich. A finalidade desta pesquisa é auxiliar os professores de História da Educação Básica a observar o racismo estrutural nos conteúdos, por meio do apagamento do protagonismo das mulheres negras no conhecimento histórico escolar e os ajudar a superá-lo mediante metodologias ativas que auxiliem no engajamento dos discentes, como os jogos e a gamificação.

**Palavras chaves:** racismo estrutural – protagonismo feminino- ensino de história-gamificação.

## **ABSTRACT**

The present research has as its central theme to analyse the structural racism in the Teaching of History, observing how this in the repercussion in the invisibility of the protagonism of the black woman in the historical processes studied in the contents of the Basic Education of the Elementary School Final Years. For this, we work several concepts, among them structural racism, black feminism, and gendered racism. As a way to overcome these erasures, we will seek in the active methodologies that help us in the teaching and learning process, the chosen tool are the educational games, which has in its plots and protagonism black women in the historical processes studied in the classroom, but who suffer erasures due to structural racism. For this, we will work on the concept of gamification and its use in the educational environment. For the construction of this research, we will use in the theoretical framework the works of Grada Kilomba, Silvio de Almeida, Achille Mbembe, Lélia Gonzalez, to work on concepts such as race, racism, intersectionality, and blackness. In relation to how racism and gender inequality took root in the social formation of Brazil, we used the following James Pinsky, Emilia Viotti da Costa and Mary De Priore and Darci Ribeiro. On History Teaching, active methodologies, games, and gamification, we used as theoretical reference, Circe Bittencourt, Maria Auxiliadora Schmidt, and Lilian Bacich. The purpose of this research is to help teachers of History of Basic Education to observe structural racism in the contents, through the erasure of the protagonism of black women in school historical knowledge and help them overcome them through active methodologies that assist in the engagement of students, such as games and gamification.

**Keywords:** structural racism – female protagonism – history teaching – gamification.

## Lista de Figuras

Figura 1- Abertura do jogo “As Aventuras de Dandara” .....	79
Figura 2 - Primeira parte apresentação de Dandara dos Palmares aos jogadores.....	80
Figura 3 - Continuação da apresentação.....	80
Figura 4 -Finalização da apresentação.....	81
Figura 5 - Convite da Dandara para o participante iniciar o jogo.....	81
Figura 6 - Menu do jogo- Instruções de como jogar. ....	82
Figura 7 - Dandara na primeira fase tentando coletar bananas e fugir do bandeirante.....	83
Figura 8 - Dandara tem o objetivo de fugir dos bandeirantes e coletar galinhas.....	84
Figura 9 - Dandara fugindo dos bandeirantes e coletando mangas. ....	84
Figura 10 - Conclusão da primeira fase.....	85
Figura 11 - Fase não concluída.....	85
Figura 12 - Apresentação da fase 2.....	86
Figura 13- Dandara deve colher o máximo de instrumentos que remetem à cultura africana. ....	87
Figura 14 - Finalização do jogo. ....	87
Figura 15 - Créditos.....	88
Figura 16 - Continuação dos Créditos. ....	88
Figura 17 - Regras do Jogo Tereza, a rainha do Quariterê .....	91
Figura 18 - Tabuleiro do jogo “Tereza a rainha do Quariterê”.....	92
Figura 19 - Peões e dados. ....	92
Figura 20 - Cartas Interrogações.....	95
Figura 21 - Cartas “Governando com Tereza” – Frente .....	97
Figura 22 - Cartas “Governando com Tereza” -Verso .....	97
Figura 23 - Apresentação do folder - Na trilha da Maria Felipa .....	100
Figura 24 - Instruções e apresentação do jogo “Na trilha da Maria Felipa”.....	100
Figura 25 - Abertura do jogo .....	101
Figura 26- Trilha do jogo “Na trilha com maria Felipa” .....	101
Figura 27 - Pergunta nº1 .....	102
Figura 28 -Pergunta nº2 .....	103
Figura 29 - Pergunta nº3 .....	103
Figura 30 - Pergunta nº4 .....	104

Figura 31 - Pergunta nº5 .....	105
Figura 32 - Pergunta nº6 .....	105
Figura 33 - Pergunta nº7 .....	106
Figura 34 - Pergunta nº8 .....	107
Figura 35 - Pergunta nº9 .....	107
Figura 36 - Pergunta nº10 .....	108
Figura 37- Pergunta nº11 .....	109
Figura 38 - Pergunta nº12 .....	109
Figura 39 - Finalização do jogo .....	110
Figura 40 - Tela quando jogador avança as casas.....	110
Figura 41 - Tela quando o jogador erra uma questão .....	111
Figura 42 - Tela quando o jogador erra a questão mais de uma vez.....	111
Figura 43 - Cadastro do jogo .....	114
Figura 44 - Seção 2: Apresentação .....	115
Figura 45 - Seção 3 - Apresentação e convite .....	116
Figura 46 - - Seção 4 .....	117
Figura 47 - Seção 5 .....	118
Figura 48 - Seção nº 6.....	119
Figura 49 - Seção 7 .....	120
Figura 50 - Seção nº8.....	122
Figura 51- Seção nº 9.....	122
Figura 52 - - Seção nº 10 .....	124
Figura 53 - Seção nº11 .....	124
Figura 54 – Seção 12 .....	127
Figura 55 - Seção 13 .....	127
Figura 56 - Seção 14 .....	128
Figura 57 - Seção 15 .....	128

## **Lista de Siglas e Abreviaturas**

BNCC – Base Nacional Comum Curricular

DCN – Diretrizes Curriculares Nacionais da Educação Básica

PCN – Parâmetros Curriculares Nacionais

MEC – Ministério da Educação

MNU – Movimento Negro Unificado

MNUCDR - Movimento Negro Unificado Contra a Discriminação Racial

PPGH- Programa de Pós- Graduação em História

ProfHistória – Mestrado Profissional em Ensino de História

## SUMÁRIO

<b>INTRODUÇÃO .....</b>	<b>14</b>
<b>CAPÍTULO I : HISTORICIZANDO O RACISMO PARA REFLETIR SOBRE O PROTAGONISMO DA MULHER NEGRA NO ENSINO DE HISTÓRIA.....</b>	<b>22</b>
1.1 A FORMULAÇÃO DA IDEIA DE RAÇA, BREVE APANHADO HISTÓRICO. ..	24
1.2 A FORMAÇÃO SOCIAL DO BRASIL E A ESTRUTURAÇÃO DO RACISMO...31	
1.3 E A MULHER NEGRA, COMO SOFRE COM O RACISMO? .....	34
1.4 A IMPORTÂNCIA DA INCLUSÃO DO NEGRO NOS PROCESSOS E NARRATIVAS HISTÓRICAS. ....	38
1.5 POR QUE PRECISAMOS FALAR DO FEMINISMO NEGRO? .....	42
<b>CAPÍTULO II: RECONSTRUIR, PARA INCLUIR: NA BUSCA DE NOVAS PERSPECTIVAS PARA A PRODUÇÃO DAS NARRATIVAS HISTÓRICAS EM SALA DE AULA .....</b>	<b>47</b>
2.1 RECONSTRUINDO AS NARRATIVAS HISTÓRICAS EM SALA DE AULA .....	51
2.2 AS METODOLOGIAS ATIVAS E O ENSINO DE HISTÓRIA: A IMPORTÂNCIA DOS JOGOS E DA GAMIFICAÇÃO NA FORMAÇÃO DO CONHECIMENTO HISTÓRICO ESCOLAR.....	56
<b>CAPÍTULO III: A PRODUÇÃO DE JOGOS EDUCATIVOS NA CONSTRUÇÃO DE UMA NARRATIVA INCLUSIVA.....</b>	<b>63</b>
3.1 O PROTAGONISMO DAS MULHERES NEGRAS NOS MOVIMENTOS DE RESISTÊNCIAS DO BRASIL.....	64
3.2 JOGO VIRTUAL - AS AVENTURAS DE DANDARA.....	78
3.2.1 ESTRUTURA DO JOGO.....	79
3.2.1.1 FASE NÚMERO 1. ....	83
3.2.1.2 FASE NÚMERO 2 .....	86
3.3 JOGO DE TABULEIRO - “TEREZA, A RAINHA DO QUARITERÊ” .....	89
3.3.1 ESTRUTURA DO JOGO.....	89

3.3.2 REGRAS E INFORMAÇÕES DO JOGO .....	90
3.3.3 PERGUNTAS DAS CARTAS INTERROGAÇÕES:.....	92
3.3.4 CARTAS “GOVERNANDO COM TEREZA”. .....	95
3.4 O PROTAGONISMO DE MARIA FELIPA DE OLIVEIRA NO PROCESSO DE INDEPENDÊNCIA DO BRASIL .....	98
3.4.1 ESTRUTURA DO JOGO:.....	98
3.4.2 ORIENTAÇÕES AO PROFESSOR – FOLDER A PARTE: .....	99
3.4.3 APRESENTAÇÃO:.....	100
3.4.4 REGRAS DO JOGO: .....	101
3.4.5. PERGUNTAS DA TRILHA: .....	102
3.4.6 FINALIZAÇÃO DO JOGO .....	110
3.5. O ATIVISMO DE LÉLIA GONZALEZ NA LUTA CONTRA A DITADURA CIVIL MILITAR DO BRASIL, POR MEIO DO MOVIMENTO NEGRO UNIFICADO E NA NOVA REPÚBLICA: JOGO “LELIA E A LUTA PELA AMEFRICANIDADE”. .....	112
3.5.1 – ESTRUTURA DO JOGO .....	114
3.6 POR UMA NARRATIVA INCLUSIVA E ATRATIVA. ....	128
<b>CONSIDERAÇÕES FINAIS .....</b>	<b>129</b>
<b>REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS: .....</b>	<b>131</b>
<b>APÊNDICE .....</b>	<b>141</b>

## INTRODUÇÃO

O Ensino de História da Educação Básica, atualmente, tem como uma das suas funções reparar a invisibilidade e o esquecimento que estruturou a História Oficial, por isso, a necessidade de produzir em sala de aula uma narrativa que traga o protagonismo de sujeitos históricos e acontecimentos que antes não eram nem mencionados. Esses temas são considerados sensíveis, por tratar de questões que sofreram com o apagamento na formação de uma memória oficial, mas que ainda estão presentes em nossa sociedade. Levando em consideração a nossa realidade social, podemos dizer que:

No Brasil, alguns temas sensíveis seguem na esteira das lutas de diferentes grupos em busca de legitimidade para suas histórias e memórias, questionando a homogeneização que marca a ideia de nação. Junto a isso, os grupos buscam ampliar a representação política, e a luta por direitos faz emergir demandas identitárias. Ou seja, é uma luta que reivindica lembrar, manter viva uma memória e reparar o silêncio e as simplificações na narrativa histórica.(GIL, EUGÊNIO, 2018, p.143).

Ou seja, os temas sensíveis são uma forma de trazer para a sala de aula as lutas e reivindicações de grupos marginalizados historicamente, por não fazerem parte do padrão oficial em que se formou a memória e a identidade nacional. Esses temas, então, têm como objetivo trazer uma reparação histórica e uma conscientização social para os estudantes.

As DCN'S, Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Básica, destacam a importância de tais temas na construção do conhecimento escolar, para que a escola seja um ambiente que preze pela diversidade e inclusão:

Torna-se inadiável trazer para o debate os princípios e as práticas de um processo de inclusão social, que garanta o acesso e considere a diversidade humana, social, cultural, econômica dos grupos historicamente excluídos. Trata-se das questões de classe, gênero, raça, etnia, geração, constituídas por categorias que se entrelaçam na vida social – pobres, mulheres, afrodescendentes, indígenas, pessoas com deficiência, as populações do campo, os de diferentes orientações sexuais, os sujeitos albergados, aqueles em situação de rua, em privação de liberdade – todos que compõem a diversidade que é a sociedade brasileira e que começam a ser contemplados pelas políticas públicas. (BRASIL, 2013, p.16)

Isto reforça a importância do Ensino de História na Educação Básica, ao trazer problemas do tempo presente, para os conteúdos apresentados em sala de aula, fazendo com que os alunos

percebam que tais problemas, a partir de uma contextualização, são uma permanência histórica que necessita ser rompidas a partir de uma conscientização histórica formada por meio do conhecimento histórico escolar.

O racismo, tema central desta pesquisa, é considerado um tema um sensível, importante para ser trabalhado em sala de aula, por se tratar de um problema social que contém suas raízes na formação histórico- social do Brasil, por isso, considerado também como um problema estrutural. Quando falamos, então, do racismo sofrido entre as mulheres negras, este silenciamento se torna ainda maior, e a forma como essas foram estereotipadas e esquecidas ao longo da história até hoje interfere em sua posição e imagem perante a sociedade. Por exemplo, os dados de estudos mais recentes, divulgado no site “Brasil de Fato” ([brasildefato.com.br](http://brasildefato.com.br)) no mês de março do ano corrente e pelo site “Carta Capital” ([www.cartacapital.com.br](http://www.cartacapital.com.br)) no final do ano de 2022, demonstram que 62% das vítimas de feminicídio são de mulheres negras e apenas 2% dos cargos de direção e gerência são ocupados por mulheres negras, porém, mais de 40% delas estão subutilizadas no mercado de trabalho. Esses dados não são por um acaso, eles têm um fundamento histórico – social, enraizados na formação do Brasil.

Entretanto, não é fácil perceber como este problema não é algo isolado, mas que afeta na construção do conhecimento histórico escolar e pode estar presente no ambiente escolar ao qual fazemos parte. Requer do professor certa sensibilidade, pesquisa e contextualização histórica, para observar as pontes entre o que foi estudado com o que ainda permanece no tempo presente. Para isso, é necessário se desprender da mecanização que a rotina escolar pode trazer ao professor, cujo objetivo é apenas terminar o conteúdo programático e nada mais. Um docente que está preso apenas ao livro didático e as suas anotações amareladas não fará os seus alunos enxergarem a história para além do que precisam memorizar para a sua avaliação (MICELI, PINSKY, 2018, p. 47).

O meu “despertar”, por exemplo, veio por meio de uma experiência em sala de aula no ano de 2019, quando trabalhei com os meus alunos do 8º ano do Ensino Fundamental- Anos Finais algumas personalidades negras importantes, como Dandara do Palmares, Maria Firmina e Luís Gama, em ocasião do Dia da Consciência Negra. A maioria dos alunos não sabia quem eram tais pessoas e nunca tinha ouvido falar sobre elas, apesar de já ter estudado os conteúdos que deveriam destacar as atuações de tais figuras históricas, como a Resistência Escrava no período colonial e o Movimento Abolicionista do século XIX. Tal fato me deixou constrangida como professora, pois os conteúdos foram trabalhados por mim e não tinha percebido a ausência de tais personalidades.

A partir de então, me veio a necessidade e, até mesmo, o dever de buscar estudar e me aprofundar na reflexão em torno desses sujeitos históricos, tão importantes em nossa história e formação da sociedade, mas que não são contemplados nas narrativas históricas escolares da maneira que merecem. Por quais motivos isto acontece? Mesmo depois de tantas reformas e leis educacionais inseridas que buscam a inclusão e a diversidade, elas ainda não chegaram de forma explícita nas narrativas históricas que são produzidas no ambiente escolar, o que é mais preocupante, porque, na maioria das vezes, este silenciamento é passado de forma despercebida por parte dos professores. Entretanto, não os culpo por tal situação, pois, muitas vezes, a falta de formação continuada, recursos pedagógicos, sobrecarga e a exigência para o cumprimento e a utilização dos livros didáticos fazem com que os docentes não percebam tais silenciamentos, assim como eu não percebia, mesmo com tantos anos de docência na Educação Básica.

Diante disso, vi a importância de estabelecer de uma forma didática conceitos que não são aprofundados e embasados ao longo do nosso processo de formação como professores e, devido a isto, no momento que elaboramos nossos planejamentos, não conseguimos percebê-los. Como também, demonstrar recursos pedagógicos que auxiliem a superar tais apagamentos, de forma atrativa e engajadora, mediante o uso de metodologias ativas, como os jogos e a gamificação.

Por intermédio de um procedimento analítico, aprofundamos os estudos sobre o assunto pela conceituação de temas importantes, como o de raça, racismo estrutural e o racismo genderizado por meio de uma pesquisa bibliográfica dos principais autores e intelectuais que tratam sobre este tema. Entre eles, podemos citar Darcy Ribeiro, que demonstra como a formação das classes sociais e o distanciamento entre elas no Brasil têm a influência da raça e da cor do indivíduo, como bem demonstra: “A distância social mais espantosa do Brasil é a que separa e opõe os pobres dos ricos. A ela se soma, porém, a discriminação que pesa sobre negros, mulatos e índios, sobretudo os primeiros” (DARCY, 1995, p. 219.)

De forma mais recente e que traz o conceito de racismo estrutural, que será trabalhado posteriormente, o filósofo Silvio de Almeida (2019) e o Abdias do Nascimento (2016), que demonstraram como foi necessário desqualificar e não reconhecer a influência da cultura africana na formação sociocultural brasileira, impedindo, até mesmo, os próprios afrodescendentes de se identificarem e se autoafirmarem, levando, assim, a uma negação da própria cultura desde a chegada dos primeiros africanos no período colonial:

“ (...) Tanto os obstáculos teóricos quanto os práticos têm impedido a afirmação dos descendentes africanos como íntegros, válidos, autoidentificados elementos constitutivos e construtores da vida cultural e social brasileira. Pois realmente a manifestação cultural de origem africana, na integridade dos seus valores, na dignidade de suas formas e expressões, nunca teve reconhecimento no Brasil,

desde a fundação da colônia, quando os africanos e suas culturas chegaram ao solo americano. (...)” (NASCIMENTO, 2016, p.113)

Além dos autores citados, trabalhamos também com Achille Mbembe (2020) e Frantz Fanon (2020), os quais demonstram como a ideologia da branquitude está presente na formação da identidade de um povo, o que faz a sociedade aceitar uma cultura como a certa e menosprezar todas as outras.

Todavia, foi necessário também demonstrar como tais problemas sociais se desenvolveram no Brasil, por isso a historicização desses problemas, trazendo, assim, um levantamento historiográfico por meio dos estudos de James Pinsky (2010), que destaca como o escravismo e o sistema econômico implantado no Brasil, ainda no período colonial, influenciou na formação da nossa base socioeconômica; Emília Viotti da Costa (2010), ao demonstrar as consequências da elitização do movimento abolicionista na exclusão social da população, e de Mary De Priori, ao relacionar a estrutura patriarcal formada na sociedade com a desigualdade de gênero ainda presente atualidade. Por meio das pesquisas da Lilian Schwarcz (2019) sobre a formação das teorias raciais e de como foram adotadas no Brasil, afetando diretamente a população negra, podemos observar como o racismo é uma permanência histórica.

Em relação à presença do racismo no processo educacional, podemos citar Nilma Lino Gomes por meio da obra *O Movimento Negro educador* (2018), que demonstra a luta do movimento negro na busca pela pluralidade de representações de sujeitos históricos, por políticas públicas para inserir nas práticas pedagógicas e nas propostas curriculares uma diversidade étnico-racial, para, assim, superar este racismo que, de forma estrutural, ainda está presente no campo pedagógico. Esta luta tem como objetivo quebrar paradigmas formados desde o início da formação da educação no Brasil, que levou ao apagamento da cultura africana e de afrodescendentes no processo de formação da sociedade brasileira:

“Essa lacuna na interpretação crítica sobre a realidade racial brasileira e sobre as lutas empreendidas pela população negra em prol da superação do racismo tem impelido Movimento Negro de demandar e exigir da escola práticas pedagógicas e curriculares que visem o reconhecimento da diversidade étnico-racial e o tratamento digno da questão racial e do povo negro no cotidiano escolar.” (GOMES, 2018, pp. 48-49).

Já sobre a participação ativa da mulher negra na formação da sociedade brasileira, podemos destacar os estudos de Lélia Gonzalez (2020), que demonstra como a mulher negra sofre uma tripla discriminação social, tanto na questão do gênero, como na raça e na classe em que pertence, o que reflete em sua posição no mercado de trabalho, inclusive, também podemos considerar isso como causa de seus apagamentos nas narrativas históricas, pois esses são reflexos

da importância dos sujeitos históricos em sua sociedade, de como as mulheres não adquirem posição de destaque, logo, não receberá a importância necessária na construção dessas narrativas: “Ora, na medida em que existe uma divisão racial e sexual do trabalho, não é difícil concluir sobre o processo de tripla discriminação sofrido pela mulher negra enquanto raça, classe e sexo), assim como sobre seu lugar na força de trabalho”(GONZALEZ, 2020, p. 57).

Sobre o estudo e a análise do Ensino de História e a sua função social na atualidade, vamos utilizar as pesquisas de Circe Bittencourt (2018), Selva Guimarães (2009), Auxiliadora Schmidt (2020) e Durval Muniz Albuquerque Júnior (2019). É por meio dos estudos e das pesquisas de Circe Bittencourt (2018) que destacamos a formação e as transformações que o Ensino de História do ensino básico brasileiro sofreu ao longo tempo e como ocorreu a construção de uma memória nacional e uma identidade coletiva baseada em valores eurocêntricos, evidenciando como a figura de grandes homens afetaram na produção das narrativas históricas no ambiente escolar (BITTENCOURT, 2018, p.126).

Em relação ao uso das metodologias ativas e à utilização dos jogos e da gamificação como ferramentas pedagógicas que auxiliam o professor na transposição didática, utilizamos os estudos de Lilian Bacich e José Moran (2018) e de Leonardo Meirelles Alves (2018). Os estudos de Marcello Paniz Giacomoni e Nilton Mullet (2018) demonstram como a utilização dos jogos e da gamificação auxiliam na produção das narrativas históricas escolares.

Seguindo o pensamento de Marconi e Lakatos (2017), esta pesquisa não buscou fazer apenas uma repetição daquilo que já foi falado, mas uma análise crítica e discursiva sobre o tema, com a finalidade de demonstrar como este interfere no Ensino de História da Educação Básica. Por isso, houve a análise de documentos, como da Lei 10.639/03, BNCC, PCN’S (Parâmetros Curriculares Nacionais) e DCN’S, para demonstrar todas as transformações curriculares no Ensino de História da Educação Básica, que buscam a inclusão, a diversidade e o multiculturalismo, mas que ainda encontram certa resistência para a sua efetivação, devido ao tradicionalismo eurocêntrico, na qual foi embasada a história como disciplina escolar em sua formação.

A pesquisa está estruturada em três capítulos. No capítulo um, vamos destacar os conceitos de raça e de racismo em sua forma estrutural e como esses afetam a mulher negra no decorrer da história. Por esse motivo, também vamos destacar a ligação do racismo e do gênero, sendo, assim, pertinente analisar o conceito do racismo genderizado, trazido pela pesquisadora Grada Kilomba (2019), como também a interseccionalidade, a relação entre raça e gênero e problemas que afetam as mulheres negras. Ressalta-se que a base deste capítulo conceitual serão os principais autores e intelectuais que pesquisam sobre tais conceitos.

Também vamos analisar os conceitos de negritude e amefricanidade, demonstrando a importância dessas ideologias para superar os efeitos da branquitude na formação da memória e identidade da população negra, bem como na construção das narrativas históricas em sala de aula. O conceito de feminismo negro também será enfatizado, devido a sua importância no combate ao apagamento social das mulheres negras. Esses conceitos, como relatado, não afetam a sociedade e influenciam nas narrativas históricas por acaso, o que confirma a importância da fundamentação historiográfica e contextualização de fatores, como o escravismo e as justificativas da utilização da população africana para este tipo de mão-de-obra.

No capítulo dois, trazemos a importância da formulação de novas narrativas históricas escolares para superar tais problemas e a necessidade de incluir na construção do conhecimento histórico escolar sujeitos que antes eram negligenciados, como as mulheres negras. Isso demonstra a importância de superar a memória e identidade coletiva que se formou no Brasil e foi transmitida no ambiente escolar como uma função social do Ensino de História, que é construir no aluno um pensamento crítico que o faça compreender e conviver com as mais diversas realidades sociais (ALBUQUERQUE, 2019, p.256).

Trazemos, assim, os problemas enfrentados pelos docentes ao superar as metodologias tradicionais no Ensino de História, como o uso da memorização e o ensino conteudista, consequência da educação bancária e tecnicista que perdurou na educação brasileira por tanto tempo. Para ajudar a superar tais problemas e auxiliar na elaboração de narrativas históricas inclusivas e engajadoras, trouxemos a utilização das metodologias ativas de ensino, destacando o seu emprego de uma forma embasada e consciente na formulação das narrativas históricas. Propomos, assim, a utilização dos jogos e da gamificação no Ensino de História, por meio da definição e importância deles como uma ferramenta pedagógica que auxilia na participação ativa dos discentes na construção do conhecimento histórico escolar.

Por fim, no capítulo três, vamos relatar o produto desta pesquisa, que é a aplicabilidade dos jogos e a gamificação no Ensino de História. Isto ocorreu por meio da criação de quatro jogos educativos que contêm o protagonismo de mulheres negras que participaram ativamente nos processos históricos estudados em sala de aula no Ensino Fundamental- Anos Finais nas séries 7º, 8º e 9º anos, as quais já contemplam conteúdos relacionados à História do Brasil. Os assuntos escolhidos para realização dos jogos foram os seguintes:

- Resistência negra contra a escravidão no Brasil nos séculos XVII e XVIII.
- A independência do Brasil em 1822.
- Ditadura Civil Militar no Brasil (1964-1985).

➤ Nova República: Processo de redemocratização do Brasil.

Com o objetivo de construir uma nova narrativa histórica sobre os conteúdos demonstrados, produzimos jogos educativos por meio de diferentes ferramentas digitais e pedagógicas, com o intuito de superar o apagamento das mulheres negras nos processos históricos destacados. Por isso, em todos os jogos todo o enredo e a contextualização histórica são em torno de mulheres negras, sendo uma forma de construir nos alunos uma conscientização histórica por meio da indagação do porquê de essas mulheres não serem evidenciadas nos conteúdos expostos em sala de aula.

Seguindo sempre as séries escolares em que a BNCC exige a aplicação de cada conteúdo, a Resistência Escrava no período colonial é um conteúdo trabalhado no 7º ano. Para este assunto, foram produzidos dois jogos, um virtual utilizando o site p5js e a linguagem de programação *java script*, cuja protagonista é a Dandara dos Palmares, que tenta salvar o quilombo dos Palmares, maior complexo de quilombos do Brasil Colônia que tem se erguido no atual estado de Alagoas, dos seus algozes, os bandeirantes. Relacionado à outra realidade social, neste caso, a mineradora, mas contemplando o mesmo período histórico, produzimos um jogo de tabuleiro, no modelo trilha, que tem como personagem principal a Tereza de Benguela, líder do quilombo Quariterê no século XVIII, localizado na região que hoje compreende o estado do Mato Grosso.

Relacionado à Independência do Brasil, conteúdo tratado no 8º ano, formulamos um jogo de trilha, utilizando o Powerpoint, uma ferramenta bastante acessível e utilizada pelos professores. Este jogo traz a atuação da Maria Felipa de Oliveira, mulher negra marisqueira, no processo de independência do Brasil por meio do movimento 2 de julho, na Bahia de 1823, o qual liderou um grupo de quarenta mulheres que lutaram contra os portugueses que ainda resistiam à independência na Ilha de Itaparica.

Para o conteúdo da Ditadura Civil Militar no Brasil, escolhemos a plataforma Google Formulário, ferramenta digital oferecida pelo Google para a produção de questionários e avaliações que se tornou conhecida pelos professores do Ensino Básico durante o período da pandemia. As avaliações escolares, por muitas vezes, foram elaboradas por meio dele, salientando que esta ferramenta também pode ser utilizada de uma maneira mais atrativa para os alunos, com a produção de jogos estilos desafio de perguntas e respostas. Esta foi a ferramenta escolhida, para evidenciar o ativismo da Lélia Gonzalez por meio de sua participação do movimento negro, na resistência contra este regime ditatorial militar e no processo da redemocratização do Brasil, ao lutar por uma sociedade mais inclusiva e representativa. Ressalta-se que esses conteúdos contemplam a última série do Ensino Fundamental, o 9º ano.

Para a construção desses jogos educativos, foi necessário um vasto levantamento historiográfico sobre as mulheres que os protagonizam, para justificar a importância de suas atuações nos processos históricos a que estão relacionadas. Por isso, na explicação de cada jogo, também é exposta a atuação dessas mulheres na história do Brasil, como também são expostas as dificuldades encontradas para fazer este levantamento historiográfico, pois o apagamento delas reflete nos estudos e pesquisas sobre elas, tendo até mesmo a sua existência questionada, como é o caso da Maria Felipa e Dandara dos Palmares, todos os jogos produzidos no decorrer desta pesquisa, estão disponíveis no apêndice através de links que podem ser acessados.

Desta forma, analisando esses apagamentos e procurando formas de superá-los, por meio da criação de mecanismos didático-pedagógicos que nos auxiliem no processo de ensino de aprendizagem, pretendemos auxiliar os docentes na construção de suas narrativas em sala de aula. Mediante a utilização de metodologias ativas, como os jogos e a gamificação no Ensino de História, que trazem o envolvimento dos alunos nos conteúdos apresentados em sala de aula, pretendemos, de forma lúdica e criativa, demonstrar a importância dessas mulheres negras nos processos históricos estudados em sala de aula, e, assim, trazer novas perspectivas para a construção do conhecimento escolar. Para que este possa englobar, cada vez mais, uma multiplicidade de sujeitos históricos, que, por muito tempo, não estiveram presentes de forma ativa nos processos de formação da História do Brasil.

## **CAPÍTULO I : Historicizando o racismo para refletir sobre o protagonismo da mulher negra no Ensino de História**

*“Ninguém jamais me ajudou a subir em carruagens, ou a saltar sobre poças de lama, e nunca me ofereceram melhor lugar algum! E não sou uma mulher? Olhem para mim?” Sojourner Truth, Ohio, Estados Unidos, em 1851.*

Identificar o racismo estrutural nos conteúdos trabalhados em sala de aula não é algo fácil, pois, por estarem de forma tão nivelada, muitas vezes, passam despercebidos, sobretudo quando buscamos refletir sobre as suas consequências na representação da figura feminina negra. Para observá-los e, assim, superá-los, precisamos saber de seus conceitos e a forma que foram firmados na sociedade ao longo do tempo, o que só é possível quando são contextualizados e analisados na estirpe do problema, por isso, precisamos primeiramente entender como tais problemas se originaram, reconhecê-los e ver como estão representados em nossa sociedade. Com isso, podemos perceber os impactos que esses causam em nossa prática de ensino.

Para compreender a invisibilidade da mulher negra nas narrativas históricas e nos conteúdos propostos para trabalharmos em sala de aula, precisamos, antes de tudo, saber como aconteceu o seu apagamento social. Segundo a historiadora e pesquisadora do tema Lélia Gonzalez, esta discriminação é duplicada, pelo fato de se tratar de um ser mulher e negra, sendo, desta forma, o seu protagonismo negligenciado nos processos históricos. Isto acontece principalmente na região latino-americana, local colonizado por um regime extremamente discriminatório e patriarcal:

Trata-se uma discriminação em dobro para com as mulheres não brancas da região: as amefricanas as ameríndias. O duplo caráter da sua condição biológica – racial e sexual- faz com elas sejam as mulheres mais oprimidas e exploradas de uma região de capitalismo patriarcal-racista dependente. Justamente porque o sistema transforma as diferenças em desigualdades, a discriminação que elas sofrem assume um caráter triplo: dada sua posição de classe, ameríndias e amefricanas fazem parte, na sua grande maioria, do proletariado afro-latino-americano. (GONZALEZ, HOLLANDA, 2020, p.46).

Partindo deste pressuposto, iremos trabalhar neste primeiro capítulo os conceitos de raça e racismo, assim como o de racismo genderizado e as formas pelas quais isso interfere na sociedade

brasileira. Para compreendermos esta discriminação tão presente nos contextos históricos e sociais atuais, precisamos nos debruçar na história na busca das suas raízes, por isso, a necessidade de realizar um apanhado histórico, para compreender como esses problemas sociais foram se firmando. Dessa forma, vamos perceber como a formação da sociedade brasileira está embasada em teorias e doutrinas raciais que, ao longo tempo, foram servindo de base para as desigualdades e os genocídios que são presenciados na contemporaneidade, bem como para os apagamentos históricos e sociais ainda presentes.

Além de identificar tais problemas e demonstrar suas definições, também vamos analisar os mecanismos que foram sendo criados para superá-los, ao ponto de torná-los objetos de estudos. A História das Mulheres, por exemplo, só foi inserida no campo dos estudos historiográficos e científicos devido às lutas políticas do feminismo: “a emergência da história das mulheres como um campo de estudo envolve, nesta interpretação, uma evolução do feminismo para as mulheres e daí para o gênero; ou seja, da política para a história especializada e daí para a análise” (SCOTT; BURKE, 1992, p.65). Por isso, a importância de compreender o feminismo e os seus diversos desdobramentos.

Neste capítulo, vamos trabalhar o conceito do feminismo negro e a sua importância no combate ao racismo genderizado e analisar as suas consequências históricas e sociais para a mulher negra. Abordaremos como, por meio do feminismo negro, as mulheres negras começaram a buscar a sua autodeterminação e o seu espaço nos processos históricos.

Pensar a contribuição do feminismo negro na luta antirracista é trazer à tona as implicações do racismo e do sexismo que condenaram as mulheres a uma situação perversa e cruel de exclusão e marginalização sociais. Tal situação, por seu turno, engendrou formas de resistência e superação tão ou mais contundentes (CARNEIRO, HOLLANDA, 2019, p.287).

Vamos trazer também o conceito da negritude e como esta concepção auxiliou a busca pelo resgate cultural e identitário do negro, que tanto sofreu com as questões raciais, a ponto de negar a si próprio, a sua cultura e fenótipo na busca da aceitação social. Isso demonstra a importância deste conceito na reparação dos danos históricos, sociais e emocionais causados à população negra:

A questão é saber se é possível para o negro superar seu sentimento de inferioridade, expulsar de sua vida o caráter compulsivo que tanto o aproxima do comportamento fóbico. No negro existem uma exacerbação afetiva, uma raiva por se sentir pequeno e uma incapacidade para qualquer comunhão que o confinam em insularidade intolerável (FANON, 2020, p.65).

Mediante a análise contextualizada e a conceituação de tais problemas sociais, podemos melhor identificá-los e, assim, perceber suas consequências no Ensino de História, destacando também como o apagamento social e a formação de uma memória social embasada na construção de grandes heróis refletiu nas narrativas históricas formadas no espaço escolar que não enfatiza o protagonismo das mulheres negras.

Dessa forma, demonstrar a importância da História como disciplina, para construir no ambiente escolar uma reparação histórica, apresentando aos alunos que o racismo não é um problema que está apenas nos livros didáticos de tempos atrás, mas é uma permanência histórica, que deve ser superada, a partir dos estudos de suas raízes. Ao refletir sobre tais conceitos, buscamos auxiliar os professores a identificá-los nos conteúdos que são trabalhados em sala de aula e, assim, criar mecanismos para superar a invisibilidade de tais sujeitos históricos nas narrativas e conteúdos expostos em sala de aula.

### **1.1 A formulação da ideia de raça, breve apanhado histórico.**

A prática da discriminação e da classificação não é algo presente apenas na sociedade brasileira, mas em diversos países e culturas. A ideia de estabelecer critérios para destacar certos grupos como superiores a outros marca a humanidade, trazendo prejuízos irreversíveis para os grupos que não se enquadram nos padrões estabelecidos, como civilizados, educados e, até mesmo, humanos. O escravismo foi uma prática que trouxe grandes consequências relacionadas às questões discriminatórias, sobretudo em relação à população negra do Brasil, apesar de ser um ato que remota à Antiguidade e que inicialmente não está relacionado com a questão da cor e da raça, mas relacionado a dívidas e guerras, em grandes impérios e civilizações (PINSKY, 2010, p.9). Ressalta-se que a África, local de origem da população escravizada brasileira no período colonial, por exemplo, já a conhecia, desde os tempos da civilização egípcia.

Durante a Idade Média, o escravismo no continente africano se intensificou com o avanço do expansionismo muçulmano por meio da *jihad* islâmica, a então conhecida guerra santa islâmica, que, ao expandir o islamismo, eliminava fisicamente os ditos incrédulos ou os reduzia a escravos (IVO, JESUS, 2019, p.31). Nesse momento, o escravismo se relaciona, então, com questões religiosas e de conquistas, mas não com tópicos raciais.

As transformações históricas, em meados do século XV, foram caracterizadas pelo desenvolvimento das práticas mercantilistas e pelas ampliações das atividades comerciais por intermédio da Expansão Marítima organizada pelos Estados europeus e encabeçada pelas monarquias Ibéricas, que expandiam suas relações e disputas econômicas, interligaram continentes

que até outrora eram desconhecidos. Isto ocorreu devido às descobertas de “novas terras”, categorizadas por eles como “Novo Mundo”. Com o amparo da Igreja Católica, mediante o consentimento papal, o escravismo dos povos africanos era, então, legitimado, como uma possibilidade de os libertarem da incredulidade e os converterem ao cristianismo (FARIA, 2004, p.158).

Essa legitimação tinha, inclusive, uma fundamentação bíblica, por meio da história de Noé, que amaldiçoou o seu filho Cam após o dilúvio, após este o encontrar despido e bêbado e não o ajudar, mas contar para os outros irmãos como o seu pai se encontrava. Cam recebeu do seu pai Noé a maldição de que toda a sua posteridade seria escravizada. Sendo assim, os africanos descendentes de Cam tinham a sua escravização fundamentada na religiosidade cristã católica, o que é justificado até pelo posicionamento geográfico da África, já que Cam significa quente em grego, e a região seria a parte herdada pelo filho do Noé, que foi desgraçado pelo pai (IVO, JESUS, 2019, p.36). Assim, a retirada dos africanos de seus territórios e a sua vida em cativeiro seria justificada pela lógica da redenção.

Amparados pela religiosidade, organizando alianças com os reinos nativos, para impulsionar conflitos entre reinos e tribos da região e conseguir mais escravizados, os portugueses iniciam o lucrativo comércio de escravos, o qual se tornou a principal mão-de-obra de trabalho nas grandes propriedades de terras da América, e o Brasil se torna, do período colonial até o império, o país que mais importou africanos para as Américas (ALENCASTRO, SCHWARCZ, GOMES, 2019, p.57).

Neste contexto de transformações econômicas, políticas, dominação e de justificativas religiosas, surge um comércio, altamente lucrativo para as práticas mercantilistas e que contribuiu para a formação de grandes riquezas: o tráfico negreiro. A escravização africana se tornou a força de trabalho de melhor rentabilidade para os grandes proprietários das terras coloniais. O negro, escravizado para os fazendeiros que praticavam a *plantation*<sup>1</sup>, era a peça-chave que sustentava o lucro, gerado nas relações de troca e na produtividade das grandes propriedades.

(...) Na perspectiva da razão mercantilista, o escravo negro é simultaneamente um objeto, um corpo e uma mercadoria. Enquanto corpo-objeto ou objeto-corpo, possui uma forma. É também uma substância potencial. Essa substância, que gera seu valor, deriva de sua energia física. É a substância- trabalho. O negro é, desse ponto de vista, uma matéria enérgica. Essa é sua primeira porta de entrada no processo de troca. (MBEMBE, 2018, p.145)

---

<sup>1</sup> Segundo Mbembe (2018, p.146), a *plantation*, foi uma das atividades econômicas mais lucrativas da era mercantilista, acelerando até mesmo o capitalismo mercantil. Para o autor, o negro foi um elemento central, inventado para tal função, sendo esta atividade uma inovação, não só pelo controle de uma mão-de-obra com forte uso da violência, mas por gerar transformações nas áreas do transporte, da produção e do comércio.

Algo praticado no Brasil e no Império português como um todo, que viu no escravismo dessa população uma forma de suprir mão-de-obra, além de desenvolver um comércio lucrativo, sobretudo na economia açucareira, que formou uma sociedade escravagista no Nordeste brasileiro. O negro como mercadoria era tão procurado como qualquer produto na costa africana. Ele, além de ser uma fonte de riqueza, também desenvolveu grupos e relações sociais no Brasil Açucareiro:

(...) Verificamos assim que, ao lado do interesse português na presença do escravo como fonte de trabalho e serviços, já encontramos o negro-mercadoria, aquele que era tratado pelo comerciante da mesma forma que a malagueta ou o marfim africano. Esses comerciantes portugueses terão todo o interesse em abrir novos mercados para aquele produto – o negro africano – que parecia existir de forma inesgotável e pronto para ser negociado: era buscá-lo e comercializá-lo. Assim, se permitem abastecer Espanha e Itália e, principalmente, as ilhas mediterrâneas produtoras de açúcar e, em seguida, suas próprias ilhas atlânticas – Madeira, São Tomé, Açores e Cabo Verde. Não será exagero dizer que, no decorrer do século XVI, já se podem encontrar vários dos elementos integrantes da grande lavoura escravista, que se desenvolveria mais tarde no Brasil: traficantes, proprietários, escravos africanos – força de trabalho e mercadoria – e grande lavoura açucareira. (PINSKY, 2010, pp.8-9).

As transformações ocorridas nos séculos XV e XVI e todos os seus desdobramentos se tornaram base para o pensamento classificatório da Filosofia Moderna europeia do século XVIII. O que antes estava embasado nas questões religiosas, fomentado pela ideia da redenção de um povo marcado por uma maldição, agora, estava voltado para a ideia do homem universal:

Foram, portanto, as circunstâncias históricas de meados do século XVI que forneceram um sentido específico à ideia de raça. A expansão econômica mercantilista e a descoberta do novo mundo forjaram a base material a partir da qual a cultura renascentista iria refletir sobre a *unidade* e a *multiplicidade* da existência humana. Se antes desse período ser *humano* relacionava-se ao pertencimento a uma comunidade política ou religiosa, o contexto da expansão comercial burguesa e da cultura renascentista abriu as portas para construção do moderno ideário filosófico que mais tarde transformaria o europeu no *homem universal* (atentar ao gênero aqui é importante) e todos os povos e culturas não condizentes com os sistemas culturais em variações menos evoluídas. (ALMEIDA, 2020, p.25).

A filosofia iluminista, que surge na Europa no século XVIII, trouxe o projeto civilizatório, diferenciando os selvagens dos civilizados, o que construiu a ideia do homem universal: branco e europeu. Todos aqueles que não se enquadravam em tal perfil, eram qualificando como selvagens:

Pode-se dizer, no entanto, que é no século XVIII que os “povos selvagens” passam a ser entendidos e caracterizados como primitivos” (Clastres, 1983: 188). Primitivos porque primeiros, no começo do gênero humano; os homens americanos transformam-se em objetos privilegiados para a nova percepção que reduzia a humanidade a uma espécie, uma única evolução e uma possível “perfectibilidade” (SCHWARCZ, 2020, p.58).

Logo, percebeu-se que a ideologia iluminista, fundamentada nos princípios de liberdade, igualdade e fraternidade, os quais serviram de base para tantas revoluções liberais, como a Independência dos Estados Unidos (1776) e a Revolução Francesa (1789), não calhariam ao negro, o que se tornou nítido na Revolução Haitiana de 1804, antiga colônia francesa de Santo Domingos inspirada pela revolução da sua metrópole. O Haiti lutou por sua libertação, salientando que seus principais líderes foram negros ex-escravizados. Devido a isto, foi negligenciada pelos próprios apoiadores das tais revoluções liberais de caráter iluminista, trazendo consequências a sua população até os dias atuais. Esse fato deixou clara a distinção entre o civilizado e a selvageria, pois a esta última não lhe caberia os direitos dos “verdadeiros” homens universais (ALMEIDA, 2020, p.27).

Assim, já podemos perceber que a exclusão do negro é algo que será constante ao longo da História Moderna e Contemporânea, sendo este sempre marcado pela inferiorização de seu físico e de sua cultura: ao negro, pois, não seriam permitidos privilégios adquiridos pela população branca, como é o caso da liberdade propagada nos ideais iluministas do século XVIII. O corpo e a cultura dele estavam destinados à condenação, sinônimo de selvageria e feiura, longe do ideal do homem universal tão propagado pela Ilustração, reforçando a exclusão do negro nos processos históricos:

No século XVIII, era de esperar que os grandes pensadores iluministas, criando uma ciência geral do homem, contribuíssem para corrigir a imagem negativa que se tinha do negro. Pelo contrário, eles apenas consolidaram a noção depreciativa herdada das épocas anteriores. Nesse século, elabora-se nitidamente o conceito da perfectibilidade humana, ou seja, do progresso. Mas o negro, o selvagem, continuava a viver, segundo esses filósofos, nos antípodas da humanidade, isto é, fora do circuito histórico e do caminho do desenvolvimento. (MUNANGA, 2020, p.27).

Nesta dicotomia de liberdade e escravização, que, ao longo tempo, tiveram o seu embasamento na religiosidade e, depois, na ideia de civilização ideal e do homem universal, surge

o primeiro conceito<sup>2</sup> de raça, deixando bem claro qual seria a superior e civilizada e qual seria a inferior e em estágio de selvageria. A ideia de raça serviu, então, para justificar tais dominações coloniais e escravização que levou à submissão de povos das Américas, África e Oceania ao longo do século XVIII. O processo civilizatório da raça superior, no caso a branca europeia, tinha como “missão” levar aos demais povos conquistados a evolução cultural e social o que, por si só, não conseguiriam, fazendo a questão sair da esfera filosófica da Ilustração do século XVIII e assumir um lugar importante nas justificativas políticas e econômicas do período:

Ora, é nesse contexto que a raça emerge como um conceito central para que a aparente contradição entre a universalidade da razão e o ciclo de morte e destruição do colonialismo e da escravidão possam operar simultaneamente como fundamentos irremovíveis da sociedade contemporânea. Assim, a classificação de seres humanos serviria, mais do que para conhecimento filosófico, como uma das tecnologias do colonialismo europeu para a submissão e destruição de populações das Américas, da África, da Ásia e da Oceania (...) (ALMEIDA, 2020, p.28).

Desta forma, no século XVIII, a ideia de raça está interligada aquilo que é civilizado, neste caso, a cultura europeia e o fenótipo do homem europeu, ao qual cabia a missão da universalização cultural e social, sendo assim permissível todas as formas de dominação e violência com aqueles considerados selvagens em prol de um bem comum.

O século XIX foi marcado pelo desenvolvimento da corrente científica do positivismo, com sua ideia de ordem e progresso, tornando-se base para uma antropologia cultural que procurou explicar o desenvolvimento das culturas por meio da evolução social, a partir de métodos comparativos. Criou-se a ideia de que todos os povos e culturas deveriam passar por um único processo civilizatório, formando uma civilização universal:

Civilização e progresso, termos privilegiados da época, eram entendidos não enquanto conceitos específicos de uma determinada sociedade, mas como modelos universais. Segundo os evolucionistas sociais, em todas as partes do mundo a cultura teria se desenvolvido em estados sucessivos, caracterizados por organizações econômicas e sociais específicas. Esses estágios, entendidos como únicos e obrigatórios – já que a humanidade deveria passar por eles –, seguiam determinadas direção, que ia sempre do mais simples ao mais complexo e diferenciado (...). (SCHWARCZ, 2020, p.76).

---

<sup>2</sup> Segundo Moreira (2019, p. 41), a ideia de raça é uma construção social que valida um processo de dominação social baseado nas características distintas de grupos. Devido a isto, ao longo do tempo, ele foi se adequando às transformações sociais.

O que justificava a questão civilizatória europeia e a dominação dos demais povos era o determinismo geográfico e o darwinismo social. A questão da raça humana saiu da esfera filosófica para a científica. As questões biológicas e territoriais eram categóricas para o comportamento e a evolução cultural de um determinado povo, pois os fenótipos de determinados seres humanos, bem como o local em que se desenvolveram justificavam certos comportamentos que jamais poderiam ser superados, por isso, deveriam ser eliminados.

O darwinismo social, também conhecido como teoria das raças, afirmava que a miscigenação era algo que não traria nenhuma transformação, já que a raça era um resultado com características imutáveis e, devido a isto, a miscigenação era algo ruim tanto socialmente como culturalmente, pois não levaria aquela sociedade ao tão sonhado desenvolvimento social. Pelo contrário, estava condenada à desordem e ao subdesenvolvimento, já que a sua raça, ou seja, a sua essência, era irreversível. Esta teoria auxiliou no engrandecimento das raças ditas como superiores e puras, como também serviu de base ideológica para o *imperialismo* e o *neocolonialismo*<sup>3</sup> do século XIX, justificando mais uma vez uma atitude política opressora dos países europeus, os quais sempre buscavam com tais estudos e conceitos legitimar suas explorações.

Um tipo de determinismo, um *determinismo* de cunho *racial*, toma força nesse contexto. Denominado “darwinismo social” ou “teoria das raças”, essa nova perspectiva via de forma pessimista a miscigenação, já que acreditava que “não se transmitiriam caracteres adquiridos”, nem mesmo por meio de um processo de evolução social. Ou seja, as raças constituiriam fenômenos finais, resultados imutáveis, sendo todo cruzamento, por princípio, entendido como erro. As decorrências lógicas desse tipo de postulado eram: enaltecer a existência de ‘tipos puros’ – e, portanto, não sujeitos a processos de miscigenação - e compreender a mestiçagem como sinônimo de degeneração não só racial como social (SCHWARCZ, 2020, pp.76-78).

Por via desta contextualização histórica, podemos perceber que o conceito de raça, formado tanto no campo filosófico, como social e biológico, teve um único objetivo: legitimar uma política de exploração dos países considerados desenvolvidos e civilizados. Isso também foi utilizado para validar toda segregação e genocídio que a população negra enfrenta até os dias de hoje, refletindo na imagem e na forma como são estereotipados na História. Por isso, o conceito de raça não é algo estático, mas totalmente flexível, de acordo com a sociedade e o período em que está inserido, pois

---

<sup>3</sup> Com o neocolonialismo e o imperialismo, as grandes potências mundiais invadiram a África entre si na Conferência de Berlim em 1884. Segundo Almeida (2020), ideologicamente, esta política externa se firmou no discurso da inferioridade racial dos povos colonizados para justificar tal invasão, sendo esses considerados desorganizado politicamente e subdesenvolvidos, necessitavam do “auxílio” dos países estruturados politicamente e desenvolvidos, pois estavam condenados ao caos devido a sua raça inferiorizada.

sempre servirá de justificativa para a formação das classes sociais, dos grupos mais privilegiados, daqueles que estarão excluídos ao longo da História.

(...) A raça é uma marca que representa as relações de poder presentes em dada sociedade. Não há, portanto, brancos e negros, mas sim mecanismos de atribuição de sentido a traços fenotípicos para que a dominação de um grupo sobre outro possa ser legitimada. Assim, devemos entender a raça como construção social que procura validar projetos de dominação baseados na hierarquização entre grupos característicos físicas distintas. Ao se construir minorias raciais como grupos com traços morais específicos, membros do grupo racial dominante podem justificar um sistema de dominação que procura garantir a permanência de oportunidade sociais nas suas mãos (...) (MOREIRA, 2019, p.41).

A formulação da ideia de raça está inserida em uma razão política utilizada para justificar as desigualdades sociais e as diversas catástrofes e sofrimentos da população negra. Achille Mbembe, ao conceituar raça, destaca a consequência para os grupos que foram inferiorizados pelo conceito:

(...) Vista em profundidade, a raça é ademais um complexo perverso, gerador de temores e tormentos, de perturbações do pensamento e de terror, mas sobretudo de infinitos sofrimentos e, eventualmente, de catástrofes. Em sua dimensão fantasmagórica, é uma figura de neurose fóbica, obsessiva e, por vezes, histérica. De resto, consiste naquilo que consola odiando, manejando o terror, praticando o alterocídio, isto é, constituindo o outro não como semelhante a si mesmo, mas como objeto propriamente ameaçador, do qual é preciso se proteger, desfazer, ou qual caberia simplesmente destruir, na impossibilidade de assegurar o seu controle total (MBEMBE, 2018, p.27).

Assim, ao analisar a formação da ideia de raça entre os séculos XVIII e XIX, podemos perceber o porquê da discriminação que até hoje aflige a população negra. Grandes foram as consequências de todo este processo de dominação e exploração que essas culturas e povos sofreram ao longo desses trezentos anos, configuradas sobretudo no racismo. Toda a evolução no campo antropológico e científico durante o século XX comprova a superação das teorias citadas, ou seja, que não existe a questão de superioridade racial, ou, até mesmo, questões geográficas que justifiquem e determinem a existência de uma evolução cultural. Contudo, o conceito de raça ainda é utilizado como instrumento de opressão, não da mesma maneira dos séculos passados, mas de forma nivelada, visto que muitas são as permanências históricas geradas por esses conceitos e teorias que justificavam a opressão de diversos povos (ALMEIDA, 2020, p.31).

## 1.2 A formação social do Brasil e a estruturação do racismo.

Após esta exposição sobre o conceito de raça e seus desdobramentos históricos ao longo tempo, podemos partir para a definição de racismo, o qual consideramos como uma grande consequência, tanto das teorias raciais que surgiram ao longo dos séculos XVIII e XIX, como também da formação das estruturas sociais do Brasil contemporâneo. Podemos definir o racismo, complementarmente, como uma forma sistemática de discriminação que se fundamenta na raça, podendo ser manifestado por práticas conscientes ou inconscientes que podem ocasionar vantagens ou desvantagens a uma pessoa dependendo da raça a que pertence (ALMEIDA, 2020, p.45) . Ou seja, uma violência que segrega a sociedade por meio das raças em que as pessoas pertencem, criando valores hierarquicamente solidificados pela cor da pele e pelo fenótipo, o que deixa marcas irreversíveis na sociedade e no indivíduo que sofre com tal violência.

Porém, o racismo não é visto como algo presente de forma constante no meio social, mas como fatos e acontecimentos isolados que, de tempos em tempos, são divulgados nos meios de comunicação. Na maioria das vezes, é visto apenas como um comportamento de algumas pessoas, mas não como um problema social. Cria-se, dessa forma, a ilusão de que é facilmente combatido. Na realidade, essa é apenas uma das formas pelas quais o racismo é manifestado em nossa sociedade, pois é compreendido em sua concepção individualista<sup>4</sup>, sendo visto apenas como uma atitude de um determinado grupo ou indivíduo, o que carrega uma “ilusão” de que não haveria uma sociedade racista, apenas pessoas com atitudes racistas.

A visão do racismo como uma atitude isolada nos induz ao erro, levando a não percepção da presença dele na estrutura social. Nos induz, até mesmo em sala de aula, a reproduzir, de forma despercebida, discursos segregacionistas presentes na sociedade. Um exemplo disso é a forma como os negros são retratados em telenovelas: majoritariamente como empregados domésticos ou criminosos. Não perceber isso demonstra o racismo inserido no imaginário social, remetendo à ideia de que estamos familiarizados com o fato de encontrar um negro nessas situações e de nos surpreendermos quando encontramos um médico, professor ou advogado negro. Isso contribui para também naturalizar o apagamento do protagonismo de negros e negras em diversos processos históricos, como destaca (ALMEIDA, 2020, p.52).

---

<sup>4</sup> Segundo o filósofo Sílvio de Almeida (2019, p. 36), o racismo contém diversas formas de manifestações entre as quais a concepção individualista em que o racismo é visto como uma patologia ou anomalia presente em determinados grupos e pessoas, o qual é combatido com penalidades jurídicas. O racismo, segundo a autor, visto apenas por esta forma, faz a população de uma determinada sociedade perceber que ele não é um problema social, mas de um grupo de pessoas.

Para compreender o racismo como um verdadeiro problema social, precisamos, então, percebê-lo como um projeto político-social visível deste a formação social do Brasil. Está presente de uma forma tão nivelada que passa despercebido por grande parte da população, tendo em vista que a manutenção da ordem escravocrata colonial perpassou por todos os regimes políticos brasileiros, levando à exclusão da população negra nos diversos campos institucionais, como também nos processos históricos:

Não é por acaso, pois, que o Brasil passa de colônia a nação independente e de Monarquia a República, sem que a ordem fazendeira seja afetada e sem que o povo perceba. Todas as nossas instituições políticas constituem superfetações de um poder efetivo que se mantém intocado: o poderio do patronato fazendeiro. (RIBEIRO, 1995, p.219).

Ou seja, a questão do racismo no Brasil, além de estar relacionado com a questão ideológica da formação da raça, como foi exposto, também tem as raízes na formação social do Brasil, pois a situação do negro durante o período colonial e imperial não o configurava como cidadão com direitos e deveres, mas um produto que supria as necessidades econômicas de uma colônia e, depois, de uma país agroexportador, que tinha como base as propriedades escravagistas. A questão religiosa foi substituída por razões econômicas em que se enquadrava o tráfico de escravizado até o século XIX, mesmo existindo tantas outras formas de organizações sociais, como, por exemplo, a que se desenvolveu na sociedade mineradora, com os escravos de ganho e até uma possibilidade de ascensão social, como a que se expandiu na região das Minas Gerais, ressaltando que a base que vai sustentar o escravismo no Brasil por tanto tempo será a agroexportação:

Havia, evidentemente, outros tipos de ocupação da terra, como também outro tipo de destinação para os escravos. No decorrer do século XIX o escravo urbano, prestador de serviços, tem uma presença muito forte até na formação cultural do nosso país. No auge do período de extração aurífera na região de Vila Rica (hoje Ouro Preto), as atividades dos escravos não podem ser subestimadas. Não se deve, contudo, perder de vista que a razão de ser da escravidão e sua persistência têm a ver com sua vinculação à forma de organização de produção na grande lavoura de exportação (PINSKY, 2010, p.14).

O movimento abolicionista do século XIX, era bastante elitizado, tendo como adeptos até mesmo filhos de grandes proprietários de terras, como é o caso do Joaquim Nabuco ou grandes estadistas, como o José Bonifácio, que, apesar não ser contemporâneo, do abolicionismo como um movimento, foi um dos grandes idealizadores do Estado brasileiro e defensor do fim do trabalho escravo na então recém-formada nação. Ambos vão relacionar a questão do escravismo no Brasil como algo ultrapassado, moralmente errado, até mesmo para a ética cristã que outrora era a sua

maior justificava (COSTA, 2010, p.19). As revoltas que relacionavam o escravismo com as questões raciais são as ditas mais radicais, como a Confederação do Equador, em 1824, e as revoltas populares do Período Regencial, que logo foram reprimidas pelo governo e pela elite, que se assustaram com tais movimentos e depois encabeçaram o movimento (COSTA, 2010, p. 23).

Por ser, então, um movimento abraçado pela elite, os abolicionistas não se importaram com a situação do negro após a sua emancipação, sendo este entregue à própria sorte, sem muita representatividade, pois, para os abolicionistas, a missão já tinha sido cumprida, tendo em vista que conseguiram libertar legalmente os cativos, no entanto, nada fizeram para que realmente a inserção da população negra fosse efetivada em nossa sociedade (COSTA, 2010, p.132).

Sendo assim, podemos perceber que a exclusão da população negra não foi por um acaso. Corresponde, portanto, a um projeto político-social, baseado na classe social formada por uma população branca, o que remete ao período colonial que perdurou até a forma como foi organizado e direcionado o processo de abolição da escravatura no Brasil:

A abolição no Brasil não foi resultado de uma revolução como ocorrera no Haiti, nem de uma guerra civil como nos Estados Unidos. Os proprietários de escravos não tiveram de enfrentar um governo imperial metropolitano como as colônias do Caribe, Jamaica ou Cuba, por exemplo. No Brasil, os fazendeiros puderam controlar a transição, sobretudo depois que a Monarquia foi substituída pela República federativa em 1889 e os estados ganharam maior autonomia. (...) Mas todos estavam interessados em uma transição pacífica para o trabalho livre. Todos estavam interessados em crédito fácil e mão de obra barata e abundante para enfrentar a transição (COSTA, 2010, p.135).

Nisto é que consiste a importância de observar o racismo, não como algo isolado e comportamental, mas presente em toda a formação da história e sociedade brasileira. Assim sendo, ele pode ser compreendido como algo estrutural:

O racismo é revelado em um nível estrutural, pois pessoas *negras e People of Color* estão excluídas da maioria das estruturas sociais e políticas. Estruturas oficiais operam de uma maneira que privilegia manifestadamente seus *sujeitos brancos*, colocando membros de outros grupos racializados em desvantagem visível, fora das estruturas dominantes. Isso é chamado de *racismo estrutural*. (KILOMBA, 2019, p.77)

Por estarem excluídos das estruturas dominantes, aos negros é negada a participação ativa nas instituições políticas, nos processos e narrativas históricas, assim como uma participação ativa e legítima na nossa sociedade. Isto ocorreu de uma forma assimilacionista, ou seja, naturalizada como parte das relações sociais, não sendo observado por aqueles que sofrem e normalizado por

aqueles que o praticam, fazendo com que a população negra aceitasse tais condições que lhe são impostas, como se realmente houvesse uma conciliação das raças, uma ideia de democracia racial, o que gerou um conformismo com tal situação, deixando esta forma de exclusão mais difícil de ser percebida: “O aspecto mais perverso do racismo assimilacionista é que ele dá de si uma imagem de maior sociabilidade, quando, de fato, desarma o negro para lutar contra a pobreza que lhe é imposta, e dissimula as condições de terrível violência a que é submetido.” (RIBEIRO, 1995, p.226).

Entendendo o racismo como algo estrutural e permanente na sociedade, isso nos leva a ter uma maior conscientização para combatê-lo e, assim, buscar meios para identificá-lo e superá-lo (ALMEIDA, 2020, p.52). Por ser um processo histórico e político, ele está presente em todas as instituições, inclusive nas educacionais, pois essas refletem aquilo que está em nossa sociedade, de forma inconsciente ou consciente, como bem descreve Silvio de Almeida: “as instituições são racistas porque a sociedade é racista” (ALMEIDA, 2020, p. 47). Ou seja, são reflexos sociais, por isso, a importância de discutir como o racismo pode interferir nos discursos e narrativas que estamos trabalhando em sala de aula. Apesar de todos os avanços que tivemos ao longo tempo, como a Lei 10.639/03, que trouxe a obrigatoriedade do ensino sobre História e Cultura afro-brasileira e africana na Educação Básica, a reflexão sobre o racismo sempre será pertinente, pois ele não é um caso isolado e está presente na formação da sociedade brasileira como um projeto político, adequando-se aos valores e interesses de cada período (ALMEIDA, 2020, p.65).

### **1.3 E a mulher negra, como sofre com o racismo?**

Discutir o racismo e suas consequências em relação às mulheres negras é destacar uma dupla violência, pois são observadas tanto as consequências do sexismo, como do racismo sobre jugo dessas mulheres que, ao longo da História, sofreram um apagamento social e identitário, sendo rejeitadas no processo de formação cultural e histórico na nossa sociedade (HOLLANDA, GONZALEZ, 2019, p.240).

Para compreendermos este racismo peculiar sofrido pela mulher negra em nosso corpo social, precisamos remeter, mais uma vez, ao processo de formação da sociedade brasileira. A colonização portuguesa trouxe aquilo que já era legitimado na sociedade europeia, mais uma vez, por meio de uma justificativa religiosa cristã. Durante os séculos XVI e XVII, a fundamentação entre a desigualdade entre homens e mulheres era que estas eram vistas como os seres que fizeram o pecado entrar no mundo e, sendo assim, deveriam obedecer aos homens para se livrarem daquilo que era pior, que era a sua própria essência (PRIORE, 2020, p.24). Assim, a ideia da obediência

da mulher perante o homem foi trazida durante esse processo de colonização, que formou a sociedade brasileira no século XVI.

A sociedade brasileira era totalmente patriarcal e paternalista, atribuindo à mulher, neste caso, branca, o papel de mãe, senhora e rainha do lar, constituindo de sua responsabilidade cuidar dos seus filhos e do esposo (HOLLANDA, NASCIMENTO, 2019, p.259). Subordinadas à autoridade do seu marido, e ao tradicional uso da violência, do qual dependia financeiramente, as mulheres brancas tinham o seu papel definido a partir desta opressão baseada no gênero. O patriarcalismo brasileiro marcou a formação familiar no processo de formação do Brasil Colonial, da seguinte forma:

Para estudiosos, a família marcou o início do processo de colonização. Segundo esse ponto de vista, a soma da tradição patriarcal portuguesa com a colonização agrária e escravista teria resultado no patriarcalismo brasileiro. Tanto no interior quanto no litoral, era o patriarca que garantia a união entre parentes, a obediência dos escravos e a influência política de um grupo sobre os demais. Uma grande família reunida em torno de um chefe forte e temido impunha sua lei e sua ordem nos domínios que lhe pertenciam. Instalada em geral em engenhos ou fazendas, ela se concentrou na área rural até o século XVIII. (PRIORE, 2020, p.27).

Essa sociedade patriarcal formada ainda no período colonial trouxe grandes consequências para as mulheres ao longo da história. Observar as mulheres negras dentro desta lógica patriarcal e escravagista do Brasil Colonial é algo recente, até porque apenas os trabalhos historiográficos mais atuais é que começam a diferenciar a questão do gênero durante o período escravocrata brasileiro, salientando que os mais tradicionais observam o escravo como um objeto, sem distinção de gênero, o que tornava bastante difícil os estudos sobre as mulheres negras no Brasil (MACHADO, SCHWARCZ, GOMES, 2019, p.334).

É importante perceber que nas diferentes estruturas sociais que se formaram ao longo do período colonial, essas mulheres negras vão diferenciar em sua participação no cenário social, mas o apagamento do seu protagonismo é notório. Ao longo da História, as mulheres negras assumiram o papel de força produtiva, como o homem negro, por estarem inseridas nas práticas mercantilistas do período, até mesmo como suporte para a manutenção do sistema produtivo, devido a sua função de reprodutora, abastecendo internamente o sistema escravagista.

Diferentemente das “sinhas”, que se dedicavam à casa, as mulheres negras poderiam desempenhar qualquer função, desde auxiliar as suas senhoras ou, até mesmo, trabalhar nas atividades do engenho, as quais eram desempenhadas pelos homens negros (HOLLANDA, NASCIMENTO, 2019, p.263). A escrava também se torna um objeto importante nas mãos dos senhores para aumentar a sua lucratividade, já que seria uma forma mais barata de repor a sua

mão-de-obra escrava do que pelo tráfico negreiro. Entretanto, essas mulheres, além de força produtiva, também eram amas de leites que deixavam de amamentar os seus filhos para suprir as necessidades dos filhos das sinhás (PRIORE, 2020, p.127).

Ao analisarmos o papel das mulheres pretas na sociedade mineradora desenvolvida no período colonial, observamos um protagonismo maior e, até mesmo, uma ascensão social delas. Mulheres que obtiveram a sua alforria pelo trabalho realizado e conseguiram ser tornar proprietárias de bens e de escravos, inclusive mais do que os homens forros (FARIA, 2004, p. 160). A questão de essas mulheres forras se tornarem proprietárias de escravos, segundo a pesquisadora Sheila Siqueira de Castro Faria, é que a posse de escravos está bastante relacionada à ao poder econômico e prestígio social, já que ter escravo era sinônimo de riqueza, como também devido às atividades manuais que essas mulheres continuavam fazendo, mesmo depois de libertas, o que demandava certa quantidade de mão-de-obra e a forma utilizada no período era a escrava (FARIA, 2004, p.162).

Apesar de todo o protagonismo que as mulheres pretas desenvolveram na sociedade mineradora ao longo da história, essas, infelizmente, sofreram um forte apagamento historiográfico, pois, por muito tempo, duvidaram, até mesmo, das fontes, inclusive oficiais, como testamentos e certidões que comprovam o enriquecimento dessas mulheres. A representatividade delas foi por muito tempo colocado em dúvida por acharem que elas eram uma exceção na sociedade (FARIA, 2004, p.170).

Esse apagamento reflete na forma como evidenciamos o conteúdo apresentado em sala de aula, quando expomos o “A sociedade mineradora” para os alunos do sétimo ano, por exemplo, por muitas vezes, não evidenciamos o papel dessas mulheres nesta sociedade, destacando que foram muito mais do que escravas de ganhos e que muitas conseguiram a sua ascensão social, como bem demonstra a pesquisa citada.

Apesar do protagonismo que as mulheres negras exerceram na sociedade mineradora e da força de trabalho exercida por elas na sociedade açucareira, elas foram estereotipadas ao longo dos processos históricos e sociais como objeto sexual e exótico. Durante o período colonial, as esposas dos grandes proprietários de escravos tinham apenas a função de lhes concederem herdeiros e, de preferência, homens, as mulheres negras eram destinadas a suprir os seus desejos sexuais (CARNEIRO, 2019, p.152).

Isto fez com que a imagem da mulher negra fosse reduzida a símbolo sexual, de beleza exótica, a mulata que contém a “cor do pecado”, extremamente desejada pelos seus senhores e odiada pelas suas senhoras, que a tratavam de maneira severa e autoritária, tanto quanto o senhor de escravo (CARNEIRO, 2019, p.154).

Contrária à visão “pura, recatada e do lar”, criada nas mulheres brancas, as negras se tornaram grandes vítimas da violência sexual do período, pois, além da sua condição de ser mulher, tinham o livramento da “culpa cristã” do senhor por ela não estar nos parâmetros da moralidade cristã como as mulheres brancas. Assim, o senhor de escravo poderia fazer o que bem entendesse com suas escravas:

(...) A condição feminina a conduziu a um tipo de dominação sexual por parte do homem desde os primórdios da colonização. A exploração sexual de que foi vítima por parte dos senhores – situação determinada principalmente pela moral cristã portuguesa que atribuía à mulher branca das classes mais altas o papel de esposa, dependente economicamente do homem, e limitada quando esposa, ao papel de procriadora, com a vida sexual restrita à maternidade – fez com que a liberação da função sexual masculina recaísse sobre a mulher negra ou mestiça (HOLLANDA, NASCIMENTO, 2019, p.263).

Infelizmente, este imaginário ainda persiste em nossa sociedade como uma verdadeira herança colonial. Podemos observar isto como uma permanência histórica, pois, atualmente, as mulheres negras, em sua maioria, ocupam no mercado trabalho as funções de domésticas e fazem parte da força produtiva das grandes indústrias (HOLLANDA, NASCIMENTO, 2019, p.261), além de serem ainda consideradas como um símbolo de desejo sexual e exótico, tão bem retratado nas festas e músicas carnavalescas (GONZALEZ,RIOS, LIMA, 2020, p.141).

Essa violência sofrida pela mulher negra na sociedade colonial, tanto pelo escravismo moderno como pelo seu gênero, acarretou-lhe um apagamento duplo nos processos históricos (KILOMBA, 2019, p.96), por se tratar de uma figura feminina e negra, sofrendo tanto pelo patriarcalismo como pelo escravismo da sociedade colonial. Devido a isso, Grada Kilomba define o racismo sofrido pela mulher negra como genderizado, afirmando que ela está fora tanto no espaço que confere as questões raciais que estão interligados ao escravismo, como de gênero, ou seja, em um “terceiro espaço”, remetendo a um vazio e apagamento constante, o que a leva a uma invisibilidade tanto nos debates acadêmicos como nas questões referentes ao gênero e à raça. Portanto, pelo duplo impacto aguentado pela mulher negra, o racismo genderizado sofrido por elas é conceituado como:

Nesse sentido, o impacto simultâneo de opressão “racial” e de gênero leva as formas de racismo únicas que constituem experiências de mulheres *negras* e outras mulheres racializadas. Suas manifestações, explica Philomena Esses, se sobrepõem a algumas formas de sexismo contra mulheres *brancas* e racismo contra homens negros. Portanto, é útil falar em *racismo* genderizado (Esses, 1991, p. 30) para se referir à opressão racial sofrida por mulheres *negras* como estruturada por percepções racistas de papéis de gênero. (KILOMBA, 2019, p. 99)

O racismo genderizado ainda é pouco notado, pois está naturalizado, devido à herança do patriarcalismo colonial, presente em nossa sociedade. Por isso, a necessidade do resgate do protagonismo da mulher negra nos processos históricos, que busca atualmente mecanismos próprios para superar tais violências e exclusões.

O resgate historiográfico desse protagonismo que foi tão silenciado ao longo da história faz ser necessário também trazer para discussão os conceitos de termos como negritude, interseccionalidade e feminismo negro, pois isso nos ajuda a entender a nossa história recente, como também a historicizar tais termos, para que eles colaborem nas produções das narrativas históricas no espaço escolar, para bem destacar os processos de rupturas e permanências históricas aos nossos discentes, temas que serão tratados nos tópicos adiante.

#### **1.4 A importância da inclusão do negro nos processos e narrativas históricas.**

Para compreendermos a importância da inclusão de termos que valorizam a população negra e que são mecanismos de luta pela reparação histórica dessa, como, por exemplo, a negritude, nos meios acadêmicos e nas narrativas dos professores da Educação Básica, antes, precisamos analisar como o racismo e a ideia de raça prejudicaram a população negra na percepção como sujeito histórico e na construção da sua identidade subjetiva<sup>5</sup> e memória. A imposição do sistema colonial afastou esses povos das suas raízes culturais, maneira de destruir a sua consciência histórica, fazendo com que sofram até os dias atuais os efeitos deste apagamento, perdendo, assim, sua unidade cultural (MUNANGA, 2020, p.31).

Após a abolição da escravatura em 1888 e o fortalecimento das teorias raciais no Brasil, a exclusão social do negro se tornou um projeto político-social, juntamente com a chegada dos imigrantes dos europeus que já era impulsionada desde o final do II Reinado (1840-1889). A miscigenação da população era a maneira de fazer desaparecer a cultura que desqualificava o país, tornando-o, assim, “mais claro” (SCHWARCZ, 2019, p.37). Entretanto, é muito comum compreenderem que, devido à influência da cultura africana na nossa, como canções, religiões,

---

<sup>5</sup> Para o autor Kabengele Munanga (2020, p.15), a identidade subjetiva é a maneira que uma pessoa ou um grupo próprio se percebe, se contrapondo com a identidade objetiva, que é uma série de características culturais e linguísticas descritas por estudiosos.

comidas e danças, destacando que durante o período da escravidão houve uma boa convivência entre os senhores e seus escravos, o que formou uma falsa ideia de que eram permitidos aos escravizados praticarem de bom grado os seus ritos e cultura, levando ao entendimento uma falsa democracia racial (NASCIMENTO, RATTTS 2020, p.66).

Essa visão distorcida da sociedade colonial construiu a ideia de que a sociedade brasileira tem como base a miscigenação cultural amigável, em que todos compartilhavam a ideia de tolerância e harmonia (SCHWARCZ, 2019, p.44). Isso aconteceu porque, diferente de outros países, a história da escravidão do Brasil foi construída de uma maneira positiva. A visão de um senhor de escravo severo, mas paterno, e de uma “boa escravidão” justificava a presença da cultura africana em nossa sociedade (NASCIMENTO, 2020, p.49; SCHWARCZ, 2019, p.49).

Porém, o que aconteceu foi uma desqualificação da população negra, que buscava se assimilar ao branco (RIBEIRO, 1995, p.238), convencido de que a sua cultura era ruim e o seu físico, feio, pois o único jeito de ascender socialmente era negando. Abdias do Nascimento, em sua obra *O genocídio do negro brasileiro*, demonstrou um levantamento em que observa a queda da população negra e parda brasileira entre os anos de 1872-1950 e destaca que isso está mais relacionado às pressões vivenciadas pela população negra e parda que os levavam à própria negação:

Entretanto, precisamos ser cautelosos com a significação de tais algarismos estatísticos. Eles mostram um retratado fortemente distorcido da realidade, já que conhecemos as pressões sociais a que estão submetidos os negros no Brasil, coação capaz de produzir a subcultura que os leva a uma identificação com o branco. Temos, então, os mulatos claros descrevendo-se a si mesmos como brancos; os negros identificando-se como mulatos, pardos ou mestiços, ou recorrendo a qualquer outro escapismo no vasto arsenal oferecido pela ideologia dominante (NASCIMENTO, 2020, p.90).

A inferiorização imposta ao negro resultou na absorção dos valores da branquitude, que é a ideia da superioridade cultural branca (MOREIRA, 2019, p.155). Subjugado a um grande complexo de inferioridade (FANON, 2020, p.163), o negro percebe o estigma da sua cor no momento que tenta ascender socialmente e frequentar os locais que antes eram predominantemente brancos: “O negro não tem consciência disso enquanto sua existência decorrer em meios aos seus, ao primeiro olhar branco, ele sente o peso da sua melanina” (FANON, 2020, p.165). Apesar dos esforços de tornar-se branco para ser culturalmente aceito, o negro nunca será acolhido em sua totalidade pelos membros da classe dominante, será apenas um negro se esforçando em ser tão bom quanto o branco (MUNANGA, 2020, p.38).

Esta posição de inferioridade que foi imposta ao afro-brasileiro é refletida na construção da História Oficial do Brasil. Isto será bem demonstrado quando este é representado nos estudos do Instituto Histórico Geográfico Brasileiro relacionados às raças que compõem a sociedade brasileira, pois o negro sempre foi representado como incivilizado, o que impedia o progresso nação (SCHWARCZ, 2020, p.147). Reforçando a ideia da necessidade do embranquecimento da população, algo que também foi destacado ao longo da construção historiográfica do Brasil nos anos seguintes, que, como sempre, realizado pelas mãos de uma elite branca, a questão do determinismo geográfico e das raças inferiores sempre serão postas como causas do atraso do Brasil (BRESCIANE, NAXARA, 2009, p.354 ), o que também refletiu na construção da identidade nacional.

O negro sempre foi retratado pela visão do outro e não por ele mesmo, o que refletiu na construção da memória e identidade da população afro-brasileira, que não foi representada na história da sociedade que ajudou a formar:

Ser negro é enfrentar uma história de quase quinhentos anos de resistência à dor, ao sofrimento físico e moral, à sensação de não existir, à prática de ainda não pertencer a uma sociedade à qual consagrou tudo o que possuía, oferecendo ainda hoje o resto de si mesmo (NASCIMENTO, 2020, p.49).

Algo que foi refletido em sua memória e identidade coletiva, considerando que a memória coletiva são os costumes majoritários de uma sociedade e a aquela é a formação de sua representação na sociedade e a maneira como se identifica (CANDAUI, 2011, p.24). O negro sofrerá com as representações hegemônicas da sociedade brasileira, desconsiderando a sua contribuição na memória e construção social, o que desqualifica a sua cultura.

Essa desqualificação do negro gerada pela branquitude também foi introduzida na construção das narrativas históricas no ambiente escolar desde a criação da História como disciplina escolar em 1895, até o decorrer do século XX. A História tinha como objetivo a formação das futuras gerações da elite, sendo a base da identidade e memória nacional os grandes heróis e a cultura europeia trazida pelos portugueses (BITTENCOURT, 2018, p.48), assim, não caberia o negro na construção dos saberes repassados nas escolas.

As transformações curriculares em relação à participação do negro na construção da História do Brasil só serão realizadas do período de redemocratização pós Ditadura Militar (1964-1985), o que ocorreu devido à luta do Movimento Negro iniciada nos anos setenta, o reconhecimento da diversidade étnico- racial nas práticas escolares (GOMES, 2019, p.21). Todavia, é um tempo curto diante de séculos de exclusão, por isso, apesar de todas as

transformações curriculares e legislativas, a inclusão de fato do negro nas narrativas históricas do Ensino Básico ainda encontra muitos obstáculos, tendo em vista a predominância dos paradigmas eurocêntricos (BITTENCOURT, 2018, p.109) tanto no ensino como na sociedade.

Isso demonstra a importância de trazer à tona para o campo do Ensino de História as discussões desses teóricos especialistas do tema. Considerando a escola como uma instituição social que absorve as imposições sociais que privilegiam determinados grupos sociais (ALMEIDA, 2019, p.65), a construção dos saberes escolares também será influenciada por todas as imposições geradas pelo eurocentrismo na construção do Ensino de História (TORRES, FERREIRA, MONTEIRO, 2014, p.89).

Podemos, dessa maneira, perceber os problemas adquiridos na representação do negro na História e na maneira como o próprio se percebe. Uma vez que a memória social, ou seja, coletiva, criada nos estudos historiográficos ditos como oficiais, fazia questão de não incluir esta população, pois a função era um enquadramento da memória social, para manter a coesão social, ou seja, uma ordem e os grupos minoritários, como indígenas e negros. No caso do Brasil, tinham suas memórias no âmbito da afetividade, nas histórias do seu povo que eram passadas por meio da oralidade. Isto só é modificado quando essas memórias encontram a possibilidade de reivindicar o seu espaço diante dessa memória muito bem-organizada e enquadrada que é a oficial (POLLACK, 1982, p.7).

Por isso a importância de conhecer os meios encontrados para superar e combater essas marcas deixadas na representatividade dos afrodescendentes ao longo do tempo. A negritude é um desses meios de superação, pois resgata a valorização do negro, tanto na sua condição física, como culturais, que, por tanto tempo, lhe foi negada (MUNANGA, 2020, p.50). Salienta-se que, como movimento ideológico que surgiu após a II Guerra Mundial (1939-1945), a negritude serviu de base para os processos de independência dos países do continente africano.

Como releitura histórica, a negritude vem romper com as estruturas coloniais e retirar o negro da marginalização dos fatos (MUNANGA, 2020, p.53), a qual pode ser percebida com a questão da *amefricanidade*, defendida por Lélia Gonzalez, que destaca o protagonismo dos negros e nativos nos processos históricos dos países do continente americano:

Para além do seu caráter puramente geográfico, a categoria de Amefricanidade incorpora todo o processo histórico de intensa dinâmica cultural (adaptação, resistência, reinterpretação e criação de novas formas) que é afrocentrada, isto é, referenciada em modelos como: a Jamaica e o akan, seu modelo dominante; o Brasil e seus modelos yoruba, banto e ewe-fon. Em consequência, ela nos encaminha no sentido da construção de uma identidade étnica. Desnecessário dizer que a categoria de *Amerifricanidade* está intimamente relacionada àquelas de *Panafricanismo*, *“Negritude”*, *“Afrocentricity”* etc. (GONZALEZ, 1988, p.77)

A Lei 10.639/2003 foi instituída justamente para reparar este dano historiográfico que refletiu no ensino da História na Educação Básica, uma vez que traz a obrigatoriedade do ensino sobre a cultura e história afro-brasileira. Para que seja realmente colocada em prática, precisamos inicialmente incluir formas de pensamento como a de Lélia Gonzalez nas nossas narrativas históricas produzidas por nós, professores, pois necessitamos *amerfricanizar* os saberes escolares e isso só acontece quando discutimos e aprendemos o conceito desses temas. Esse esforço, por exemplo, nos ajudará a retirar o negro nos boxes suplementares dos Livros Didáticos (BITTENCOURT, 2018, p.112) e os fazer também protagonizar as leituras principais. Dessa forma, a incorporação da temática não será realizada apenas por meio de projetos elaborados pelos docentes de formas individuais para suprir tais ausências, trazendo a falsa ideia de que a exclusão está sendo superada, mas de maneira concreta, superando o eurocentrismo, que ainda é tão marcante nas produções didáticas de História (TORRES, FERREIRA, MONTEIRO 2014, p.89).

### **1.5 Por que precisamos falar do feminismo negro?**

O objetivo da nossa pesquisa é buscar incluir as mulheres negras nos conhecimentos históricos escolares, uma vez que essas sofrem um apagamento, principalmente pelo racismo estrutural. Para isso, precisamos saber de onde vem a luta por sua inserção, pois analisar o protagonismo das mulheres negras é observar uma história vista de baixo (SHARPE, BURKE 1992, p.53), que rompe com os paradigmas da História Oficial. A aproximação com a Sociologia e Antropologia nos permite perceber como os movimentos sociais auxiliaram na construção de uma nova visão historiográfica que busca resgatar a identidade dos grupos sociais excluídos nos processos históricos:

Mas a importância da história vista de baixo é mais profunda do que apenas propiciar aos historiadores um a oportunidade para mostrar que eles podem ser imaginativos e inovadores. Ela proporciona também um meio para reintegrar sua história aos grupos sociais que podem ter pensado tê-la perdido, ou que nem tinham conhecimento da existência de sua história. (BURKE, SHARPE, 1992, p. 59)

O feminismo é um dos movimentos que auxiliam neste resgate histórico e identitário ao incluir as mulheres nas análises acadêmicas (BURKE, SCOTT, 1992, p.82). As primeiras conquistas do feminismo no Brasil ocorreram no século XIX, quando, em 1827, surgiram as primeiras escolas públicas femininas, mas será entre os anos setenta e oitenta do século XX que o

movimento feminista, por meio das professoras e estudantes universitárias, incentivou as pesquisas nos ambientes acadêmicos sobre a mulher, promovendo congressos e núcleos de estudos sobre a temática (HOLLANDA, DUARTE, 2019, p.26).

Essas pesquisadoras enfrentaram muito descrédito e resistência nos ambientes acadêmicos, ainda tão arraigados pelo pensamento eurocentrista e de predominância masculina. Acreditavam que elas levantavam bandeiras ideológicas, desqualificando, assim, a neutralidade científica, pois eram vistas apenas como militantes de causas sociais (BURKE, SCOTT, 1992, p.64). Porém, mesmo diante de tantos obstáculos, essas mulheres conseguiram incentivar muitas pesquisas, suprindo a carência de fontes que existiam sobre o tema (HOLLANDA, DUARTE, 2019, p.25).

Infelizmente, o feminismo ainda é reduzido ao um movimento interligado apenas a um determinado grupo, não sendo observado de maneira ampla como tendo auxiliado as mulheres a tantas conquistas sociais e acadêmicas. Por isso, Duarte conceitua o feminismo da seguinte forma, para superar os estereótipos formados ao decorrer do movimento, desde as suas primeiras conquistas:

Pois o feminismo, a meu ver, deveria ser compreendido em sentido mais amplo, como todo gesto ou ação que resulte em protesto contra a opressão e a discriminação da mulher, ou exija ampliação de seus direitos civis e políticos, por iniciativa individual ou de grupo. Somente então será possível valorizar os momentos iniciais dessa luta – contra os preconceitos mais primários e arraigados – e considerar aquelas mulheres que se expuserem à incompreensão e à crítica, nossas primeiras e legítimas feministas. (DUARTE, HOLLANDA, 2019, p.26)

O movimento feminista abriu diversos campos de estudos, sobretudo nas questões relacionadas ao gênero, que são as formas de explicar a subordinação e a opressão das mulheres na sociedade (HOLLANDA, OYEWÚMÍ, 2019, p.87), como também do sexismo, que é o ato de discriminar o outro devido ao sexo que pertence (KILOMBA, 2019, p.100).

Entretanto, as análises não contemplavam as mulheres negras, o que acontecia pelo fato de que os estudos eram encabeçados por brancas que desconheciam os problemas específicos enfrentados pelas negras. O feminismo correspondia às necessidades das mulheres ocidentais na busca pela sua inserção em ambientes majoritariamente masculinos e contra a subordinação que sofriam em uma sociedade patriarcal, que tem como base o colonialismo e o escravismo, sendo assim, desconsiderando outras realidades, como a das mulheres não-brancas (HOLLANDA, CARVAJAL, 2019, p.185).

As contribuições do feminismo são inegáveis, a questão não é desmerecer o movimento, mas analisar que as suas pautas não contemplavam a questão da discriminação racial que as mulheres negras sofriam, juntamente com a desigualdade de gênero (GONZALEZ, 2020, p.140).

No Brasil, isso era ainda mais intenso, devido à forma como foi estruturada a nossa identidade nacional:

(...) A imagem de identidade nacional que o Brasil cultivava postulava que o racismo não existia e que a cor carece de significado, exceto quando celebrada como uma dimensão do orgulho nacional. Essa identidade surgiu por acidente nem significou que as pessoas de ascendência africana acreditavam nela possivelmente constituíam um segmento visível e considerável da sociedade brasileira; no entanto, em um Brasil que ostensivamente não possuía raça, as mulheres negras não existiam como categoria de população históricas oficialmente reconhecida (COLLINS, BILGE, 2021, p.40).

Além do apagamento na identidade nacional nas pautas do movimento feminista, as mulheres negras também não encontravam espaço no próprio movimento negro, pois este não compreendia que o racismo e o sexismo produziam efeitos nas mulheres negras de forma peculiar (HOLLANDA, GONZALEZ, 2019,p.46). Sempre observados de formas separadas, nas discussões políticas e acadêmicas, o apagamento das mulheres negras era mantido (KILOMBA, 2019, p.107).

Nem o feminismo brasileiro, liderado por mulheres que eram sobretudo ricas e brancas, nem o movimento negro, que estava ativamente engajado em reivindicar uma identidade negra coletiva que identificava o racismo como força social, poderiam por si sós abordar de maneira adequada as questões das afro-brasileiras. Mulheres negras que participavam do movimento negro tinham aliados combativos quando se tratava do ativismo negro antirracista, mas encontravam muito menos compreensão a respeito do fato de que os problemas enfrentados pela população negra possuíam formas específicas de gênero (COLLINS, BILGE, 2021, pp.43-44).

Para superar tais lacunas, as pesquisadoras feministas negras buscaram relacionar tais questões e destacar os seus efeitos de maneira conjunta nas mulheres negras, surgindo, assim, a interseccionalidade, pois vão considerar que várias questões sociais, como gênero, classe e raça, por exemplo, estão inter-relacionados e agem de forma unificada em determinados grupos sociais, como é o caso das mulheres negras (COLLINS, BILGE, 2021, p.17). Movidas por suas próprias experiências, essas mulheres trouxeram à tona questões até então incompreendidas tanto nas pesquisas acadêmicas como nas lutas sociais. No Brasil, temos que destacar pesquisadores, como Lélia Gonzalez, Beatriz Nascimento, Sueli Carneiro, entre outras, que trouxeram tanto para o ambiente acadêmico como para as pautas sociais os problemas enfrentados pelas mulheres negras (RIBEIRO, 2019, p.26).

A interseccionalidade serviu de base para a formação do feminismo negro, visto que, construindo os seus próprios espaços de lutas, as mulheres negras buscaram a sua autovalorização e respeito, tendo em vista que por tanto tempo tiveram as suas imagens deturpadas ao longo dos processos históricos e na sociedade (HOLLANDA, COLLINS, 2019, p.275). O feminismo negro

busca, dessa forma, relacionar as questões de gênero e raça para destacar os seus impactos nas mulheres negras, procurando superar os apagamentos identitários e sociais (CARNEIRO, 2019, p.216).

No Brasil, o feminismo negro ganha força a partir de 1980, quando são criadas diversas organizações de mulheres negras pelo país (CARNEIRO, 2019, p.199). O pensamento de Lélia Gonzalez defendia a amefricanidade, também na questão identitária da mulher negra, e um feminismo afro-latino-americano que compreendesse as questões específicas dessas mulheres com os seus processos históricos e identitários marcados pelo escravismo e colonialismo. Sueli Carneiro destaca que o enegrecimento do feminismo ampliou o protagonismo das mulheres negras, resgatando a humanidade que lhes foi negada, o que forma novos cenários para essas mulheres e repara, assim, perdas históricas (CARNEIRO, 2019, p.198).

É devido a esta reparação histórica que precisamos falar sobre o feminismo negro, pois ele, assim como os demais movimentos sociais, também busca inserir a mulher negra nos espaços de estudos acadêmicos, assim como nas narrativas históricas produzidas no ambiente escolar. Sobre isso, Freitas (2019) afirma que a narrativa é o principal elemento de representação dos atos humanos, é uma forma também de ter uma experiência com o passado.

Em um país que tem a sua história pautada na trajetória de grandes homens, cujo rosto e cujos nomes estão estampados nos monumentos e nos nomes de praças e ruas, para que se perpetue como vitoriosos, para aqueles que se deram como vencidos, restou o esquecimento e a exclusão (ORÍÁ, BITTENCOURT, 2019, p.129). É necessário que a abrangência que já está defendida por leis que buscam esta reparação histórica seja perceptível também nos processos de ensino e aprendizagem da Educação Básica, para que os valores sociais e de cidadania sejam embasados em uma memória social e identidade cultural inclusiva (ORÍÁ, BITTENCOURT, 2019, p.130).

Sendo assim, incluir a mulher negra nas nossas narrativas é fazer com que se resgate a sua memória e o protagonismo histórico, superando seus apagamentos e, dessa forma, diversificar figuras históricas em nossa sala de aula. Com isso, também incluiremos os alunos que fazem parte desta minoria, fazendo-os se identificarem com a História apresentada em sala de aula. Assim, estamos rejeitando a discriminação de raça e gênero que, por tanto tempo, foram balizares das nossas estruturas sociais (FREIRE, 1996, p.16). Aprender os conceitos expostos, demonstra a importância de evidenciar tais sujeitos históricos, pois, desta forma, esses podem ser trazidos nos conteúdos não de uma forma tangencial, mas incluso no decorrer do processo de aprendizagem.

O Ensino da História tem como objetivo ensinar a prestar atenção no outro, não para hierarquizar, mas para aceitar as diferenças (ALBUQUERQUE, 2019, p.256). O feminismo negro veio, juntamente com o pensamento da amefricanidade, retirar as hierarquias que foram formadas

no próprio gênero, como também superar as homogeneidades das identidades e das memórias oficiais que desmereciam qualquer participação dos grupos minoritários, auxiliando na função social da História, que é a de conviver com a diversidade e multiplicidade (ALBUQUERQUE , 2019, p.256). A interseccionalidade, ao relacionar as questões entre raça, classe e gênero, nos faz perceber as permanências históricas, auxiliando na compreensão da história do tempo presente.

Diante disso, precisamos procurar mecanismos que superem tais apagamentos ainda presentes no Ensino de História. Por isso, a necessidade de analisar como os conteúdos trabalhados que envolvem o protagonismo de mulheres negras, mas não são destacadas, e, então, buscar formas didáticas e lúdicas dentro do processo de ensino - aprendizagem e evidenciá-las, a fim de que os alunos tenham uma verdadeira experiência com o tempo histórico exposto em sala de aula, por meio de uma contextualização que busque demonstrar as mudanças e permanências históricas em nossa sociedade

## **CAPÍTULO II: Reconstruir, para incluir: na busca de novas perspectivas para a produção das narrativas históricas em sala de aula**

*“Por que eu escrevo?  
Porque eu preciso.  
Porque minha voz,  
em todos os seus dialetos,  
foi silenciada por tempo demais.”*  
Jacob Sam-La Rose.

O apagamento do protagonismo das mulheres negras nos diversos processos históricos do Brasil, como foi explorado no capítulo anterior, é refletido no Ensino de História da Educação Básica. Superar esta invisibilidade nos conteúdos expostos em sala de aula é algo desafiador, o que se deve ao fato de que a historiografia, apesar de todos os avanços no campo da pesquisa, ainda tem uma narrativa predominantemente masculina que, por muitas vezes, exclui a figura feminina como uma verdadeira protagonista. A escrita da história tem em sua origem o objetivo de registrar apenas os feitos masculinos, realizados por homens e para homens. As mulheres, quando evidenciadas em alguma narrativa, eram sempre expostas como algo ruim, sendo ameaçadoras ou passivas, ou seja, como bruxas ou princesas (ALBUQUERQUE, 2019, p. 41), algo que, infelizmente, ainda traz consequências na forma de escrever e de analisar a história, apesar de todo o avanço no campo da pesquisa sobre a presença feminina e de minorias, como negros e indígenas (SHARPE, BURKE, 1992, p. 49).

Em relação às mulheres negras, isto se torna ainda pior, principalmente quando tratamos dos seus protagonismos nos diversos períodos da nossa história, pois, além da questão do gênero, também vamos ter como agravante a questão da raça. A origem deste problema está na formação do Ensino da História no Brasil no século XIX, pois, com a construção da ideia de nação, era necessário transformar o país com uma identidade única, que tinha como base o eurocentrismo, sendo assim, era importante a exclusão da população negra neste processo. Devido a isto, ela foi reduzida a apenas uma força de trabalho que foi substituída pelo trabalho livre dos imigrantes, o que era substancial para a construção de uma “nação moderna”, desmerecendo, assim, toda a influência da população negra na construção sociocultural do Brasil. (PINSKY, 2018, p.17)

A partir desta forma como foi concebida a historiografia brasileira, diante de todos os avanços nos estudos socioculturais atuais, podemos perceber o problema da interseccionalidade, ou seja, as dificuldades relacionadas à raça e ao gênero que sofrem as mulheres negras, em nossa prática de ensino, uma vez que essas mulheres não são evidenciadas nas pesquisas dos processos históricos que participaram ativamente, o que leva, até mesmo, a ser questionada a sua existência.

Infelizmente, isto é reproduzido nos conteúdos expostos em sala de aula, apesar de todo o avanço na observância e no conceito de sujeito histórico nos documentos que norteiam a Educação Básica, como bem demonstra os PCN'S (Parâmetros Curriculares Nacionais) de História:

O sujeito histórico pode ser entendido, por sua vez, como sendo os agentes de ação social, que se tornam significativos para estudos históricos escolhidos com fins didáticos, sendo eles indivíduos, grupos ou classes sociais. Podem ser, assim, todos aqueles que, localizados em contextos históricos, exprimem suas especificidades e características, sendo líderes de lutas para transformações (ou permanências) mais amplas ou de situações mais cotidianas, que atuam em grupo ou isoladamente, e produzem para si ou para uma coletividade. Podem ser trabalhadores, patrões, escravos, reis, camponeses, políticos, prisioneiros, crianças, mulheres, religiosos, velhos, partidos políticos etc. (MEC, PCN'S HISTÓRIA e GEOGRAFIA, 1997, p.29).

Embora o conceito de sujeitos históricos seja amplo e diverso, infelizmente, isto ainda não é uma realidade presente nos espaços de reprodução dos saberes escolares. Sabemos que a Lei 10.639 de 2003 estabeleceu a obrigatoriedade dos estudos da História Afro-Brasileira na Educação Básica, mas ainda há certa carência de fontes e representatividade sobre a temática, em alguns livros didáticos, que é a principal ferramenta de trabalho da maioria dos professores da Educação Básica. Por muitas vezes, o conteúdo é anexado de forma separada, sem fazer nenhuma interligação com o assunto, passando frequentemente despercebido, o que traz ao professor uma dificuldade para abordar essas temáticas e de observar a diversidade de sujeitos históricos, que são defendidos pelos documentos norteadores do ensino de história:

(...) No entanto, essas mudanças, que se traduziram na incorporação de novos sujeitos e episódios, não incorporaram novas abordagens que trouxessem luz sobre as relações com o continente africano e com suas mudanças no contexto mundial. E na maior parte das vezes surgem sem exemplificar ou com exemplos explicados superficialmente (LIMA, MAGALHÃES, REZNIL, ROCHA, 2017 p.218).

Outro desafio é fazer com que os alunos tenham interesse pela temática, já que as disciplinas escolares são vistas por uma perspectiva conteudista, estimulando-os a terem a percepção, como mais um assunto que “precisa estudar para a prova”, e não como a presença de verdadeiras protagonistas em vários processos históricos que formaram a nossa sociedade, que necessitam ser estudadas para quebrar tantos preconceitos atuais. Com certeza, não podemos exigir

que nossos alunos desenvolvam um pensamento crítico por conta própria, até porque em nossas estruturas educacionais ainda existe uma forte influência de uma educação bancária<sup>6</sup>.

Este modelo educacional, que também está ancorado na forma tradicional de ensino, faz com que os alunos percebam a disciplina como algo distante da sua realidade e do seu saber (CARNEIRO, 2017, p.32). Além disso, esta metodologia ainda trouxe outro problema para o Ensino de História, que foi o de observar a disciplina como uma “matéria decorativa”. Esta percepção é uma consequência do aprendizado a partir da memorização, algo que está nas raízes na formação da História como disciplina escolar ainda no século XIX:

(...) Aprender História significava saber de cor nomes e fatos com suas datas, repetindo exatamente o que estava escrito no livro ou copiados nos cadernos. (...) A História, segundo o método do catecismo, era apresentada por perguntas e respostas, e assim os alunos deviam repetir, oralmente ou por escrito, exatamente as respostas do livro. A memorização era a tônica do processo de aprendizagem e a principal capacidade exigida dos alunos para o sucesso escolar. Aprender era memorizar (BITTENCOURT, 2018, p.52).

A História como disciplina escolar surge com uma função social, que era a da formação moral e cívica do país, e isto é solidificado durante os séculos XIX e XX, pois os conteúdos eram elaborados para construir uma nação com valores indissolúveis, dentro da ideia de pátria e nação (BITTENCOURT, 2018, p.47). Pautada em um ensino que buscava a homogeneização da cultura histórica, a História tinha a missão de ensinar as tradições nacionais, baseada em uma história exclusiva da elite branca. (BITTENCOURT, 2018, p.50). Sendo assim, o método da memorização, fundamentado em “decorar” datas e nomes dos grandes heróis da nação, servia apenas para manter a ordem social vigente.

Apesar de todas as transformações curriculares na Educação Básica em torno da disciplina de História ao longo do tempo, como também em relação à construção da cidadania, infelizmente, esta forma de perceber a disciplina ainda é um problema. Isto se deve ao fato de que muitos pais e responsáveis dos alunos que hoje estão cursando o Ensino Básico são frutos da metodologia que

---

<sup>6</sup> Segundo Paulo Freire, a educação bancária é o ato de depositar, transferir, transmitir valores e conhecimentos, o que desmerece a participação e o conhecimento prévio do aluno, além de não desenvolver o seu pensamento crítico. Cabe ao educando apenas receber o conteúdo e o papel do educador é apenas repassá-lo (FREIRE, 1987, p. 34). Bell Hooks também conceitua a educação bancária como “(...) abordagem baseada na noção de que tudo que os alunos precisam fazer é consumir a informação dada por um professor e ser capaz de memorizá-la e armazená-la.” (HOOKS, 2017, p. 26).

foi criada durante a Ditadura Civil Militar do Brasil (1964-1985). A partir do golpe, o Estado descaracterizou e esvaziou o Ensino de História nas escolas.

Marcado pela sua forma tecnicista, em que muito se parecia com o modelo tradicional, o seu maior objetivo era formar uma mão-de-obra disciplinada e capacitada para o mercado de trabalho, não se importando, assim, com a formação do pensamento crítico do aluno (CARNEIRO, 2017, p.62). Com o decreto-lei 869 de 1969, foram incluídas no currículo escolar nacional, de forma obrigatória, as disciplinas de Educação Moral Cívica e OSPB (Organização Social Política Brasileira). O Ensino de História, mais uma vez, foi direcionado aos nomes de grandes heróis e datas comemorativas:

Conceitos como nação, pátria, integração nacional, tradição, lei, trabalho e heróis passaram a ser o centro dos programas da disciplina educação moral cívica, como também “marcar” o trabalho de todas as outras áreas específicas e das atividades extraclasse com a participação dos professores e das famílias imbuídas dos mesmos ideais e responsabilidades cívicas. A disciplina organização social e política passou a ser vinculada a educação moral e cívica, “seguindo a esteira de seus princípios norteadores” (FONSECA, 2009, p. 21).

As transformações no Ensino de História só começam a acontecer na segunda metade da década de 90 com a implementação da nova LDB (Lei de Diretrizes e Bases) instituída com a Lei 9394/96. É neste momento que a história se torna uma disciplina autônoma com aumento da sua carga horária e reformulações curriculares (FONSECA, 2009, p.26). Ressalta-se que era algo muito recente, para a geração que foi ensinada por uma metodologia, que não buscava desenvolver o pensamento crítico no ensino, refletindo, assim, na percepção atual do ensino de história que seus filhos recebem, por isso, muitas vezes, levam com descrédito ou como sem importância a disciplina, já que ela apenas serve para memorizar nomes e datas.

Cabe a nós, professores, a partir do desenvolvimento das nossas práticas escolares desconstruir este estereótipo formado em torno da produção do conhecimento histórico escolar, pois é por meio das nossas práticas de ensino que podemos fazer com que os nossos alunos observem o conhecimento histórico como uma forma importante e necessária para compreender a sociedade e o tempo que se está inserido. Para isso, é necessário que o professor de História leve os seus educandos a terem uma experiência para fora do seu tempo (ALBUQUERQUE, 2019, p. 218), ou seja, fazer com que eles tenham a oportunidade de entrar em contato com diversos sujeitos e diversas realidades:

O aprendizado da variedade e da diversidade humanas no tempo é uma tarefa precípua do professor de história, que está na escola não apenas para ensinar dado conteúdo, cumprir um dado currículo: a finalidade precípua do ensino da história é a formação de valores, é a produção de subjetividades, é a construção de sujeitos capazes de conviver com a diversidade a diferença, com o que não é familiar (ALBUQUERQUE, 2019, p.218).

Somos nós, professores de História, os responsáveis para ensinar os alunos esta diversidade, levantando para eles problemáticas, fazendo com que se tornem participantes na construção do conhecimento histórico (SCHIMITD, BITTENCOURT, 2019, p.57), como, por exemplo, os levarem a refletir sobre o apagamento das mulheres negras nos conteúdos que estão sendo dialogados em sala de aula. Para isso, é necessário trazer para nossas práticas pedagógicas o engajamento dos discentes em nossas aulas, pois só assim eles vão perceber de forma crítica e participativa o conteúdo que será exposto (HOOKS, 2017, p.27).

Este capítulo tem a intenção de demonstrar metodologias ativas, que podem auxiliar o docente a superar tais problemas, trazendo para a sala de aula a representatividade histórica de uma maneira engajadora. Para isso, vamos destacar a importância da construção de uma narrativa histórica que busque a participação do aluno, por meio de um diálogo com o conteúdo, além da experiência com o tempo histórico que é apresentado em sala de aula, como também a relevância da diversidade de sujeitos históricos na construção da narrativa histórica e do conhecimento histórico escolar, para, assim, trazer um novo olhar para a memória social e a identidade coletiva, as quais foram bases para a formação da história oficial.

O recurso didático pedagógico escolhido para ajudar nesta construção de uma narrativa histórica representativa foi o jogo e a gamificação. Por isso, no decorrer deste capítulo, vamos explicar o conceito de metodologias ativas e como os jogos podem ser utilizados no campo educacional para auxiliar os professores que buscam trazer uma nova perspectiva em seu conteúdo, de uma forma lúdica e atrativa para os seus discentes.

## **2.1 Reconstruindo as narrativas históricas em sala de aula**

Para ensinar História, precisamos buscar um diálogo permanente com diferentes saberes e a utilização de diversas práticas pedagógicas que nos auxiliem a ter um pensamento investigativo e questionador sobre os conteúdos que são expostos em sala de aula. Práticas que nos ajudam a construir um ensino reflexivo e crítico em nossa docência, nos fazendo superar o modelo reprodutivo que nos prendem apenas no livro didático:

(...) O professor de história submetido ao reprodutivismo assume uma concepção de conhecimento como verdade absoluta e imutável. Ao contrário disso, assumir a proposição investigativa em sala de aula implica ousar e construir uma atitude reflexiva e questionadora diante do conhecimento historicamente produzido (FONSECA, 2009, p.119).

Uma das formas de buscar este engajamento é levar em consideração o conhecimento prévio dos alunos, saber o que eles já têm de informações sobre o conteúdo que será exposto ou a sua percepção sobre o tema. Isto possibilita que formemos bases mais sólidas para a construção da cidadania e uma visão crítica sobre sociedade em que estamos inseridos (MICELI, PINSKY, 2018, p.38). Além disso, o conhecimento prévio é uma forma necessária para a construção sobre novos significados, principalmente no que se refere à formulação do conhecimento histórico, pois com certeza os alunos já escutaram falar algo sobre o tema nas mídias sociais, filmes ou televisão, o que não pode ser ignorado (BITTENCOURT, 2018, p.161). Escutar os alunos e os deixar falarem sobre o que já sabem sobre o tema que será tratado é uma forma de engajá-los na aula.

Quando deixamos o aluno expor o seu conhecimento prévio, estamos colocando em prática uma aprendizagem significativa<sup>7</sup>, uma vez que o estudante, a partir daquilo que já conhece sobre o conteúdo apresentado, formará um novo conhecimento, com embasamento teórico e contextualização (MOREIRA, 2011, p.14), auxiliando na construção do conhecimento histórico escolar.

Isso nos faz perceber a importância da construção do conhecimento histórico escolar, saindo da visão de que a sala de aula é um mero reprodutor do que é produzido na academia, mas um espaço político de construção de conhecimento, que possui fundamentos próprios e que surge, justamente, a partir da interação entre professores, estudantes e escola (SILVA, FERREIRA, OLIVEIRA, 2019, p.51). Ao observar o conhecimento histórico escolar como algo dinâmico, tendo como sujeitos centrais o professor e os alunos, é dada aos discentes a oportunidade de estabelecer uma relação entre o conteúdo apresentado com o seu cotidiano, fazendo com que eles percebam as permanências históricas de sua sociedade e obtenham um pensamento crítico diante dos problemas que permeiam o seu presente (SILVA, FERREIRA, OLIVEIRA, 2019, p.51).

Para a construção deste conhecimento histórico escolar, é necessária a busca de práticas pedagógicas que nos levem a realizar a transposição didática<sup>8</sup> dos conteúdos ensinados, para que,

---

<sup>7</sup> Teoria cognitiva de aprendizagem criada pelo psicólogo norte-americano David P. Ausubel (1918-2008), nos anos 60. Busca fazer uma reflexão sobre a forma de aprendizagem escolar, partindo do princípio de que o novo conhecimento adquirido pelo aluno, só adquire significado se partir de uma relação com seu conhecimento prévio. Se diferenciando da aprendizagem mecânica e repetitiva, que faz o aluno receber um conhecimento sem nenhuma relação com aquilo que já contém em sua cognição (KLEINKE, 2003, pp. 20-21).

<sup>8</sup> Segundo a historiadora Auxiliadora Schmidt, o termo transposição didática tem sua origem na Sociologia e foi iniciada didaticamente pelos matemáticos, que significa a tradução de um conteúdo científico para o campo

assim, o aluno participe do processo da construção do conhecimento histórico escolar, de uma maneira que ele encontre sentido no conteúdo que está aprendendo, de uma forma que se sinta participativo na constituição do saber que está sendo trabalhado em sala de aula (SCHIMITD, BITTENCOURT, 2019, p. 57-59). Portanto, é por meio desta transposição didática no Ensino de História, que o conhecimento histórico escolar é produzido, pois, é neste momento que o protagonismo, tanto do professor, como do estudante, constrói este conhecimento, saindo da seara de uma mera reprodução.

Para empregar esta transposição didática e, assim, produzir o conhecimento histórico escolar, precisamos construir uma narrativa histórica em sala de aula, que saia do tradicionalismo, que é “um didatismo ativo do professor e uma passividade do aluno” (SCHIMITD, 2020, p.75). Para Schmidt, a narrativa histórica é a função da aprendizagem histórica, pois é por meio dela que há uma reconstrução do passado por meio do diálogo entre os sujeitos, ou seja, entre o professor e os estudantes (SCHIMITD, 2020, p.74). É mediante a narrativa histórica escolar que podemos ter uma compreensão do passado de uma maneira didática, favorecendo, assim, o processo de aprendizagem histórica escolar, algo importante para a construção do seu conhecimento histórico:

Em relação à aprendizagem histórica, trata-se de uma experiência e processo cognitivo que exige do aluno um debruçar sobre si mesmo, a partir de uma relação com o conhecimento histórico. E, assim, o conteúdo trabalhado em aula, que não propicie isto, não leva a uma verdadeira aprendizagem histórica” (SCHIMITD, 2020, p.81).

A narrativa histórica escolar, então, é estruturada a partir da própria dinâmica escolar, pois são levados em consideração os aspectos do cotidiano dos alunos, o próprio contexto, problemas e representações sociais, seguindo a sua própria trajetória. Mesmo sendo norteados pelo conhecimento produzido no âmbito acadêmico, a narrativa histórica escolar tem a sua autonomia ao buscar responder as demandas da realidade que é produzida (MONTEIRO, GASPARELLO, MAGALHÃES, 2012, p.122). Ao levar em consideração este dinamismo da produção da narrativa histórica escolar, precisamos, então, perceber como está embasada a sua produção, pois é necessário também construir a partir delas uma identidade inclusiva, que faça os estudantes perceberem o pluralismo étnico e cultural dos processos históricos, exposto em sala de aula.

Para isso, é necessária a produção de um conhecimento histórico escolar que busque ressignificar os sujeitos históricos que foram estereotipados, devido à construção de uma identidade nacional que valorizava o eurocentrismo, desqualificando, por exemplo, negros,

---

escolar. Para a autora, o a transposição didática no saber histórico escolar, tem como objetivo dá condições ao aluno a participar ativamente no processo de elaboração do conhecimento. (SCHIMITD, BITTENCOURT, 2019, p. 57-59).

mulheres e indígenas. Quando falamos de identidade nacional, podemos levar em consideração o conceito de identidade coletiva que, segundo Joël Candau, é uma representação de um grupo dominante, que pode ser definida como:

(...) Membros de um grupo e produzem representação quanto à origem, história e natureza desse grupo no domínio da ação política, pensamos evidentemente nas teses racistas, nos projetos regionalistas ou étnicos e, de maneira mais geral, em todo discurso de legitimação de desejos nacionalistas. (CANDAU, 2012, pp.25-26)

Foi devido à legitimação dos desejos nacionalistas que a ideia de identidade nacional excluiu diversos sujeitos históricos no processo de formação da sociedade brasileira, mas, como o próprio autor citado destaca, esta identidade não é algo estático, mas pode ser modificado de acordo com as situações, contextos e circunstâncias, ou seja, é algo dinâmico (CANDAU, 2012, p.27). É por meio desse processo dinâmico na formação da identidade coletiva que se faz necessário trazer novos sujeitos que colaborem para o processo de formação identitária em sala de aula, agregando, assim, grupos minoritários, o que auxilia os discentes na construção de um sentimento de pertencimento que possibilite a identificação deles com o conteúdo apresentado em sala de aula (PUGAS, MONTEIRO, GABRIEL, ARAÚJO, COSTA, 2014, pp.148-150), uma vez que eles podem se ver nas narrativas históricas que são formadas no contexto escolar.

Outro aspecto importante que deve ser levado em consideração na produção da narrativa histórica escolar é a compreensão da formação da memória social e coletiva, uma vez que esta concepção também foi excludente em sua construção social e, conseqüentemente, reproduzida no ambiente escolar. Por isso, ainda existe uma naturalização nos livros didáticos e cultura escolar, dos estereótipos formados a partir de uma visão construída pela memória social, que foi cristalizada e, devido a isto, existe certa resistência para ser transformada (CEREZER, MENDES, RIBEIRO, 2020, p.275).

Trazer esta problemática para o Ensino de História é de grande importância, para levar uma conscientização histórica aos alunos, ao perceberem os motivos pelos quais alguns sujeitos históricos não estão presentes em certos conteúdos que são expostos nos livros didáticos, por exemplo. Sendo assim, podemos relacionar a memória ao esquecimento, já que, para alguns serem lembrados e se eternizarem como heróis, tantos outros tiveram de ser esquecidos.

No campo da história e da educação, é relevante pensar lembrança e esquecimento como processos correlatos, considerando que parte da memória histórica corresponde ao que foi excluído por não compor os “grandes acontecimentos” selecionados para serem lembrados. O imaginário do mundo

moderno surgiu, no dizer de Walter Mignolo (2005), da articulação de vozes escutadas ou apagadas, memórias compactadas ou fraturadas, memórias que suprimiram outras memórias (GIL, FERREIRA, OLIVEIRA, 2019, p.125).

A memória, nesta perspectiva, é uma reinterpretação do passado, ao buscar construir uma narrativa diferente, que foi silenciada por aquelas memórias ditas como oficiais. Algo necessário na construção do conhecimento histórico escolar, pois auxilia na percepção do presente, uma vez que a memória é uma produção da narrativa do tempo presente. Isto faz, além de produzir um debate sobre o tema presente, pode também fundamentar uma discussão sobre os valores sociais em diferentes tempos da história, o que desperta nos discentes as indagações sobre os motivos do silenciamento das mulheres negras em determinados períodos da história, por exemplo, o que leva à desmistificação de representações hierárquicas cobertas de heroísmo (GIL, FERREIRA, OLIVEIRA, 2019, pp. 127-128).

A busca por inovações das práticas pedagógicas no Ensino de História precisa ter como finalidade, além da interação dos estudantes no processo de ensino e aprendizagem, superar a visão eurocêntrica e estereotipada ainda presente no conhecimento histórico escolar (CEREZER, MENDES, RIBEIRO, 2020, p.275), fruto da forma como foi construída a nossa identidade e memória nacional. Como citada, a Lei 10.639/2003 trouxe a obrigatoriedade da diversidade de sujeitos históricos na construção do saber histórico escolar, ao incluir a cultura africana e afro-brasileira nos currículos escolares da Educação Básica. Todavia, superar essas visões enraizadas na sociedade e refletidas em nossas práticas de ensino, não é fácil. A Lei, mesmo que institucionalizada, não trará mudanças enquanto não houver um olhar sensível, não só do educador, mas do corpo pedagógico escolar para solucionar este problema, por isso, a necessidade de formações e o acesso de materiais e ferramentas que auxiliem os profissionais enxergarem o problema para, assim, tentar superar (CEREZER, MENDES, RIBEIRO, 2020, p.281). Cerezer ainda destaca que este não é um processo simples e rápido, mas o primeiro passo pela busca da diversidade cultural na formação do conhecimento histórico escolar. É a partir da conscientização do professor que existe um problema e que é necessário buscar a mudança:

(...) Dispor-se a aprender, a rever, reavaliar e colocar-se à disposição para mudar, talvez esse seja o primeiro e mais importante passo para que a concepção sobre o outro e sua diversidade seja possível e encontre espaço no interior da escola. Não é possível educar para a mudança dessas problemáticas se o professor não mudar sua relação subjetiva, histórica, cultural e política com relação à diversidade cultural (CEREZER, MENDES, RIBEIRO, 2020, p.282).

É necessária esta conscientização para que as práticas de ensino sejam inclusivas e representativas, salientando que, desta forma, a sala de aula se torna um espaço de construção de

conhecimentos que leva os discentes a terem um olhar reflexivo e crítico diante da sociedade, por perceberem a diversidade cultural e representatividade na formação histórica-social do ambiente em que pertencem. Isto não significa que devemos romper com a história oficial, mas trazer uma amplitude em sua interpretação, formando novas versões para o mesmo fato histórico, para incluir outros sujeitos nos processos (CEREZER, MENDES, RIBEIRO, 2020, p.288). Com isto, estamos enriquecendo o conhecimento histórico produzido no ambiente escolar.

Entretanto, não podemos esquecer em qual faixa etária estamos construindo o conhecimento histórico escolar de forma reflexiva e inclusiva. Por isso, a necessidade de respeitar a capacidade cognitiva do aluno, trazendo, assim, uma metodologia de ensino que os leve a participar na construção do conhecimento, por meio de mecanismos que os auxiliem a melhor compreensão dos processos históricos expostos, com o intuito de impulsionar o seu protagonismo:

Os debates metodológicos da atualidade apontam para a necessidade de analisar os elementos constitutivos da aprendizagem: o poder da palavra - a força da narrativa escrita e das informações dos meios de comunicação com seus “efeitos de realidade”; o poder das coisas - objetos, paisagens, museus; o poder das representações culturais - filmes, peças de teatro, músicas; o poder das atividades escolares socializadas - jogos, pesquisas, trabalhos coletivos, experiências. Trata-se de métodos de ensino que visam uma formação escolar histórica sob a concepção de uma aprendizagem para a autonomia intelectual (BITTENCOURT, FERREIRA, OLIVEIRA, 2019, p.81).

É a partir desta conscientização, da importância de construção do conhecimento histórico escolar, que precisamos adotar novas metodologias que, além de respeitar o processo cognitivo dos estudantes, não gere entre eles uma desmotivação. Vamos expor no próximo tópico o uso de metodologias ativas, que acompanham não só o conhecimento do aluno e seu processo cognitivo, mas também o meio e a sociedade em que ele está inserido, como é o caso da gamificação e dos jogos educativos.

## **2.2 As metodologias ativas e o Ensino de História: a importância dos jogos e da gamificação na formação do conhecimento histórico escolar**

As práticas de ensino relacionadas à disciplina de História necessitam acompanhar as transformações histórico-sociais, caso contrário, o conteúdo se torna ainda mais abstrato e distante do estudante. Cabe ao professor buscar formas de aprendizagem que façam os alunos a se engajarem, tornando-os protagonistas neste processo. Os avanços das pesquisas no campo da

aprendizagem nos últimos tempos vêm demonstrando a importância de um aprendizado ativo nas práticas educacionais, principalmente entre crianças e adolescentes. A aprendizagem ativa traz o estudante para o centro do processo de aprendizagem, respeitando a sua capacidade cognitiva, para tornar o conhecimento mais significativo, o que motiva os discentes a se aprofundarem nos conteúdos expostos em sala de aula (MORAN, BACICH, MORAN, 2018, p.15).

Os benefícios da aprendizagem ativa vão além da sala aula, pois um aluno protagonista na sua aprendizagem está preparado para as mais diversas situações com que ele pode se confrontar ao longo da sua vida. Como bem destaca Moran: “A aprendizagem ativa, aumenta a nossa flexibilidade cognitiva, que é a capacidade de alternar e realizar diferentes tarefas, operações mentais ou objetivos e de adaptar-nos a situações inesperadas, superando modelos mentais rígidos e automatismos pouco eficientes” (MORAN, BACICH, MORAN, 2018, p.3).

Para isso, é necessário tornar a sala de aula um local aberto à discussão e ao diálogo, pois a aprendizagem ativa deve ser acompanhada por uma aquisição reflexiva do conhecimento, principalmente quando o seu objetivo é a inclusão de temas e sujeitos históricos que não são contemplados nos livros didáticos. Aprender por meio de situações concretas e trazer a reflexão para a discussão em sala de aula torna o aprendizado mais criativo, salientando que nesta forma de instrução o professor tem uma função relevante, que é a de orientar o aluno e mediar a exposição de conteúdos, motivando os seus discentes a se aprofundarem cada vez no conhecimento (MORAN, BACICH, MORAN, 2018, p.3). A aprendizagem ativa é colocada em prática mediante as metodologias ativas e é por meio do uso desses métodos pedagógicos que os discentes assimilam de forma interativa o conhecimento.

Segundo Valente, as metodologias ativas são possibilidades pedagógicas que têm como objetivo colocar o aprendiz como protagonista no processo de ensino e aprendizagem, contrapondo-se aos métodos tradicionais de ensino em que o discente não passava de um mero espectador (VALENTE, BACICH, MORAN, 2018, p.27). Essas metodologias têm como foco principal o envolvimento dos alunos nos conteúdos apresentados em sala de aula, procurando criar situações que os auxiliem a formular conceitos, construir uma linha de pensamento e se posicionar criticamente sobre determinados assuntos, além de ajudá-los a se relacionarem tanto com o professor como com os colegas de sala para construir valores pessoais (VALENTE, BACICH, MORAN, 2018, p.28).

Diversas são as possibilidades do uso de metodologias ativas, que não estão apenas relacionadas ao uso das tecnologias, por exemplo, podemos citar a sala de aula invertida, o seminário de pesquisa e as mesas redondas, práticas em que não são utilizadas ferramentas tecnológicas de maneira direta, mas levam o aluno a sair da condição de passividade e o trazem

como contribuinte na construção do conhecimento. Esses métodos têm como objetivos, além de fazer do estudante um agente ativo no processo de aprendizagem, despertar nele o interesse pelo tema que é trabalhado em sala de aula (SILVA, 2021, p.32).

A adoção dessas metodologias ativas é consequência das novas teorias de aprendizagem que foram evidenciadas no Brasil no período de redemocratização, nos finais dos anos 80 e início dos 90. Uma forma de superar a visão da educação tecnicista e bancária utilizadas durante o período da Ditadura Civil Militar (CARNEIRO,2017, p.64). Como o método construtivista de Jean Piaget (1896- 1980), que defende a presença ativa do aluno na construção do conhecimento e a teoria formulada pelo pesquisador russo, L. S. Vygotsky (1896-1934), que destaca a importância da formulação de conceitos no processo de aprendizagem (BITTENCOURT, 2018, pp.158 -159). Não podemos deixar de destacar a influência do educador Paulo Freire (1921-1997), que, por meio da sua pedagogia libertadora, defende a importância do conhecimento prévio do aluno na formação do conhecimento (CARNEIRO,2017, p.64).

Por intermédio das metodologias ativas, a aprendizagem se torna mais significativa, pois proporciona um maior engajamento dos alunos nos projetos relacionados com o conteúdo apresentado, levando-os a estabelecer pontes com a sua realidade, uma vez que o professor passa também a conhecer e interagir com seus discentes, sabendo do seu perfil e da forma que estes melhor adquirem o conhecimento (MORAN, BECICH, MORAN, 2018, p.6), saindo, enfim, daquele aprendizado mecânico baseado na memorização sem uma ligação com a sua realidade, o que em nada contribuía para o desenvolvimento do seu pensamento crítico e da visão de mundo.

O jogo é um elemento cultural presente em praticamente todas as civilizações de todos os períodos históricos. Entre as suas funções, estão a busca dos seres humanos de superarem as suas próprias limitações, ou apenas uma atividade prazerosa que traga alegria e interação, inclusive, podemos destacar a sua presença em muitos rituais religiosos, como, por exemplo, os enigmas das civilizações antigas (HUIZINGA, 2000, p.18). O ato de jogar está na essência humana, pois todas as pessoas, de alguma forma, participaram direta ou indiretamente de um jogo em algum período da sua vida, ou presenciaram algum, seja ele como uma atividade física, uma brincadeira lúdica ou digital.

Presente em todas as culturas e expresso de diferentes formas, podemos também observar o jogo como uma expressão cultural ou de linguagem, por isso a dificuldade de conceituá-lo de forma generalizada. Mesmo assim, trouxemos o conceito defendido pelo historiador Johan Huizinga como uma forma de destacar a sua importância sociocultural:

(...) O jogo é uma atividade ou ocupação voluntária, exercida dentro de certos e determinados limites de tempo e de espaço, segundo regras livremente

consentidas, mas absolutamente obrigatórias, dotada de um fim em si mesmo, acompanhado de um sentimento de tensão e de alegria e de uma consciência de ser diferente da “vida quotidiana” (HUIZINGA, 2000, p.50)

Apesar da utilização dos jogos como uma ferramenta de ensino que reporta aos tempos da Grécia Antiga, é apenas no século XX, com o avanço das novas teorias de aprendizagem defendidas, que os jogos ganham espaço nos ambientes educacionais na contemporaneidade (KROHL, ARAÚJO, OLIVEIRA, 2022, p.160). A partir de então, eles se tornam um grande aliado no processo de ensino e aprendizagem, pois é observado que, quando bem elaborados e planejados, por serem dinâmicos e interativos, aguçam a criatividade e o engajamentos dos alunos ( CRUZ, BRINGMANN,MAIA, RAMOS, 2022, p.182).

Podendo ser utilizado em qualquer faixa etária, respeitando o processo cognitivo da fase em que o aluno se enquadra, os jogos auxiliam tanto na aprendizagem, como na evolução cognitiva e socioemocional do discente (KROHL, ARAÚJO, OLIVEIRA, 2022, p.161). Por ser uma atividade lúdica, eles também têm sido uma alternativa de metodologia ativa, para trazer o protagonismo dos alunos ao processo de aprendizagem. A ludicidade tem como característica, em uma das suas dimensões, o princípio formativo, um elemento gerador de atividades significativas (MINHO, LYAN, MEIRA, BLIKSTEIN, 2020, p.159).

Os jogos, sejam eles digitais ou não, fazem com que os alunos dialoguem com os conteúdos transmitidos em sala de aula. Além do mais, por ser uma atividade prazerosa, são uma alternativa de recurso que nos dá um apoio no processo de aprendizagem (ALVES, 2018, p. 31). Eles também nos auxiliam a levar o conteúdo para uma linguagem que é do cotidiano dos alunos, fazendo, assim, com que eles percebam o conteúdo mais próximo deles, saindo da condição de algo abstrato e subjetivo, para algo próximo da sua realidade, o que favorece a aplicabilidade em sua percepção de sociedade e mundo, bem como a sua convivência com o outro que é seu diferente (ALBUQUERQUE, 2019, p. 257).

Porém, trabalhar com os jogos requer, por parte do docente, um planejamento e embasamento de acordo com o conteúdo apresentado em sala de aula, ou seja, trazer o propósito pedagógico para o jogo que será utilizado, para que o estudante perceba que, apesar da diversão, também está estudando, de uma outra maneira, o assunto que foi exposto (CRUZ, BRINGMANN,MAIA, RAMOS, 2022, p.183). Cabe também ao professor observar qual o modelo de jogo é o ideal para a faixa etária com a qual está trabalhando e, dependendo do estilo do jogo utilizado, é importante também observar os recursos oferecidos pela escola, para que este não se torne uma atividade frustrante, principalmente quando falamos de jogos digitais (BORGES, FRANCISCO, LOUVEM,BORGRS, LEITE, 2022, p.170). Isto é necessário, para que seja

realmente colocado em prática o que é defendido por Paulo Freire, um aprendizado que condiciona os educandos a se tornarem protagonistas na construção do conhecimento, juntamente com o professor (FREIRE, 1996, p.15), ou seja, os jogos educativos devem fazer com que o aluno interaja com o conteúdo abordado e isto só conseguimos por meio de planejamento e embasamento teórico-metodológico.

Por ser considerado uma representação da realidade ou de um determinado período (HUZINGA, 2000, p.12), os jogos são um grande aliado no Ensino de História, devido à possibilidade de fazer os alunos terem uma experiência com o período estudado em sala de aula, sejam eles no estilo mais tradicional, como os de tabuleiros, ou digitais. Os jogos de tabuleiro, mesmo perdendo a sua popularidade com a difusão dos jogos eletrônicos a partir da década de 1980, têm sido bastante utilizados como ferramenta de aprendizagem (PRADO, 2019, p. 6). Isto acontece, porque nos jogos de tabuleiros existem as mais diversas possibilidades de adaptarem os conteúdos expostos em sala de aula, como os jogos de trilhas e de memórias, por exemplo, que podem ser utilizados para relacionar conteúdos de história das mais diversas séries do Ensino Básico (MEINERZ, GIACOMONI, PEREIRA, 2018, p.78). Podendo ser produzidos tanto pelo professor, ou pelos alunos, com orientação, os jogos tradicionais se tornam uma ferramenta pedagógica importante.

Os jogos digitais surgiram em meados da década de 60, nos Estados Unidos, e começaram a serem produzidos a partir de 1970, com finalidade comercial e, desde então, conquistaram o mercado de entretenimento, cada vez mais avançando em seus *designers* e tecnologia, ganhando um público maior em cada ano ( BORGES, FRANCISCO, LOUVEM,BORGRS, LEITE, 2022, p.169). No campo educacional, seja em sua modalidade eletrônica ou virtual, eles vêm ganhando espaço, por meio do uso de plataformas digitais que podem ser acessadas pelos professores para produzir seus próprios jogos baseados nos conteúdos ministrados em sala de aula, ou do uso de jogos produzidos com finalidade pedagógica, como também mediante jogos destinados ao comércio, os quais devem ser utilizados com cautela, já que, mesmo trazendo uma temática histórica, podem cometer anacronismos e desqualificar o conhecimento histórico. Logo, uma vez empregados devem ser trabalhados com uma visão crítica, que façam os alunos perceberem as diferenças que esses podem conter com o conteúdo apresentado em sala de aula (MEINERZ, GIACOMONI, PEREIRA, 2018, p.78).

O uso dos jogos digitais trouxe para o campo educacional o ambiente da gamificação, que vai além da utilização do jogo em si, mas se trata de um conjunto de práticas, cujo objetivo é o engajamento e a motivação do indivíduo. Pode ser conceituada da seguinte forma :

A gamificação pode ser compreendida como uma sistemática para a resolução de problemas, investindo na manutenção da motivação intrínseca ao sujeito. Para isso, utiliza GAMES E GAMIFICAÇÃO cenários e ferramentas lúdicas com a finalidade de engajar o indivíduo em uma experiência completa. (QUINAUD, BALDESSAR, NICOLAU, 2019, pp.15-16).

Sendo utilizada nos diversos campos de estudos como recurso pedagógico educacional, a gamificação é uma metodologia ativa, cujo objetivo é o engajamento dos estudantes no processo de desenvolvimento da aprendizagem ( BORGES, FRANCISCO, LOUVEM,BORGRS, LEITE, 2022, p.170). Isso favorece e faz com que o aluno saia da rotina das atividades cotidianas, para a utilização de práticas criativas que explorem o seu potencial, dando-o de uma maneira lúdica significados para os conteúdos ensinados(QUINAUD,BALDESSAR,NICOLAU, 2019, pp.18). Realizada no ambiente digital, para que ocorra a gamificação no ambiente escolar, é necessário o uso de computadores, *tablets* ou do próprio *smartphone* (ALVES, 2018,p. 45).

Muito associam a gamificação a apenas jogos de estilo RPG (*Role-playing Games*), que são baseados na construção de diferentes mundos em que os jogadores são levados a vivenciarem vivenciar, sendo conduzido por um mestre (MEINERZ, GIACOME, PEREIRA, p.78). Entretanto, a utilizações do uso de plataformas ou mecanismos mais simples e acessíveis também podem configurar a gamificação, como, por exemplo, a elaboração de atividades- jogos- por meio do *Google Forms*, do *Powerpoint* ou do uso de plataformas como o *Kahoot*, que são de fácil manuseio estão presentes na rotina de muitos docentes ( BORGES, FRANCISCO, LOUVEM,BORGRS, LEITE, 2022, p.170). Desta forma, não é algo distante das vivências escolares, pois até mesmo nas realidades escolares que contêm poucos recursos digitais e tecnológicos, os professores podem fazer uso da gamificação.

A aplicação das metodologias ativas no Ensino de História trouxe uma grande contribuição para a construção do conhecimento histórico escolar. Por meio delas, podemos romper com as concepções tradicionais de ensino, dando ao aluno a capacidade de observar as situações concretas da sua realidade e refletir de forma crítica sobre elas (LOCASTRE, SILVA, LEITE, BORGES, JUNIOR, 2022, p.86). Levando em consideração que o conhecimento histórico escolar é algo produzido em seu próprio ambiente, a partir das realidades de cada ambiente e da relação entre o professor e seus alunos, as metodologias ativas contribuem de forma significativa para que este conhecimento seja concretizado de forma efetiva, pois torna a sala de aula um ambiente dinâmico e participativo (LOCASTRE, SILVA, LEITE, BORGES, JUNIOR, 2022, p.89).

Os jogos e a gamificação, por meio de sua característica de representar de forma lúdica uma realidade, são metodologias que muito auxiliam os professores de História a fazerem os seus alunos a vivenciarem situações e fatos de um determinado período histórico, fazendo com que o

professor traga para sua sala de aula uma nova percepção da História como disciplina escolar, pois, a partir da participação do aluno, ele pode ter uma experiência com o tempo estudado, saindo do presente e se imaginando no modo de vida do período que está sendo estudado, de forma lúdica e agradável. Isso faz com que o professor coloque em prática uma das funções do Ensino de História, que é a percepção do presente como um processo de rupturas e permanências, por intermédio da experiência do aluno com o tempo, como bem defende Albuquerque:

A História serve para que se perceba o ser do presente como devir, como parte de um processo marcado pelas rupturas e descontinuidades, mas também por continuidades e permanências. A escrita e o ensino da História nos convidam a fazer uma viagem para fora do tempo, nos propõem que recuemos até o passado e de lá olhemos para o que pensamos ser nosso presente, podendo ter assim uma visão diferenciada, uma visão como que de fora, uma visão que permite vê-lo sob novos contornos (ALBURQUERQUE, 2019, p.254).

Mediante esta experiência com o tempo e o fato demonstrado em sala de aula, os alunos compreendem outras realidades e desenvolvem um pensamento crítico da sociedade em que estão inseridos. Colocamos em prática a função social do Ensino de História, formar cidadãos críticos, capazes de compreender a realidade em que vivem (SILVA, 2021, p.32). Desta forma, fazemos com que o Ensino de História acompanhe as transformações que ocorrem em nossa sociedade.

Por isso, no próximo capítulo, iremos demonstrar como os jogos e a gamificação colaboraram para a produção de novas narrativas históricas no conhecimento histórico escolar, com a inclusão do protagonismo de mulheres negras em fatos históricos que são expostos em sala de aula, buscando, assim, superar os problemas que ainda permeiam a nossa sociedade e que são refletidos no ambiente escolar e na construção dos processos históricos que são expostos em sala de aula, por exemplo, a questão do racismo estrutural, que reflete no apagamento dessas protagonistas negras que não são contempladas, muitas vezes, nos livros didáticos.

### CAPÍTULO III: A produção de jogos educativos na construção de uma narrativa inclusiva

*Mil nações. Moldaram  
minha cara minha voz. Uso pra  
dizer o que se cala. Ser feliz no vão,  
no triz, é força que me embala O  
meu país é meu lugar de fala. “O  
que se cala”, composição Douglas  
Germano, intérprete Elza Soares.*

Demorei para encontrar um recurso didático que pudesse preencher esta lacuna que percebi no Ensino História, o apagamento do protagonismo das mulheres nas narrativas históricas do ambiente escolar, de uma maneira em que os discentes se interessassem, já que se trata de um tema tão importante, mas pouco percebido. Indagava: como poderia superar esta visão em relação à história como disciplina e incluir os diversos sujeitos históricos em minhas práticas pedagógicas? Uma vez que depende de nós professores a busca do desenvolvimento de um pensamento crítico dos nossos alunos (MICELI, PINSKY, 2018, p.41).

Como, então, poderia acrescentar a Dandara dos Palmares, por exemplo, no meu plano de ensino para os meus alunos do 7º ano sem ser de forma morosa e desmotivadora? Como fazer os meus alunos perceberem a importância de personalidades históricas, como a Teresa de Benguela, Maria Felipa e Lélia Gonzalez, já que não são citadas em seus livros didáticos? Por que, então, elas seriam importantes? De que maneira eu poderia não apenas demonstrar essas mulheres, mas também aguçar a criticidade e apresentar as permanências históricas presentes em nossa sociedade?

Diversas maneiras tentei para inserir tais personalidades. Pensei, então, em direcionar o meu olhar para os meus colegas professores. Porém, estacionava em mais uma dúvida: conscientizo-os por meio de formações, ou faço um projeto que envolva toda a escola? Confesso que isto me angustiava, pois não sabia como fazer para suprir esta invisibilidade, até que, então, a minha sobrinha, que estava estudando uma disciplina de programação em seu curso universitário, precisava produzir um jogo com um conteúdo educativo, pedindo a minha ajuda sobre algum assunto de história que pudesse ser trabalhado no jogo que iria produzir. A partir deste convite, para uma pequena orientação, cheguei à conclusão de que a melhor forma de incluir o protagonismo das mulheres negras seria por meio de jogos educativos com essa temática. Logo, me veio a ideia de produzir algo direcionado à trajetória dessas mulheres e a escolhida foi a Dandara dos Palmares.

Pude, então, perceber a importância e a presença da gamificação em minha prática de ensino, pois, mediante algumas plataformas, como *Kahoot*, e *Educaplay*, os quais já utilizo em minhas aulas, observei o envolvimento dos alunos, que se empolgavam para conseguir acertar as respostas e buscavam aplicar o conhecimento naquele momento lúdico. Outra maneira de utilizar este recurso didático são atividades como minigincanas, que envolvem os discentes na realização de múltiplas tarefas lúdicas, como produção de peças teatrais, cartazes ou apresentação com um figurino de uma personalidade histórica, fazendo com que eles trabalhem em equipe e agucem a criatividade, ou seja, a forma de superar esse apagamento estava mesmo diante dos meus olhos, sempre utilizado em minha prática de ensino, os jogos educativos.

Para demonstrar como o campo da gamificação é diverso, propusemos, então, os jogos produzidos em diferentes recursos. Desta forma, além de levá-los para os alunos, também demonstramos aos professores, como várias ferramentas didáticas, que, utilizadas em seu dia a dia, podem ser aproveitadas de forma lúdica e interativa na sala de aula. Neste capítulo, irei demonstrar o roteiro e os mecanismos utilizados na produção dos jogos que contêm o protagonismo de mulheres negras em conteúdos que são exigidos no Ensino Fundamental- Anos Finais, nas séries dos 7º, 8º e 9º anos.

Os jogos sobre Dandara dos Palmares e Teresa de Benguela estão alinhados ao conteúdo da resistência escrava do período do Brasil Colonial, inserido no 7º ano, seguindo a Base Nacional Curricular Comum. Para o 8º ano, foi desenvolvido um jogo que tem como protagonista a Maria Felipa, que lutou nos conflitos de 2 de julho de 1823 da independência da Bahia (conteúdo inserido no processo da independência do Brasil). Em relação ao 9ºano, escolhemos realizar um jogo sobre a atuação de Lélia González durante a Ditadura Civil Militar do Brasil (1964-1985). Com isso, abordaremos o Movimento Negro, além de destacar a sua contribuição na luta contra o racismo e sua participação nos movimentos sociais que formaram o período da Nova República no Brasil. A cada tópico, será demonstrado o roteiro de cada jogo, bem como os seus objetivos. Todos os jogos estão disponíveis no apêndice, para que sejam utilizados tanto por professores como por alunos.

### **3.1 O protagonismo das mulheres negras nos movimentos de resistências do Brasil.**

Apesar de negada no início das produções historiográficas brasileiras, a resistência escrava sempre esteve presente durante todo o período escravocrata do Brasil. Este apagamento deve-se ao fato de que a História Oficial, fundamentada no século XIX, não queria destacar a figura do negro escravizado como um sujeito ativo, que lutou e resistiu a um sistema violento. Para os objetivos de quem estava no poder, era bem melhor a propagação da figura de uma mão de obra

pacífica, que aceitava a sua condição de escravo e que não se revoltava contra um sistema, por ter se adequado ao escravismo, o que já estava em sua essência (PINSKY, 2012, p.42).

No ensino básico, a resistência escrava no Brasil colonial é um conteúdo trabalhado no 7º ano do Ensino Fundamental- Anos Finais, por meio das seguintes competências, de acordo com a BNCC:

(EF07HI10) Analisar, com base em documentos históricos, diferentes interpretações sobre as dinâmicas das sociedades americanas no período colonial.  
 (EF07HI12) Identificar a distribuição territorial da população brasileira em diferentes épocas, considerando a diversidade étnico-racial e étnico-cultural (indígena, africana, europeia e asiática). (BRASIL, 2017, p..431)

A Lei 10.639 de 2003, que estabelece a obrigatoriedade do ensino da Cultura e História Afro-Brasileira, também exige o estudo da resistência escrava, em seu artigo 1º parágrafo §1º descreve:

§ 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. (*grifo nosso*)

As exigências possibilitam uma nova perspectiva sobre o processo de formação territorial e social do Brasil, saindo da visão eurocêntrica que por muito tempo foi majoritária no Ensino de História. Entretanto, as maneiras pelas quais a resistência escrava no Brasil colonial é exposta não tem uma abordagem diferente, tendo em vista que, por muitas vezes, são trazidas sem muita explicação ou de forma descontextualizada, o que demonstra a importância de não apenas incluir o conteúdo, mas também de modificar a forma como é exposto e construída a narrativa (LIMA, ROCHA, REZNIK, MAGALHÃES, 2017, p.219).

Em se tratando das mulheres negras que fizeram parte desses movimentos, poucas são as referências. Apesar da sua presença ativa em meio à sociedade, sendo exercida em diversos papéis, pois muitas dessas mulheres trouxeram consigo, ao atracarem em terras brasileiras, a força do protagonismo que tinham em seus países de origem. Não eram apenas mulheres comuns, mas guerreiras, princesas, rainhas ou lideranças religiosas, que também buscavam se defender e proteger os seus da violência e opressão que era a sociedade escravagista do Brasil (REZZUTTI, 2018, p.43). Infelizmente, são poucos os documentos oficiais que contêm os relatos dessas mulheres, mas estes estão presentes nos discursos de seus descendentes, na busca de demonstrar a

narrativa da resistência escrava sobre uma nova perspectiva, a de que resgatamos a história de duas mulheres negras que se tornaram protagonistas nos processos de resistências escravas, no período em que viveram a Dandara dos Palmares e a Tereza de Benguela.

Para falar sobre a Dandara, é necessário destacar um pouco do seu legado e da sua participação no maior quilombo da história colonial brasileira, como também compreender um pouco mais sobre esses núcleos de resistência que serviam como refúgio sociopolítico e cultural. O Conselho Ultramarino de Portugal de 1740, órgão do governo colonial português, definiu quilombo como “toda habitação de negros fugidos que passem de cinco, em parte despovoado, ainda que não tenham ranchos levantados nem se achem se achem pilões neles” (MOURA, 1986, p.168). Os quilombos existiram durante todo o período da escravização no Brasil, sendo assim, uma realidade social presente por séculos. Não foi um movimento esporádico e nem tampouco isolado, pelo contrário, eram em grandes quantidades, variando em tamanho e em sua complexidade social.

Os quilombos ou mocambos eram uma realidade no campo e nos núcleos urbanos, como vilas e cidades, que tinham contato com a comunidade, seja com escravizados dos engenhos ou com pequenos proprietários e comerciantes da região. Além de acolherem os escravizados foragidos de seus cativeiros, também acolhiam indígenas e pessoas que eram marginalizadas pela sociedade (MOURA, 1986, p.17-18). O quilombo dos Palmares se tornou o mais conhecido quilombo do período colonial:

Palmares, por exemplo, foi um verdadeiro estado dentro do estado, com relações econômicas estáveis, estrutura socioeconômica estabelecida e contatos comerciais com vilas próximas, em pleno século XVII e com duração total de 67 anos, segundo se crê. E isto no Nordeste brasileiro, área das mais povoadas e desenvolvidas da colônia na época. (PINSKY, 2010, p. 44)

Formando ainda no século XVI, Palmares foi uma verdadeira confederação de quilombos, localizado na Serra da Barriga, onde hoje é um território do estado de Alagoas. Essa confederação tinha o quilombo do Macaco como a sua capital e chegou a ter cerca de vinte mil habitantes e mil e quinhentas casas, já que era o reduto do seu maior líder, Zumbi, que se tornou símbolo da resistência negra. Sendo assim, Palmares para muitos pesquisadores, é considerado uma verdadeira “República”.

Desenvolvendo uma sociedade complexa e estratificada, Zumbi governava juntamente com as lideranças de cada quilombo, além de ter um exército muito bem estruturado e sacerdotes de diferentes religiões. Zumbi dos Palmares assume o poder após o fim do governo do seu tio Ganga Zumba, que, prestes a fechar um acordo com o governador da capitania, não obteve o apoio

de todos os palmarinos e foi deposto e assassinado em 1678 (MATTOSO, 2016, p.184). A sua base econômica era a agricultura, onde plantavam milho, batatas, bananas, entre outros produtos, criavam galinhas e frangos em torno das casas. Em Palmares, tinha uma economia diversificada e a mantinham relações comerciais na região.

Vivia-se da pesca, da caça e da coleta, além do cultivo do milho, da mandioca, da batata-doce, do feijão e da cana-de-açúcar, plantados no território da república. A caça fornecia a carne consumida em Palmares. A criação de gado não era praticada, mas as galinhas e os frangos cacarejavam em torno das casas. Pedreiros, carpinteiros, ferreiros, tecelões, oleiros exerciam suas profissões, e sabe-se que Palmares mantinha relações comerciais com os holandeses e até mesmo com os portugueses. (MATTOSO, 2016, p.185)

Por ser uma sociedade complexa e organizada, o quilombo dos Palmares fazia o governo colonial temer a sua presença, por formar uma organização militar forte e hierarquizada. Palmares resistiu a diversas expedições, do governo holandês e português. Foi apenas no final do século XVII, em 1692, por uma expedição liderada pelo bandeirante Domingos Jorge Velho, que Palmares foi destruído (GOMES, SHAWARCZ, GOMES 2018, p.370).

Mesmo inscrita no *Livro dos heróis e heroínas da pátria*, através da Lei nº13.816 de 24 de abril de 2019, ainda há muito para se estudar sobre esta heroína que tem a sua existência questionada pela historiografia. Poucas são as menções sobre a Dandara, inclusive pelas vastas pesquisas sobre Palmares. Em um verbete da *Enciclopédia Negra*, organizada por Flávio do Santos, Jaime Lauriano e Lilia Schwarcz, Dandara é mencionada, mas a sua existência não é comprovada, entretanto, a presença ativa das mulheres negras nos quilombos é legitimada:

Mas Dandara seria, então, apenas uma invenção? Embora o nome de Dandara não apareça na documentação até agora localizada e registrada sobre Palmares, o papel feminino nos quilombos e mucambos foi fundamental - seja na manutenção material, com o abastecimento de provimentos, como confecções de roupas, utensílios, seja na espiritual, a presença das mulheres foi destacada, sobretudo na formação da família e da memória (LAURIANO, SANTOS, SCHWARCZ, 2021, p.146).

Não se sabe ao certo sobre a origem de Dandara, se ela nasceu na África ou no Brasil, tampouco como chegou a Palmares. O ano da sua morte é datado em 1694, ano da destruição de Palmares, mas sabemos que a sua representatividade e sua trajetória, lendária ou não, são importantes para a representatividade de tantas mulheres negras que foram silenciadas ao longo da história.

Uma guerreira negra que aprendeu a fabricar espadas e a lutar com elas; uma capoeirista forte e corajosa que planejava ações de combate e liderava seus companheiros na luta pela liberdade — assim sobrevive em relatos e lendas populares a história de Dandara, rainha do Quilombo dos Palmares e companheira de Zumbi. Não se sabe ao certo onde ela nasceu e como chegou ao maior e mais duradouro quilombo implantado nas Américas. Independente da falta de registros oficiais de sua existência, uma coisa é certa: quando se fala em Dandara, se coloca em questão o silêncio e o apagamento imposto às mulheres negras no Brasil. (SOUZA, CARARO, 2017, p.16)

A Fundação Cultural Palmares, órgão governamental que tem como objetivo a preservação histórica e cultural dos afrodescendentes do Brasil, em sua página principal, descreve a Dandara da seguinte forma:

Guerreira do período colonial do Brasil, Dandara foi esposa de Zumbi, líder daquele que foi o maior quilombo das Américas: o Quilombo dos Palmares. Com ele, Dandara teve três filhos: Motumbo, Harmódio e Aristogiton. Valente, ela foi uma das lideranças femininas negras que lutou contra o sistema escravocrata do século XVII e auxiliou Zumbi quanto às estratégias e planos de ataque e defesa do quilombo. Não há registros do local onde nasceu, tampouco da sua ascendência africana. Relatos e lendas levam a crer que nasceu no Brasil e se estabeleceu no Quilombo dos Palmares enquanto criança. Ela foi uma das provas reais de que a mulher não é um sexo frágil. Além dos serviços domésticos, plantava, trabalhava na produção da farinha de mandioca, caçava e lutava capoeira, além de empunhar armas e liderar as falanges femininas do exército negro palmarino. (FUNDAÇÃO PALMARES, ACESSO: 20/04/2023).

Sempre destacada como uma grande guerreira, que liderou um exército e ajudou diretamente o seu companheiro Zumbi na defesa de Palmares, Dandara é colocada em foco na literatura como esta mulher forte, exemplo de luta e de representatividade. A escritora Jarid Arraes demonstra em versos a importância da Dandara, por meio de um cordel que contém o seu nome:

*(...) Há quem diga que Dandara  
É um símbolo lendário  
Que está representando  
Um poder imaginário  
Heroína para a gente  
Como deusa que ardente  
Traz revolucionário.*

*Se existiu como se conta  
Ou se lenda representa  
Para mim tudo resume  
Essa luta que apresenta*

*Baluarde feminina*  
*Aguerreira palmarina*  
*Na memória se sustenta. (...) (ARRAES, 2020, p. 47)*

Já a Tereza de Benguela, foi considerada a rainha do Quilombo de Quariterê, que se desenvolveu na região que corresponde ao atual estado do Mato Grosso, em um período diferente do Quilombo dos Palmares, pois esta região será povoada, devido ao desenvolvimento das atividades mineradora, durante o século XVIII. Em 1727, Cuiabá foi elevada à categoria de vila e houve, assim, um avanço do povoamento com a descoberta do ouro nas proximidades do rio Guaporé. Para, então, legitimar a posse do território, os portugueses, em 1748, criaram a Capitania de Mato Grosso, entretanto, a região só seria reconhecida como território lusitano em 1750, após a assinatura do Tratado de Madri (VOLPADO, REIS, GOMES, 1996, p.215).

Com o desenvolvimento da mineração, os escravizados foram levados para a região, principalmente para trabalharem na extração do ouro e nas construções de obras públicas. O ofício era bastante penoso e em áreas insalubres, fazendo com que a expectativa de vida dos escravizados fosse muito baixa. Como em qualquer outra região da colônia, a resistência dos cativos contra a exploração do sistema escravo era constante. As fugas eram corriqueiras, muitos tentavam atravessar as fronteiras em busca de sua liberdade ou contavam com o apoio dos indígenas da região, que os ensinavam as técnicas e conhecimentos necessários para a sobrevivência (VOLPADO, REIS, GOMES, 1996, p.218).

Foi neste contexto que se desenvolveu um dos mais importantes quilombos da região, o Quilombo de Quariterê, liderado pela rainha Tereza por vinte anos. Neste quilombo, se estruturou uma sociedade livre e complexa, com um sistema de governo e uma economia diversificada, com a produção de diversos gêneros alimentícios, além da plantação de algodão, a qual servia para a produção própria de vestimentas. Ainda contava com o cultivo de fumo e com duas tendas de ferros que provavelmente servia para a produção de ferramentas e armas. Essa produção diversificada facilitava a manutenção de uma relação econômica com os moradores da região (PINSKY, 2010, p. 44).

Mesmo sendo considerada como uma “liderança feminina mais conhecida dos quilombos coloniais no Brasil” (GOMES, LAURENTINO, SCHWARCZ, 2021, p.539), Tereza é pouco mencionada nos conteúdos didáticos da Educação Básica. Diferente da Dandara dos Palmares, que tem a sua existência questionada, existem documentos oficiais sobre a temida liderança de Tereza de Benguela, que são relatos das pesquisas historiográficas sobre o quilombo de Quariterê, como os escritos de Felipe Nogueira Coelho, que era provedor da Fazenda Real e Incidência do Ouro no

período em que o quilombo foi destruído. Ele destaca a presença de uma liderança feminina que era intitulada como rainha:

Nogueira Coelho afirma que esse aldeamento existiria desde os primeiros tempos de exploração das minas da região do Guaporé, portanto teria, no momento em que foi batido, por volta de três décadas de existência. Era, nessa época, habitado por mais de cem pessoas, sendo 79 negros (entre homens e mulheres) e cerca de trinta índios. Sua forma de governo recorria à metáfora de “realeza”, segundo o relato de Nogueira Coelho: "Havia tido rei; então governava a rainha viúva Thereza, bem assistida de índias e negras". (VOLPADO, REIS, GOMES, 1996, p.222)

Apesar de sua existência comprovada em documentos oficiais, pouco se sabe sobre a rainha do quilombo do Quariterê, pois, infelizmente, o apagamento do protagonismo das mulheres pretas na historiografia brasileira acompanha todos os períodos da nossa história. Devido ao seu sobrenome “Benguela”, existem suposições sobre a sua origem, pois, em razão da escassez de fontes sobre os cativos que eram recapturados dos quilombos, ou quando esses eram destruídos, não sabemos ao certo sua história. Neste período, já havia no próprio continente africano uma forte rede comercial de escravizados, a qual atravessava diversos reinos, como o de Angola e Benguela, que também eram cidades que continham portos e fortalezas. É muito provável, então, que a rainha Tereza, devido ao seu sobrenome, tenha vindo da região da África Centro-Ocidental (RODRIGUES, CEREZER, MENDES, RIBEIRO, 2020, p.95-96).

Acredita-se que ela chegou na região mineradora por volta do ano de 1730. Desde 1748, há registros do quilombo do Quariterê nas imediações do rio Guaporé, o qual, antes de ser comandado por Tereza, teria sido liderado pelo seu esposo. O quilombo também era conhecido pelo nome de Piolho, como se chamava seu principal conselheiro, José Piolho, assim como de Quilombo Grande, por isso, muitos pesquisadores acreditam que, devido à quantidade de nomenclaturas, poderia existir mais de um quilombo que agregasse a Quariterê (GOMES, LAURENTINO, SCHWARCZ, 2021, p.539- 540).

Os relatos oficiais descrevem como a rainha Tereza de Benguela era respeitada e temida pelos moradores, visto que os seus comandados tinham grande obediência a sua rainha, tanto que não ousavam sequer levantar os olhos em sua presença (RODRIGUES, CEREZER, MENDES, RIBEIRO, 2020, p.99). O quilombo era governado por Tereza de Benguela com bastante rigidez, punindo rigorosamente aqueles que denunciasses a sua localização:

Como na maioria dos quilombos estudados, algumas das preocupações centrais eram os esforços da defesa, que incluíam sigilo sobre sua localização. Para a obtenção desse objetivo, a disciplina interna era rígida e os castigos efetivamente

pesados: quando, julgavam necessário, as autoridades do Quariterê mandavam enforcar, quebrar as pernas e enterrar vivos os insubordinados. (VOLPADO, REIS, GOMES, 1996, p. 222)

Apesar de ser a autoridade máxima do quilombo e ser temida e respeitada por todos, a rainha Tereza de Benguela não governava o quilombo do Quariterê sozinha, ela contava com o auxílio de um Parlamento, que, segundo os pesquisadores, seria uma influência da cultura africana, trazida pelos moradores que eram originários da região de Benguela.: “ (...) Tereza de Benguela, igualmente, é descrita com autoridade inquestionável dentro do quilombo Grande, e assistida pelo que luso-brasileiros intitularam ‘parlamento’, cuja a liderança era José Piolho (...)” (RODRIGUES, CEREZER, MENDES, RIBEIRO, 2020, p. 100). Sobre o fim da rainha Tereza, os relatos oficiais descrevem que esta cometeu suicídio no ano de 1770, ano que o quilombo do Quariterê foi invadido pela primeira vez. Ela preferiu morrer do que ser presa E, apesar da morte da sua rainha, o quilombo ainda resistiu por mais vinte e cinco anos, tendo aldeamentos remanescentes até o ano de 1795 (GOMES, LAURENTINO, SCHWARCZ, 2021, p.540).

O Quilombo de Quariterê desenvolveu uma sociedade livre com grau de complexidade, sendo chefiada por uma mulher com o auxílio de um parlamento, com forte desenvolvimento econômico, o que fez os senhores de escravos da localidade clamarem às autoridades do período pelo seu fim, por isso, o governo português comemorou ao conseguir a sua destruição, para não se tornar um exemplo para os demais escravizados (PINSKY, 2010, p.44). Mesmo com os poucos relatos historiográficos sobre a sua trajetória, o protagonismo de Tereza de Benguela foi tema de samba enredo em 1994, pela Escola de Samba Unidos do Viradouro, como a grande rainha do quilombo que governou um quilombo miscigenado, devido à grande presença de indígenas:

*(...) Nos meus acordes vou contar  
A saga de Tereza de Benguela  
Uma rainha africana  
Escravizada em Vila Bela  
O ciclo do ouro iniciava  
No cativeiro, sofrimento e agonia  
A rebeldia, acendeu a chama da liberdade  
No Quilombo, o sonho de felicidade.*

*(....)*

*No seio de Mato Grosso, a festança começava  
Com o parlamento, a rainha negra governava  
Índios, caboclos e mestiços, numa civilização*

*O sangue latino vem na miscigenação.* (MEDEIROS, BAIANO, FABRINHO, PORTUGAL, 1994)

A visibilidade da trajetória de Teresa aumentou vinte anos após ela ser homenageada pela escola de samba Unidos do Viradouro, em 2014, quando foi instituída a Lei 12.987, que determinou a data 25 de julho como o Dia Nacional de Tereza de Benguela e da Mulher Negra. A data fez com que ela personificasse a trajetória de muitas lideranças femininas negras que foram apagadas nos relatos oficiais. Infelizmente, apesar do título e da data própria, a trajetória de Tereza não é exposta nas narrativas que são produzidas em sala de aula.

Esta invisibilidade do protagonismo negro, como também a de outros sujeitos históricos, como indígenas e mulheres, pode ser percebida nas abordagens de outros processos históricos. Por exemplo, nas narrativas produzidas no ambiente escolar do ensino básico sobre o processo de independência do Brasil buscam enfatizar a figura dos ditos “grandes homens”, como Dom Pedro I e José Bonifácio, apagando nos conteúdos os diversos conflitos regionais e protagonistas que colaboraram para a concretização da formação do Império brasileiro. Esse conteúdo está inserido no 8º ano do Ensino Fundamental- Anos Finais, que, de acordo com a BNCC, é trabalhado com as seguintes habilidades:

(EF08HI11) Identificar e explicar os protagonismos e a atuação de diferentes grupos sociais e étnicos nas lutas de independência no Brasil, na América espanhola e no Haiti.

(EF08HI12) Caracterizar a organização política e social no Brasil desde a chegada da Corte portuguesa, em 1808, até 1822 e seus desdobramentos para a história política brasileira. (BRASIL, 2017, p. 433).

O ensino sobre processo de independência do Brasil reproduz um apagamento histórico, a exemplo das mulheres que participaram das lutas que aconteceram em 1822 e 1823. Para efetivar o projeto do Estado brasileiro, essas mulheres burlaram os padrões e valores morais que existiam no período, os quais não permitiam às mulheres ultrapassar o âmbito doméstico (STARLING, PELLEGRINO, 2022, p. 9). Essas figuras femininas, de diferentes classes sociais e regiões, foram silenciadas devido a um apagamento intencional para a formação de uma sociedade com valores excludentes e patriarcais, o que reflete até os dias atuais, já que a desigualdade de gênero, principalmente nos espaços políticos, ainda é muito forte (STARLING, PELLEGRINO, 2022, p. 10).

Maria Felipa de Oliveira é uma mulher negra que está inserida nos conflitos da luta pela independência na Bahia, que perdurou até julho de 1823. Pouco se sabe sobre a sua trajetória, pois

a sua história está mais na oralidade e nas tradições da Ilha de Itaparica, do estado da Bahia, do que nos documentos oficiais do período (SILVA, STARLING, PELLEGRINO, 2022, p.105). Porém, as últimas pesquisas realizadas, principalmente pela professora Eny Kleyde Vasconcelos Faria, demonstram que Maria Felipa viveu até 1873 e, quando faleceu, tinha entre 73 e 74 anos de idade.

O “Exército Pacificador”, tropas leais a D. Pedro I, para lutar nos confrontos contra os apoiadores do governo português na Bahia, se encontrava em condições precárias. Sem alimentação, organização, armamentos e assistência médica para os feridos em combate, assim, muitos abandonavam as tropas ou morriam. Nem mesmo a gerência do militar francês Pedro Labatut, que iniciou uma forte disciplina militar, conseguiu conter os problemas. Por isso, tropas formadas por libertos e escravos que almejavam a alforria e a organização de grupos de populares, sem nenhuma ligação com o Exército Pacificador, foram importantes pelo êxito dos brasileiros na luta pela independência na Bahia (SILVA, STARLING, PELLEGRINO, 2022, pp.108 - 109).

Foi liderando um desses grupos populares em Itaparica na Bahia que se destacou Maria Felipa de Oliveira, uma comerciante, marisqueira e pescadora de baleias:

(...) Maria Felipa de Oliveira, exímia pescadora de baleias, senhoras e senhores, marisqueira e ganhadeira. Não bastasse pescar as baleias, ela sabia tratá-las, como dizem na Bahia, ou mantê-las, como diziam os insulanos, salgava a carne e preparava-a para vender. Uma baleia adulta produzia cerca de setenta toneladas de carne e de trinta a quarenta toneladas de óleo. Este tinha múltiplos usos, entre os quais, o de combustível para lamparinas das casas, mas também era usado para lubrificar o maquinário da engrenagem escravocrata dos engenhos, para preparar argamassas destinadas ao revestimento de paredes e outras obras de alvenaria. (SILVA, STARLING, PELLEGRINO, 2022, p.109 - 110).

Uma liberta de porte alto e forte, segundo os relatos, que buscava o seu sustento das diferentes formas, seja liderando grupos para pesca pelo rio Paraguaçu ou catando marisco, também liderou um grupo de 40 mulheres conhecido como “Batalhão das Vedetas”. Após enganarem os portugueses, seduzindo-os e os embriagando, atearam fogo nas embarcações atracadas no porto, contribuindo para a vitória do povo baiano contra os lusitanos, contrários à independência (SILVA, STARLING, PELLEGRINO, 2022, pp.113-115).

Infelizmente, a escassez de documentos sobre esta nobre guerreira faz com que as informações sobre Maria Felipa de Oliveira sejam bastante limitadas. Todavia, no imaginário social, na formação identitária de um grupo, ela é uma grande referência, contribuindo para o resgate histórico de grupos sociais que antes não eram representados. Este resgate faz com que grupos que antes eram sem importância na formação dos processos históricos, como o que Maria

Felipa de Oliveira fazia parte, as pequenas comerciantes locais, negras libertas, tornem-se protagonistas de um fato tão importante, trazendo representatividade para grupos atuais (BITTNCOURT, 2018, p.146). Por isso que a sua história também está exposta nos versos da Jarid Arraes:

*Nos registros brasileiros  
A injustiça predomina  
E o danado esquecimento  
Na injustiça se culmina  
Pois ainda não se acha  
Tudo o que se examina*

*Esquecidas da História  
As mulheres inda estão  
Sendo negra, só piora  
Esse quadro de exclusão  
Sobre elas não se grava  
Nem se faz uma menção*

*Cito a Maria Felipa  
Exemplar essa guerreira  
Natural de Itaparica  
Foi na ilha marisqueira  
E lutou tão bravamente  
Liderando na trincheira.  
(ARRAES, 2020, p. 97).*

Quando analisamos a história recente, que é exposta em sala de aula, também vamos perceber a falta de diversidade. Por exemplo, as formas de lutas e resistências durante o período da Ditadura Civil Militar (1964-1985), a participação do Movimento Negro Unificado não é trazida nas narrativas históricas da Educação Básica. A oposição ao governo ditatorial é demonstrada por meio dos grupos de intelectuais, dos movimentos estudantis, das lutas sindicais, dos posicionamentos da Igreja e mediante políticos que retornaram do exílio (ROCHA, REZNIK, MAGALHÃES, 2017, p.260). Tudo tratado de forma generalizada e desconsiderando tantos outros movimentos.

Com a finalidade de combater o avanço do comunismo no continente, os regimes militares latino-americanos criaram todo o aparato legal para perseguir os considerados “subversivos” (FICO, 2015, p. 67). Devido a isto, houve uma transformação na ordem política do país, imposta por meio de atos institucionais, como a dissolução dos partidos políticos e a instauração do bipartidarismo. Uma grande desarticulação dos movimentos sociais foi estabelecida e, apesar do

“milagre econômico”, a maioria da população sofreu um grande processo de empobrecimento, sendo essa majoritariamente de negros (GONZALEZ, RIOS, LIMA, 2020, p.113-114).

O uso da tortura foi algo que acompanhou praticamente todo o período do estado de exceção, uma forma violenta de inibir qualquer tipo de resistência que colocasse em risco o sistema ditatorial que foi formado após o golpe de 1964, o qual retirou o então presidente João Goulart do seu cargo.

Durante os 21 anos de duração do ciclo militar, sucederam-se períodos de maior ou menor racionalidade no trato das questões políticas. Foram duas décadas de avanços e recuos, ou, como se dizia na época, “aberturas” e “endurecimentos”. De 1964 a 1967 o presidente Castello Branco procurou exercer uma ditadura temporária. De 1967 a 1968 o marechal Costa e Silva tentou governar dentro de um sistema constitucional, e de 1968 a 1974 o país esteve sob um regime escancaradamente ditatorial. De 1974 a 1979, debaixo da mesma ditadura, dela começou-se a sair. Em todas essas fases o melhor termômetro da situação do país foi a medida da prática da tortura pelo Estado. Como no primeiro dia da Criação, quando se tratava de separar a luz das trevas, podia-se aferir a profundidade da ditadura pela sistemática com que se torturavam seus dissidentes (GASPARI, 2002, p. 133)

Para lutar e denunciar esta violência praticada pelo governo, vários grupos de oposição ao regime surgiram no período. As músicas de resistência, apresentadas por grandes intérpretes, tornaram-se verdadeiros hinos de relutância ao regime militar. O movimento estudantil organizou diversas passeatas reivindicando o fim da censura e os movimentos da esquerda mais radical organizaram um movimento de guerrilha, com assaltos a bancos e sequestros de embaixadores.

Neste contexto, também surge no Brasil de forma organizada o Movimento Negro<sup>9</sup>, de forma organizada porque, mesmo antes do movimento surgir desta forma, já havia espalhado pelo país muitas organizações, associações e clubes que lutavam pela valorização da cultura afro-brasileira (RATTS, RIOS, 2010, p.78). A forma organizada do movimento recebeu o nome de Movimento Negro Unificado Contra a Discriminação Racial (MNUCDR), que surgiu em 1978 a partir da mobilização das diversas associações e clubes negros que já agiam no país na luta contra o regime ditatorial e o racismo. Essas lideranças assinaram um manifesto lido em frente do Teatro Municipal de São Paulo. Entre os presentes, estavam Lélia Gonzalez e Abdias do Nascimento (RATTS, RIOS, 2010, p.78).

---

<sup>9</sup> Nilma Lino Gomes conceitua o Movimento Negro da seguinte forma: “Entende-se como Movimento Negro as mais diversas formas de organização e articulação das negras e dos negros politicamente posicionados na luta contra o racismo e que visam a superação desse perverso fenômeno na sociedade” (GOMES, 2019, p. 23). Ou seja, uma visão abrangente deste movimento, em nossa pesquisa, estamos trazendo a formação do Movimento Negro Unificado, que é um manifesto das principais lideranças negras durante a Ditadura Civil Militar do Brasil.

O surgimento do MNUCDR foi impulsionado devido a dois acontecimentos em São Paulo: a tortura e o assassinato do operário negro Robson Silveira da Luz e a exclusão de quatro adolescentes negros do time de vôlei do Clube Tietê, devido a sua cor, como foi divulgado na imprensa da época (GONZALEZ, RIOS, LIMA, 2020, p. 116). O MNUCDR ganhou força nacional por inspirar diversas passeatas que denunciavam o racismo, algo visto como subversivo pelo governo militar, fazendo com que as suas principais lideranças fossem perseguidas por afrontar as leis do período. Segundo o governo, esses movimentos incitavam a discriminação racial e a denúncia de racismo era vista como uma tentativa de criar sentimentos antinacionais (RATTS, RIOS, 2010, p. 87).

É durante este período da Ditadura Civil Militar do Brasil que surge o protagonismo de Lélia Gonzalez. Penúltima filha de dezoito irmãos, Lélia nasceu em Belo Horizonte, em 1935, filha de um negro ferroviário e de uma indígena, empregada doméstica. Um dos seus irmãos, Jaime de Almeida, era jogador de futebol e foi contratado pelo Clube de Regatas Flamengo e, devido a isto, mudou-se com toda a sua família para o Rio de Janeiro. Ainda na infância, ela trabalhou como babá para os filhos dos diretores do clube que o seu irmão jogava. Na adolescência, estudou no Colégio Pedro II, depois, graduou-se em História e Filosofia, fez pós-graduação em Comunicação e Antropologia, tornou-se professora (dando aula em instituições públicas e privadas) (RATTS, RIOS, 2010, p. 11-12). Adotou o sobrenome Gonzalez após o seu casamento com Luís Carlos Gonzalez e, mesmo se tornado viúva ainda muito jovem e se casando mais uma vez, ela o manteve como forma de homenagem. Segundo ela, ele foi o responsável pelo seu despertar para as questões sociais e políticas (RATTS, RIOS, 2010, p.11-12).

Lélia foi atuante nas questões étnico- raciais durante a Ditadura Civil Militar, uma das fundadoras do Movimento Negro Unificado, vice-presidente cultural do Instituto de Pesquisa das Culturas Negras (IPCN), além de membro do Conselho Diretor do Memorial Zumbi. Tornou-se a primeira mulher a sair do país para divulgar a real situação da mulher negra brasileira (RATTS, RIOS, 2010, p. 11-12). Também atuou no período de redemocratização do país, denunciando o racismo, o sexismo e as consequências do branqueamento cultural na sociedade brasileira (GOMES, LAURIANO, SCHWARCZ, 2021 p. 328). Por meio de seus escritos, demonstrou a importância e influência da cultura africana na formação sociocultural do Brasil. Um exemplo é *A categoria político-cultural de amefricanidade*, que destaca como a cultura africana é excluída na formação do continente americano, ao ponto ser chamada de latino-americana, o que reforça apenas a influência europeia (GONZALEZ, RIOS, LIMA, 2020, p. 116).

(...) Essas e muitas outras marcas que evidenciam a presença negra na construção cultural do continente americano me levaram a pensar a necessidade de

elaboração de uma categoria que não restringisse apenas ao caso brasileiro e que, efetuando uma abordagem mais ampla, levasse em consideração as exigências da interdisciplinaridade. Desse modo, comecei a refletir sobre a categoria de amefricanidade (GONZALEZ, RIOS, LIMA, 2020, p. 116).

Por isso, sua importância não é apenas no período do regime militar, mas também no da redemocratização, por ter colaborado na inclusão de pautas tão importantes para a formação de uma sociedade mais justa e empática. Questões como o racismo e a desigualdade de gênero e como ambos afetam de forma mais intensa as mulheres negras foram evidenciadas no seu ativismo político e nas produções acadêmicas.

O período da redemocratização, também é estudado durante o 9º ano, de acordo com a BNCC, seguindo o mesmo eixo temática do período da Ditadura Civil Militar, com o objetivo de desenvolver as seguintes habilidades:

(EF09HI23) Identificar direitos civis, políticos e sociais expressos na Constituição de 1988 e relacioná-los à noção de cidadania e ao pacto da sociedade brasileira de combate a diversas formas de preconceito, como o racismo.

(EF09HI24) Analisar as transformações políticas, econômicas, sociais e culturais de 1989 aos dias atuais, identificando questões prioritárias para a promoção da cidadania e dos valores democráticos.

(EF09HI25) Relacionar as transformações da sociedade brasileira aos protagonismos da sociedade civil após 1989.

(EF09HI26) Discutir e analisar as causas da violência contra populações marginalizadas (negros, indígenas, mulheres, homossexuais, camponeses, pobres etc.) com vistas à tomada de consciência e à construção de uma cultura de paz, empatia e respeito às pessoas. (BRASIL, 2017, p. 433)

Como podemos perceber, em se tratando das mulheres negras que fizeram parte dos movimentos citados, poucas são as referências. Raras são as menções sobre as elas nas narrativas escolares e este apagamento se torna maior quando observamos as negras, mediante o conteúdo exposto em sala de aula por uma nova perspectiva, resgatando o protagonismo de mulheres negras por meio da sua participação nos processos de resistência nos diversos períodos da história do Brasil. Estamos nos distanciando da ideia de transmitir o passado de forma dissociada do tempo presente, por exemplo, como eram apresentados os heróis nacionais, presos a datas comemorativas, gerando uma desmotivação e desinteresses por parte deles (NADAI, BITTENCOURT, PINSKY, 2018, p. 96).

Esse é um conhecimento que leva o educando a perceber as mudanças e as permanências da sociedade em que está inserido e o faz compreender o seu papel como sujeito histórico (NADAI, BITTENCOURT, PINSKY, 2018, p. 96). Através da inclusão de novos sujeitos históricos, que, neste caso, foram as mulheres negras, seguimos também o que as propostas curriculares indicam

sobre o Ensino da História, que é a formação de um “cidadão crítico”, fazendo com que ele se perceba como um agente que é capaz de mudar a sua realidade (BITTENCOURT, 2019, p. 19). Nesta construção do conhecimento, por meio da inclusão de novos sujeitos históricos, fazemos os alunos terem novas interpretações sobre o mesmo conteúdo, ensinando de forma dinâmica e prática.

### **3.2 Jogo virtual - As Aventuras de Dandara**

*As Aventuras de Dandara* é um jogo virtual que está disponível do link <https://editor.p5js.org/beatrizmorais02/full/aYySgsEPl>. Sua finalidade é trazer de uma maneira lúdica a história de Dandara dos Palmares. A forma utilizada para recuperar essa história de muita representatividade e a levar para o ensino da Educação Básica foi por meio do jogo virtual, denominado de *As Aventuras da Dandara*, realizado por meio do *site p5js* e da linguagem de programação *Java script*. De caráter educativo, o jogo conta a história da líder Dandara, que passa por diversas aventuras para salvar o Quilombo dos Palmares das garras dos bandeirantes, seus principais algozes, induzindo os participantes a se envolverem na estrutura do Quilombo dos Palmares, a fim de destacar os fatores econômicos e culturais.

O jogo tem como público-alvo os alunos do 7º ano do Ensino Fundamental- Anos Finais, como já foi relatado, pois o conteúdo sobre a resistência escrava durante o período colonial, seguindo a BNCC, é decorrente desta série, como já foram mencionadas as habilidades e competências envolvidas ao se tratar sobre este conteúdo. Em cada fase, os jogadores têm contato com a história da personagem, mas também com o contexto histórico do período: a resistência escrava no Brasil Colonial. Assim, destaca-se a formação de quilombos e, entre eles, está o que durou um século, o Quilombo dos Palmares, sob a liderança de Zumbi e Dandara. O protagonismo de Dandara no jogo é fazer com que os alunos aprendam o conteúdo de forma diversificada, levando-os a observarem os diversos sujeitos históricos que protagonizaram um mesmo fato. A utilização da gamificação possibilita a construção de um diálogo entre os alunos e o conteúdo ministrado em sala de aula, pois o assunto está sendo levado a sua realidade, ampliando, dessa forma, o seu interesse pela disciplina e os levando a terem experiência com o contexto histórico, por meio dessa narrativa (ALBUQUERQUE, 2019, p. 218).

### 3.2.1 Estrutura do jogo

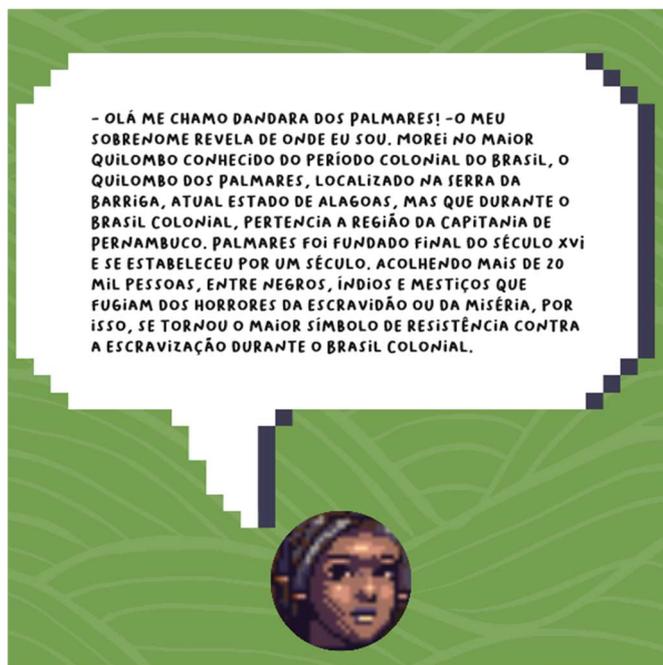
O jogo é composto pela abertura e por duas fases que fazem com que os participantes tenham contato com as estruturas econômicas e culturais do Quilombo dos Palmares, além da contextualização do período histórico em que a protagonista vivia. Na abertura, o jogador é convidado a iniciar o jogo e a protagonista logo fará a sua apresentação mediante um breve resumo da sua biografia e o seu papel na História do Brasil. Com uma música instrumental ao som de tambores que remetem à cultura africana, o participante é convidado a iniciar o jogo que o levará a conhecer uma das grandes protagonistas da resistência africana da História do Brasil Colonial.

FIGURA 1- ABERTURA DO JOGO “AS AVENTURAS DE DANDARA”



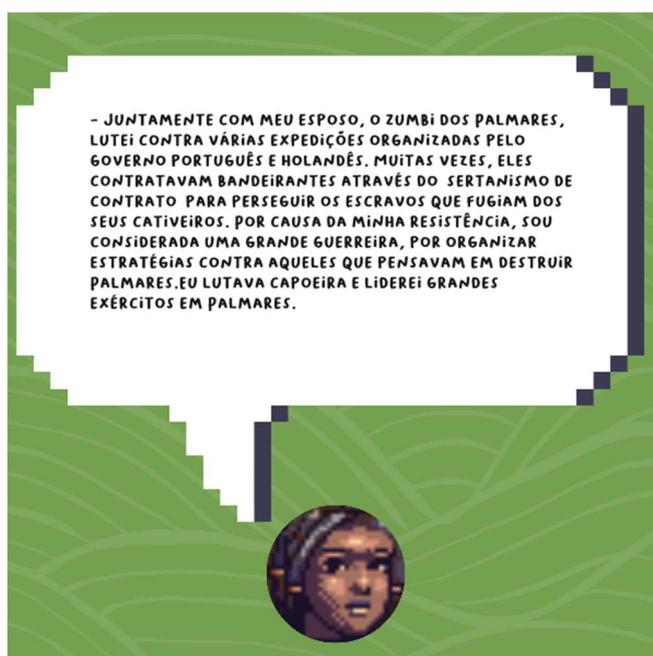
FONTE: ACERVO PRÓPRIO.

**FIGURA 2 - PRIMEIRA PARTE APRESENTAÇÃO DE DANDARA DOS PALMARES AOS JOGADORES**



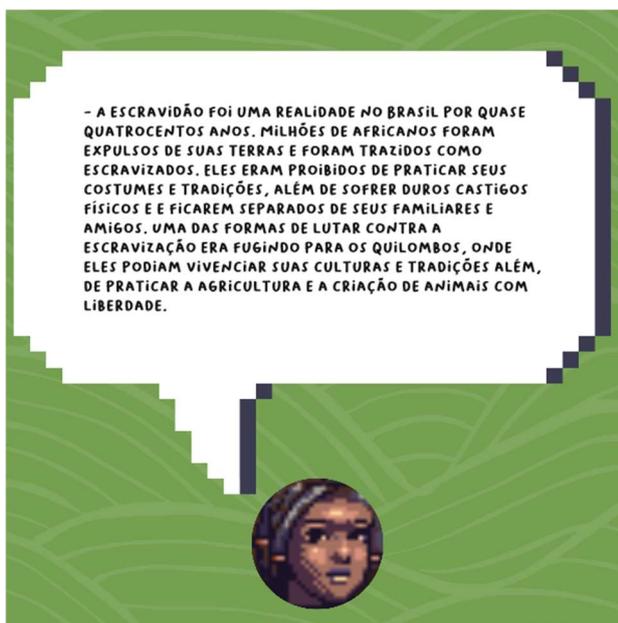
FONTE: ACERVO PRÓPRIO.

**FIGURA 3 - CONTINUAÇÃO DA APRESENTAÇÃO.**



FONTE: ACERVO PRÓPRIO.

FIGURA 4 -FINALIZAÇÃO DA APRESENTAÇÃO.



FONTE - ACERVO PRÓPRIO.

FIGURA 5 - CONVITE DA DANDARA PARA O PARTICIPANTE INICIAR O JOGO.

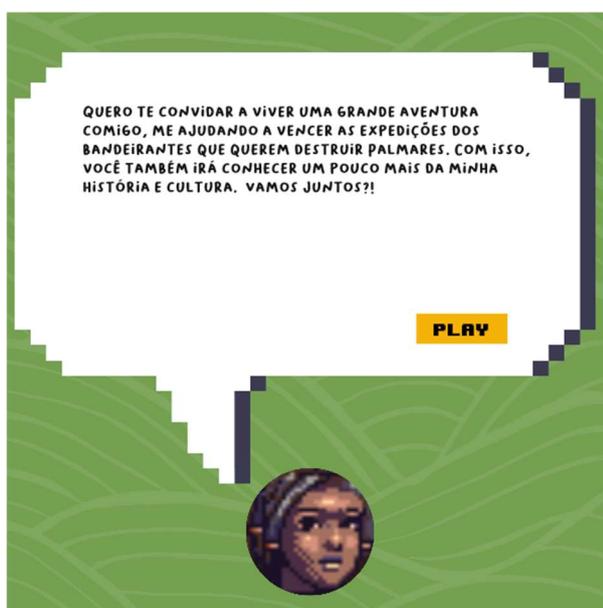


FIGURA 1 - ACERVO PRÓPRIO.

Mediante o menu principal do jogo, o participante tem conhecimento de como utilizar as teclas do computador para manusear o jogo, ressaltando que apesar de este estar inserido no conteúdo da resistência escrava do Brasil Colonial, conteúdo trabalhado no sétimo ano do Ensino Fundamental- Anos Finais, nada impede de ele ser também utilizado em outras séries, tanto dos anos iniciais, como finais. Por exemplo, no 5º ano do Ensino Fundamental- anos Iniciais, contém como um dos seus objetos de conhecimentos a cidadania, diversidade cultural e o respeito às diferenças sociais, culturais e históricas. As habilidades trabalhadas podem ser as seguintes:

(EF05HI04) Associar a noção de cidadania com os princípios de respeito à diversidade, à pluralidade e aos direitos humanos.

(EF05HI05) Associar o conceito de cidadania à conquista de direitos dos povos e das sociedades, compreendendo-o como conquista histórica. (BRASIL, 2017, p.410)

Já nos anos finais, além do 7º ano, podemos utilizar o jogo nos conteúdos relacionados ao objeto de conhecimento sobre a tutela da população indígena, a escravidão dos negros e a tutela dos egressos da escravidão, que está inserido no conteúdo do 8º ano, trabalhado por meio da seguinte habilidade:

(EF08HI14) Discutir a noção da tutela dos grupos indígenas e a participação dos negros na sociedade brasileira do final do período colonial, identificando permanências na forma de preconceitos, estereótipos e violências sobre as populações indígenas e negras no Brasil e nas Américas. (BRASIL, 2017, p. 433)

**FIGURA 6 - MENU DO JOGO- INSTRUÇÕES DE COMO JOGAR.**



FONTE: ACERVO PRÓPRIO.

### 3.2.1.1 Fase número 1.

Dandara pede ao participante que a ajude a coletar os produtos produzidos no Quilombo dos Palmares, como raízes e frutas típicas do local, e a se livrar dos bandeirantes que tentam capturá-la. Com isso, os jogadores conhecem a principal atividade econômica do quilombo, a agricultura e a criação de animais. A cada produto coletado, Dandara fica mais forte e se distancia dos bandeirantes. Com o decorrer da fase, o número destes aumenta e os produtos ficam mais difíceis de serem coletados. Durante o jogo, aparecem bananas, galinhas e mangas. Consegue passar para a segunda fase o jogador que coletar um determinado número de produtos sem ser capturado pelos bandeirantes.

**FIGURA 7 - DANDARA NA PRIMEIRA FASE TENTANDO COLETAR BANANAS E FUGIR DO BANDEIRANTE**



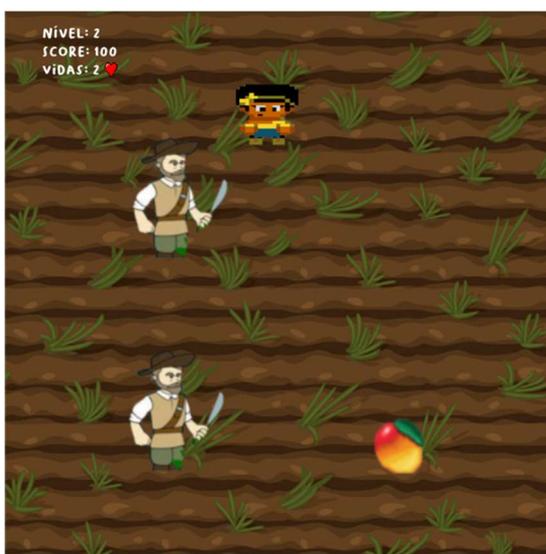
FONTE: ACERVO PRÓPRIO.

**FIGURA 8 - DANDARA TEM O OBJETIVO DE FUGIR DOS BANDEIRANTES E COLETAR GALINHAS.**

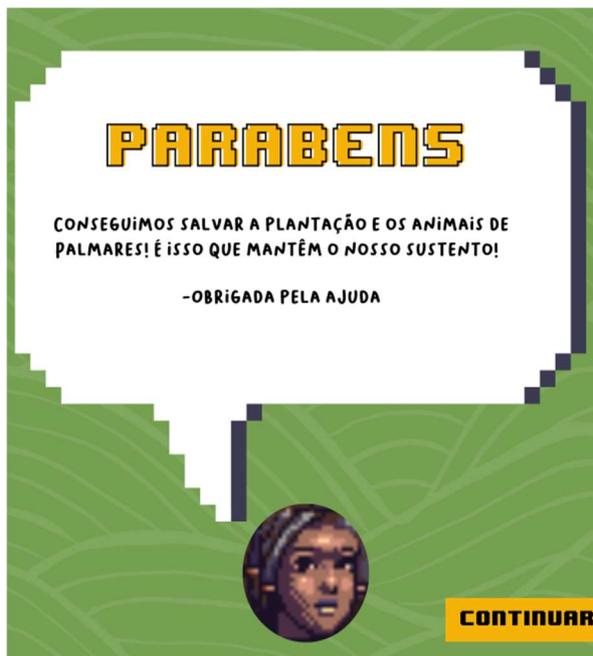


FONTE: ACERVO PRÓPRIO.

**FIGURA 9 - DANDARA FUGINDO DOS BANDEIRANTES E COLETANDO MANGAS.**



FONTE: ACERVO PRÓPRIO.

**FIGURA 10 - CONCLUSÃO DA PRIMEIRA FASE**

FONTE: ACERVO PRÓPRIO.

Caso o participante não consiga concluir a fase e perca todas as vidas por ser capturado pelos bandeirantes, o jogo é finalizado, mas ele tem o direito de retornar, como demonstra a figura abaixo:

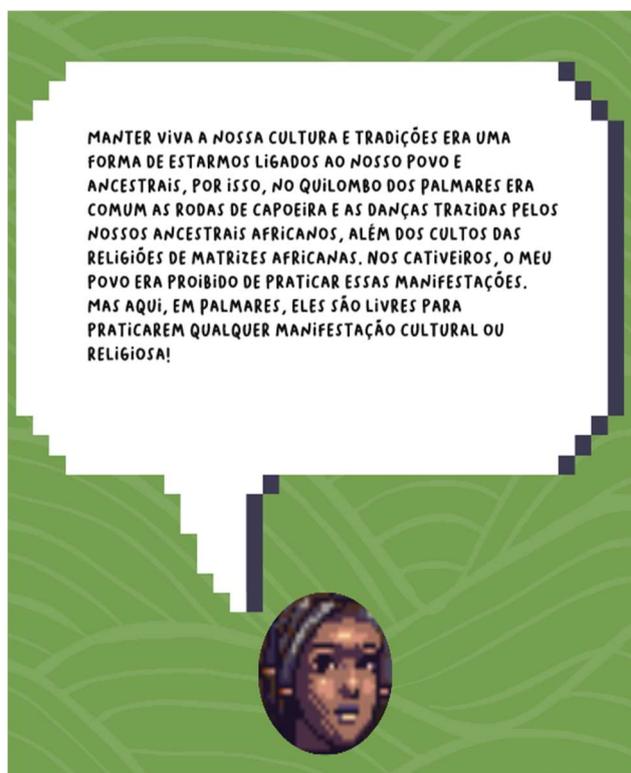
**FIGURA 11 - FASE NÃO CONCLUÍDA.**

FONTE: ACERVO PRÓPRIO.

### 3.2.1.2 Fase número 2

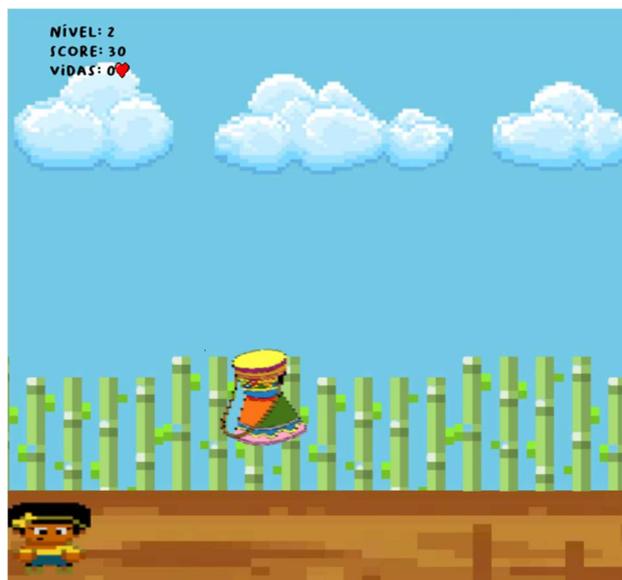
Nessa fase, Dandara pede ajuda aos participantes para coletar objetos da cultura africana, como berimbaus e atabaques. O objetivo dessa fase é fazê-los perceberem que nos quilombos prevalecia a cultura africana e que esta também é um dos pilares na formação cultural do Brasil. Além disso, o jogador também observa que essa era uma forma de resistência, tendo em vista que fazer prevalecer a sua cultura, apesar de toda a hostilização sofrida, era uma forma de resistir à violência que padeciam quando eram obrigados a negar as suas práticas religiosas e culturais. Com isso, pretendemos demonstrar como alguns instrumentos e práticas que fazem parte da nossa cultura são de origem africana, como o atabaque e o berimbau, aproximando o alunado do conteúdo exposto em sala de aula. Conclui a fase o participante que conseguir juntar determinado número de produtos relacionados à cultura africana.

**FIGURA 12 - APRESENTAÇÃO DA FASE 2.**



FONTE: ACERVO PRÓPRIO.

**FIGURA 13- DANDARA DEVE COLHER O MÁXIMO DE INSTRUMENTOS QUE REMENEM À CULTURA AFRICANA.**



FONTE: ACERVO PRÓPRIO.

**FIGURA 14 - FINALIZAÇÃO DO JOGO.**



FONTE: ACERVO PRÓPRIO.

FIGURA 15 - CRÉDITOS.



FONTE: ACERVO PRÓPRIO.

FIGURA 16 - CONTINUAÇÃO DOS CRÉDITOS.



FONTE: ACERVO PRÓPRIO.

Podemos observar que a finalidade do jogo está além da questão de o participante passar de uma fase para outra ou ter um recorde de pontuação. Seu objetivo é aprimorar o conhecimento

dos alunos sobre o período histórico exposto em sala de aula, mas abordando uma perspectiva que não é muito exposta, que é a partir da participação ativa das mulheres nos quilombos por meio do protagonismo de Dandara.

### 3.3 Jogo de tabuleiro - “Tereza, a rainha do Quariterê”

Para retratar Tereza, escolhemos um jogo de tabuleiro, por ser um recurso pedagógico que, além de ser divertido, faz com que os alunos desenvolvam o raciocínio lógico e histórico, valorize o conhecimento, desenvolva a criatividade e o pensamento crítico (PRADO, 2018, p. 11). O aluno interage e se diverte, além de ser levado a responder questões sobre a forma de resistência escrava e da estrutura social dos quilombos. Eles podem, assim, perceber a importância de Tereza de Benguela no processo de resistência escrava e na formação das estruturas sociais do Brasil, bem como perceber a diversidade de sujeitos históricos que protagonizaram a formação da nossa história.

#### 3.3.1 Estrutura do Jogo.

Utilizamos o jogo de tabuleiro estilo trilha como ferramenta de ensino, para retratar a vida de Tereza de Benguela e sua liderança no quilombo do Quariterê. O jogo é composto por um tabuleiro, um dado, quatro peões, cartas e um *folder* explicativo/motivacional, pois, além de explicar sobre as regras do jogo, é onde os participantes têm o primeiro contato com Tereza de Benguela. A personagem convida os participantes a com ela viverem uma grande aventura no quilombo de Quariterê.

O tabuleiro foi produzido pelo designer gráfico Isaías Júnior, que também é graduado em História e mestrando do PPGH (Programa de Pós- Graduação em História) da Universidade Federal da Paraíba<sup>10</sup>. A plataforma utilizada foi a Canva, salvo em estilo PDF, pode ser impresso, tanto em uma folha de modelo A4, como em A3, uma forma acessível para professores e alunos, inclusive os peões e os dados são disponibilizados para serem impressos juntamente com as demais composições do jogo. Pode ser jogado por até quatro pessoas, já que ele contém quatro peões e vence o jogo aquele que conseguir atravessar toda a trilha e primeiro cruzar a linha de chegada.

---

<sup>10</sup> Para que os jogos se tornassem atrativos para os alunos, achamos por bem, que todo o *designer* e construção artística do jogo, fosse realizado por um profissional da área, que no caso foi o Isaías Júnior, que também é historiador, o que facilitou a interpretação dos fatos e da pesquisa desenvolvida e como esta deveria ser passada para os jogos, para assim chegar de uma maneira lúdica e interativa aos alunos.

Os peões são movimentados por meio do dado, que também será disponível para a impressão. Inicia o jogo aquele que conseguiu a numeração maior no dado. Dividido em quarenta casas, salientando que cinco casas têm uma interrogação que significa que o jogador deverá responder uma pergunta que está nas cartas que estão empilhadas no tabuleiro. No tabuleiro, quinze casas contêm os comandos de Tereza de Benguela, os quais podem fazer os jogadores avançar ou retroagir no jogo, e vinte casas contendo apenas numerações.

### **3.3.2 Regras e informações do jogo**

Em um *folder* que acompanha o jogo, os participantes têm acesso às regras e a informações do jogo que os orientarão para o melhor aproveitamento do jogo. Essas regras também ajudarão os professores na aplicabilidade do jogo em sala de aula e em como melhor utilizar esta ferramenta pedagógica de acordo com a sua realidade e recursos disponíveis. As regras iniciam com uma apresentação de Teresa de Benguela, que motiva os participantes a se envolver na aventura juntamente com ela.

#### **➤ Apresentação de Tereza de Benguela aos participantes:**

Olá, sejam bem-vindos! Eu sou Tereza de Benguela, a rainha do quilombo do Quariterê!

O meu quilombo se desenvolveu no século XVIII, no atual estado do Mato Grosso. O povoamento se iniciou devido à descoberta do ouro na região. O Quilombo Grande, como assim era chamado, foi um local em que houve um desenvolvimento econômico e político, em que todos, não importando a raça ou origem, viviam livres, mesmo em um período em que o escravismo ainda prevalecia no Brasil.

Por isso, muitos senhores de terras e de escravos da região não gostavam da nossa presença, pois era uma forte resistência em relação às estruturas sociais, econômicas e políticas do período. Mesmo assim, o quilombo do Quariterê por vinte anos resistiu, sendo governado por mim com a ajuda do meu Parlamento.

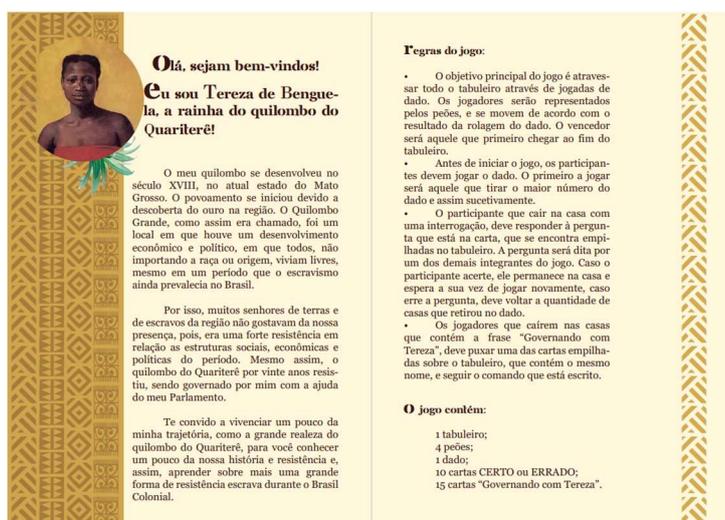
Te convido a vivenciar um pouco da minha trajetória, como a grande realeza do quilombo do Quariterê, para você conhecer um pouco da nossa história e resistência e, assim, aprender sobre mais uma grande forma de resistência escrava durante o Brasil Colonial.

#### **➤ Regras do Jogo:**

- O jogo contém:

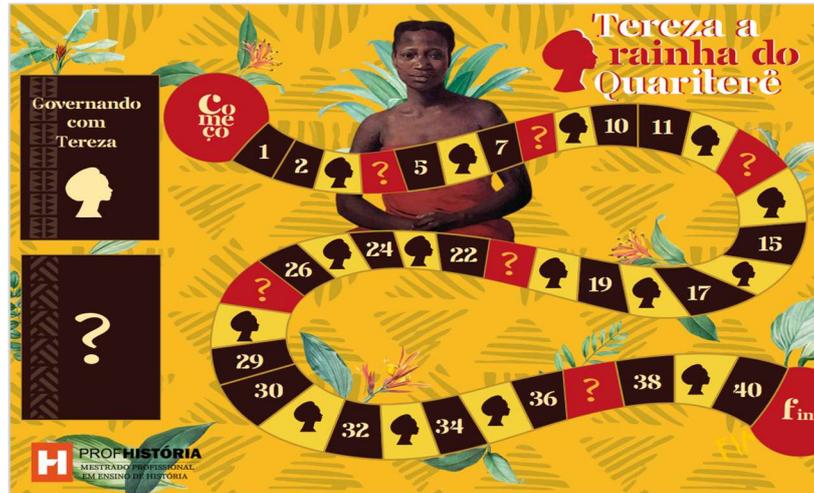
- 1 tabuleiro;  
 4 peões;  
 1 dado;  
 10 cartas CERTO ou ERRADO;  
 15 cartas “Governando com Tereza”.
- Antes de iniciar o jogo, os participantes devem jogar o dado. Inicia o jogo aquele que tirar o maior número do dado.
  - O participante que cair na casa com uma interrogação deve responder à pergunta que está na carta, que se encontra empilhada no tabuleiro. A pergunta será lida por um dos demais integrantes do jogo. Caso o participante acerte, ele permanece na casa e espera a sua vez de jogar novamente, caso erre, deve voltar à quantidade de casas que retirou no dado.
  - Os jogadores que caírem nas casas que contém a frase “Governando com Tereza” devem puxar uma das cartas empilhadas sobre o tabuleiro, que contém o mesmo nome, e seguir o comando que está escrito.
  - Vence o jogo o participante que primeiro conseguir cruzar a linha de chegada.

**FIGURA 17 - REGRAS DO JOGO TEREZA, A RAINHA DO QUARITERÊ**



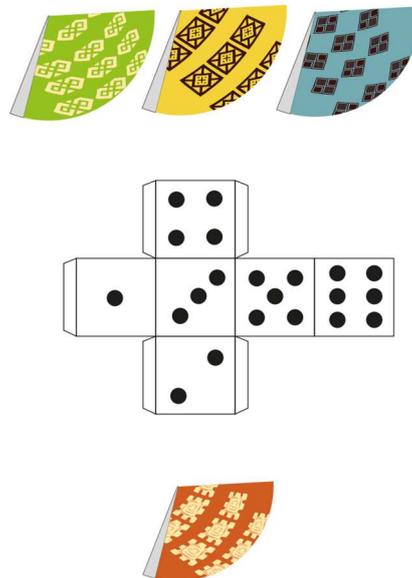
FONTE: ACERVO PRÓPRIO.

FIGURA 18 - TABULEIRO DO JOGO “TEREZA A RAINHA DO QUARITERÊ”



FONTE: ACERVO PRÓPRIO.

FIGURA 19 - PEÕES E DADOS.



FONTE: ACERVO PRÓPRIO.

### 3.3.3 Perguntas das cartas interrogações:

As cartas de interrogação têm como objetivo fazer os alunos responderem questões relacionadas tanto ao conteúdo sobre a resistência escrava no Brasil colonial, como da vida e trajetória de Tereza de Benguela, que faz parte deste período. Com isso, o objetivo é de os alunos

perceberem o protagonismo de uma liderança feminina negra no conteúdo exposto em sala de aula. O tabuleiro tem cinco casas de interrogações, indicando que se o aluno parar nesta casa deverá responder uma das questões que estão embaralhadas e empilhadas no local indicado no tabuleiro.

As perguntas foram elaboradas para os alunos responderem “certo ou errado”. Se o ele acerta a pergunta, dá-se continuidade ao jogo, aguardando a sua vez para jogar na próxima rodada. Contudo, se ele erra, deve voltar o número de casas que o jogador retirou nos dados. São perguntas curtas e rápidas, mas contextualizadas, para manter o dinamismo do jogo e fazer com que o aluno desenvolva o raciocínio rápido, pois ele não pode demorar muito para responder às questões nem consultar nenhum material ou obter alguma forma de ajudar. Seguem as questões:

1. Tereza de Benguela era considerada uma rainha por apenas auxiliar o seu esposo em seu governo. CERTO ou ERRADO?

Resposta correta: ERRADO

Tereza foi protagonista. Ela chefiou o quilombo do Quariterê por vinte anos após a morte do seu marido.

2. Tereza de Benguela, grande líder do quilombo do Quariterê, governava com a ajuda de um Parlamento? CERTO OU ERRADO?

Resposta: CERTO.

Os documentos oficiais, encontrados sobre a destruição do quilombo Quariterê, afirmam que ele era governado por uma rainha e contava com a ajuda de um parlamento.

3. Tereza de Benguela só aceitava em seu quilombo negros escravizados que fugiam dos seus cativeiros?

Resposta: ERRADO.

O quilombo abrigava também indígenas e a população pobre da região, sendo a miscigenação uma das suas grandes características.

4. Para lembrar da sua resistência e luta que representa tantas mulheres negras do nosso país, em 2014 foi instituído o dia de Tereza de Benguela e da Mulher Negra, sendo comemorado no dia 25 de julho. CERTO OU ERRADO?

Resposta: CERTO.

Em 2014, por meio da Lei 12.987, o dia 25 de julho foi escolhido como o dia nacional de Tereza de Benguela e da Mulher Negra.

5. Tereza de Benguela chefiou o quilombo de Quariterê por 20 anos.

Resposta: CERTO.

Segundo documentos oficiais, Tereza de Benguela governou o quilombo de Quariterê entre 1750 e 1770, ano de sua morte.

6. Tereza de Benguela governou o quilombo do Quariterê que ficava no atual estado do Maranhão

Resposta: ERRADO.

O quilombo do Quariterê foi construído na região do atual estado do Mato Grosso, nas proximidades do rio Guaporé.

7. Por meio do comando de Tereza de Benguela, o quilombo do Quariterê mantinha relações econômicas com comunidades próximas do quilombo.

Resposta: CERTO.

O quilombo, por meio da gestão da sua rainha, mantinha um intenso comércio alimentício e a produção de tecidos com os povos da região.

8. A rainha Tereza era a autoridade maior do quilombo do Quariterê, sendo temida e respeitada por todos.

Resposta: CERTO.

A autoridade de Tereza era inquestionada e ela governava com bastante rigidez.

9. Muitos acreditam que Tereza nasceu no quilombo do Quariterê e o seu sobrenome é em homenagem aos seus ancestrais, que também moravam no quilombo.

Resposta: ERRADO.

Tereza foi capturada na África e vendida como escrava, o seu sobrenome provavelmente indica o local da sua origem.

10. Apesar de ter um parlamento, Tereza de Benguela tomava todas as decisões sozinha, pois tinha o poder absoluto.

Resposta: ERRADO.

Tereza sempre consultava o parlamento, mesmo que a sua vontade fosse contrariada.

FIGURA 20 - CARTAS INTERROGAÇÕES



FONTE: ACERVO PRÓPRIO.

### 3.3.4 Cartas “Governando com Tereza”.

Durante o percurso do jogo, os participantes podem parar nas casas que contém o nome “Governando com Tereza”, que podem fazer com que avance no jogo ou retroceda. Estas cartas destacam a vida e liderança da Tereza de Benguela no quilombo e como um diálogo, entre a rainha e o participante, as frases das cartas destacam a vivência, as atividades econômicas e os receios de possíveis invasões que os aquilombados tinham, como também as suas práticas culturais e religiosidades. As frases que estarão nas cartas são as seguintes:

- Tivemos uma boa colheita! Avance uma casa!
- Chegaram mais moradores em nosso quilombo, isto é muito bom! Avance uma casa.
- Você fez contato com moradores da região sem a minha permissão! Volte duas casas.
- Um grupo de bandeirantes está querendo nos atacar! Volte para o início do jogo.
- Aqui, no quilombo Quariterê, tudo é partilhado! Partilhe a sua jogada com seus colegas, passe uma rodada sem jogar.
- Vencemos mais um ataque dos bandeirantes! Avance três casas!
- Conseguimos comercializar os nossos produtos com moradores da região! Avance mais uma casa.
- Estamos sofrendo ameaças dos bandeirantes! Fique na mesma casa, passe uma rodada sem jogar.
- Precisamos de construir mais casas para abrigar os recém-chegados que conseguiram fugir dos seus cativeiros! Avance uma casa para ir em busca de madeiras e palhas.
- A colheita não foi boa! Volte duas casas.
- Estamos sendo atacados! Precisamos nos unir! Por isso volte duas casas para organizar o nosso exército.
- Você agora vai governar o quilombo Quariterê junto comigo! Guarde esta carta, agora nenhum mal vai te atingir por duas rodadas do jogo!
- Precisamos ser vigilantes! Fique como guarda, na próxima rodada, não saia do lugar.
- Hoje é dia de festa! Vamos vivenciar a cultura dos nossos ancestrais! Avance duas casas.
- Nosso quilombo foi atacado! Volte para o início do jogo.

FIGURA 21 - CARTAS “GOVERNANDO COM TEREZA” – FRENTE



FONTE: ACERVO PRÓPRIO.

FIGURA 22 - CARTAS “GOVERNANDO COM TEREZA” -VERSO

Tivemos uma boa colheita!  Avance uma casa	Chegaram mais moradores em nosso quilombo, isto é muito bom!  Avance uma casa	Você fez contato com moradores da região sem a minha permissão!  Volte duas casas
Um grupo de bandeirantes estão querendo nos atacar!  Volte para o início do jogo	Aqui no quilombo Quariterê tudo é partilhado! Partilhe a sua jogada com seus colegas.  Passe uma rodada sem jogar	Vencemos mais um ataque dos bandeirantes!  Avance três casas
Conseguimos comercializar os nossos produtos com moradores da região!  Avance mais uma casa	Estamos sofrendo ameaças dos bandeirantes!  Passe uma rodada sem jogar	Precisamos de construir mais casas para abrigar o recém-chegados que conseguiram fugir dos seus cativantes!  Avance uma casa para ir em busca de madeira e pedras
A colheita não foi boa!  Volte duas casas	Estamos sendo atacados! precisamos nos unir!  Volte duas casas para organizar o nosso exército	Você agora vai governar o quilombo Quariterê junto comigo!  Guarde esta carta, agora nenhuma mal vai te atingir por duas rodadas

FONTE: ACERVO PRÓPRIO.

Nos jogos educativos *As Aventuras de Dandara e Tereza, a rainha de Quariterê*, os assuntos foram expostos com seus conceitos, seguindo as habilidades e competências exigidas, porém, uma nova abordagem historiográfica foi colocada em prática, o que contribui para que os

alunos percebam o dinamismo do conhecimento histórico, na forma de reinterpretar e de reescrever a História (LUCA, 2022, p. 27).

### **3.4 O protagonismo de Maria Felipa de Oliveira no processo de independência do Brasil**

Seguindo o propósito desta pesquisa, criamos um jogo educativo sobre Maria Felipa utilizando a ferramenta do *Powerpoint*. No jogo, explora-se o conteúdo da Independência do Brasil, mas o assunto principal são as lutas de 2 julho de 1823, na Bahia, onde Maria Felipa protagonizou. Por muito tempo, essas revoltas não estavam inseridas na memória dita como oficial, que não incluía e valorizava grupos sociais e etnias dominantes economicamente (NADAI, PINSKY, 2018, p. 28). Por isso, não são também muito expostos nos conteúdos sobre o assunto, que, por muitas vezes, só expõem os acontecimentos do eixo Rio de Janeiro e São Paulo. De uma forma lúdica, o jogo *Na trilha da Maria Felipa* busca inserir mais uma protagonista nas narrativas e saberes históricos formulados nas práticas escolares da Educação Básica.

Escolhemos a ferramenta *Powerpoint*, por ser um recurso multimídia comum e presente no cotidiano dos docentes, mas, que, muitas vezes, é utilizado de uma maneira estática e tradicional, que não motiva o aluno a interagir no momento da exposição do conteúdo. Por meio do jogo *Na trilha da Maria Felipa*, o professor pode observar a utilização do *Powerpoint* com uma nova perspectiva, fazendo com que propiciem uma ação interativa aos alunos (SCHMIDT, GERMINARI, GONÇALVES, 2020, p. 24).

#### **3.4.1 Estrutura do jogo:**

O jogo pode ser utilizado de forma individual pelo aluno no computador ou no celular, caso tenha o aplicativo que disponibiliza a abertura dos slides em seu aparelho, ou o professor pode expor para a turma, por meio da utilização de uma Datashow e, juntamente com a os alunos, responder as perguntas do jogo. Isso pode dinamizar a aula, sem a necessidade da internet, pois o docente precisa apenas fazer o download de forma antecipada. É importante ressaltar que o *Na trilha da Maria Felipa* é um jogo produzido no PowerPoint, por isso, outras plataformas, como o Google Apresentação, recurso oferecido pelo Google muito parecido com o PowerPoint, poderá não reproduzir corretamente, frustrando a aplicabilidade do jogo.

Contendo doze perguntas relacionadas ao protagonismo de Maria Felipa de Oliveira no processo de independência do Brasil, o jogo educativo se divide em doze slides diferentes, sendo

oito perguntas para ser escolhida a alternativa correta e quatro perguntas para o aluno assinalar entre verdadeiro ou falso. A arte dos slides foi produzida pelo *designer* e historiador, mestrando em História pela PPGH, da Universidade Federal da Paraíba, Isaías Júnior, na plataforma *Canva*. A cada pergunta respondida, o aluno avança com peão que é uma representação de Maria Felipa, como uma mulher jovem, negra e determinada. Conclui o jogo o aluno que conseguir chegar no final trilha, respondendo às perguntas corretas. O jogo foi salvo na forma de apresentação, facilitando a abertura e o manejo tanto para os discentes como para os docentes, que também receberão as informações sobre as regras e instruções.

No *folder* que acompanha na *trilha da Maria Felipa* há uma breve apresentação da própria protagonista, motivando o aluno a participar juntamente com ela de uma aventura que é a sua própria trajetória de vida, ressaltando que ela também explica as regras e instruções do jogo. Os slides podem ter questões com três alternativas, nas quais, o aluno tem que marcar a única correta, ou assinalar entre “certo” ou “errado”. O participante que acertar tem que obedecer ao comando do jogo, de quantas casas deve avançar. Ele irá computar pontos, gerando uma disputa entre os participantes. Cabe ao professor observar aquele que vai conseguir marcar o maior número de opções corretas e, logo depois, ele pode elaborar um *ranking* na própria sala de aula com os primeiros lugares. Também foram disponibilizadas orientações para o docente, que, ao receber o jogo, segue em estilo um *folder* à parte, com explicações para o orientar de como ele deve aplicar o jogo em sala de aula. Segue a apresentação e as perguntas que contém no jogo.

### **3.4.2 Orientações ao professor – folder a parte:**

Através de um *folder* ilustrativo, o professor recebe informações sobre a aplicação do jogo, com as seguintes orientações:

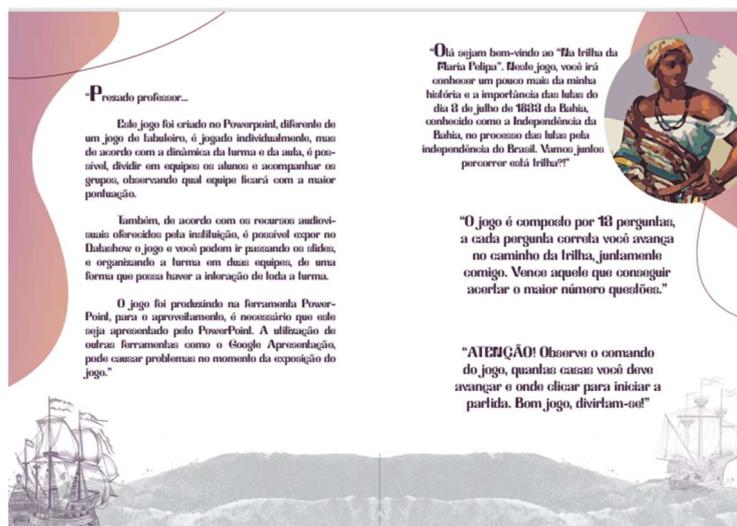
Prezado professor, este jogo foi criado no *Powerpoint* e, diferente de um jogo de tabuleiro, é jogado individualmente, mas, de acordo com a dinâmica da turma e da aula, é possível dividir em equipes os alunos e acompanhar os grupos, observando qual equipe ficará com a maior pontuação. Também de acordo com os recursos audiovisuais oferecidos pela instituição, é possível expor no Datashow o jogo e você pode ir passando os slides e organizando a turma em duas equipes, de uma forma que possa haver a interação dos alunos. O jogo foi produzindo na ferramenta *PowerPoint* e, para o seu aproveitamento, é necessário que este seja apresentado pelo PowerPoint, pois a utilização de outras ferramentas pode causar problemas no momento da exposição do jogo.

FIGURA 23 - APRESENTAÇÃO DO FOLDER - NA TRILHA DA MARIA FELIPA



FONTE: ACERVO PRÓPRIO.

FIGURA 24 - INSTRUÇÕES E APRESENTAÇÃO DO JOGO “NA TRILHA DA MARIA FELIPA”



FONTE: ACERVO PRÓPRIO.

### 3.4.3 Apresentação:

**Maria Felipa falando:** “Olá, sejam bem-vindos ao *Na trilha da Maria Felipa*. Neste jogo, você irá conhecer um pouco mais da minha história e a importância das lutas do dia 2 de julho de

1823 na Bahia, conhecido como a Independência da Bahia, no processo das lutas pela independência do Brasil. Vamos juntos percorrer está trilha?!”.

### 3.4.4 Regras do jogo:

**Maria Felipa explica as regras do jogo:** “O jogo é composto por 12 perguntas, a cada pergunta correta, você avança no caminho da trilha, juntamente comigo. Vence aquele que conseguir acertar o maior número de questões.

“ATENÇÃO! Observe o comando do jogo, quantas casas você deve avançar e onde clicar para iniciar a partida. Bom jogo, divirta-se!”

FIGURA 25 - ABERTURA DO JOGO



FONTE: ACERVO PRÓPRIO.

FIGURA 26- TRILHA DO JOGO “NA TRILHA COM MARIA FELIPA”



FONTE: ACERVO PRÓPRIO.

### 3.4.5. Perguntas da trilha:

A seguir, estão as perguntas que compõem a trilha. São doze perguntas distribuídas em doze slides diferentes. São questões diretas, que contêm informações sobre a vida de Maria Felipa, o que faz os alunos de forma lúdica e atrativa se aprofundarem no protagonismo da personagem, no contexto da independência do Brasil.

1. Em qual estado do Brasil Maria Felipa viveu?

- a) Bahia.
- b) Pernambuco.
- c) Rio de Janeiro.

Resposta correta: Letra A, Bahia.

**FIGURA 27 - PERGUNTA Nº1**

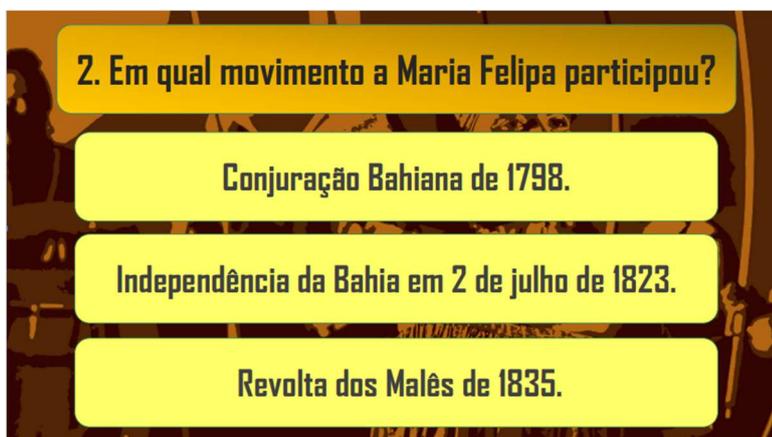


FONTE: ACERVO PRÓPRIO.

2. Em qual movimento Maria Felipa participou?

- a) Conjuração Bahiana de 1798.
- b) Revolta dos Malês de 1835.
- c) A independência da Bahia em 2 de julho de 1823.

Resposta correta: Letra C, a independência da Bahia em 2 de julho de 1823.

**FIGURA 28 -PERGUNTA Nº2**

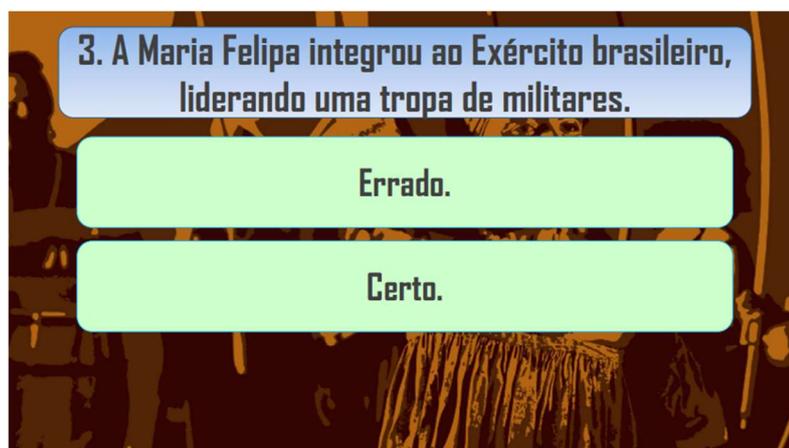
FONTE: ACERVO PRÓPRIO.

3. Maria Felipa integrou o Exército brasileiro, liderando uma tropa de militares.

CERTO

ERRADO

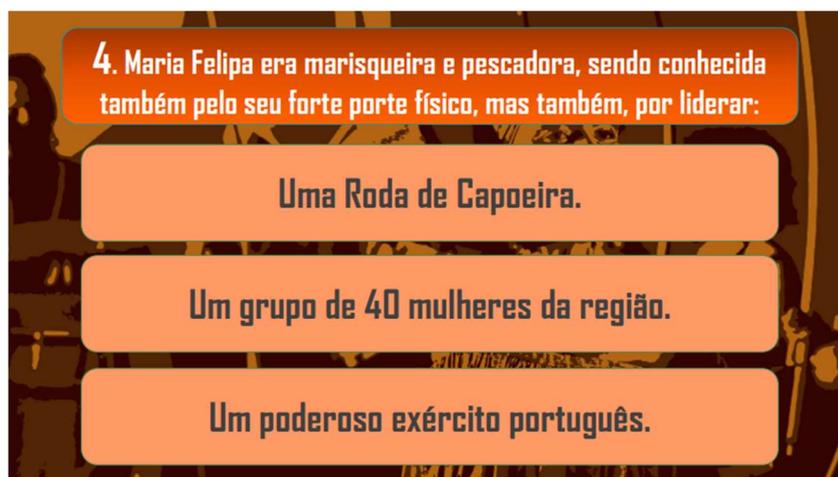
Resposta: Errado. Maria Felipa participou do movimento liderando um grupo de populares que apoiavam a independência.

**FIGURA 29 - PERGUNTA Nº3**

FONTE: ACERVO PRÓPRIO.

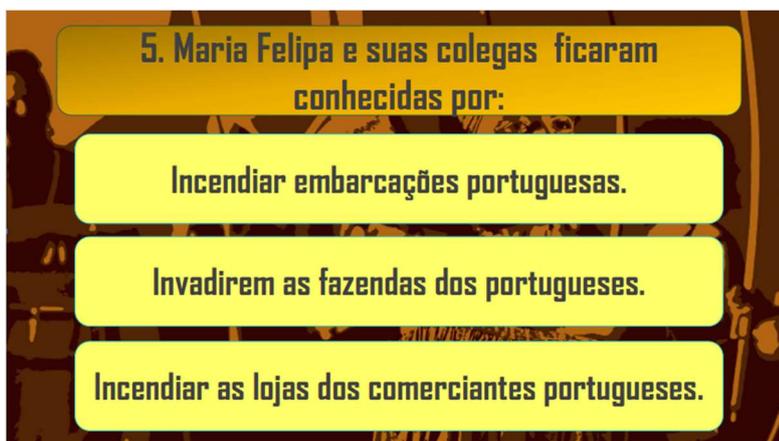
4. Maria Felipa era marisqueira e pescadora, sendo conhecida também pelo seu forte porte físico e por liderar:
- a) Uma Roda de Capoeira.
  - b) Um grupo de 40 mulheres da região.
  - c) Um poderoso exército português.
- Resposta correta: Letra B, um grupo de 40 mulheres da região.

**FIGURA 30 - PERGUNTA Nº4**



FONTE: ACERVO PRÓPRIO.

5. Maria Felipa e suas colegas ficaram conhecidas por:
- a) Invadirem as fazendas dos portugueses.
  - b) Incendiarem embarcações portuguesas.
  - c) Incendiarem as lojas dos comerciantes portugueses.
- Resposta correta: Letra B, incendiar embarcações portuguesas.

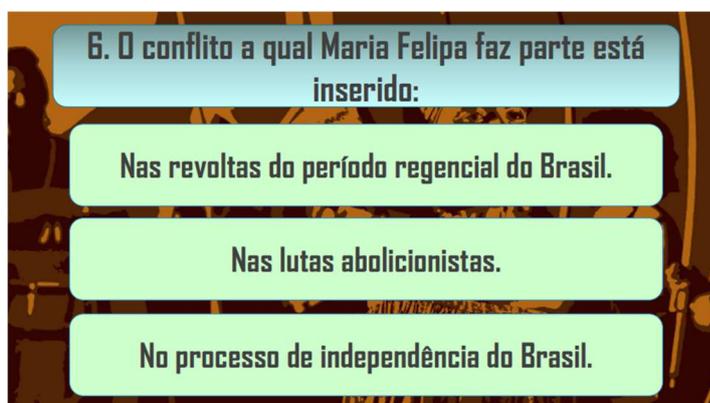
**FIGURA 31 - PERGUNTA Nº5**

FONTE: ACERVO PRÓPRIO.

6. O conflito do qual Maria Felipa faz parte está inserido:

- a) No processo de independência do Brasil.
- b) Nas lutas abolicionistas.
- c) Nas revoltas do período regencial do Brasil .

Resposta correta: Letra A, no processo de independência do Brasil.

**FIGURA 32 - PERGUNTA Nº6**

FONTE: ACERVO PRÓPRIO.

7. Maria Felipa quando lutou no processo de independência do Brasil era:

- a) Uma escrava que trabalha em um engenho.
- b) Uma ex-escrava que trabalhava na coleta de marisco e pescadora.
- c) Uma escrava que trabalhava no comércio da região.

Resposta correta: Letra B, uma ex-escrava que trabalhava na coleta de marisco.

**FIGURA 33 - PERGUNTA Nº7**



FONTE: ACERVO PRÓPRIO.

8. A luta pela independência da Bahia aconteceu pelo fato de:

- a) A Bahia queria formar um país independente do Brasil.
- b) Todo o povo baiano era contra a independência do Brasil em relação a Portugal.
- c) Uma parte da população da Bahia, formada principalmente por portugueses, não aceitava a independência do Brasil em relação a Portugal.

Resposta correta: Letra C, uma parte da população da Bahia, formada principalmente por portugueses, não aceitava a independência do Brasil em relação a Portugal.

FIGURA 34 - PERGUNTA Nº8



FONTE: ACERVO PRÓPRIO.

9. A participação de mulheres como Maria Felipa nas lutas pela independência do Brasil demonstra:
- Que a luta da independência do Brasil só ocorreu na região Sudeste.
  - Que só se deve considerar a história de grandes heróis nacionais.
  - Que os processos históricos, como a independência do Brasil, são formados por diversos sujeitos históricos, das diferentes classes sociais.

Resposta correta: Letra C. Que os processos históricos, como a independência do Brasil, são formados por diversos sujeitos históricos, das diferentes classes sociais.

FIGURA 35 - PERGUNTA Nº9



FONTE: ACERVO PRÓPRIO.

10. Devido ao seu protagonismo na luta pela independência do Brasil, atualmente, Maria Felipa foi reconhecida como uma heroína nacional.

CERTO.

ERRADO.

Resposta: Certo, por meio da Lei nº 13.697, Maria Felipa, juntamente com Maria Quitéria de Jesus Medeiros, Sórora Joana Angélica de Jesus e João Francisco de Oliveira (João das Botas) foram inscritos no Livro dos Heróis e Heroínas da Pátria.

### FIGURA 36 - PERGUNTA Nº10



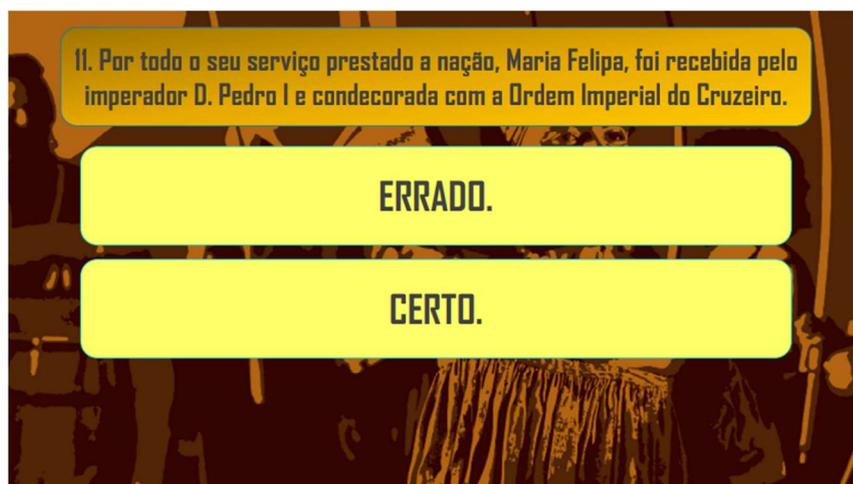
FONTE: ACERVO PRÓPRIO.

11. Por todo o seu serviço prestado à nação, Maria Felipa, foi recebida pelo imperador D. Pedro I e condecorada com a Ordem Imperial do Cruzeiro.

CERTO.

ERRADO.

Resposta: Errado. Maria Felipa nunca foi recebida pelo imperador brasileiro, tampouco condecorada. Quem recebeu todas as honrarias foi a Maria Quitéria de Jesus Medeiros.

**FIGURA 37- PERGUNTA Nº11**

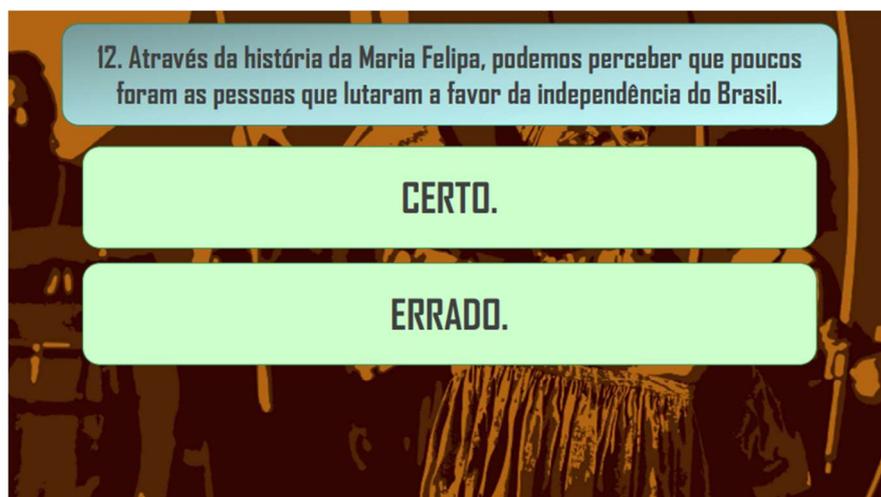
FONTE: ACERVO PRÓPRIO.

12. Por meio da história de Maria Felipa, podemos perceber que poucos foram as pessoas que lutaram a favor da independência do Brasil.

CERTO.

ERRADO.

Resposta: Errado. Por meio da história de Maria Felipa, observamos que houve uma multiplicidade de sujeitos, mas que não foram contemplados pela História Oficial.

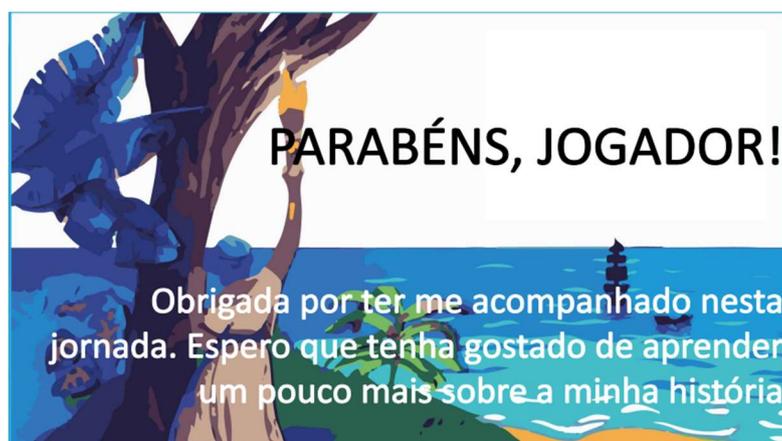
**FIGURA 38 - PERGUNTA Nº12**

FONTE: ACERVO PRÓPRIO.

### 3.4.6 Finalização do jogo

**Fala de Maria Felipa:** “Parabéns! Você conseguiu! Obrigada por ter me acompanhado nesta jornada. Espero que tenha gostado de aprender um pouco mais sobre a minha história”.

**FIGURA 39 - FINALIZAÇÃO DO JOGO**



FONTE: ACERVO PRÓPRIO.

**FIGURA 40 - TELA QUANDO JOGADOR AVANÇA AS CASAS**



FONTE: ACERVO PRÓPRIO.

**FIGURA 41 - TELA QUANDO O JOGADOR ERRA UMA QUESTÃO**



FONTE: ACERVO PRÓPRIO.

**FIGURA 42 - TELA QUANDO O JOGADOR ERRA A QUESTÃO MAIS DE UMA VEZ**



FONTE: ACERVO PRÓPRIO.

Por meio da atividade lúdica *na trilha da Maria Felipa*, podemos perceber a criação de uma nova narrativa histórica sobre o mesmo processo histórico, que é a independência do Brasil. Isso faz os alunos observarem a multiplicidade de sujeitos históricos, os quais quase foram esquecidos, apesar de todo o seu protagonismo, como é o caso de Maria Felipa de Oliveira:

(...) diversas outras mulheres brasileiras participaram de combates durante o processo de Independência do Brasil. Entretanto, foram esquecidas, ou melhor, apagadas. Além do gênero, a cor e o status social influíram no processo de apagamento dessa memória. De que forma, por exemplo, uma história escrita por homens brancos, dentro de uma sociedade escravagista, poderia dar visibilidade

a uma negra, líder de comunidade, pobre, iletrada e versada em capoeira como Maria Felipa de Oliveira? (REZZUTI, 2018, p. 99)

Atualmente, Maria Felipa é considerada uma heroína da nação mediante a Lei de nº 13.697, instituída em 26 de julho de 2018, e sua existência foi comprovada por meio da descoberta da sua certidão de óbito, datada em janeiro de 1873 (SOUZA, CARARO, 2018, p. 34). Apesar do título de heroína, a intenção de sua inclusão nas narrativas históricas escolares não é a substituição, ou a inclusão de outros heróis no dito “panteão decorativo” dos alunos, mas os fazer perceberem que a história e a formação da nossa sociedade foram realizadas por diversas pessoas de diferentes classes sociais. Isto não significa que os protagonistas das camadas populares, como Maria Felipa, uma marisqueira negra que buscava a própria sobrevivência, devem ser venerados, mas incluídos, fazendo, assim, com que o aluno compreenda a participação popular, com todas as suas características e formas de atuação, aguçando, assim, a sua criticidade ao período estudado (DAVIES, PINSKY, 2018, p.124-125).

### **3.5 O ativismo de Lélia Gonzalez na luta contra a Ditadura Civil Militar do Brasil, por meio do Movimento Negro Unificado e na Nova República: Jogo “Lélia e a luta pela Amefricanidade”.**

O jogo *Lélia e a luta pela Amefricanidade* tem como objetivo demonstrar aos alunos do 9º ano do Ensino Fundamental- Anos Finais o protagonismo de uma mulher negra na resistência contra o regime ditatorial, como também destacar o seu ativismo político durante o período de redemocratização, na luta por pautas sociais importantes, como a igualdade racial e de gênero. Desta maneira, estamos colocando em prática uma das exigências dos PCN’S de História para o período em que se enquadram os alunos da série do 9º ano:

No sentido de contribuir para que os alunos compreendam a realidade atual em perspectiva histórica, é significativo o desenvolvimento de atividades nas quais possam questionar o presente, identificar questões internas às organizações sociais e suas relações em diferentes esferas da vida em sociedade, identificar relações entre o presente e o passado, discernindo semelhanças e diferenças, permanências e transformações no tempo. (BRASIL, 1998, p. 53)

A plataforma escolhida para o desenvolvimento do jogo foi o *Google Formulário*, plataforma disponibilizada pelo Google que permite formular questionários, que são respondidos

*online*, acessados por meio de um e-mail. Utilizamos como recurso para desenvolver o *design* do jogo a plataforma *Canva*, fazendo com que o aluno participe de um desafio, e não apenas de um questionário. A intenção de utilizar essas ferramentas é a acessibilidade para o uso, pois a maioria dos docentes têm conhecimento sobre a plataforma *Google Formulário*, como também é de fácil utilização, ou seja, mesmo aqueles professores que não têm muita afinidade e conhecimento sobre a tecnologia, conseguem manusear.

A cada seção do jogo, o participante é conduzido a um fato da vida de Lélia Gonzalez, que demonstra a sua contribuição direta na sua luta de resistência. A finalidade do jogo é fazer com que o aluno, ao avançar em cada fase, construa seu conhecimento sobre o protagonismo de Lélia Gonzalez nos processos históricos que foram estudados em sala de aula. Espera despertar, assim, uma conscientização sobre o protagonismo de mulheres negras que sofrem com o apagamento histórico, consequência do racismo que prevalece na sociedade.

Como o jogo é separado em seções, se o aluno errar a resposta de uma delas é conduzido à opção de “continuar jogando”, que se encontra na última parte do jogo, podendo, assim, iniciá-lo quantas vezes forem necessárias. O jogo, por se tratar de uma história do tempo presente (BITTENCOURT, 2018, p. 134), permite a utilização de fontes atuais, como fotografias e vídeos que retratam a história e o ativismo da protagonista.

A utilização de fotografias da própria Lélia Gonzalez e de vídeos com entrevistas permite aos alunos terem um contato maior com o seu protagonismo, ressaltando a sua importância nos processos históricos estudados. O uso da fotografia tem colaborado para os estudos da contemporaneidade, como fonte documental ou como objeto de pesquisa (BITTENCOURT, 2018, p. 294). No jogo *Lélia e a luta pela Amefricanidade*, as fotos são utilizadas como fonte documental por registrar acontecimentos e situações vividas pela própria Lélia, ou seja, uma representação do real (BITTENCOURT, 2018, p.293-294).

Os vídeos inseridos no jogo foram retirados de dois canais do *Youtube*. Um relata sua biografia e está no canal TV PUC- RIO ([https://www.youtube.com/watch?v=Rl\\_rzI\\_mk48&t=4s](https://www.youtube.com/watch?v=Rl_rzI_mk48&t=4s)), outro, demonstra sua trajetória de lutas sociais, no Canal CultNe (<https://www.youtube.com/watch?v=BFnvKcsLqJI>). A presença de vídeos, como recursos multimídias, possibilita uma maior interatividade dos alunos com o conhecimento histórico que está sendo produzido a partir dos jogos, pois é uma forma de ilustrar o período que estão estudando, facilitando, dessa maneira, a compreensão (SCHMIDT, GERMINARI, GONÇALVES, 2020, p. 23-24). Por intermédio da inclusão das diversas formas de recursos multimídias no jogo *Lélia e a luta pela Amefricanidade*, pretendemos fazer com que os discentes interajam com a história da

Lélia Gonzalez, auxiliando no processo de resgate dos fatos e como esses interferem na sociedade a que pertencem (OLIVEIRA, GONÇALVES, GERMINARI, GONÇALVES, 2020, p. 67).

### 3.5.1 – Estrutura do Jogo

O jogo está dividido em 15 seções e, a cada seção, o participante tem contato com o ativismo e a trajetória de Lélia Gonzalez. O objetivo é que, ao final do jogo, o participante conheça um pouco mais da sua atuação e protagonismo, como também uma forma de resistência diferente daquelas expostas nas narrativas escolares. Seguem abaixo todas as seções dos jogos:

#### ➤ Seção 1 – Cadastro

Para iniciar o desafio, o participante deve preencher um formulário, com o seu nome e endereço de e-mail, isto auxilia principalmente ao professor, que pediu para que os alunos jogassem o desafio fora do ambiente escolar. Por ser tratar de um jogo *online*, ele pode ser aplicado em qualquer momento, apenas é necessário copiar o *link* e enviar para os alunos. Dependendo da realidade escolar do professor, pode também deixar em alguma plataforma disponibilizada pela instituição. Após o preenchimento das informações, o participante é convidado a avançar para a próxima seção.

FIGURA 43 - CADASTRO DO JOGO

A imagem mostra a interface de um formulário de cadastro em uma plataforma de jogos. No topo, há uma banner com uma foto de Lélia Gonzalez e o título 'Lélia Gonzalez e a luta pela amerifricanidade'. Abaixo, o título do jogo é 'JOGO INTERATIVO - "LÉLIA E SUA LUTA PELA AMERIFRICANIDADE !"'. O formulário contém campos para 'E-mail' e 'Qual o seu nome?'. O campo de e-mail tem o texto 'Seu e-mail' e uma mensagem de erro 'Esta pergunta é obrigatória'. O campo de nome tem o texto 'Sua resposta'. Na base do formulário, há botões para 'Próxima', 'Página 1 de 15' e 'Limpar formulário'. No rodapé, há o logotipo do Google Formulários e links para 'Denunciar abuso', 'Termos de Serviço' e 'Política de Privacidade'.

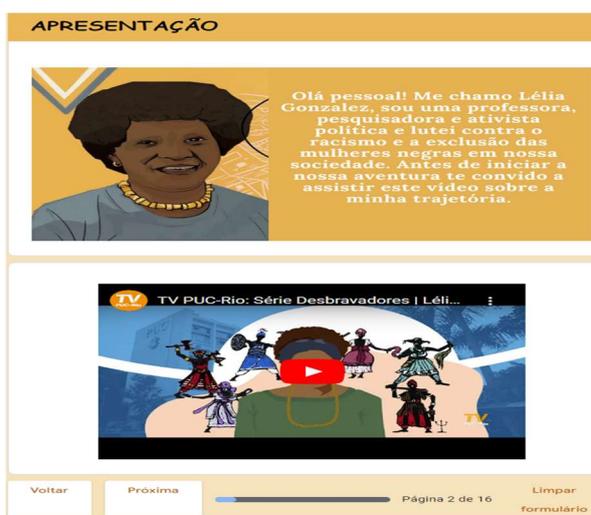
FONTE: ACERVO PRÓPRIO.

➤ **Seções 2 e 3 - Lélia se apresenta:**

Nas seções de números dois e três, o participante tem acesso a uma breve biografia de Lélia Gonzalez. A própria se apresenta, iniciando uma interação com o jogador, o que será algo presente durante todo o desafio. O aluno também assiste a uma animação que demonstra um pouco da sua história, auxiliando na percepção de como o seu protagonismo é importante. Segue a sua apresentação presente na seção dois:

*Olá, pessoal! Me chamo Lélia Gonzalez, sou uma professora, pesquisadora e ativista política. Lutei contra o racismo e a exclusão das mulheres negras em nossa sociedade. Antes de iniciar a nossa aventura, te convido a assistir este vídeo sobre a minha trajetória.*

**FIGURA 44 - SEÇÃO 2: APRESENTAÇÃO**



FONTE: ACERVO PRÓPRIO.

Após a apresentação e o convite para assistir a um vídeo em estilo de animação, Lélia convida o participante a ingressar em uma aventura, que é a história da sua vida, ressaltando a importância de observar que a história do nosso país é formada por diversos sujeitos históricos e, como esta percepção de múltiplos sujeitos colabora para a construção da cidadania. Segue a sua fala:

*Agora que você já sabe um pouco mais sobre a minha história, te convido a embarcar em uma aventura! Você é convidado a observar a linha do tempo da minha vida, para conhecer como atuei na conscientização social de que a história do nosso país é formada por diversos sujeitos*

*históricos e que todos somos protagonistas na nossa formação social. Vamos juntos construir uma sociedade mais justa e igualitária!*

**FIGURA 45 - SEÇÃO 3 - APRESENTAÇÃO E CONVITE**



FONTES: ACERVO PRÓPRIO.

➤ **Seções de números 4 e 5 – Fase 1 - Atuação política – Luta pela inclusão da mulher negra periférica na sociedade.**

Nesta seção, inicia-se o desafio e o participante tem contato com dados atuais da situação das mulheres negras no mercado de trabalho e observa as mudanças e permanências históricas da nossa sociedade. Por isso, colocamos uma imagem retirada do site <https://nosmulheresdaperiferia.com.br>, que demonstra a real situação das mulheres negras no mercado, relacionando com a luta da Lélia Gonzalez nos anos de 1970 e 1980. Neste período, ela ajudou na criação de núcleos de conscientização nas periferias do Rio de Janeiro, com o objetivo de oferecer letramento político às mulheres negras periféricas (RATTS, RIOS, 2010, p. 97).

Após a análise da imagem, o participante tem que responder a seguinte pergunta, realizada pela própria Lélia Gonzalez, com o valor de 10 (dez) pontos. A alternativa correta é aquela que está assinalada com um X.

Nos anos 70 e 80, criei diversos grupos para conscientizar as mulheres negras periféricas de sua condição no mercado de trabalho. Nesse sentido, podemos perceber, que esta condição persiste na nossa sociedade e está relacionada:

(X) À falta de políticas públicas que busquem a inserção das mulheres negras no mercado de trabalho com ações afirmativas, por exemplo, com processo seletivo próprio.

( ) Na realidade, a questão do desemprego não afeta de maneira distinta as mulheres brancas e negras, todas estão excluídas na sociedade.

FIGURA 46 -- SEÇÃO 4

**1ª FASE : ATUAÇÃO POLÍTICA - LUTA PELA INCLUSÃO DA MULHER NEGRA PERIFÉRICA NA SOCIEDADE**

Observe a imagem  
<https://nosmulheresdaperiferia.com.br/negras-no-mercado-de-trabalho/>

**MAS TEM AS PIORES CONDIÇÕES NO MERCADO DE TRABALHO**

A MULHER NEGRA RECEBE MENOS DA METADE QUE UM HOMEM BRANCO

A POPULAÇÃO NEGRA É O GRUPO MAIS SUBUTILIZADO

POSSUEM A MENOR PRESENCIA EM CARGOS DE LIDERANÇA E SOMAM MENOS DE 7% DE CONTRATATÓES EM SÃO PAULO EM 2022

Responda a pergunta a seguir:

10 pontos

Nos anos 70 e 80, criei diversos grupos para conscientizar as mulheres negras periféricas da sua condição para no mercado de trabalho e, assim, criar maneiras para superá-los. Mas como podemos perceber este é ainda uma permanência histórica, ainda não superada na nossa sociedade, que está relacionada:

Na realidade a questão do desemprego não afeta de maneira distinta as mulheres brancas e negras, todas estão excluídas na sociedade.

A falta de políticas públicas que busque a inserção das mulheres negras no mercado de trabalho com ações afirmativas, por exemplo, com processo seletivo próprio.

Voltar Próxima Página 4 de 15 Limpar formulário

Nunca envie senhas pelo Formulários Google.

FONTE: ACERVO PRÓPRIO.

### ➤ Seção 5 – Explicação da resposta

Após responder à questão correta, a própria Lélia faz uma breve explicação para o participante sobre a importância de políticas públicas que auxiliem na construção de uma sociedade mais justa e igualitária, por meio da seguinte fala:

*Isso mesmo! Infelizmente, a falta de políticas públicas que busquem inserir as mulheres negras no mercado de trabalho faz com que elas não consigam bons cargos e salários. Uma sociedade mais justa e igualitária busca realizar uma reparação histórica.*

FIGURA 47 - SEÇÃO 5



FONTE: ACERVO PRÓPRIO.

➤ **Seções de números 6 e 7 – Atuação Política – Movimento Negro Unificado.**

A segunda fase do jogo está na sexta seção do formulário e demonstra o protagonismo de Lélia Gonzalez em frente do MNUCDR, com outras grandes personalidades. Em frente ao Teatro Municipal de São Paulo, em 1978, eles leram um manifesto denunciando o racismo no Brasil. É neste momento do jogo que o participante é impulsionado a observar as diversas formas de resistência que existiam durante a Ditadura Civil Militar no Brasil.

Por meio de uma fotografia de Lélia Gonzalez na condução de um ato público no Rio de Janeiro, retirada do site do fotógrafo Januário Garcia, que também é atuante do Movimento Negro, participantes do jogo podem observar como ela foi atuante nas manifestações populares durante um período em que muitos eram obrigados a se calarem.

Mantendo a ideia de uma interação entre Lélia Gonzalez e o participante, é a própria Lélia que conta a sua história e depois faz a pergunta ao participante, a qual é justamente direcionada aos dias atuais, sobre a criminalização do racismo na Constituição de 1988, que o tornou crime

inafiançável, destacando, assim, a construção da cidadania no período da redemocratização, por meio da atuação dos movimentos sociais. Observem a fala e a pergunta:

*O Movimento Negro Unificado (MNU) surgiu em 1978, durante a Ditadura Civil Militar (1964-1985). Eu, juntamente com grandes nomes, como Abdias do Nascimento e Milton Santos, lutávamos pela redemocratização do nosso país e pelo fim do racismo e da violência policial contra os afrodescendentes. Queríamos conquistar espaço!*

*Por isso, fomos para frente do Teatro Municipal de São Paulo, em julho de 1978, mostrar ao povo a nossa voz! Fizemos manifestações pelas principais cidades do país e o movimento negro segue atuante até os dias atuais.*

### ➤ Pergunta da seção 6:

Com o fim desse período opressor e a formação da Constituição de 1988, conquistamos alguns direitos, devido a nossa luta! Sabemos que ela ainda está muito longe de terminar, mas, com a Constituição de 1988, o racismo se tornou:

- (x) Um crime inafiançável e imprescritível.
- ( ) Se tornou um crime, mas a punição é apenas com multa, podendo o acusado responder em liberdade.

FIGURA 48 - SEÇÃO Nº 6

**2ª FASE: ATUAÇÃO POLÍTICA - MOVIMENTO UNIFICADO NEGRO**

Lélia Gonzalez no 1º Ato Público do MNU no Rio, Cinelândia, 1978.  
Fonte: <https://ims.com.br/convida/januario-garcia/>



10 pontos



Com o fim desse período opressor e a formação da Constituição de 1988, conquistamos alguns direitos, devido a nossa luta! Sabemos que ela ainda está muito longe de terminar, mas, com a Constituição de 1988, o racismo se tornou:

Um crime inafiançável e imprescritível.

Se tornou um crime, mas a punição é apenas com multa, podendo o acusado responder em liberdade.

Página 6 de 15

Nunca envie senhas pelo Formulário Google.  
Este conteúdo não foi criado nem aprovado pelo Google. [Denunciar abuso](#) - [Termos de Serviço](#) - [Política de Privacidade](#)

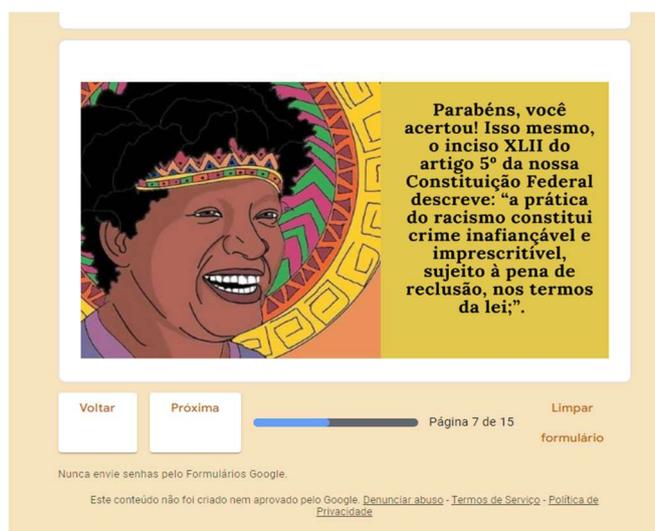
FONTE: ACERVO PRÓPRIO.

➤ **Seção nº 7 – Explicação da resposta anterior**

Seguindo a metodologia do jogo, a próxima seção após a pergunta é sempre a explicação da resposta anterior. Caso o participante acerte, ele recebe uma explicação da própria Lélia Gonzalez, que fundamenta a sua resposta, mas, caso ele erre, é direcionado para a última seção que lhe dá a opção de iniciar o jogo novamente. Veja abaixo a explicação da própria Lélia sobre a questão anterior.

*Parabéns, você acertou! Isso mesmo, o inciso XLII do artigo 5º da nossa Constituição Federal descreve: “a prática do racismo constitui crime inafiançável e imprescritível, sujeito à pena de reclusão, nos termos da lei”.*

**FIGURA 49 - SEÇÃO 7**



FONTE: ACERVO PRÓPRIO.

➤ **Seções de números 8 e 9 – Atuação Cultural de Lélia Gonzalez.**

A terceira fase do jogo demonstra a atuação de Lélia Gonzalez na busca da valorização da cultura afro-brasileira. Seu ativismo no Instituto de Pesquisas das Culturas Negras (IPCN), participação em atividades culturais que exaltavam a cultura afrodescendente e o seu trabalho na formação do Memorial Zumbi são evidenciadas nesta fase (RATTS, RIOS, 2010, p. 11). Para que o aluno perceba esta importância, seguindo sempre a metodologia de como as suas lutas refletem no presente, é destacada a Lei 10639/2003, que traz a obrigatoriedade do ensino da cultura e da

História da África no ensino básico do Brasil, ou seja, a intenção é trazer a percepção de que os direitos foram conquistados por meio de um longo processo de luta sociais.

O recurso da fotografia está presente, por se tratar de uma personalidade contemporânea. Isto também demonstra ao participante como os direitos conquistados são recentes e muitos ainda nem são conhecidos. Segue a fala de Lélia na seção:

*Sempre lutei pela inclusão da cultura africana no processo de formação da sociedade brasileira! Afinal, foram cerca de 4 milhões de africanos que vieram para o Brasil durante o período da escravização, o que corresponde a um terço do total de escravizados que vieram para a América. Esse povo influenciou nossa cultura e sociedade, mas foi menosprezado e sua cultura foi ridicularizada e excluída na História Oficial do nosso país. No Brasil, cerca 54% da população é negra e esse povo não se via representado na História do país que seus ancestrais ajudaram a construir!*

*Por isso, lutei para incluir uma cultura que também é nossa! Fui membro do Instituto de Pesquisas das Culturas Negras (IPCN), participei de diversas atividades culturais que exaltavam a cultura negra e ajudei na formação do Memorial Zumbi. Tudo isso durante as décadas de setenta de oitenta do século passado. Conseguimos algumas vitórias, depois de muitas lutas e desde 2003 é obrigatório os estudos da cultura e afro-brasileira nas escolas mediante a Lei 10639/2003.*

**Pergunta:** Qual a importância de estudar a cultura africana nas escolas?

( ) Só ajuda a aumentar o preconceito e o racismo, pois ninguém vai entender a sua importância.

(X) Ajuda a observar o quanto o nosso país é diverso, além de quebrar muitos preconceitos em relação à cultura africana e de trazer representatividade.

**Explicação para pergunta:** Parabéns, você acertou! A educação é o que transforma uma sociedade! Incluir os estudos da população afrodescendentes nas escolas do nosso país é a esperança de que estamos construindo uma sociedade com menos preconceitos.

FIGURA 50 - SEÇÃO Nº8

**3ª FASE: ATUAÇÃO CULTURAL**



Sempre lutei pela inclusão da cultura africana no processo de formação da sociedade brasileira. Afinal foram cerca de 4 milhões de africanos que vieram para o Brasil durante o período da escravidão e que correspondem um terço do total América. Esses povos influenciaram nossa cultura e sociedade, mas foi menosprezada e sua cultura foi ridicularizada e excluída na História Oficial do nosso país. No Brasil cerca de 20% da população é negra e esse povo não se viu representado na História do país que seus ancestrais ajudaram a construir!

Por isso, lutei para incluir uma cultura que também é nossa! Fui membro do Instituto de Pesquisas das Culturas Negras (IPCN), participei diversas atividades culturais que exaltava a cultura negra e ajudei na formação do Memorial Zumbi. Tudo isso durante as décadas de setenta de oitenta do século passado. Conseguimos algumas vitórias, depois de muitas lutas, desde 2003 é obrigatório os estudos da cultura e afro-brasileira nas escolas através da Lei 10639/2003.

Lélia no IPCN (Instituto de Pesquisa das Culturas Negras) <https://www.facebook.com/649541332226328/photos/pb.100064006300848.-2207520000./652948495218945/?type=3>



Para você, caro colega, qual a importância de estudar a cultura africanas nas escolas? 10 pontos

Só ajuda a aumentar o preconceito e o racismo, pois ninguém vai entender a sua importância.

Ajuda a observar o quanto o nosso país é diverso, além de quebrar muitos preconceitos em relação a cultura africano e de trazer representatividade.

Voltar   Próxima   Página 8 de 15   Limpar formulário

FONTE: ACERVO PRÓPRIO.

FIGURA 51- SEÇÃO Nº 9



**Lélia Gonzalez e a luta pela amerifricanidade**

**JOGO INTERATIVO - "LÉLIA E SUA LUTA PELA AMERIFRICANIDADE !"**

walcilene1984@gmail.com [Alternar conta](#)



Parabéns, você acertou!  
A educação é o que transforma uma sociedade!  
Incluir os estudos da população afrodescentes nas escolas do nosso país é a esperança que estamos construindo uma sociedade com menos preconceitos.

Jeni Dini

Voltar   Próxima   Página 9 de 15   Limpar formulário

FONTE: ACERVO PRÓPRIO.

➤ **Seções de números 10 e 11 - O conceito do termo Amefricanidade.**

Na seção de número nove, o participante é conduzido a ter contato com o termo amefricanidade. Por meio do artigo “A categoria político-cultural de amefricanidade”, ela ressalta como a cultura africana está presente na formação sociocultural do continente e principalmente no Brasil. Por isso, por intermédio do diálogo, é apresentada esta terminologia, o que demonstra a diversidade de povos que formaram o continente, fazendo com que as narrativas elaboradas nos espaços escolares sejam mais inclusivas. Para o participante que chegou nesta fase são disponibilizadas duas questões, uma de caráter explicativo, que não tem pontuação, e uma com valor de dez pontos. Segue o diálogo:

*Caro colega, você já pensou que além de povos latino-americanos, também somos amerifricanos? Isso mesmo, fomos tão influenciados pelos povos africanos na nossa formação cultural, quanto pelos povos latinos. Isso podemos perceber na nossa língua, nas comidas, danças e festas.*

*Por isso, senti a necessidade de criar a categoria da amefricanidade, para demonstrar a importância da cultura africana na nossa formação e, assim, buscar superar o racismo cultural e a exclusão da cultura africana em nossa sociedade.*

**Pergunta nº1:**

Você já conhecia este termo amefricanidade?

( ) SIM

( ) NÃO

Observação: esta pergunta não gera pontuação.

**Pergunta nº 2**

Ainda sobre a criação da categoria amefricanidade, qual a importância da propagação deste termo para a nossa sociedade?

( ) Não há importância nenhuma, até porque não vejo que os povos africanos contribuíram para a nossa formação cultural.

(X) É de extrema importância a popularização do termo amefricanidade, pois, nos estudos sobre a formação da nossa sociedade, isso vai nos ajudar a quebrar as barreiras do racismo cultural presente na nossa sociedade.

### Explicação para resposta anterior:

*Parabéns, você acertou! O termo amefricanidade deve ser cada mais conhecido para que possamos perceber a contribuição da cultura africana na formação da nossa sociedade.*

**FIGURA 52 -- SEÇÃO Nº 10**

**4ª Fase - AMEFRICANIDADE**



Caro colega, você já pensou que além de povos latino-americanos, também somos africanos? Isso mesmo, fomos tão influenciados pelos povos africanos na nossa formação cultural, quanto pelos povos latinos. Isto podemos perceber na nossa língua, comidas, danças e festas. Por isso, criei a categoria da amefricanidade, para demonstrar a importância da cultura africana na nossa formação e assim buscar superar o racismo cultural e exclusão da cultura africana em nossa sociedade.

**Você já conhecia este termo amefricanidade?** \* 0 pontos

Sim  
 Não

**Ainda sobre a criação da categoria amefricanidade, qual a importância da propagação deste termo para a nossa sociedade?** \* 10 pontos

Não há importância nenhuma, até porque não vejo que os povos africanos contribuíram para a nossa formação cultural.  
 É de extrema importância a popularização do termo amefricanidade, pois, nos estudos sobre a formação da nossa sociedade, isso vai nos ajudar a quebrar as barreiras do racismo cultural presente na nossa sociedade.

Voltar
Próxima



Limpar formulário

Página 10 de 15

FONTE: ACERVO PRÓPRIO.

**FIGURA 53 - SEÇÃO Nº11**

**PARABÉNS VOCÊ ACERTOU !**



Parabéns, você acertou! O termo amefricanidade deve ser cada mais conhecido para que possamos perceber a contribuição da cultura africana na formação da nossa sociedade.

Voltar
Próxima



Limpar formulário

Página 11 de 15

Nunca envie senhas pelo Formulários Google.

FONTE: ACERVO PRÓPRIO.

➤ **Seções de números: 12 e 13. 5ª fase - Luta para popularizar o Dia da Consciência Negra e a importância do Estatuto da Igualdade Racial.**

Na seção de número doze, o participante chega na última fase do desafio. Neste momento, é destacada a importância do Dia da Consciência Negra, apresentando a data escolhida, 20 de novembro, e o significado desta escolha. Destaca, ainda, como os movimentos sociais conduzidos pelo Movimento Negro foram importantes para a formação do estatuto da Igualdade Racial no Brasil, que foi instituído por meio da Lei 12.288, no dia 20 de julho de 2010.

Um vídeo do canal Cultine do *Youtube*, que destaca a atuação de Lélia Gonzalez em uma manifestação social contra o racismo, é apresentado. Desta forma, os alunos observam de forma concreta a atuação de Lélia e como o seu ativismo político refletiu em várias conquistas para a população negra. Mais uma vez, o participante tem contato com essas informações por meio da própria Lélia Gonzalez:

*Depois de muitos anos de luta e de ativismo, conseguimos algumas vitórias, como a inclusão do dia da Consciência Negra no Calendário Escolar, em 2003, e a Lei 12.228 de 2010, que instituiu o Estatuto da Igualdade Racial. Vitórias importantes, mas a nossa luta está distante de acabar, pois, infelizmente, poucas pessoas conhecem a existência do Estatuto da Igualdade Racial, o dia e o motivo da comemoração da Consciência Negra.*

**Pergunta 1** -Caro colega, você sabia da existência do Estatuto da Igualdade Racial?

SIM

NÃO

Observação.: esta pergunta não gera pontuação.

**Pergunta 2** -Caro colega, em que dia se comemora o Dia da Consciência Negra e por qual motivo foi escolhida esta data?

Dia 20 de novembro, dia da morte do Zumbi dos Palmares, maior símbolo da resistência negra em nosso país.

Dia 13 de maio, em homenagem à princesa Isabel, que aboliu a escravidão no Brasil em 1888.

FIGURA 54 – SEÇÃO 12

**JOGO INTERATIVO - "LÉLIA E SUA LUTA PELA AMERIFRICANIDADE !"**

walcilene1984@gmail.com Alternar conta

\* Indica uma pergunta obrigatória

**5ª FASE - Luta para popularizar o dia da Consciência Negra e a importância do Estatuto da Igualdade Racial.**

Depois de muitos anos de luta e de ativismo, conseguimos algumas vitórias, como a inclusão do dia da Consciência Negra no Calendário Escolar em 2003 e a Lei 12.288 de 2010, que instituiu o Estatuto da Igualdade Racial. Vitórias importantes, mas a nossa luta está distante de acabar, infelizmente poucas pessoas conhecem a existência do Estatuto da Igualdade Racial e o dia e motivo da comemoração da Consciência Negra. Veja o vídeo quando liderar em plena Ditadura Civil Militar (1964-1985), uma marcha de conscientização no Dia da Consciência Negra.

CULTNE - Lélia Gonzalez

20 DE NOVEMBRO  
LÉLIA GONZALEZ

Caro colega, você sabia a existência do Estatuto da Igualdade Racial? \* 0 pontos

Sim  
 Não

Voltar Próxima Página 12 de 15 Limpar formulário

FONTE: ACERVO PRÓPRIO.

FIGURA 55 - SEÇÃO 13

Através da Lei nº 12.288 de 20 de julho de 2010, foi criado no Brasil o Estatuto da Igualdade Racial, que segundo o seu artigo 1º tem como objetivo, garantir à população negra a efetivação da igualdade de oportunidades, a defesa dos direitos étnicos individuais, coletivos e difusos e o combate à discriminação e às demais formas de intolerância étnica.

Em relação ao Dia da Consciência Negra e por qual motivo foi escolhido esta data? \* 10 pontos

Dia 20 de novembro, dia da morte do Zumbi dos Palmares, maior símbolo da resistência negra em nosso país.  
 Dia 13 de maio, em homenagem à princesa Isabel que aboliu a escravidão no Brasil em 1888.

Voltar Próxima Página 13 de 15 Limpar formulário

FONTE: ACERVO PRÓPRIO.

## ➤ Seção 14 – Final

Lélia Gonzalez felicita o jogador por ter participado do desafio, ressaltando a importância da educação e a inserção da diversidade de sujeitos na História para a construção de uma sociedade pautada no respeito, sendo este o verdadeiro alicerce para a cidadania.

*Parabéns, por ter chegado até aqui! Fico feliz de demonstrar a trajetória para você! Conto com você para continuar nesta luta contra o racismo e na construção de uma sociedade mais justa e igualitária.*

**FIGURA 56 - SEÇÃO 14**

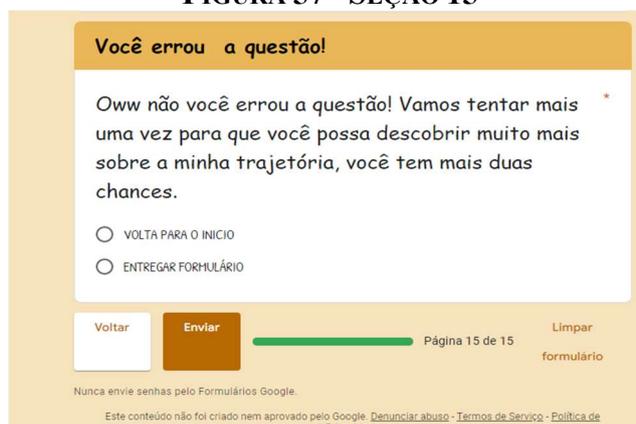


FONTE: ACERVO PRÓPRIO.

➤ **Seção nº15 – Erro da questão**

O aluno será direcionado para esta seção apenas se errar alguma das questões propostas no desafio. Com isso, ele é convidado a escolher entre entregar o formulário ou retornar ao início, para realizar novamente o desafio.

**FIGURA 57 - SEÇÃO 15**



FONTE: ACERVO PRÓPRIO.

Com isso, pretendemos conscientizar os discentes da importância da atuação de Lélia Gonzalez em seu ativismo político, das questões sobre igualdade racial e luta contra o racismo. Assim, colocando em prática aquilo que já é exigido em lei, mas que, infelizmente, ainda não é totalmente colocado em prática.

### **3.6 Por uma narrativa inclusiva e atrativa.**

A utilização dos jogos educativos para incluir a participação de figuras femininas negras nas narrativas históricas escolares foi a forma encontrada para que os alunos percebessem a inclusão de outros protagonistas de uma maneira mais atrativa, uma vez que os jogos são utilizados como uma forma de metodologia ativa, que busca fazer com que os alunos participem ativamente nos processos de ensino de aprendizagem (BORGES, FRANCISCO, LOUVEM, 2022, p. 163). Dessa forma, saímos da percepção de apenas mais um conteúdo para um aprendizado ativo, por meio de uma experiência com o tempo demonstrado em sala de aula, vivenciando novas formas de organizações políticas e sociais, como os quilombos, ou tipos de resistências e lutas protagonizados por pessoas que nunca tinham ouvido falar como Maria Felipa de Oliveira e Lélia Gonzalez.

Com isto, não estamos propondo uma solução para os problemas relacionados ao apagamento de tantos protagonismos, como o das mulheres negras no Ensino de História, mas uma proposta pedagógica que auxilie na construção de uma narrativa mais inclusiva e que esteja direcionada ao aluno, para respeitar as suas habilidades e capacidades cognitivas, buscando o seu envolvimento no processo de aprendizagem, por meio da descoberta e investigação, distanciando-se, assim, do modelo tradicional centrado no docente (VALENTE, BACICH, MORAN, 2018, p. 27).

Os jogos demonstrados que trazem o protagonismo das mulheres negras não é uma inovação na forma de transmitir o conteúdo, contudo, tem como objetivo ajudar na construção das narrativas históricas da Educação Básica para que se resgate não apenas um sujeito histórico, mas, sobretudo, uma memória e identidade social perdida por tanto tempo, já que o Ensino de História na atualidade tem como compromisso a construção de diversas identidades sociais, seja ela de gênero, étnicas e sexuais (BITTENCOURT, 2018, p.102).

## CONSIDERAÇÕES FINAIS

Por muito tempo, a História como disciplina escolar tinha como finalidade construir uma identidade nacional, por meio de uma narrativa excludente, baseada em valores que favoreciam apenas um grupo social que dominava os setores políticos e econômicos do país, que, por sua vez, era formado, predominantemente, por homens e brancos. Desta forma, diversos sujeitos históricos, das mais diferentes origens e classes sociais, foram invisibilizados por esta construção identitária, como foi o caso das mulheres e afrodescendentes. Entretanto, estamos fazendo um caminho de volta e de reparação histórica no Ensino de História, mediante as várias transformações curriculares e metodológicas que buscam resgatar esta representatividade perdida. A História como disciplina escolar tem uma outra função: formar cidadãos críticos, que saibam respeitar e conviver com as diversas culturas e realidades sociais ( BITTENCOURT, 2018, p.103).

Para que isto se concretize de forma eficaz, é necessário que se reconheça que perduram em nossa sociedade muitos dos problemas que foram gerados pela construção desta identidade nacional que se refletem de diversas maneiras na atualidade, como é o caso do racismo estrutural na construção do conhecimento histórico escolar. Para que este seja reconhecido, é necessário que discutamos e estudemos sobre esses temas, que, por muito tempo, foram excluídos da História. Este foi o propósito desta pesquisa, analisar como este racismo estrutural, de forma silenciosa, é refletido no Ensino de História por meio do apagamento das figuras femininas negras em conteúdos trabalhados em sala de aula.

Não foi a nossa pretensão resolver o problema, mas reconhecer que este afeta na produção do conhecimento histórico escolar, como também a produção acadêmica. Um fato que nos deparamos no decorrer da produção desta pesquisa foi a falta de estudos e fontes e relacionadas especificamente às personalidades negras que foram trabalhadas nesta pesquisa, a Dandara dos Palmares, a Tereza de Benguela, Maria Felipa de Oliveira e a Lélia Gonzalez. Apesar de encontrar produção historiográfica significativa sobre os períodos e fatos históricos a que elas estão relacionadas, o protagonismo dessas mulheres ainda é invisibilizado. A falta de discussão sobre as causas que levam a este apagamento faz com que, muitas vezes, passem de forma despercebida. Isto faz com que todas as leis e transformações curriculares que aconteceram nos últimos anos, como a Lei 10.639/2003, não sejam efetivadas da maneira que é o seu objetivo, a inclusão e a diversidade na construção do conhecimento escolar .

Para construir uma narrativa que traga este protagonismo para a sala de aula, por meio de um aprendizado significativo, trouxemos como propostas de atividades para os professores o uso de uma ferramenta pedagógica que aproxima o conteúdo trabalhado dos alunos, que é o jogo. É

necessário trazer para o Ensino de História tais mecanismo como uma forma de envolver os estudantes na construção do conhecimento histórico escolar e, assim, superar as formas tradicionais de ensino que mecanizava e distanciava do aprendizado dos alunos, fazendo com que tivesse uma concepção que para aprender história, só bastava memorizar os nomes e as datas. O jogo educativo é uma ferramenta que além de aproximar o aluno do conteúdo, é uma prática que valoriza e potencializa o conhecimento histórico escolar, por ser algo atrativo e envolvente:

Escolher, criar, pensar, fazer amigos e inimigos, cooperar, desenvolver habilidades, construir conceitos e conhecimentos, interagir socialmente e discursivamente, trocar saberes, respeitar ou questionar regramentos, manter tradições, são alguns motivos que nos fazem defender a criação de situações didáticas em que o jogo seja central no Ensino da História ( MEINERZ, GIACOMONI, PEREIRA, 2018, p.76).

Ou seja, o jogo é uma ferramenta de ensino que faz o professor superar a visão de que o conhecimento histórico escolar seja algo pronto, cabendo ao aluno apenas a sua decoração. Utilizamos diversas ferramentas para a produção dos jogos como uma forma de demonstrar ao professor que os recursos que por eles são empregados em sua rotina de sala de aula podem ser aplicados de uma forma atrativa que faz com que os alunos tenham uma experiência com o tempo e fato expostos. Isto permite uma renovação no Ensino de História em práticas cotidianas.

A intenção não foi a de substituir as metodologias empregadas, mas agregar uma ferramenta que nos auxilie em trabalhar temas e conteúdos que, muitas vezes, são distantes da realidade e percepção dos alunos e os aproximar da disciplina de uma maneira dinâmica. Por meio de uma temática que faça o aluno perceber as permanências históricas do tempo presente, como também identificar a pluralidade de sujeitos históricos que compõem a História do Brasil, como as mulheres negras, que protagonizaram os jogos e tiveram a participação ativa em acontecimentos históricos que são trabalhados em sala de aula.

Sabemos que o racismo estrutural e genderizado não são os únicos problemas sociais que são refletidos na construção do conhecimento escolar. Tampouco, os jogos como uma única forma de metodologia ativa capaz de gerar uma maior participação dos alunos na construção das narrativas históricas, entretanto, foram esses problemas e a forma utilizada para superar este tema que, como tantos outros, são silenciados no ambiente escolar. Por isso, esta pesquisa não é acabada, mas uma sugestão de como trabalhar um assunto, como exposto no início deste trabalho, considerado sensível em sala de aula, em meio a tantos outros, para que Ensino de História cumpra a sua função, por meio de nós professores de História, ao trazer para nossas aulas as feridas sociais ainda tão latentes (ALBUQUERQUE, 2019, p.177). Para que, assim, as injustiças que foram produzidas no passado possam ser superadas, pela formação de cidadãos mais críticos e conscientes historicamente.

## REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS:

### Fontes consultadas:

BRASIL. Constituição da República Federativa do Brasil de 1988.

\_\_\_\_\_. 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. In: [https://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/leis/2003/110.639.htm](https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/2003/110.639.htm). Acesso: 22/05/2023.

\_\_\_\_\_. Lei nº 9.394, de 09 de janeiro de 1996. Estabelece as Diretrizes e Bases da Educação Nacional. In: [https://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/Leis/L9394.htm](https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Leis/L9394.htm). Acesso: 22/05/2023.

\_\_\_\_\_. LEI Nº 12.288, DE 20 DE JULHO DE 2010. Institui o Estatuto da Igualdade Racial; altera as Leis nos 7.716, de 5 de janeiro de 1989, 9.029, de 13 de abril de 1995, 7.347, de 24 de julho de 1985, e 10.778, de 24 de novembro de 2003. In: [planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_ato2007-2010/2010/lei/112288.htm](http://planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2010/lei/112288.htm). Acesso: 22/05/2023.

\_\_\_\_\_. LEI Nº 12.987, DE 2 DE JUNHO DE 2014. Dispõe sobre a criação do Dia Nacional de Tereza de Benguela e da Mulher Negra. In: [lanalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_ato2011-2014/2014/lei/112987.htm](http://lanalto.gov.br/ccivil_03/_ato2011-2014/2014/lei/112987.htm). Acesso: 22/05/2023.

\_\_\_\_\_. LEI Nº 13.697, DE 26 DE JULHO DE 2018. Inscreve os nomes de Maria Quitéria de Jesus Medeiros, Sórora Joana Angélica de Jesus, Maria Felipa de Oliveira e João Francisco de Oliveira (João das Botas) no Livro dos Heróis e Heroínas da Pátria. In: [planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_ato2015-2018/2018/Lei/L13697](http://planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2015-2018/2018/Lei/L13697). Acesso: 22/05/2023.

\_\_\_\_\_. LEI Nº 13.816, DE 24 DE ABRIL DE 2019. Inscreve os nomes de Dandara dos Palmares e de Luiza Mahin no Livro dos Heróis e Heroínas da Pátria. IN: [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_ato2019-2022/2019/lei/L13816.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2019-2022/2019/lei/L13816.htm). Acesso: 22/05/2023.

ESCRITORAS NEGRAS. 04/2022 IN: [escritorasnegras.gif](http://escritorasnegras.gif) (800×400) ([sescsp.org.br](http://sescsp.org.br)). Acesso: 23/03/2023.

DESIGUALDADE: MAIS DE 40% DAS MULHERES NEGRAS ESTÃO SUBUTILIZADAS NO MERCADO DE TRABALHO. Brasil de fato. 21/03/2023. IN: [Desigualdade: mais de 40% das mulheres negras estão | Geral](http://Desigualdade:maisde40%dasmulheresnegraestao|Geral) ([brasildefato.com.br](http://brasildefato.com.br)). Acesso: 03/07/2023.

GARCIA, Januário. A anticomemoração de um centenário. 18/01/2021. IN: [Januário Garcia - Instituto Moreira Salles](http://JanuárioGarcia-InstitutoMoreiraSalles) ([ims.com.br](http://ims.com.br)). Acesso: 23/03/2023.

GERMANO, Douglas. **O Que Se Cala**. In: [O Que Se Cala - Elza Soares - LETRAS.MUS.BR](http://OQueSeCala-ElzaSoares-LETRAS.MUS.BR). Acesso: 22/05/2023.

LÉLIA GONZALEZ VIVE' LANÇA 'AMEFRICANIFESTO' NO DIA DA MULHER NEGRA. Hypesse. 22/07/2022. IN: [Lélia Gonzalez | Hypesse inovação e criatividade para todos](#). Acesso: 25/03/2023.

\_\_\_\_\_. AS LEITURAS COMPLEXAS DE UM BRASIL DESIGUAL. 20/11/2020. Brasil escola. IN: [Nova Escola Box | Lélia Gonzalez: as leituras complexas de um Brasil desigual](#). Acesso: 25/03/2023.

A pensadora é central para entender raça, gênero e classe em nosso país e no mundo  
MEDEIROS, Rico; FADRINO, Cláudio; PORTUGAL, Paulo César. **Samba Enredo 1994 - Tereza de Benguela - Uma Rainha Negra No Pantanal G.R.E.S Unidos do Viradouro (RJ)** IN: [Samba Enredo 1994 - Tereza de Benguela - Uma Rainha Negra No Pantanal - G.R.E.S Unidos do Viradouro \(RJ\) - LETRAS.MUS.BR](#). Acesso: 22/05/2023.

MULHERES NEGRAS SÃO AS PRINCIPAIS VÍTIMAS DE FEMINICÍDIO NO PAÍS. **Carta Capital**. 22/11/2022. IN: <https://www.cartacapital.com.br/sociedade/mulheres-negras-sao-as-principais-vitimas-de-feminicidio-no-pais/>. Acesso: 03/07/2023.

RACISMO E MACHISMO MANTÊM MULHERES NEGRAS NO GRUPO DE MENORES SALÁRIOS DO PAÍS. **Brasil de fato**. 20/11/2019. IN: [Racismo e machismo mantêm mulheres negras no grupo de | Política \(brasildefato.com.br\)](#). Acesso: 20/02/2023.

ROSE, Jacob Sam-la. **Por que eu escrevo?** IN: [Por que escrevo? | Sete Íris | Literatura e Jornalismo Cultural \(wordpress.com\)](#). Acesso: 12/07/2023.

TRUTH, Sojourner. **E não sou uma mulher?** In: <https://www.geledes.org.br/e-nao-sou-uma-mulher-sojourner-truth/> Acesso : 12/03/2023.

### **Bibliografia:**

ADICHIE, Chimamanda Ngozi. **O perigo de uma história única**. São Paulo: Companhia das Letras, 2019.

AKOTINERE, Carla. **Interseccionalidade** (Feminismos Plurais/ coordenação de Djamila Ribeiro), São Paulo: Pólen, 2019.

ALBUQUERQUE JÚNIOR, Durval Muniz de. **O tecelão dos tempos**: novos ensaios de teoria da História. São Paulo: Intermeios, 2019.

ALENCASTRO, Luiz Felipe. África, números do tráfico atlântico. In: GOMES, Flávio dos Santos e SCHWARCZ, Lilia Moritz (org.). **Dicionário da Escravidão e Liberdade 50 textos críticos**. São Paulos, Companhia das Letras, 2018.

ALMEIDA, Silvio de. **Racismo Estrutural** (Feminismos Plurais/ coordenação de Djamila Ribeiro), São Paulo: Jandaíra, 2020.

- ALVES, Leonardo Meirelles. **Gamificação na Educação**: aplicando metodologias de jogos no ambiente educacional. Joinville – SC, 2018.
- ANDRADE, Vera Cabana. Repensando o documento histórico e a 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, 2012.
- ANHORN, Carmen Teresa Gabriel. COSTA, Warley. “**Currículo de História, políticas da diferença e hegemonia: diálogos possíveis**”. In: *Educação e Realidade*, Porto Alegre, v. 36, n. 1, jan/abr de 2011.
- ANTUNES, Celso. As inteligências múltiplas e seus estímulos. São Paulo: Papyrus, 2002.
- ARRAES, Jarid. **Heroínas negras brasileiras: em 15 cordéis**. São Paulo: Seguinte, 2020.
- BACICH Lilian, MORAN José (org.). **Metodologias ativas para uma educação inovadora: uma abordagem teórico-prática**. Porto Alegre: Penso, 2018.
- BARROS, José D’ Assunção. **O projeto de Pesquisa em História**: da escolha do tema ao quadro teórico. Petrópolis, RJ: Vozes, 2005.
- BITTENCOURT, Circe Maria Fernandes. **Ensino de história**: fundamentos e métodos – 5. Ed.- São Paulo: Cortez, 2018.
- \_\_\_\_\_, Circe Maria Fernandes (org.). **O saber histórico na sala de aula**. 12.ed. São Paulo: Contexto, 2019.
- BORGES, Cláudia Cristina do Lago; FRANCISCO, Luara Alencar; LOUVEM, Henrique Saraiva. Jogos e podcast no Ensino de História. In: BORGES, Cláudia Cristina do Lago; LEITE, Priscilla Gontijo (org.). **Experiências docentes e a construção do saber histórico**. João Pessoa: Editora CCTA, 2022.
- BRASIL. Constituição da República Federativa do Brasil de 1988.
- \_\_\_\_\_. Ministério da Educação. Base Nacional Comum Curricular. Brasília, 2018.
- \_\_\_\_\_. Parâmetros Curriculares Nacionais para o Ensino Fundamental. Brasília, 1997. MEC/SEF.
- \_\_\_\_\_. Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais da Educação Básica. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. Diretoria de Currículos e Educação Integral. Brasília: MEC, SEB, DICEI, 2013.
- BRESCIANI, Stella. Identidades inconclusas no Brasil do século XX – Fundamentos de um lugar comum. In: BRESCIANI, Stella; NAXARA, Márcia (org.). **Memória e (res)sentimento**. Indagações sobre uma questão sensível. São Paulo: Editora da Unicamp, 2011.
- BURKE, Peter (org.). **A escrita da História: novas perspectivas**: São Paulo: UNESP Editora, 1992.

- CAETANO, J. O.; CASTRO, H. C. **Dandara dos Palmares: uma proposta para introduzir uma heroína negra no ambiente escolar**. Revista Eletrônica História em Reflexão, [S. l.], v. 14, n. 27, p. 153–179, 2020. DOI: 10.30612/rehr.v14i27.12106. Disponível em: <https://ojs.ufgd.edu.br/index.php/historiaemreflexao/article/view/12106>. Acesso em: 31 mar. 2023.
- CANDAU, Jöel. **Memória e identidade**. São Paulo: Contexto, 2012.
- CARNEIRO, Maristela. **Metodologia do Ensino de História**. Curitiba: IESDE Brasil, 2017.
- CARNEIRO, Sueli. **Escritos de uma vida**. São Paulo: Pólen Livros, 2019.
- \_\_\_\_\_. Enegrecer o feminismo: a situação da mulher negra na América Latina a partir de uma perspectiva de gênero. IN: HOLLANDA, Heloísa Buarque de (org.). **Pensamento feminista: conceitos fundamentais**. Rio de Janeiro, RJ: Bazar do Tempo, 2019.
- CARVAJAL, Julieta. Uma ruptura epistemológica com feminismo ocidental. IN: HOLLANDA, Heloísa Buarque de (org.). **Pensamento feminista hoje: perspectivas decoloniais**. Rio de Janeiro, RJ: Bazar do Tempo, 2019
- COLLINS, Patrícia Hill, BILGE Sirme. **Interseccionalidade**. São Paulo: Boitempo, 2021.
- \_\_\_\_\_. Pensamento feminista negro: o poder da autodefinição IN: HOLLANDA, Heloísa Buarque de (org.). **Pensamento feminista: conceitos fundamentais**. Rio de Janeiro, RJ: Bazar do Tempo, 2019.
- COSTA, Emília Viotti da. **A abolição**. 9.ed. – São Paulo: Editora UNESP, 2010.
- CRUZ, Adileide Maciel da Cruz; BRINBMANN, Sandor Fernando. Contribuição dos jogos didáticos no Ensino de História indígena: a experiência com jogos sobre o povo Laklãnô-Xokleng. IN: MAIA, Paulo Roberto de Azevedo; RAMOS, Márcia Elisa Teté (org.). **Linguagens e narrativas na sala de aula. Coleção : Experimentos e reflexões sobre práticas no ensino de História, vol. 3**. João Pessoa. Editora CCTA, 2022.
- DUARTE, Constância. Feminismo: uma história a ser contada.:. In: HOLLANDA, Heloísa Buarque de (org.). **Pensamento feminista brasileiro: formação e contexto**. Rio de Janeiro, RJ: Bazar do Tempo, 2019.
- DAVIES, Nicholas. As camadas populares nos livros de História. In: PINSKY, Jaime. **O ensino de História e a criação do fato**. São Paulo, Contexto, 2018.
- EVARISTO, Conceição. **Poemas da recordação e outros movimentos**. Rio de Janeiro: Malê, 2021.
- FARIA, Sheila Siqueira de Castro. **Sinhás pretas, damas e mercadoras: As pretas minas nas cidades do Rio de Janeiro e de São João Del Rey (1700-1850)**. 2004. Tese (Doutorado) – Curso de História, Universidade Federal Fluminense. 2004.

- FANON, Franz. **Pele negra, máscaras brancas**. São Paulo: Ubu Editora, 2020.
- \_\_\_\_\_. **Em defesa da revolução africana**. Lisboa: Livraria Sá da Costa editora, 1980.
- FICO, Carlos. **História do Brasil contemporâneo**. - São Paulo: Contexto, 2015.
- FONSECA, Selva Guimarães. **Didática e prática de ensino: experiências, reflexões e aprendizados**. Campinas, SP, 2003. (Coleção Magistério: formação e trabalho pedagógico)
- FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia: Saberes necessários à prática educativa**. 25. ed. São Paulo: Paz e Terra, 1996.
- GASPARELLO, Arlette Medeiros. Encontro de saberes: as disciplinas escolares, o historiador da educação e o professor. IN: MAGALHÃES, Marcelo de Souza. MONTEIRO, Ana Maria. **Ensino de História: sujeitos, saberes e práticas**. 3ª edição. – Rio de Janeiro: Mauad X, 2012.
- GASPARI, Elio **A ditadura envergonhada**. São Paulo: Companhia das Letras, 2002.
- GIL, Carmem Zeli de Vargas. Memória. IN: FERREIRA, Marieta de Moraes; OLIVEIRA, Margarida Maria Dias de. **Dicionário de Ensino de História**. Rio de Janeiro: FGV, 2019.
- \_\_\_\_\_;CAMARGO, Jonas Eugenio. Ensino de História e temas sensíveis: abordagens teórico-metodológicas. **Revista História Hoje, [S. l.]**, v. 7, n. 13, p. 139–159, 2018. DOI: 10.20949/rhhj.v7i13.430. Disponível em: <https://rhhj.anpuh.org/RHHJ/article/view/430>. Acesso em: 3 jul. 2023.
- GOMES, Alex. MELO FILHO, Ivanildo, SEIXAS, Luma. Efetividade de mecânicas de gamificação sobre o engajamento de alunos do Ensino Fundamental. IN: Blikstein, Paulo; MEIRA, Luciano (org.). **Ludicidade, jogos digitais e gamificação na aprendizagem**. Porto Alegre, RS: Penso, 2020.
- GOMES, Flávio dos Santos; LAURIANO, Jaime; SCWARCZ, Lilian. **Enciclopédia Negra**. São Paulo: Companhia das Letras: 2021.
- GOMES, Nilma Lino. **O Movimento Negro educador: saberes construídos nas lutas por emancipação**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2018.
- GONZALEZ, Lélia. **Por um feminismo afro-latino-americano: ensaios, intervenções e diálogos**, organização Flávia Rios, Márcia Lima. Rio de Janeiro: Zahar, 2020.
- \_\_\_\_\_. **A categoria político-cultural de amefricanidade**. Tempo Brasileiro, 92/93, jan/jun., 1988.
- \_\_\_\_\_. Racismo e sexismo na cultura brasileira. In: HOLLANDA, Heloísa Buarque de (org.). **Pensamento feminista brasileiro: formação e conceito**. Rio de Janeiro, RJ: Bazar do Tempo, 2019.
- HOLLANDA, Heloísa Buarque de (org.). **Pensamento feminista brasileiro: formação e conceito**. Rio de Janeiro, RJ: Bazar do Tempo, 2019.

\_\_\_\_\_. **Pensamento feminista: conceitos fundamentais.** Rio de Janeiro, RJ: Bazar do Tempo, 2019.

\_\_\_\_\_. **Pensamento feminista hoje: perspectivas decoloniais.** Rio de Janeiro, RJ; Bazar do Tempo, 2020.

HOOKS, Bell. **Olhares negros: raça e representação.** São Paulo: Elefante, 2019.

\_\_\_\_\_. **Ensinando a transgredir: a educação como prática de liberdade;** tradução de Marcelo Brandão Cipolla. São Paulo: WMF Martins Fontes, 2017.

HUIZINGA, Johan. **Homo Ludens.** São Paulo: Perspectiva, 2000.

IVO, Isnara Pereira e JESUS, José Robson Gomes: **Escravidão, negros africanos e Santo Isidoro de Sevilla.** IN: **Dimensões Dossiê "Estudos africanos: novas perspectivas historiográficas".** Revista de História da Ufes, n.43, 2019. p. 28-62. ISSN: 2179-8869.

KLEINKE, Rita de Cássia Marques. **Aprendizagem significativa: A pedagogia por projetos no processo de alfabetização.** Dissertação (Mestrado em Engenharia de Produção. Área de Concentração: Mídia em Conhecimento) - Universidade Federal de Santa Catarina. Santa Catarina, 2003.

KILOMBA, Grada. **Memórias da plantação – episódio de racismo cotidiano.** Rio de Janeiro: Cobogó, 2019.

KROHL, D. R. POTRIKUS, B. H. P. .; ARAÚJO, K. F.; OLIVEIRA, L. D. .; DUTRA, T. C. **Aprendizagem baseada em jogos: Reflexões Sobre o uso de jogos de tabuleiros durante o período de isolamento social na Educação Matemática.** Revista Eletrônica Debates em Educação Científica e Tecnológica, [S. l.], v. 11, n. 01, 2022. DOI: 10.36524/dect.v11i01.1248. Disponível em: <https://ojs.ifes.edu.br/index.php/dect/article/view/1248>. Acesso em: 29 jun. 2023.

LAKOTOS, Eva Maria. MARCONI, Maria de Andrade. **Fundamentos de Metodologia Científica.** São Paulo: Atlas, 2017. 8 ed.

LIMA, Mônica. **Negra é a raiz da liberdade. Narrativas sobre a abolição da escravidão no Brasil em livros didáticos de história.** In: ROCHA Helenice. RENIK Luís. MAGALHÃES, Marcelo de Souza. **Livros didáticos de história: entre políticas e narrativas.** Rio de Janeiro: FGV, 2017.

LOCASTRO, Aline Vanessa. SILVA, Douglas Novais da. **O Absolutismo Monárquico em Podcasts: Relato de sala de aula invertida no Estágio Supervisionado em História no Oeste Baiano (2019).** IN: LEITE, Priscilla Gontijo. BORGES, Cláudia Cristina do Lago. SZLACHTA, Arnaldo Martin Junior (org.). **Ensino de História, tecnologias e metodologias ativas: novas experiências e saberes escolares.** João Pessoa: editora do CCTA, 2022.

MATTOSO, Kátia de Queirós. **Ser escravo no Brasil.** São Paulo: Brasilienses, 2003.

MBEMBE, Achille. **Crítica da razão negra.** Lisboa: Antígona, 2018.

- MEINERZ, Carla Beatriz. Jogar com a História. IN: GIACOMONI, Marcello Paniz; PEREIRE, Nilton Mullet. Jogos e ensino de história. Posto Alegre: Editora da UFRGS, 2018.
- MICELI, Paulo. Uma pedagogia da História? IN: PINSKY, Jaime (org.) **O ensino de História e a criação do fato**. São Paulo: Contexto, 2018.
- MINHO, Marcelle; ALVES, Lynn. Jogos e produção de conteúdo: combinação que engaja e transforma. IN: MEIRA, Luciana; BLIKSTEIN, Paulo (org.). **Ludicidade, jogos digitais e gamificação na aprendizagem** (org.). Porto Alegre: Penso, 2020.
- MONTEIRO, Ana Maria; GASPALLO, Arlette Medeiros; MAGALHÃES, Marcelo de Souza. **Ensino de História: sujeitos, saberes e práticas**. Rio de Janeiro: Mauad X, 2012.
- \_\_\_\_\_. Narrativa e Narradores no ensino de história. IN: MONTEIRO, Ana Maria; GASPALLO, Arlette Medeiros; MAGALHÃES, Marcelo de Souza. **Ensino de História: sujeitos, saberes e práticas**. Rio de Janeiro: Mauad X, 2012.
- MOREIRA, Adilson. **Racismo Recreativo**. (Feminismos Plurais/ coordenação de Djamila Ribeiro). São Paulo: Pólen, 2019.
- MOREIRA, Marco Antônio. **Aprendizagem significativa: a teoria e textos complementares**. São Paulo: Livraria da Física, 2011.
- MORAN, José. Metodologias ativas para uma aprendizagem mais profunda. IN: BACICH Lilian, MORAN José (org.). **Metodologias ativas para uma educação inovadora: uma abordagem teórico-prática**. Porto Alegre: Penso, 2018.
- MOURA, Clóvis. Os quilombos e a rebelião negra. São Paulo: Brasiliense, 1986.
- MUNANGA, Kabengele. **Negritude: usos e sentidos**. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2020. 4ª ed.
- NADAI, Elza. O ensino de História e a “pedagogia do cidadão”. IN: PINSKY, Jaime (org.) **O ensino de História e a criação do fato**. São Paulo: Contexto, 2018.
- \_\_\_\_\_; BITTENCOURT, Circe. Repensando a noção de tempo histórico no ensino. IN: PINSKY, Jaime (org.) **O ensino de História e a criação do fato**. São Paulo: Contexto, 2018.
- PUGAS, Marcia Cristina de Souza. Conhecimento histórico escolar. IN: MONTEIRO, Ana Maria; GABRIEL Carmen Teresa; ARAÚJO, Cinthia Monteiro; COSTA Warley da (org.). **Pesquisa em Ensino de História: entre desafios epistemológicos e apostas políticas**. Rio de Janeiro: Mauad X : Faperj, 2014.
- NASCIMENTO, Abdias de. **O genocídio do negro brasileiro: processo de um racismo mascarado**. 4 ed. São Paulo: Perspectivas, 2020.

NASCIMENTO, Beatriz. A mulher negra no mercado de trabalho IN: HOLLANDA, Heloísa Buarque de (org.). **Pensamento feminista brasileiro: formação e contexto**. Rio de Janeiro: Bazar do Tempo, 2019.

NICOLAU, Marcos (org.) Games e Gamificação: práticas educacionais e perspectivas teóricas. João Pessoa: Ideia, 2019.

ORIÁ, Ricardo. Memória e Ensino de História In: BITTENCOURT, Circe (org.). **O saber histórico na sala de aula**. 12 ed. São Paulo: Contexto, 2019.

OYÈRÓNKÉ, Oyêwúmí. Conceituando o gênero: os fundamentos eurocêntricos dos conceitos feministas e o desafio das epistemologias africanas. In: HOLLANDA, Heloísa Buarque de (org.). **Pensamento feminista hoje: perspectivas decoloniais**. Rio de Janeiro, RJ: Bazar do Tempo, 2019

PRADO, L. L. Jogos de tabuleiro modernos como ferramenta pedagógica: pandêmico e o ensino de ciências. **Revista Eletrônica Ludus Scientiae**, Foz do Iguaçu, v. 02, n. 02, p. 26-38, jul./dez. 2018.

POLLAK, Michael. Memória, Esquecimento, Silêncio. In: **Estudos Históricos**, Rio de Janeiro, vol. 2, n. 3, 1989, p. 3-15.

PINSKY, Jaime, PINSKY, Carla Bassanezi (org.). **Novos combates pela história: desafios – ensino**. São Paulo: Contexto, 2021.

\_\_\_\_\_. **A escravidão no Brasil. 21. ed.** – São Paulo: Contexto, 2010. – (Repensando a História).

PRIORE, Mary del. **Sobreviventes e guerreiras: uma breve história das mulheres no Brasil [livro eletrônico]: 1500-2000**. – São Paulo: Planeta, 2020.

PUGAS

RATTS, Alex; Rios, Flávia (org.). **Lélia Gonzalez**. São Paulo: Selo Negro, 2010.

\_\_\_\_\_(org.), NASCIMENTO, Beatriz. **Uma História feita por mãos negras**. Rio de Janeiro: Zahar, 2021.

REZZUTTI, Paulo Marcelo. Mulheres do Brasil: a história não contada. Rio de Janeiro: Leya, 2018.

RODRIGUES, Bruni Pinheiro. Preto e vermelho: o Quilombo Grande e as trocas culturais efetuadas entre indígenas e africanos. In: CERZER Osvaldo Mariotto; MENDES, Luís César; RIBEIRO, Renilson Rosa (org.). **Diversidade étnico-racial e as tramas da escrita: historiografia, memória e ensino de história afro-brasileira na contemporaneidade**. Curitiba: Appris, 2020.

RIBEIRO, Darcy. **O povo brasileiro**. São Paulo: Companhia das Letras, 1995. 2ª ed.

- RIBEIRO, Djamila. **Quem tem medo do feminismo negro?** São Paulo, Companhia das Letras, 2019.
- SCHMIDT, Maria Auxiliadora. A formação do professor de História e o cotidiano da sala de aula. In: BITTENCOURT, Circe (org.). **O Saber histórico na sala de aula.** São Paulo: Contexto, 2019.
- \_\_\_\_\_. O historiador/professor frente à internet. In: GERMINARI, Geysso Dongley; GONÇALVES, Rita de Cássia (org.). **Ensino e aprendizagem da História e as tecnologia no ambiente escolar.** Curitiba: CRV, 2020.
- \_\_\_\_\_. **Didática reconstrutivista da história.** Curitiba: CRV, 2020.
- SCOTT, Joan. História das mulheres. IN: BURKE, Peter (org.). **A escrita da História: novas perspectivas:** São Paulo: UNESP Editora, 1992.
- SHARPE, Jim. A história vista de baixo. IN: BURKE, Peter (org.). **A escrita da História: novas perspectivas:** São Paulo: UNESP Editora, 1992.
- SILVA, Cidinha da. Maria Felipa de Oliveira, a mulher que veio do mar e ruminava fogo. IN: STARLING, M. Heloísa; PELLEGRINO, Antônia. **Independências do Brasil - as mulheres que estavam lá.** Rio de Janeiro: Bazar do Tempo, 2022.
- SILVA, Livia Prata da. Maria Felipa - uma heroína baiana: a história ilustrada da heroína da independência do Brasil na Bahia. 2018. 60 f. Trabalho de Conclusão de Curso (Graduação em Comunicação Visual - Design) - Escola de Belas Artes, Universidade Federal do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2018.
- SILVA, M. L. A. T. Ensino de história: metodologias ativas e aprendizagem significativa. **Revista Informação em Cultura, Qualis Capes B2, [S. l.],** v. 3, n. 2, p. 27–46, 2021. DOI: 10.21708/issn2674-6549.v3i2a8573.2021. Disponível em: <https://periodicos.ufersa.edu.br/ric/article/view/8573>. Acesso em: 27 jun. 2023.
- STARLING, M. Heloísa; PELLEGRINO, Antônia. **Independências do Brasil - as mulheres que estavam lá.** Rio de Janeiro: Bazar do Tempo, 2022.
- SOUZA, Duda Porto de; CARARO, Aryane. **Extraordinárias mulheres que revolucionaram o Brasil.** São Paulo: Seguinte, 2018.
- STARLING, M. Heloísa; PELLEGRINO, Antônia. **Independências do Brasil - as mulheres que estavam lá.** Rio de Janeiro: Bazar do Tempo, 2022.
- TORRES, Marcele Xavier; FERREIRA, Marcia Serra. Currículo de História: Reflexões sobre a problemática da mudança a partir da Lei 10.639/ 2003. IN: MONTEIRO, Ana Maria (org.). **Pesquisa em Ensino de História; entre desafios epistemológicos e apostas políticas.** Rio de Janeiro: Maud X: Faperj. 2014.

VALENTE, José Armando. A sala de aula invertida e a possibilidade do ensino personalizado: uma experiência com a graduação em midialidade. In: BACICH, Lilian; MORAN, José (org.). **Metodologias ativas para uma educação inovadora**. Porto Alegre: Penso, 2018.

VOLPATO, Luiza Rios Ricci. Quilombos em Mato Grosso, resistência negra de fronteira. In: REIS, João José; GOMES, Flávio do Santos (org.). **Liberdade por um fio, História dos quilombos no Brasil**. São Paulo: Companhia das Letras, 1996.

## APÊNDICE

Link para acessar o jogo “As aventuras de Dandara”:

<https://editor.p5js.org/beatrizmoraes02/full/aYySgsEPI>

Link para acessar o jogo: “Lelia e a luta pela Amefricanidade”:

<https://forms.gle/gDzQAjkDhj3Xqmzy5>

Link para acessar os jogos: “Tereza a rainha do Quariterê” e “Na trilha com Maria Felipa”

<https://drive.google.com/drive/folders/1hhJpbwtngrkQE09OVcgcM-ihFUdia0-S?usp=sharing>