

UNIVERSIDADE ESTADUAL PAULISTA “JÚLIO DE MESQUITA FILHO”
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM DOCÊNCIA PARA A EDUCAÇÃO BÁSICA

JULIANA SIMÃO KICK

**O JOGO E A APRENDIZAGEM: possibilidades e desafios para o ensino
de História afro-brasileira à luz da Pedagogia Histórico-Crítica**

BAURU - SP
2024

JULIANA SIMÃO KICK

**O JOGO E A APRENDIZAGEM: possibilidades e desafios para o ensino de
História afro-brasileira à luz da Pedagogia Histórico-Crítica**

Dissertação apresentada como requisito parcial para obtenção do título de Mestre à Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho – Faculdade de Ciências, Campus de Bauru – Programa de Pós-graduação em Docência para a Educação Básica, sob orientação do Profa. Dra. Luciene Ferreira da Silva.

BAURU - SP
2024

K46l

Kick, Juliana Simão

O jogo e a aprendizagem: possibilidades e desafios para o ensino de História afro-brasileira à luz da Pedagogia da Histórico-Crítica / Juliana Simão Kick. -- Bauru, 2024 p. 131

Dissertação (Mestrado profissional - Docência para a Educação Básica) - Universidade Estadual Paulista (UNESP), Faculdade de Ciências, Bauru

Orientadora: Luciene Ferreira da Silva

1.Educação Básica. 3.História Afro-brasileira. 4.Jogo. 5.Pedagogia Histórico-Crítica.

Sistema de geração automática de fichas catalográficas da Unesp. Biblioteca da Universidade Estadual Paulista (UNESP), Faculdade de Ciências, Bauru. Dados fornecidos pelo autor(a).

Essa ficha não pode ser modificada.

ATA DA DEFESA PÚBLICA DA DISSERTAÇÃO DE MESTRADO DE JULIANA SIMÃO KICK, DISCENTE DO PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM DOCÊNCIA PARA A EDUCAÇÃO BÁSICA, DA FACULDADE DE CIÊNCIAS - CÂMPUS DE BAURU.

Aos 31 dias do mês de outubro do ano de 2024, às 14:00 horas, por meio de Videoconferência, realizou-se a defesa de DISSERTAÇÃO DE MESTRADO de JULIANA SIMÃO KICK, intitulada **"O jogo e a aprendizagem: possibilidades e desafios para o ensino de História Afro- brasileira à luz da Pedagogia Histórico Crítica e produto educacional "Quilombos do Brasil"**. A Comissão Examinadora foi constituída pelos seguintes membros: Profa. Dra. LUCIENE FERREIRA DA SILVA (Orientador(a) - Participação Virtual) do(a) Departamento de Educação / Universidade Estadual Paulista, Profa. Dra. VANESSA CAMPOS MARIANO RUCKSTADTER (Participação Virtual) do(a) História / UENP, Prof. Dr. VITOR MACHADO (Participação Virtual) do(a) Departamento de Educação / Unesp Faculdade de Ciências Campus de Bauru. Após a exposição pela mestranda e arguição pelos membros da Comissão Examinadora que participaram do ato, de forma presencial e/ou virtual, a discente recebeu o conceito final: **APROVADA** . Nada mais havendo, foi lavrada a presente ata, que após lida e aprovada, foi assinada pelo(a) Presidente(a) da Comissão Examinadora.

Profa. Dra. LUCIENE FERREIRA DA SILVA



Documento assinado digitalmente

LUCIENE FERREIRA DA SILVA

Data: 19/11/2024 16:34:03-0300

Verifique em <https://validar.iti.gov.br>

DEDICATÓRIA

Dedico este trabalho à minha mãe, Denilce Antonia Simão, que nunca mediu esforços para que eu pudesse estudar e é meu grande exemplo de vida.

AGRADECIMENTOS

A Deus, que me deu perseverança, saúde e discernimento nessa trajetória, dando-me forças em todos os momentos.

À minha orientadora, Profa. Dra. Luciene Ferreira da Silva, que possibilitou a concretização desta pesquisa e a realização de um sonho profissional e de vida.

À minha avó Olinda Franco Simão (*In memoriam*): mulher preta, mãe solo, sem leitura e sem escrita, mas com uma incrível sabedoria ancestral. À minha tia Maria Áurea Simão (*In memoriam*), que me incentivou, desde que eu era pequena, no mundo da escrita. Eu honro as mulheres que vieram antes de mim e permitiram que eu chegasse até aqui.

Ao meu irmão Paulo Guilherme Simão Kick e à minha tia Ilda Simão, por todo o apoio e cuidado ao longo dessa trajetória.

Ao meu filho Bento Simão Martim, que me incentivava a ser uma pessoa melhor todos os dias e sempre teve muita paciência nos momentos em que a mamãe precisou estudar.

Ao Programa de Pós-Graduação em Docência para a Educação Básica, Faculdade de Ciências de Bauru, funcionários e docentes, sempre solícitos.

Às minhas amigas, Mariane, Camila, Mayara, Mariana, Carina, Gabriela e Adriana, que me apoiaram em todos os momentos dessa trajetória, seja cuidando do meu filho para que eu pudesse estudar, seja oferecendo apoio nos momentos mais tortuosos deste percurso.

Aos meus alunos, que tornaram possível o desenvolvimento deste trabalho, sempre me apoiando e participando das etapas da pesquisa.

Aos membros da banca, Profa. Dra. Vanessa Campos Mariano Ruckstadter e Prof. Dr. Vitor Machado, expresso minha sincera gratidão pela dedicação e pelas valiosas contribuições e orientações.

RESUMO

O ensino de História da África e da cultura afro-brasileira é obrigatório no currículo dos estabelecimentos de ensino da educação básica no Brasil, conforme a Lei 10.639/03 (Brasil, 2003). É possível observar, no entanto, por meio da prática social docente, que existem lacunas no ensino e na aprendizagem sobre a temática. Torna-se urgente abordar a história dos povos negros, que contribuíram sobremaneira para a formação do povo brasileiro, por meio de uma perspectiva histórico-crítica da educação. Nesse sentido, o presente estudo buscou analisar como a utilização do jogo pode contribuir para uma aprendizagem efetiva e crítica da história dos movimentos de resistência à escravidão ocorridos no Brasil, com ênfase no ensino e na aprendizagem da história dos Quilombos, a partir da abordagem da Pedagogia Histórico-Crítica. A metodologia utilizada foi a do materialismo histórico-dialético, que possibilitou uma análise aprofundada da materialidade histórica estudada e do ensino dos conteúdos étnico-raciais. A pesquisa se sustentou em referenciais bibliográficos críticos para a análise documental e, em campo, se inspirou na pesquisa-ação para materializar uma proposta de ensino sustentada na Pedagogia Histórico-Crítica. Concluiu-se que, o objetivo da dissertação foi alcançado, ao possibilitar uma melhor compreensão do jogo para o ensino crítico de História afro-brasileira, promovendo nos estudantes participantes da pesquisa uma percepção da realidade sócio-histórica e da importância da resistência aos sistemas de opressão próprios da sociedade capitalista, além do reconhecimento de seu papel como agentes transformadores.

Palavras-chave: Educação Básica. História Afro-brasileira. Jogo. Pedagogia Histórico-Crítica.

ABSTRACT

The teaching of African history and Afro-Brazilian culture is compulsory in the curriculum of basic education institutions in Brazil, according to Law 10.639/03 (Brazil, 2003). However, the social practice of teachers shows that there are gaps in the teaching and learning of this subject. There is an urgent need to address the history of black peoples, who have contributed greatly to the formation of the Brazilian people, from a historical-critical perspective of education. In this sense, this study sought to analyze how the use of games can contribute to an effective and critical learning of the history of the movements of resistance to slavery that took place in Brazil, with an emphasis on teaching and learning the history of the quilombos, based on the approach of historical-critical pedagogy. The methodology used was that of historical-dialectical materialism, which allowed an in-depth analysis of the historical materiality studied and the teaching of ethnic-racial content. The research was based on critical bibliographical references for documentary analysis, and, in the field, it was inspired by action research to materialize a teaching proposal based on Historical-Critical Pedagogy. It was concluded that the objective of the dissertation was achieved by enabling a better understanding of the game for the critical teaching of Afro-Brazilian history, promoting in the students participating in the research a perception of socio-historical reality and the importance of resistance to the systems of oppression typical of capitalist society, as well as recognizing their role as agents of change.

Keywords: Basic Education. Afro-Brazilian History. Game. Historical-critical pedagogy.

LISTA DE FIGURAS

Figura 1 Competências Específicas para o Ensino Fundamental	43
Figura 2 Competências Específicas para o Ensino Fundamental	43
Figura 3 Caderno do Professor de História dos Anos Finais do Ensino Fundamental....	44
Figura 4 – Questionário pratica social inicial	79
Figura 5 – Gráfico de respostas em porcentagem dos discentes	79
Figura 6 Fichas de estudo Quilombo dos Palmares	97
Figura 7 Ficha de estudos do Quilombo do Piolho ou Quilombo do Quariterê	98
Figura 8 Primeiro tabuleiro Quilombos do Brasil.....	99
Figura 9 Segundo tabuleiro Quilombos do Brasil	100
Figura 10 Ficha de pontuação Quilombos do Brasil	101
Figura 11 Regras Quilombos do Brasil	101
Figura 12 Cartas de perguntas Quilombos do Brasil.....	102
Figura 13 Cartas de perguntas Quilombos do Brasil.....	103
Figura 14 Cartas de perguntas Quilombos do Brasil.....	104
Figura 15 Cartas de perguntas Quilombos do Brasil.....	105
Figura 16 Cartas de perguntas Quilombos do Brasil.....	106
Figura 17 Cartas de perguntas Quilombos do Brasil.....	107
Figura 18 Cartas de perguntas Quilombos do Brasil.....	108
Figura 19 Primeiro dia de aplicação Quilombos do Brasil.....	109
Figura 20 Primeiro dia de aplicação Quilombos do Brasil.....	110
Figura 21 Primeiro dia de aplicação Quilombos do Brasil.....	111
Figura 22 Segundo dia de aplicação Quilombos do Brasil	112
Figura 23 Segundo dia de aplicação Quilombos do Brasil	113
Figura 24 Segundo dia de aplicação Quilombos do Brasil	114
Figura 25 Fachada Escola Estadual participante.....	114
Figura 26 Pátio Escola Participante	115

Figura 27 Sala de aula da Escola Participante	116
Figura 28 Pátio Escola Participante	117

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO	14
1. EDUCAÇÃO, SITUAÇÃO HISTÓRICA, CONTEXTO SOCIOPOLÍTICO E ECONÔMICO.....	22
1.1 Pedagogias Tradicionais e Pedagogia Histórico-Crítica	25
1.2 Teorias Não-Críticas	33
1.3 Teorias crítico-reprodutivistas	34
2. O ENSINO DE HISTÓRIA: PARA ALÉM E PARA AQUÉM NA REDE PÚBLICA ESTADUAL DE SÃO PAULO.....	37
2.1 BNCC e Currículo Paulista	39
2.2 O currículo, a implementação da BNCC e o esvaziamento curricular como meio de manutenção da dominação da classe trabalhadora.....	44
2.3 Ensino de História da África e cultura afro-brasileira, o racismo e a Lei 10.639/03	51
3. JOGO E ENSINO DE HISTÓRIA ATRAVÉS DA PEDAGOGIA HISTÓRICO-CRÍTICA.....	58
3.1 Sobre o Jogo	58
3.2. Jogo e ensino de História.....	62
4. A PEDAGOGIA HISTÓRICO-CRÍTICA COMO PEDAGOGIA DE RESISTÊNCIA ÀS REFORMAS EDUCACIONAIS	65
5. METODOLOGIA	70
5.1 Pesquisa Histórica e Materialismo Histórico-Dialético	70
5.2 Pesquisa-Ação.....	75
5.3 Pesquisa com alunos do ensino fundamental.....	76
5.4 Descrição dos questionários direcionado aos discentes.....	77
5.5 Análise dos questionários e análise da totalidade a partir de questionário enviado aos docentes de História	78
6. EM CAMPO: ELABORAÇÃO DO JOGO	85

6.1 Aplicação do Objeto de Ensino.....	93
6.2 Objeto de ensino – Quilombos do Brasil	96
Considerações finais	118
Referências	120
Anexos	129
TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO	129
TERMO DE ASSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO	131

APRESENTAÇÃO

Meu nome é Juliana Simão Kick e sou professora da rede pública estadual de ensino desde 2012. Lecionei nos anos finais do ensino fundamental e no ensino médio e atuei por dois anos no Núcleo Pedagógico da Diretoria de Ensino como Professora Coordenadora de Currículo de História. No entanto, apesar da experiência na coordenação, sempre senti que meu lugar é na sala de aula, próxima aos alunos, ensinando História.

Como coordenadora, aproximei-me dos estudos étnico-raciais e debrucei-me sobre os meios mais eficazes para a efetivação do ensino dessa temática. Encontrei no jogo, em especial, um caminho para a concretização dos meus propósitos. No entanto, sentia falta de um aprofundamento das minhas reflexões e análises e, o contato com a Pedagogia Histórico-Crítica no mestrado profissional, foi essencial para elevar a minha compreensão sobre a materialidade histórica educacional.

Realizei minha graduação em História na Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho, no campus de Assis, onde concluí meus estudos em 2012. Em 2018, ingressei na graduação em Pedagogia pela Universidade Virtual do Estado de São Paulo e concluí o curso no último semestre de 2023. Meu contato com a pós-graduação ocorreu em 2021, em plena pandemia de Covid-19, quando me candidatei a uma vaga como discente na disciplina ministrada pela Profa. Dra. Luciene Ferreira da Silva, que gentilmente me aceitou e que hoje é minha orientadora no curso de Mestrado Profissional do Programa de Pós-Graduação em Docência para a Educação Básica da UNESP de Bauru.

Meu ingresso na pós-graduação significou um grande salto na minha vida profissional e acadêmica, sobretudo na minha formação enquanto professora, que compreende a educação como possibilidade de superação das desigualdades de classe. No mestrado profissional, pude me aproximar da Pedagogia Histórico-Crítica e dos estudos marxistas, essenciais para a minha pesquisa e para uma análise profunda da realidade material e das opressões de classe, incluindo as opressões raciais, temática que permeia este estudo. O curso me proporcionou almejar mudanças urgentes na educação pública que só serão possíveis com professores mais bem qualificados e cientes dos seus papéis sociopolíticos.

INTRODUÇÃO

Para o desenvolvimento desta pesquisa, foram realizados estudos sobre a educação brasileira e o ensino de História e cultura africana e afro-brasileira, ancorados na abordagem da Pedagogia Histórico-Crítica. O objetivo foi elaborar um jogo sobre a história de resistência dos escravizados na América Portuguesa, com ênfase nas histórias do Quilombo dos Palmares e do Quilombo do Piolho, como meio de propor um ensino de qualidade e crítico aos filhos da classe trabalhadora, capaz de superar os valores neoliberais impostos na educação básica. A pesquisa bibliográfica foi conduzida a partir da leitura e análise dos referenciais selecionados, com foco no ensino e na aprendizagem por meio do jogo. A pesquisa foi fundamentada em referenciais críticos, sustentados pelo materialismo histórico-dialético.

O racismo pode ser compreendido como um subproduto da sociedade de classes, que existe em decorrência do capitalismo e é essencial para sua sustentação. O racismo, portanto, é uma forma de dominação sobre a classe trabalhadora dentro de um sistema que oprime todos os trabalhadores. Somente será superado se a sociedade de classes for superada (Silva; Bertoldo, 2022).

É necessário analisar a educação na sociedade de classes, partindo da compreensão do conceito de trabalho, a fim de entender o racismo dentro da sociedade capitalista. Segundo Marx (1987), é no trabalho e pelo trabalho que o homem se torna um ser social, pois é a partir do trabalho que é possível garantir as necessidades materiais e biológicas fundamentais para a sobrevivência e perpetuação da humanidade. Saviani corrobora com tal concepção:

Se a existência humana não é garantida pela natureza, não é uma dádiva natural, mas tem de ser produzida pelos próprios homens, sendo, pois, um produto do trabalho, isso significa que o homem não nasce homem. Ele forma-se homem. Ele não nasce sabendo produzir-se como homem. Ele necessita aprender a ser homem, precisa aprender a produzir sua própria existência (Saviani, 2007, p. 54).

A exploração da classe trabalhadora pela burguesia é parte fundamental do sistema capitalista, pautado na apropriação privada do trabalho não pago por meio da mais-valia¹. No Brasil, as relações de trabalho podem ser compreendidas a partir da concepção de quem executa

¹ A extração de mais-valia é a forma específica que assume a exploração sob o capitalismo, a *diferentia specifica* do modo de produção capitalista, em que o excedente toma a forma de lucro e a exploração resulta do fato da classe trabalhadora produzir um produto líquido que pode ser vendido por mais do que ela recebe como salário. Lucro e salário são as formas específicas que o trabalho excedente e o trabalho necessário assumem quando empregados pelo capital. Mas o lucro e o salário são, ambos, DINHEIRO e, portanto, uma forma objetificada do trabalho que só se torna possível em função de um conjunto de mediações historicamente específicas em que o conceito de mais-valia é crucial (Bottomore, 1988, p. 361).

o trabalho. Por quase quatro séculos, o escravismo colonial determinou que o trabalho era realizado por negros escravizados, sendo a história do Brasil intrinsecamente relacionada à história da escravidão (Marx, 2013; Moura, 2014).

A abolição dos escravizados no Brasil ocorreu há cento e trinta e cinco anos, porém, como trabalhadores livres, os negros libertos tiveram de vender sua força de trabalho para garantir sua sobrevivência, sem serem inseridos na cidadania. A abolição, portanto, trouxe a liberdade sem o aporte de políticas públicas que garantissem a vida com dignidade. A ampla oferta da força de trabalho de negros livres condicionou essa população à marginalização e à exploração racializada (Schwarcz, 1993).

Carneiro (2021) pontua que a abolição da escravidão no Brasil ocorreu para resolver o problema do branco capitalista, pois o desenvolvimento econômico do país tornava prejudicial a manutenção do trabalhador escravizado.

Desligado da fazenda de café ou do engenho de açúcar, onde, apesar dos pesares, sempre achava uma lasca de jabá com farinha e uma cama de varas para dormir, o negro se viu forçado a sofrer as flutuações do mercado, onde ia à procura de comprador para a única mercadoria de que podia dispor, - a sua força de trabalho. Numa palavra, o negro esse proletarizou. O desenvolvimento incipiente do capitalismo no Brasil, no século passado, aproveitou essa grande força de trabalho, explorando-a até o máximo. O negro foi forçado a descer, ainda mais do que com a escravidão, sob essa outra escravidão que era o capitalismo (Carneiro, 2021, p. 72).

O Estado brasileiro, após a abolição, não criou mecanismos de inserção da população negra livre e incentivou à vinda de trabalhadores imigrantes europeus, em evidente processo de branqueamento da população majoritariamente negra, ação sustentada em teorias eugenistas (Schwarcz, 1993).

Há, finalmente, a contradição que se estabelece entre o trabalhador negro, recém-saído da escravidão, quase sempre desempregado ou na faixa do sub-emprego, e o trabalhador branco, estrangeiro, que veio para suprir a mão-de-obra em uma economia que entrava em um modelo econômico já condicionado pelo imperialismo. Por isto mesmo necessitava de um contingente marginalizado bem mais compacto do que o exército industrial de reserva no seu modelo clássico europeu. Havia necessidade da existência de uma grande franja marginal capaz de forçar os baixos salários dos trabalhadores engajados no processo de trabalho. Essa franja foi ocupada pelos negros, gerando isto uma contradição suplementar (Moura, 1984, p. 133).

Portanto, o racismo no Brasil é estrutural: ou seja, é capaz de promover cisões expressivas, tornando o negro excluído do processo de cidadania, a partir de sua não inserção em postos de trabalho e escolas qualificados. A formação sócio-histórica do negro brasileiro perpassa pela sua imagem forjada no escravismo, de “selvagem” à uma concepção marginalizada na sociedade capitalista (Almeida, 2018).

O problema de pesquisa do presente trabalho perpassa pelo não ensino da história dos movimentos de resistência à escravidão dos povos negros (Bakke, 2011). Na rede pública estadual paulista, o ensino das temáticas étnico-raciais adota uma abordagem multiculturalista, sem considerar que as questões raciais estão associadas às questões de classe. Partindo dessa problemática, a dissertação tem como objetivo analisar o jogo para o efetivo ensino de História afro-brasileira na educação básica.

Essa problemática está relacionada às políticas públicas educacionais neoliberais como um todo, especialmente quando superficializam as questões raciais. Com a aprovação da Lei 10.639/03 (Brasil, 2003), o ensino de História da África e cultura afro-brasileira passou a ser obrigatório em todas as escolas do país, no entanto, a lei não garante a abordagem crítica suficiente para que os alunos compreendam o contexto sociopolítico que envolveu e envolve o racismo.

Para isso, o materialismo histórico-dialético revela de maneira aprofundada a realidade social, pois a partir do trabalho, sua categoria central, é possível desvendar as relações que os modos de produção desencadeiam, inclusive o racismo.

Para além da Lei 10.639/03 (Brasil, 2003) é urgente compreender o contexto em que o racismo é criado e desenvolvido, tornando-se uma prática hegemônica que é socialmente reproduzida, inclusive na escola. A Pedagogia Histórico-Crítica, enquanto pedagogia crítica não-reprodutivista, possibilita uma compreensão aprofundada dessa realidade histórica.

A dissertação foi dividida em cinco seções, sendo que na primeira foram abordadas a educação, a situação histórica educacional e o contexto sociopolítico e econômico. As teorias não-críticas e as teorias crítico-reprodutivas integraram as reflexões dessa seção. Na segunda seção, foram discutidos o ensino de História na rede pública estadual paulista, a Base Nacional Comum Curricular (BNCC) (Brasil, 2018) e o Currículo Paulista (São Paulo, 2018). Os documentos foram analisados e se revelaram como meios de manutenção da dominação da classe trabalhadora. O ensino de História da África e cultura afro-brasileira, o racismo e a Lei 10.639/03 (Brasil, 2003) também foram abordados nesta seção, na qual foi analisado o racismo por meio das desigualdades de classe.

A terceira seção deste estudo consistiu na análise sociológica do jogo e do ensino de História como proposição para uma educação étnico-racial crítica. A Pedagogia Histórico-Crítica e o enfrentamento ao neotecnicismo constituíram a quarta seção do estudo, na qual foram abordadas as consequências do neoliberalismo na educação e a importância da Pedagogia Histórico-Crítica como pedagogia de resistência às reformas educacionais.

O materialismo histórico-dialético foi a metodologia utilizada neste estudo para uma compreensão aprofundada da materialidade histórica e das opressões de classe, incluindo as opressões raciais. Em campo, na fase de interação com os alunos, foi empregada a pesquisa-ação, um tipo de pesquisa social com base empírica (Thiollent, 2018). O percurso metodológico foi abordado na quinta seção do trabalho, juntamente com a elaboração e aplicação do objeto de ensino e, na sequência, as considerações finais.

O percurso metodológico utilizado nesta pesquisa fundamenta-se no materialismo histórico-dialético (Marx, 2013). Segundo esse método, desenvolvido por Karl Marx, é necessária uma compreensão aprofundada da história, das lutas, da economia e da política para a análise da realidade histórica e material. Ao ser utilizado na educação, possibilita a instrumentalização para o conhecimento da realidade educacional (Pires, 1997). Na seção sobre a metodologia foram abordadas as categorias de análise do materialismo histórico-dialético que contribuíram para uma compreensão ampla e profunda dos fenômenos existentes. As categorias analisadas foram: *trabalho*, *contradição*, *práxis*, *mediação*, *hegemonia*, *totalidade* e *reprodução*. As categorias de análise do materialismo histórico-dialético, portanto, permitiram a investigação aprofundada da natureza da realidade educacional (Cury, 1985).

Em campo, foi realizado o levantamento da prática social inicial sobre a temática étnico-racial para o desenvolvimento e aplicação do objeto de ensino voltado à aprendizagem dos conteúdos de História afro-brasileira, com foco nos movimentos de resistência à escravização nos quilombos, por meio da abordagem da Pedagogia Histórico-Crítica. A técnica de pesquisa utilizada foi a pesquisa-ação, que possibilitou maior colaboração entre professora pesquisadora e estudantes participantes (Barbier, 2007). A pesquisa em campo foi realizada com os estudantes dos Anos Finais do Ensino Fundamental em uma escola estadual de região periférica, no município de Bauru. Os alunos participantes possuem entre catorze e dezesseis anos e utilizaram o jogo para uma aprendizagem crítica e efetiva das opressões de classe e raciais, a fim de promover transformações sociais para o combate ao racismo. Intitulado de *Quilombos do Brasil* o objeto de ensino elaborado é um jogo, que consta na última seção da dissertação.

Para a elaboração de um trabalho mais aprofundado sobre os conteúdos étnico-raciais, a Pedagogia Histórico-Crítica foi a abordagem utilizada, sendo necessária sua compreensão para entender como a sociedade capitalista está estruturada, ou seja, a dominação das classes trabalhadoras pelas classes dominantes.

O problema deste estudo versa sobre o não ensino de História (Bakke, 2011), mais especificamente o ensino de História da África e da cultura afro-brasileira em tempos de

políticas neoliberais. Sendo o racismo uma questão de classe, como proporcionar práticas educativas que visem à transformação da sociedade atual?

A partir da Pedagogia Histórico-Crítica (Saviani, 2018, 2019) e do materialismo histórico-dialético (Marx, 2013), o estudo teve como hipótese que a problemática do não ensino ou do ensino insuficiente dos conteúdos étnico-raciais decorre de uma compreensão superficial da História da África e cultura afro-brasileira. É necessário, portanto, um ensino comprometido com a prática educativa local, por meio de uma pedagogia alicerçada na proposição de uma educação direcionada à classe trabalhadora, visando à compreensão do racismo e à transformação da realidade social. O materialismo histórico-dialético, método e concepção filosófica que foi utilizado neste estudo, tem como foco a análise da sociedade capitalista e a dominação da classe trabalhadora pela classe dominante, possibilitou uma análise sistemática da prática educativa em questão.

O objetivo geral deste estudo é analisar como a utilização do jogo pode contribuir com uma aprendizagem efetiva e crítica da história dos movimentos de resistência à escravidão ocorridos no Brasil, com ênfase no ensino e na aprendizagem da história dos Quilombos, a partir da abordagem da Pedagogia Histórico-Crítica.

Os objetivos específicos definidos neste trabalho são:

Apontar o jogo como proposição de melhoria do processo de ensino e aprendizagem crítico de História da África e cultura afro-brasileira, a partir do referencial teórico da Pedagogia Histórico-Crítica; identificar quais conhecimentos os estudantes e os professores possuem sobre o ensino de História da África e cultura afro-brasileira; investigar, por meio da Pedagogia Histórico-Crítica e do método do materialismo histórico-dialético, o ensino de História da África e da cultura afro-brasileira, bem como os jogos, com base em pesquisa bibliográfica; analisar os conceitos histórico-sociais acerca dos jogos por meio de pesquisa bibliográfica; pesquisar sobre os quilombos brasileiros, com ênfase no Quilombo dos Palmares e no Quilombo do Piolho, para elaboração de jogo; elaborar e aplicar o objeto de ensino, que consiste em um jogo sobre ensino de História afro-brasileira; desconstruir - por meio da utilização do jogo - estereótipos acerca da temática africana e; averiguar, a partir da aplicação do jogo, a observação da aprendizagem aprofundada e crítica da temática étnico-racial, que supere a superficialidade da abordagem proposta pelas políticas educacionais neoliberais.

Para uma reflexão aprofundada acerca do objetivo deste estudo, torna-se essencial a análise da sociedade capitalista vigente e das desigualdades sociais através de uma abordagem crítica da temática étnico-racial. É crucial, para tanto, apontar o capitalismo, em sua forma originária, como propulsor da exploração do ser humano por meio da racialização.

A acumulação originária do capital tem suas raízes no descobrimento de metais preciosos, extermínio, escravização das populações nativas e conversão do continente da África em zona de rapto de africanos (Marx, 2013).

A colonização europeia foi essencial para o processo de desumanização de seres humanos, pois era necessário desumanizar, a partir da racialização, para explorar, dizimar, escravizar povos e converter suas terras em propriedades burguesas. Araújo (2022) indica que o racismo está presente na colonização e foi resultado da acumulação originária do capital, por meio da expropriação e exploração de milhões de pessoas ao redor do mundo.

Às manufaturas em ascensão, as colônias garantiam um mercado de escoamento e uma acumulação potenciada pelo monopólio do mercado. Os tesouros espoliados fora da Europa diretamente mediante o saqueio, a escravização e o latrocínio refluíam à metrópole e lá se transformavam em capital (Marx, 2017, p. 823).

Rocha (2006) compreende o racismo a partir da dominação de uma classe sobre a outra:

O racismo moderno constitui-se, enquanto forma de ideologia de dominação de uma classe sobre outra, dentro das relações de poder da vida material [...] O racismo é desta maneira, resultado de justificações e classificações ideológicas, com objetivo e subjugação e exploração da força de trabalho. Estas foram fundamentais para a solidificação do sistema capitalista no mundo (Rocha, 2006, p.07).

Estudar as questões raciais envolve a compreensão da materialidade histórica que, no caso do Brasil, atravessa os períodos de colonização e escravidão. Moura (2014) destaca que a sociedade de classes no período da colonização brasileira era composta por senhores e escravizados. As contradições estabelecidas por essas classes antagônicas representam o modo de produção escravista da época. Segundo o autor, o escravismo no Brasil difere do escravismo clássico, pois produzia riquezas e estava articulado ao modo de produção mercantil.

A obra de Moura (2014) é pioneira na historiografia, pois, por meio de seus estudos, fica evidente o papel das revoltas e dos quilombos como lugares de luta contra o modo de produção escravista colonial. Nos estudos de Moura (2014), o negro escravizado deixou de ser visto como um elemento passivo e passou a ser concebido como um agente de transformação na luta de classes brasileira e na superação do sistema escravocrata. Munanga (2014) discorre sobre o pioneirismo de Moura (2014):

Foi a primeira obra da historiografia brasileira a tratar da questão das rebeliões negras de maneira sistemática, mostrando com fatos históricos o alastramento desse fenômeno em todo o território brasileiro. Na esteira desta nascerão mais tarde outros estudos como o Palmares – A guerra dos escravos, de Décio Freitas (1971) e o Rebelião Escravo no Brasil – A História do Levante dos Malês em 1835, de João José Reis (1986). Ele foi sem dúvida o pioneiro e o primeiro a desmistificar a ideia do

negro submisso que não se importava com sua situação de cativo, e a colocar em pauta a questão de sua participação no processo abolicionista e libertário, habilitando-o como sujeito de sua história e da história do Brasil e tirando-o da posição de mero objeto de pesquisa acadêmica (Munanga, 2014, p. 14).

Moura (2014) destaca que o capitalismo no Brasil se desenvolveu com o objetivo de extrair riquezas por meio da exploração de africanos. Com a abolição da escravidão, homens negros livres tornaram-se marginalizados:

Além disso, vislumbra-se neste projeto a segregação de negros e negras escravizados como população marginalizada negando-lhes o direito à posse de terra (garantido com a promulgação da Lei de Terras, no ano de 1850, que transforma a posse da terra de concessão em propriedade privada, praticamente “congelando” a estrutura fundiária nas mãos dos antigos senhores de escravos) e também ao trabalho assalariado, que começava a se fortalecer com o nascente capitalismo, com a política do branqueamento posta em prática com o incentivo à imigração (Moura, 2014, p. 17).

A Lei 10.639/03 (Brasil, 2003)², que fez parte das transformações democráticas no Brasil, implementada durante o governo do presidente Luiz Inácio Lula da Silva (2003-2006), exige mudanças práticas nos currículos da educação a fim de combater o racismo na sociedade, tratando-se, pois, de um elemento de um processo histórico muito maior. A Lei 10.639/03 (Brasil, 2003) altera os artigos 26-A e 79-B da Lei de Diretrizes e Bases (LDB) (Brasil, 2003).

Na educação brasileira, a desigualdade social ocasiona efeitos muito negativos para a vida social, necessitando ser combatida com radicalidade, que só será possível em outras maneiras de convivência social. No entanto, na construção histórica, que é dialética, é necessário, neste momento histórico, uma educação comprometida com a diversidade étnico-racial. Não é mais possível abordar a temática somente no mês da Consciência Negra, como é recorrente em muitas escolas (Bakke, 2011). É necessário questionar lugares de poder, direitos e privilégios na sociedade, sobretudo indagar, dentro dos espaços escolares, como ensinar e aprender História da África e cultura afro-brasileira de forma crítica e aprofundada.

O historiador Wilson do Nascimento Barbosa (2022), em entrevista para a revista *Germinal* (2022), pontua que entidades neocoloniais colocam em prática táticas de ódio étnico e racial, de modo a convencer as pessoas das maiorias raciais a abandonarem a luta de classes e se dedicaram à luta pela identidade. Esse pensamento foi confirmado com a eleição da extrema

² Lei 10639 de 9 de janeiro de 2003. “Art. 26-A. Nos estabelecimentos de ensino fundamental e médio, oficiais e particulares, torna-se obrigatório o ensino sobre História e Cultura Afro-brasileira.

§ 1º O conteúdo programático a que se refere o caput deste artigo incluirá o estudo da História da África e dos Africanos, a luta dos negros no Brasil, a cultura negra brasileira e o negro na formação da sociedade nacional, resgatando a contribuição do povo negro nas áreas social, econômica e política pertinente à História do Brasil (Brasil, 2003).

direita em 2018, mas abandonado com a crescente destruição e massacre das populações pobres e negras durante a vigência deste governo.

Fez parte do processo histórico a implementação da Base Nacional Comum Curricular (BNCC) (Brasil, 2018), cujo objetivo é a educação voltada para o desenvolvimento de competências e habilidades. Além disso, juntamente com outros dispositivos, como as avaliações em larga escala, ela – a BNCC - busca uniformizar os currículos e proporcionar a expansão do mercado educacional.

Na Base Nacional Comum Curricular (BNCC) (Brasil, 2018), o ensino de História é concebido como primordial para a formação do sujeito, que passa a ter consciência de si e do outro por meio de vivências cotidianas. O documento também aponta a necessidade de o sujeito se adaptar aos desafios do mundo contemporâneo, propondo o ensino de História para esse fim. Assim, os objetivos da Base para o ensino de História evidenciam uma educação voltada para o mercado de trabalho, de modo que a reprodução da sociedade capitalista siga o seu curso.

Dentro dessa perspectiva, a utilização do jogo como recurso para o ensino de História da África e cultura afro-brasileira, no componente curricular de História, nos Anos Finais do Ensino Fundamental, pode resultar em uma melhoria do ensino, considerando que o jogo é um importante elemento sociocultural, capaz de gerar envolvimento e prazer. O jogo contribui com a educação humanista e crítica quando é abordado na perspectiva de jogo que parte da prática social e a ela retorne após apropriações da realidade histórica por meio do conhecimento científico, artístico e filosófico, proposto pela Pedagogia Histórico-Crítica.

O ensino de História da África e cultura afro-brasileira, para além da valorização da identidade do povo negro e combate ao racismo escolar e social, representa um compromisso com uma educação emancipadora para a classe trabalhadora, fundamentada no respeito à diversidade étnico-racial e no ensino da melhor educação possível para os alunos da escola pública.

1. EDUCAÇÃO, SITUAÇÃO HISTÓRICA, CONTEXTO SOCIOPOLÍTICO E ECONÔMICO

A primeira seção deste estudo tem como objetivo abordar o contexto histórico educacional, por meio de uma reflexão sociopolítica e econômica. Para isso, faz-se necessário compreender o que é a educação a partir de uma visão histórico-crítica.

Aranha (1996) possui estudos acerca da filosofia da educação e aponta que a educação é uma atividade sistemática entre seres que interagem socialmente, capaz de promover modificações profundas que os tornem agentes de transformação social. A educação, portanto, deve ser compreendida dentro de um contexto social, sendo a prática social norteadora do processo de ensino e aprendizagem.

Cipriano Carlos Luckesi define a educação como “uma prática humana direcionada por uma determinada concepção teórica” (1994, p. 21). O autor também aponta que a filosofia é uma força e um caminho para a emancipação do ser humano.

A educação é um fenômeno social inerente ao ser humano. O homem, diferentemente de outros animais, necessita produzir a sua própria existência e o faz a partir da transformação da natureza, por meio do trabalho. Segundo Marx e Engels (2002), o que diferencia o homem do animal é o trabalho, mas este trabalho não é qualquer ação: é necessário haver uma intencionalidade. A educação pode ser compreendida como um trabalho não material, pois trata-se da produção de ideias, valores, símbolos, hábitos e afins, produzidos historicamente (Saviani, 2021).

Saviani (2020) aponta que a educação surge do mesmo processo que deu origem ao homem:

Com efeito, a educação é inerente à sociedade, surgindo do mesmo processo que deu origem ao homem. Desde que o homem é homem ele vive em sociedade e desenvolve-se pela mediação da educação. A humanidade constituiu-se a partir do momento em que determinada espécie natural de seres vivos se destacou da natureza e, em lugar de sobreviver adaptando-se a ela, necessita, para continuar existindo, adaptar a natureza a si. Dessa forma, o homem tem de se apropriar da natureza e transformá-la de acordo com suas necessidades (Saviani, 2020, p. 11).

O processo de transformação do mundo natural cria o mundo humano, o mundo da cultura. Saviani (2020) afirma que, ao transformar a natureza para sobreviver, o homem inicia o processo de transformação do mundo natural, criando o mundo humano, o mundo da cultura. A produção da existência gera o desenvolvimento de formas e conteúdos que são validados pela

experiência, resultando em um processo de aprendizagem. Sobre este processo, Saviani discorre que:

[...] Ora, a produção da existência implica o desenvolvimento de formas e conteúdos cuja validade é estabelecida pela experiência, o que configura um verdadeiro processo de aprendizagem. Assim, enquanto os elementos não validados pela experiência são afastados, aqueles cuja eficácia a experiência corrobora necessitam ser preservados e transmitidos às novas gerações no interesse da continuidade da espécie (Saviani, 2020, p. 11).

O trabalho educativo é o que possibilita a aprendizagem e a produção da humanidade nos indivíduos. Saviani (2021) especifica que o trabalho educativo:

Consequentemente, o trabalho educativo é o ato de produzir, direta e intencionalmente, em cada indivíduo singular, a humanidade que é produzida histórica e coletivamente pelo conjunto dos homens. Assim, o objeto da educação diz respeito, de um lado, à identificação dos elementos culturais que precisam ser assimilados pelos indivíduos da espécie humana para que eles se tornem humanos e, de outro lado e concomitantemente, à descoberta das formas mais adequadas para atingir esse objetivo (Saviani, 2021, p. 16).

Ainda sobre o trabalho educativo, Saviani discorre sobre os seus significados:

[...] De modo geral, podemos considerar que esse conceito compreende três significados: num primeiro sentido, o trabalho é princípio educativo visto que determina, pelo grau de desenvolvimento social atingido historicamente, o modo de ser da educação em seu conjunto. [...] Em segundo sentido, o trabalho é princípio educativo posto que coloca exigências específicas que o processo educativo deve preencher, em vista da participação direta dos membros da sociedade no trabalho socialmente produtivo. Finalmente, o trabalho é princípio educativo, num terceiro sentido, ao determinar a educação como modalidade específica e diferenciada de trabalho: o trabalho pedagógico (Saviani, 2020, p. 24).

Saviani (2020) afirma que a natureza humana não é inerente ao ser humano, mas sim produzida pelo homem. Segundo o autor, o mundo da cultura, ou seja, o mundo produzido pelos homens se sobrepõe em relação ao mundo da natureza. Assim, o saber metódico, científico e sistemático torna-se predominante e a especificidade da educação passa a ser determinada pela forma escolar. A fase histórica mencionada, que ainda está em andamento, corresponde ao surgimento e à evolução da sociedade capitalista, cujas contradições evidenciam, de maneira cada vez mais acentuada, a necessidade de sua superação.

A educação, no entanto, assumiu diferentes sentidos ao longo do processo histórico. Em relação à educação nas comunidades primitivas, bem como nas sociedades antiga e medieval, Saviani discorre:

[...] Os homens apropriavam-se coletivamente dos meios de produção da existência e nesse processo se educavam e educavam as novas gerações. Nas sociedades antigas e medievais, com a apropriação privada da terra, então o principal meio de produção, surgiu uma classe que vivia do trabalho alheio e, em consequência, desenvolveu-se um tipo de educação diferenciada destinada aos grupos dominantes cuja função era preencher o tempo livre de *forma digna* (*otium cum dignitate*). **Aí está a origem da palavra escola (do grego *skóle* = lazer, tempo livre, ócio e, por extensão, ocupação dos homens que dispõem de lazer; estudo) assim como de “ginásio”, que significa local, dos exercícios físicos, local dos jogos** (Saviani, 2020, p. 11, grifo nosso).

Saviani (2020) pontua que, nesses momentos históricos, a educação institucionalizada era destinada à elite. A maioria, composta pelos trabalhadores que garantiam a existência de si mesmos e dos seus senhores, era educada por meio da experiência de vida.

Na sociedade moderna capitalista, a burguesia é a classe dominante e detém a propriedade privada dos meios de produção. Saviani (2020) ressalta que, diferentemente dos senhores feudais, a burguesia não pode ser considerada uma classe ociosa. Através das atividades mercantis, a burguesia acumula capital, convertendo todos os produtos do trabalho em valor de troca. Nesse processo “[...] o campo é subordinado à cidade e a agricultura à indústria, que realiza a conversão da ciência, potência espiritual, em potência material” (Saviani, 2020, p. 12).

Nesse sentido, como menciona Saviani (2020), uma das bandeiras da burguesia na modernidade foi a escolarização universal e obrigatória. Para ser cidadão, ou seja, participar da vida na cidade, era necessário apropriar-se da cultura letrada, institucionalizada a partir da escola:

E sendo a cultura letrada um processo formalizado, sistemático, só pode ser atingida por meio de um processo educativo também sistemático. E a escola é, por sua vez, a instituição que propicia de forma sistemática o acesso à cultura letrada reclamado pelos membros da sociedade moderna (Saviani, 2020, p. 12).

Ferreira (2020) relaciona a educação escolar ao sistema capitalista:

Desse modo, se no capitalismo a educação escolar é a forma dominante, isso não isenta o processo de contradições. Isso significa que, ao mesmo tempo em que se inaugura um novo período para a educação escolar, esse processo não implica a possibilidade de que todas as pessoas tenham acesso ao que é disponibilizado pela educação escolar. Com a sociedade capitalista surgiu a possibilidade de uma universalização da cultura, ou seja, da riqueza humana material e não material - sob condições mediadas pela alienação (Ferreira, 2020, p. 78).

A educação escolar é o meio pelo qual o sujeito se apropria do saber sistematizado, da cultura erudita e letrada. Uma das ações primordiais da instituição escolar, portanto, é o ensino da leitura e da escrita, bem como da linguagem dos números, da natureza e da sociedade. Para

isso, é necessário que a escola encaminhe possibilidades para a transmissão e assimilação do conhecimento, por meio de uma proposta de educação emancipadora que vise à superação das desigualdades de classe oriundas do modo de produção capitalista. Saviani (2021) aponta que o saber disponibilizado no espaço escolar é denominado de “saber escolar” e que esse saber deve ser apropriado pelas classes trabalhadoras, de modo a instrumentalizá-las para a transformação da sociedade capitalista.

1.1 Pedagogias Tradicionais e Pedagogia Histórico-Crítica

Saviani (2008) aponta que os sistemas de ensino datam de meados do século XIX, e sua organização se inspirou nos princípios de que educação é direito de todos e um dever do Estado. Os interesses da classe que se consolidou no poder, a burguesia, convergiam para a construção de uma sociedade democrática, de modo a garantir sua consolidação no poder. Nesse contexto, opera a Escola Tradicional, em que a marginalidade é vista como ignorância, e a escola surge como um antídoto a essa condição (Saviani, 2008).

As críticas direcionadas à Escola Tradicional deram origem a uma nova pedagogia, denominada escolanovismo, como aponta Saviani (2008). Na perspectiva escolanovista, a marginalidade não está relacionada à ignorância, mas sim à rejeição. Essa concepção pedagógica preocupa-se menos com o conhecimento, mais com a integração do indivíduo na sociedade e com o desenvolvimento de atitudes. O objetivo dessa nova pedagogia é ajustar o indivíduo à sociedade. O escolanovismo desencadeou uma despreocupação com o conhecimento historicamente acumulado e, o conseqüentemente, o rebaixamento no nível de ensino destinado às camadas populares da sociedade.

Assim, a teoria da educação tradicional tende a situar o saber atitudinal no âmbito das condições organizacionais do trabalho pedagógico trazendo para o centro dos processos sistemáticos os conteúdos de conhecimento e as formas de sua transmissão. **Já a pedagogia nova traz para o próprio núcleo do processo educativo a formação de atitudes** buscando sistematizar a experiência dos educandos como elemento de reconstrução dos próprios conhecimentos socialmente elaborados. Por sua vez, a pedagogia tecnicista coloca no centro do trabalho educativo o saber didático-curricular cuja operacionalização, a mais detalhada possível, é considerada garantia dos objetivos que se busca atingir (Saviani, 2020, p. 18, grifo nosso).

A pedagogia tecnicista surgiu com o declínio do escolanovismo, no século XX. Saviani (2008) define a pedagogia tecnicista como:

A partir do pressuposto da neutralidade científica e inspirada nos princípios de racionalidade, eficiência e produtividade, essa pedagogia advoga a reordenação do

processo educativo de maneira a torná-lo objetivo e operacional. De modo semelhante ao que ocorreu no trabalho fabril, pretende-se a objetivação do trabalho pedagógico (Saviani, 2008, p. 10).

Durante os anos da ditadura civil-militar (1964-1985) no Brasil, a pedagogia vigente era autoritária, o que resultou na adoção de uma pedagogia tecnicista. Em sua obra *Escola e Democracia*, Saviani (2008) menciona que, durante esse período, 50% dos alunos egressos da escola primária eram semianalfabetos, sem considerar a grande parcela das crianças que não tinham acesso à escola, permanecendo em condição de marginalidade.

Saviani (2008) aponta que a pedagogia tecnicista buscava uma organização racional, promovendo a proliferação de propostas pedagógicas como microensino, telensino, instrução programa, entre outras. Na pedagogia tecnicista, professor e aluno são relegados à condição de executores de um processo concebido por especialistas supostamente habilitados. Assim, o indivíduo marginalizado é aquele improdutivo e ineficiente. “Segundo essa concepção de pedagogia, o importante é aprender a fazer” (Saviani, 2008, p.12).

O magistério passou, então, a ser submetido a um pesado e sufocante ritual, com resultados visivelmente negativos. **Na verdade, a pedagogia tecnicista, ao ensaiar transpor para a escola a forma de funcionamento do sistema fabril**, perdeu de vista a especificidade da educação, ignorando que a articulação entre escola e processo produtivo se dá de modo indireto e por meio de complexas mediações. [...] Nessas condições, a pedagogia tecnicista acabou por contribuir para aumentar o caos no campo educativo, gerando tal nível de descontinuidade, de heterogeneidade e de fragmentação, que praticamente inviabiliza o trabalho pedagógico. Com isso, o problema da marginalidade só tendeu a se agravar: o conteúdo do ensino tornou-se ainda mais rarefeito e a relativa ampliação das vagas tornou-se irrelevante em face dos altos índices de evasão e repetência (Saviani, 2008, p. 12, grifo nosso).

As ideias pedagógicas tecnicistas persistem e, na atualidade, prevalecem nas Secretarias de Educação do Brasil. Um exemplo disso é a Secretaria da Educação do Estado de São Paulo, onde o neotecnicismo, uma renovação do tecnicismo, está em pleno vigor, como demonstra Bortolazzo (2008), em artigo sobre a imposição de plataformas educacionais tecnológicas nas escolas públicas. Saviani (2008) argumenta que o neotecnicismo, assim como o tecnicismo, visa preparar trabalhadores para atender às demandas do capitalismo em sua fase neoliberal, especialmente por meio da educação básica. Com ênfase no desenvolvimento de competências e habilidades, orientadas pela lógica produtivista e mercadológica, Duarte (2001) aponta que o neotecnicismo impõe o esvaziamento dos conteúdos curriculares e transforma a educação em um treinamento voltado às exigências do mercado.

A pedagogia histórico-crítica surge em 1979, nesse contexto. Pode-se compreender por pedagogia histórico-crítica:

Em outros termos, o que eu quero traduzir com a expressão pedagogia histórico-crítica é o empenho em compreender a questão educacional com base no desenvolvimento histórico objetivo. Portanto, a concepção pressuposta nesta visão da pedagogia histórico-crítica é o materialismo histórico, ou seja, a compreensão da história a partir do desenvolvimento material, da determinação das condições materiais da existência humana. No Brasil, esta corrente pedagógica firma-se, fundamentalmente, a partir de 1979 (Saviani, 2021, p. 19).

No contexto do ensino dos conteúdos étnico-raciais, a Pedagogia Histórico- Crítica se insere na temática por seu caráter contra hegemônico e sua luta contra a discriminação. Seu papel fundamental é dar substância a essa luta, evitando que seja apropriada pelas classes dominantes. É necessário, portanto, assegurar que a escola seja o espaço legítimo para a disseminação do conhecimento. Nesse sentido, Saviani aponta:

[...] a escola tem uma função especificamente educativa, propriamente pedagógica, ligada à questão do conhecimento; é preciso, pois resgatar a importância da escola e reorganizar o trabalho educativo, levando em conta o problema do saber sistematizado, a partir do qual se define a especificidade da educação escolar (Saviani, 2008, p. 98).

Walsh (2009) alerta sobre a importância de se ter um olhar atento para as temáticas étnico-raciais e suas formulações, de modo que elas não estejam à serviço dos desenhos globais de poder:

Desde os anos 90, a diversidade cultural na América Latina se transformou num tema em moda. Está presente nas políticas públicas e reformas educativas e constitucionais e constitui um eixo importante, tanto na esfera nacional-institucional como no âmbito inter/transnacional. Embora se possa argumentar que essa presença é fruto e resultado das lutas e movimentos sociais ancestrais e suas demandas por reconhecimento e direitos, pode ser vista ao mesmo tempo, de outra perspectiva: a que a liga aos desenhos globais do poder, capital e mercado (Walsh, 2009, p. 14).

Walsh (2009) ressalta que a diversidade cultural na América Latina é um tema que, desde os anos 90, permeia políticas públicas e reformas, refletindo tanto as conquistas dos movimentos sociais quanto as influências dos interesses globais de poder e mercado. Essa dualidade exige uma reflexão crítica sobre como a diversidade é utilizada e reconhecida em diferentes contextos.

Segundo Mario Alighiero Manacorda (1914-2013), a educação escolar deve ser capaz de promover o homem omnilateral, ou seja, um sujeito completo e educado no fazer, no trabalho não alienado, em oposição ao homem unilateral, que exerce um trabalho alienado. A partir da teoria marxista, Manacorda influenciou os estudos da educação escolar em diversos países (Saviani, 2008). O conceito de omnilateralidade é definido como:

Frente à realidade da alienação humana, na qual todo homem, alienado por outro, está alienado da própria natureza, e o desenvolvimento positivo está alienado a uma esfera restrita, está a exigência da omnilateralidade, de um desenvolvimento total, completo, multilateral, em todos os sentidos, das faculdades e das forças produtivas, das necessidades e da capacidade da sua satisfação (Manacorda, 2007, p. 87).

Ainda sobre a omnilateralidade, Manacorda discorre que:

A omnilateralidade é, portanto, a chegada histórica do homem a uma totalidade de capacidades produtivas e, ao mesmo tempo, a uma totalidade de capacidades de consumo e prazeres, em que se deve considerar sobretudo o gozo daqueles bens espirituais, além dos materiais, e dos quais o trabalhador tem estado excluído em consequência da divisão do trabalho (Manacorda, 2007, p. 90).

A Pedagogia Histórico-Crítica proposta por Saviani considera a educação escolar fundamental para a formação do homem omnilateral e tem se mostrado um instrumento de luta para os educadores com visão de mundo progressista. A Pedagogia Histórico-Crítica se posiciona contra a superficialidade dos conteúdos e o rebaixamento da qualidade do ensino, pois considera essencial para os trabalhadores a apropriação dos conhecimentos historicamente construídos e sistematizados pela educação escolar. É por meio do conhecimento científico, artístico e filosófico, aliado a uma educação escolar de qualidade, que os filhos e filhas das classes trabalhadoras poderão vislumbrar a transformação da sociedade capitalista.

Nesta perspectiva, as escolas públicas que atendem os alunos e as alunas da classe trabalhadora devem proporcionar um ensino de qualidade, a fim de possibilitar uma transformação da sociedade:

[...] trata-se de retomar vigorosamente a luta contra a seletividade, a discriminação e o rebaixamento do ensino das camadas populares. Lutar contra a marginalidade por meio da escola significa engajar-se no esforço **para garantir aos trabalhadores um ensino de melhor qualidade possível nas condições históricas atuais** (Saviani, 2008, p. 31, grifo nosso).

A Pedagogia Histórico-Crítica parte da materialidade histórica para a proposição de uma pedagogia crítica. É necessário, portanto, profunda análise da sociedade burguesa por meio dos estudos de Karl Marx (2004) sobre o modo de produção capitalista.

As desigualdades sociais oriundas do capitalismo, analisadas em profundidade nas obras de Marx (2002, 2004, 2013), são resultado dos antagonismos e das diferenças de interesses de classe que ocorrem no desenvolvimento do processo de produção e circulação de mercadorias.

Com o desenvolvimento do processo industrial, surgiram duas classes sociais: a burguesia, proprietária dos meios de produção, que se estabelece como classe dominante, e o proletariado, que vende sua força de trabalho e é dominado pela burguesia. Nessa sociedade

dualista, o processo industrial aliena os homens, afastando-os cada vez mais do verdadeiro significado do trabalho, que é garantir a existência humana. Na sociedade burguesa, a luta de classes é um embate que se organiza nos campos econômico, político e ideológico (Marx, 2004).

O trabalho, segundo os estudos de Marx (Marx; Engels, 2007), ocorre em decorrência da necessidade da existência humana. Para poder existir, o homem transforma constantemente a natureza.

No entendimento de Marx, portanto, o ser humano se constitui como ser social por meio de suas atividades de trabalho. Segundo ele, o exercício dessas atividades diferencia os homens do ambiente natural, porque lhes permite criar uma sociedade não apenas biológica, mas essencialmente social. Esta compreensão está na raiz de sua clássica distinção entre o pior arquiteto humano da melhor abelha. Marx quis, assim, evidenciar o fato de que os animais quando realizam transformações no meio ambiente o fazem respondendo a instintos biológicos, enquanto os homens o fazem porque, ao enfrentar uma realidade concreta, realizam uma prévia ideação e uma posterior objetivação (Vaccaro, 2015, p. 362).

A educação na modernidade tem como base os fundamentos do liberalismo e a universalização do ensino, visando atender às demandas da sociedade burguesa. A superação da ordem feudal, a consolidação da burguesia como classe dominante e o desenvolvimento do modo de produção industrial fizeram surgir o proletariado e os antagonismos de classe. O sistema educacional, portanto, organiza-se para dar conta da sociedade dualista. Era necessário, então, produzir um sistema educacional capaz de suprir as necessidades da sociedade capitalista vigente.

As desigualdades de classes oriundas do sistema capitalista se estruturam no sistema educacional. Na fase atual do capitalismo, as políticas econômicas neoliberais acentuam as desigualdades entre as classes e impactam na organização da educação brasileira no sistema público de ensino.

Na visão neoliberal, o setor privado é priorizado, enquanto as instituições públicas são minadas. O sistema educacional público torna-se cada vez mais precário e é cooptado por instituições empresariais privadas, que promovem um verdadeiro desmonte da educação pública, desde a educação básica até o ensino superior. A desvalorização dos professores, o descaso com as demandas dos estudantes, as propostas privatizantes das redes de ensino e dos currículos escolares, além da interferência de instituições empresariais privadas, são características da educação pública atual, que serão analisadas com profundidade ao longo deste trabalho (Malanchen; Matos; Orso, 2020).

A tese de doutorado de Malanchen (2014) demonstra como teorias curriculares que se dizem inclusivas, democráticas e fomentadoras do respeito à diversidade, na verdade, corroboram com o investimento internacional e a continuação do desenvolvimento do capitalismo.

Malanchen (2014) aponta que dentro da ordem capitalista e do contexto neoliberal, a educação escolar é concebida como uma instituição essencial para a manutenção da hegemonia na sociedade burguesa.

Dessa forma, os fundamentos teóricos propostos pelas reformas educacionais a partir de 1990 emergiram da agenda pós-moderna e das pedagogias do aprender a aprender (Malanchen, 2014). A autora destaca que a multiculturalidade se insere no processo de disseminação de uma visão de mundo que aparenta ser democrática e inclusiva, enfatizando o respeito à diversidade cultural; porém, na realidade, atua para a legitimação do capitalismo contemporâneo. Duarte critica o multiculturalismo e os teóricos pós-modernos:

Os autores pós-modernos anunciaram muitas mortes: das metanarrativas, ou seja, da história com letra maiúscula, da razão, da ciência, da filosofia, da arte, na medida em que tudo é arte e nada é arte, da política, a qual foi substituída pela resistência cotidiana aos poderes difusos e descentrados e, finalmente, a morte do sujeito, ao menos daquele que os pós-modernos consideram ser o “sujeito moderno” ou “sujeito da modernidade” (Duarte, 2004, p. 219).

Em relação ao campo educacional, o relativismo da teoria pós-moderna se une ao pragmatismo neoliberal, comprometendo a função social da escola:

Desta maneira, o relativismo trazido da ideologia pós-moderna para o campo educacional soma-se ao pragmatismo neoliberal, marcando de forma comprometedora a função social da escola que, mais do que nunca, se mostra aprisionada aos limites da vida cotidiana, assumida como instância única da prática social (Malanchen, 2014, p.21).

Saviani (2019) aborda o relativismo em sua obra *Pedagogia Histórico-Crítica: novas aproximações*. O autor critica as correntes pedagógicas e filosóficas que sustentam o relativismo e se afastam de uma concepção sistemática e científica do conhecimento. Ao negar o conhecimento científico historicamente acumulado pela humanidade, o relativismo enfraquece o papel da educação, que para o autor deve estar ancorada em uma concepção dialética e materialista da realidade. A Pedagogia Histórico-Crítica, portanto, se opõe ao relativismo, pois valoriza os conhecimentos científicos e a análise crítica da realidade social. A crítica ao relativismo está alinhada a uma proposta de educação que objetiva a formação integral, com uma escola capaz de garantir a transmissão e assimilação dos conhecimentos

históricos, artísticos, filosóficos e científicos, instrumentalizando o sujeito para a compreensão e a transformação da sociedade.

Em sua fase neoliberal, no entanto, a educação escolar é atingida de modo a relativizar os conteúdos a serem ensinados, negando o ato de ensinar e atacando o papel do professor. A ideologia pós-moderna, amplamente incorporada na Base Nacional Comum Curricular (Brasil, 2018) traz um aspecto de respeito à diversidade cultural, racial e de gênero; porém, impõe de forma autoritária um rebaixamento dos conteúdos curriculares, a partir do afastamento do conhecimento historicamente acumulado (Ferreira, 2020).

Com a implantação da Base Nacional Comum Curricular (BNCC) (Brasil, 2018), o conhecimento científico é desvalorizado e a escola passa por um esvaziamento de sua função social. A BNCC (Brasil, 2018), portanto, concebe a educação para o desenvolvimento de competências e habilidades, sustentando-se em uma visão psicológica e pragmática. Nesta concepção neoliberal, a escola passa:

(..) ensinar com base no saber cotidiano, descartando-se o conhecimento sistematizado[...] aprofunda-se o rebaixamento da formação dos trabalhadores, esvaziando-se a função da escola, do currículo e do trabalho educativo (Gama; Prates, 2020, p. 81).

Segundo Gama e Prates (2020), portanto, a proposta de ensino que se baseia apenas no saber cotidiano, ao desconsiderar o conhecimento científico historicamente sistematizado, resulta em um significativo rebaixamento da formação dos trabalhadores. Essa abordagem compromete a função da escola, do currículo e do trabalho educativo, prejudicando a educação dos estudantes e limitando suas perspectivas de transformação social.

Saviani (2021) menciona que, na atualidade, a escola não é a única instituição que educa. A educação ocorre também por meio de outras instituições, como sindicatos, partidos políticos, instituições religiosas, entre outras. Há, inclusive, formas de convivência social em que a escola não é considerada necessária por aquela parcela da sociedade que a vê como algo negativo.

Com efeito, socializar os meios de produção significa instaurar uma sociedade socialista, com a consequente superação da divisão em classes. Ora, considerando-se que o saber, que é objeto específico do trabalho escolar, é um meio de produção, ele também é atravessado por essa contradição. Consequentemente, a expansão da oferta de escolas consistentes que atendam a toda a população significa que o saber deixa de ser propriedade privada para ser socializado. Tal fenômeno entra em contradição com os interesses atualmente dominantes. Daí a tendência a secundarizar a escola, esvaziando-a de sua função específica, que se liga à socialização do saber elaborado, convertendo-a numa agência de assistência social, destinada a atenuar as contradições da sociedade capitalista (Saviani, 2008, p. 99).

Segundo os estudos de Duarte (2020), há tempos a educação pública e gratuita no Brasil vem sendo atacada. Uma constatação da vitória das forças neoliberais sobre a educação é a aprovação da Lei de Diretrizes e Bases (LDB) (Brasil, 1996), na década de 1990. A partir desta aprovação, houve uma explícita intenção de alinhar as ideias pedagógicas às dinâmicas econômica e ideológica do capitalismo do século XX e XXI, principalmente ao disseminar as pedagogias do aprender a aprender. Em articulação com as ideias privatizantes na educação, o neotecnicismo se impõe, de modo que o trabalho educativo e os processos pedagógicos tornem-se comandados pela tecnologia e pela lógica produtivista.

Uma educação baseada na ideologia neoliberal, portanto, deve evitar que os currículos escolares e os professores direcionem os alunos no processo de apropriação da cultura científica, artística e filosófica (Duarte, 2020).

Com a eleição de Jair Bolsonaro (2019-2022) à presidência da República, os ataques obscurantistas à educação brasileira intensificaram-se:

A educação escolar, afirmam os neoliberais, deve assumir uma perspectiva neutra e objetiva, de maneira que os professores limitem-se a “passar conteúdos” desprovidos de posicionamentos político-ideológicos e façam com que seus alunos adquiram conhecimentos e habilidades “úteis”. Essa retórica tenta convencer a sociedade brasileira de que o objetivo desse governo no campo educacional é o de fazer a educação escolar brasileira ser dedicada a um ensino de qualidade. Meu argumento neste texto é de que essa retórica é enganosa e que os ataques obscurantistas aos currículos escolares e aos professores têm alvo oculto que é a própria especificidade da educação (Duarte, 2020, p. 33).

A partir dos estudos de Saviani (2011), Duarte (2020) aponta que a especificidade da escola reside na socialização do saber sistematizado. Os ataques à educação pública têm como objetivo impedir a democratização da cultura científica, artística e filosófica. Sobre a tarefa da escola:

Outro ponto a ser lembrado sobre a necessidade de socialização do saber sistematizado é o de que a escola não apenas coloca os alunos em contato com a cultura científica, artística e filosófica, mas também busca criar a necessidade de incorporação dessas culturas às vidas deles. A escola não se limita a satisfazer as necessidades que os alunos adquirem em sua vida cotidiana, mas produz neles necessidades culturais mais complexas que não emergem espontaneamente na cotidianidade (Duarte, 2020, p. 33).

Considerando que na educação pública paulista, o ensino de História se encontra dependente da BNCC (Brasil, 2018), é necessário resgatar a função social da escola, como instituição que possibilita o acesso e a assimilação do saber sistematizado, com o objetivo de formar os filhos das classes trabalhadoras para a superação da dominação capitalista.

1.2 Teorias Não-Críticas

Segundo Saviani (2008), a pedagogia tradicional surge com a constituição dos sistemas nacionais de ensino:

A constituição dos chamados “sistemas nacionais de ensino” data de meados do século XIX. Sua organização inspirou-se no princípio de que a educação é direito de todos e dever do Estado. O direito de todos à educação decorria do tipo de sociedade correspondente aos interesses da nova classe que se consolidara no poder: a burguesia. Tratava-se, pois, de construir uma sociedade democrática, de consolidar a democracia burguesa. Para superar a situação de opressão, própria do “Antigo Regime”, e ascender a um tipo de sociedade fundada no contrato social celebrado “livremente” entre os indivíduos, era necessário vencer a barreira da ignorância. Só assim seria possível transformar os súditos em cidadãos, isto é, em indivíduos livres porque esclarecidos, ilustrados. Como realizar essa tarefa? Por meio do ensino (Saviani, 2008, p. 05).

A Pedagogia Nova ou escolanovismo torna-se a concepção pedagógica da Escola Tradicional. Saviani (2008) aponta que, na Pedagogia Nova, a educação é concebida como uma ferramenta eficaz para combater a marginalização à medida que contribui para a construção de uma sociedade em que os membros, independentemente de suas diferenças, se aceitem e se respeitem mutuamente em suas individualidades. Em referência à Pedagogia Tradicional, essa concepção de educação desloca a questão pedagógica do intelecto para o sentimento, da questão lógica para a psicológica, dos conteúdos para os métodos, e do professor para o aluno. Nesta pedagogia, o importante não é aprender, mas aprender a aprender.

A Escola Tradicional surge a partir do escolanovismo ou Pedagogia Nova, como aponta Saviani (2008). Essa pedagogia é denominada de teoria não-crítica:

Tal movimento tem como ponto de partida a Escola Tradicional já implantada segundo as diretrizes consubstanciadas na teoria da educação que ficou conhecida como pedagogia tradicional. A pedagogia nova começa, pois, por efetuar a crítica da pedagogia tradicional, esboçando uma nova maneira de interpretar a educação e ensaiando implantá-la, primeiro, por intermédio de experiências restritas; depois, advogando sua generalização no âmbito dos sistemas escolares (Saviani, 2008, p. 07).

Especificamente sobre a Escola Nova, Saviani (2008) pontua que foi organizada principalmente na forma de escolas experimentais ou como núcleos raros, muito bem equipados e direcionados a pequenos grupos de elite. Contudo, as ideias da Escola Nova foram amplamente disseminadas e influenciaram os educadores, resultando em impactos também nas grandes redes escolares oficiais, organizadas de forma tradicional. É importante destacar que esses impactos foram mais negativos do que positivos, pois, ao promover o relaxamento da disciplina e a falta de preocupação com a transmissão de conhecimentos, a adoção das ideias

da Escola Nova pelos professores acabou por diminuir o nível de ensino destinado às camadas populares, que muitas vezes dependiam da escola como único meio de acesso ao conhecimento. Em contrapartida, a Escola Nova melhorou a qualidade do ensino voltado para as elites.

Entre as ideias pedagógicas predominantes, surge no Brasil, em meio à ditadura civil-militar (1964-1985), a Pedagogia Tecnicista, cujo objetivo era formar mão de obra para atender às demandas do capital. Saviani (2008) define essa pedagogia como operacional e a exemplifica a partir do trabalho fabril:

A partir do pressuposto da neutralidade científica e inspirada nos princípios de racionalidade, eficiência e produtividade, essa pedagogia advoga a reordenação do processo educativo de maneira a torná-lo objetivo e operacional. De modo semelhante ao que ocorreu no trabalho fabril, pretende-se a objetivação do trabalho pedagógico. Com efeito, se no artesanato o trabalho era subjetivo, isto é, os instrumentos de trabalho eram dispostos em função do trabalhador e este dispunha deles segundo seus desígnios, na produção fabril essa relação é invertida. Aqui, é o trabalhador que deve se adaptar ao processo de trabalho, já que este foi objetivado e organizado na forma parcelada. Nessas condições, o trabalhador ocupa seu posto na linha de montagem e executa determinada parcela do trabalho necessário para produzir determinados objetos. O produto é, pois, uma decorrência da forma como é organizado o processo. O concurso das ações de diferentes sujeitos produz assim um resultado com o qual nenhum dos sujeitos se identifica e que, ao contrário, lhes é estranho (Saviani, 2008, p. 10).

A pedagogia tecnicista, portanto, buscou racionalizar a educação e minimizar as tendências subjetivas, visando torná-la mais eficiente. Nesse período surgem as propostas pedagógicas do telensino, das máquinas de ensinar, entre outras. As escolas passam a oferecer os mais variados tipos de ensino técnico (Saviani, 2008).

As teorias não-críticas ampliaram o abismo social entre a educação dos mais ricos e dos mais pobres ao promoverem um ensino operacional no sistema público educacional, esvaziando a função da escola como instituição de acesso e assimilação dos conhecimentos científicos, artísticos e filosóficos.

1.3 Teorias crítico-reprodutivistas

Os estudos históricos e filosóficos avançaram, e Saviani (2008) continua a apresentar as teorias que ele denominou de crítico-reprodutivistas. As teorias crítico-reprodutivistas são três: a “teoria do sistema de ensino como violência simbólica”, a “teoria da escola como aparelho ideológico do Estado” e a “teoria dualista”.

A “teoria do sistema de ensino como violência simbólica”, desenvolvida por Bourdieu e J. C. Passeron (1975), esclarece que a função da educação é reproduzir as desigualdades

sociais. Segundo essa teoria, é inviável a reação das classes dominadas, pois a classe dominante exerce poder absoluto no meio social (Saviani, 2008).

A violência simbólica, segundo Bourdieu (1989), é exercida pelo poder simbólico:

É enquanto instrumentos estruturados e estruturantes de comunicação e de conhecimento que os sistemas simbólicos cumprem a sua função política de instrumentos de imposição ou de legitimação da dominação, que contribuem para assegurar a dominação de uma classe sobre outra (violência simbólica) dando o reforço da sua própria força às relações de força que as fundamentam e contribuindo assim, segundo a expressão de Weber, para a ‘domesticação dos dominados’ (Bourdieu, 1989, p.11).

Os sistemas simbólicos funcionam como instrumentos de dominação. A ideologia transmitida por meio desses sistemas é apresentada como desinteressada, como se não fosse um instrumento de dominação; porém, serve aos interesses da classe dominante, que detém o monopólio da violência simbólica. A ideologia dominante, portanto, é vista como natural, de modo que as classes dominadas não reconhecem que são subordinadas à violência simbólica que estrutura a sociedade (Bourdieu, 1989).

A “teoria da escola como aparelho ideológico do Estado” foi desenvolvida por Althusser:

[...] o Aparelho Ideológico de Estado que foi colocado em posição dominante nas formações capitalistas maduras, após uma violenta luta de classes política e ideológica contra o antigo Aparelho Ideológico de Estado dominante, é o Aparelho Ideológico Escolar (Althusser, 1980, p. 60).

Para Alhtusser (1980), os aparelhos ideológicos do Estado, como a religião, a educação, a família, os meios culturais, a imprensa, os sindicatos etc., possibilitam, por meio da ideologia, a reprodução das relações de produção. A escola, para o autor, reproduz essas relações através da aprendizagem, onde a ideologia da classe dominante é inculcada, de modo a perpetuar as opressões de classe da sociedade capitalista. O sistema educacional, portanto, atua para a manutenção dos interesses dos grupos dominantes.

Ao discorrer sobre os aparelhos ideológico do Estado, Althusser (1980) explicita o conceito de ideologia. Para o autor, a ideologia é uma representação imaginária dos sujeitos em relação às suas condições reais de existência. A ideologia, portanto, tem a função de garantir a reprodução das relações, de modo a assegurar a manutenção das estruturas econômicas e sociais. No contexto das sociedades capitalistas, os aparelhos ideológicos do Estado atuam por meio da ideologia.

Saviani (2008) pontua que o Aparelho Ideológico do Estado (AIE):

O AIE escolar, em lugar de instrumento de equalização social, constitui um mecanismo construído pela burguesia para garantir e perpetuar seus interesses. Se as teorias do primeiro grupo (por isso elas bem merecem ser chamadas de não-críticas) desconhecem essas determinações objetivas e imaginam que a escola possa cumprir o papel de correção da marginalidade, isso se deve simplesmente ao fato de que aquelas teorias são ideológicas, isto é, dissimulam, para reproduzi-las, as condições de marginalidade em que vivem as camadas trabalhadoras (Saviani, 2008, p. 19).

A terceira teoria exposta por Saviani (2008) é a “teoria da escola dualista”. Sobre esta teoria, Saviani discorre que:

Essa teoria foi elaborada por C. Baudelot e R. Establet e exposta no livro *L'École Capitaliste en France* (1971). Chamo de “teoria da escola dualista”, porque os autores se empenham em mostrar que a escola, em que pese a aparência unitária e unificadora, é uma escola dividida em duas (e não mais do que duas) grandes redes, as quais correspondem à divisão da sociedade capitalista em duas classes fundamentais: a burguesia e o proletariado (Saviani, 2008, p. 20).

A teoria da escola dualista é muito significativa para a compreensão da escola brasileira na atualidade. Segundo essa teoria, há dois tipos de escola: uma para as elites e outra para as camadas populares. Embora muitas políticas tenham sido implementadas para democratizar o acesso à educação, a disparidade na qualidade de ensino entre escolas públicas e privadas persiste. Escolas de elite continuam a oferecer recursos avançados, currículos ricos e oportunidades amplas, enquanto muitas escolas públicas enfrentam desafios como a falta de recursos, turmas superlotadas, professores sobrecarregados e o esvaziamento dos conteúdos curriculares promovidos pela BNCC (Brasil, 2018). Embora colaborem para compreender a educação na sociedade de classes, as teorias descritas não previam transformações sociais por meio da educação.

Saviani (2008) aponta que as teorias crítico-reprodutivistas não contêm propostas pedagógicas. Elas explicam o funcionamento da escola da forma como é constituída e ressaltam que a escola não pode ser diferente de como funciona. Nesse sentido, Saviani (2008) promove um grande avanço ao propor a Pedagogia Histórico-Crítica, que é uma teoria crítica não reprodutivista e, portanto, busca a transformação social por meio da educação.

Prosseguindo na compreensão da educação na escola pública paulista, a próxima seção abordará a história do ensino de História e a prática do ensino de História da rede estadual de São Paulo.

2. O ENSINO DE HISTÓRIA: PARA ALÉM E PARA AQUÉM NA REDE PÚBLICA ESTADUAL DE SÃO PAULO

Nesta seção, serão abordados a história do ensino de História e a prática de ensino de História na rede pública estadual paulista. Serão analisados os documentos curriculares da BNCC (Brasil, 2018) e do Currículo Paulista (São Paulo, 2008, 2018). O currículo, a implementação da BNCC (Brasil, 2018) e o esvaziamento curricular como meio de manutenção da dominação da classe trabalhadora serão discutidos na subseção seguinte. Por fim, o ensino de História da África e cultura afro-brasileira, o racismo e a Lei 10.639/03 (Brasil, 2003) serão tratados na última subseção.

A história ensinada é resultado de recortes e seleções, fruto de múltiplas leituras e narrativas, impossível de se constituir como um conjunto de conhecimentos neutros, como discorrem Silva e Fonseca (2010).

Cainelli (2010) aponta que o ensino de História prevê uma seleção de conteúdos que envolve as demandas relacionadas aos poderes constituídos. Definir o que deve ser ensinado em História envolve disputas em torno da memória, da constituição da nação e da formação de seus sujeitos.

O ensino de História sempre esteve presente nas escolas primárias brasileiras e, durante o século XIX, era direcionado para a veiculação de uma “história nacional” e como instrumento pedagógico para a formação de uma “identidade nacional” (Bittencourt, 2005).

Assim, desde o início da organização do sistema escolar, a proposta de ensino de História voltava-se para uma formação moral e cívica, condição que se acentuou no decorrer dos séculos XIX e XX. Os conteúdos passaram a ser elaborados para construir uma ideia de nação associada à pátria, integradas como eixos indissolúveis (Bittencourt, 2005, p. 60-61).

O ensino de História em meados do século XIX, remontava a questões da civilização europeia, onde os conteúdos a serem ensinados deveriam ser apresentados de forma objetiva para serem considerados verdadeiros. A História ensinada estava a serviço da consolidação dos Estados Nacionais, constituindo-se como um espaço para a propagação de feitos heroicos e patrióticos. No Brasil, essas características passaram a vigorar com a Proclamação da República, como menciona Cainelli (2010):

Neste período, a definição dos conteúdos escolares coube a um grupo de professores do Colégio D. Pedro II, situado no Rio de Janeiro, e também a membros do Instituto Histórico Geográfico Brasileiro (IHGB), que a partir de estudos realizados definiram quais conteúdos sobre a história do Brasil seriam trabalhados na escola. Foram

definidos conteúdos relacionados à história pátria e à constituição do povo brasileiro (Cainelli, 2010, p. 21).

Bittencourt (2005) aponta que o ensino de História no regime republicano estava relacionado com a construção de uma nação, através do desenvolvimento de valores para a preservação da ordem e da obediência à hierarquia, a fim de se alcançar um modelo europeu de “civilização” e “progresso”. Era necessário, durante o período da República que se consolidava, criar a ideia da nação brasileira e o ensino de História foi utilizado com este objetivo.

O início do século XX no Brasil foi marcado pela consolidação da história nacional e patriótica nas escolas primárias. Nas primeiras décadas, instituiu-se o culto aos “heróis da pátria”, com Tiradentes sendo reconhecido como “herói nacional”. As festividades de 7 de setembro se consolidaram em todo o país. Esse período foi caracterizado por um ensino de História voltado para a memorização dos eventos marcantes (Bittencourt, 2005).

A partir dos anos de 1930, iniciaram-se as propostas para a substituição do ensino de História e Geografia pelo de Estudos Sociais. Na década de 1970, essas propostas foram implementadas pelo governo durante o período da ditadura civil-militar brasileira (1964-1985), um momento histórico de intensa conturbação e violação dos direitos civis e políticos (Bittencourt, 2005).

Nos trinta anos finais do século XX, durante os anos 70, em plena ditadura militar, o ensino de História era, como não poderia deixar de ser, estritamente tradicional, com a valorização de personagens e de fatos políticos sobre os quais esses personagens atuaram. Um ensino estruturado de forma linear e factual, desenvolvido numa pedagogia de aulas expositivas, valorizando a memorização pelos alunos, obrigados a repetir o que era transmitido como verdade absoluta e irrefutável (Peres; Schirmer; Ritter, 2015, p. 203).

De acordo com Bittencourt (2005), os Estudos Sociais foram criados a partir de um modelo norte-americano que favoreceu a ação individual e a competitividade, segundo os moldes liberais. A disciplina de Educação Cívica caracterizou os Estudos Sociais por meio do ensino sobre os símbolos nacionais, como o hino nacional, a bandeira e a celebração de datas cívicas (Bittencourt, 2005).

Silva e Fonseca (2010) discutem que o ensino de História na educação básica brasileira foi alvo de intensos debates, lutas políticas e teóricas em um contexto de regime militar (1964-1985), permeado pela substituição do ensino de História pelos Estudos Sociais.

Isso significou refletir sobre o estado do conhecimento histórico e do debate pedagógico, bem como combater a disciplina "Estudos Sociais" e a desvalorização da História, os currículos fragmentados, a formação de professores em Licenciaturas Curtas e os conteúdos dos livros didáticos difundidos naquele momento, processo

articulado às lutas contra as políticas de precarização da profissão docente. O encerramento daquela experiência ditatorial não significa a inexistência de novas e velhas dificuldades a serem enfrentadas no cotidiano do ensino de História (Silva; Fonseca, 2010, p. 33).

O nível secundário no Brasil do século XIX e XX era direcionado às elites e o ensino de História integrava o currículo denominado “humanístico clássico”. Os conteúdos versavam sobre uma formação moral baseada no ideário europeu (Bittencourt, 2005).

Aranha (1996) aponta que, para os filhos da elite, era reservada uma educação humanística e clássica, enquanto, para a classe trabalhadora, oferecia-se uma educação primária elementar, direcionada a ler, escrever e contar, com o objetivo de viabilizar o manejo das máquinas. Após o golpe, durante a ditadura civil-militar (1964-1985), a educação destinada às classes trabalhadoras seguiu uma linha tecnicista. Aranha (1996) também menciona que a educação oferecida aos filhos dos trabalhadores visava à despolitização em massa.

Na subseção a seguir, o ensino de História será abordado na BNCC (Brasil, 2018) e no Currículo Paulista (São Paulo, 2008, 2018).

2.1 BNCC e Currículo Paulista

Na rede pública paulista, o ensino de História passou por uma profunda mudança a partir de 2008, com a implementação do Currículo Paulista (São Paulo, 2008). O documento utilizado no Estado de São Paulo, à época, foi criticado por professores e sindicatos pela falta de participação dos docentes da rede e pela estruturação das propostas curriculares para o ensino de História, que eram baseadas no desenvolvimento de competências e habilidades. David (2010) define a proposta curricular para o ensino de História como:

Nesta onda, a História e seu ensino, **na proposta curricular, diluída no mar das competências leitora e escritora, perde seu objeto e compromete seus objetivos na leitura e interpretação mecânica, superficial e padronizada de textos, de funcionalidade informativa, tal como o indica ser num currículo elaborado sobre competências e habilidades na perspectiva da cultura do desempenho.** Firma-se o pacto com a visão utilitarista da educação que cobra a eficiência interna e externa do sistema, em termos de custo e adequação ao mercado de trabalho, em total sintonia com os organismos internacionais e particularmente com os indicativos do Banco Mundial para a educação (David, 2010, n.p, grifo nosso).

A educação baseada em competências foi criticada por Saviani (2007) por apresentar uma perspectiva reducionista, voltada para um ensino neotecnicista:

[...] a “pedagogia das competências” apresenta-se como outra face da pedagogia do “aprender a aprender” cujo objetivo é dotar os indivíduos de comportamentos

flexíveis que lhes permitam ajustar-se às condições de uma sociedade em que as próprias necessidades de sobrevivência não estão garantidas. Sua satisfação deixou de ser um compromisso coletivo, ficando sob a responsabilidade dos próprios sujeitos que, segundo a raiz etimológica dessa palavra, se encontram subjugados à “mão invisível do mercado” (Saviani, 2007, p. 435).

Duarte (2001) aponta que a pedagogia das competências, baseada no “aprender a aprender”, é a expressão da crise cultural na sociedade atual:

É nesse contexto que o lema “aprender a aprender” passa a ser revigorado nos meios educacionais, pois preconiza que à escola não caberia a tarefa de transmitir o saber objetivo, mas sim a de preparar os indivíduos para aprenderem aquilo que deles for exigido pelo processo de sua adaptação às alienadas e alienantes relações sociais que presidem o capitalismo contemporâneo. A essência do lema “aprender a aprender” é exatamente o esvaziamento do trabalho educativo escolar, transformando-o num processo sem conteúdo. Em última instância o lema “aprender a aprender” é a expressão, no terreno educacional, da crise cultural da sociedade atual (Duarte, 2001, p. 29).

Lavoura e Ramos (2020) afirmam que as pedagogias do aprender a aprender, com seus métodos ativos de aprendizagem, negam a transmissão do conhecimento, alegando que este é um processo passivo e coercitivo para os estudantes. A negação da transmissão do conhecimento favorece a burguesia, que mantém seus privilégios e impede a ascensão da classe trabalhadora.

Na pedagogia das competências, os conteúdos de ensino são reduzidos, e as vivências dos alunos tornam-se os principais referenciais para a seleção desses conteúdos. Segundo Lavoura e Ramos (2020):

A política educacional inspirada nessa pedagogia tomou corpo no governo Fernando Henrique Cardoso, recorrendo-se com frequência ao pensamento de Philippe Perrenoud. Nesse contexto, produziram-se Diretrizes e Parâmetros Curriculares Nacionais que orientavam a elaboração de currículos baseado em competências. Os fundamentos dessa política são retomados agora, com a Base Nacional Comum Curricular, que antes enunciava objetivos de aprendizagem e, agora, anunciam competências a serem desenvolvidas (Lavoura; Ramos, 2020, p. 57).

A implantação do Currículo Paulista (São Paulo, 2008) nas escolas estaduais de São Paulo ocorreu em 2008, por meio dos materiais do programa “São Paulo Faz Escola” (São Paulo, 2008), criado pela Secretaria da Educação do Estado de São Paulo com o objetivo de unificar a nova proposta curricular. Os materiais disponibilizados, compostos por cadernos do professor e do aluno, traziam os conteúdos curriculares a serem desenvolvidos nas etapas do

ensino fundamental e médio. Para a implementação do currículo, os cadernos do aluno³ foram distribuídos nas unidades de ensino.

A implementação do Currículo Paulista nas escolas do Estado de São Paulo teve como objetivo padronizar o ensino oferecido aos filhos da classe trabalhadora, retirando a autonomia dos docentes e das equipes gestoras em relação aos conteúdos curriculares a serem ensinados, sem considerar ou respeitar as diferenças regionais. O ensino padronizado, portanto, visava atender às demandas das avaliações em larga escola, como o Sistema de Avaliação do Rendimento das Escolas do Estado de São Paulo (SARESP). As habilidades e competências presentes nos materiais curriculares, de cumprimento obrigatório pelos docentes, passaram a ser averiguadas pela avaliação externa oficial, e os resultados obtidos condicionaram o pagamento de bonificação por desempenho a professores, gestores e funcionários (Jacomini et al., 2021).

Assim, o estado de São Paulo estrutura uma prática educacional baseada numa padronização curricular e em resultados medidos por meio de exames periódicos, configurando índices e *rankeamentos* dos estabelecimentos de ensino, característicos das políticas neoliberais[...] Na escola em que impera o direito à aprendizagem em detrimento do direito à educação e a gestão para resultados, o esforço volta-se para transformar **o professor em cumpridor de metas e os estudantes em bons aprendizes e conformados consumidores, aptos a integração no modo de produção capitalista vigente** (Jacomini et. al., 2021, p. 7, grifo nosso).

O novo material para o ensino de História, distribuído aos alunos e professores, rompeu com a cronologia dos conteúdos históricos, diluindo-os em competências e habilidades desenvolvidas em situações de aprendizagem⁴. Anteriormente, os conteúdos para o ensino de História eram organizados pelos docentes e equipes escolares. Outro aspecto importante é que, com a utilização dos cadernos oficiais⁵, a Secretaria da Educação passou a ter maior controle sobre como era desenvolvido o ensino de História, pois as atividades e os textos propostos nos documentos tornaram-se obrigatórios nas escolas (David, 2010).

David (2010) aponta que o ensino de História no Currículo Paulista se resume a ler, grifar, interpretar cada parágrafo e tirar informações do texto. A autora destaca que o método utilizado pelos materiais do Estado é o mesmo de cinquenta anos atrás, com o diferencial de

³ Os cadernos do aluno foram produzidos a partir do programa São Paulo Faz Escola, distribuídos nas unidades de ensino e previam quais habilidades e competências deveriam ser desenvolvidas em cada ano e série. As habilidades eram trabalhadas por meio de situações de aprendizagem (São Paulo, 2008).

⁴ Situações de Aprendizagem são concebidas como possibilidades de conexão entre os conteúdos curriculares e as experiências vivenciadas pelos estudantes nos diversos espaços de sua vida cotidiana (São Paulo, 2008).

⁵ Caderno do professor e caderno do aluno (São Paulo, 2008).

propor a utilização de caneta marca texto, uma prática que em nada contribui com a reflexão histórica.

Não foram consideradas as competências específicas do saber histórico, que pressupõem a compreensão da História, que se consolida por intermédio da reflexão e da crítica no tratamento das informações. A articulação com o tempo e o espaço fica à mercê da superficialidade no tratamento dos conceitos. Não está em pauta compreender, mas aprender. Portanto está tudo explicado, o difícil é compreender (David, 2010, n.p, grifo nosso).

A partir de 2018, com a formulação da Base Nacional Comum Curricular (BNCC) (Brasil, 2018), o Estado de São Paulo iniciou o desenvolvimento de um novo Currículo Paulista, inspirado no texto nacional. Este documento foi finalizado em 2019 e se assemelha aos propósitos do documento federal.

Este currículo quer traduzir as especificidades sociais, econômicas, regionais, culturais e históricas de cada um dos 645 municípios que compõem o Estado de São Paulo. Contempla as competências gerais discriminadas pela Base Nacional Comum Curricular (BNCC), aprovada pelo Conselho Nacional de Educação (CNE) e homologada em 20 de dezembro de 2017, bem como os currículos e as orientações curriculares das redes de ensino públicas e privadas (São Paulo, 2019, p.9).

As diretrizes curriculares para o ensino de História no Currículo Paulista (São Paulo, 2019) definem a disciplina como uma ciência de duplo movimento, que busca compreender o presente por meio do passado e analisar o tempo passado a partir das indagações do presente. O currículo ainda aponta que o ensino de História propicia a humanização por meio do estímulo à autonomia do pensamento e do reconhecimento de diferentes sujeitos históricos, modos de pensar e agir. O documento ressalta a importância do desenvolvimento de uma “atitude historiadora”, na qual o estudante deve ser estimulado a analisar fontes históricas (São Paulo, 2019).

O Currículo Paulista é dividido em anos para o ensino fundamental dos anos finais e em séries para o ensino médio. Para cada ano e série, estão previstas competências e habilidades a serem desenvolvidas. Embora o documento aborde a organização social de grupos marginalizados, como os grupos étnico-raciais e outros sujeitos históricos que sofreram o apagamento de suas histórias, os conhecimentos sobre a luta de classes e a marginalização das camadas populares não estão totalmente claros.

Adotado nas escolas públicas do Estado de São Paulo, o Currículo Paulista tem sido criticado por perpetuar a marginalização da classe trabalhadora. Saviani (2008) corrobora essa visão ao afirmar que o sistema educacional tradicional contribui para a reprodução das relações

de dominação, já que os conteúdos curriculares, diluídos em competências e habilidades, limitam as possibilidades de transformação social e de participação política.

No quadro das competências específicas de História para o ensino fundamental, a competência número 5 aborda uma visão de adaptação e conformidade ao sistema capitalista:

Figura 1 - Competências Específicas para o Ensino Fundamental

5. Analisar e compreender o movimento de populações e mercadorias no tempo e no espaço e seus significados históricos, levando em conta o respeito e a solidariedade com as diferentes populações.

Fonte: Currículo Paulista (São Paulo, 2019, p. 343).

A competência número 8 menciona a história da cultura africana e afro-brasileira, sem destacar que o sistema capitalista é responsável pelas desigualdades sociais e raciais:

Figura 2 - Competências Específicas para o Ensino Fundamental

8. Compreender a história e a cultura africana, afro-brasileira, imigrante e indígena, bem como suas contribuições para o desenvolvimento social, cultural, econômico, científico, tecnológico e político e tratar com equidade as diferentes culturas.

Fonte: Currículo Paulista (São Paulo, 2019, p. 343).

Equidade, para Ribeiro (2012), é um dos critérios que sustentam a criação e a efetivação das políticas públicas, estando, portanto, no centro dos conflitos de interesses da sociedade. De acordo com Marx (1978), a igualdade real somente será alcançada com mudanças nas relações sociais decorrentes do modo de produção capitalista. Do ponto de vista das relações sociais, igualdade e equidade referem-se aos princípios fundamentais da justiça social. Sobre isso, Mészáros:

A condição prévia essencial da verdadeira igualdade é enfrentar com uma crítica radical a questão do modo inevitável de funcionamento do sistema estabelecido e sua correspondente estrutura de comando, que *a priori* exclui quaisquer expectativas de uma verdadeira igualdade (Mészáros, 2002, p. 289).

Nas orientações para o desenvolvimento do conhecimento referente à Revolução Industrial, presentes no material do oitavo ano, as desigualdades de classes são apresentadas com base nas condições de trabalho nas fábricas. No entanto, infere-se que as análises se concentram apenas no aspecto cultural, sem abordar as relações de exploração da classe

trabalhadora, que são a base do desenvolvimento do capitalismo. O foco da análise ressalta as condições insalubres das fábricas, sem mencionar diretamente os antagonismos de classe dentro do sistema capitalista.

Figura 3 - Caderno do Professor de História dos Anos Finais do Ensino Fundamental

Durante a Revolução Industrial, nos séculos XVIII e XIX, o ambiente das fábricas era insalubre, e as condições de trabalho eram precárias. Não havia regulamentação sobre a quantidade de horas a serem trabalhadas ou qualquer outra garantia de direitos, como licença por acidente de trabalho ou maternidade. Mulheres que davam à luz deveriam voltar ao trabalho dias depois, e aqueles que se acidentavam não contavam com nenhuma seguridade social e acabavam dependendo de esmolas. Os salários eram baixos e ainda menores no caso de mulheres e crianças, que recebiam apenas uma pequena parcela em relação aos homens.

Fonte: Elaborado especialmente para este Material.

Fonte: Currículo Paulista (São Paulo, 2023, p. 159).

No Currículo paulista (São Paulo, 2018), os grupos marginalizados por questões de raça e gênero ganham destaque, em detrimento de grupos historicamente explorados, como a classe trabalhadora, que perderam espaço no documento paulista. Em nenhum momento o modo de produção capitalista e as contradições de classe que ele produz são problematizados.

2.2 O currículo, a implementação da BNCC e o esvaziamento curricular como meio de manutenção da dominação da classe trabalhadora

A implementação da BNCC (Brasil, 2018) nacionalmente e do Currículo Paulista no Estado de São Paulo (São Paulo, 2018) representaram um retorno ao tecnicismo educacional. Em outras palavras, surge um neotecnicismo com a implementação dos currículos oficiais, inseridos em um contexto político e econômico neoliberal (Malanchen; Matos; Orso, 2020).

Para manter a classe trabalhadora fragmentada, servilizada, oprimida e dominada, o capital realiza reformas educacionais, como a elaboração e implantação da BNCC (Brasil, 2018) e a Reforma do Ensino Médio, instituído pela Lei 13.415/17 (Brasil, 2017). As imposições do capitalismo afetam diretamente as políticas educacionais, que por meio de suas reformas e alterações curriculares atacam, o conhecimento historicamente acumulado e o seu acesso pelos filhos dos trabalhadores (Malanchen; Matos; Orso, 2020).

Para compreender as reformas curriculares impostas por setores empresariais na educação pública nos últimos anos, é necessário definir as concepções de currículo.

O currículo deve ser compreendido como um documento que carrega intenções políticas, sociais e econômicas, sendo impossível constituir-se de forma neutra. Ele representa a seleção de determinados conteúdos em detrimento de outros e traz consigo uma série de intencionalidades. Cabe o questionamento: quem o escreveu? De que forma foi organizado? Segundo Arroyo:

Essas centralidades históricas do currículo vêm tornando-o um território que concentra as disputas políticas: da sociedade, do Estado e de suas instituições, como também de suas políticas e diretrizes (Arroyo, 2013, p.17).

Para Saviani, o currículo deve ser abrangente:

Currículo é entendido comumente como a relação das disciplinas que compõem um curso ou a relação dos assuntos que constituem uma disciplina, no que ele coincide com o termo programa. Entretanto, no âmbito dos especialistas nessa matéria, tem prevalecido a tendência a se considerar o currículo como sendo o conjunto das atividades (incluído o material físico e humano a elas destinado que se cumprem com vistas a determinado fim[...] no que toca à escola, abrange todos os elementos a ela relacionados [...] portanto, currículo é tudo o que a escola faz (Saviani, 2020, p. 8).

O currículo, portanto, deve convergir para desenvolver as melhores potencialidades dos seres humanos por meio da apropriação permanente dos saberes sistematizados, com vistas à superação da alienação. Para isso, a escola possui papel primordial:

Não se trata apenas de que a escola deve colocar os alunos em contato com os conhecimentos científicos, artísticos e filosóficos, mas também que a escola deve produzir nos alunos a necessidade de apropriação permanente desses conhecimentos em níveis cada vez mais elevados. A escola enriquecerá o aluno à medida que produza nele necessidades formativas que não surgem espontaneamente na vida cotidiana. A função da escola não é, portanto, a de adaptar o aluno às necessidades da vida cotidiana, mas de produzir nele necessidades referentes às esferas mais elevadas da objetivação do gênero humano (Duarte, 2013, p. 213).

Duarte (2020) concebe o currículo como um espaço de mediação entre o conhecimento científico, artístico e filosófico e o desenvolvimento integral do aluno. Para ele, o currículo deve ir além da simples transmissão de conteúdos, promovendo uma formação crítica e reflexiva que desenvolva, nos estudantes, a compreensão da realidade histórica-material e a capacidade de transformação social. O autor (2020) enfatiza a importância de uma educação que valorize a cultura erudita e as ciências humanas, entendendo o currículo como uma ferramenta fundamental para a emancipação intelectual e social dos alunos.

Na elaboração do currículo, também devem ser consideradas as questões relativas à carreira docente, remuneração e condições de trabalho do professor, uma vez que esses aspectos

influenciam diretamente o trabalho pedagógico. Além disso, o currículo deve possibilitar o acesso e a assimilação ao conhecimento científico.

O conhecimento científico, quando inserido no currículo das escolas, transforma-se em saber escolar:

[...] para existir a escola, não basta a existência do saber sistematizado. É necessário viabilizar as condições de sua transmissão e assimilação. Isso implica dosá-lo e sequenciá-lo de modo que a criança passe gradativamente do seu não domínio ao seu domínio. E o saber dosado e sequenciado, para efeitos de sua transmissão-assimilação no espaço escolar ao longo de um tempo determinado, é o que convencionamos chamar de saber escolar (Saviani, 2003, p. 18).

A escola, portanto, proporciona a mediação entre o saber espontâneo e o saber sistematizado, da cultura popular à cultura erudita. No entanto, se o currículo é tudo aquilo que a escola faz, Saviani (2020) salienta que a instituição se afastou de sua atividade nuclear, que é proporcionar às novas gerações o ingresso na cultura letrada e a apropriação dos instrumentos do saber elaborado.

Segundo Saviani: “o saber espontâneo, baseado na experiência de vida, na cultura popular, portanto, é a base que torna possível a elaboração do saber e, em consequência, a cultura erudita” (Saviani, 2020, p. 20). Saviani ainda aponta que a restrição à cultura erudita possibilita àqueles que dela se apropriam de uma situação de privilégio.

Para Saviani, cabe à escola democrática: “[...] viabilizar a toda a população o acesso à cultura letrada” (2018, p. 45). Saviani (2020) ainda afirma que para se libertar da dominação: “os dominados necessitam dominar aquilo que os dominantes dominam.” (Saviani, 2020, p. 10).

A elaboração de um documento oficial normativo curricular vem sendo debatida desde a década de 1980 e se intensificou com o processo de redemocratização da sociedade brasileira. No entanto, as discussões iniciais versavam sobre a universalização dos conhecimentos. Já o documento final da BNCC (Brasil, 2018) impôs uma educação para a produtividade, ou seja, para suprir as demandas do mercado de trabalho (Ferreira; Santos, 2020).

Segundo Saviani (2020), a primeira ideia de uma base nacional comum surgiu como uma ideia-força do movimento pela reformulação dos cursos de formação de professores, iniciado na década de 1970. A reforma educacional no Brasil percorreu um longo caminho até culminar na BNCC (Brasil, 2018):

Nos anos de 1990, adentrando a década subsequente, as reformas na educação escolar brasileira tiveram como um de seus alvos o currículo escolar, tornando oficial a adoção do construtivismo como referência pedagógica para a educação brasileira,

tendo como marco os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN) sob a consultoria técnica de César Coll, principal ideólogo da reforma educacional espanhola. A importação do modelo de reforma curricular espanhol para o Brasil, realizada sem nenhum debate prévio enfatiza a metodologia da contextualização entre currículo e vida (o “saber vivido”, em detrimento do “saber acumulado”) (Gama; Prates, 2020, p. 81).

A Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB), de 20 de dezembro de 1996 (Brasil, 1996), trouxe a ideia da base nacional comum e da formação de educadores:

Observe-se que a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, de 20 de dezembro de 1996, incorporou essa ideia ao definir, no artigo 26, que **“os currículos do ensino fundamental e médio devem ter uma base nacional comum”**; e, no artigo 64, que **a formação dos profissionais da educação “será feita em cursos de graduação em pedagogia ou em nível de pós-graduação, a critério da instituição de ensino, garantida, nesta formação, a base comum nacional” sem, entretanto, explicitar o significado dessa expressão.** Contudo, a sequência do artigo 26, ao afirmar que a base nacional comum deve “ser contemplada, em cada sistema de ensino e estabelecimento escolar, por uma parte diversificada”, respalda a interpretação de que a “base nacional comum” coincide com a parte comum do currículo, conforme a legislação anterior. Com efeito, a lei n. 5692, de 11 de agosto de 1971, definiu no artigo 4º, que os currículos do ensino de 1º e 2º graus terão um núcleo comum, obrigatório, em âmbito nacional, e uma parte diversificada...” (Saviani, 2020, p. 23, grifo nosso).

Segundo Ferreira e Santos (2020), a Base Nacional Comum Curricular, (BNCC), instituída em 2018 (Brasil, 2018), inspirou-se no currículo comum norte-americano, criado no governo Barack Obama, em 2010. O *Common Core State Standards Initiative* define habilidades e competências a serem desenvolvidas pelos alunos e torna obrigatórias somente as disciplinas de português e matemática.

Andrade, Neves e Piccinini (2017) apontam que o período de implementação da BNCC (Brasil, 2018) no Brasil ocorreu em um momento politicamente conturbado no país e no Ministério da Educação. O governo petista vigente vinha sendo questionado, criticado e confrontado politicamente, o que culminou na abertura de processo de impeachment contra Dilma Rousseff. Com a deposição da presidenta eleita, a consolidação do golpe jurídico-parlamentar, em agosto de 2016, e o acirramento das instabilidades políticas, abriu-se caminho para a participação de setores empresariais na construção da BNCC (Brasil, 2018).

Em meio às instabilidades políticas que culminaram na consolidação do golpe que depôs Dilma Rousseff, o empresariado brasileiro encontrou um cenário propício para produzir narrativas que representassem soluções para os problemas da sociedade, com o objetivo de manter as contradições de classe e preservar os privilégios adquiridos (Andrade; Neves; Piccinini, 2017).

Segundo Andrade, Neves e Piccinini (2017), agentes públicos e privados foram envolvidos na escrita do documento da BNCC (Brasil, 2018). Na esfera pública participaram o Ministério da Educação (MEC), em conjunto com o Conselho Nacional da Educação (CNE), Fórum Nacional da Educação (FNE), Conselho Nacional de Secretários da Educação (CONSED) e a União Nacional dos Dirigentes Municipais de Educação (UNDIME). No setor privado, estavam presentes o Movimento Pela Base Nacional Comum Curricular e a Fundação Lemann.

Malanchen, Matos e Orso (2020) discutem o Movimento Todos pela Base Nacional Comum Curricular e apontam que as empresas Fundação Itaú Social, Fundação Lemann, Fundação Roberto Marinho, Fundação CESGRANRIO, Instituto UNIBANCO, Instituto Ayrton Senna, Instituto Natura e Instituto Inspirare estiveram diretamente envolvidas na construção da BNCC (Brasil, 2018). Os autores (2020) afirmam que a construção da BNCC (Brasil, 2018) não foi colaborativa, pois faltou transparência no desenvolvimento do processo de consulta pública.

O discurso da implementação da BNCC (Brasil, 2018) está ancorado na universalização da educação de qualidade e profissionalizante. No entanto, sua organização ocorre por meio de arranjos entre grupos empresariais, setores públicos e políticos, que buscam atender a objetivos específicos do mercado e do capital. O discurso da qualidade educacional se restringe à nacionalização de uma base curricular comum, sem considerar as necessidades materiais das escolas, dos estudantes e dos trabalhadores da educação, que há anos enfrentam salários defasados e estruturas precárias (Malanchen; Matos; Orso, 2020).

A homologação da Base Nacional Comum Curricular (BNCC) (Brasil, 2018) para a Educação Infantil e o Ensino Fundamental ocorreu em 2017. Em seguida, em 2018, após a aprovação da Reforma do Ensino Médio, legitimada pela Lei nº 13.415/17⁶ (Brasil, 2017), a BNCC (Brasil, 2018) para essa etapa também foi aprovada.

O documento da BNCC (2018) menciona dez competências gerais necessárias, além das competências a serem desenvolvidas nas áreas e disciplinas. Segundo o texto da Base Nacional Comum Curricular (2018), competência é definida como:

⁶ Lei 13.415/17. Altera as Leis n.º 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as Diretrizes e Bases da Educação Nacional, e 11.494, de 20 de junho 2007, que regulamenta o Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação, a consolidação das leis do trabalho - CLT, aprovada pelo decreto-lei nº 5.452, de 1º de maio de 1943, e o Decreto-lei nº 236, de 28 de fevereiro de 1967; revoga a lei nº 11.161, de 5 de agosto de 2005; e institui a política de fomento à implementação de escolas de ensino médio em tempo integral. Brasília: Senado Federal, 17 de fev. de 2017 Disponível em <http://www2.camara.leg.br/legin/fed/lei/2017/lei-13415-16-fevereiro2017-784336-publicacaooriginal-152003-pl.html> Acesso em: 08 de ago. 2024.

[...] competência é definida como a mobilização de conhecimentos (conceitos e procedimentos), habilidades (práticas, cognitivas e socioemocionais), atitudes e valores para resolver demandas complexas da vida cotidiana, do pleno exercício da cidadania e do mundo trabalho (Brasil, 2018, p. 8).

O texto da BNCC (Brasil, 2018) adota um discurso de adequação ao mercado de trabalho e segue a abordagem multiculturalista. De acordo com essa abordagem, os conteúdos ensinados nas escolas promovem uma visão de mundo que defende o respeito à diversidade cultural, a inclusão social e a democratização. No entanto, o que o discurso multiculturalista oculta é a legitimação da ordem capitalista (Ferreira, 2020).

O discurso multiculturalista está presente em diversos momentos da BNCC (Brasil, 2018), porém as questões raciais não são contempladas de forma direta no documento:

Valorizar a diversidade de saberes e vivências culturais e apropriar-se de conhecimentos e experiências que lhe possibilitem entender as relações próprias do mundo do trabalho e fazer escolhas alinhadas ao exercício da cidadania e ao seu projeto de vida, com liberdade, autonomia, consciência crítica e responsabilidade (Brasil, 2018, p. 9).

Duarte (2006) aponta que as pedagogias do aprender a aprender estão inseridas na abordagem multiculturalista e apresentam uma visão negativa em relação à escola e a seus métodos de ensino. A BNCC (Brasil, 2018), portanto, se baseia na pedagogia do aprender a aprender e utiliza do conhecimento para adequar e adaptar os indivíduos à sociedade.

Saviani (2020) pontua que o objetivo da BNCC (Brasil, 2018) é ajustar a educação brasileira às avaliações gerais padronizadas:

Considerando a centralidade que assumiu a questão da avaliação aferida por meio de testes globais padronizados na organização da educação nacional e tendo em vista menção a outros países, com destaque para os Estados Unidos tomados como referência para essa iniciativa de elaborar a “base nacional comum curricular” no Brasil, tudo indica que a função dessa nova norma é ajustar o funcionamento da educação brasileira aos parâmetros das avaliações gerais padronizadas (Saviani, 2020, p. 23).

Saviani (2020) alerta que o sistema de ensino norte-americano, fundamentado em metas, responsabilização dos professores, testes padronizados e práticas corporativas, está sendo adotado como modelo no Brasil.

No Brasil, esse modelo de avaliação orientado pela formação *rankings* e baseado em provas padronizadas aplicadas uniformemente aos alunos de todo o país - por meio da “Provinha Brasil”, “Prova Brasil”, “ENEM”, “ENADE”, **“Prova Paulista”**, **“Provão Paulista”** e **“SARESP”** - está, na prática, convertendo todo o “sistema de ensino” numa espécie de “grande cursinho pré-vestibular”, pois todos os níveis e modalidades de ensino estão se organizando em função da busca de êxito nas provas (Saviani, 2020, p. 24, grifo nosso).

A BNCC (Brasil, 2018) representa a perda da autonomia dos professores, ao impor um currículo voltado para atender aos conteúdos das avaliações externas. Malanchen, Matos e Orso (2020) ressaltam que apenas 60% do currículo está destinado às áreas de conhecimento. Os autores (2020) questionam quais foram os conhecimentos prioritários escolhidos para compor o currículo e apontam que esses conhecimentos são majoritariamente aqueles presentes nas disciplinas de língua portuguesa e matemática.

Certamente está no horizonte que a Base Nacional Comum Curricular se instituirá como estratégia de controle também por meio das avaliações e, uma vez mais, não apenas irá reiterar as desigualdades como também poderá reforçá-las. Os exames atualmente incidem diretamente sobre as escolhas em termos de currículo. Agora, a Base Nacional Comum Curricular passaria a determinar os conteúdos dos exames. Esta é uma das justificativas para sua existência: garantir maior fidedignidade às avaliações. Isso nos leva a uma lógica paradoxal a partir da qual nos vemos como que andando em círculo: dos exames para o currículo e do currículo para os exames. Esse é o sentido dessa visão limitada e restritiva de currículo implícita na ideia de uma base nacional comum como listagens de objetivos (Silva, 2015, p. 375).

O currículo, dentro de uma ideologia neoliberal, torna-se fragilizado e não proporciona o entendimento da realidade social. O esvaziamento dos conteúdos atende à demanda produtiva do capital, que exige trabalhadores com características (ou competências) focadas apenas no cotidiano, afastando assim a classe trabalhadora do ensino superior. As avaliações em larga escala contribuem para a formação dessas competências, uma vez que estão interligadas a um currículo fragmentado (Zank; Malanchen, 2020).

A BNCC (Brasil, 2018) representa a consolidação da reforma empresarial na educação pública brasileira, somando-se a outras estratégias neoliberais e obscurantistas que promoveram o verdadeiro desmonte do sistema educacional. Entre essas estratégias destacam-se: a Reforma do Ensino Médio, o Programa Escola Sem Partido, o Programa Nacional das escolas cívico-militares, o Future-se, entre outros. Na esfera política, a Emenda Constitucional 95/2016, que limita os gastos públicos por 20 anos, a Reforma da Previdência, a Reforma Trabalhista e o avanço das privatizações têm subjugado a classe trabalhadora e acirrado as desigualdades de classe (Gama; Prates, 2020).

Saviani (2020) denuncia o verdadeiro objetivo da BNCC (Brasil, 2018):

Fica claro que tal objetivo não poderá ser atingido com currículos que pretendam conferir competências para a realização das tarefas de certo modo mecânicas e corriqueiras demandadas pela estrutura ocupacional, concentrando-se na questão da qualificação profissional e secundarizando o pleno desenvolvimento da pessoa e o preparo para o exercício da cidadania, tal como se evidencia na proposta divulgada pelo MEC sobre a base nacional comum curricular (Saviani, 2020, p. 29).

Nas escolas estaduais de São Paulo, em 2019, foi implementado o novo Currículo Paulista (São Paulo, 2018), que representa a aplicação da BNCC (Brasil, 2018) no Estado e dita as diretrizes pedagógicas curriculares para a rede estadual de ensino. A homologação do Currículo Paulista instituiu nas escolas estaduais um ensino baseado em competências e habilidades, a serem desenvolvidas a partir dos conteúdos curriculares. Ou seja, trata-se de um currículo neotecnista, cujo objetivo é adaptar o cidadão à sociedade capitalista, afastando a possibilidade de transformação e superação das desigualdades sociais vigentes (Jacomini et al., 2021).

Com base nos estudos de Jacomini et al. (2021), pode-se concluir que o currículo neotecnista adotado pelo Estado de São Paulo revela uma orientação pragmática e instrumental, focada em competências e habilidades voltadas para o mercado de trabalho. Esse modelo curricular privilegia a padronização e a mensuração dos resultados, em detrimento de uma formação crítica e integral dos estudantes. A abordagem neotecnista tende a reduzir a complexidade do processo educativo a critérios quantitativos e operacionais, o que pode limitar a capacidade dos alunos de desenvolverem uma compreensão mais profunda e crítica da realidade social. Consequentemente, a implementação desse currículo pode perpetuar desigualdades educacionais, promovendo um rebaixamento dos conteúdos curriculares da rede pública estadual.

Para compreender o ensino de História, objeto desta pesquisa, a seguir será abordada a temática que inclui História da África e cultura afro-brasileira, o racismo e a Lei 10.639/03 (Brasil, 2003).

2.3 Ensino de História da África e cultura afro-brasileira, o racismo e a Lei 10.639/03

O ensino de História da África e cultura afro-brasileira passou a ser obrigatório somente em 2003, com a promulgação da Lei 10.639/03 (Brasil, 2003). No entanto, sua implementação ainda apresenta diversas lacunas e contradições, pois há a necessidade de uma formação mais sólida dos professores sobre a temática, assim como de orientações mais detalhadas por parte das secretarias da educação.

Em análise do Currículo Paulista, Gebran, Ponciano e Luvizotto (2010) apontam que o ensino dos conteúdos étnico-raciais é predominantemente pautado na abordagem do escravismo, com poucos conteúdos que tratam dos movimentos de resistência. Para estes autores:

As proposições de atividades reflexivas são pouco apresentadas, dificultando ao aluno a compreensão e reconhecimento das diferentes culturas que compõem a sociedade brasileira, uma vez que a legislação pertinente torna obrigatório o ensino sobre História e Cultura afro-brasileiras no ensino fundamental e médio e, ressalta a importância de um currículo que situe o aluno em sua cultura, valorizando as raízes da civilização em que desenvolve a sua cidadania, mediante o estudo das culturas indígena, africana e europeia. Em contrapartida, atividades memorativas e reprodutivas da condição do negro, apenas como mão-de-obra escrava são amplamente apresentadas aos alunos. Essas atividades pouco estimulam a discussão crítica a respeito da diversidade cultural, preconceito, racismo e valorização da História e Cultura afro-brasileiras (Gebran, Ponciano, Luvizotto, 2010, p. 90- 91).

Munanga (2005) menciona que a classificação dos seres humanos em raças tem origem no século XVIII, quando a cor da pele passou a ser considerada um critério para a definição de raças, sendo elas a raça branca, negra e amarela. No século XIX, o conceito de raça foi ampliado para incluir critérios morfológicos, como a forma do nariz e do crânio. Já no século XX, com o avanço Genética Humana, foram descobertos outros critérios de classificação, como os grupos sanguíneos e outros fatores, denominados de marcadores genéticos.

Para Munanga (2005), do ponto de vista biológico e científico, as raças não existem, pois, indivíduos considerados da mesma raça podem apresentar características e marcadores genéticos distintos. No entanto, naturalistas dos séculos XVIII e XIX hierarquizaram os seres humanos em uma escala de valores entre as diferentes raças.

Assim, os indivíduos da raça “branca”, foram decretados coletivamente superiores aos da raça “negra” e “amarela”, em função de suas características físicas hereditárias, tais como a cor clara da pele, o formato do crânio (dolicocefalia), a forma dos lábios, do nariz, do queixo, etc. que segundo pensavam, os tornam mais bonitos, mais inteligentes, mais honestos, mais inventivos, etc. e consequentemente mais aptos para dirigir e dominar as outras raças, principalmente a negra mais escura de todas e consequentemente considerada como a mais estúpida, mais emocional, menos honesta, menos inteligente e portanto a mais sujeita à escravidão e a todas as formas de dominação. (Munanga, 2005, p. 5).

A divisão da humanidade em raças resultou na raciologia, uma teoria pseudocientífica que serviu para justificar os sistemas de dominação racial e, posteriormente, disseminou-se entre a população. Essa teoria foi recuperada por nacionalismos para legitimar a perseguição a grupos, como a exercida pelos nazistas em relação aos judeus (Munanga, 2005).

Munanga (2005) aponta que o conceito de raça utilizado na atualidade não possui conotação biológica. “É um conceito carregado de ideologia, pois como todas as ideologias, ele esconde uma coisa não proclamada: a relação de poder e de dominação.” (Munanga, 2005, p. 6). Embora afirme que, do ponto de vista biológico ou genético não existam raças, no imaginário e na representação coletiva, existem raças fictícias, construídas a partir da cor da pele. É nesse contexto que surgem e se mantêm os racismos populares.

Embora haja um consenso sobre a inoperacionalidade do termo raça, trabalhos e estudos nas ciências sociais utilizam o conceito, partindo da premissa de sua relevância social e política. Assim, raça é considerado em um contexto sociológico, como uma categoria de dominação e exclusão social (Munanga, 2005).

Munanga (2005) aponta que o conceito de racismo foi criado na década de 1920 e que adquiriu diferentes significados ao longo da história. O autor afirma que o racismo:

[...]o racismo seria teoricamente uma ideologia essencialista que postula a divisão da humanidade em grandes grupos chamados raças contrastadas que têm características físicas hereditárias comuns, sendo estas últimas suportes das características psicológicas, morais, intelectuais e estéticas e se situam numa escala de valores desiguais. Visto deste ponto de vista, o racismo é uma crença na existência das raças naturalmente hierarquizadas pela relação intrínseca entre o físico e o moral, o físico e o intelecto, o físico e o cultural. O racista cria a raça no sentido sociológico, ou seja, a raça no imaginário do racista não é exclusivamente um grupo definido pelos traços físicos. A raça na cabeça dele é um grupo social com traços culturais, linguísticos, religiosos, etc. que ele considera naturalmente inferiores ao grupo a qual ele pertence. De outro modo, o racismo é essa tendência que consiste em considerar que as características intelectuais e morais de um dado grupo, são consequências diretas de suas características físicas ou biológicas (Munanga, 2005, p. 7-8).

O racismo ainda possui origens místicas, conforme menciona Munanga (2005). A primeira origem do racismo vem do mito bíblico de Noé, em que os três filhos de Noé representam as três raças ancestrais, sendo Jafé da raça branca, Sem da raça amarela e Cam da raça negra. No livro da Gênese, após percorrer o dilúvio com a sua arca, Noé encontra um oásis e descansa, em uma posição indecente. Cam e seus irmãos encontraram o pai naquela posição e tecem comentários desrespeitosos. Após ser informado pelos dois filhos da risada de Cam, Noé o amaldiçoa, dizendo que os filhos de Cam serão os últimos a serem escravizados pelos filhos de seus irmãos.

Regimes políticos como do *apartheid*, que institucionalizou o racismo na África do Sul, atualmente não existem mais em nenhum país do mundo. O que existe na atualidade é um racismo implícito e sutil, com exceção da violência policial, como aponta Munanga (2005). No entanto, no Brasil, o mito da “democracia racial”⁷ atrasou a implementação de políticas de ações afirmativas.

Se o conceito de raça é morfo-biológico, o conceito de etnia é sociocultural, histórico e psicológico, especifica Munanga (2005). Sobre etnia, Munanga conceitua:

⁷ O mito da democracia racial ganhou força após a publicação de *Casa Grande & Senzala*, de Gilberto Freyre, em 1933. Segundo esse mito, as relações raciais no Brasil seriam harmoniosas e a miscigenação seria a contribuição brasileira à civilização do planeta (Alberti; Pereira, 2015, p. 1).

Uma etnia é um conjunto de indivíduos que, histórica ou mitologicamente, têm um ancestral comum; têm uma língua em comum, uma mesma religião ou cosmovisão; uma mesma cultura e moram geograficamente num mesmo território (Munanga, 2005, p. 12).

Munanga (2005) alerta para os perigos de perpetuar as ideias de raça e racismo, principalmente na educação, e ressalta a necessidade de uma nova abordagem capaz de reconhecer a diversidade humana como uma riqueza, e não como um motivo de discriminação. Ele conclama à construção de uma sociedade mais justa e igualitária, onde as diferenças sejam valorizadas e não utilizadas como base para exclusão e opressão.

Historicamente abordar o ensino de História da África é um desafio na maior parte das escolas, seja pela conotação eurocêntrica dos currículos e dos materiais didáticos, seja pela pouca prática com a temática e pela superficialidade da formação docente, ainda permeada por estereótipos e preconceitos. Marina Mello e Souza (2017) aponta que os materiais didáticos apresentam problemas significativos em relação à forma como a temática é apresentada, o que contribui para a criação de estereótipos. Nilma Lino Gomes (2012) destaca que a formação de professores nos cursos de licenciatura constitui um entrave para o efetivo ensino de História da África nas escolas. Sobre a formação de professores, Gomes destaca:

A discussão e a inclusão da diversidade cultural e étnico-racial na formação de professores(as) participam desse processo tenso. Dentro de contexto mais amplo, o enfoque específico sobre o segmento negro da população enfrenta uma situação, no mínimo, peculiar: os(a) próprios(as) formadores(as) de professores(as) revelam total desconhecimento sobre os processos educativos implementados pela comunidade negra, bem como sobre as diferentes formas e níveis de inserção dos negros na educação escolar, ao longo da história da educação brasileira. Processos que não são uniformes e sofrem variações no tempo e no espaço (Gomes, 2012, p. 98).

O ensino de História da África em sala de aula, em linhas gerais, depara-se com uma série de generalizações e estereótipos enraizados no imaginário dos estudantes. Constituído em bases europeias, o entendimento sobre a temática torna-se complexo e desafiador.

A abordagem das disciplinas do currículo adquire, muitas vezes, um caráter ideológico. O ensino de história, por exemplo, torna-se ideológico quando se restringe à sequência cronológica dos fatos, **sem a análise da ação das forças contraditórias que agem na sociedade**. A aparente neutralidade e a ausência de interpretação ocultam e impedem a expressão dos discursos dos vencidos ou dominados. Além disso, é típico desse processo apresentar a história como resultado da ação dos grandes homens (Aranha, 1996, p.34-45, grifo nosso).

No ensino tradicional de História, a abordagem sobre a África e Cultura Afro-brasileira, em geral, contém equívocos e preconceitos:

Significa dizer que o saber ocidental constrói uma nova consciência planetária constituída por visões de mundo, auto-imagens e estereótipos que compõem um “olhar imperial” sobre o universo. Assim, o conjunto de escrituras sobre África, em particular nas últimas décadas do século XIX e meados do século XX, contém equívocos, pré-noções e preconceitos decorrentes, em grande parte, das lacunas do conhecimento quando não do próprio desconhecimento sobre o referido continente (Hernandez, 2005, p. 17-18).

O trabalho com a temática étnico-racial e a materialização da Lei 10.639/03 (Brasil, 2003), resultado da intensa luta de movimentos negros, se volta para que os currículos e as práticas se ancorem na prática social, através de um conhecimento histórico aprofundado da História africana e afro-brasileira, de modo a romper com o silenciamento histórico e epistêmico dessas temáticas. Como ressalta Aranha (1996), é necessário romper com o entendimento que a história é resultado da ação de grandes homens.

Gomes (2017) entende como Movimento Negro as diversas formas de organização e articulação de negras e negros politicamente posicionados contra o racismo, visando à sua superação. Para a autora, os setores da sociedade que participam desse movimento incluem grupos acadêmicos, políticos, culturais, artísticos, entidades religiosas, entre outras formas organizativas.

Os movimentos negros do século XX atribuíam diferentes significados à educação em suas bandeiras de luta, conforme destaca Gonçalves:

[...] ora vista como estratégia capaz de equiparar os negros aos brancos, dando-lhes oportunidades iguais no mercado de trabalho; ora como veículo de ascensão social e por conseguinte de integração; ora como instrumento de conscientização por meio da qual os negros aprenderiam a história de seus ancestrais, os valores e a cultura de seu povo, podendo a partir deles reivindicar direitos sociais e políticos, direito à diferença e respeito humano (Gonçalves, 2000, p. 337).

O Manifesto Nacional do Movimento Negro Unificado (MNU) Contra a Discriminação Racial, apresentado em 4 de novembro de 1978, é um marco na luta contra o racismo no Brasil. No referido documento, os militantes declaram que estão em luta contra o racismo e instauram o dia da Consciência Negra como data representativa de luta do povo negro (Gonçalves; Silva, 2000).

Em 1982, o Movimento Negro Unificado aprovou o seu Programa de Ação, que apresentou diversas estratégias de luta, entre elas a mudança radical nos currículos, visando eliminar preconceitos e estereótipos em relação aos povos negros e à cultura afro-brasileira na formação de professores, com o objetivo de instrumentalizá-los no combate ao racismo na educação básica. Destaca-se, também, a necessidade de ampliar o acesso de negros a todos os níveis educacionais, bem como a criação de políticas públicas para sua permanência (Gonçalves; Silva, 2000).

Gomes (2017) ressalta que o movimento negro desempenhou um papel fundamental como educador da sociedade brasileira, de modo que, sem ele, muitos dos temas relacionados às questões raciais e africanas ainda estariam ocultos.

A própria inclusão do racismo como crime inafiançável na Constituição Federal e obrigatoriedade de estudo da história e da cultura afro-brasileira e africana nas escolas públicas e particulares da educação básica não teriam se transformado em realidade, ajudando a todos nós, brasileiras e brasileiros, de todo e qualquer grupo étnico-racial, a superar nossa ignorância sobre o racismo e seus efeitos nefastos, como também reconhecer o protagonismo de negras e negros, que representam 53% da população que vive e constrói o nosso país (Gomes, 2017, p. 32).

Analisar a temática da Educação das Relações Étnico-Raciais e abordar conteúdos em sala de aula sobre História da África e cultura afro-brasileira, para além da implementação de uma legislação, deve assegurar o cumprimento dos objetivos docentes relacionados à reflexão sobre a prática social. Discutir questões referentes à discriminação racial e à diversidade étnica do povo brasileiro é fundamental para compreender o nosso passado histórico, ainda permeado por uma cultura eurocêntrica (Munanga, 2005).

Neste sentido, a temática étnico-racial deve ser analisada com profundidade, de modo que se compreenda que as questões raciais são questões de classe.

[...] Não existem leis no mundo que sejam capazes de erradicar as atitudes preconceituosas existentes nas cabeças das pessoas, atitudes essas provenientes dos sistemas culturais de todas as sociedades humanas. No entanto cremos que a educação é capaz de oferecer tanto aos jovens como aos adultos a possibilidade de questionar e desconstruir mitos de superioridade e inferioridade entre os grupos humanos que foram introjetados neles pela cultura racista na qual foram socializados. (Munanga, 2005, p. 18).

A história da África e da cultura afro-brasileira, presente nos livros didáticos, na maioria das vezes, retrata o negro descrito pela cor da sua pele de forma caricatural. Silva (1989) aponta que essa concepção de inferioridade dos povos negros resulta de estereótipos e teorias de inferioridade e superioridade, somada à ausência de ações do Estado para legitimar os processos civilizatórios de negros e indígenas na formação da identidade cultural nacional.

Ao veicular estereótipos que expandem uma representação negativa do negro e uma representação positiva do branco, o livro didático está expandindo a ideologia do branqueamento, que se alimenta das ideologias, das teorias e estereótipos de inferioridade/superioridade raciais, que se conjugam com a não legitimação pelo Estado, dos processos civilizatórios indígena e africano, entre outros, constituintes da identidade cultural da nação (Silva, 1989, p 57).

O trabalho do docente de História na educação básica deve ser profundo e contextualizado quanto às abordagens curriculares referentes ao ensino da temática étnico-

racial, a fim de proporcionar uma educação integrada ao processo civilizatório. Além disso, uma observação constante na trajetória pela docência é que, em muitas situações, o professor de História é o único a trabalhar a temática da Educação das Relações Étnico-Raciais, como pontua Raquel Bakke (2011) em sua pesquisa sobre a aplicação da Lei 10.639/03 (Brasil, 2003), a partir do ensino dos orixás.

Quando há o envolvimento de outros docentes da educação básica, em geral, isso ocorre em razão da data comemorativa da Consciência Negra, em 20 de novembro. No entanto, de acordo com Bakke (2011), é evidente o desenvolvimento de práticas pedagógicas impregnadas de senso comum e, muitas vezes, estereotipadas em relação à temática africana no cotidiano, sempre motivadas pela data específica e sem relação com os estudos das relações étnico-raciais de maneira permanente. A Lei 10.639/03 (Brasil, 2003) prevê o ensino de História da África e da cultura afro-brasileira em todos os conteúdos curriculares, de forma constante, não apenas em datas comemorativas (Bakke, 2011).

Sobre isso, Bakke (2011), em tese defendida no Departamento de Antropologia da USP, denominou as ações pontuais realizadas na escola, sem aprofundamento posterior, relacionadas às datas da temática étnico-racial, como Dia da Consciência Negra (20 de novembro), de “pedagogia do evento”. A autora ainda aponta que os estudos étnico-raciais, quando promovidos nas escolas, possuem uma abordagem pouco consistente ou mesmo errônea. Em seu estudo, a autora constata que “implanta-se a lei através da realização de eventos, cortes temporários no tempo e na prática escolar, em que se discute um assunto, antes não abordado, para voltar a abandoná-lo no restante do ano letivo” (Bakke, 2011, p. 86).

Cabe ao professor de História, portanto, proporcionar a aprendizagem histórica por meio da apropriação e assimilação do saber sistematizado, de modo a instrumentalizar o indivíduo para a transformação e superação da sociedade de classes.

Sobre o ensino de História e sua importância, Bittencourt (1998) aponta que:

O ensino de História deve contribuir para libertar o indivíduo do tempo presente e da imobilidade diante dos acontecimentos, para que possa entender que cidadania não se constitui em direitos concedidos pelo poder instituído, mas tem sido obtida em lutas constantes e em suas diversas dimensões. (Bittencourt, 1998, p. 20).

Considerando a necessidade da educação com consciência a partir do fluxo social em construção, produtor da história da humanidade e do materialismo histórico-dialético, e refletindo sobre as necessidades da escola e nas práticas docentes necessárias, será abordado a seguir a temática do jogo para a educação de jovens.

3. JOGO E ENSINO DE HISTÓRIA ATRAVÉS DA PEDAGOGIA HISTÓRICO-CRÍTICA

3.1 Sobre o Jogo

Nesta seção, o objetivo é analisar o jogo no ensino História sustentado pela Pedagogia Histórico-Crítica, pois ambos humanizam a educação e a materialização de uma visão de mundo, de homem, de educação e de sociedade necessárias para a justiça social.

A utilização do jogo, mais especificamente, jogo de temática africana, pode qualificar o efetivo processo de ensino e aprendizagem de História da África e da cultura afro-brasileira por conta do componente lúdico da cultura. O jogo, para além de ser uma estratégia para o ensino de História da África e cultura afro-brasileira, pode ser pensado como forma de humanização da educação. A esse respeito:

O termo jogo combina então as ideias de limites, de liberdade e de invenção. Em um registro próximo, expressa uma notável mistura em que se leem conjuntamente as ideias complementares de sorte e de habilidade, de recursos recebidos do acaso ou do destino e da inteligência mais ou menos viva que os põe em ação e que trata de tirar deles um benefício máximo (Caillois, 2017, p. 16).

No cenário da educação pública paulista atual, caracterizado pelo desenvolvimento de políticas públicas educacionais neoliberais expressas no Currículo Paulista (São Paulo, 2018), onde há muitos obstáculos para o ensino de História da África e cultura afro-brasileira, além da proliferação de preconceitos enraizados no imaginário de alunos e professores e da dificuldade de articular metodologias de ensino com a temática, a inclusão do jogo tem grande potencial para o processo educativo. O jogo, nesse sentido, é uma forma humana para o ensino de História, sobretudo da História da África e da cultura afro-brasileira, pois o ato de jogar, como aponta Huizinga (2008), implica um deslocamento do espaço, da ordem e das imposições disciplinares, além de possibilitar ao jogador um maior envolvimento com o conteúdo ensinado.

Segundo Johan Huizinga (2008), o jogo é uma atividade específica e possui uma função social, como aponta:

Encontramos o jogo na cultura, como um elemento dado existente antes da própria cultura, acompanhando-a e marcando-a desde as mais distantes origens até a fase da civilização em que agora nos encontramos. Em toda a parte, encontramos presente o jogo, como uma qualidade de ação bem determinada e distinta da vida "comum" (Huizinga, 2008, p. 07).

O jogo pode ser considerado como “[...] uma atividade livre, conscientemente tomada como “não-séria” e exterior a vida habitual, mas ao mesmo tempo capaz de absorver o jogador de maneira intensa e total” (Huizinga, 2008, p. 13).

Atividade ou ocupação voluntária, exercida dentro de certos e determinados limites de tempo e de espaço, segundo regras livremente consentidas, mas absolutamente obrigatórias, dotado de um fim em si mesmo, acompanhado de um sentimento de tensão e de alegria e de uma consciência de ser diferente da “vida cotidiana”. Assim definida, a noção parece capaz de abranger tudo aquilo a que chamamos “jogo” entre os animais, as crianças e os adultos: jogos de força e de destreza, jogos de sorte, de adivinhação, exibições e todo o gênero. Aventuramo-nos a dizer que a categoria jogo é uma das mais fundamentais da vida (Huizinga, 2008, p.35-36, grifo nosso).

Assim sendo, o jogo não pode ocorrer na escola se for esquematizado e controlado, mas será possível se se aproximar da criação e da liberdade para composição de um cenário de representação.

Nessa direção, o jogo, a partir de uma perspectiva da educação crítica, possibilitará uma reflexão aprofundada sobre a sociedade capitalista e as desigualdades sociais por ela produzidas. Este trabalho, portanto, propõe a utilização do jogo através de uma perspectiva crítica, com vistas à transformação da educação e da sociedade. Para inserir o jogo na educação crítica, faz-se necessário compreender a Pedagogia Histórico-Crítica como um todo e as suas fases.

Saviani (2020) aponta que são cinco os momentos do método da Pedagogia Histórico-Crítica. O ponto de partida é a prática social inicial, na qual se levanta o que o aluno já sabe, ou seja, um misto de senso comum com aprendizagens científicas, que caracteriza a síncrese, quando os conhecimentos são confusos e misturados. O segundo momento é a problematização, em que se discutem os principais problemas elencados pela prática social inicial, avaliando as lacunas e as possibilidades de ampliação de conhecimentos mais precisos. A instrumentalização constitui o terceiro momento, e é a partir dele que os alunos acessam mais conhecimentos científicos, filosóficos e artísticos. A catarse, que é a elaboração teórica da síntese, apresenta-se como o penúltimo momento, no qual a visão sincrética vai sendo substituída por uma visão sintética. Por fim, retorna-se à prática social final, agora com conhecimentos verdadeiros, culminando na transformação social, pois, ao sair do senso comum, amplia-se o conhecimento científico, histórico, filosófico e artístico.

Em uma perspectiva sociológica, Caillois (2017) define e categoriza o jogo. Em sua obra, o autor propõe a divisão dos jogos em quatro categorias, baseadas na competição, no acaso, na simulação e na vertigem. Para categorizá-los, denomina essas categorias,

respectivamente, *Agôn*, *Alea*, *Mimicry* e *Ilinx*. As bolinhas de gude, o xadrez e o jogo de futebol estão incluídos na categoria *Agôn*. Na categoria *Alea*, estão os jogos de roleta e de loteria. Os jogos de representação, por sua vez são classificados como *Mimicry*. Jogos que envolvem movimentos rápidos, que geram confusão e vertigem, como os de rotação ou de queda, são considerados *Ilinx*.

No entanto, o autor considera que as classificações apresentadas não cobrem completamente o universo do jogo. Os diferentes jogos podem, ainda, ser escalonadas na mesma ordem, organizados em dois polos antagonistas. Em uma extremidade há o predomínio do divertimento, da turbulência, da improvisação, da alegria despreocupada, de uma certa fantasia incontrolada, que pode ser denominada *paidia*. Na extremidade oposta, está uma natureza anárquica e caprichosa, *Ludus* é a classificação criada pelo autor (Caillois, 2017).

O *Agôn* é caracterizado como um conjunto de jogos de competição nos quais os jogadores se enfrentam em condições ideais, com o objetivo de estabelecer um valor preciso e incontestável ao triunfo do vencedor. A rivalidade presente no jogo concentra-se em uma única habilidade (rapidez, resistência, força, memória, destreza, engenhosidade etc.), que é exercida dentro de limites definidos e sem ajuda externa, de modo que o vencedor seja reconhecido como o melhor em uma determinada categoria de proeza. Exemplos de *Agôn* incluem polo, futebol, esgrima, atletismo, jogo de damas e xadrez. Esses jogos podem ser classificados como *Agôn* de caráter muscular (encontros esportivos) e *Agôn* de caráter cognitivo (partidas de xadrez). A prática do *Agôn* exige uma atenção constante. Fora do contexto dos jogos, o *Agôn* pode ser observado em duelos e torneios. Também pode ser visto entre animais, como em cães jovens, cujo divertimento consiste em derrubar uns aos outros sem se machucarem (Caillois, 2017).

A *Alea*, em latim, é o nome do jogo de dados. São exemplos de *Alea* os jogos de dados, a roleta, o cara ou coroa, o bazar, a loteria, etc. A principal característica da *Alea* é a generosidade do destino; em relação a ele, o jogador é passivo, apenas aguarda a sorte. Ao contrário do *Agôn*, a *Alea* nega o trabalho, a paciência, a habilidade, a qualificação; elimina o valor profissional, a regularidade e o treino. Diferente do *Agôn*, na *Alea*, o jogador conta com o destino. Todo o encontro que possui características de uma competição regrada ideal pode ser objeto de apostas, isto é, de *Aleas* (Caillois, 2017).

O *Agôn* e o *Alea* podem ser compreendidos como uma criação artificial, feita pelos jogadores, das condições de igualdade pura que a realidade recusa aos homens. São, portanto, uma tentativa de substituir a confusão normal da existência cotidiana por situações perfeitas. Essas situações são concebidas para que o papel do mérito ou do acaso se mostre nítido e indiscutível (Caillois, 2017).

O *Mimicry* é uma categoria que reúne jogos de simulação, os quais envolvem a aceitação temporária de um universo fictício, onde o jogador assume um personagem ilusório e age de acordo com ele. A principal característica do *Mimicry* é que o indivíduo finge acreditar, faz com que os outros acreditem ou convence a si mesmo de ser alguém diferente. *Mimicry* é a palavra inglesa para mimetismo. A mímica e o disfarce são partes essenciais das brincadeiras infantis, e as crianças brincam constantemente de imitar os adultos. No entanto, o *Mimicry* vai além da infância e se estende à vida adulta. A representação teatral e a interpretação dramática também se enquadram nessa categoria. O prazer está em ser outro ou em se passar por outro. O *Mimicry* possui todas as características do jogo: liberdade, convenção, suspensão da realidade, espaço e tempo delimitados. Não há uma submissão contínua a regras rigorosas e precisas. A regra do jogo é encantar o espectador; para o espectador, a regra é entregar-se à ilusão sem questionar a simulação e os artifícios (Caillois, 2017).

O *Ilinx* é a última categoria de jogos mencionada por Caillois (2017). Ela inclui jogos que se baseiam na busca pela vertigem e que visam destruir temporariamente a estabilidade da percepção, infligindo à consciência lúcida uma espécie de pânico voluptuoso. Trata-se de alcançar uma espécie de espasmo, transe ou aturdimento que destrói a realidade de forma abrupta. Como exemplos, o autor cita os exercícios dos dervixes rodopiantes e os dos voladores mexicanos. Os primeiros se assemelham, pela técnica empregada, a certos jogos infantis, enquanto os segundos evocam os recursos refinados da acrobacia e do contorcionismo. Os dervixes buscam o êxtase girando sobre si mesmos, em um movimento acelerado pelo ritmo cada vez mais rápido dos tambores. Os voladores sobem ao topo de um mastro, com uma altura de vinte a trinta metros. Com falsas asas penduradas nos punhos, fantasiam-se de águias. Eles se prendem pela cintura à extremidade de uma corda, que passa então entre os dedos dos pés, permitindo que realizem a descida completa de cabeça para baixo, com os braços abertos. Antes de chegarem ao chão, realizam várias voltas completas. A cerimônia, que inclui vários voos e começa ao meio-dia, pode ser interpretada como uma dança do pôr do sol, acompanhada por pássaros, mortos divinizados. O rodopio das crianças também é um exemplo de *Ilinx* (Caillois, 2017).

Caillois (2017) observa que o jogo apresenta aspectos socializados que se integraram à vida coletiva. No caso do *Agôn*, essa forma socializada é essencialmente o esporte, ao qual se somam provas que combinam mérito e sorte de forma insidiosa, como os jogos radiofônicos e os concursos que dependem da publicidade comercial. Para a *Alea*, incluem-se os cassinos, os hipódromos, as loterias estatais e a variedade de jogos administrados por poderosas sociedades de apostas mútuas. No caso do *Mimicry*, estão as artes do espetáculo, desde a ópera até as

marionetes e o teatro de bonecos, assim como o Carnaval e o baile de máscaras. Por fim, para o *Ilinx*, incluem-se os parques de diversão e as festividades anuais cíclicas anuais, que proporcionam alegrias populares.

3.2. Jogo e ensino de História

Nessa perspectiva, o jogo, a partir da abordagem da Pedagogia Histórico-Crítica, destaca a importância da vida e do progresso das capacidades humanas. O jogo pode ser um meio de libertação quando inserido na prática social e, ao retornar a ela, traz consigo um conhecimento mais abrangente, reflexivo e transformador. Isso ocorre por meio do acesso a saberes científicos, filosóficos e artísticos, que revelam a complexidade da realidade (Cinel; Silva, 2021).

Observa-se uma lacuna significativa nas referências acadêmicas que abordam o uso do jogo no ensino a partir dos pressupostos da Pedagogia Histórico-Crítica, lacuna que o presente estudo se propôs a preencher, contribuindo para o avanço teórico e prático nessa área.

Inserido no ensino de História, o jogo propicia o pensar histórico de maneira lúdica, dinâmica e criativa. Ele representa um deslocamento da rigidez das imposições disciplinares da escola:

Uma vez que o jogo pressupõe uma entrega ao movimento absoluto da brincadeira e do jogar. Um deslocamento do espaço, da ordem, das medidas, dos horários, das imposições disciplinares, da avaliação, das provas, numa palavra, da obrigação (Giacomini; Pereira, 2018, p. 14-15).

No ensino de História, o jogo proporciona o contato com a origem dos conceitos históricos e com os modos de produção e reprodução da sociedade. Segundo Giacomini e Pereira (2018, p. 15), o jogo “[...] forma conceitos, forma uma capacidade de ler tanto realidades muito vezes distintas no espaço e no tempo, como outras próximas da nossa.”

Jogar nas aulas de História implica em analisar a origem dos conceitos, pois, ao estar em contato com eles, os estudantes passam a reconhecer os modos de vida e de produção do passado e do presente (Giacomini; Pereira, 2018).

No entanto, Fortuna e Bittencourt (2003) apontam que alguns professores enxergam com desconfiança o ato de jogar no ensino de História, pois conferem ao jogo uma certa incerteza. Yamamoto e Carvalho (2002) discorrem que o jogo é motivado intrinsecamente pela imprevisibilidade e liberdade, o que o difere da atividade do não-jogo.

Para Rohden (2012), o jogo desafia a lógica racional ao pertencer à realidade, mas, devido à sua especificidade, fugir dela. Para o autor, “[...] o jogador está envolvido, é afetado ao jogar e a preocupação com a validade das regras do jogo permanece imbricada em seu modo de viver” (Rohden, 2002, p. 63).

Fortuna (2018) menciona que o jogo no ensino de História possibilita a recriação da realidade: “[...] uma vez recriada, é com essa realidade que o sujeito interage e é nela que ele se desenvolve, tornando-se quem ele é” (2018, p. 55). Para Fortuna (2018), o conhecimento sobre o jogo não pode ser objetivamente separado, pois faz parte do próprio ato de jogar, e o jogador está diretamente envolvido nele. Isso significa que a compreensão do jogo ocorre enquanto o jogador joga e, ao jogar, ele também passa a entender mais sobre si mesmo; nesse processo, ele cria significado. Portanto, o jogo, sendo uma atividade essencial, é ao mesmo tempo, uma forma de expressão e um meio de construção do ser, estando profundamente ligado ao desenvolvimento e ao aprendizado.

Kishimoto (1998) aponta que o jogo é um espaço para usar a inteligência, “[...] banco de provas para experimentar formas de combinar o pensamento, a linguagem e a fantasia” (Kishimoto, 1998, p. 149).

A fantasia também aparece em Caillois (2017), a partir do *Mimicry*, ou jogos miméticos. Os jogos miméticos possibilitam que o jogador assuma temporariamente um papel fictício, envolvendo-se em um universo imaginário e agindo de acordo com esse mundo fantasiado. A principal característica desse tipo de jogo é a aceitação voluntária de um estado ilusório, no qual o jogador finge acreditar ser outra pessoa, em uma espécie de realidade alternativa. Nesse contexto, o objetivo não é ganhar ou perder, mas sim vivenciar plenamente a experiência de ser outro. O jogo mimético, portanto, proporciona uma fuga temporária do real, permitindo que o sujeito explore novos modos de ser e viver.

A utilização do jogo no ensino de História nos anos finais do ensino fundamental proporciona o desenvolvimento crítico dos alunos ao promover uma prática pedagógica dialética que articule o jogo com o conhecimento científico. O jogo, inserido na prática social inicial e final, permite que os alunos transitem do senso comum para o conhecimento científico, vivenciando o processo de catarse (Saviani, 2020). Sendo o jogo uma atividade cultural essencial, como destaca Huizinga (2008), é possível que, no processo educativo, seja alcançado um aprendizado crítico e transformador por meio dele. A partir das categorias de jogo propostas por Caillois (2017), é possível propor a competição (*Agôn*) e a simulação por meio dos jogos miméticos, que, no ensino de História, possibilitam que os estudantes simulem situações

históricas e compreendam criticamente as dinâmicas de poder, as transformações sociais e os modos de produção ao longo do tempo.

4. A PEDAGOGIA HISTÓRICO-CRÍTICA COMO PEDAGOGIA DE RESISTÊNCIA ÀS REFORMAS EDUCACIONAIS

Como já mencionado na seção um, a Pedagogia Histórico-Crítica é extremamente importante como uma pedagogia transformadora e norteadora da prática educacional. Para a educação brasileira, em um contexto de avanço de políticas neoliberais e diminuição de direitos constitucionais para a classe trabalhadora, a escola pública deve ser pensada como espaço de acesso ao conhecimento historicamente acumulado, com vistas ao enfrentamento do sistema capitalista.

Precisamos pensar a escola pública como espaço de socialização do saber sistematizado e acesso às camadas populares como possibilidade de superação das imposições nefastas e desumanizadoras do sistema capitalista. A PHC tem um desafio a ser superado objetivando a possibilidade de sua implementação na prática docente, visto que se apresenta como uma proposta pedagógica com a finalidade de alcançar os interesses da classe trabalhadora, visando à valorização da escola pública ao interesse pela aquisição de conhecimento científico por meio da educação escolar (Matos et al, 2020, pg. 5).

Os estudos de Matos et al. (2020) destacam a importância da Pedagogia Histórico-Crítica como pedagogia que visa à formação de sujeitos críticos, capazes de compreender e transformar a realidade social. A Pedagogia Histórico-Crítica valoriza a articulação entre o conhecimento científico, filosófico e artístico, promovendo uma educação integral dos estudantes.

O papel do professor, como aponta Saviani (2014), é decisivo para o desenvolvimento da Pedagogia Histórico-Crítica e pode contribuir para a superação das contradições de classe:

[...] os professores tanto podem integrar-se – ainda que não intencionalmente – na luta de classes da burguesia desempenhando o papel de contornar acidentes da estrutura, de impedir que as contradições estruturais venham à tona, de segurar a marcha da história, de consolidar o status quo, quanto podem desempenhar o papel inverso de, a partir dos elementos de conjuntura, explicitar as contradições da estrutura, acelerar a marcha da história, integrando-se na luta de classes do proletariado e contribuindo, assim, para a transformação estrutural da sociedade (Saviani, 2014, p.12-13).

Segundo Saviani (2008), uma teoria verdadeiramente crítica só pode ser formulada do ponto de vista dos interesses dos dominados. Qual proposta pedagógica pode abarcar os interesses das classes trabalhadoras? De que forma? Sobre esse aspecto, Saviani defende:

Do ponto de vista prático, trata-se de retomar vigorosamente a luta contra a seletividade, a discriminação e o rebaixamento do ensino das camadas populares. Lutar contra a marginalidade por meio da escola significa engajar-se no esforço para garantir aos trabalhadores um ensino da melhor qualidade possível nas condições

históricas atuais. O papel de uma teoria crítica da educação é dar substância concreta a essa bandeira de luta de modo a evitar que ela seja apropriada e articulada com os interesses dominantes (Saviani, 2008, p. 26).

A Pedagogia Histórico-Crítica, designada como uma teoria pedagógica revolucionária, foi desenvolvida por Dermeval Saviani, em 1979 e se apresenta como uma pedagogia que busca superar as desigualdades sociais. As teorias pedagógicas anteriormente desenvolvidas, consideradas pedagogias não críticas e pedagogias crítico-reprodutivistas não vislumbram tal transformação.

Para o desenvolvimento da Pedagogia Histórico-Crítica, Saviani apropriou-se dos conceitos de Gramsci. Segundo Gramsci (2000), a educação é todo e qualquer processo de formação humana que faz do sujeito o que ele é em todas as dimensões que o identificam, tanto objetivas quanto subjetivas, apresentando-se a partir das forças sociais e do contexto histórico vivido. A educação e a estrutura social, portanto, mantêm uma relação dialética. Ao conceituar a educação, Gramsci (2000) define o ser humano como um ser que se constitui por meio de relações, um ser prático e dialético.

Na escola ou em processos educativos fora dela, segundo Gramsci (2000), a educação é um processo inerente ao ser humano. A partir da apropriação da teoria marxista, Gramsci (2000) aponta que o homem transforma a natureza para garantir a sua existência e, ao modificar a natureza, também modifica a própria natureza humana “[...] cada um transforma a si mesmo, [...] na medida em que transforma e modifica todo o conjunto de relações do qual ele é o ponto central” (Gramsci, 1999, p. 413).

A Pedagogia Histórico-Crítica é uma pedagogia não reprodutivista e transformadora, pois busca romper com as práticas educativas que reproduzem as desigualdades sociais, priorizando o desenvolvimento crítico e consciente dos alunos na busca pela transformação da realidade social.

Através do materialismo histórico-dialético, a Pedagogia Histórico-Crítica propõe a superação dos antagonismos de classe por meio de uma nova ordem social, capaz de transformar as relações de produção. Essa superação do modo de produção capitalista ocorreria pela assimilação dos saberes sistematizados, pela apropriação da realidade histórica e pela transformação da sociedade ao longo do processo histórico.

Partindo dos princípios da realidade social, da apropriação do conhecimento historicamente produzido e sistematizado, e da problematização dos conteúdos relacionados à prática social, a Pedagogia Histórico-Crítica surge como uma pedagogia de formação crítica, filosófica e dialética (Saviani, 2008).

À educação, na medida em que é uma mediação no seio da prática social global, cabe possibilitar que as novas gerações incorporem os elementos herdados de modo que se tornem agentes ativos no processo de desenvolvimento e transformação das relações sociais (Saviani, 2011, p. 121).

A Pedagogia Histórico-Crítica está na contramão dos interesses do capital, pois é uma pedagogia comprometida com a classe trabalhadora, com a defesa da escola pública, com a valorização dos professores e que defende a socialização dos conhecimentos historicamente acumulados, “que podem produzir o desenvolvimento das possibilidades humanas e, quiçá, uma condição revolucionária para a transformação da sociedade de classes” (Malanchen; Matos; Orso, p. 2).

A Pedagogia Histórico-Crítica enfrenta o obscurantismo que tomou de assalto o poder em 2016, com o golpe empresarial, jurídico, midiático e parlamentar enfrentado pela então presidenta Dilma Rousseff, e que se consolidou com a eleição para presidente da República de Jair Bolsonaro (2019-2022), em 2018.

[...] A PHC é a pedagogia que defende o contrário, a necessidade da socialização dos conhecimentos mais elevados produzidos pela humanidade como meio de fomentar nos indivíduos um desenvolvimento mais pleno, que viabilize o aflorar das máximas potencialidades humanas inscritas no horizonte do possível de cada momento histórico (Malanchen; Matos; Orso, p. 3).

A Pedagogia Histórico-Crítica é uma abordagem que defende a necessidade de socializar os conhecimentos historicamente produzidos pela humanidade como meio de elevar os indivíduos e aflorar as potencialidades humanas ao máximo possível em cada momento histórico.

A pedagogia histórico-crítica entende o conhecimento como um produto da atividade humana; ou seja, é por meio do processo de apropriação e objetivação que o ser humano modifica a natureza, objetivando produtos com características humanas, ao mesmo tempo em que também se modifica. A cultura é aquilo que resulta dessa ação transformadora dos seres humanos sobre a natureza [...] para tornarmos-nos de fato humanos precisamos nos aproximar de nosso gênero, que é produzido coletivamente e cuja apropriação se dá em âmbito social. Portanto, o gênero humano constitui-se no acúmulo histórico da produção humana coletiva (Ferreira, 2020, p. 68).

Para Ferreira, a Pedagogia Histórico-Crítica se contrapõe à BNCC (Brasil, 2018):

[...] a concepção de conhecimento adotada pela pedagogia histórico-crítica contrapõe-se fortemente à concepção adotada pela BNCC. Quando a pedagogia histórico-crítica explicita a questão do currículo, afirma de modo bastante claro que são os conhecimentos e conteúdos produzidos historicamente pela humanidade que devem ser apropriados pelos indivíduos, viabilizando um desenvolvimento mais pleno (Ferreira, 2020, p. 71).

Em seus estudos, Ferreira (2020) aponta que, ao priorizar o desenvolvimento de uma educação integral e ao valorizar o conhecimento científico, filosófico e artístico, a Pedagogia Histórico-Crítica desafia a visão reducionista da BNCC (Brasil, 2018). Dessa forma, a Pedagogia Histórico-Crítica se estabelece como uma abordagem pedagógica que confronta as limitações da BNCC (Brasil, 2018), defendendo uma educação que possibilite a transformação da realidade social.

Um currículo baseado na abordagem da perspectiva histórico-crítica prevê uma organização das equipes escolares e do trabalho pedagógico, com momentos de planejamento individuais e coletivos. Para além das questões práticas, é necessário integrar as questões de docência e escolares à valorização docente e às condições dignas de trabalho nas escolas (Gama; Prates, 2020).

Segundo Gama e Prates (2020), a organização curricular pautada pela Pedagogia Histórico-Crítica baseia-se no materialismo histórico-dialético, capaz de transformar o estudante de uma concepção fragmentária e simplista para uma concepção intencional e explícita. Na Pedagogia Histórico-Crítica, a educação tem a prática social como ponto de partida e ponto de chegada:

[...] parte da prática social em que professor e aluno se encontram igualmente inseridos ocupando, porém, posições distintas, condição para que travem uma relação fecunda na compreensão e encaminhamento da solução dos problemas postos pela prática social, cabendo aos momentos intermediários do método identificar as questões suscitadas pela prática social (problematização), dispor os instrumentos teóricos e práticos para a sua compreensão e solução (instrumentação) e viabilizar sua incorporação como elementos integrantes da própria vida dos alunos (catarse) (Saviani, 2005, p. 263).

O currículo, portanto, segundo a Pedagogia Histórico-Crítica, deve atender aos interesses históricos da classe trabalhadora de modo a superar o modo de produção capitalista:

Guiando-se por um projeto de escolarização que permita a crítica radical à sociedade de classes, o currículo da escola da transição deve arquitetar a formação do homem novo atuando na escola realmente existente no sentido de sua transformação. Certamente, temos avançado coletivamente nas formulações dessa perspectiva, cabe seguirmos batalhando no sentido de fazê-las penetrar nas redes, escolas e nos cursos de formação de professores (Gama; Prates, 2020, p. 103).

A construção de um currículo escolar fundamentado na Pedagogia Histórico-Crítica é essencial para promover uma educação emancipadora e crítica, que não apenas transmita conhecimentos, mas também possibilita que os estudantes compreendam e transformem a realidade social. Ao se basear na compreensão dos processos históricos e sociais, o currículo

fundamentado na Pedagogia Histórico-Crítica permite que os estudantes se apropriem dos saberes de maneira consciente e transformadora, preparando-os para atuarem na transformação da sociedade.

5. METODOLOGIA

5.1 Pesquisa Histórica e Materialismo Histórico-Dialético

A metodologia utilizada nesta pesquisa é a do materialismo histórico-dialético, que identifica a matéria como parte fundante dos seres, das coisas e dos fenômenos. Karl Marx, filósofo alemão, foi responsável por desenvolver o método a partir da análise das transformações econômicas e sociais, determinadas pelos meios de produção na sociedade inglesa do século XIX. Marx partiu da dialética de Hegel para desenvolver o materialismo histórico-dialético. Segundo o método desenvolvido por Marx, a compreensão das transformações econômicas e sociais é determinada pela classe que detém o poder sobre os meios de produção. É um método que visa à compreensão aprofundada da história, das lutas, da economia e da política (Fernandes, 1984).

Fernandes (1984) aponta que o materialismo histórico-dialético constitui um conjunto de doutrinas filosóficas que une a realidade à matéria e às suas transformações, sendo o modo de produção o determinante da vida social, política e econômica. Trata-se de um método que possibilita a compreensão aprofundada dos processos históricos, econômicos e políticos. Metodologicamente, o materialismo histórico-dialético “[...] é um método de interpretação dinâmica e totalizante da realidade. Considera que os fatos não podem ser considerados fora de um contexto social, político, econômico etc.” (Gil, 1999; Lakatos; Marconi, 1993).

Pires (1997) aponta que o método dialético desenvolvido por Karl Marx é um método de interpretação da realidade, visão de mundo e práxis. A materialidade do materialismo histórico-dialético refere-se à organização da sociedade para a produção e a reprodução dos meios de vida. O aspecto histórico refere-se à organização da sociedade ao longo do tempo.

Isto posto, compreender o Método é instrumentalizar-se para o conhecimento da realidade, no caso, a realidade educacional. O método materialista histórico-dialético caracteriza-se pelo movimento do pensamento através da materialidade histórica da vida dos homens em sociedade, isto é, trata-se de descobrir (pelo movimento do pensamento) as leis fundamentais que definem a forma organizativa dos homens durante a história da humanidade (Pires, 1997, p. 87).

Saviani (1997) destaca a importância do materialismo histórico-dialético para a superação do senso comum educacional e desenvolvimento da consciência filosófica na compreensão da prática educativa. Dessa forma, o materialismo histórico-dialético contribui com o fenômeno educativo, à medida que possibilita a compreensão da sua forma mais simples para a elaboração de abstrações, tecendo análises aprofundadas sobre o objeto em questão.

Segundo Oliveira et al. (2013), as categorias de análise do materialismo histórico-dialético corroboram para abranger os fenômenos existentes de forma ampla e profunda e devem ser compreendidas a partir de um movimento, estando presentes em todos os fenômenos. De acordo com a teoria marxista, as categorias devem estar ligadas à realidade, pois se relacionam com a prática social. As categorias são, portanto, históricas e transitórias.

A categoria de análise *trabalho*, como pontua Oliveira et al. (2013), está inserida em uma categoria mais ampla: a práxis. O trabalho, portanto, deve ser compreendido como uma ação humana que transforma a natureza e a matéria para a satisfação das necessidades humanas. É por meio dessa ação que os homens se tornam homens.

Para Marx, o trabalho é “um processo entre o homem e a natureza, processo este em que o homem, por sua própria ação, medeia, regula e controla seu metabolismo com a natureza” (Marx, 2013, p. 326). Ao agir sobre a natureza externa e modificá-la, através desse movimento, o homem altera simultaneamente sua própria natureza. Ele desenvolve as potencialidades que estavam latentes e controla o uso de suas forças. O trabalho é uma atividade exclusiva do ser humano.

Porém, o que desde o início distingue o pior arquiteto da melhor abelha é o fato de que o primeiro tem a colmeia em sua mente antes de construí-la com a cera. No final do processo de trabalho, chega-se a um resultado que já estava presente na representação do trabalhador no início do processo, portanto, um resultado que já existia idealmente. Isso não significa que ele se limite a uma alteração da forma do elemento natural; ele realiza neste último, ao mesmo tempo, seu objetivo, que ele sabe que determina, como lei, o tipo e o modo de sua atividade e ao qual ele tem de subordinar sua vontade. E essa subordinação não é um ato isolado. Além do esforço dos órgãos que trabalham, a atividade laboral exige a vontade orientada a um fim, que se manifesta como atenção do trabalhador durante a realização de sua tarefa, e isso tanto mais quanto menos esse trabalho, pelo seu próprio conteúdo e pelo modo de sua execução, atrai o trabalhador, portanto, quanto menos este último usufrui dele como jogo de suas próprias forças físicas e mentais (Marx, 2013, p.328).

No entanto, Oliveira et al. (2013) ressalta que o trabalho inserido no modo de produção capitalista se diferencia do conceito de trabalho analisado por Marx (2013), pois, no capitalismo, o trabalho explorado torna-se alienado, o oposto da humanização promovida pelo trabalho que transforma a natureza ao mesmo tempo que transforma o homem. No trabalho alienado, o trabalhador se torna um produto, uma mercadoria com valor de troca, ao exercer o trabalho mecanicamente para garantir recursos para sua sobrevivência. Os trabalhadores passam a constituir uma classe social explorada, os proletários, que são dominados pela classe dominante, a burguesia, detentora dos meios de produção.

Pires (1997) pontua que a contradição trabalho/alienação possibilita a reflexão: a educação deve servir à humanização ou à alienação? Para o autor, o questionamento levantado deve direcionar a práxis educativa.

Ainda segundo os estudos de Pires (1997), a contradição entre trabalho e alienação emerge como uma categoria de análise central para entender a dinâmica das relações de produção no capitalismo. Pires (1997) argumenta que o trabalho, enquanto atividade essencialmente humana, deveria ser uma expressão da criatividade e das capacidades do trabalhador. No entanto, sob as condições capitalistas, ele se transforma em uma atividade alienada, na qual o trabalhador se vê separado dos produtos de seu trabalho, do processo de produção e, em última instância, de sua própria essência humana.

Oliveira et al. (2013) pontuam que a *práxis* é uma categoria mais ampla que o trabalho. Através do trabalho o homem transforma-se em ser social, e o ser social cria objetivações materiais, construindo um mundo humano produzido pelos homens. Para o autor, a *práxis* é entendida como a síntese dialética entre teoria e prática, constituindo uma atividade humana consciente e transformadora. A *práxis* vai além da mera execução de tarefas ou da aplicação de teorias; ela envolve uma reflexão crítica sobre as ações e suas consequências, promovendo uma transformação tanto da realidade quanto do próprio sujeito. Oliveira et al. (2013) destacam que a *práxis* é fundamental para a emancipação humana, pois possibilita que os indivíduos compreendam e alterem as estruturas sociais opressivas. Nesse sentido, a *práxis* é um processo contínuo de ação-reflexão-ação, em que teoria informa a prática, e a prática, por sua vez, retroalimenta e redefine a teoria, criando um movimento dinâmico e revolucionário de mudança social.

A categoria analítica *mediação* compreende o conjunto dos fenômenos. Oliveira et al. (2013) pontuam o trabalho como um exemplo de mediação, sendo este uma relação mediada entre o homem e natureza. De acordo com a mediação, nada está isolado na sociedade, e todos os fenômenos são dialéticos.

A dinâmica da mediação permite que haja explicitação da relação dialética, que articula o particular e o geral, o todo e as partes. Portanto tal conjuntura mostra a necessária relação entre as categorias, de forma que, auxilia na compreensão do meio/contexto social e oportuniza a superação dos antagonismos de exploração do homem, por ele próprio (Oliveira et al., 2013, p. 10).

Já a categoria analítica *hegemonia* refere-se à dominação ideológica exercida pela classe dominante sobre a classe dominada, respectivamente, burguesia e proletariado. No sistema capitalista, a burguesia estrutura a hegemonia e mantém o proletariado como classe dominada.

Para que haja o domínio sobre o menos favorecido, em suma, a classe técnica e financeiramente superior une-se em torno de objetivos semelhantes, criando alianças e construindo mecanismos morais e intelectuais para a consolidação hegemônica de sua classe. Por meio desta hegemonia, há o fundamento da propriedade dos meios de produção e geração de riqueza, fazendo-se entender, como ferramentas de consolidação do poder, e se impõem sob a classe proletária. (Oliveira et al., 2013, p. 11).

A categoria analítica *contradição* refere-se à totalidade e ao movimento no meio social. Na teoria marxista, a contradição ocorre devido aos diferentes interesses das classes. Oliveira et al. (2013) pontuam que:

O método dialético baseado no que diz respeito à contradição, explicita que o movimento social é constante, operando dessa forma, como agente modificador externo. Uma sociedade composta pela liberdade de pensamento, liberdade política, liberdade econômica, livre arbítrio, propriedade privada, trabalho com remuneração, pressão para produtividade e democracia é extremamente contraditória. No sistema do capitalismo, haverá somente um dominador, toda a produção será convertida para o benefício deste, e em troca de toda a produção, dará ao proletário a condição de continuar trabalhando tendo em troca sua subsistência e sobrevivência. Ou seja, para eliminar esta contradição e atingir a superação deste movimento contraditório social é necessário a superação destas condições, somente assim haverá o avanço social (Oliveira et al. 2013, p. 13).

A *totalidade*, enquanto categoria analítica, é um complexo que vai do menor ao mais abrangente aspecto em direção à totalidade. Oliveira et al. (2013) pontuam que não há totalidade acabada, sendo ela resultado da contradição. A totalidade, portanto, é mutável, intrínseca ao processo dialético e é por meio dela que os movimentos da sociedade ocorrem.

A *reprodução*, como categoria analítica, acontece em toda a sociedade como uma maneira de se autoconservar, a partir da manutenção das estruturas que determinam as relações sociais. Segundo Oliveira et al. (2013), a reprodução é fundamental para a manutenção da sociedade capitalista.

Para Cury (1985), as categorias de análise do materialismo histórico-dialético “oferecem subsídios nos atos de investigar a natureza da realidade social e as vinculações das propriedades da educação nessa mesma realidade” (Cury, 1985, p. 26).

Segundo o autor (1985), a categoria da contradição é a base de uma metodologia dialética. O autor aponta que a contradição é o motor do desenvolvimento: “é o momento conceitual explicativo mais amplo, uma vez que reflete o movimento mais originário do real” (Cury, 1985, p. 27).

A categoria totalidade possibilita uma visão que “seja capaz de conectar dialeticamente um processo particular com outros processos e, enfim, coordená-lo com uma síntese explicativa cada vez mais ampla” (Cury, 1985, p. 27).

Sob o ponto de vista da sociedade, eliminar a totalidade significa tornar os processos particulares da estrutura social em níveis autônomos, sem estabelecer as relações internas entre os mesmos. Considerar a educação como processo particular da realidade, sem aceitar a própria realidade, sem aceitar a própria totalidade, isto é, sua vinculação imanente às relações sociais, significa tomá-lo como universo separado (Cury, 1985, p. 27).

Cury (1985) aponta que a categoria mediação se justifica numa reciprocidade em que partes contrárias se relacionam de modo dialético e contraditório. “Os produtos dessa operação (cultura) tornam-se elementos de mediação nas relações que o homem estabelece com os outros e com o mundo” (Cury, 1985, pp. 27-28).

No caso da educação, essa categoria torna-se básica porque a educação, como organizadora e transmissora de ideias, medeia as ações executadas na prática social. Assim, a educação pode servir de mediação entre duas ações sociais em que a segunda supera, em qualidade, a primeira. Mas também pode representar, como prática pedagógica, uma mediação entre duas ideias, pois a prática pedagógica revela a posse de uma ideia anterior que move a ação. [...] Esta categoria permite superar o aparente fosso existente entre as ideias e a ação (Cury, 1985, p. 28).

Já a categoria da reprodução, em Cury (1985), se justifica pela tendência das sociedades à autoconservação, a partir da reprodução das condições que possibilitem a manutenção das relações. O autor alerta sobre a responsabilidade da educação ao reproduzir valores das classes dominantes: “A educação pode servir de elo mediador para os processos de acumulação ao reproduzir ideias e valores que ajudam à reprodução ampliada do capital” (Cury, 1985, p. 28).

Ainda segundo Cury (1985), a categoria *hegemonia* se refere ao domínio cultural, ideológico e moral exercido por uma classe social sobre outras, consolidando sua liderança e controle sobre a sociedade. A hegemonia é, portanto, um processo contínuo de conquista e manutenção do poder ideológico, em que a classe dominante influencia e molda as percepções, crenças e comportamentos da sociedade, garantindo assim a reprodução de sua dominação e a estabilidade do sistema social vigente.

As categorias de análise do materialismo histórico-dialético abordadas por Cury (1985) fornecem uma estrutura teórica robusta para compreender a complexidade das relações sociais e históricas. Permitem, portanto, uma análise crítica e dinâmica das estruturas e processos sociais na construção e transformação da sociedade. As categorias de análise mencionadas se relacionam com o tema deste estudo ao proporcionar uma análise aprofundada do jogo no ensino de História dos quilombos.

5.2 Pesquisa-Ação

A pesquisa-ação foi empregada neste estudo durante a fase de interação com os alunos na escola. Na pesquisa de campo, focou-se no ensino da História afro-brasileira por meio de um jogo, levando em conta a legislação vigente - Lei 10.639/03 (Brasil, 2003) - e estudos que promovem a apropriação da História para além de datas, calendários e ideologias historicamente incutidas. Assim, o materialismo histórico-dialético foi utilizado como método para uma compreensão aprofundada da realidade material.

Sobre a pesquisa-ação:

Entre as diversas definições possíveis, daremos a seguinte: a pesquisa-ação é um tipo de pesquisa social com base empírica que é concebida e realizada em estreita associação com uma ação ou com a resolução de um problema coletivo e no qual os pesquisadores e os participantes representativos da situação ou do problema estão envolvidos de modo cooperativo ou participativo (Thiollent, 2008, p. 14).

Assim, a pesquisa-ação prevê uma colaboração entre o pesquisador e as pessoas envolvidas na situação investigada, neste caso, a professora e os estudantes. Os participantes, portanto, tornam-se colaboradores. Barbier (2007) classifica a pesquisa-ação como uma técnica de investigação libertadora:

A pesquisa ação torna-se a ciência da práxis exercida pelos técnicos no âmago de seu local de investimento. O objeto da pesquisa é a elaboração da dialética da ação num processo pessoal e único de reconstrução racional pelo ato social. Esse processo é relativamente libertador quanto às imposições dos hábitos, dos costumes e da sistematização burocrática. A pesquisa-ação é libertadora, já que o grupo de técnicos se responsabiliza pela sua própria emancipação, auto organizando-se contra hábitos irracionais e burocráticos de coerção (Barbier, 2007, p. 59).

Para o desenvolvimento deste estudo, foi realizada uma pesquisa sobre a educação brasileira por meio da abordagem da Pedagogia Histórico-Crítica e do ensino de História e cultura africana e afro-brasileira, com ênfase na resistência dos escravizados na América Portuguesa, no Quilombo dos Palmares e no Quilombo do Piolho. A pesquisa bibliográfica consistiu na leitura e análise dos referenciais selecionados, com foco no ensino e aprendizagem por meio do jogo. A pesquisa foi realizada em referenciais teóricos diversos, por meio da abordagem da Pedagogia Histórico-Crítica. O estudo e análise dos referenciais foram realizados com sustentação no materialismo histórico-dialético.

Nesse contexto, Saviani destaca a prática social global como um elemento importante para o desenvolvimento da Pedagogia Histórico-Crítica:

Na consideração dos saberes envolvidos na educação, cumpre levar em conta que eles implicam igualmente educadores e educandos os quais se põem numa relação prática determinada socialmente como momento de prática social global, tendo nesta, portanto, o seu ponto de partida e seu ponto de chegada (Saviani, 2020, p. 18).

Em relação ao ponto de partida e ao papel do educando e do educador, Saviani discorre que:

No ponto de partida, o educador, de um lado, e o educando, de outro, encontram-se em níveis diferentes de compreensão e, portanto, de inserção na prática social. Enquanto o educador tem uma compreensão sintética, ainda que precária, a compreensão do educando é de caráter sincrético. A compreensão do educador é sintética porque implica certa articulação dos saberes que detém relativamente à prática social, o que lhe permite dispor a relação educativa como um processo cujo ponto de chegada é percebido com razoável clareza (Saviani, 2020, p. 19).

Sobre o ponto de chegada, que faz parte da prática social, Saviani aponta que:

Considerando a relação educativa agora sob o ângulo do ponto de chegada, que é a própria prática social, verifica-se que neste ponto, ao mesmo tempo em que o educando ascende ao nível sintético no qual, por suposto, já se encontrava o educador no ponto de partida, reduz-se a precariedade da síntese do educador, cuja compreensão torna-se mais orgânica (Saviani, 2020, p. 19).

A prática social global, portanto:

Por um lado, trata-se da mesma prática, uma vez que é a prática social que constitui ao mesmo tempo o suporte e o contexto, o pressuposto e o alvo, o fundamento e a finalidade da prática pedagógica. Em suma, trata-se da própria prática social global em cujo interior situa-se a educação (Saviani, 2020, p. 19).

Dessa forma, a prática social global não só constitui o ponto de partida e de chegada da educação, mas também serve como suporte, contexto, pressuposto, alvo, fundamento e finalidade da prática pedagógica, situando a educação no interior das dinâmicas sociais mais amplas.

5.3 Pesquisa com alunos do ensino fundamental

Os vinte e três participantes da pesquisa foram alunos do nono ano do ensino fundamental, da Escola Estadual Irmã Arminda Sbríssia, situada no bairro Nova Esperança, periferia da cidade de Bauru, em São Paulo. A pesquisa de campo ocorreu durante as aulas de História, que aconteciam duas vezes por semana, com duas aulas em cada dia, para a turma do nono ano do ensino fundamental.

Os participantes foram autorizados a participar desta pesquisa pelos responsáveis por meio da assinatura do Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE). Os estudantes assinaram o Termo de Assentimento Livre e Esclarecido (TALE) no início da pesquisa. A pesquisa foi aprovada pelo Comitê de Ética para o seu desenvolvimento, conforme parecer número 6.145.929.

5.4 Descrição dos questionários direcionado aos discentes

A professora e pesquisadora realizou, inicialmente, um questionário por meio do Google Formulários para a coleta de dados sobre aquilo que os estudantes participantes já conheciam acerca da história dos movimentos de resistência à escravidão, com ênfase nos quilombos e na prática social dos alunos. O questionário, como aponta Gil (1999, p.128) pode ser definido como “como a técnica de investigação composta por um número mais ou menos elevado de questões apresentadas por escrito às pessoas, tendo por objetivo o conhecimento de opiniões, crenças, sentimentos, interesses, expectativas, situações vivenciadas etc.”.

O questionário continha cinco questões e foi respondido por vinte e três estudantes participantes. A primeira pergunta indagava os participantes sobre seus conhecimentos acerca da história da escravidão no Brasil. Cerca de dezessete alunos responderam conhecer a história, enquanto seis alegaram desconhecer. O próximo questionamento referia-se aos conhecimentos que possuíam sobre os movimentos de resistência à escravidão. Quinze alunos afirmaram conhecer, enquanto oito alegaram desconhecer.

O terceiro questionamento do formulário solicitava aos participantes que escrevessem brevemente sobre o que conheciam acerca do período da escravidão no Brasil. Cinco participantes afirmaram não ter conhecimentos a respeito do questionado, enquanto dezoito responderam possuir alguns conhecimentos sobre o assunto.

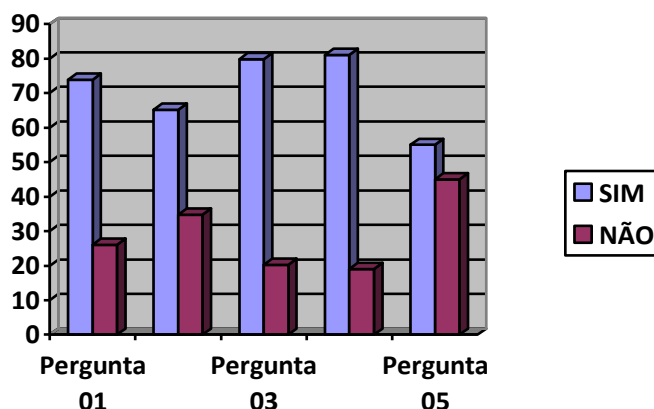
A quarta pergunta indagava se os participantes gostariam de aprender sobre a história dos quilombos no Brasil. Vinte e um estudantes responderam que sim, que gostariam de aprender o que foi proposto, enquanto dois estudantes afirmaram que não gostariam de aprender.

A quinta pergunta questionava se os estudantes já haviam ouvido falar sobre quilombos e os convidava a escrever brevemente o que conheciam. Doze estudantes apontaram conhecer sobre os quilombos, mas não escreveram o que conheciam. Onze estudantes afirmaram não conhecer nada sobre os quilombos.

Figura 4 – Questionário prática social inicial

Questionário Prática Social Inicial- Perguntas
1- Você conhece a história da escravidão no Brasil?
2- Você sabia que as pessoas escravizadas não aceitaram a condição de escravidão e realizaram diversos movimentos de resistência?
3- A escravidão fazia parte de um sistema colonial que visava à obtenção de lucro a partir da exploração do trabalho de negras e negros escravizados. Escreva um pouco sobre o que você sabe sobre as pessoas negras que foram raptadas da África e escravizadas no Brasil durante os séculos XV ao XIX.
4- Você gostaria de conhecer mais sobre quilombos como movimento de resistência à escravidão?
5- Você já ouvir falar sobre quilombos? Se sim, o que conhece sobre eles? Escreva um pouco sobre o que sabe.

Fonte: Elaborado pela autora (2024)

Figura 5 – Gráfico de respostas em porcentagem dos discentes

Fonte: Elaborado pela autora (2024).

5.5 Análise dos questionários e análise da totalidade a partir de questionário enviado aos docentes de História

Para dar conta da totalidade, foi realizada uma pesquisa, em formato de questionário, com docentes de História para compreender assimilação de abordagens histórico-críticas durante seus cursos de licenciatura e prática educacional. A aplicação do questionário, de acordo com Gil (2008), proporciona a investigação de indivíduos, classes, fenômenos, de modo a comparar diferenças e similaridades entre eles. Onze docentes de escolas públicas e privadas

participaram da pesquisa de maneira anônima, e os resultados foram coletados a partir do Google Formulários.

Entre as perguntas disponibilizadas, foi solicitado que o docente respondesse à sua identificação com as iniciais de seu nome. Posteriormente, indagou-se qual foi a instituição de ensino superior em que os docentes haviam cursado a licenciatura. Observou-se que cinco docentes cursaram a licenciatura em História na UNESP e três docentes cursaram na Universidade do Sagrado Coração. Os outros participantes cursaram, respectivamente, a Fafip, a UNIFEOD e a Unibf⁸.

Entre os docentes participantes, oito lecionam em escolas públicas, sendo a maioria na cidade de Bauru, um na cidade de Registro e um na cidade de São Manuel. Três docentes apontaram lecionar em escolas privadas.

Uma das indagações presentes no questionário referia-se à presença de disciplinas de Filosofia da Educação e Sociologia da Educação, além do contato com a Pedagogia Histórico-Crítica, informando se foram cursadas na graduação e qual o impacto geraram no desenvolvimento do senso crítico na prática educacional. Oito professores responderam que cursaram as disciplinas mencionadas, tiveram contato com a Pedagogia Histórico-Crítica e que elas foram essenciais para a criticidade de suas práticas. Três responderam que não cursaram tais disciplinas em suas licenciaturas e não conhecem a Pedagogia Histórico-Crítica.

Foi questionado aos docentes se cursaram em suas licenciaturas disciplinas sobre História da África e cultura afro-brasileira e qual o impacto dessas disciplinas em suas vidas acadêmica e profissional. Seis professores apontaram que não cursaram tais disciplinas, enquanto os outros cinco participantes afirmaram que cursaram em suas graduações as disciplinas mencionadas e relataram que elas foram essenciais para abordar temáticas raciais em suas práticas educativas.

Na sequência, os docentes foram questionados sobre a utilização de jogos em suas aulas. Seis docentes apontaram utilizar jogos, enquanto cinco docentes responderam não utilizá-los. Foi perguntado aos docentes que responderam sim à utilização de jogos quais benefícios a prática gerava. Os participantes relataram que os estudantes ficavam mais envolvidos nas aulas com jogos, que o jogo facilitava o ensino e a aprendizagem, que os estudantes participavam

⁸ UNESP: Universidade Estadual Júlio de Mesquita Filho
FAfip: Faculdade de Filosofia Ciências e Letras de Piraju
UNIFEOD: Centro Universitário Fundação de Ensino Octávio Bastos
Unibf: União Brasileira de Faculdades

mais com atividades lúdicas e que o jogo possibilitava mais concentração e facilidade na resolução de problemas.

Uma formação sólida e pautada na transformação da sociedade deve ser a prática social do educador. Gadotti (1995, p. 149) aponta que “a pedagogia dialética sustenta que a formação do homem se dá pela elevação da consciência coletiva realizada concretamente no processo de trabalho (interação) que cria o próprio homem.” Desta forma, uma educação que se quer crítica e transformadora começa com a formação para a transformação dos professores.

Os resultados obtidos com a aplicação do questionário demonstram o claro interesse dos estudantes em aprender sobre a História afro-brasileira, em especial a história dos quilombos. A professora observou a superficialidade do conhecimento sobre a temática e que, apesar de o ensino de História da África e da cultura afro-brasileira ser garantido nos currículos dos estabelecimentos de ensino pela Lei 10.639/03 (Brasil, 2003), há uma lacuna de aprendizado acerca das questões raciais pelos alunos participantes. O ensino de História da África e da cultura afro-brasileira está previsto no Currículo Paulista (São Paulo, 2018) de forma superficial, sem relacionar as desigualdades de raça às desigualdades de classe produzidas pelo capitalismo.

Considerando as teorias estudadas, as análises a partir do materialismo histórico-dialético (Marx, 2013) colaboram para a elucidação da problemática do ensino das temáticas africanas de forma aprofundada.

Para Marx (2013), a totalidade é uma categoria sem a qual não se pode compreender a realidade estudada; portanto, o desenvolvimento da História da África e cultura afro-brasileira não se encontra isolado de um contexto sociocultural e político marcado por conflitos e contradições.

Alunos e professores responderam que o conhecimento da História da África e da cultura afro-brasileira não se deu em sua totalidade, mas hegemonicamente, e isso decorre do monopólio do conhecimento historicamente elaborado pelas classes dominantes, convertido em um saber escolar voltado para o ensino das temáticas raciais por meio de uma conotação eurocêntrica. Ao deter o saber sistematizado, as classes dominantes conseguem manter seus privilégios e subjugar as classes dominadas.

A hegemonia na sociedade capitalista preserva o status quo; logo, a história a ser difundida se relaciona com a história da educação descrita por Saviani (2008) e se associa ao objetivo inicial da escola no Brasil, ao promover um ensino da melhor qualidade para a classe dominante e um ensino que instrumentalize as classes dominadas a se adaptarem à exploração capitalista.

A escola pública foi necessária para que o trabalhador tivesse rudimentos de conhecimento para o trabalho; portanto, é a categoria trabalho que mais elucida as razões de haver, somente no século XXI, um contrafluxo com interesse no ensino de História da realidade social, incluindo a História da África e cultura afro-brasileira.

No contexto da sociedade dualista, Saviani (2008) aponta que a escola pública, voltada para a classe trabalhadora, enfrenta um esvaziamento dos currículos escolares a partir da exclusão de conteúdos e disciplinas, dificultando o acesso e a assimilação do saber sistematizado pelos filhos da classe trabalhadora. Na escola burguesa, a História a ser ensinada assume outra finalidade, a partir de currículos ricos e recursos avançados, possibilitando à classe dominante a preservação de seus privilégios sociais.

É visível, neste contexto da sociedade capitalista, os impactos das políticas neoliberais na rede pública estadual paulista, tais como a implantação de um currículo homogêneo, o Currículo Paulista, (São Paulo, 2018), inspirado na BNCC, (Brasil, 2018), e a implementação de plataformas digitais, que rebaixam a qualidade do ensino e atuam como mecanismos de controle e opressão, retirando a autonomia de professores e dificultando o acesso e assimilação dos estudantes das escolas públicas ao conhecimento erudito. Os mecanismos mencionados avançam na direção da mercantilização da educação.

Neste processo sociopolítico e econômico, a educação no meio social pode, de direito social, passar a ser um serviço prestado, dadas as condições de conflitos, confrontos e de luta entre as classes sociais, sobretudo por conta dos avanços, na última década, das ofensivas da extrema-direita.

Os professores podem colaborar com o processo histórico, mas nem todos estão cientes sobre o processo em desenvolvimento, e isso se reflete no estudo das teorias críticas, muitas vezes pouco abordadas em cursos de licenciatura e até de pós-graduação.

A contradição está explícita, e o movimento dos contrários no meio social é que determina o fluxo histórico. Neste contexto, a Pedagogia Histórico-Crítica direciona professores e alunos para a transformação social, ao passo que proporciona um ensino da melhor qualidade para os filhos da classe trabalhadora. Então, embora o movimento das políticas neoliberais provoque muitos danos, não é sem resistência, pois vários professores das redes públicas buscam por programas de pós-graduação em universidades públicas, sem viés mercadológico.

Os professores participantes da pesquisa apontaram que pouco aprenderam sobre História da África e teorias críticas em sua formação básica, o que reflete em um ensino baseado no senso comum nas escolas. Nos materiais didáticos, livros e slides da rede pública paulista, o

conteúdo é apresentado de forma superficial e sem relação com as desigualdades sociais produzidas pelo capitalismo. É necessário, portanto, proporcionar aos docentes uma formação crítica, sólida e filosófica, baseada na Pedagogia Histórico-Crítica, para orientar a transformação social por meio da educação, o que neste momento histórico, só é possível em programas de pós-graduação em universidades públicas.

As políticas neoliberais têm afetado negativamente a educação da classe trabalhadora ao promover cortes de investimentos públicos, privatizações e a mercantilização do ensino, com investimentos milionários na plataformização da educação básica⁹. Essas medidas resultam em um sistema educacional cada vez mais desigual, em que o acesso a uma educação de qualidade se torna privilégio de poucos. A Pedagogia Histórico-Crítica pode proporcionar um ensino de qualidade para os filhos da classe trabalhadora ao focar na compreensão crítica da realidade. Essa abordagem pedagógica valoriza o conhecimento científico e histórico, permitindo que os estudantes compreendam as estruturas sociais e econômicas que influenciam suas vidas. A Pedagogia Histórico-Crítica, portanto, incentiva os alunos a questionarem as desigualdades de classe, direcionando-os para a transformação social.

Então, considerando a totalidade, como mencionado por Oliveira et al. (2013) e Cury (1985), tanto professores quanto alunos não possuem conhecimentos que não foram previstos para que tivessem, e isso decorre de um contexto maior, que vai além da educação. A questão do acesso ao conhecimento na sociedade de classes está definida a priori, e poucos escapam disso. Tanto a formação de professores quanto a dos estudantes, desde 1990, tem se tornado cada vez mais superficial e precária, como constata Malanchen, Matos e Orso (2020) e Duarte

⁹ A plataformização da educação básica é um fenômeno observado em diversas redes de ensino públicas, consolidado após a pandemia do vírus Covid-19. O período pós-pandêmico tem sido marcado pela sobrecarga do trabalho docente, com a imposição das plataformas educacionais digitais, como vem ocorrendo na Secretaria da Educação do Estado de São Paulo. O governo de Tarcísio de Freitas (2023-2026), representado na pasta da Educação pelo empresário da área de tecnologia Renato Feder, tem adotado políticas neoliberais. Na educação, foram gastos milhões de reais, sem processo de licitação, para a compra de plataformas educacionais digitais para a rede estadual paulista. A plataforma *Alura*, por exemplo, de uso obrigatório pelos professores na rede estadual, foi adquirida por 30,08 milhões de reais, conforme apontado na reportagem de Daniel Mello (2024), no site de jornalismo Agência Brasil. A imposição dessas plataformas no ensino básico público gera um gasto milionário na aquisição de computadores e equipamentos eletrônicos, grande parte desses adquiridos junto à empresa Multilaser, da qual Renato Feder foi dirigente e ainda é acionista. Para além do gasto indiscriminado do dinheiro público, as plataformas digitais impostas na rede estadual paulista atuam para controlar, vigiar, dirigir e explorar o trabalho docente, como aponta Bortolazzo (2022). Elas também instituem um rebaixamento do conhecimento, ao secundarizar os saberes científicos, artísticos e filosóficos, priorizando a operação nas plataformas. As aulas de Língua Portuguesa, Matemática e Língua Inglesa na rede estadual paulista, por exemplo, possuem plataformas específicas que são monitoradas semanalmente pela gestão escolar, que exige o cumprimento de metas. A disciplina de História, por ora, não possui plataforma em uso, mas semanalmente é necessário postar atividades na plataforma denominada *Tarefa SP*, sendo exigido que a disciplina de História contribua para o cumprimento de metas nas plataformas das demais disciplinas.

(2020), especialmente ao abordar a imposição do currículo hegemônico da BNCC (Brasil, 2018), que rebaixa o ensino público e precariza o trabalho docente.

Isso está diretamente relacionado à organização do trabalho, pois segundo os autores David (2010), Ferreira e Santos (2020) e Jacomini et al. (2021), o currículo hegemônico da BNCC (Brasil, 2018) deve priorizar superficialmente os conhecimentos de Língua Portuguesa e Matemática, a fim de atender às demandas do mercado de trabalho. Para os estudantes da classe trabalhadora, a educação não pode ultrapassar o ensino médio, período em que eles já devem escolher os percursos formativos que diluem as disciplinas em itinerários direcionados ao mercado. Dessa forma, deixam de exercer o direito à educação ainda na primeira fase da juventude e ingressam no mercado de trabalho, submetendo-se à imprevisibilidade causada pelo sistema capitalista, que afeta aqueles que vivem do trabalho.

Na BNCC (Brasil, 2018), o ensino de História foi diluído em um mar de competências e habilidades que formam o estudante para o atendimento às demandas do mercado de trabalho, como aponta David (2010). Malanchen, Matos e Orso (2020) argumentam que a imposição da BNCC (Brasil, 2018) fez surgir o neotecnismo na educação pública, precarizando o ensino e afastando os estudantes da classe trabalhadora do acesso aos conhecimentos científicos, preparando-os apenas para o mercado de trabalho. O currículo da BNCC (Brasil, 2018) prevê uma parte diversificada, que geralmente é implementada nas escolas com disciplinas de empreendedorismo. Como aponta Jacomini et al. (2021), o objetivo dessas disciplinas é formar estudantes como bons aprendizes e consumidores conformados, preparados para se integrar ao sistema de produção capitalista.

No Currículo Paulista (São Paulo, 2018), observa-se o rebaixamento dos conteúdos científicos em detrimento do desenvolvimento de competências e habilidades, como aponta David (2010). O desenvolvimento do pensamento histórico, crítico e reflexivo, segundo o autor, é secundarizado, priorizando-se o desenvolvimento de habilidades como ler, grifar e selecionar palavras-chave.

O ensino de História da África e cultura afro-brasileira, embora previsto pela Lei 10.639/03 (Brasil, 2003), é pouco abordado ou tratado pontualmente em datas específicas, como menciona Bakke (2011). Em análise do Currículo Paulista, em seção deste estudo, observou-se que os conteúdos étnico-raciais são apresentados de maneira superficial, sem que se relacione as questões de desigualdade racial às desigualdades de classe produzidas pelo sistema capitalista. Desse modo, tanto na BNCC (Brasil, 2018) quanto no Currículo Paulista (São Paulo, 2018), observa-se o não ensino da história dos movimentos de resistência à escravidão. Os conteúdos que abordam os estudos étnico-raciais, quando presentes nesses documentos, adotam

uma abordagem multiculturalista, como aponta Duarte (2020), estando a serviço dos desenhos globais de poder (Walsh, 2009).

Isso favorece a reprodução e a consolidação de pensamentos hegemônicos, que só podem ser revertidos com o estudo aprofundado de História. A Pedagogia Histórico-Crítica favorece essa prática, pois desnuda a realidade social, por estar alicerçada no materialismo histórico-dialético.

6. EM CAMPO: ELABORAÇÃO DO JOGO

A partir dos dados obtidos com o questionário para levantamento da prática social inicial, foi proposto um jogo de tabuleiro, cartas e dados nas categorias *agôn* e *alea*, com o objetivo de ensinar História afro-brasileira, especificamente a história de resistência dos escravizados nos quilombos, aos alunos do nono ano do ensino fundamental.

A confecção do jogo contou com a participação dos estudantes. Inicialmente, houve um momento para a pesquisa sobre o Quilombo do Piolho e Quilombo dos Palmares, orientada pela professora, a partir de estudos com materiais científicos e artísticos. Nesse momento, ocorreu a instrumentalização, em que os estudantes pesquisaram sobre os quilombos em sites, como o da *Fundação Cultural Palmares*¹⁰ e nos livros *Rebeliões da Senzala* e *Dicionário da Escravidão Negra*, ambos de Clóvis Moura (2014, 2004)¹¹. Em aula, foram utilizados trechos desses livros, que abordam os Quilombos do Palmares e do Piolho, para pesquisa. Os trechos foram impressos pela professora para estudo da temática. Posteriormente, em conjunto com a professora participante, foram selecionados os conteúdos que deveriam compor as cartas de perguntas do jogo e as fichas de estudo sobre quilombos.

Os quilombos eram espaços socioculturais de resistência de africanos e seus descendentes. Inicialmente, eram denominados mocambos, e o próprio termo quilombo passou a ser utilizado somente após o fim de Palmares. Segundo Reis:

O próprio termo quilombo derivaria de kilombo, uma sociedade iniciática de jovens guerreiros mbundu adotada pelos invasores jaga (ou imbangala), estes formados por gente de vários grupos étnicos desenraizada de suas comunidades. Esta instituição teria sido reinventada, embora não inteiramente reproduzida, pelos palmarinos para enfrentar um problema semelhante, de perda de raízes, deste lado do Atlântico. Teria sido de fato depois de Palmares que o termo quilombo se consagrou como definição de reduto de escravo fugido. Antes se dizia mocambo (Reis, 1996, p. 16).

Reis (1996) aponta que o que se sabe sobre a história dos quilombos refere-se, principalmente, às estratégias militares, pois era sobre isso que escreviam os adversários responsáveis por combater os quilombos. Representando uma ameaça simbólica à lógica colonial, os quilombos não eram comunidades isoladas. Estavam próximos de engenhos,

¹⁰ Site pesquisado sobre Quilombo dos Palmares. Disponível em <https://www.gov.br/palmares/pt-br/departamentos/protecao-preservacao-e-articulacao/serra-da-barriga-1/quilombo> Acesso em: 13 ago. 2023.

¹¹ Os livros da obra de Moura estão disponibilizados gratuitamente em formato pdf, sendo o *Rebeliões na Senzala* disponibilizado pela USP. Disponível em: https://edisciplinas.usp.br/pluginfile.php/4584886/mod_resource/content/2/14%20%20Rebeli%C3%B5es-da-Senzala-Clovis-Moura_Completo.pdf Acesso em: 1 ago. 2023 e o *Dicionário da Escravidão Negra* disponibilizado pela Sedes.org. Disponível em: https://www.sedes.org.br/Departamentos/Psicanalise/pdf/b58_ad14.pdf Acesso em: 13 ago. 2024.

lavouras, fazendas, vilas e cidades, sendo amparados por escravizados, negros livres e brancos, que contribuíam com informações e outros assuntos estratégicos.

Segundo Reis, (1996) o objetivo dos quilombos não era demolir a escravidão, mas viver e sobreviver dignamente. O quilombo representava a possibilidade de autonomia cultural, trabalho independente, constituição de família e segurança para os quilombolas. Os quilombos possuíam grande mobilidade, principalmente os mais próximos dos centros urbanos, em razão das constantes investidas dos capitães-do-mato¹² e dos bandeirantes.

Moura, por sua vez, aponta que os quilombos podem ser compreendidos como espaços de desgaste do regime servil:

O quilombo foi, incontestavelmente, a unidade básica de resistência do escravo. Pequeno ou grande, estável ou de vida precária, em qualquer região em que existia a escravidão, lá se encontrava ele como elemento de desgaste do regime servil. [...] O quilombo não foi, portanto, apenas um fenômeno esporádico. Constituíam-se em fato normal dentro da sociedade escravista. Era reação organizada de combate a uma forma de trabalho contra a qual se voltava o próprio sujeito que a sustentava (Moura, 1988, p. 87).

Moura (1988) aborda que a organização dos quilombos se assemelhava às instituições tribais vivenciadas pelos negros na África. Nos quilombos, uma nova hierarquia social era experimentada, rompendo com a dualidade senhor e escravo. Era no quilombo, portanto, que escravizados fugidos podiam experimentar um novo tipo de vivência.

Em contrapartida, a metrópole considerava os quilombos um perigo iminente. Havia o receio de que, do quilombo, surgisse uma grande rebelião escrava nos moldes do que ocorreu no Haiti¹³. A partir de 1741, Portugal determinou que todo cativo que fugisse para um quilombo fosse marcado a ferro com um “F” em sua testa. No entanto, apesar da criação de uma série de medidas para coibir as fugas e a formação de quilombos, a resistência à escravidão seguiu o correr histórico.

¹² “Indivíduo encarregado de prender e restituir ao senhor o escravo fugido ou aquilombado. Depois de contratar com o dono do negro a captura, obter a sua descrição e marcas (ferros) pessoais, saía em busca do fugitivo até encontrá-lo, terminando a operação com a entrega do fugitivo e o recebimento da tomadia (pagamento)” (Moura, 2004, p. 82).

¹³ A Revolução haitiana se transformara no maior movimento negro de rebeldia contra a exploração e a dominação colonial das Américas. O caso do Haiti se torna singular, único a todo o continente. O país foi a primeira colônia latino-americana a conseguir a independência e abolição da escravatura sendo que todo processo de revolução e libertação foi conduzido pelos próprios escravos, estes conseguiram, além de realizar a libertação de seu país, realizar também, a própria libertação. O acontecimento singular derruba por terra a ideia defendida à época pelas potências imperialistas de que as populações negras não pudessem se organizar por si só. Com a Revolução, o Haiti se torna a primeira república negra do mundo (Soares, 2006, p. 4).

Palmares – ou melhor, o medo do surgimento de muitos e novos Palmares – teria desempenhado um papel importante para que as mentes senhoriais e, sobretudo, a cabeça de alguns estadistas coloniais maquinassem e aperfeiçoassem esse novo “engenho”. Não houve planejamento, nem foi feito de caso pensado por uma só pessoa, mas pode ter resultado de um longo processo, cujo movimento irregular e contraditório teria tido seu epicentro no impacto causado pela força da resistência dos habitantes dos Palmares às sucessivas e cada vez maiores expedições repressivas (Lara, 1996, p. 86).

Moura (1988) destaca que um dos quilombos de grande destaque foi o Quilombo do Piolho, que depois passou a ser chamado de Quilombo da Carlota, no Mato Grosso. O Quilombo do Piolho teve início em 1770, sendo atacado no mesmo ano pelo sertanista João Leme do Prado. No entanto, apesar do ataque, os quilombolas resistiram e instalaram-se na região da Serra dos Parecis. A economia do Quilombo do Piolho baseava-se na agricultura e no cultivo de milho, feijão, fava, amendoim, mandioca, cará, batata-doce, banana, fumo, algodão e outros itens. Os quilombolas criavam galinhas e produziam tecidos para se vestirem.

De acordo com os estudos de Moura (1988), a organização administrativa do Quilombo do Piolho e sua estrutura governamental davam-se por meio da constituição de um conselho de seis membros, escolhidos entre os mais velhos e sobreviventes da primeira investida, que exerciam funções importantes dentro da estratificação social, tais como regentes, padres e médicos.

Segundo Volpato (1996), nos quilombos do Mato Grosso, havia uma forte aliança entre os negros fugitivos e os indígenas. Os indígenas ensinavam técnicas de sobrevivência na floresta, no cerrado e no pantanal. Ainda segundo o autor, a religião praticada no Quilombo do Piolho era um cristianismo sincretizado.

A administração do Quilombo do Piolho era realizada por Teresa, da nação de Benguela, que governava o quilombo com o apoio de um parlamento. Segundo Sá Junior (2015), as reuniões parlamentares ocorriam todas as semanas, em um local destinado para esse fim. Nas reuniões, participavam os deputados, sendo o de maior relevância José Piolho. José Piolho deu nome ao quilombo e reunia em si diversas funções, como a liderança política e espiritual, através da prática do oráculo. A função espiritual o tornava praticamente um feiticeiro e um elo entre o mundo dos vivos e dos mortos.

Os estudos de Bandeira (1988) apontam que, em dado momento, Teresa de Benguela assumiu a administração do quilombo de maneira rígida. De acordo com relatos, a rainha aplicava castigos aos desertores do quilombo, como enforcamento, fraturas de pernas e enterramento vivo. No entanto, o autor ressalta que não se pode confirmar tais relatos, pois fazia parte do *modus operandi* dos portugueses relatar as lideranças de quilombos de forma animalésca para combater as fugas de escravizados e sua posterior reunião em quilombos.

O Quilombo dos Palmares, por sua vez, foi o maior quilombo existente durante o período da escravidão e inspirou diversos outros quilombos Brasil afora. Situado na região da Serra da Barriga, no atual município de União dos Palmares, em Alagoas, tornou-se símbolo da luta contra a escravidão, e seu líder, Zumbi dos Palmares, símbolo de resistência. Sobre a importância de Palmares, Moura aponta que:

Dos movimentos dos cativos contra a escravidão, Palmares é, por circunstâncias especiais, o mais conhecido e estudado. Foi o que mais tempo durou; o que ocupou - e ocupou de fato - maior área territorial e o que maior trabalho deu às autoridades para ser exterminado. De 1630 a 1695 os escravos palmarinos farão convergir sobre seu reduto as atividades, os esforços e as diligências dos governantes da Colônia. Da história do que foi sua existência - 65 anos em constantes e sangrentas lutas - até o folclore nos dá notícias. E dos fatos passou à lenda (Moura, 1988, p. 185).

Moura (1988) ainda pontua que Palmares foi a maior experiência de autogoverno dos negros fora da África, tendo durado de 1597 a 1695, quando terminou por sofrer uma investida de bandeirantes. A região onde se instalou o quilombo possuía uma densa floresta, praticamente impenetrável, terras férteis, disponibilidade de grandes quantidades de caça, madeira e água.

O Quilombo dos Palmares era formado por muitos mocambos, sendo alguns deles Acotirene, Tabocas, Real do Macaco - capital da República dos Palmares; Subupira - quartel general dos negros; Osenga, Serinhaém, Amaro, Andalaquituche, entre outros que se espalhavam pela vizinhança. Os mocambos se desenvolveram nas terras mais férteis da região. Moura (1988) destaca que os mocambos em Palmares eram casas assimétricas, espalhadas e cobertas de palha. A cerâmica era uma atividade importante exercida no quilombo, onde se produziam vasos de barro, cestos, cabaças e outros.

A agricultura era uma importante atividade em Palmares, com colheitas abundantes. De acordo com os escritos de Moura (1988), plantavam milho (a base da alimentação palmarina), banana, mandioca, feijão e batata-doce. Havia coco em abundância e a criação de animais era praticada. Para conseguir outros mantimentos, armas e mulheres, os palmarinos atacavam lavradores e estradas, e exigiam dos senhores de escravos o que necessitavam, sob ameaças. Havia ainda escravizados que eram trazidos à força para trabalharem na agricultura, tornando-se escravos dentro da República Palmarina.

Moura (1988) aponta que, em razão do excedente da produção agrícola e da integração de grandes quantidades de quilombolas, surgiu em Palmares um governo rudimentar. Ganga-Zumba foi escolhido para exercer a liderança do quilombo, em razão de suas práticas militares. O líder governou até 1638, quando perdeu o prestígio entre os quilombolas e foi assassinado,

após assinar um acordo de paz com os brancos. Zumba foi substituído por Zumbi, que governou Palmares até a destruição do quilombo, tornando-se um herói incontestável.

Além da liderança principal, o quilombo possuía um conselho formado pelos principais chefes dos mocambos. Era no conselho que decisões importantes eram tomadas, como as referentes aos tempos de paz ou de guerra. Inicialmente, o conselho era presidido por Ganga-Zumba.

As relações entre as pessoas em Palmares não eram compreendidas a partir de uma concepção monogâmica. Os quilombolas praticavam a poligamia e os estudos de Moura (1988) demonstram que o líder Ganga-Zumba possuía três esposas.

O desenvolvimento de estratégias militares em Palmares foi essencial para garantir a permanência da comunidade quilombola. Segundo Moura:

O exército era comandado por Ganga-Muíça e bem armado. Suas armas eram arcos, flechas, lanças e armas de fogo tomadas das expedições punitivas, dos moradores vizinhos, ou compradas. O governo, em 1670, estava ciente das “muitas e contínuas mortes e assassinatos que se cometem a espingarda nesta Capitania e anexas por escravos, mulatos, forros e cativos” (Moura, 1988, p. 187).

No entanto, mesmo com um exército fortalecido e desenvolvimento de diversas táticas militares, Palmares tornou-se alvo constante de ataques por parte do governo. Ganga-Zumba propôs um acordo de paz para cessar os ataques, mas foi rejeitado pela comunidade palmarina e acabou assassinado. Zumbi assumiu o posto de líder para continuar lutando pelo quilombo (Moura, 1988).

Após diversas investidas do governo para colocar fim a Palmares, foi somente com o bandeirante Domingos Jorge Velho que a comunidade foi derrotada. O primeiro ataque do bandeirante ao exército de Zumbi falhou, e Domingos Jorge Velho foi obrigado a recuar. Outra investida contra Palmares foi orquestrada pelo bandeirante paulista e, após vinte e dois dias de ataques, utilizando reforços da capitania e do governo-geral, Zumbi foi capturado e morto. Segundo Moura (1988), o governador da capitania, Caetano Melo Meneses, ordenou que a cabeça de Zumbi dos Palmares fosse pendurada em um pau e exposta em uma praça, para atemorizar todos os negros que pensassem em se rebelar. Em 1695, chega ao fim o Quilombo dos Palmares.

Tendo a história dos Quilombos dos Palmares e do Píolho como fundamento, a proposta do jogo é que os estudantes conheçam, de forma aprofundada, a história de resistência à escravidão e a dinâmica de funcionamento dos quilombos mencionados. Para isso, os estudantes e a professora participante elaboraram cartas de perguntas e respostas para compor

o jogo, caracterizado a partir dos conceitos de Caillois (2017) como misto de *agôn* e *alea*. O jogo poderá ser jogado em duplas ou grupos de até cinco pessoas. Ao final, o vencedor será aquele que mais tiver avançado no tabuleiro.

Segundo Callois (2017), *agôn* é definido como:

Todo um grupo de jogos aparece como competição, isto é, como um combate em que a igualdade das oportunidades é artificialmente criada para que os adversários se enfrentem em condições ideais, suscetíveis de dar um valor preciso e incontestável ao triunfo do vencedor. Portanto, sempre se trata de uma rivalidade que se concentra em uma única qualidade (rapidez, resistência, força, memória, destreza, engenhosidade etc.) (Caillois, 2017, p. 40).

Já o jogo da categoria *alea* pode ser compreendido como:

Em latim é o nome de jogo de dados. Utilizo-o aqui para designar todos os jogos baseados, exatamente ao contrário do *agôn*, em uma decisão que não depende do jogador, sobre a qual não poderia ter a mínima ascendência e que, consequentemente, trata de ganhar mais do destino do que do adversário (Caillois, 2017, p. 44).

Jogo misto das categorias *alea* e *agôn* combina tanto elementos de sorte quanto de habilidade, como é o caso do objeto de ensino desenvolvido nesta dissertação. Essa categoria é conceituada como:

O *agôn* é uma reivindicação da responsabilidade pessoal; a *alea*, uma renúncia da vontade, um abandono ao destino. Alguns jogos – como o dominó, o gamão e a maioria dos jogos de cartas – combinam o *agôn* e a *alea*, pois o acaso preside à composição das “mãos” de cada jogador e, em seguida, estes exploram, o melhor que puderem e segundo sua força, o prêmio que um destino cego lhes atribuiu (Caillois, 2017, p. 45).

Esta dissertação elaborada investigou a problemática do ensino de História e propôs a utilização do jogo para o ensino e aprendizagem de História afro-brasileira e da resistência dos povos escravizados nos quilombos a partir da abordagem da Pedagogia Histórico-Crítica e do método do materialismo histórico-dialético.

Segundo Saviani, há três momentos que toda teoria verdadeiramente crítica deve conter:

Sinteticamente, os três momentos são os seguintes: a) Aproximação ao objeto em suas características estruturais de modo a apreendê-lo em sua concreticidade; b) Contextualização e crítica do tratamento dado ao objeto pelas teorias hegemônicas; c) Elaboração e sistematização da teoria crítica. Na sequência passo a examinar cada um desses momentos. No caso da teoria pedagógica trata-se de: a) Apreender a essência da educação identificando suas características estruturais; b) Empreender a crítica contextualizada das principais teorias que vêm hegemonizando o campo da educação; c) Elaborar e sistematizar a teoria crítica da educação, representada, no caso pela pedagogia histórico-crítica (Saviani, 2019, p. 267).

Os estudantes da comunidade escolar estadual participante da pesquisa, situada em região periférica da cidade de Bauru e composta por filhos de trabalhadores, apresentam dificuldades em relação à aprendizagem da temática étnico-racial e à sua compreensão de modo aprofundado e crítico.

Na educação básica, os estudantes, sobretudo os estudantes negros, precisam ser conduzidos à compreensão de que não existe correlação entre capacidade intelectual e cor da pele. É importante formar nas crianças uma compreensão histórica da opressão de uma classe social sobre a outra e criar mecanismos de posicionamentos favoráveis à diversidade étnico-racial existente na sociedade e, conseqüentemente, romper com as ideias de inferioridade racial, no sentido de incentivar atitudes de aceitação e integração ao diferente.

Considerar na sala de aula os conhecimentos produzidos pelos grupos oprimidos, reafirmar a sua capacidade intelectual, uma vez que a desconsideração desses conhecimentos é uma forma de fazer lhes crer na sua falta de capacidade intelectual e assumir a postura de consciências dependentes, que embora cause muitos danos, não os mantêm indefinidamente subordinados ao opressor (Silva, 2005, p. 27).

Os estereótipos também são direcionados aos estudantes negros. O estudante negro, em linhas gerais, é tido como pouco inteligente e se sente afastado dos demais colegas na sala de aula. Essa representação gera nas crianças negras um sentimento de incapacidade e desinteresse, podendo culminar em diversas situações que desqualificam a vida social e levam à evasão escolar (Silva, 1997).

Os estereótipos, a representação parcial e minimizada da realidade, conduzem o estereotipado e representado, em grande parte, à auto-rejeição, à construção de uma baixa autoestima, à rejeição ao seu assemelhado, conduzindo-o à procura dos valores representados como universais, na ilusão de tornar-se aquele outro e de libertar-se da dominação e inferiorização (Silva, 2005, p. 30).

Para uma educação crítica, antirracista e efetivamente comprometida com o combate ao racismo e à valorização da diversidade étnica, é necessário ir além da inclusão de fatos e histórias do continente africano. Na prática, nas escolas brasileiras, ainda há uma concepção de educação ancorada no eurocentrismo.

A escola é um espaço privilegiado de inclusão, reconhecimento e combate às relações preconceituosas. É nela que há a apropriação de saberes historicamente acumulados e a desconstrução das hierarquias entre as culturas. No espaço escolar pode-se evidenciar o caráter multirracial e pluriétnico da sociedade brasileira. Na escola é que se reconhece e se resgata a

História e a cultura afro-brasileira e africana como condição para a emancipação da classe trabalhadora e construção da identidade étnico- racial brasileira.

Cabe mencionar o documento Orientações e Ações para a Educação das Relações Étnico-Raciais (Brasil, 2006), elaborado a partir de políticas progressistas e democráticas, no qual se aponta que o professor deve atuar como sujeito educacional, que é, ao mesmo tempo, aprendiz e mediador da temática étnico-racial. O estudante, por sua vez, é o sujeito do processo educacional, que vive e convive em situação de igualdade com pessoas de todas as etnias.

O documento elaborado pelo Ministério da Educação (MEC) e instituído pelo Conselho Nacional de Educação para a continuidade da implementação da Lei 10.639/03 (Brasil, 2003), pauta as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e cultura afro-brasileira e africana. As diretrizes apontadas fazem parte de uma política de reparação, reconhecimento e valorização da população negra, visando o seu ingresso e permanência na educação escolar. Os governos democráticos e progressistas foram responsáveis pela criação de legislações e pela implementação de diversas ações afirmativas, que foram prejudicadas durante a vigência do governo de extrema direita de Jair Bolsonaro (2019-2022)

O objeto de ensino desenvolvido, denominado *Quilombos do Brasil*, constitui-se de um jogo de tabuleiro, dados e cartas, cujo objetivo é ensinar os estudantes participantes do estudo sobre a história de resistência nos quilombos, com ênfase no Quilombo dos Palmares e no Quilombo do Pilho. O jogo, enquanto objeto de ensino, parte do pressuposto de que a ludicidade, a partir de jogos físicos, é importante para o ensino da temática étnico-racial por seu valor humanista.

O objeto de ensino consiste em um tabuleiro plastificado em formato A4. As cartas de perguntas e de verdadeiro ou falso foram impressas em impressora comum, plastificadas e recortadas. Foram utilizados pinos de tabuleiro para representar os participantes e o dado utilizado era um dado comum de seis lados. O objeto de ensino foi denominado de *Quilombos do Brasil* e a arte do projeto, incluindo tabuleiro, ficha de instrução, ficha de pontuação e cartas de perguntas, foi elaborada no site *Canva.com*. Os materiais de papel foram impressos e plastificados. Os dados e pinos foram adquiridos pela professora pesquisadora participante.

O tabuleiro foi confeccionado em formato de percurso e, conforme o estudante avance no tabuleiro, a partir do resultado dos dados, será possível selecionar cartas informativas para conhecer a dinâmica de funcionamento e as principais características do Quilombo do Píolho e do Quilombo dos Palmares, bem como seus principais líderes e membros. Ao ser inserido no repositório de dissertações e teses da UNESP, o objeto de ensino será disponibilizado em

formato *Portable Document Format* (PDF) e poderá ser impresso para uso em salas de aula e adaptado conforme a necessidade educacional de cada turma.

Segundo o historiador Eric Hobsbawm (1997), as memórias não são apenas lembranças do passado, mas um processo ativo de construção influenciado por contextos sociais e políticos atuais. Para ele, as memórias são como um campo de disputa política e social, onde a memória coletiva pode ser criada para produzir identidades nacionais, legitimar regimes e reproduzir opressões.

A postura que adotamos com respeito ao passado, quais as relações entre passado, presente e futuro não são apenas questões de interesse vital para todos: são indispensáveis. É inevitável que nos situemos no continuum de nossa própria existência, da família e do grupo a que pertencemos. É inevitável fazer comparações entre o passado e o presente: é essa a finalidade dos álbuns de fotos de família ou filmes domésticos. Não podemos deixar de aprender com isso, pois é o que a experiência significa. Podemos aprender coisas erradas – e, positivamente, é o que fazemos com frequência –, mas se não aprendemos, ou não temos nenhuma oportunidade de aprender, ou nos recusamos a aprender de algum passado algo que é relevante ao nosso propósito, somos, no limite, mentalmente anormais (Hobsbawm, 2013, p. 43).

Não é possível relegar aos povos africanos e afro-brasileiros um papel coadjuvante na história brasileira. Esses sujeitos históricos marcaram a construção do Brasil, desde a formação da sociedade colonial, a partir de sua exploração dentro do sistema mercantilista, até a atualidade, e constituem hoje mais da metade da população brasileira.

O presente trabalho busca analisar como a utilização do jogo pode contribuir com uma aprendizagem efetiva e crítica da história dos movimentos de resistência à escravidão ocorridos no Brasil, com ênfase no ensino e na aprendizagem da história dos Quilombos, a partir da abordagem da Pedagogia Histórico-Crítica. O processo de elaboração e aprendizado por meio do jogo foi marcado por um estudo aprofundado científico, artístico e filosófico dos conteúdos étnico-raciais, através dos momentos da Pedagogia Histórico-Crítica, considerando a totalidade enquanto categoria do materialismo histórico-dialético. A partir do jogo, foi possível observar como os movimentos de resistência são importantes para o conhecimento da nossa história e o resgate da memória.

6.1 Aplicação do Objeto de Ensino

A primeira aplicação do protótipo do objeto de ensino ocorreu em uma turma do nono ano na Escola Estadual Irmã Arminda Sbríssia, uma escola situada no bairro Nova Esperança, periferia da cidade de Bauru. A aplicação ocorreu durante a aula de História da professora

pesquisadora participante do estudo em questão. No dia dezoito de outubro de dois mil e vinte e três, a turma apresentou uma quantidade significativa de ausências. A turma possuía quarenta estudantes, no entanto, apenas dezoito estavam presentes no dia da aplicação.

Inicialmente, os estudantes foram orientados a formar duplas para participarem do jogo. A sala possuía poucos alunos, mas alguns não demonstraram interesse em participar da aplicação, mesmo com a insistência da professora pesquisadora participante e dos colegas da turma. Com as duplas formadas, conversou-se sobre o que já sabiam em relação ao tema de resistência à escravidão e quilombos, retomou-se alguns aspectos do questionário respondido anteriormente pelos alunos e os estudantes apontaram quais eram as expectativas em relação ao jogo. Os conhecimentos expostos demonstravam um misto de senso comum com aprendizagem científica, caracterizando a síncrese. Neste momento, houve a observação da prática social inicial. Em seguida, discutiu-se as lacunas de conhecimento referentes ao que expuseram, momento marcado pela problematização. As fichas de orientação foram entregues para a apropriação e assimilação do conhecimento acerca dos quilombos enquanto lugares de resistência à escravidão. Os quilombos abordados no jogo são, respectivamente, Palmares e Píolho. Na etapa do estudo da ficha de orientação, os estudantes tiveram apoio da professora pesquisadora participante e trocaram informações entre si, momento caracterizado pela instrumentalização, onde os alunos puderam acessar mais conhecimentos científicos acerca dos quilombos.

Após o estudo da ficha de orientação, as duplas participantes do jogo selecionaram uma cor de peça para avançar no tabuleiro. Os dados foram lançados para indicar quantas casas cada dupla deveria andar a partir do início. Após avançarem no tabuleiro, os estudantes retiraram cartas e responderam conforme solicitado, para avançar ou retroceder no percurso. As perguntas eram sobre os quilombos estudados e as respostas poderiam ser diretas ou a partir de perguntas de verdadeiro ou falso. Com a elaboração teórica dos conhecimentos científicos, observa-se a catarse.

Durante o jogo, os estudantes vibravam a cada acerto que resultava em avanço no tabuleiro. Quando erravam, ficavam tristes. A cada acerto, avançavam cinco casas e ganhavam cinco pontos. Cada erro representava um recuo de cinco casas e a perda de cinco pontos. Os pontos eram registrados em uma ficha de pontuação própria. As regras do jogo foram pensadas previamente pela professora pesquisadora participante e pelos estudantes. Ao final, a dupla que obteve mais pontos e mais avançou no tabuleiro foi a vencedora.

Os estudantes informaram que puderam aprender sobre os quilombos estudados e sua importância histórica como movimentos e lugares de resistência contra a escravidão. Observa-

se aqui a prática social final, em que os estudantes saem do senso comum e ampliam os conhecimentos científicos.

A ficha informativa, as cartas de perguntas e a ficha de pontuação serão disponibilizadas em formato *Portable Document Format* (PDF) no repositório do Programa de Pós-Graduação em Docência para a Educação Básica da UNESP Bauru.

Como professora pesquisadora participante que orientou as instruções do jogo, pude perceber alguns pontos de atenção. O tabuleiro utilizado na primeira aplicação tinha muitas casas, o que impediu a conclusão do percurso. Para a próxima aplicação, o tabuleiro foi refeito para possuir um número de casas reduzidas.

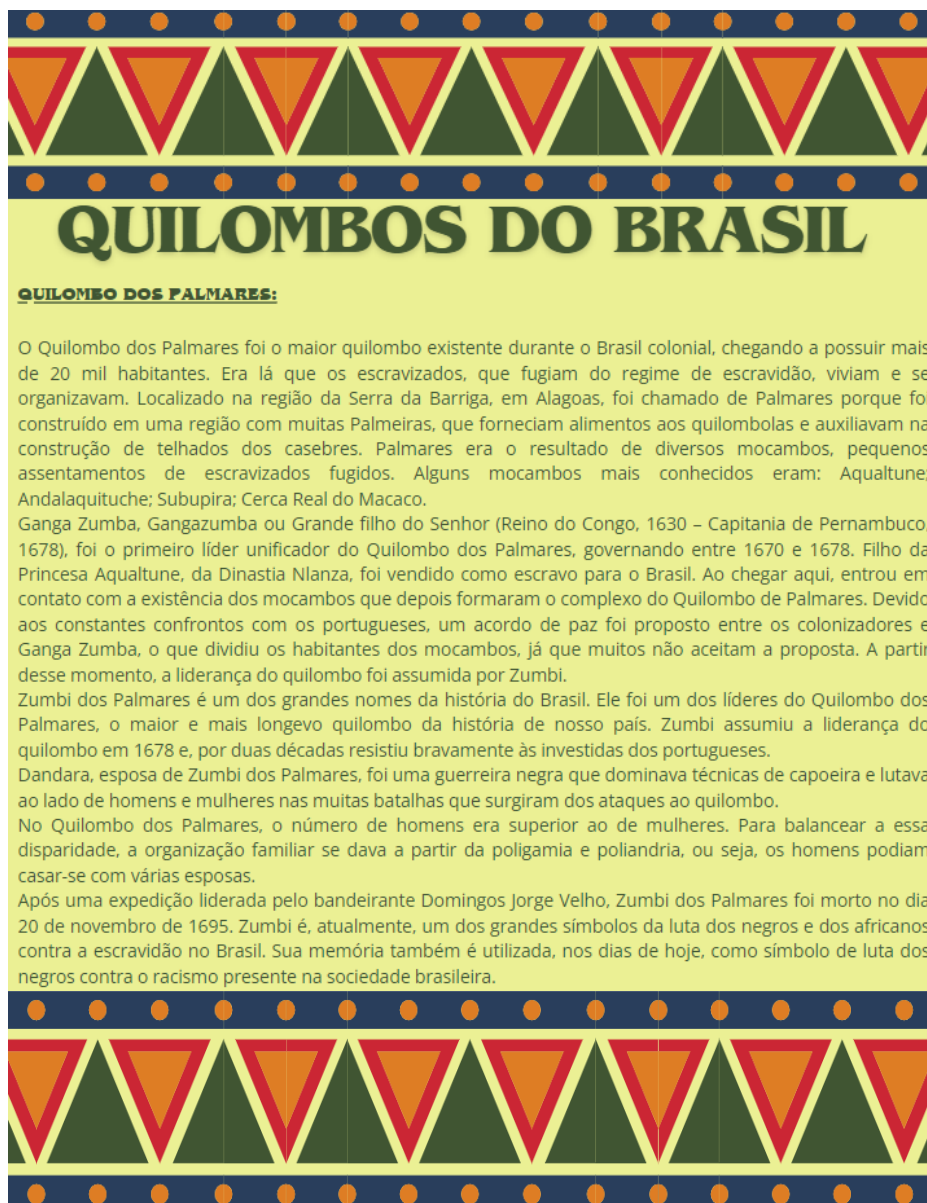
O segundo dia de aplicação ocorreu em dezenove de outubro, um dia após a primeira aplicação. O tabuleiro utilizado nesse dia tinha um percurso reduzido. As regras foram modificadas pelos estudantes para melhorar a jogabilidade. Não houve retrocesso em caso de respostas erradas, apenas avanço de uma casa em caso de acerto. Seis estudantes jogaram em duplas. Os estudantes sugeriram remover as cartas de azar após elas serem selecionadas do monte de cartas.

Na segunda aplicação do jogo *Quilombos do Brasil*, os estudantes modificaram as regras e testaram a jogabilidade. Em caso de acerto da pergunta informada pela carta, avança-se uma casa. Em caso de erro, permanecia-se no mesmo lugar. Ao final, de acordo com as novas regras, soma-se a quantidade de pontos, e a dupla que mais avançou no tabuleiro ganhava dois pontos e vencia a partida.

Houve uma segunda partida de *Quilombos do Brasil*, pois os estudantes participantes estavam muito empolgados com as novas regras propostas por eles. Eles demonstravam mais confiança e segurança com as melhorias na jogabilidade. Com o aumento da confiança proporcionada pela apropriação do conhecimento e pelas melhorias no jogo, os estudantes relataram que conseguiram aprender sobre a importância dos quilombos como lugares de luta e resistência do povo negro e ficaram empolgados com o aprendizado a partir do jogo.

6.2 Objeto de ensino – Quilombos do Brasil

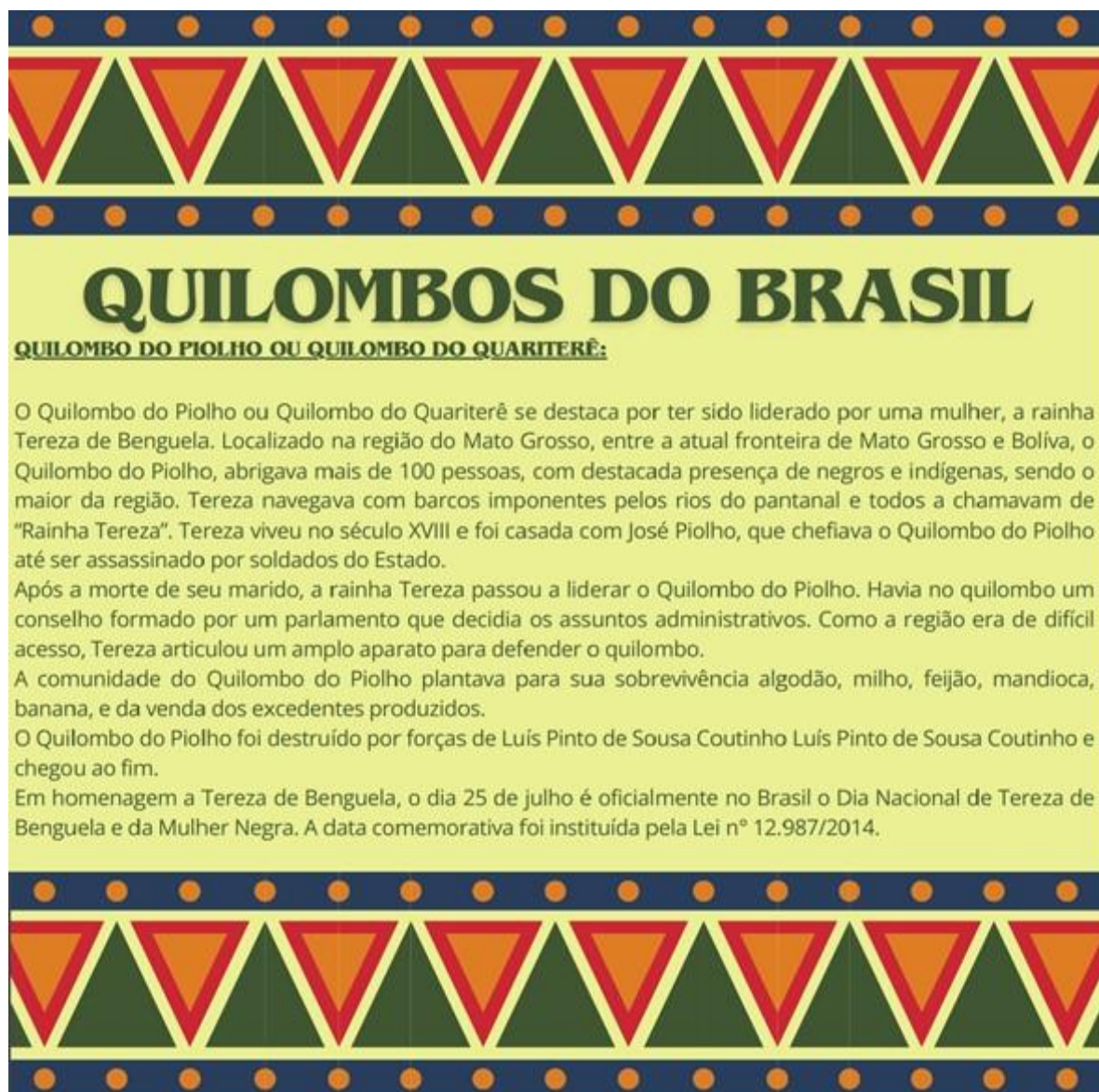
Figura 6 - Fichas de estudo Quilombo dos Palmares¹⁴



Fonte: Elaborado pela autora (2023).

¹⁴ A ficha de estudos foi escrita pelos estudantes e pela professora participante após pesquisas nas fontes: Site pesquisado sobre Quilombo dos Palmares. Disponível em <https://www.gov.br/palmares/pt-br/departamentos/protecao-preservacao-e-articulacao/serra-da-barriga-1/quilombo> Acesso em: 13 ago. 2023. Os livros da obra de Moura estão disponibilizados gratuitamente em formato pdf, sendo o *Rebeliões na Senzala* disponibilizado pela USP. Disponível em: <[https://edisciplinas.usp.br/pluginfile.php/4584886/mod_resource/content/2/14%20 %20Rebeli%C3%B5es-da-Senzala-Clovis-Moura_Completo.pdf](https://edisciplinas.usp.br/pluginfile.php/4584886/mod_resource/content/2/14%20%20Rebeli%C3%B5es-da-Senzala-Clovis-Moura_Completo.pdf)> Acesso em: 1 ago. 2023 e o *Dicionário da Escravidão Negra* disponibilizado pela Sedes.org. Disponível em: <https://www.sedes.org.br/Departamentos/Psicanalise/pdf/b58_ad14.pdf> Acesso em: 13 ago. 2023.

Figura 7-Ficha de estudos do Quilombo do Piolho ou Quilombo do Quariterê¹⁵



Fonte: Elaborado pela autora (2023).

¹⁵ A ficha de estudos foi escrita pelos estudantes e pela professora participante após pesquisas nas fontes: Site pesquisado sobre Quilombo dos Palmares. Disponível em <https://www.gov.br/palmares/pt-br/departamentos/protecao-preservacao-e-articulacao/serra-da-barriga-1/quilombo> Acesso em: 13 ago. 2023. Os livros da obra de Moura estão disponibilizados gratuitamente em formato pdf, sendo o *Rebeliões na Senzala* disponibilizado pela USP. Disponível em: <https://edisciplinas.usp.br/pluginfile.php/4584886/mod_resource/content/2/14%20%20Rebeli%C3%B5es-da-Senzala-Clovis-Moura_Completo.pdf> Acesso em: 1 ago. 2023 e o *Dicionário da Escravidão Negra* disponibilizado pela Sedes.org. Disponível em: <https://www.sedes.org.br/Departamentos/Psicanalise/pdf/b58_ad14.pdf> Acesso em: 13 ago. 2023.

Figura 8 -Primeiro tabuleiro Quilombos do Brasil



Fonte: Elaborado pela autora (2023).

Figura 9 - Segundo tabuleiro Quilombos do Brasil



Fonte: Elaborado pela autora (2023).

Figura 10 - Ficha de pontuação Quilombos do Brasil

ANOTE O NOME E OS PONTOS

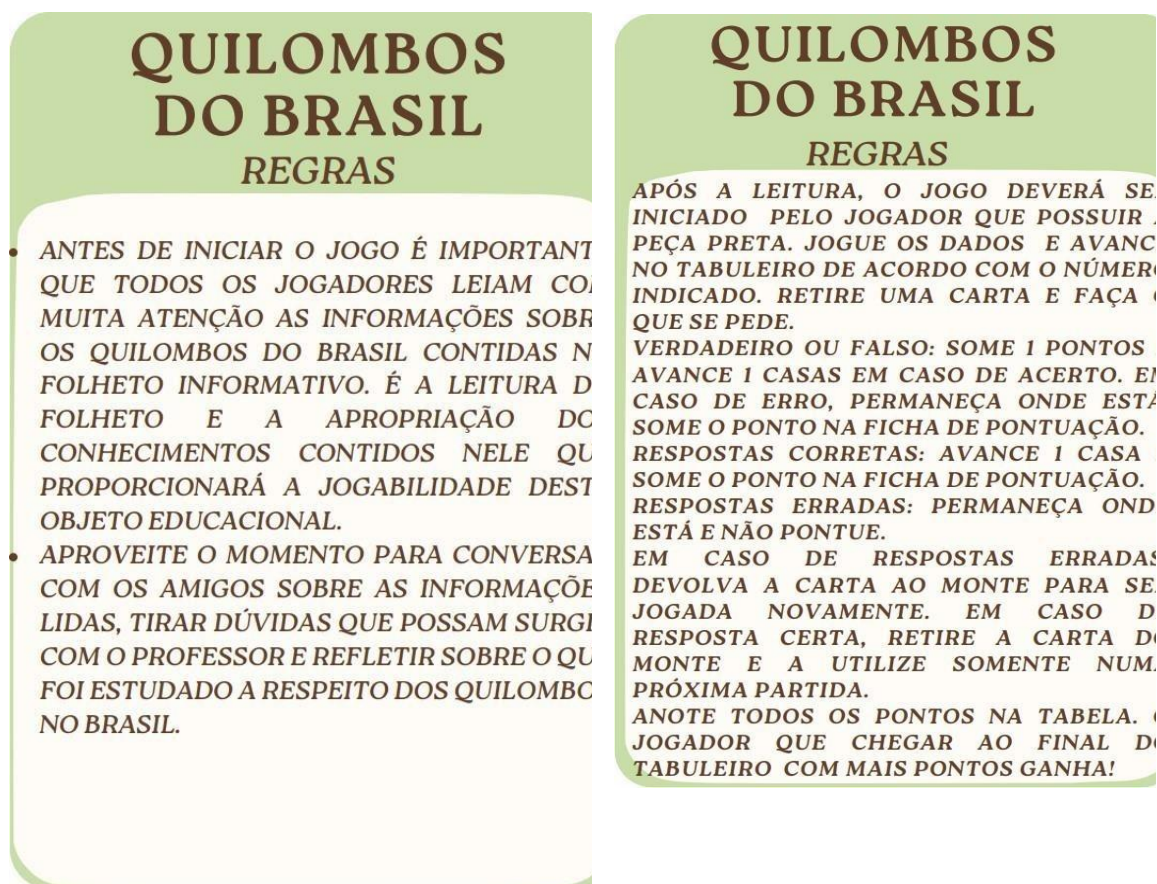
NOME:	NOME:	NOME:
PONTOS FINAIS	PONTOS FINAIS	PONTOS FINAIS

✂

NOME:	NOME:	NOME:
PONTOS FINAIS	PONTOS FINAIS:	PONTOS FINAIS

Fonte: Elaborado pela autora (2023).

Figura 11 - Regras Quilombos do Brasil



Fonte: Elaborado pela autora (2023).

Figura 12 - Cartas de perguntas Quilombos do Brasil



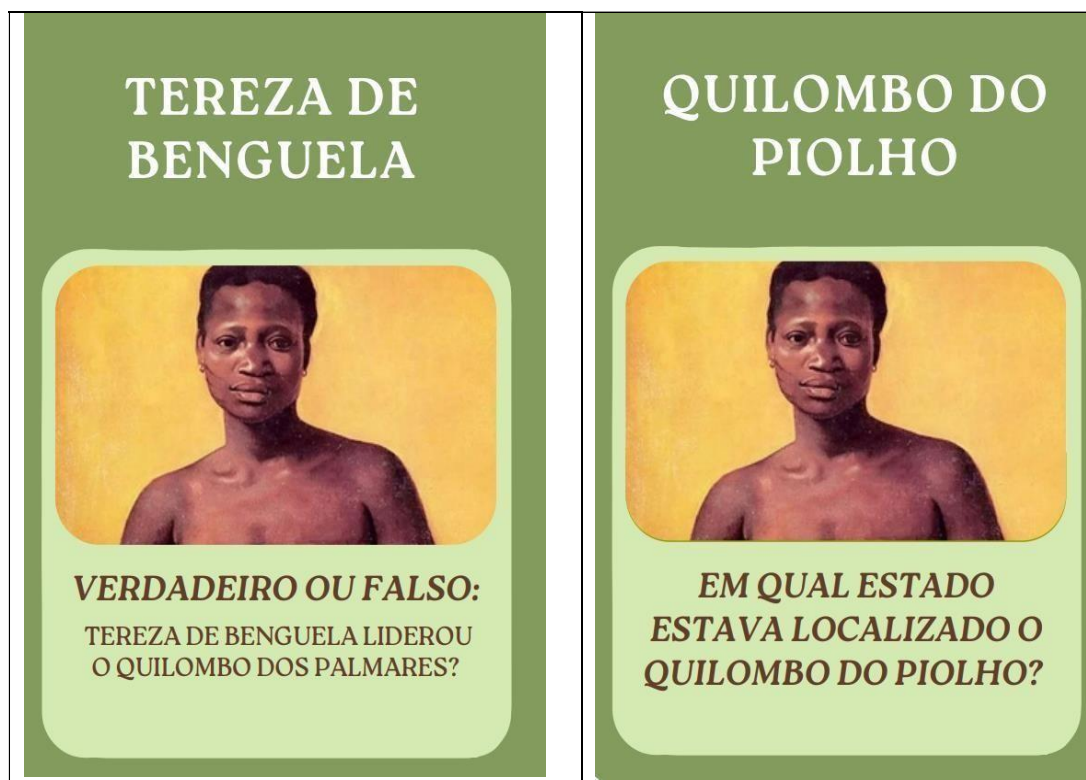
Fonte: Elaborado pela autora (2023).

Figura 13 - Cartas de perguntas Quilombos do Brasil



Fonte: Elaborada pela autora (2023).

Figura 14 - Cartas de perguntas Quilombos do Brasil



Fonte: Elaborado pela autora (2023).

Figura 15 - Cartas de perguntas Quilombos do Brasil



Fonte: Elaborado pela autora (2023).

Figura 16 - Cartas de perguntas Quilombos do Brasil



Fonte: Elaborado pela autora (2023).

Figura 17 - Cartas de perguntas Quilombos do Brasil



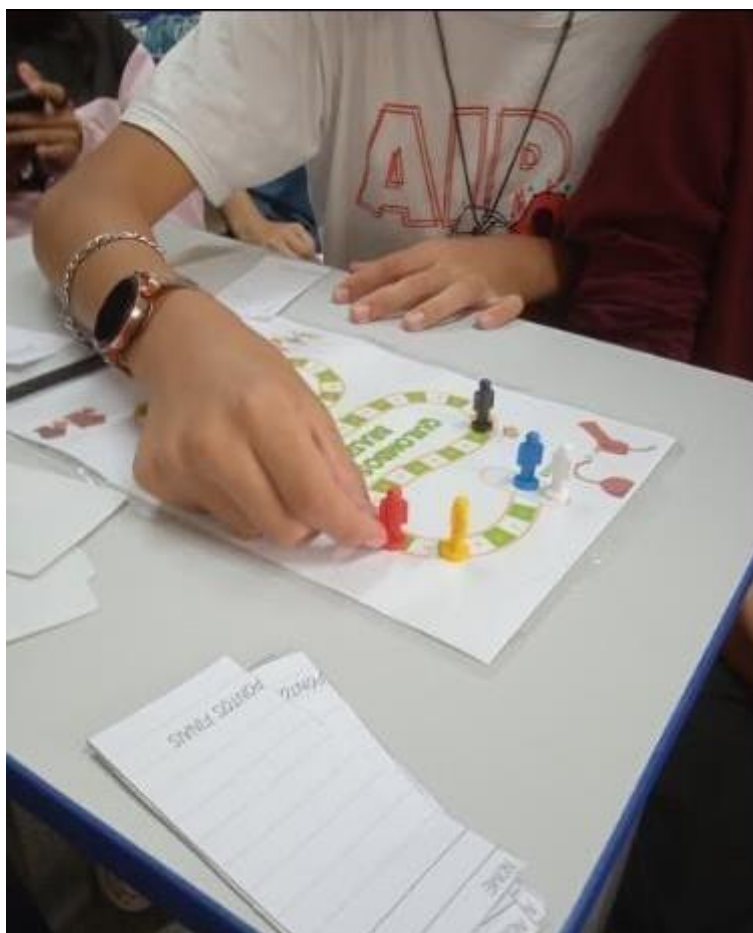
Fonte: Elaborado pela autora (2023).

Figura 18 - Cartas de perguntas Quilombos do Brasil



Fonte: Elaborado pela autora (2023).

Figura 19 - Primeiro dia de aplicação Quilombos do Brasil



Fonte: Acervo pessoal da autora (2023).

Figura 20 - Primeiro dia de aplicação Quilombos do Brasil



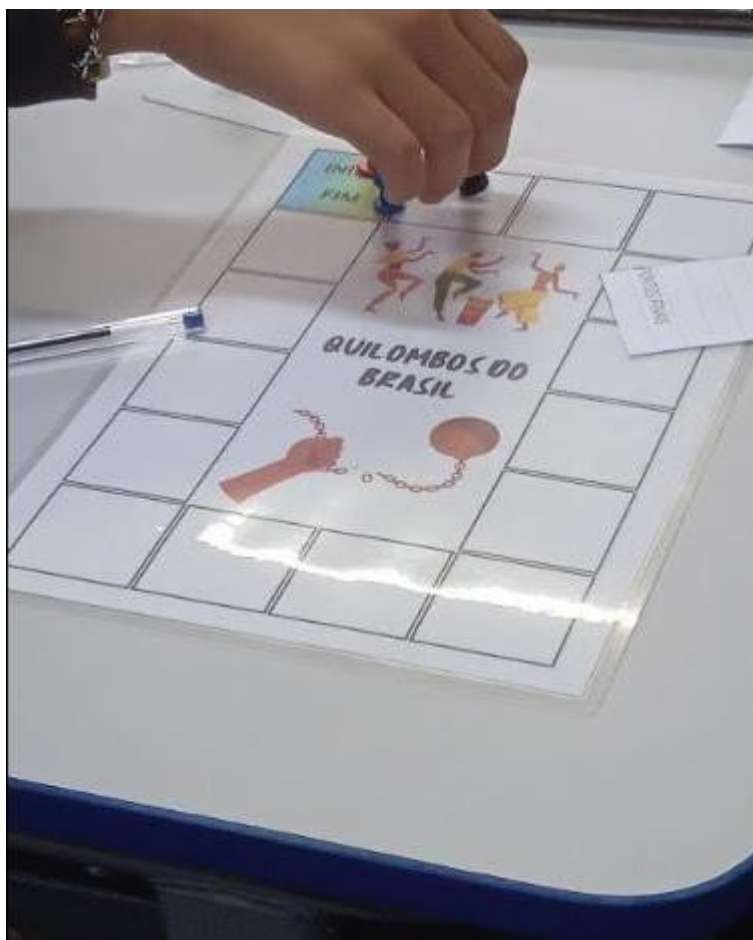
Fonte: Acervo pessoal da autora (2023).

Figura 21 - Primeiro dia de aplicação Quilombos do Brasil



Fonte: Acervo pessoal da autora (2023).

Figura 22 - Segundo dia de aplicação Quilombos do Brasil

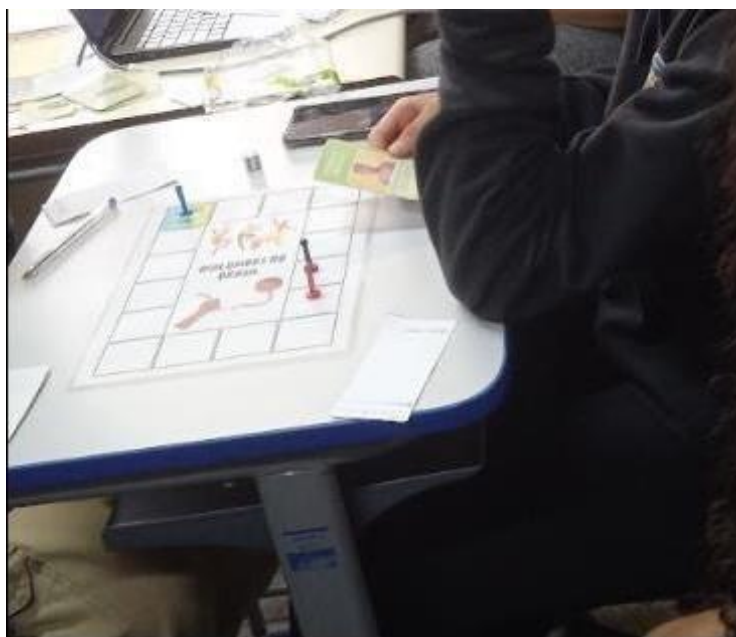


Fonte: Acervo pessoal da autora (2023).

Figura 23 - Segundo dia de aplicação Quilombos do Brasil



Figura 24 - Segundo dia de aplicação Quilombos do Brasil



Fonte: Acervo pessoal da autora (2023).

Figura 25 - Fachada Escola Estadual participante



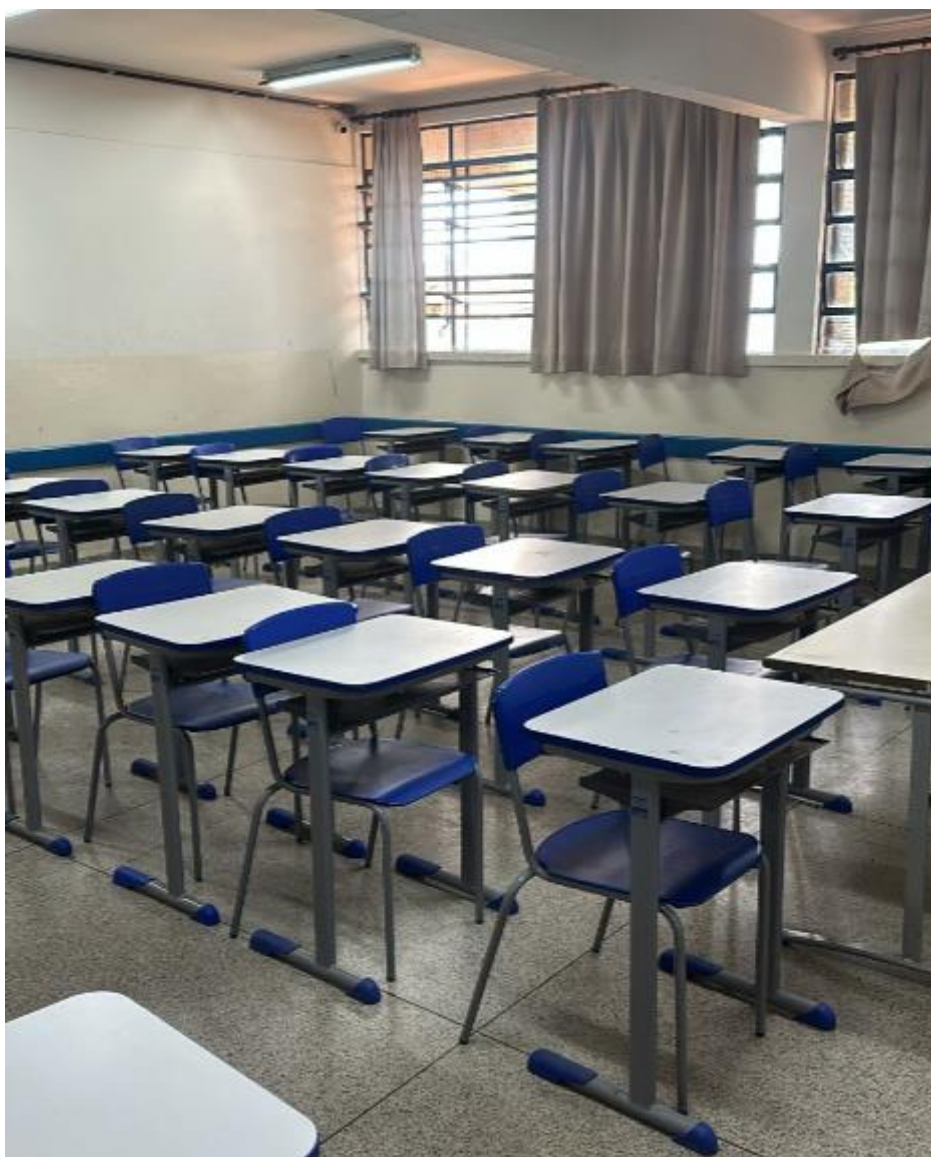
Fonte: Acervo pessoal da autora (2024).

Figura 26 - Pátio Escola Participante



Fonte: Acervo pessoal da autora (2024).

Figura 27 - Sala de aula da Escola Participante



Fonte: Acervo pessoal da autora (2024).

Figura 28 - Pátio Escola Participante



Fonte: Acervo pessoal da autora (2024).

Considerações finais

Os questionários respondidos pelos estudantes indicam, conforme apontado nos tópicos anteriores, um verdadeiro interesse para aprendizagem da História afro-brasileira. A maior parte destacou o não aprendizado da temática ou um aprendizado pautado no senso comum, sem profundidade. O estudo dos movimentos de resistência à escravidão, com foco na história dos quilombos, despertou nos estudantes uma vontade legítima de apropriação do conhecimento sistematizado a partir do jogo, o que se alinha com o objetivo central desta pesquisa.

As análises dos questionários respondidos pelos professores demonstraram que a maior parte dos docentes não tiveram, em seus cursos de licenciatura, uma formação sólida, pautada no estudo de teorias críticas e História da África e cultura afro-brasileira. Isso resulta em um ensino das temáticas étnico-raciais baseado no senso comum, conforme já evidenciado neste trabalho. Ao serem questionados sobre o jogo, os docentes demonstraram interesse e abertura para sua utilização em sala de aula como forma de melhorar o ensino de História.

Essas análises evidenciam que os resultados se relacionam diretamente com o trabalho, uma categoria central do materialismo histórico-dialético. É por conta da organização do trabalho na sociedade capitalista que surgem as classes sociais e, delas, a escola dualista, o que acirra ainda mais as desigualdades sociais, com a definição de uma escola de qualidade para a classe burguesa e uma escola precária para a classe dos trabalhadores.

As políticas públicas, a BNCC (Brasil, 2018) e o Currículo Paulista (São Paulo, 2018) estão organizados de modo a manter as práticas hegemônicas neoliberais, pois atuam para impor um currículo precário nas escolas públicas, que rebaixa o conhecimento científico e impõe práticas de empreendedorismo, voltadas a instrumentalizar o jovem estudante para um mercado de trabalho instável.

Aprender sobre a história da cultura africana é essencial para compreender que o contexto político educacional não se separa do sociopolítico. Portanto, os professores necessitam de formação em universidades públicas, em cursos de graduação e pós-graduação, para romper com o senso comum e alcançar a consciência filosófica.

Segundo Saviani (1989), o senso comum consiste nos conhecimentos adquiridos na vida cotidiana e representa um conhecimento superficial, não sistematizado, obtidos na vida diária sem aprofundamento. Para o autor, rompemos com o senso comum a partir da consciência filosófica, que envolve a passagem do conhecimento espontâneo para uma reflexão crítica e sistemática.

Os alunos gostaram de jogar e estudaram aspectos históricos que desconheciam, sendo atendidos em suas necessidades como jovens estudantes. Este estudo, portanto, se mostra promissor ao apontar o jogo como uma proposta de melhoria para o ensino de História afro-brasileira, com foco nas histórias dos movimentos de resistência e dos quilombos, ao possibilitar a passagem do senso comum para uma reflexão crítica e sistemática. A abordagem da Pedagogia Histórico-Crítica traz profundidade aos conteúdos dos movimentos de resistência à escravidão, com ênfase na história dos Quilombos dos Palmares e do Píolho, devendo possibilitar, por meio do jogo, um ensino de melhor qualidade aos filhos da classe trabalhadora.

O ciclo inicial do jogo poderá ser expandido com a criação de vários conjuntos de cartas sobre a história ampliada, da cultura, e da organização social e política cada vez mais abrangente e contextualizada.

Considerando o objetivo desta dissertação que foi analisar o jogo para o ensino de História afro-brasileira na educação básica, visando à transformação social e à superação do racismo na educação dos alunos da escola pública, e à efetiva aplicação da Lei 10.639/03 (Brasil, 2003) à luz da Pedagogia Histórico-Crítica, espera-se que este estudo impacte positivamente no desejo de professores em romperem com o senso comum, proporcionando aos filhos da classe trabalhadora o melhor ensino possível nas condições históricas atuais, sustentado no saber elaborado, com vistas à superação do racismo e das opressões de classe.

Também se deseja que se inspirem e se motivem a cursar pós-graduação em universidades públicas, nas quais o conhecimento científico é base de sustentação da tríade entre ensino, pesquisa e extensão.

Referências

- ALBERTI, V.; PEREIRA, A. A. **Movimento negro e "democracia social" no Brasil: entrevistas com lideranças do movimento negro**. Rio de Janeiro : CPDOC, 2005. 15f.
- ALMEIDA, S.L. **O que é racismo estrutural?**. Belo Horizonte: Letramento, 2018.
- ALTHUSSER, L. Ideologia e aparelhos ideológicos do Estado. 3. ed. Lisboa: Presença, 1980.
- ARANHA, M. L. A.. **Filosofia da educação**. 2a ed., São Paulo: Moderna, 1996.
- ARROYO, Miguel G. **Currículo, território em disputa**. Editora Vozes Limitada, 2014.
- ARAUJO, L. M. F. de. **Colonização e racismo estrutural: notas sobre a relação entre racismo e capital**. *Germinal: marxismo e educação em debate*, [S. l.], v. 14, n. 2, p. 79– 106, 2022. DOI: 10.9771/gmed.v14i2.49307. Disponível em: <https://periodicos.ufba.br/index.php/revistagerminal/article/view/49307>. Acesso em: 9 nov. 2022.
- BAKKE, R. R. B.. **Na escola com os orixás: o ensino das religiões afro- brasileiras na aplicação da Lei 10.639**. Tese (Doutorado) – Programa de Pós- Graduação em Antropologia Social, Departamento de Antropologia, FFLCH, USP. São Paulo, 2011.
- BARBOSA, Rita de Cássia Ribeiro. **Liberalismo e reforma educacional: os parâmetros Curriculares Nacionais**. Campinas/SP. Dissertação (Área de Filosofia e História da Educação) Faculdade de Educação da Universidade Estadual de Campinas/Unicamp/SP, 2000bb.
- BARBIER, R. **A Pesquisa-Ação**. Brasília: Liber, 2007.
- BARBOSA, W. do N. **A luta contra o racismo e a nova agressão fascista**. *Germinal: marxismo e educação em debate*, [S. l.], v. 14, n. 2, p. 21–32, 2022. DOI: 10.9771/gmed.v14i2.49868. Disponível em: <https://periodicos.ufba.br/index.php/revistagerminal/article/view/49868>. Acesso em: 19 nov. 2023.
- BITTENCOURT, C. M. F. **Ensino de história fundamentos e métodos**. São Paulo: Cortez, 2005.
- BORTOLAZZO, S. F. **O dilema das plataformas e redes digitais: processos educativos, docência e neoliberalismo**. *Cadernos de Educação*, n. 66, p. 1-20, 2022. Disponível em: <https://periodicos.ufpel.edu.br/index.php/caduc/article/view/24026>. Acesso em: 23 ago. 2024.
- BOSI, A. **Dialética da escravidão**. São Paulo: Companhia das Letras, 1992.
- BOTTOMORE, T. **Dicionário do Pensamento Marxista**. São Paulo: Zahar, 1988.
- BRASIL. **Parâmetros Curriculares Nacionais– Primeiro e Segundo Ciclos do ensino fundamental - História e Geografia**. Brasília: MEC/SEF, 1997.

BRASIL. **Lei 10.639/03.** Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/2003/110.639.htm> Acesso em: 31 jul. 2022.

BRASIL. Ministério da Educação. **Base Nacional Comum Curricular.** Brasília, 2018. Disponível em: <http://basenacionalcomum.mec.gov.br/images/BNCC_EI_EF_110518_versa_ofinal_site.pdf> Acesso em: 26 nov. 2023

BRASIL. Ministério da Educação. **Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira.** Brasília, 2004.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria Especial de Políticas de Promoção da Igualdade Racial. **Plano Nacional de Implementação das Diretrizes Curriculares Nacionais para Educação das Relações Étnico-raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana.** Brasília: MEC, 2009.

BRASIL. Ministério da Educação. **Educação antirracista: caminhos abertos para a Lei Federal no 10.639/03.** Brasília, 2005.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade. **Parecer CNE/CP 003/2004. Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico Raciais.** Brasília: MEC, 2004. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/003.pdf>> Acesso em: 31 jul. 2021.

BRASIL. Ministério da Educação. **Orientações e Ações para a Educação das Relações Étnico-Raciais.** Brasília: SECAD, 2006.

CAILLOIS, R. **Os jogos e os homens: a máscara e a vertigem.** Petrópolis: Vozes, 2017.

CINEL, A. L. G. B. ; SILVA, L. F. **O Jogo na Educação Física: uma abordagem à luz da Pedagogia Histórico Crítica.** In: XXII Congresso Brasileiro de Ciências do Esporte e IX Congresso Internacional de Ciências do Esporte, 2021, Porto Alegre. Anais do XXII Congresso Brasileiro de Ciências do Esporte e IX Congresso Internacional de Ciências do Esporte,. Campinas: CBCE - Colégio Brasileiro de Ciências do Esporte, 2021. v. 1. p. 7949-7949.

CAINELLI, M. O que se ensina e o que se aprende em História. In: OLIVEIRA, Margarida Maria Dias de (Coord.). **História: ensino fundamental** (Coleção Explorando o Ensino – V. 21). Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Básica, 2010.

CALLINICOS, A. **Capitalismo e racismo.** São Paulo: Zahar, 2000.

CURY, C. R. J. **Educação e Contradição elementos metodológicos para uma teoria crítica do fenômeno educativo.** São Paulo: Cortez Editora, 1985.

DAVID, C. M. **Currículo de história: mudanças e persistências: a proposta curricular do estado de São Paulo/2008.** 2010. 301f. 2010. Tese de Doutorado. Tese (Livre Docência em Educação e Sociedade)-Faculdade de Ciências Humanas e Sociais, Universidade Estadual Paulista, Franca.

DIOGENES, E. L. M.; SILVA, V. M. C. **O neoliberalismo e a base nacional comum curricular (BNCC): aproximações contextuais**. Revista Plurais Virtuais, Anápolis Go, v. 10, n. 3, 2020. Disponível em <https://www.revista.ueg.br/index.php/revistapluraisvirtual/article/view/12126/8547>. Acesso em 01 fev. 2022.

DUARTE, N. **As pedagogias do "aprender a aprender" e algumas ilusões da assim chamada sociedade do conhecimento**. Revista Brasileira de Educação, n. 18, p. 35–40, set. 2001.

_____. A rendição pós-moderna à individualidade alienada e a perspectiva marxista da individualidade livre e universal. In: DUARTE, N. (org.) **Crítica ao fetichismo da individualidade**. Campinas/ SP: Autores Associados, 2004.

_____. *“Um montão de amontoado de muita coisa escrita”*. Sobre o alvo oculto dos ataques obscurantistas ao currículo escolar. In.: MALANCHEN, J.; MATOS, N. S. D.; ORSO, P. J. (Org). **A pedagogia Histórico-Crítica, as Políticas Educacionais e a Base Nacional Comum Curricular**. Campinas, SP: Autores Associados, 2020.

ENGELS, F. **Do socialismo utópico ao socialismo científico**. Tradução de Rubens Eduardo Frias. 2. ed. São Paulo: Centauro, 2005.

FERNANDES, F. (Org.) **Marx & Engels**. História. 2 ed. São Paulo: Ática, 1984.

FERREIRA, F. S.; SANTOS, F. A.. **As Estratégias do “Movimento pela Base” na construção da BNCC: consenso e privatização**. Doxa: Revista Brasileira de Psicologia e Educação, Araraquara, v. 22, n. 1, p. 189-208, jan./jun. 2020.

FERREIRA, C. G.. O conceito de clássico e a Pedagogia Histórico-Crítica. In.:MALANCHEN, J.; MATOS, N. S. D.; ORSO, P. J. (Org). **A pedagogia Histórico-Crítica, as Políticas Educacionais e a Base Nacional Comum Curricular**. Campinas, SP: Autores Associados, 2020.

FREITAS, L. C. Os reformadores empresariais da educação: da desvalorização do magistério à destruição do sistema público de educação. In: **Educação e Sociedade**, v. 33, n. 119, p. 379-404, 2012.

FORTUNA, T. R.; BITTENCOURT, A. D. S. **Jogo e educação: o que pensam os educadores?** Revista Psicopedagogia, v. 20, n. 63, p. 234-242, 2003.

FORTUNA, T. R. Brincar é aprender. In: GIACOMONI, M. P.; PEREIRA, N. M. (Org.). **Jogos e ensino de História**. Porto Alegre: Evangraf LTDA, 2018.

GAMA, C. N.; PRATES, A. C. Currículo e trato com o conhecimento: contribuições à luz da pedagogia histórico-crítica e da abordagem crítico-superadora. In.:MALANCHEN, J.; MATOS, N. S. D.; ORSO, P. J. (Org). **A pedagogia Histórico-Crítica, as Políticas Educacionais e a Base Nacional Comum Curricular**. Campinas, SP: Autores Associados, 2020.

GASPARIN, J. L. **Uma didática para a pedagogia histórico-crítica**. Campinas: Autores Associados, 2012.

GEBRAN, R. A.; LUVIZOTTO, C. K.; PONCIANO, D. D. **Proposta curricular de história: considerações da história da cultura afro-brasileira**. *Educação em revista*, Marília, v.11, n.2, p.75-94, jul-dez 2010.

GIACOMINI, M. P.; PEREIRA, N. M. (org.). **Jogos e ensino de História**. Porto Alegre: Editora da UFRGS, 2018. [Recurso eletrônico]

GOMES, N. L.; JESUS, R. E. DE .. **As práticas pedagógicas de trabalho com relações étnico-raciais na escola na perspectiva de Lei 10.639/2003: desafios para a política educacional e indagações para a pesquisa**. *Educar em Revista*, n. 47, p. 19–33, jan. 2013.

GOMES, N. L. . **O movimento negro educador. Saberes construídos na luta por emancipação**. Petrópolis, RJ: vozes, 2017

GOMES, N. L. **Diversidade étnico-racial: por um projeto educativo emancipatório. Retratos da Escola**, [S. l.], v. 2, n. 2/3, 2012. DOI: 10.22420/rde.v2i2/3.127. Disponível em: <https://retratosdaescola.emnuvens.com.br/rde/article/view/127>. Acesso em: 1 jan. 2024.

GIL, A. C. **Métodos e técnicas de pesquisa social** / Antonio Carlos Gil. - 6. ed. – São Paulo : Atlas, 2008.

GRAMSCI, A. **Cadernos do cárcere: introdução ao estudo da filosofia; a filosofia de Benedetto Croce**. Edição e tradução de Carlos Nelson Coutinho; co-edição de Luiz Sérgio Henriques e Marco Aurélio Nogueira. v. 1. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1999.

GRAMSCI, A. **Cadernos do cárcere: os intelectuais; o princípio educativo; jornalismo**. Edição e tradução de Carlos Nelson Coutinho; co-edição de Luiz Sérgio Henriques e Marco Aurélio Nogueira. v. 2. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2000.

HERNANDEZ, L. L. **A África na sala de aula: visita à história contemporânea**. São Paulo: Selo Negro, 2005.

HUIZINGA, J. **Homo ludens: o jogo como elemento da cultura**. São Paulo: Perspectivas, 2008.

HOBSBAWM, E. Introdução: a invenção das tradições. In: HOBSBAWM, E.; RANGER, T. (Org.). **A invenção das tradições**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1997. p. 9-23.

HOBSBAWM, E. **Sobre a história**. São Paulo: Companhia das Letras, 2013.

JACOMINI, M. A. et al.. **Padronização, controle e accountability na política curricular paulista (2007-2018)**. *Revista Brasileira de Educação*, v. 26, p. e260074, 2021.

KISHIMOTO, T. M. Bruner e a brincadeira. In: KISHIMOTO, T. M. (org.) **O brincar e suas teorias**. São Paulo: Pioneira, 1998.

KOMINEK, A. M. V.; VANALI, A. C. (Orgs.) **Roteiros temáticos da diáspora: caminhos para o enfrentamento ao racismo no Brasil** [recurso eletrônico] / Andrea Maila Voss Kominek; Ana Crhistina Vanali (Orgs.) - Porto Alegre, RS: Editora Fi, 2018.

LAKATOS, E. M.; MARCONI, M. A. **Fundamentos de metodologia** - 5. ed. – São Paulo : Atlas 2003.

LARA, S. H. **Do Singular ao Plural: Palmares, capitães-do-mato e o governo dos escravos**. In: REIS, J. J.; GOMES, F. S. Liberdade por um fio: História dos quilombos no Brasil. 2ª reimp. São Paulo: Companhia das Letras, 1996.

LAVOURA, T. N.; RAMOS, M. N. A dialética como fundamento didático da Pedagogia Histórico-Crítica em contraposição ao pragmatismo das pedagogias hegemônicas. In.: MALANCHEN, J.; MATOS, N. S. D.; ORSO, P. J. (Org). **A pedagogia Histórico-Crítica, as Políticas Educacionais e a Base Nacional Comum Curricular**. Campinas, SP: Autores Associados, 2020.

LÊNIN, V. I. **Que Fazer?** São Paulo: Hucitec, 1988.

LIMA JUNIOR, P. et al.. **Marx como referencial para análise de relações entre ciência, tecnologia e sociedade**. Ciência & Educação (Bauru), v. 20, n. 1, p. 175–194, jan. 2014.

LUCKESI, C.C. **Filosofia da Educação**. São Paulo: Cortez, 1994.

LUDKE, M. **Pesquisa em educação: abordagens qualitativas**. São Paulo: EPU, 1986.

MALANCHEN, J. **A pedagogia histórico-crítica e o currículo: para além do multiculturalismo das políticas curriculares nacionais**. Araraquara, Tese de Doutorado em Educação Escolar, Faculdade de Ciências e Letras – UNESP, 2014.

MALANCHEN, J.; MATOS, N. S. D.; ORSO, P. J. (Org). **A pedagogia Histórico-Crítica, as Políticas Educacionais e a Base Nacional Comum Curricular**. Campinas, SP: Autores Associados, 2020.

MANACORDA, M. A. **Marx e a pedagogia moderna**. Trad. Newton Ramos de Oliveira. Campinas: Editora Alínea, 2007.

MARTINS, E. S.; COSTA, E. A. S.; FUSARI, J. C.; DE ALMEIDA, M. I.; PIMENTA, S. G. (Orgs.). **Retratos da Escola Pública Brasileira em Tempos Neoliberais**. Fortaleza: EdUE-CE, 2023.

MARX, K.; ENGELS, F. **A Ideologia Alemã**. Tradução de Luis Cláudio de Castro e Costa. São Paulo: Martins Fontes, 2002.

_____. **Troca, igualdade, liberdade**. Revista Temas de Ciências Humanas, São Paulo, n. 3, 1978.

_____. **O Manifesto do Partido comunista**. São Paulo: Global, 1987.

_____. **O Capital, Vol. 1/1**. 22. ed. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2004.

_____. **O Capital: crítica da economia política. Livro I.** São Paulo: Boitempo, 2013.

MELLO, D. **SP: comunidade escolar crítica imposição de uso de plataforma digital**, 2024. Disponível em: <<https://agenciabrasil.ebc.com.br/educacao/noticia/2024-05/sp-comunidade-escolar-reclama-de-imposicao-de-plataforma-digital>> Acesso em: 04 out. 2024.

MÉSZÁROS, I. **Para além do capital: rumo a uma teoria da transição**. tradução Paulo Cezar Castanheira e Sérgio Lessa. São Paulo: Boitempo, 2002.

MOURA, C. **O racismo como arma ideológica de dominação**. Revista Princípios. 1994.

_____. **Dialética racial do Brasil negro**. 2. ed. São Paulo: Fundação Maurício Grabois; Anita Garibaldi, 2014.

_____. **Rebeliões da senzala**. São Paulo: Anita Garibaldi, 2014b.

_____. **O negro: de bom escravo a mau cidadão**. 2.ed. São Paulo, Dandara Editora, 2021.

_____. **Dicionário da escravidão negra no Brasil**. São Paulo:EDUSP, 2004.

MUNANGA, K. **Superando o racismo na escola**. Brasília: MEC-SECAD, 2005.

OLIVEIRA, N. C. de.; OLIVEIRA, L. A. de.; SANTOS, J. M. V. dos. O Materialismo Histórico e suas categorias de análise: algumas considerações. In: **SEMINÁRIO DE PEDAGOGIA – SEPED**, 7., 2013, Cornélio Proκόpio. Anais... 2013.

OLIVEIRA, G. . **A História do Tempo Presente e a BNCC**. REPOSITÓRIO DE ANAIS DA ANPUH-GO, [S. l.], p. 241/249, 2022. Disponível em: <https://anpuhgoias.com.br/periodicos/index.php/caliandra/article/view/44>. Acesso em: 11 ago. 2023.

PERES, M. F.; SCHIRMER, J.; RITTER, T. S. **O ensino de História no Brasil suas funções e implicações políticas e sociais – Séc. XIX até a atualidade**. Revista do Lhiste, Porto Alegre, n.3, vol.2, jul/dez. 2015.

PICOLI, B. A. **Base Nacional Comum Curricular e o canto da sereia da educação normalizante: a articulação neoliberal-neoconservadora e o dever ético-estético da resistência**. Revista de Estudios Teóricos y Epistemológicos en Política Educativa, [S. l.], v. 5, p. 1–23, 2020. DOI: 10.5212/retepe.v.5.15036.007. Disponível em: <https://revistas.uepg.br/index.php/retepe/article/view/15036>. Acesso em: 19 ago. 2023.

PIRES, M. F. C. **O materialismo histórico-dialético e a Educação**. Interface – Comunicação, saúde, educação, Botucatu, v. 1, n. 1, p. 83-93, ago. 1997. DOI: <https://doi.org/10.1590/s1414-32831997000200006>. Acesso em: 13 jun. 2024.

REIS, J. J. **Quilombos e revoltas escravas no Brasil**. Revista USP, [S. l.], n. 28, p. 14-39, 1996. DOI: 10.11606/issn.2316-9036.v0i28p14-39. Disponível em: <https://www.revistas.usp.br/revusp/article/view/28362>. Acesso em: 19 set. 2023.

RIBEIRO, V. M.; BONAMINO, A.; CARVALHO, Cynthia Paes de. **Equidade e desigualdade escolar em um recorte da produção acadêmica da sociologia da educação sobre políticas educacionais no Brasil (2006-2017)**. J. Pol. Educ-s, Curitiba, v. 13, e65205, 2019. Disponível em http://educa.fcc.org.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S198119692019000100106&lng=pt&nrm=iso. Acesso em 29 jul. 2024. Epub 18-Jul-2022. <https://doi.org/10.5380/jpe.v12i0.65205>.

ROHDEN, L. **Hermenêutica filosófica: entre a linguagem da experiência e a experiência da linguagem**. São Leopoldo: Editora UNISINOS, 2002.

SÁ JÚNIOR, M. **Outros guardiões de uma mesma fronteira: o papel do Quilombo do Quariterê na Fronteira Oeste Do Mato Grosso (Século XVIII)**. Revista de História da UEG, v. 4, n. 1, p. 01-16, 28 jul. 2015.

SAVIANI, D. **Escola e democracia**. 40.ed. Campinas – SP: Autores Associados, 2008.

_____. **Pedagogia Histórico-Crítica: primeiras aproximações**. Campinas: Autores Associados, 2003.

_____. **Pedagogia histórico-crítica, quadragésimo ano: novas aproximações**. Campinas, SP: Autores Associados, 2019.

_____. **Trabalho e educação: fundamentos ontológicos e históricos**. Revista Brasileira de Educação v. 12 n. 34 jan./abr. 2007.

_____. A pedagogia histórico-crítica, as lutas de classe e a educação escolar. In: ORSO, Paulino José et al. (orgs.). **Pedagogia Histórico-Crítica, a Educação Brasileira e os desafios de sua institucionalização**. Curitiba: CRV, 2014.

_____. **A Pedagogia Histórico-Crítica, as lutas de classe e a educação escolar**. Germinal: marxismo e educação em debate, [S. l.], v. 5, n. 2, p. 25–46, 2013. DOI: 10.9771/gmed.v5i2.9697. Disponível em: <https://periodicos.ufba.br/index.php/revistagerminal/article/view/9697>. Acesso em: 3 out. 2022.

_____. Educação escolar, currículo e sociedade: o problema da Base Nacional Comum Curricular. In: MALANCHEN, J.; MATOS, N. S. D.; ORSO, P. J. (Org). **A pedagogia Histórico-Crítica, as Políticas Educacionais e a Base Nacional Comum Curricular**. Campinas, SP: Autores Associados, 2020.

_____. Educação socialista, pedagogia histórico-crítica e os desafios da sociedade de classes. In: SAVIANI, D.; LOMBARDI, J.C. (Org.). **Marxismo e educação: debates contemporâneos**. Campinas: Autores Associados; HISTEDBR, 2005.

SÃO PAULO. Secretaria da Educação de São Paulo. **Proposta curricular do Estado de São Paulo: documento de apresentação**. São Paulo: SEESP, 2008. Disponível em: http://www.rededosaber.sp.gov.br/portais/portais/18/arquivos/propostacurriculargeral_internet_md.pdf. Acesso em: 22 dez. 2022.

SÃO PAULO. Secretaria da Educação de São Paulo. Currículo do Estado de São Paulo: ciências humanas e suas tecnologias. São Paulo: SEE/SP, 2019

SCHWARCZ, L. M. **O espetáculo das raças: cientistas, instituições e questão racial no Brasil:1870-1930**. São Paulo: Companhia das Letras, 1993.

SILVA, A. C. A Desconstrução da discriminação no livro didático. In: MUNANGA, K. (organizador). **Superando o Racismo na escola**. 2 ed. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade, 2005.

SILVA, B. F. **Currículo do estado de São Paulo e BNCC: Convergências e Divergências no Ensino de História**. Dissertação de Mestrado (Mestre em Planejamento e Análise de Políticas Públicas e Educacionais.) - Faculdade de História, Direito e Serviço Social, Universidade Estadual Paulista “Júlio de Mesquita Filho”, Franca, 2023.

SILVA, J.B. e BERTOLDO, M.E.O. **O racismo como subproduto de uma sociedades de classes**. Revista Espaço Acadêmico, 10 (112), 2010, 108-113; Disponível em <https://periodicos.uem.br/ojs/index.php/EspacoAcademico/article/view/1066>> Acesso em: 31 jul. 2022.

SILVA, M. R. da. Currículo, ensino médio e BNCC: um cenário de disputas. Revista Retratos da Escola, Brasília, v. 9, n. 17, p. 367-379, jul./dez. 2015. Disponível em: SILVA, M. R. da.. **Os limites de uma reforma com “empresariamento” e que ignora as desigualdades**. Revista do Instituto Humanitas Unisinos (On line). n. 516, ano XVII, dez/2017

SOARES, A. L.; SILVA, E. B. **A revolução do Haiti: um estudo de caso (1791-1804)**. Revista Ameríndia - História, cultura e outros combates. Fortaleza, v.1, n.1 p. 1-8, 2006. Disponível em: <http://www.periodicos.ufc.br/index.php/2015/article/view/1380/1286>. Acesso em: 13 jun. 2024.

SOUZA, C. L. S. de. **Racismo e superexploração: apontamentos sobre a história do trabalho e da classe trabalhadora no Brasil**. Germinal: marxismo e educação em debate, [S. l.], v. 14, n. 2, p. 33–55, 2022. DOI: 10.9771/gmed.v14i2.49530. Disponível em: <https://periodicos.ufba.br/index.php/revistagerminal/article/view/49530>. Acesso em: 13 out. 2022.

SOUZA, M. M. e. **Algumas impressões e sugestões sobre o ensino de História da África**. Revista História Hoje, [S. l.], v. 1, n. 1, p. 17–28, 2017. DOI: 10.20949/rhhj.v1i1.3. Disponível em: <https://rhhj.anpuh.org/RHHJ/article/view/3>. Acesso em: 1 jan. 2024.

THIOLLENT, M. **Metodologia da pesquisa-ação**. São Paulo: Cortez, 2008.

VACCARO, S. B. **Karl Marx e Hannah Arendt: uma confrontação sobre a noção de trabalho**. Sociologias, v. 17, n. 40, p. 358–378, set. 2015.

VARJAL, E. **Para além da Grade Curricular**. Revista Educação em Debate, Fortaleza, UFC, ano 1, n. 1, 1991.

ZANK, D. C. Trindade; MALANCHEN, J.. A Base Nacional Comum Curricular do Ensino Médio e o retorno da pedagogia das competências: uma análise baseada na pedagogia histórico-crítica. In.: MALANCHEN, J.; MATOS, N. S. D.; ORSO, P. J. (Org). **A pedagogia Histórico-**

Crítica, as Políticas Educacionais e a Base Nacional Comum Curricular. Campinas, SP: Autores Associados, 2020.

WALSH, C. Interculturalidade crítica e pedagogia decolonial: in-surgir, re-existir e re-viver. In: CANDAU, V. M. (Org.). **Educação intercultural na América Latina: entre concepções, tensões e propostas.** Rio de Janeiro: 7Letras, 2009.

YAMAMOTO, M. E.; CARVALHO, A. M. A. **Brincar para quê? Uma abordagem etológica ao estudo da brincadeira.** Estudos de Psicologia, v. 7, n. 1, p. 163-164, 2002. Disponível em <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=26170116> Acesso em 07 ago. 2024.

Anexos



UNIVERSIDADE ESTADUAL PAULISTA
JÚLIO DE MESQUITA FILHO” Campus de
UNIVERSIDADE ESTADUAL PAULISTA
JÚLIO DE MESQUITA FILHO” Campus de
Bauru



TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

Eu, _____, nacionalidade _____, data de nascimento ____/____/____, natural de _____, sexo _____, portador da cédula de identidade _____, residente e domiciliado à _____ nº _____, complemento _____, Bairro _____, CEP _____, Cidade _____, UF _____, telefone _____, autorizo o(a) aluno(a) _____ estudante da Escola Estadual Irmã Arminda Sbríssia, a participar da aplicação de um jogo durante as aulas de História regulares, esta que faz parte do objeto de estudo de Mestrado Profissional de Juliana Simão Kick, professora de História.

As atividades que serão desenvolvidas com o seu/sua filho(a), caso concorde, serão avaliação diagnóstica sobre a temática étnico-racial, aula expositiva e dialogada, aplicação de um jogo envolvendo a história de resistência de negros escravizados e avaliação. O objetivo da pesquisa é verificar a aprendizagem da História da África e Cultura Afro-brasileira a partir do jogo. O(A) Sr.(a) poderá retirar seu consentimento ou interromper a participação dele(a) a qualquer momento. A participação dele(a) é voluntária e a recusa em participar não acarretará penalidade ou modificação na forma que é atendido(a) nas aulas ou em qualquer outra atividade da escola. Os riscos da pesquisa são mínimos e estão vinculados à prática diária do que acontece na rotina escolar. Os resultados da pesquisa, caso queira, estarão à sua disposição quando finalizada. As informações coletadas na pesquisa ficarão arquivadas com o pesquisador por um período de 5 anos, e após esse tempo serão destruídas. A identificação do(a) menor não será divulgada e nem a repassaremos para qualquer outra pessoa, sendo os dados utilizados apenas para fins da pesquisa, sem nenhuma identificação dos participantes. Durante toda a pesquisa iremos respeitar os direitos do ser humano de acordo com a resolução 510/16 do CNS, que trata do respeito ao ser humano nas pesquisas.

Este termo de consentimento encontra-se impresso em duas vias originais, sendo que uma será arquivada pelo pesquisador e a outra ficará com o/a Sr. (a).

Portanto, fui informado/a dos objetivos do presente estudo de maneira clara e detalhada. Sei que a qualquer momento poderei solicitar novas informações e modificar a decisão do/a menor sob minha responsabilidade de participar, se assim o desejar. Recebi uma via original deste termo de consentimento livre e esclarecido e me foi dada a oportunidade de ler e esclarecer as minhas dúvidas.

Assinatura do responsável

Assinatura pesquisador

Bauru, _____ de _____ de 2023.

Contato do Comitê de Ética da Faculdade de Ciências/UNESP/Bauru

Coordenador: Prof. Dr. Mário Lázaro Camargo

Fone: (14) 3103-9400

E-mail: cepesquisa@fc.unesp.br



**UNIVERSIDADE ESTADUAL PAULISTA
JÚLIO DE MESQUITA FILHO” Campus de
UNIVERSIDADE ESTADUAL PAULISTA
“JÚLIO DE MESQUITA FILHO” Campus de
Bauru**



TERMO DE ASSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

Você está sendo convidado (a) como voluntário (a) a participar da PESQUISA DE MESTRADO PROFISSIONAL DA PROFESSORA DE HISTÓRIA JULIANA SIMÃO KICK com o título “O Lúdico e a Aprendizagem: Possibilidades e Desafios para o Ensino de História Afro-brasileira”. Esse estudo tem como objetivo a aplicação de um jogo envolvendo a história de resistência de negros escravizados como proposta de melhoria no ensino e aprendizagem de História Afro-brasileira. Os motivos que levam a estudar esse assunto são os diversos casos de racismo praticados na sociedade e no ambiente escolar e como o jogo pode contribuir para a transformação dessa realidade. Para participar desse estudo você deverá frequentar às aulas de História, ficar atento aos comandos da professora, agir com naturalidade e realizar as atividades que forem propostas.

Você será esclarecido (a) em qualquer aspecto que quiser e estará livre tanto para participar como também para abandonar o trabalho. Para participar deste estudo, o seu responsável deverá autorizar através de uma assinatura um Termo de Consentimento. Você e seu responsável poderão retirar o consentimento, ou interromper sua participação a qualquer momento.

A participação é voluntária e a recusa em participar não acarretará qualquer penalidade. A pesquisadora garante que tratará sua identidade e seus dados com padrões de sigilo.

Este estudo não apresenta nenhum risco ao participante e tem como benefício a formação crítica e o desenvolvimento de uma sociedade com respeito à diversidade.

Os resultados estarão à sua disposição quando a pesquisa for finalizada. Seu nome ou qualquer material que indique sua participação não serão liberados sem a permissão de seu responsável. Os dados e instrumentos utilizados na pesquisa ficarão arquivados com a pesquisadora responsável por um período, e, depois serão destruídos.

Esse termo de assentimento encontra-se impresso em duas vias, sendo que uma cópia será arquivada pelo pesquisador responsável, e a outra será fornecida a você.

Eu, _____, fui informado (a) sobre os objetivos desse presente estudo de maneira clara e esclareci minhas dúvidas. Sei que a qualquer momento poderei solicitar novas informações, e o meu responsável poderá modificar a decisão se assim o desejar. Tendo o consentimento do meu responsável já assinado, declaro que concordo em participar desse estudo. Recebi uma cópia deste termo de assentimento e foi-me dada a oportunidade de ler e esclarecer minhas dúvidas.	
Bauru, _____ de _____ de 2023.	
Assinatura do participante	Assinatura da pesquisadora