



UNIVERSIDADE FEDERAL DO CEARÁ
FACULDADE DE EDUCAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO BRASILEIRA

JOYCIMARA DE MORAIS RODRIGUES

**AVENTURAS FORMATIVAS PARA O ENSINO DE HISTÓRIA E CULTURA
AFRICANA E AFRO-BRASILEIRA ATRAVÉS DO ROLEPLAYING GAME**

FORTALEZA

2022

JOYCIMARA DE MORAIS RODRIGUES

**AVENTURAS FORMATIVAS PARA O ENSINO DE HISTÓRIA E CULTURA AFRICANA
E AFRO-BRASILEIRA ATRAVÉS DO ROLEPLAYING GAME**

Tese apresentada ao Programa de Pós-Graduação da Universidade Federal do Ceará, como requisito parcial para obtenção do título de Doutora em Educação Brasileira.

Orientador: Prof. Dr. Henrique Antunes Cunha Júnior

FORTALEZA

2022

Dados Internacionais de Catalogação na Publicação
Universidade Federal do Ceará
Biblioteca Universitária

Gerada automaticamente pelo módulo Catalog, mediante os dados fornecidos pelo(a) autor(a)

R613 Rodrigues, Joycimara de Moraes.

Aventuras formativas no ensino de história e cultura africana e afrobrasileira através do roleplaying game / Joycimara de Moraes Rodrigues. – 2022.
313 f. : il. color.

Tese (doutorado) – Universidade Federal do Ceará, Faculdade de Educação, Programa de Pós-Graduação em Educação, Fortaleza, 2022.

Orientação: Prof. Dr. Henrique Antunes Cunha Junior.

1. Formação de Professores. 2. Ensino de História. 3. Imaginário. 4. Identidades. 5. Discurso. I. Título.

CDD 370

JOYCIMARA DE MORAIS RODRIGUES

**AVENTURAS FORMATIVAS NO ENSINO DE HISTÓRIA E CULTURA AFRICANA E
AFRO-BRASILEIRA ATRAVÉS DO ROLEPLAYING GAME**

Tese apresentada ao Programa de Pós-Graduação da Universidade Federal do Ceará, como requisito parcial para obtenção do título de Doutora em Educação Brasileira.

Aprovada em: 30/05/2022.

BANCA EXAMINADORA

Professor Dr. Henrique Antunes Cunha Junior (Orientador)
Universidade Federal do Ceará (UFC)

Professora Dra. Maria de Fátima Vasconcelos da Costa
Universidade Federal do Ceará (UFC)

Professora Dra. Sandra Haydée Petit
Universidade Federal do Ceará (UFC)

Professora Dra. Geranilde Costa e Silva
Universidade da Integração Internacional da Lusofonia Afro-brasileira (UNILAB)

Professor Dr. Reginaldo Ferreira Domingos
Universidade Federal do Cariri (UFCA)

Para Rosângela (*in memoriam*)
por toda sua dedicação para que
este trabalho se tornasse possível.

AGRADECIMENTOS

Agradeço primeiramente a Deus que me deu a oportunidade de existir e realizar esse trabalho;

À minha mãe, Ceição, por tudo que fez por mim e estar sempre orando para que tudo desse certo;

Ao meu marido, Felipe, por estar do meu lado sempre me apoiando nos piores e melhores momentos;

À minha amiga, irmã de alma Rainaire, por todo o suporte e por ter me suportado também;

Ao meu orientador, professor Henrique, por ter aceitado me acompanhar nessa jornada;

À professora Fátima Vasconcelos, por ter me acompanhado por tantos anos e ter tornado esse trabalho possível;

Ao meu querido amigo e técnico Tiago, por ter colocado meu computador para funcionar nos piores cenários possíveis;

Aos meus amigos Saima, Gustavo, Gil, Sampaio, Ranier, Jhonathan, Bruna, Will, Pedro, Fábio, Marcel (Idi), Vanilo, Amanda pelas conversas, jogos de RPG e tabuleiro que me ajudaram a relaxar nesse período;

À Karen, por termos compartilhado nossos momentos de pós-graduação e nos apoiado mutuamente;

Aos professores que participaram desse projeto, pois sem vocês isso não teria sido possível;

Ao IFRN, que me proporcionou os meios necessários para que este projeto fosse realizado.

"Os intelectuais devem estudar o passado não pelo prazer que encontram em fazê-lo, mas para extrair lições dele"

Dr. Cheikh Anta Diop

RESUMO

O ensino de História e Cultura Africana e Afro-brasileira se tornou obrigatória a partir da implementação da lei 10.639/03, se tornando um marco para as ações afirmativas de combate ao racismo e à exclusão social da população negra. Entretanto, as africanidades continuam sendo silenciadas dentro dos currículos escolares ou relegadas a projetos pontuais que por vezes apenas repetem estereótipos e perpetuam pensamentos racistas. Este trabalho teve como objetivo identificar as contribuições do *Roleplaying Game (RPG)* como mediador sensível na formação de professores para o ensino de História e Cultura Africana e Afro-brasileira. A proposta foi usar a ludicidade do jogo, seu caráter colaborativo, cooperativo e de vivência lúdica sobre o tema proposto, na formação de professores de História da rede municipal de ensino da cidade de São Gonçalo do Amarante/RN. Este trabalho foi composto de cinco partes, sendo a primeira a Introdução, onde apresentou a temática, os objetivos e a trajetória do tema. Na segunda parte, houve a abordagem dos aspectos metodológicos que nortearam a pesquisa, como conceito de pesquisa colaborativa e de pesquisa-ação. Depois, falou-se sobre os desdobramentos trazidos pelo RPG como mediador sensível dentro da pesquisa, a caracterização dos sujeitos e a forma como foi conduzida. Abordou-se, na terceira parte as categorias de análises sendo estas as noções de pertencimento, ancestralidade e como a branquitude. Apresentou-se a construção social da imagem do negro na sociedade brasileira por meio das discussões do desenvolvimento do pensamento europeu de colonialidade, além do debate sobre a História e Cultura Africana e Afro-brasileira onde mostrou-se as ações afirmativas no campo do ensino de História para implementação da lei 10.639/03 e a importância de pensar a formação dos professores numa perspectiva decolonial. Na quarta parte, falou-se sobre os desdobramentos da pesquisa trazidos pelo RPG como mediador sensível, a caracterização dos sujeitos e a forma como a mesma foi conduzida, abordando temas como a formação docente dos/as professores/as em Ensino e História e Cultura Africana e Afro-brasileira anterior a pesquisa, diversos temas históricos através de reuniões de estudo e sessões de jogo e como isso afetou a prática dos professores. Após as sessões de jogo, os/as professores/as se sentiram mais ligados ao tema das africanidades por terem emergido no tema durante a criação de seus personagens e jogo. Após isso, ocorreram as reuniões entre professores/as e alunos/as quando os professores/as aplicaram a mesma metodologia com seus alunos e desenvolveram suas narrativas nos cenários propostos, contribuindo para melhor seu conhecimento sobre a temática. Por fim, finalizou-se com as conclusões, onde percebeu-se que os/as professores/as foram beneficiados com a formação docente a partir do *RPG* pois este contribuiu como mediador sensível, na medida que impulsionou o/a professor/a

a pesquisar/imersão mais que se o fizessem para preparar uma aula no tema, os aproximou da temática de forma empática, além de ajudar a significar os conhecimentos sobre o tema e levar suas experiências como ações afirmativas para sua prática docente.

Palavras-chave: discurso; identidades; imaginários; rpg; ensino de história; formação de professores.

ABSTRACT

The teaching of African and Afro-Brazilian History and Culture became mandatory after the implementation of Law 10.639/03, becoming a landmark for affirmative actions to combat racism and social exclusion of the black population. However, Africanities continue to be silenced within school curricula or relegated to specific projects that sometimes only repeat stereotypes and perpetuate racist thoughts. This work aimed to identify the contributions of the Roleplaying Game (RPG) as a sensitive mediator in the training of teachers for the teaching of African and Afro-Brazilian History and Culture. The proposal was to use the playfulness of the game, its collaborative, cooperative and playful experience on the proposed theme, in the formation of History teachers of the municipal education network in the city of São Gonçalo do Amarante/RN. This work was composed of five parts, the first being the Introduction, where it presented the theme, objectives and trajectory of the theme. In the second part, there was an approach to the methodological aspects that guided the research, such as the concept of collaborative research and action research. Afterwards, there was talk about the developments brought by the RPG as a sensitive mediator within the research, the characterization of the subjects and the way it was conducted. In the third part, the categories of analysis were addressed, these being the notions of belonging, ancestry and whiteness. The social construction of the image of black people in Brazilian society was presented through discussions on the development of European coloniality thinking, in addition to the debate on African and Afro-Brazilian History and Culture, where affirmative actions in the field of History teaching for the implementation of Law 10.639/03 and the importance of thinking about teacher training in a decolonial perspective. In the fourth part, we talked about the developments of the research brought by the RPG as a sensitive mediator, the characterization of the subjects and the way in which it was conducted, approaching topics such as the teacher training of teachers in Teaching and History and Culture. African and Afro-Brazilian previous to the research, diverse historical themes through study meetings and game sessions and how this affected the teachers' practice. After the game sessions, the teachers felt more connected to the theme of Africanities as they had emerged in the theme during the creation of their characters and game. After that, meetings between teachers and students took place when the teachers applied the same methodology with their students and developed their narratives in the proposed scenarios, contributing to a better knowledge on the subject. Finally, it ended with the conclusions, where it was noticed that the teachers were benefited with the teacher training from the RPG because it contributed as a sensitive mediator, insofar as it impelled the teacher to research/immerse more than if they did.

to prepare a class on the topic, it approached them with the theme in an empathic way, in addition to helping to give meaning to the knowledge on the topic and taking their experiences as affirmative actions for their teaching practice.

Keywords: speech; identities; imaginaries; rpg; history teaching; teacher training.

RESUMEN

La enseñanza de la Historia y Cultura Africana y Afrobrasileña pasó a ser obligatoria después de la implementación de la Ley 10.639/03, convirtiéndose en un hito para las acciones afirmativas de combate al racismo y la exclusión social de la población negra. Sin embargo, las africanidades continúan siendo silenciadas dentro de los currículos escolares o relegadas a proyectos específicos que a veces solo repiten estereotipos y perpetúan pensamientos racistas. Este trabajo tuvo como objetivo identificar las contribuciones del Juego de Rol (RPG) como mediador sensible en la formación de profesores para la enseñanza de la Historia y la Cultura africana y afrobrasileña. La propuesta fue utilizar la lúdica del juego, su experiencia colaborativa, cooperativa y lúdica sobre el tema propuesto, en la formación de profesores de Historia de la red municipal de educación en la ciudad de São Gonçalo do Amarante/RN. Este trabajo estuvo compuesto por cinco partes, siendo la primera la Introducción, donde presentó el tema, los objetivos y la trayectoria del tema. En la segunda parte, se abordó los aspectos metodológicos que orientaron la investigación, como el concepto de investigación colaborativa y la investigación acción. Luego, hablamos sobre los desarrollos que trajo el RPG como mediador sensible dentro de la investigación, la caracterización de los sujetos y la forma en que fue conducida. En la tercera parte, se abordaron las categorías de análisis, siendo estas las nociones de pertenencia, ascendencia y blancura. La construcción social de la imagen del negro en la sociedad brasileña fue presentada a través de discusiones sobre el desarrollo del pensamiento de la colonialidad europea, además del debate sobre Historia y Cultura Africana y Afrobrasileña, donde las acciones afirmativas en el campo de la enseñanza de la Historia para la implementación de la ley 10.639/03 y la importancia de pensar la formación docente en una perspectiva decolonial. En la cuarta parte, se habló de los desarrollos de la investigación que trajo el RPG como mediador sensible, la caracterización de los sujetos y la forma en que se llevó a cabo, abordando temas como la formación docente de docentes en Magisterio e Historia y Cultura. Africanos y afrobrasileños previos a la investigación, diversos temas históricos a través de encuentros de estudio y sesiones de juego y cómo esto afectó la práctica docente. Después de las sesiones de juego, los profesores se sintieron más conectados con el tema de las africanidades, ya que habían surgido en el tema durante la creación de sus personajes y el juego. Posteriormente, se llevaron a cabo encuentros entre docentes y estudiantes en los que los docentes aplicaron la misma metodología con sus alumnos y desarrollaron sus narrativas en los escenarios propuestos, contribuyendo a mejorar su conocimiento sobre el tema. Finalmente, finalizó con las conclusiones, donde se percibió que los docentes se vieron beneficiados con la

formación docente a partir del RPG ya que contribuyó como mediador sensible, ya que estimuló al docente a investigar/sumergir más que si lo hiciera a elaborar un clase sobre el tema, los acercó al tema de manera empática, además de ayudar a significar conocimientos sobre el tema y tomar sus experiencias como acciones afirmativas para su práctica docente.

Palabras clave: discurso; identidades; imaginarios; juego de rol; enseñanza de la historia; formación de profesores.

LISTA DE ILUSTRAÇÕES

Imagem 1 – Dados de Múltiplas Faces utilizados no RPG	21
Imagem 2 – Localização do município de São Gonçalo do Amarante – RN	39
Imagem 3 – Grupo de Congo de Combate de São Gonçalo do Amarante – RN.....	41
Imagem 4 – Diários de Campo dos Professores Simone, Marisa e Mário	43
Imagem 5 – Professores/as participantes da reunião de apresentação do projeto no IFRN-SGA	48
Imagem 6 – Reunião de estudo com os/as professores/as	60
Imagem 7 – Criação dos personagens	61
Imagem 8 – Criação de personagens 2	61
Imagem 9 – Reunião virtual com os/as professores/as	68
Imagem 10 – Império Cartaginês	98
Imagem 11 – Mapa do Egito Antigo utilizado na reunião.....	152
Imagem 12 – Templo do Sol do Faraó Niusserre, onde se passou a história	153
Imagem 13 – Queen of Sheba – Konrad Kyeser datada de 1405	167
Imagem 14 – The Queen of Sheba – Giovanni Demin (1786 – 1859)	168
Imagem 15 – Localização do Império de Axum no mapa atual da África	169
Imagem 16 – Rotas comerciais do Império de Axum nos séculos III a VII.....	173
Imagem 17 – Monastério de Debre Damo.....	180
Imagem 18 – Imperador Yohannes e monges em um mural em Abreha e Atsbeha	186
Imagem 19 – cartaz do filme Vai Vai 80 anos nas ruas	209

LISTA DE TABELAS

Tabela 1 – Perfil dos Professores de História – SGA	49
Tabela 2 – Datas das Reuniões	57
Tabela 3 – PERFIL DOS PERSONAGENS (Egito Antigo – Séc. XXVI a.C)	150
Tabela 4 – PERFIL DOS PERSONAGENS – Axum (Século IV)	184
Tabela 5 – PERFIL DOS PERSONAGENS - Brasil (Anos 70)	207
Tabela 6 – PERFIL DOS PERSONAGENS – Grupo da Professora Simone	217
Tabela 7 – PERFIL DOS PERSONAGENS – Grupo do Professor Mario	229
Tabela 8 – PERFIL DOS PERSONAGENS – Grupo da Professora Marisa	241
Tabela 9 – PERFIL DOS PERSONAGENS – Grupo da Professora Leila	249

LISTA DE ABREVIATURA E SIGLAS

CM	CEARÁ MIRIM
ENCOPE	ENCONTRO DE PESQUISA E EXTENSÃO
FIC	FORMAÇÃO INICIAL E CONTÍNUA
IFRN	INSTITUTO FEDERAL DE EDUCAÇÃO CIÊNCIA E TECNOLOGIA DO RIO GRANDE DO NORTE
LDB	LEI D E DIRETRIZES E BASES DA EDUCAÇÃO
RPG	ROLEPLAYING GAME
SGA	SÃO GONÇALO DOA AMARANTE
UFC	UNIVERSIDADE FEDERAL DO CEARÁ
UERN	UNIVERSIDADE DO ESTADO DO RIO GRANDE DO NORTE
UFRN	UNIVERSIDADE FEDERAL DO RIO GRANDE DO NORTE

SUMÁRIO

1 INTRODUÇÃO	17
1.1 RPG: narrativa e regras.....	19
1.2 Trajetória do trabalho	24
1.3 Justificativa e relevância do tema	26
2 PERCURSO METODOLÓGICO.....	29
2.1 Do surgimento da pesquisa-ação à definição de nossa abordagem.....	30
2.1.1 <i>Procedimentos: justificativas das escolhas</i>	38
2.2 A pesquisa-ação, a formação docente e o RPG	44
2.3 Caminhos da pesquisa	46
2.3.1 <i>Primeiro contato</i>	47
2.3.2 <i>A formação do grupo e a dificuldade em pertencer</i>	51
2.3.3 <i>O perfil dos professores</i>	53
2.3.4 <i>Níveis de criação da pesquisa</i>	54
2.4 Criação e recriação do jogo a partir da experiência dos professores.....	56
2.5 No meio do caminho havia uma pandemia	61
2.5.1 <i>Reuniões com os professores na forma virtual</i>	65
2.6 Reunião virtual com os/as alunos/as	68
2.6.1 <i>Professora Simone</i>	69
2.6.2 <i>Professor Mário</i>	70
2.6.3 <i>Professor Paulo</i>	70
2.6.4 <i>Professora Marisa</i>	70
2.6.5 <i>Professora Leila</i>	71
2.6.6 <i>Professora Norma</i>	71
2.6.7 <i>Professor Joaquim</i>	71
2.6.8 <i>Professores Fábio e Flávia</i>	71
3 DISCUSSÃO TEÓRICA.....	73
3.1 Pertencimento e ancestralidade.....	73
3.2 Herança africana, colonialidade e <i>utamawazo</i> europeu	82
3.3 História Africana e Afro-brasileira, currículo e formação de professores	96
4. AVENTURAS FORMATIVAS NO ENSINO DE HISTÓRIA AFRICANA E AFRO-BRASILEIRA: MERGULHO NA IMAGINAÇÃO E NA FORMAÇÃO DOCENTE..	111
4.1 Criação do jogo	112
4.2 Cocriação do jogo a partir da experiência dos professores	138
4.2.1 <i>Dando vida à(s) História(s): Egito Antigo</i>	139
4.2.2 <i>Dando vida à(s) História(s): Axum</i>	165
4.2.3 <i>Dando vida à(s) História (s): Brasil</i>	191

4.3 Recriação do jogo pelos discentes dos professores.....	213
4.3.1 Simone.....	215
4.3.2 Mario.....	226
4.3.3 Marisa.....	238
4.3.4 Leila.....	246
4.3.5 Demais professores.....	258
5 CONCLUSÃO.....	259
REFERÊNCIAS.....	266
ANEXOS.....	272

1 INTRODUÇÃO

A presente tese é fruto de uma extensa pesquisa que se iniciou ainda em 2005 com meu primeiro trabalho sobre o ensino de História através de um jogo de papéis intitulado *Roleplaying Game* ou jogo de interpretação de papéis, que é mais conhecido pela sigla *RPG*. A interpretação de personagem é o foco central dessa forma de jogar, onde os jogadores podem se imaginar como pessoas da história e serem inseridos em ambientes imaginários dentro dessa história. Essa forma de jogar vem sendo utilizada por muitos educadores como uma forma de dinamização do ensino de diversas disciplinas e proporcionar uma experiência lúdica para os alunos. A proposta aqui apresentada e pesquisada foi as contribuições do jogo *Roleplaying Game* como mediador sensível na formação de professores de História quanto a construção de conhecimento histórico decolonial para o ensino da História e Cultura Africana e Afro-brasileira no cumprimento da lei 10.639/03.

A utilização do jogo *Roleplaying Game* na Educação é um tema recorrente em vários trabalhos acadêmicos nos últimos anos¹, todavia, nosso foco neste trabalho é a empatia histórica necessária à compreensão do processo histórico e social de exclusão racial na sociedade brasileira através da vivência lúdica proporcionada por este jogo. A escolha do tema das africanidades partiu de uma experiência pessoal como aluna e professora que descreverei a seguir.

Meu interesse pela História existiu desde a época em que eu estudava o antigo primário, que hoje corresponde ao nível do ensino Fundamental I. Eu lia, não apenas meus livros de História, mas também os da minha prima, que estava duas séries na minha frente. E um dos temas de História que sempre me chamou atenção foi o Egito Antigo. As pirâmides, as múmias, os hieróglifos, todos esses detalhes me fascinavam. Eu consumia toda e qualquer informação e mídia disponível para mim na época sobre esse tema. Mas um estranhamento sempre me ocorreu: por que o Egito era branco se ficava na África? Era essa minha dúvida recorrente sempre que consumia algum conteúdo sobre o Egito Antigo.

Eu nunca expus essa dúvida em sala de aula, pois tomava que os professores ririam de mim. Então, eu continuava com essa ideia na cabeça, que o Egito era uma grande ilha de branquitude dentro de uma África negra. Somente ao chegar na universidade fazendo faculdade de História na Universidade Estadual do Rio Grande do Norte - UERN, foi que eu descobri que essa ideia era resultado de um embranquecimento do Egito pela história europeia e que sim, o Egito era negro. Meu estranhamento estava correto e eu gostaria de ter perguntado na época aos

¹Um dos maiores sites que abordam o Roleplayng Game no país tem uma página dedicada apenas ao tema do jogo de RPG na Educação. Disponível em <<https://www.rederpg.com.br/category/rpg-e-educacao/>>

meus professores de História sobre isso, pois só posso imaginar se eles teriam confirmado ou refutado minha visão equivocada sobre o continente africano.

Hoje, estudando a História, particularmente a história dos povos africanos, penso que talvez o pensamento dos meus professores estivesse mais próximo ao meu pensamento da época do que a minha experiência atual como professora de História. Se o meu pensamento em relação ao continente africano enquanto criança tivesse sido reforçado pelos meus professores, se daria em razão do currículo brasileiro profundamente enraizado no eurocentrismo, já que as primeiras modificações para um ensino mais inclusivo só aconteceu quando eu já estava avançada no Ensino Fundamental, já que a primeira vez que estudei sobre o Egito foi na 5ª série (atual 6º ano), no ano de 1995, enquanto a Lei de Diretrizes e Bases da Educação só seria institucionalizada no ano seguinte, 1996 e a Lei 10.369 só apareceria em 2003, quando eu já cursava a faculdade de História. Dessa forma, a maior parte do meu tempo como estudante foi ditada por uma história distorcida pelo racismo e baseada na colonialidade, me levou acreditar nesse Egito branco, como também a aceitar que a contribuição dos africanos no Brasil era apenas da mão de obra escravizada, que não havia racismo no Brasil e tantos outros erros plantados de forma proposital e distorcidos da realidade dentro de nossa História considerada como oficial e ensinada em nossas escolas. Ao passo que vim aprender depois que os movimentos negros brasileiros contestam essa história distorcida há mais de um século.

A primeira vez em que tive contato com uma história negra foi quando descobri, na faculdade, que o Egito era sim negro, e que meu estranhamento na época da escola estava correto. Não me recordo qual foi o texto utilizado pelo meu professor na época, mas lembro que a disciplina se chamava História Antiga e Medieval I e que vi, pela primeira vez, referências à negritude dos egípcios. Lembro muito bem de me sentir aliviada, pois percebi que meus questionamentos na época da escola eram válidos, mas também me senti furtada, já que todo o conteúdo que consumi durante anos sobre o Egito fora embranquecido nas figuras dos livros de história e nos filmes do cinema americano, distorcendo minha percepção sobre esse povo e prometi a mim mesma que meus alunos aprenderiam da forma como eu deveria ter aprendido.

Apesar dessa descoberta, não tive nenhuma outra experiência durante meus anos de faculdade sobre História africana, já que a mesma ficou fora do currículo da minha universidade até o ano em que sai do curso, que foi quando a atual grade curricular, que incluía História africana como disciplina optativa, foi implementada. Também não tive nenhum contato com o tema durante a especialização.

Foi somente quando entrei no mestrado em Educação Brasileira pela Universidade Federal do Ceará (UFC), que tive o primeiro contato com o tema das relações étnico-raciais.

Minha orientadora do mestrado e que esteve comigo até o terceiro ano de doutorado, a professora Maria de Fátima Vasconcelos, trabalha o tema das relações étnico-raciais e também a ludicidade. Li seus textos e participei das reuniões do grupo de pesquisa LUDICE, cujos trabalhos abordavam de diversas formas essa temática. Incentivada pelos trabalhos de meus colegas e da minha orientadora e levando em consideração minha experiência como estudante e professora de história, foi que decidi que seria este o tema de minha abordagem junto ao *Roleplaying Game*, a História Africana e Afro-brasileira, tanto tempo silenciada e negligenciada, mas fundamental para nosso entendimento como povo.

Antes de iniciarmos as discussões da realização desta pesquisa, acredito ser importante abordar o que é o *Roleplaying Game*, as características do jogo e como se joga antes de adentrar no motivo do mesmo ter sido escolhido como mediador do meu trabalho, e ajudará a ter uma maior compreensão do que fizemos com os professores nesta pesquisa. Vamos nos referir ao jogo pela sigla *RPG*.

1.1 RPG: narrativa e regras

Se você perguntar a qualquer jogador de *Roleplaying Game* como jogar, você provavelmente ouvirá que a melhor forma de aprender a jogar, é jogando. Então, me proponho a tentar explicar da forma mais imersiva possível, através de um exemplo de jogo e minhas observações, como funciona um jogo de *RPG*.

Primeiro, é importante ressaltar que a construção de uma narrativa, ou seja, a criação de histórias, é o cerne do jogo de *RPG*. Porém, não é uma criação individual, como um enredo apenas, mas uma criação coletiva, pois em uma sessão de *RPG*, é necessário, pelo menos, dois jogadores para que o jogo possa se desenvolver, já que é necessário que um deles narre a história e que o outro participe com suas ações sobre essa narrativa.

Na sessão de jogo, temos quatro jogadores, além do narrador. Os jogadores são Karen, Amanda, Felipe e Willian. Cada um escolheu seu personagem e a aventura se passa no Egito Antigo, mais especificamente no Antigo Império, por volta de 2780 a.C. Karen interpreta Kemet, que é um soldado do Templo de Rá. Amanda é Aquinon, um sacerdote de Rá, Felipe interpreta Ipanta, um camponês que trabalha abastecendo o templo com cereais e Willian é o escriba Bakari, especialista em hieróglifos. (A PESQUISADORA, 2020)

Para o desenvolvimento da narrativa é necessário a ambientação e o sistema. Ambientação é onde a história vai se passar, também podemos chamá-la simplesmente de “cenário”. A escolha da ambientação pode ser feita por um jogador e em concordância com

todos. É uma negociação, pois o objetivo é que todos envolvidos se divirtam, então é importante que todos concordem. Em nosso exemplo, o cenário escolhido foi o Egito Antigo.

Escolhida a ambientação, pensamos no sistema. O sistema é as regras do jogo. O sistema vai determinar a forma como os personagens são construídos (os atributos físicos, mentais, que tipo de habilidades os personagens têm). Cada jogador precisa fazer seu personagem, que deve estar de acordo com o cenário escolhido (um astronauta não faria sentido no Egito Antigo). É usual que você diga o que ele faz da vida, suas habilidades e sua história.² Essas informações são colocadas numa ficha de personagem, onde é detalhado tudo que é necessário saber sobre os personagens.

As fichas que usaremos nesse exemplo são as seguintes:

Kemet – Soldado (Karen)

Força 5
Desenvoltura 3
Sagacidade 2
Saúde 4
Empatia 2

Ipanta – Camponês (Felipe)

Força 3
Desenvoltura 4
Sagacidade 3
Saúde 4
Empatia 2

Aquinon – Sacerdote (Amanda)

Força 2
Desenvoltura 2
Sagacidade 5
Saúde 3
Empatia 4

Bakari – Escriba (Willian)

Força 2
Desenvoltura 2
Sagacidade 6
Saúde 3
Empatia 3

Nas características destes personagens existem cinco marcadores de atributos: Força (representa a força física), Desenvoltura (o quão ágil é o personagem), Sagacidade (representa a inteligência e o raciocínio), Saúde (o quão saudável o personagem é) e Empatia (como ele interage com o mundo). Quanto maior o número nesses atributos, mais bem-sucedido o jogador será quando rolar os dados. Os números vão de 1 (sendo o pior número) a 10 (melhor número). Cada sistema de RPG determina a caracterização do personagem de uma forma diferente.

A narradora inicia a sessão.

Narradora: A pedido do Sumo Sacerdote Mbizi, vocês vão investigar uma passagem estranha que apareceu nos arredores de Iunu, a cidade dedicada a Rá. Vocês saem no começo da manhã e logo chegam na entrada da passagem. O que vocês fazem agora?
Karen: Eu vou investigar a entrada, para saber se tem pegadas entrando na passagem.
Narradora: É um teste de Sagacidade. Quanto Kemet (*personagem de Karen*) tem em Sagacidade?
Karen: (*consulta a ficha*) Apenas dois.
Narradora: Então será um teste de jogada difícil.
Willian: Bakari tem Sagacidade seis. Eu posso fazer o teste?
Narradora: Sim. É uma jogada Fácil para você. Pode rolar o dado.

²Vide o Anexo para um detalhamento mais profundo da construção de um personagem.

É comum durante as sessões de jogo que ocorram episódios onde não é possível contornar apenas com as palavras: é necessária alguma ação. Esses episódios são os imprevistos; coisas que você teria dificuldade de resolver simplesmente. No caso acima, a jogadora quer entender os rastros da entrada da passagem. É nesse momento em que as regras do jogo são aplicadas. O jogador deve dizer verbalmente qual ação fará e, depois disso, rolar os dados. No caso acima, Willian que tem mais pontos em Sagacidade que Karen decide rolar os dados. Os resultados serão analisados o de acordo com as informações que o jogador tem em sua ficha e da dificuldade imposta pelo narrador. Cada tipo de jogo de RPG define as regras para o sucesso ou falha das ações, mas para isso precisamos da rolagem dos dados.

As rolagens dos dados em um jogo de RPG simboliza o acaso, o incerto, o caos. É quando uma ação tanto pode ser bem-sucedida quanto pode fracassar. No jogo de *RPG* nos referimos aos dados de forma abreviada. O “D” de “dado” e o número de lados que o dado tem. O dado mais conhecido, de seis lados, que é usado na maioria dos jogos é conhecido como d6. Temos o dado de 4 lados que chamamos de d4, de oito lados, o d8, de dez lados, o d10, o de doze lados, o d12, e o de vinte lados, o d20. Temos também o d100, que é quando queremos jogar porcentagem (100%) e para isso usamos dois d10. Alguns d10 já vem em forma de dezena, preparado para jogar a porcentagem. Cada sistema usa tipos de dados diferentes ou todos eles. No exemplo de jogo, o dado usado é um dado de 6 lados, o d6.

Imagem 1 – Dados de Múltiplas Faces utilizados no RPG

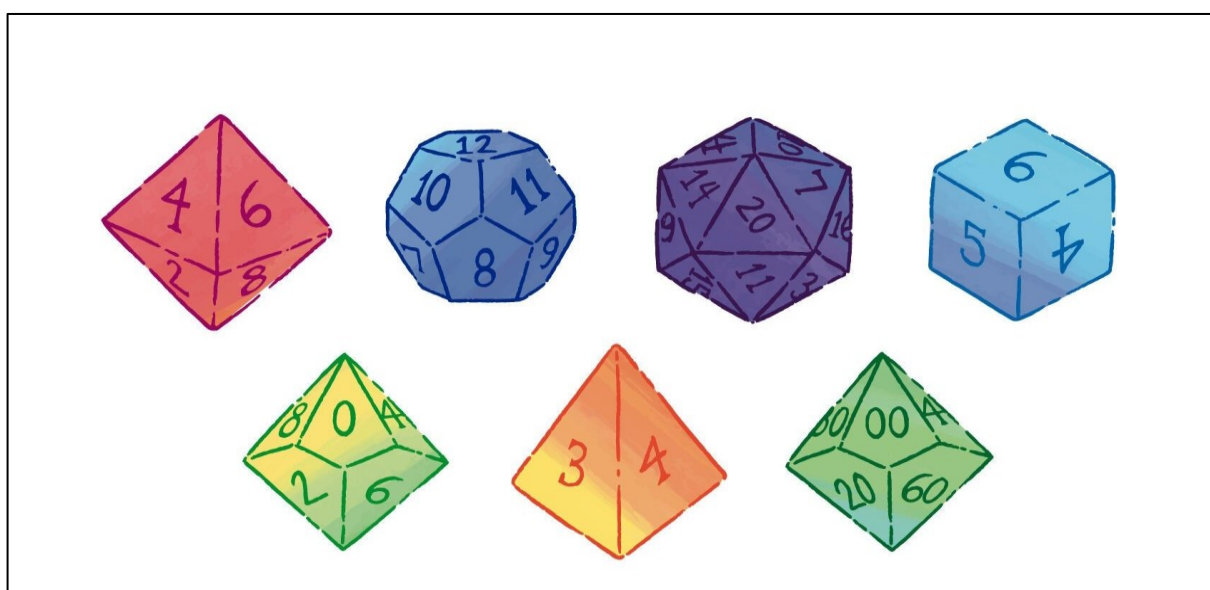


Imagem 1: Da esquerda para direita: em cima um d8, um d12, um d20 e um d6; embaixo um d10, um d4 e um d10 de porcentagem.

Fonte: Vexels.

Voltando ao exemplo de jogo:

Willian: *(rola o dado e obtêm um resultado 3. Ele só falharia se tirasse um resultado 1 pois o resultado 1 sempre é uma falha).*

Narradora: Você percebe uns padrões estranhos na areia batida. Como escriba, acostumado com traços e marcas, você sabe que aquela marca foi causado por algo arrastado, como quando você desliza um pincel no papiro. Porém, o rastro apenas tem uma via.

Willian: *(interpretando Bakari)* Vejam! Há um rastro aqui. *(e falando como jogador)* Bakari aponta para onde está o rastro.

Narradora: Como ele apontou para o local, agora todos vocês veem o rastro que eu descrevi.

Amanda: Então, só tem um rastro?

Narradora: Você tá falando como seu personagem ou como jogadora?

Amanda: Como jogadora.

Narradora: Sim, apenas um.

Amanda: Meu personagem coloca a mão no queixo e diz: *(interpretando Aquinon)* O que entrou não saiu.

Felipe: Meu personagem fala *(interpretando Ipanta)* Ainda está aí dentro. O que vamos fazer?

Narradora: A decisão é de vocês.

Os jogadores debatem rapidamente e decidem entrar. Eles estipularam a seguinte ordem: Kemet, o soldado, vai na frente com sua lança em punho. Ipanta, o camponês, vai logo em seguida, com uma tocha acesa (acendeu usando sua Desenvoltura 2), logo depois Aquinon, o sacerdote e por último, Bakari, o escriba.

Narradora: Logo que vocês entram, são engolidos pela escuridão do local. A medida que caminham, a luz do sol vai ficando para trás e o ambiente fica frio e o ar carregado. Depois de andarem alguns metros, vocês chegam a uma porta fechada, e ela está repleta de hieróglifos.

Willian: Bakari vai ler o que está escrito. Qual teste eu faço?

Narradora: Não é necessário rolar os dados para ler, porque você é escriba. Você percebe que se tratar de um dos muitos textos que tratam sobre a passagem do Ka, o espírito e a essência de uma pessoa.

Felipe: Então isso é uma tumba.

Narradora: Você acredita que sim. Agora, quero que Aquinon faça um teste de Sagacidade. Será uma jogada Difícil, pois é algo que está bem escondido. Você precisará de um resultado dez.

Amanda: *(joga o dado e obtêm um dois. Somado com sua Sagacidade 5, ela obtêm apenas 7, então não consegue perceber o que a narradora queria).*

Narradora: Muito bem, você não percebe nada.

Willian: Eu posso tentar?

Narradora: Não, pois é algo que apenas um sacerdote experiente notaria. E agora, o que vocês fazem?

Karen: Kemet fala *(interpretando Kemet)* Prosseguiremos?

Felipe: *(interpretando Ipanta)* Essa passagem está fechada. Se algo entrou e não saiu, está aí dentro esperando.

Amanda: *(interpretando Aquinon)* Esperando o que?

Willian: *(interpretando Bakari)* Vejam bem, pode ser que algum inocente possa ter sido arrastado para aí e podemos salvá-lo.

Felipe: *(interpretando Ipanta)* Ou pode ser uma armadilha.

Karen: *(interpretando Kemet)* Só saberemos se entrar.

Amanda: *(interpretando Aquinon)* Por mim, entramos.

Todos os jogadores: *(assentem com a cabeça).*

Narradora: Pois bem, a porta é de pedra maciça, que fica presa por encaixe. Não há maçanetas.

Felipe: Vou passar a mão por toda a superfície para achar uma saliência, algo que possamos colocar as mãos e puxar.

Narradora: Faça um teste de Desenvoltura.

Felipe: Minha Desenvoltura é quatro.

Narradora: Jogue o dado.

Felipe: *(joga o dado e obtém um seis, o melhor resultado que ele poderia tirar. Os jogadores comemoram.)*

Narradora: Você não apenas achou uma saliência, achou várias, que possibilita que mais de uma pessoa possa colocar as mãos.

Amanda: Vamos tirar a porta, juntos?

(Todos concordam e anunciam que seus personagens se juntam e tiram a porta do local e a narradora não exigiu teste pois todos colaboraram)

Narradora: Vocês entram em uma câmara mortuária. Nas paredes, hieroglifos contando a história do morto. Um sarcófago no centro mostra o local de descanso final de alguém visivelmente muito poderoso. Próximo às paredes, em suportes de argilas estão só vasos contendo os órgãos do falecido. Vou mostrar a vocês como é a visão da câmara. *(Narradora desenha numa folha de papel a disposição da sala).*

Uma coisa em comum em todos os sistemas e ambientações é a necessidade de um narrador, pois é este que vai mediar a história a ser contada, pois, apesar de a narrativa ser improvisada, precisa-se de alguém que intermedeie as ações dos personagens, que conheça as regras e que nos proponha um desafio. Ao narrador caberá colocar os jogadores dentro das situações de jogo, aplicar e adaptar as regras para deixar a história mais interessante, que colocará os desafios enfrentados pelos jogadores. É nosso/nossa contador/contadora de história.

Narradora: Vocês podem me dizer a ordem de entrada de vocês? Quem entrou primeiro?

Karen: Eu entro primeiro.

Felipe: Eu estou com a tocha, entro depois.

Willian: Eu entro depois dele.

Amanda: Eu entro por último.

A narradora anota a entrada deles no papel.

Narradora: Willian, assim que você entra, Bakari percebe que há algo errado com os hieróglifos. Alguns parecem está faltando e outros estão apagados. É tão nítido que nem vou pedir um teste.

Willian: *(interpretando Bakari)* Ipanta, traga a tocha para cá, eu preciso ver isso.

Felipe: Eu vou.

Willian: *(interpretando Bakari)* Os hieroglifos foram visivelmente alterados e alguns destruídos.

Narradora: Amanda, Aquinon sabe que isso é ruim, muito ruim. O túmulo foi profanado.

Amanda: *(interpretando Aquenon)* Isso é um mal presságio. Acho que temos um problema. Esse túmulo foi profanado!

Felipe: *(interpretando Ipanta)* O que isso significa?

Narradora: Antes que alguém responda, vocês ouvem um som horripilante, como o rosnar de uma fera, só que o som vem do sarcófago. Uma mão ressequida aparece na brecha do sarcófago e afasta a tampa. A múmia do falecido levanta-se e seus olhos, duas fendas com um brilho vermelho e assustador, olham para vocês.

Em um jogo de *RPG*, o narrador prepara um roteiro, determinando o objetivo da aventura, mas caberá aos jogadores e ao mestre adaptarem esse roteiro na medida em que jogam. Pode acontecer de um mesmo roteiro ser totalmente diferente em dois grupos de jogadores

diferentes; pode acontecer dos jogadores saírem tanto do roteiro que o narrador precise abandoná-lo e partir para a improvisação. É o caos e o imprevisto da narrativa, com a aquiescência das regras escolhidas. Em nosso exemplo, a história chegou em um impasse: os jogadores podem fugir, lutar contra a múmia, ou o que quer que achem que seus personagens fariam. E caberá à narradora seguir dependendo da ação dos personagens.

É importante ressaltar que o jogo de *RPG* não é um jogo competitivo. Ele é totalmente cooperativo, mesmo que alguns jogadores assumam posições antagonistas na história, onde enfrentam-se desafios que podemos ser superados ou não. Tudo dependerá das ações dos jogadores, guiados pelo narrador. O exemplo que usamos aqui foi baseado em uma sessão de jogo desenvolvida durante o projeto, que detalharemos melhor no quarto capítulo da tese.

1.2 Trajetória do trabalho

A minha trajetória na utilização do jogo de *RPG* na educação é extensa e foi no decorrer de todas as experiências anteriores a esta tese que pude modificar, transformar e aprimorar as formas empregadas na atual pesquisa e também expandir os horizontes tanto no que diz respeito à forma de jogar que será apresentada mais à frente quanto ao tema escolhido, no caso História e Cultura Africana e Afro-brasileira.

Inicialmente meus trabalhos foram focados apenas neste jogo como ferramenta de ensino, como no primeiro trabalho que apresentei sobre o tema, no XII Encontro de Pesquisa e Extensão (ENCOPE) na Universidade do Estado do Rio Grande do Norte (UERN), no meu último semestre da Licenciatura em História, em 2005, com o título de O USO DIDÁTICO DO RPG NO ENSINO DE HISTÓRIA. Nesse primeiro trabalho de metodologia de ensino, atuei numa sala de 8ª série (atual 9º ano) do ensino fundamental na Escola Estadual Monsenhor Raimundo Gurgel na cidade de Mossoró, onde eu era estagiária. A proposta foi levar diversos narradores do jogo de *RPG* para que narrassem em grupos de alunos sob a minha orientação e depois apliquei questionários com os alunos sobre suas considerações do jogo. A maioria dos alunos, mesmo sem nunca terem tudo contado com o jogo de RPG sentiram que aprenderam com a aplicação do jogo e que gostariam de repetir a experiência. Gostaria de compartilhar a experiência de encontrar uma dessas alunas que participaram do trabalho quando esta fazia graduação em Pedagogia na UERN e eu estava na Especialização. A ex-aluna disse que o único conteúdo que lembrava de seu último ano do Fundamental era da Guerra Fria (tema do projeto), por causa do jogo. Isso me impulsionou a continuar trabalhar com o tema.

Infelizmente, não pude trabalhar com o jogo de *RPG* na minha monografia, pois o professor que orientou meu trabalho do ENCOPE já tinha muitos orientandos e o professor que me orientou não quis que eu trabalhasse esse tema. Acabei fazendo um outro trabalho, numa área totalmente diferente e voltei a trabalhar com jogo de *RPG* apenas na Especialização.

Na Especialização, também feita na UERN na linha de pesquisa de Ensino e Currículo entre os anos 2009-2010, trabalhei o jogo de *RPG* sob o tema “A UTILIZAÇÃO DO *ROLEPLAYING GAME* COMO RECURSO DIDÁTICO NO ENSINO DE HISTÓRIA”, onde trabalhei com alunos do Ensino Fundamental da Escola Estadual Justiniano de Melo, onde eu era professora efetiva do estado do Rio Grande do Norte na cidade de Mossoró. Apesar de sua semelhança com meu projeto do ENCOPE, na Especialização pude aprofundar o processo de ensino-aprendizagem, enquanto no projeto passado eu me limitei a aplicar questionários com os alunos. Na Especialização, avaliei o desempenho dos alunos por outros indicadores, utilizei o tema das “Cruzadas” e as sessões de *RPG* foram conduzidas por um outro professor de História, sob a minha orientação. Através da análise das notas dos alunos participantes e de sua participação na sala de aula, percebi que os alunos que participaram do projeto tiveram um rendimento melhor do que o restante da sala. (RODRIGUES, 2010).

O projeto evoluiu no mestrado (2012-2014), no programa de Educação Brasileira da Universidade do Ceará (UFC) na linha de pesquisa Desenvolvimento, Linguagem e Educação da Criança, sob a orientação da professora Maria de Fátima Vasconcelos da Costa. Com o título de *NARRAÇÃO E IMAGINAÇÃO: A CONSTRUÇÃO DO SABER HISTÓRICO SOBRE A HISTÓRIA E CULTURA AFRICANA E AFRO-BRASILEIRA ATRAVÉS DO *ROLE PLAYING GAME**, neste trabalho me voltei para a pesquisa-ação, sendo eu a narradora e a pesquisadora e trabalhando com meus alunos no Instituto Federal de Educação do Rio Grande do Norte (IFRN) onde sou professora desde 2011, sem nenhum outro narrador. Foi nesse momento também onde passei a definir o jogo de *RPG* como mediador de conhecimento para o ensino empático na História africana e afro-brasileira. Nossa conclusão nessa pesquisa foi que o jogo de *RPG* funcionou como mediador de conhecimento sobre a Diáspora Africana por propiciar a vivência lúdica, a interação com detalhes da história africana por meio das sessões de jogo e criação de personagens, permitindo aos alunos refletirem sobre o silenciamento da história africana e sua importância na história brasileira e na construção de sua própria identidade. (RODRIGUES, 2014).

Com resultados animadores do mestrado, me interessei em levá-lo a um novo patamar, trabalhando diretamente com os professores de História da rede pública de ensino. A proposta aqui apresentada é de que forma a utilização do jogo de *RPG* como mediador sensível

favorece na formação em serviço de professores de História para construção de conhecimento histórico decolonial para o ensino da história africana e afro-brasileira no cumprimento da lei 10.639/03.

1.3 Justificativa e relevância do tema

A relevância do tema proposto nesse projeto decorre do intenso debate que vem se travando nos últimos anos em torno dos dados estatísticos de exclusão social, das políticas de ações afirmativas para a população negra e da exigência legal da Lei 10.639/03, que torna obrigatório o ensino da história e cultura africana e afro-brasileira na educação básica.

A disciplina de História foi utilizada como perpetuadora da exclusão social da população afro-brasileira através do discurso oficial que define os povos africanos e seus descendentes como inferiores, distanciando a História e Cultura da África da História e Cultura do Brasil até muito recentemente, o que contribuiu para uma imagem distorcida da importância dos mesmos.

Como falado no início, a ausência de conhecimentos relativos às africanidades enquanto aluna e o estranhamento desde cedo que se iniciou com a história do Egito Antiga, foi um dos motivos pelo qual me decidi a me aprofundar como professora e pesquisadora no ensino da História e Cultura Africana e Afro-brasileira. Com relação do jogo de RPG, o mesmo foi escolhido primeiro como ferramenta de ensino e posteriormente como mediador sensível de conhecimento e empatia histórica por ser eu uma jogadora de RPG há mais de vinte anos e entender a forma como o mesmo atual como vivência lúdica.

Depois de trabalhar com os alunos nas minhas pesquisas anteriores e diante dos resultados positivos que obtive, percebi que poderia aprofundar a pesquisa trabalhando diretamente com professores de História. Meu objetivo com a mudança de sujeitos, de alunos para professores, era que os mesmos tivessem uma formação docente para o ensino de História e Cultura africana e afro-brasileira, com base na lei 10.639/03, e o fizessem em forma de lúdica, para que pudessem experienciar a imersão no cenário, tal como aconteceu com meus alunos nas pesquisas passadas.

Além disso, procurávamos também perceber de que forma, através da criação de seus personagens, marcadores de africanidades poderiam aparecer em suas narrativas, levantando questões sobre a invisibilidade desses marcadores para sua formação individual e docente. Também pretendíamos analisar se houve mudanças na prática dos professores que acontecessem durante o processo da pesquisa e posterior a ela e de que forma elas se manifestaram nas suas salas de aulas. Além disso, com o trabalho que desenvolvemos como

grupo durante a pesquisa, era esperado que os professores estivessem aptos a levar a experiência aos seus alunos, para que eles próprios narrassem sessões do jogo de RPG dentro da temática desenvolvida. Por fim, veríamos a possibilidade de elaborar um material simples de RPG usando como tema as africanidades para que os professores de História pudessem utilizá-los dentro da sala de aula, não apenas durante a pesquisa, mas posterior a ela.

Sendo o jogo de RPG um dispositivo lúdico que coloca o jogador em ação numa situação ficcional, uma situação imaginária com regras de criação e interpretação de personagens a partir do conhecimento histórico, nossa hipótese era que a prática lúdica favorecesse a empatia histórica e o auto-problematização necessárias a uma aprendizagem significativa e imersiva para a prática docente no que diz respeito a História e Cultura Africana e Afro-brasileira.

Para que atingíssemos os objetivos da pesquisa, os aspectos metodológicos empregados foram os conceitos de pesquisa colaborativa e de pesquisa-ação, através do que foi posto pelos escritores Barbier (2002), Amélia Franco (2008) e Thiollant (2011). Neste capítulo, apresentaremos o contexto do local escolhido para o desenvolvimento da pesquisa, a cidade de São Gonçalo do Amarante, a caracterização dos professores e sua relação anterior com o tema apresentado. Depois, falaremos dos encontros com os/as professores/as, onde ocorreram e de que forma os encontros se deram, dividindo-os em presencial (pré pandemia) e online (pós pandemia) e a forma como a pesquisa foi alterada devido ao contexto da COVID-19. Posteriormente, falaremos do desenvolvimento das sessões de jogo entre os/as professores/as e os/as alunos/as que se dispuseram a participar.

Essa tese se organiza em quatro partes, sendo apresentado após essa introdução a segunda parte onde abordaremos os aspectos metodológicos da pesquisa e nossos procedimentos, como foi falado no parágrafo acima. Posteriormente, na terceira parte teremos a apresentação das categorias conceituais de análise, trazendo inicialmente as noções de pertencimento e ancestralidade. Também abordaremos a colonialidade e a colonização dos nossos pensamentos e a preponderância do conceito europeu de “racional” sobre o sentir e como torna a imaginação um campo de disputa. Por fim, procuraremos mostrar de que forma se tem lutado contra a dominação da colonialidade, mostrando as ações afirmativas no campo do ensino de História, uma demanda antiga do movimento negro que foi fundamental para a implementação da lei 10.639/03, e a importância de uma formação de professores que atendam a necessidade de repensar a perspectiva histórica para a valorização da história e cultura africana não apenas nas escolas, mas em todas os cenários onde os/as professores/as atuam para que esse objetivo seja atingido.

Por fim, traremos as análises das reuniões, o que foi desenvolvido com os/as professores/as, suas principais dúvidas com relação a História e Cultura Africana e Afro-brasileira e a lei 10.639/03, primeiro contato dos mesmos com o RPG como mediador sensível. Seguiremos mostrando como aconteceu a construção dos personagens e as relações construídas entre os professores e seus personagens, as interações estabelecidas dos/as professores/as como jogadores/as entre si e com a pesquisadora e também a forma como o jogo de RPG contribuiu para a sua aquisição e significação de conhecimento sobre o tema. Finalizaremos com a análise das sessões com os/as alunos/as e de como os/as professores/as avaliaram o projeto e seu aprendizado.

Encerraremos com as considerações finais e de que forma nossa trajetória contribuiu para a sensibilização dos/as professores/as com o tema, o resultado de suas vivências com o jogo de RPG e a possibilidade de continuação com a prática. Apresentaremos então as referências utilizadas na produção desse texto e traremos também um pouco do material de um jogo de RPG que foi construído mediante a experiência do projeto.

2 PERCURSO METODOLÓGICO

Iniciaremos nosso texto com o detalhamento da metodologia, para que assim possa se entender como se pretende proceder para atingir os objetivos.

Para a realização de nossa pesquisa, optamos pela pesquisa colaborativa do tipo pesquisa-ação. Esse tipo de pesquisa foi escolhido pois, das pesquisas em educação, é a que mais se aproxima da nossa proposta de aventuras formativas no ensino de História Africana e Afro-Brasileira através do jogo lúdico produção de personagens em ação denominado em inglês como *Roleplaying Game* (RPG), por ser este um jogo que requer o engajamento interessado dos participantes para juntos, construir em ação uma narrativa.

A pesquisa-ação pode ser definida de muitas formas, embora seja necessário atentar para não confundir qualquer pesquisa reflexiva ou crítica como pesquisa-ação. É Zeichner (2005) que aponta para o cuidado com o termo pesquisa-ação para que ela não possa ser usado levemente, desvirtuando seu sentido. Em seu artigo mostrando a relação entre a formação docente e pesquisa com educadores, ele trata da pesquisa-ação de maneira concisa, ao caracterizá-la como “uma pesquisa sistemática feita por profissionais sobre suas próprias práticas” (ZEICHNER, 2005, p. 65). A definição curta é explicada pelo autor quando este entende que o termo pesquisa-ação é muito amplo, que há diferentes culturas de pesquisa-ação e que esta pode ser implementada de maneiras muito distintas, dependendo do contexto em que ela seja aplicada.

Já Thiollent, em sua obra “Metodologia da Pesquisa-ação”, dá uma conceituação mais específica que Zeichner, definindo-a como

um tipo de pesquisa social de 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 e participativo. (THIOLLENT, 2011, p. 20)

Para a professora Amélia Franco (2008), cujos trabalhos com pesquisa-ação junto aos professores são extensos, a pesquisa-ação é vista como “forma de pesquisar [que] pressupõe a concomitância de pesquisa e ação, de pesquisadores e de práticos, com a finalidade de transformação social” (FRANCO, 2005, p. 106). A autora vê na pesquisa-ação um modo de contribuir para que os/as professores/as da Educação Básica se tornem críticos de suas próprias práticas, levando-os a pesquisar em seu ambiente de trabalho.

Barbier (2002), em seu livro “Pesquisa-ação”, vai mais longe ao defender que a pesquisa-ação supõe uma conversão epistemológica, isto é, uma mudança de atitude, da postura

acadêmica do pesquisador em ciências humanas. Quando a pesquisa-ação se torna mais radical, essa mudança resulta de uma transformação da atitude filosófica do pesquisador envolvido com respeito a sua própria relação com o mundo. Dessa forma, a pesquisa-ação, para esse autor, não apenas transforma a realidade-alvo do pesquisador, mas o próprio pesquisador é, durante o processo, transformado intimamente por ela. (BARBIER, 2002, p. 32)

Através dessas quatro conceituações de pesquisa-ação, percebemos que ela tem como principal característica a conjunção dos interesses do pesquisador com os dos sujeitos pesquisados na direção da produção de conhecimento pelo pesquisador-participante da realidade pesquisada em transformação pelo processo coletivo de pesquisa. Se nos focarmos nesses elementos, podemos definir que a pesquisa-ação é a pesquisa que trabalha com a estreita ligação entre teoria e a ação, tendo como objetivo uma mudança de determinada situação através de uma ação conjunta dos participantes, por meio de uma reflexão crítica de suas práticas. Para que essa mudança aconteça, o pesquisador instaura uma zona de diálogo com os sujeitos em torno de problemas cuja solução mobiliza e interessa ao coletivo.

Ao mesmo tempo em que nos aprofundaremos nos motivos da nossa pesquisa se caracterizar como uma pesquisa-ação, faremos um breve histórico da pesquisa-ação, do seu surgimento aos dias atuais e na forma como ela atua na formação dos professores e em como contribui para a melhoria do ensino.

2.1 Do surgimento da pesquisa-ação à definição de nossa abordagem

O termo pesquisa-ação surgiu com Kurt Lewin, que designou o termo em inglês “Action-Research” para seu trabalho nos EUA, na resolução de problemas ligadas ao antissemitismo no período pós Segunda Guerra Mundial. Lewin, especialista em Psicologia Gestalt e que fugiu da Alemanha Nazista, se estabelecendo nos EUA, começou seus estudos de “Action-Resarch” nas usinas nas regiões rurais. Posteriormente, estuda a inibição alimentar, conduzindo uma pesquisa que tinha como objetivo convencer as donas de casa a consumirem carnes pouco utilizadas no período de escassez. E é nesse contexto que ele vai propor uma definição para a sua “Action Research”, onde defendia que é necessário apoiar a ação dos grupos para fazer as pessoas participarem de sua própria mudança de atitude e comportamento. (BARBIER, 2002, p. 29).

Na primeira etapa do surgimento, a ideia na qual se baseia a pesquisa-ação, ou seja, uma transformação através da reflexão, remete à Karl Marx que em sua obra “L’enquete ouvriere”, chamava os operários à reflexão sobre suas condições de vida e trabalho. Continuando sua exploração no histórico da pesquisa-ação, Barbier também cita os estudos de

orçamento familiares de Le Play, Durkheim, na França que defendeu os fatos sociais como objetos e a Escola de Chicago, cujos estudos sociais acontecem a partir de problemas urbanos causados pela industrialização. Após a definição de Lewin de “Action-Research”, a pesquisa-ação cresce, num ambiente pós-Segunda Guerra, onde a Escola de Chicago acaba por se tornar o parâmetro para a pesquisa-ação. (BARBIER, p. 31)

Nesse período, foram enumeradas quatro tipos de pesquisa-ação desenvolvidas: a diagnóstica, que intervém em uma situação, descobrindo o problema e propõe uma solução; a participativa, quando envolve membros da comunidade em situação de risco para que eles próprios conduzam as mudanças necessárias; a empírica, que trabalha com dados das experiências de trabalho de diversos grupos sociais semelhantes para criar um parâmetro e a experimental, que é um estudo voltado para o controle da eficácia de diferentes técnicas aplicadas em situações diversas.

A segunda fase da pesquisa-ação se define principalmente na mudança da postura do pesquisador, agora com um olhar mais reflexivo sobre o outro e sobre si mesmo, visto que, para propor uma pesquisa-ação, ele está exposto a situações envolvendo a reflexão sobre si mesmo, e sua relação com o mundo. (BARBIER, p. 32) Essa é inclusive um dos riscos que Barbier aponta que existe para o pesquisador na pesquisa ação. Em sua época, meados dos anos 80 do século XX, ele aponta que a pesquisa-ação teria como risco o institucional, pois não era a melhor carreira a seguir no mundo acadêmico se o pesquisador quisesse resultados mais rápidos e também o risco pessoal de levar o pesquisador a explorar regiões de si mesmo que não gostaria de explorar.

Entendemos nesse trabalho que há muitas concepções e formas de fazer pesquisa-ação e cada pesquisa-ação é única e apenas ao pôr sua metodologia em prática é que o pesquisador se aproxima de sua própria definição do que é pesquisa-ação. Um pesquisador das ciências humanas, nesse cenário de pesquisa-ação, precisa desenvolver a arte da escuta sensível e praticar a empatia entre os envolvidos, pois essa confiança recíproca será a base de sua pesquisa.

Ao nos referimos de ‘escuta sensível’, procuramos usar a ideia de Sodré (2016) sobre o tema, quando ele fala da liberdade a partir da dimensão do sensível, no caso, indo contra a teoria da racionalidade sem emoções do pensamento humanista. Todavia, utilizar a escuta sensível não é a negação da razão, mas a percepção que existe uma forma de liberdade de pensamento, de criação de conhecimento, de produções intelectuais que funcionam a partir da dimensão do sensível, ou seja, através do afeto, das emoções, levando em consideração que estas não são desvinculadas do pensamento.

Esse processo de criação de conhecimento dentro da zona do sensível é bastante comum quando ligada às produções culturais que apelam justamente para as emoções para se ligar ao espectador. Se pensarmos, contudo, que os meios de comunicação cultural estão impregnados com o pensamento colonial, podemos nos questionar se os mesmos serviriam mais para aproximar pessoas ou afastá-las. Se levarmos em consideração a questão de apenas comunicação, sim, ela aproxima, com ferramentas de mensagens instantâneas, vídeos, onde as notícias são transmitidas ao vivo e suas repercussões são sentidas imediatamente. Também serve para que as pessoas mantenham contato com quem está longe.

Porém, da mesma forma, essas ferramentas criam ‘bolhas’, diferente do que acontece com rádio / tv onde você recebe a mensagem e a discussão não chegava até esses meios, ou demorava a acontecer. Hoje, principalmente com a politização, vemos pessoas antes próximas se afastando em virtude da criação de suas próprias bolhas e interagindo apenas com quem pensa igual, sem margem para discordar, onde a difusão é muito mais de opiniões do que de conhecimentos, criando uma realidade paralela, uma dimensão que existe por si só, que pode estar ou não apartada da realidade. É o caso de canais que discutem teorias da conspiração, que existem no meio virtual e se alimentam de seus conteúdos próprios, através do medo de um inimigo invisível, mas que está à espreita. É um forte exemplo do meio como mensagem, como o defendido por Sodré.

Não apenas o medo permeia esses grupos, mas também o sentimento que formam uma comunidade, um grupo com uma identidade, que se desvincula dos ‘outros’, que acreditam no oposto e que dizem que eles estão errados. Essa unidade é mantida nesses meios virtuais, o que leva muitas vezes a criar problemas no meio físico onde a pessoa habita, causando rompimentos familiares e com amigos de longa data. Esse processo de comunicação, não ocorre de forma racional, mas apelando aos sentimentos. Essas pessoas foram cooptadas justamente na dimensão do sensível. A mídia, e nesse caso a mídia alternativa, tende a potencializar o que já é sentido, mantendo os sentimentos dentro de uma zona de conforto, ao mesmo tempo que tenta despertar um medo irracional de alguma coisa ou alguma ideia.

Isso se refletiu no Brasil de 2020/2021, principalmente no que se referia à pandemia do Coronavírus. A ciência passa então a ser vista como uma vilã, a realidade como algo que vai tomar aquela comunidade de assalto. Esse sentimento de rivalidade é constantemente alimentado dentro dos próprios grupos e tudo que escapa a ele é visto com desconfiança. É o extremo caso da ação dentro da dimensão do sensível, pois ela leva para uma direção oposta da ação emancipatória.

A desconfiança das emoções relegou a dimensão do sensível aos povos que não cabiam dentro do ideal da racionalidade humanista, determinando que seus conhecimentos eram superstições, crendices e irrealidades. O mesmo feito à mulher naquela sociedade, sujeita a condição de um ser sentimental e por isso irracional. Por exemplo, as estátuas da ilha de Páscoa. Quando os europeus chegaram e perguntaram como as estátuas chegaram lá, os nativos falaram que elas ‘andaram’. Imediatamente o fato foi colocado como crendice, superstição. Hoje em dia, sabe-se que, se cordas forem amarradas àquele tipo de estátua e puxada, elas se mexem como se andassem. Então o conhecimento daquele povo foi simplesmente descartado, sem que se tentasse ao menos entendê-lo. A racionalidade moderna, de bases iluminista, não aceitou.

Desde o advento da modernidade, o saber é legitimado pelo crivo da racionalidade de modo que outras formas de conhecimento perderam o lugar que ocupada na produção do saber. O que Sodré (2016) defende e que procuramos mostrar em nosso trabalho é que a credibilidade longe de acontecer apenas pela razão, pode ser feito na dimensão do sensível, já que ele afeta as emoções, como a empatia.

Em um caso, um aluno desenvolve um maior interesse pelos estudos quando gosta do professor, decorrendo maiores possibilidades de aprender. Isso ocorre, pois, a simpatia ao professor acaba sendo transmitido pela disciplina que o professor leciona. Ou seja, ao atuar na dimensão do sensível o aprendizado é submetido a um facilitador (simpatia/empatia ao professor). Muitos foram os casos, comigo, de quem um aluno disse que não gostava de História antes e que passaram a gostar quando me tornei professora deles. Eu mesma, na infância, gostava de matemática, até que na 5ª série (atual 6º ano), tive um professor que me dava tanto medo de que eu simplesmente me tornei péssima na disciplina afetando toda a minha vida escolar posteriormente. A disponibilidade ao estudo dessa disciplina acabou afetado pois gerou uma antipatia aos mesmos, pois eu não sentia empatia vindo do professor.

Dessa forma, trabalhar a História e Cultura africana e Afro-Brasileira na dimensão do sensível através da vivência lúdica, levou os/as professores/as a assumirem papéis e experimentar vivências nessa dimensão sensível, pois eles criaram personagens, deram nomes, criaram laços e situações. Ou seja, criaram um laço empático com seus personagens e com os personagens uns dos outros. O racional estava presente, claro, pois eles sabiam que aquela vivência era lúdica, era ficcional, não a vida ordinária, mas, ao mesmo tempo, sabiam que deviam levar em conta a narrativa histórica a que o tema remetia e cuja apropriação se deu à medida que as sessões foram acontecendo. O mesmo aconteceu com os/as alunos/as que participaram do projeto.

Para que nossa pesquisa atingisse o objetivo trabalhando dentro dessa zona do sensível era necessário que o jogo de RPG não perdesse o foco do conhecimento histórico para que não se tornasse uma realidade a parte, um conhecimento anacrônico e descontextualizado e que mantivesse seu aspecto decolonial para que não se limitasse a reproduzir o discurso histórico colonialista, o discurso da ordem vigente.

Além disso, a vivência lúdica sustenta-se entre a realidade criada pelos participantes no jogo e as narrativas históricas disponíveis. A condução desse processo pelo mestre/pesquisador, possibilita a inserção de novas abordagens para o tema da narrativa, tirando os jogadores da sua zona do conforto e ao lhe dando ferramentas para repensar a realidade conhecida.

Um processo cognitivo extremamente complexo, agindo na dimensão do sensível e na realidade histórica onde, além de vivenciar, os professores deveriam fazer com que seus alunos o vivenciassem também. O jogo de RPG é que poderíamos chamar de ‘mediador sensível’ desse processo, um sensibilizador, a forma de transformar a percepção dos professores do tema, uma forma lúdica de aplicação da racionalidade, diferente de uma formação analítica que apenas lhes dessem materiais, ainda que materiais decoloniais e esperassem que eles sozinhos estudassem e fizessem todo o processo.

Para nossa pesquisa-ação, realizada nos moldes de uma formação em contexto, foi disponibilizado diferentes fontes de conhecimento histórico (site, textos, vídeos etc.), mas os professores foram desafiados a tomarem parte da cena histórica desenvolvendo uma ação ficcional em regime de colaboração com os demais participantes, que mobilizou a consideração de aspectos dificilmente alcançados pelo estudo apenas dos textos. Trata-se das repercussões emocionais dos participantes dentro do ambiente lúdico (COSTA, 2007) para a compreensão do fato histórico. Uma experiência possibilitada pela vivência lúdica e em conjunto com o saber decolonial.

O jogo de RPG se desenvolve através da oralidade, de uma relação de narrativas entre os jogadores e o narrador e dos jogadores entre si. A escuta sensível não significa que os sujeitos estão a todo tempo se analisando, mas que ouvem, se adaptam ao que é ouvido e são ouvidos. Em uma sessão de jogo os sujeitos agem, eu como pesquisadora/narradora ouço e reajo ao que eles falam, provocando outras reações. A meditatividade é a hiper-observação, sutilmente colocada na pesquisa, ou seja, a consciência que as ações de cada participante produzem implicações mútuas.

Podemos, então, comparar a nossa proposta de pesquisa-ação a uma arte, pois ela se aproximaria mais desta do que da ciência, pois precisa de muita sensibilidade e empatia para

se chegar ao conhecimento. Nesse caso, esse entendimento de Barbier (2002) se assemelha a que Ginzburg (1989) propõe como paradigma indiciário, ou seja, a busca por vestígios que escaparam ao olhar menos acurado do senso comum, para se fazer uma aproximação ao objeto de pesquisa. No caso da pesquisa-ação, entendemos que estes vestígios são descobertos a partir da interação entre pesquisador e sujeitos.

Ao entendermos que a pesquisa, principalmente a pesquisa-ação trata muito mais do que é apontado como científico e dando espaço, não somente a outras vozes dentro da pesquisa, mas à própria incerteza que ela produz e dar ouvidos ao que normalmente não é ouvido, a escuta sensível é para que o pesquisador não colonize o campo, impondo seu próprio modo de pensar, mas dando espaço para que se desconstrua preconceitos e reconfigurem-se os conceitos a partir da vivência lúdica.

Nesse campo do afeto, o desenvolvimento coletivo da pesquisa-ação é imprescindível visto que não existe pesquisa-ação sem que haja uma participação coletiva e é no coletivo que os afetos se desenvolvem, inclusive os afetos em que o próprio pesquisador está implicado, já que faz parte do sujeito coletivo.

[...] nada se pode conhecer do que nos interessa (**mundo afetivo**) sem que sejamos parte integrante, ‘actantes’ na pesquisa, sem que estejamos verdadeiramente envolvidos pessoalmente pela experiência, na integralidade de nossa vida emocional, sensorial, imaginativa, racional. É o reconhecimento de outrem como sujeito de desejo, de estratégia, de intencionalidade, de possibilidade solidária. (BARBIER, 2002, p. 70-71, grifo nosso)

Como a pesquisa-ação é coletiva, seu traçado se dá em campo aberto a partir das zonas de incertezas. O aspecto que a impulsiona é a crença do crescimento humano do indivíduo e do grupo através da pesquisa.

Caberia, nesse cenário ao pesquisador coletivo conduzir uma escrita coletiva da pesquisa, feitas à medida que os textos são discutidos e lidos por todos, ainda que o texto final seja elaborado pelo pesquisador, equilibrando as narrativas feitas pelo pesquisador coletivo e as que foram elaboradas a partir desses. Em nosso trabalho, os escritos aparecerão nos personagens criados pelos jogadores e nas narrativas que ajudaram a construir em torno dos temas que apareceram na forma de personagens não jogadores e situações de narrativa no livro-jogo com significativo impacto dentro dos cenários.

Neste aspecto, uma sessão de jogo de RPG é essencialmente uma pesquisa-ação, onde os personagens são definidos pelos jogadores, há uma perspectiva de um jogo objetivo (situação-problema), mas o desenvolvimento do jogo e o final dependerá da interação dos

jogadores entre si (como sujeitos da pesquisa) e com o narrador (o pesquisador). Seriam assim um ‘sujeito coletivo’ da mesma forma que no RPG todos narram coletivamente.

Um aspecto que temos que considerar é que, através do jogo de RPG como mediador sensível dentro do processo de formação em contexto dos/as professores/as, pretendemos, em vez de esperar que a realidade mude por si só, buscar alterá-la de forma concreta, entendendo que a ação dos sujeitos pode até ter limites, mas não é limitada. Os próprios indivíduos devem passar por uma mudança antes de proporcioná-la a outros. No caso de nossa pesquisa, os professores reconheceram as ausências no ensino de História com relação às africanidades, em sua própria formação como profissional, bem como o silenciamento dessa cultura em nossa sociedade e em suas vidas, entendendo seu lugar de fala, seja a partir da branquitude ou da negritude, para poder levar a transformação para suas salas de aula. “A mudança torna-se necessária, embora difícil, aos olhos dos participantes do grupo de pesquisa ação. Para elas, há um problema a resolver. O resultado se traduz sempre por outra coisa diferente do que esperado.” (BARBIER, p.72) É importante saber que a escola provavelmente não mudará o quanto os sujeitos almejam, pois o silenciamento forçará sua continuidade, mas os sujeitos mudaram e essa mudança poderá contribuir para o fim progressivo do silenciamento, se não na escola como um todo, pelo menos, entre seus/suas alunos/as.

Dessa forma, o traçado da pesquisa, no qual o pesquisador tem um princípio metodológico de que vai se configurando na medida em que ele interage com o campo e com os sujeitos, é definido pelo pesquisador coletivo a partir das mudanças que o grupo julga necessárias.

Com relação ao tema da História e Cultura Africana e Afro-brasileira, objeto do nosso trabalho, há pouco debate e poucos projetos desenvolvidos nas instituições escolares em virtude dos efeitos do racismo estrutural na política educacional brasileira. O campo de atuação da nossa pesquisa é o trabalho docente de professores de História do Ensino Fundamental da rede pública do município de São Gonçalo do Amarante-RN.

Neste trabalho, lançamos para os professores o desafio de problematizar o ensino de História e Cultura Africana e Afro-brasileira, posto que foi um tema silenciado na historiografia brasileira, porém tornado obrigatório por força da lei 10.639/2003. Partimos do pressuposto que a falta de preparo para implementar ações consoantes com o marco legal seria a principal motivação para o engajamento dos professores na pesquisa. Outro aspecto que os motivaria, seria o caráter de inovação pedagógica oferecido pela proposta de, através do jogo de RPG, elaborar um material didático de apoio ao trabalho docente.

Para tratar de um assunto tão silenciado e espinhoso para professores, alunos e sociedade, escolhemos a estratégia metodológica do jogo (COSTA, 2012), nesse caso o jogo RPG, do qual já tratamos anteriormente.

Não se faz pesquisa-ação se não quer uma mudança, se não quer mexer em algo e gerar conflito. A pesquisa-ação é incômoda para o pesquisador e para os sujeitos envolvidos. Apesar da imprevisibilidade dos resultados, há uma estratégia na pesquisa-ação que se remete ao objeto dela. É a trama de fundo de onde emerge a ação. No caso de nossa pesquisa, essa trama é desenvolvida tanto através das discussões dos textos, onde são defrontados com aspectos do racismo estrutural, como dentro das sessões de RPG, onde lidam com um imaginário colonizado, que abordamos no próximo capítulo.

Como o conflito é inerente à pesquisa-ação, a negociação é primordial e perdura por todo o processo da pesquisa. A negociação permite que o pesquisador caminhe entre a mediação, o conflito, e que, junto com participantes, resolvam os desafios que surjam.

Em nossa pesquisa, a primeira fonte de conflito foi com a agenda dos/as professores/as, cujas escolas muitas vezes não os liberavam para as reuniões. A liberação ocorria apenas mediante uma declaração do instituto que o professor participava do curso de capacitação, da qual falaremos mais adiante. Ainda assim, algumas reuniões foram feitas sem a presença de todos os/as professores/as, por impedimento das escolas. Quando isso acontecia, era repassado via aplicativo de mensagens usado por todos os participantes do projeto, as informações da sessão de jogo e quaisquer materiais consultados, além de sempre haver uma recapitulação do que acontecera na reunião seguinte.

Outro conflito, recorrente e que está no cerne de nossa pesquisa, foi a resistência de alguns professores para se colocar no lugar de fala do negro ao construir seus personagens. O único professor que sempre disse que imaginou seu personagem negro foi o professor negro de uma comunidade quilombola. Essa dificuldade, foi notória principalmente entre os professores brancos quando do estudo do Egito Antigo. A justificativa dada é que estavam acostumados a ver os egípcios como brancos e por isso não conseguiam pensá-los como heróis negros, mesmo que durante a discussão desse período histórico, tenham tido acesso a bastante imagens que desconstruíam essa visão.

O processo, na pesquisa-ação, é o percurso percorrido pelo pesquisador e sujeito que não segue uma linha reta, mas é cheio de idas e vindas, voltas, circulares, espirais, sujeito a alterações de acordo com a negociação dentro do pesquisador coletivo. Com o RPG como suporte do processo, dentro da pesquisa-ação isso fica mais evidente, já que os professores atuam como criadores através de seus personagens, produzindo narrativas que contam sobre os

si mesmos dentro do tema histórico abordado. Isso é, não se trata de produzir apenas mais saber, mas conhecer melhor aquilo que se sabe através de diversas interações.

Algo que precisamos lembrar é que quando se trata tanto de RPG quanto de qualquer pesquisa em ciências humanas, o processo deve ser voluntário, pois não se pode obrigar o sujeito à pesquisa, com o perigo de ela ser afetada. Por isso, a participação do projeto foi voluntária, porém, feita dentro de um curso de Formação Inicial e Continuada (FIC), já que os/as professores/as precisariam de certificados para apresentar ao final da pesquisa, uma exigência da prefeitura para liberá-los para participar. A negociação levou a essa forma de contratualização que permitiu alterar datas, horários, procedimentos e até temas.

A realização da pesquisa-ação requereu interatividade entre os participantes, pois o pesquisador atuou trazendo o problema em questão, buscou os subsídios para sua resolução, e o grupo passou a desenvolver seu sentido e suas hipóteses através do mediador sensível do RPG que trabalhou em uma espiral constante de ação, reflexão e reação dentro de uma situação-problema. A atribuição de sentido das ações é analisada tanto durante o jogo quanto no momento de discussão posterior pelos participantes.

2.1.1 Procedimentos: justificativas das escolhas

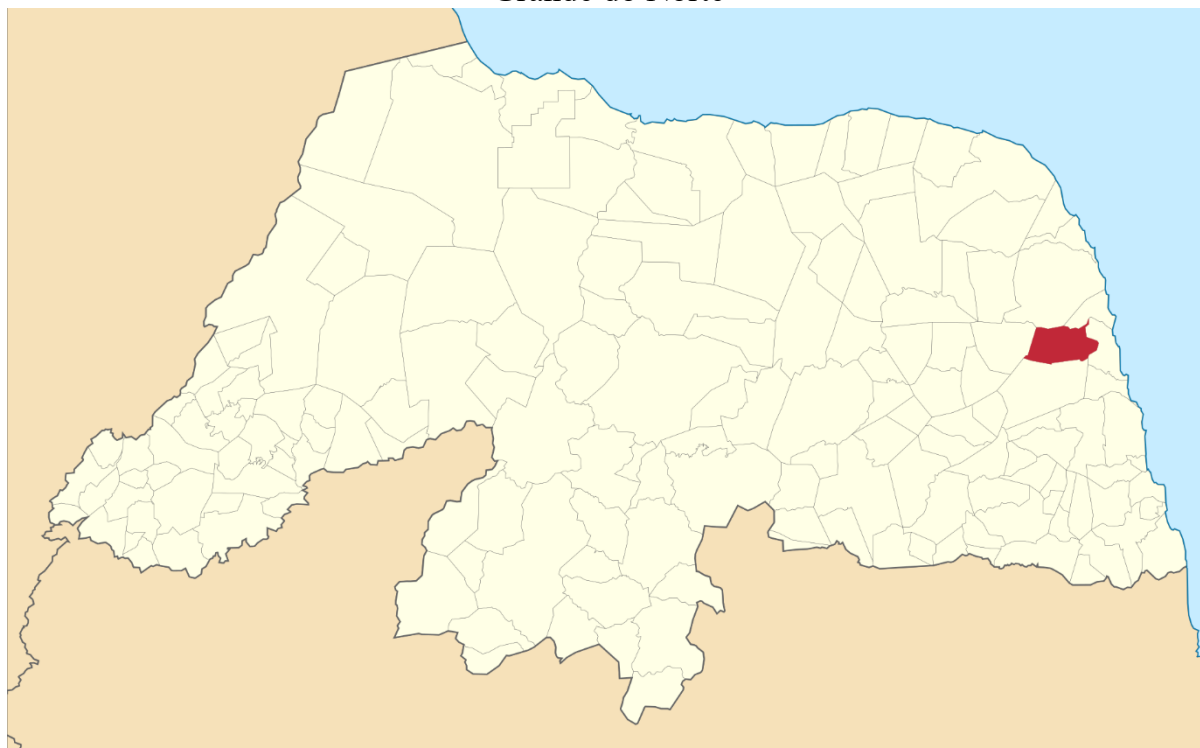
A escolha da cidade de São Gonçalo do Amarante como local da pesquisa foi o primeiro dos procedimentos adotados, pois impactaria a forma como organizaríamos os demais aspectos do projeto.

São Gonçalo do Amarante é um município situado na região metropolitana de Natal, no Rio Grande do Norte e se constitui no quarto município mais populoso do estado, contando com uma população de 87.668 habitantes, de acordo com o censo de 2010 e com a projeção de 104.919 para 2021 (IBGE, 2021). Na instituição onde trabalho costumamos a nos referir à cidade pela sigla, aplicarei o mesmo aqui, me referindo a São Gonçalo do Amarante como SGA.

Destaca-se por abrigar, desde 2014, o Aeroporto Internacional Governador Aluísio Alves, atendendo a demanda de transporte de cargas e passageiros da região. A cidade também conta com um campus do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Rio Grande do Norte (IFRN), que iniciou suas atividades no ano de 2012 após diversas audiências com a comunidade para se determinar quais cursos se adequariam melhor às necessidades da cidade e arredores. O campus de SGA hoje conta com três cursos de Ensino Médio na modalidade

Integrado³ nas áreas de Informática, Logística e Edificações, um curso na modalidade subsequente⁴ na área de Edificações), dois cursos na área de tecnologia, sendo um Rede de Computadores e Logística e outro um curso de Engenharia de Produção, além de diversos cursos de Extensão e cursos de Formação Inicial e Contínua (FIC)⁵.

Imagem 2 – Localização do município de São Gonçalo do Amarante (SGA) no Rio Grande do Norte



Fonte: Wikipédia

Um dos acontecimentos mais lembrados do estado aconteceu nessa cidade, em 3 de outubro de 1645 na comunidade de Uruaçu, quando os holandeses, liderados por Jacob Rabbi, promoveram um massacre de colonos dentro da igreja após a missa de domingo. Três meses antes, um massacre similar ocorrera na comunidade de (atual cidade de Canguaretama). Este episódio ficou conhecido como “O Martírio de Cunhaú e Uruaçu” e o título dado pela Igreja Católica aos mortos foi de “Santos Mártires de Cunhaú e Uruaçu” que foram canonizados pelo

³O Ensino Médio Integrado é chamado assim pois há as disciplinas do Ensino Médio tradicional mais as disciplinas técnicas do curso escolhido pelo aluno no momento que se inscreve no processo seletivo. Nesse caso, o curso dura quatro anos e o aluno sai com o diploma do Ensino Médio e também do curso técnico escolhido.

⁴Subsequente é uma modalidade onde o aluno já concluiu o Ensino Médio em outra instituição e ingressa no Instituto para fazer apenas o ensino técnico. Tem duração de dois anos (metade do Ensino Médio Integrado).

⁵Os cursos de Extensão e de Formação Inicial e Continuada (FIC) são nas mais diversas áreas, pois são os professores que os propõe e a Instituição autoriza. Eles mudam todos os anos, por isso não há uma única área onde os mesmos atuam, nem mesmo são oferecidos os mesmos cursos todos os anos.

Papa Francisco em 2017 e a data de 3 de outubro se tornou feriado estadual no Rio Grande do Norte.

Um outro aspecto cultural, muito importante para a formação cultural no município, contudo, não recebe a mesma atenção, sendo desconhecido até mesmo por pessoas da cidade. São os grupos de Congos de Combate, de origem africana e que sobreviveu através da perpetuação de sua existência pela oralidade e ancestralidade dos participantes.

De acordo com o portfólio do grupo do Congo de Combate de São Gonçalo do Amarante:

O congo é uma prática africana que foi adaptada no Brasil pelos escravos e filhos de escravos que reúnem não só elementos temáticos africanos, mas também ibéricos, cuja difusão vem do século XVII. No Brasil, os missionários católicos conseguiram conservar estas danças guerreiras e batizaram-nas introduzindo elementos do cristianismo. (PORTFÓLIO CONGOS DE COMBATE, 2021).

O Congo de Combate é ato dramático cuja encenação conta a história da rainha Ginga de Angola e é formada por dois grupos, um representando o Rei do Congo e o outro o Embaixador da Rainha Ginga. As roupas são coloridas e durante a dança também representam a luta com espadas, chamada de “dança das espadas”. Atualmente, o mestre do congo de São Gonçalo do Amarante é Gláucio Teixeira da Câmara, ou Gláucio PeduBreu, que vem de uma família de Mestres de Cerimônia do Congo, cuja função foi passada para ele por seu avô e tio.

Quando conversamos com Gláucio, ele nos falou das dificuldades de serem reconhecidos dentro da cidade como forma de cultura, a falta de incentivo financeiro e como foi difícil manter o grupo vivo, pois ele precisou ir em busca de cada um dos novos membros, dentro das famílias dos antigos participantes, para que a tradição pudesse continuar. Mesmo assim, o grupo está ativo atualmente e faz diversas apresentações pelo estado.

Imagem 3 – Grupo de Congo de Combate de São Gonçalo do Amarante-RN



Fonte: a pesquisadora

Desta forma, pelo forte histórico de presença africana através dos Congos e também por ser onde está localizada o IFRN – Campus SGA que é a instituição onde a pesquisadora trabalha, que decidimos que este seria o local do projeto. A partir daí, estabelecemos que nosso grupo de sujeitos seriam os professores de História da rede pública de ensino desta cidade.

A especificidade de serem professores/as que atuam dentro de sala de aula com a disciplina de História se deu pois, de acordo com uma das técnicas da pesquisa-ação, a observação participante, consiste na implicação do pesquisador na pesquisa sendo ele um membro do grupo pesquisado ou sendo aceito por eles, sua forma de escuta e observação do cotidiano e do alcance e limites desta. Nesse caso, a pesquisadora pertence ao mesmo grupo dos sujeitos, pois é professora de História da rede pública, ainda que ensine numa escola federal, o que difere em estrutura e recursos das escolas municipais deles, além de ser de outro nível de ensino, no caso deles Ensino Fundamental II e Ensino Médio e eu no Ensino Médio Integrado. Apesar das diferenças, recorreu-se a esse papel como professora de História para que pudesse integrar o grupo e constituir assim o sujeito coletivo.

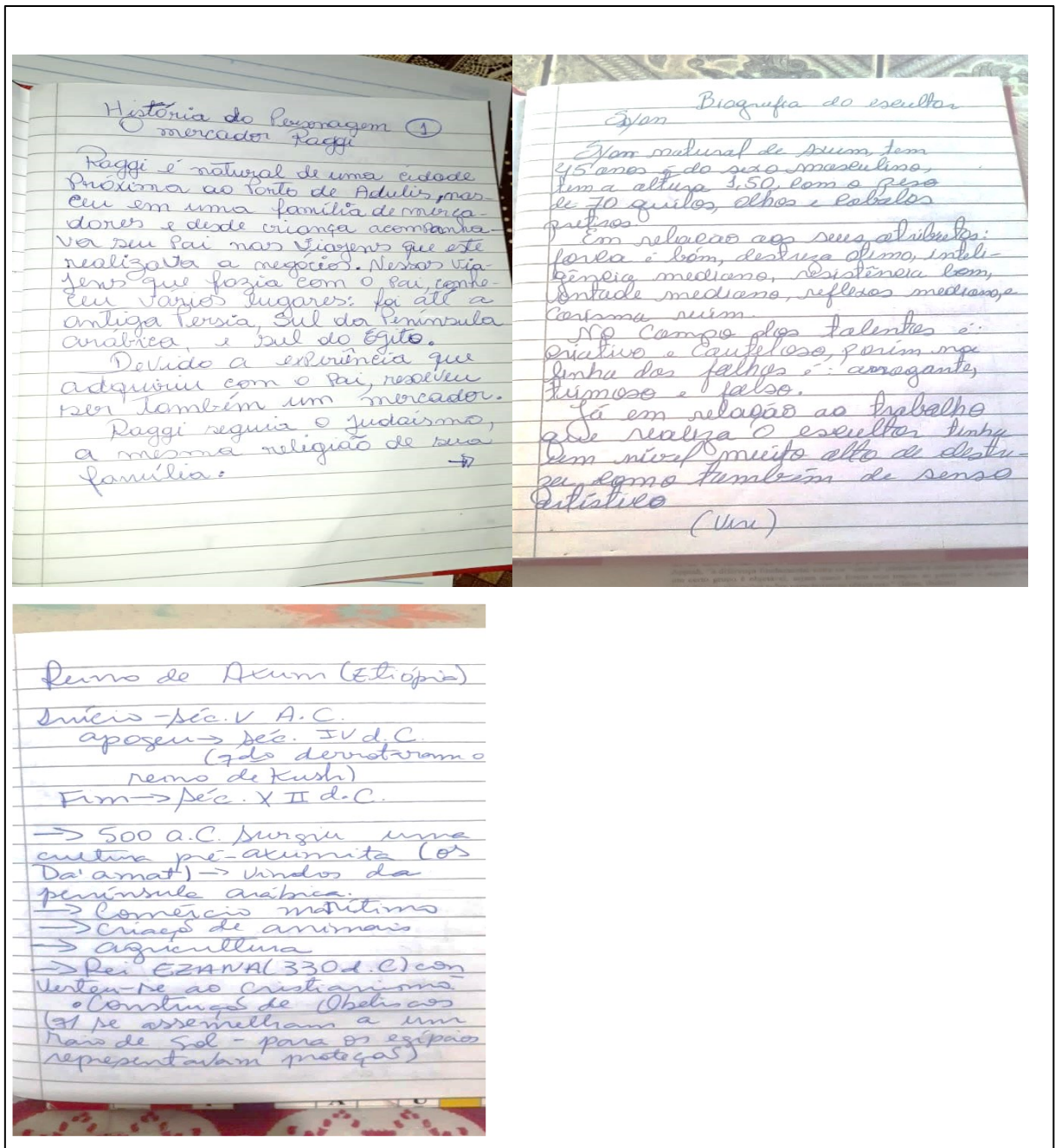
Outro motivo foi a percepção de que os/as alunos/as provenientes das escolas municipais tinham lacunas em seus conhecimentos históricos. Além disso, uma das missões dos Institutos Federais é ajudar no desenvolvimento local das cidades onde se estabelecem. Para isso, existe uma parceria entre a prefeitura e o instituto para que este ofereça cursos para os servidores, alunos/as e a comunidade da cidade. Então, aproveitamos essa relação para conseguir que professores/as que se dispusessem a participar.

Um dos detalhes que percebemos quando tivemos o primeiro contato com o grupo de professores/as de História, e que é relevante para o nosso trabalho, foi que nenhum deles conhecia o grupo de Congo de Combate, nem tinham ouvido falar dessa tradição da cidade. Porém, todos conheciam a história dos mártires de Cunhaú e Uruaçu. Uma situação que mostra a importância de atuar com estes sujeitos. Descreverei mais à frente a quantidade dos professores e suas formações.

É necessário observar, nesse contexto, que as técnicas utilizadas numa pesquisa-ação pode ser qualquer técnica de pesquisa das Ciências Humanas, justamente porque esse tipo de pesquisa é feito a partir do que a situação exige, abrindo um leque para escolha do pesquisador. Uma das técnicas mais comum é a observação participante, que falamos acima e o diário de campo, contribuição da etnografia para a pesquisa-ação.

Para que pudéssemos fazer o registro de todas as situações dentro das sessões de RPG com os professores, a forma de um 'diário', onde cada professor/a recebeu um caderno, para que pudessem anotar tudo com relação aos seus personagens e às sessões de jogo. Como pesquisadora-participante, também mantive o meu, onde todas os passos foram anotados. No diário foi colocado todo o percurso da pesquisa, onde recorri para analisar o que foi feito e onde revi os percursos, quando necessário. Tudo é compartilhado após uma sessão de jogo.

Imagem 4 – Diários de Campo dos Professores Simone, Marisa e Mário



Fonte: os próprios professores

As técnicas empregadas contribuíram para que a avaliação da pesquisa fosse constante e feita concomitantemente a ação, redefinindo-a quando necessário e recomeçando a cada nova sessão de jogo, contribuindo para a dinâmica da pesquisa e sua constante adequação aos interesses do pesquisador coletivo.

O que abordamos acima explica a escolha da cidade e do grupo de sujeitos, além do porquê de a pesquisa-ação ter sido a metodologia para nosso projeto. Queremos agora

ênfatizar que, ao usar a pesquisa-ação, auxiliamos o desenvolvimento de pesquisas na educação que contribuam para a mudança na práxis dos/as professores/as. Esse interesse se deve porque a pesquisa nem sempre é feita de forma a promover a aquisição de sentido na prática dos educadores, ocasionando uma distância entre teoria e prática.

2.2 A pesquisa-ação, a formação docente e o RPG

Adotamos, ao longo do texto acima, a visão da pesquisa-ação proposta principalmente por Barbier (2002). Agora, vamos falar um pouco da forma como a professora Maria Amélia Santoro Franco (2005) aborda a pesquisa-ação com foco na educação e na formação de professores, enquanto a visão de Barbier ainda é ligada a aplicação da pesquisa-ação dos movimentos sociais. Por isso, achei importante trazer a visão de uma autora que trabalha direto com a educação escolar e os professores.

Ao defender a utilização da pesquisa ação para a articulação entre docência e pesquisa, a professora Franco (2005), em seu livro *Pesquisa em Educação*, afirma que a pesquisa em Educação tem sido feita de forma que acaba não engajando os professores à pesquisa, fazendo com que estas se tornem instrumentos de poder do Estado, que criam programas que pouco contribuem para a mudança da práxis, sendo apenas uma forma de capitalização da educação pelo mercado que não está preocupado com a formação docente adequada à realidade de sala de aula.

A falta de sentido neutraliza a apreensão cognitiva/emocional dos conhecimentos teorizados, e os docentes, ou futuros docentes, acabam por não perceber a relação entre os conhecimentos teóricos e suas ações cotidianas, o que perpetua a dificuldade de interpretação das teorias educacionais nas práticas pedagógicas, impedindo a fertilização mútua entre esses dois polos da atividade educativa, perenizando a esterilização de muitas teorias e a inadequação de muitas práticas. (FRANCO, 2008, p.104).

A pesquisa-ação, para a autora, serviria para fazer a ponte entre pesquisa e prática na formação dos/as professores/as, principalmente porque, ao tratar dos problemas comuns à profissão e não ao sujeito individual, auxilia que se possa compreender esses problemas, pois ele não pertence ao indivíduo, mas ao grupo e o grupo age para mudar a realidade. O ser coletivo na pesquisa-ação impulsiona a mudança, pois não se trata de uma questão ‘minha’, mas uma questão ‘nossa’.

Apesar das muitas discussões sobre ensino e aprendizagem e a coexistência entre diversos discursos pedagógicos, é comum vermos presente na mentalidade de uma parcela conservadora da sociedade, representado pelo crescimento do movimento do “Escola sem

Partido”, que resgata justamente essa ideia de ensino tecnicista, atribuindo às outras vertentes da educação, a crise na educação, sem levar em consideração a falta de investimento, a falta de estrutura e de formação e salários dignos para os/as professores/as.

Nesse contexto, ao nos referirmos à pesquisa-ação na educação, pretende-se pensar uma outra concepção de prática educativa, superando a ideia de que estas se constituem apenas nos conteúdos ministrados pelos professores e a avaliação destes, pois o fazer pode se ver limitado a uma repetição de uma mesma ação sem que haja reflexão sobre ela, criando uma situação em que “o mero exercício docente nem sempre produz saberes pedagógicos.” (FRANCO, 2005, p. 110).

Durante muito tempo a escola e a prática docente esteve atrelada aos conceitos tecnicistas, porém, desde a implementação da Lei de Diretrizes e Bases da Educação - LDB (1996), o cenário vem mudando, dando espaço para a discussão de diversos temas até então considerados tabus. O que dificulta o ensino de História e Cultura Africana e Afro-brasileira em comparação a outros temas considerados sensíveis, como violência de gênero e sexualidade, é o racismo estrutural, principalmente nas escolas particulares, que muitas vezes alegam que não tem estudantes negros e por isso não precisam colocar as africanidades em pauta.

Dessa forma, o sistema educacional acaba colaborando para o engessamento das práticas docentes e quando um/a professor/a decide romper com essa situação, acaba sendo mal visto pelos colegas ouvindo frases como: ‘quer aparecer’ ou ‘chegou agora, por isso tá querendo mostrar serviço’, principalmente se o professor ou professora for jovem ou recém-formado. É urgente que se supere esses pensamentos, em prol de uma autonomia intelectual dos/as professores/as, pois a pesquisa atrelada a prática docente investe na valorização e no desenvolvimento dos saberes dos/as professores/as e na consideração destes como sujeitos intelectuais, capazes de produzir conhecimentos, de participar e de decidir nas questões da gestão das escolas e dos sistemas o que traz perspectivas para a reinvenção da escola democrática. [...] qualquer prática docente não começa do zero, ela vem se estruturando num caminhar histórico, e as inovações pretendidas devem ser concebidas como reajuste de trajetória. (FRANCO, 2008, p. 112-113)

É essencial que os/as professores/as percebam que, para haver mudanças, a reflexão é imprescindível. Enfatizo aqui que, com o aumento da oferta de cursos de pós-graduação nos últimos anos, houve uma quebra, ainda que pouca, no cenário educativo. Contudo, o problema é estrutural, justamente porque as escolas tendem a ‘engolir’ essas mudanças. Por isso, a pesquisa-ação torna-se um diferencial no campo da pesquisa em educação, pois atua diretamente numa transformação da prática através da reflexão crítica mediante a ação.

Apesar das inúmeras contribuições que as pesquisas educacionais trazem, há o risco que elas acabem se tornando um entrave para os professores. Citando Kincheloe (1997), Franco diz que as pesquisas educacionais podem impulsionar o surgimento de generalizações, que acabam por deslegitimar as experiências dos/as professores/as, pois criam um modelo do que seria ideal na sala de aula e desqualificam o que não se enquadrar nesse ideal, contribuindo para que os/as professores/as relutem em desenvolver projetos próprios. (p. 104)

Além do problema com as instituições de ensino, professor-pesquisador pode se sentir intimidados pelos percalços numa pesquisa-ação sendo o principal é a formação de um grupo para atuar na resolução do problema pois ele é a parte principal da pesquisa: sem a formação do sujeito coletivo não há como fazer uma pesquisa-ação.

2.3 Caminhos da pesquisa

Para que pudesse dar prosseguimento ao projeto, conversou-se com a direção geral do campus São Gonçalo do Amarante e conseguimos a afirmativa para que pudéssemos procurar a Secretaria de Educação, além do contato da pessoa responsável pelo contato com as escolas. Também tivemos a provação do grupo de Humanidades, para que os dados da pesquisa fossem colhidos dentro de um curso de Formação Inicial e Continuada (FIC), sob a coordenação do professor de História responsável pelo mesmo.

Após a concordância dos colegas e do Instituto, entremos em contato com a Secretaria Municipal de Educação do município de São Gonçalo do Amarante para discutir a possibilidade da realização da pesquisa com os professores de História da rede municipal e marcamos uma reunião presencial no prédio da secretaria. O encontro com a secretária-adjunta aconteceu na sede da Secretaria de Educação, onde foram colhidas as seguintes informações:

- A rede municipal de ensino de São Gonçalo oferece o ensino básico na modalidade de Educação Infantil e Fundamental I e II;
- Existem dezenove escolas que ofertam o Ensino Fundamental II na cidade;
- A prefeitura conta com vinte e cinco professores efetivos de História em seu quadro funcional, mais cinco seletivos (contratados temporariamente), totalizando trinta professores de História.

O *corpus* foram os professores de História que participaram do curso de FIC “História e Cultura Africana e Afro-brasileira através do Roleplaying Game” no IFRN – SGA. O principal interesse da colaboração da Secretaria Municipal de Educação foi o fato de não existir um projeto voltado para o ensino de História Africana e Afro-brasileira ofertado pelo próprio município e que todos os eventos e atividades que ocorrem nesse sentido são feitos

pontualmente por escola localmente. A secretária então manifestou o desejo de que os professores participassem do curso FIC e os convidou a se reunirem no auditório do IFRN para que eles pudessem se posicionar a respeito de sua participação ou não no curso FIC.

É importante ressaltar o caráter voluntário para os envolvidos na pesquisa, pois, como norteia os princípios da pesquisa ação, os sujeitos devem ter interesse em se colocar como participantes ativos do processo. Os professores poderiam participar do curso, mas não da pesquisa se assim o desejassem, mas todos concordaram na participação. As situações que podem complicar o tipo de pesquisa escolhida estão essencialmente na disposição dos sujeitos de participarem. Isso é real tanto para a própria pesquisa-ação quanto ao jogo de RPG. Se não há interesse dos participantes, não há desenvolvimento das relações necessárias para a pesquisa, visto que ela necessita da participação ativa para a construção das interações que proporcionarão a situação de aprendizagem. O projeto não pode ser feito sem aqueles envolvidos no problema, por isso, devem ser os/as professores/as de História e não outros profissionais a participarem. Além do mais, os participantes estão livres para saírem da pesquisa a qualquer momento, principalmente se os objetivos acordados entre eles e o pesquisador não forem respeitados pois a avaliação deve ser em conjunto e os resultados difundidos sem restrição.

2.3.1 Primeiro contato

A reunião com os/as professores/as interessados na proposta que enviamos para as escolas aconteceu na data prevista, dia 10.05.2019 no miniauditório do campus do IFRN-SGA. Dos trinta professores de História da rede municipal, doze se fizeram presentes e aplicamos um questionário com estes para obter informações sobre seu perfil.

Imagem 5 – Professores/as participantes da reunião de apresentação do projeto no IFRN-SGA



Fonte: a pesquisadora

Devido ao número baixo de aulas de História, tivemos professores presentes de dez escolas diferentes. Abaixo, a tabela das escolas contempladas e os dados dos/as professores/as presentes:

TABELA 1: PERFIL DOS PROFESSORES DE HISTÓRIA - SGA

Nomes das Escolas	Número de Professores	Sexo	Idade	Raça	Tempo De Docência (anos)	Livro didático de história					
						Perdidos no Espaço – Ed. Moderna	Projeto Araribá – Ed. Moderna	Projeto Telaris: História – Ed. Ática	Cláudio Vicentini (Não informaram o nome do livro)	Não adotam livros	Não responderam
E. M. Maria da Cruz Bezerra Cavalcante	1	M	65	Negro	30				X		
E. M. Maria de Lourdes de Lima	2	F/M	62/33	Branco/Negro	19/12		X				
E. M. Prof. ^a Maria das Neves	1	F	39	Branco	14		X				
E. M. Jéssica Débora de M. Bezerra	1	F	46	Amarelo	20				X		
E. M. Joaquim Victor de Holanda	1	F	46	Amarelo	20				X		
E. M. Francisco da Costa	3	F/F/M	41/40/53	Pardo/Branco/Branco	8/2/24	X				X	X
E. M. Luiz de França Lima	1	M	47	Pardo	8			X			
E. M. Damião Januário	1	F	36	Negro	10						X
Centro Educacional Poti Cavalcanti	1	M	46	Pardo	22						X
E. M. Joaquim Inês do Nascimento	1	M	32	Negro	10					X	

A faixa etária dos/as professores/as é acima dos trinta anos, sendo o mais jovem com trinta e dois e o mais velho com sessenta e cinco. O tempo de sala de aula variou bastante, pois tivemos professores que estavam em sala de aula há apenas dois anos bem como professores com trinta anos de ensino. Com relação ao gênero, metade se declarou do sexo masculino e metade do sexo feminino, tendo ficado bem equilibrado nesse sentido.

Sobre a questão de raça, utilizamos as nomenclaturas usadas pelo IBGE. Dos doze professores, quatro se declararam negros, três pardos, quatro brancos e um amarelo. Ficamos animados quando dois dos professores, um homem e uma mulher, se declaram quilombolas e que trabalham História em suas comunidades. Esse fato iniciou uma discussão sobre negritude e identidade, com um dos professores falando sobre o processo que levou sua comunidade a aceitar o termo quilombola e sobre seu projeto de mestrado em um curso de pós-graduação do Rio Grande do Norte. Eles foram os que mostraram maior interesse no projeto.

Uma preocupação que surgiu a partir de outro professor autodeclarado negro, foi que ele temia o início do projeto e que o governo atual o parasse no meio, sem que eles pudessem continuar, pois a pesquisa estava sendo prejudicada em todo o Brasil. Esclarecemos que nossa pesquisa não está atrelada à bolsa, mas acontece com financiamento próprio e que, a menos que uma lei a barre, ocorrerá dependendo da disponibilidade deles.

Constatamos, em nossa conversa e nos questionários que, dos professores presentes, apenas metade deles possuíam formação em História. Os demais têm aulas dessa disciplina para complementar a carga horária. Entre os que não são formados em História temos a formação em Ciências Sociais, Pedagogia, Geografia e Matemática.

Sobre os livros didáticos, todos os professores foram unânimes em dizer que não concordam com a forma como a África está inserida nos materiais que recebem. De todos os professores, os dois não utilizam nenhum livro, mas não informaram qual tipo de material usam em suas aulas.

Ao serem questionados sobre o que era necessário para a melhoria da prática docente, apenas quatro professores apontaram para a formação continuada. Os demais se dividiram entre materiais adicionais para o uso em sala, melhorias na estrutura, menos alunos nas salas de aulas e acesso a outras tecnologias, como computadores.

Apesar de todos dizerem que tinham interesse em participar do projeto, apenas onze assinaram a lista para participar de um segundo encontro. Todavia, todos os professores foram unânimes em dizer que sua participação está condicionada à liberação da escola pela gestão, através de comunicado oficial, em declaração da participação nos dias das reuniões e expedição de certificado após o projeto.

Na reunião foram abordados os seguintes tópicos com os educadores:

- Debate sobre a importância da lei 10.639/03;
- Definição do projeto;
- Apresentação do percurso da pesquisa, de forma a elucidar para os participantes o processo de construção e desenvolvimento da metodologia norteadas pelo RPG, que fora realizada desde a especialização ao mestrado, contando com vídeos e dados dos alunos que participaram das pesquisas anteriores, que serão mostrados a fim de pontuar os aspectos positivos do RPG no contexto do ensino lúdico do tema;
- Caminhos que serão tomados no decorrer da pesquisa, como ela acontecerá e o que será produzido a partir dos encontros.

- Os/as professores/as participarão da escolha dos dias para a realização da pesquisa e o horário. É importante ressaltar que, aqueles que quiserem participar poderão sair a qualquer momento e que o vínculo a pesquisa é totalmente voluntário.

Após a reunião, os professores que estavam interessados em participar, assinaram uma lista onde colocaram seus nomes, telefones e e-mail, pois assim poderíamos manter o contato e marcamos a próxima reunião. Acreditei que não seria difícil montar um grupo com uma boa quantidade de participantes, pois a maioria dos que compareceram mostraram interesse na temática e na abordagem através do *RPG*. Detalharei mais abaixo como foi esse contato e as reuniões posteriores.

2.3.2 A formação do grupo e a dificuldade em pertencer

A dificuldade da pesquisa-ação aumenta quando o/a professor/a pesquisador/a vai se inserir num grupo já existente, com uma dinâmica própria e onde pode haver resistência. Nesse caso, o entrosamento entre pesquisador e docentes e a formação do pesquisador coletivo, vai depender da forma como a aproximação entre estes foi feita. Se o grupo de professores convida o pesquisador a recepção pode ser mais bem-vinda do que se o pesquisador for convidado por outrem, como a instituição de ensino, podendo gerar um sentimento de coação entre os/as professores/as.

Em nossa pesquisa, temos um caso diferente que não foi abordado em nenhum dos autores que consultamos, pois não havia um grupo já formado e atuando num mesmo local, o que é o usual numa pesquisa ação. Como o projeto foi focado nos/as professores/as de História (licenciados na área ou não) e as escolas usualmente têm em seus quadros apenas um ou dois professores dessa área, pois as aulas são poucas, o grupo foi formado exclusivamente para a pesquisa, entre os professores que compunham o quadro das escolas municipais de SGA. Os critérios requeridos, como já mencionei, era que estes estivessem em sala de aula lecionando a disciplina de História. Apesar de alguns profissionais se conhecerem e dois deles serem irmãos, eles não atuavam juntos, com exceção de duas professoras da mesma escola, mas atuavam em anos diferentes. Isso gerou uma fragilidade da formação do sujeito de pesquisa, pois seria necessário o estabelecimento de laços entre os sujeitos, antes que a identidade do sujeito coletivo começasse a se formar. Em virtude disso, a identidade do pesquisador coletivo como um grupo foi sendo construído concomitantemente à pesquisa.

Para que essa identidade fosse sendo sedimentada, recorremos a um procedimento defendido por Franco (2005), que é o aquecimento coletivo, uma forma de ‘piloto’ da ação, onde tudo será explicado para os/as professores/as. Tivemos vários momentos que poderiam ser considerados esse aquecimento, que foi a reunião do dia 10.05.2019, onde os professores souberam do projeto e também mostraram o interesse e no dia 07.06.2019, onde os interessados apareceram e se disponibilizaram a participar da pesquisa. O diagnóstico da situação já havia sido dado pela própria secretaria de Educação, que relatara não haver nenhum projeto na área de africanidades nas escolas, o que foi endossado pelos/as professores/as.

Numa pesquisa-ação, a construção do pesquisador coletivo é feita com a finalidade de sensibilizar os integrantes deste para o problema, incentivando a cooperação entre eles. Em nossa pesquisa, isso acontece em dois momentos distintos que se reforçam: os momentos de estudo e aqueles dedicados ao jogo.

No primeiro momento, a construção do nosso pesquisador coletivo se iniciava logo no início das reuniões, quando os/as professores/as ficavam à vontade para falar de seus problemas na sala de aula, nas escolas e com relação da temática, como casos de racismos, citados pelos professores negros. Nesses momentos, antes de entrarmos nas discussões da História, entrávamos na história de cada um e na sua visão de mundo. Esse aspecto era reforçado nas discussões, enquanto professores/as de História, refletindo sobre o conhecimento histórico e as ausências existente neles. E, ao final da reunião, tínhamos um lanche coletivo, com contribuição de todos, interagindo entre si e partilhando o alimento, remetendo a ancestralidade africana que trabalhamos durante a pesquisa.

O segundo momento de criação de identidade e cooperação foi feito dentro do jogo, na interpretação de papéis. A construção nesse momento é mais sutil e menos perceptíveis, como brincadeiras ditas para o personagem do jogador e que fazia referência a algo dito fora do mundo lúdico do jogo. Isso criava um clima de intimidade e parceria entre os professores e, algumas vezes, até de disputa entre os personagens sem, contudo, haver atritos.

Nas reuniões em que focávamos na discussão dos aspectos históricos, que antecediam as sessões de jogo, o material era fornecido por nós e levado à discussão com os/as professores/as. E um dos aspectos destacados na pesquisa era que, por mais que discutíamos intensamente os materiais, os professores efetivam aqueles conhecimentos apenas quando começavam a construir seus personagens, pois, nesse momento era necessário transformar a informação recebida em saber. De posse do conhecimento histórico, cabia aos professores transformá-los em uma narrativa autoral, que respeitasse o contexto e não cometesse nenhum

anacronismo, exigindo reflexão e domínio do conteúdo. A criação dos personagens então possibilitava a articulação requerida entre o conhecimento e a ação dentro da pesquisa.

Uma observação feita por Franco (2005) em sua pesquisa que confirmamos na nossa prática foi quando ela afirma que é mais fácil trabalhar com professores universitários que com professores do fundamental pois esses primeiros são mais acostumados à pesquisa. Em nosso grupo, um dos professores estava fazendo mestrado e era o mais aberto à experiência e que apresentou menos dificuldade em elaborar seu personagem e interpretá-lo, enquanto o professor mais velho que saíra da faculdade há mais de vinte anos teve muitas dificuldades nestas questões.

A organização das sessões e os momentos de análise feitos pela pesquisadora antes de cada reunião procurou levar em consideração as dificuldades trazidas pelos/as professores/as no decorrer de nossa pesquisa, de forma que o material oferecido fosse o mais completo possível, com informações que propiciassem sua utilização, mesmo que os sujeitos não tivessem outras fontes de referência.

2.3.3 O perfil dos professores

Depois que o projeto foi apresentado, oito professores dos que foram para a reunião se interessaram em permanecer no projeto. Posteriormente, uma professora ouviu sobre a iniciativa de um de seus colegas e foi na reunião seguinte e pediu para participar. Dessa forma, contamos, ao todo, nove professores se dispuseram a fazer o curso FIC no qual seria aplicada a pesquisa. Abaixo, listamos o perfil de cada um deles de acordo com o que responderam no questionário e o que percebemos no decorrer das reuniões. Ressaltamos que, para manter a privacidade dos envolvidos na pesquisa, alteramos seus nomes.

Simone – professora temporária, parda, 41 anos, trabalha do 6º ao 9º ano e se destacou nas sessões de jogo por ser a única mulher que sempre jogou com personagens mulheres, mas, em contrapartida, sempre fazia personagens ricas e que não pertenciam a classes populares. Ela dizia que, pelo menos, na ficção queria ser rica.

Fábio – professor substituto, 33 anos, quilombola, negro e atuante nos movimentos sociais. Faz mestrado em Antropologia na UFRN e era candidato a vereador na cidade em que morava, Ceará-Mirim. Ensina turmas do sétimo ao oitavo ano. Foi o jogador que mais se destacou, por suas interpretações e por se sentir mais à vontade para jogar que os demais. Também foi o único a fazer personagens pertencentes às classes mais baixas.

Flávia – professora temporária, 36 anos, irmã do professor Cândido, também quilombola e negra. Trabalha numa escola onde o Ensino Fundamental II é noturno, onde

leciona do 6º ao 9º ano. Sempre fazia personagens masculinos, por achar que assim poderia ter mais oportunidades no jogo.

Paulo – professor temporário, branco, 53 anos, trabalha tanto no ensino fundamental do 6º ao 9º ano quanto no ensino médio do 1º ao 3º ano. Sempre o mais interessado em tirar dúvidas sobre os conteúdos e a relação da História da África e o racismo. Foi o primeiro a admitir que os textos o deixaram incomodado, por mudar totalmente o que ele pensava sobre a História da África e o impacto dela na nossa sociedade. Apesar disso, seus personagens sempre eram mais claros que os demais.

Mário – professor temporário, 32 anos, negro, da mesma cidade que os professores quilombolas, mas que não é atuante no movimento. Ensina do 6º ao 9º ano e por não ter livro durante o ano de 2019, fez sua própria apostila. Como estava participando do projeto, foi escolhido por sua escola para fazer um projeto sobre africanidades e me convidou para participar.

Norma – professora efetiva, 62 anos, branca e uma das que mais teve dificuldades em compreender o jogo. Também foi a jogadora que mais insistiu em fazer personagens de pele clara, mesmo com toda a discussão sobre negritude. Já conhecia sobre RPG, pois sua filha jogava.

Marisa – professora temporária, branca, formada em geografia, mas que atua na área de História. Foi uma das professoras mais empolgada com o projeto e foi a única jogadora a priorizar os atributos sociais.

Leila – professora temporária, branca, 40 anos, trabalha do 6º ao 9º ano tanto na escola municipal quanto numa privada. Não jogou a primeira sessão porque a escola não liberou nas sessões. Na segunda, optou por um personagem de pele clara e sem ser africano.

Joaquim – professor efetivo, 66 anos negro, cuja mão é de Angola e o pai indígena. Sempre se remete às suas origens e suas experiências com o racismo. É o professor mais velho, já perto de se aposentar. É o protagonista dos momentos mais engraçados das reuniões.

2.3.4 Níveis de criação da pesquisa

Depois de conversarmos com os professores e eles se interessarem em participar do projeto, falamos sobre como seria o desenvolvimento das etapas da pesquisa. Era muito importante que a participação dos professores fosse voluntária e que entendessem que, da mesma forma, a participação dos seus alunos também seriam. É importante esse aspecto porque o RPG, como todo jogo, perde sua ludicidade se for obrigatório, desvirtuando assim sua função. (BROUGÈRE, 2002).

Apesar disso, foi necessário que a pesquisa fosse desenvolvida dentro de um curso FIC do IFRN, para que os professores recebessem a autorização para participarem por parte da prefeitura de São Gonçalo do Amarante. Foi uma exigência da secretaria que houvesse a disponibilização de um certificado que comprovasse a formação prestada pela pesquisa. Por isso, o curso foi desenvolvido em parceria com o NEABI do IFRN, sob coordenação do professor de História da Instituição e meu colega de trabalho, o professor Renato. O curso recebeu o nome de “História e Cultura Africana e Afro-brasileira através do Roleplaying Game” com a carga horária de 150 h e tinha os mesmos objetivos do projeto e onde apenas participaram os integrantes da pesquisa.

Nomeamos de “Níveis de criação” os momentos da pesquisa/jogo, uma vez que o RPG é um jogo onde é necessário a criação de personagens e narrativas, tendo como objetivo final a criação de um material de RPG que aborde o ensino da História Africana e Afro-brasileira numa perspectiva decolonial e que possa ser utilizado como recurso didático de inovação pedagógica.

Os níveis de criação seriam então:

1. **Criação do jogo pelo pesquisador como inovação pedagógica:** nossa perspectiva é propor uma nova forma de abordagem da temática das africanidades, de forma a quebrar os paradigmas vigentes no ensino de história sobre o tema, de forma a utilizar o caráter lúdico do RPG e sua capacidade de construção e reconstrução de diálogos e narrativas que auxiliam na reflexão, percepção e transformação das identidades mediante a imersão no contexto histórico, como já foi mostrado em nosso trabalho no mestrado. (RODRIGUES, 2014);
2. **Cocriação do jogo a partir da experiência dos professores:** os/as professores/as de História participantes do projeto criam personagens e narrativas a partir da intervenção da pesquisadora, em forma de sessões de jogo e estudo, produzindo sua própria experiência narrativa lúdica com a imersão no RPG, colaborando para a construção do material tanto com os personagens produzidos como com as impressões do que este deve ter para que seja usado em sala de aula. Da mesma forma, nesse processo de criação junto aos/as professores/as, eles podem experienciar o momento de reflexão que posteriormente proporcionarão aos seus alunos com as sessões de jogo;
3. **Recriação do jogo pelos discentes dos professores:** nesse momento, os/as alunos/as construirão seus personagens e suas narrativas em sala de aula, com

o professor, utilizando o material produzido durante as duas primeiras partes da criação. Aqui, os/as alunos/as utilizarão tanto o que aprenderam em sala quanto o que é fornecido pelo material para o desenvolvimento da narrativa. Também produzirão suas próprias narrativas derivadas da imersão lúdica.

Frisamos que os dois primeiros momentos de criação, a criação e recriação do jogo, acontecerão concomitantemente, a partir das sessões de jogo e da atuação do pesquisador coletivo e da análise destas para o desenvolvimento do material.

2.4 Criação e recriação do jogo a partir da experiência dos professores

As reuniões com os/as professores/as que se dispuseram a participar do projeto iniciaram no dia 07.06.2019, no miniauditório do Instituto Federal da cidade (onde trabalho). Como eu havia criado um grupo no aplicativo de mensagens telefônica gravada (*WhatsApp*), tive contato com eles desde o dia 10.05.2019 e repassei alguns materiais para que eles iniciassem a leitura para a reunião seguinte. Enviei a eles minha dissertação de mestrado, já que tinham mostrado interesse nela, bem como o livro virtual da professora Sandra Petit, “Pretagogia” junto com o volume II da coletânea História da África, da UNESCO. Informei os nomes dos/as professores/as e as escolas que eles/elas lecionavam para a secretaria de Educação, para que eles pudessem informar aos diretores da ausência dos professores no dia da reunião. Também foi providenciado, pelo coordenador do curso FIC, professor Renato, declarações que os/as professores/as participariam da reunião. Ao todo, foram onze reuniões nessa etapa.

1. Primeira reunião: Fiz um planejamento do que discutiríamos nessa reunião e os tópicos que eu tinha em mente como necessários eram:

- Perguntar se os/as professores/as haviam feito alguma pesquisa sobre o tema nesse meio tempo e, caso tivessem, o que encontraram;
- Perguntar sobre o material usado em sala de aula, a forma como as africanidades são mostradas, as dificuldades que tinham em abordar o tema, o que esperavam do projeto e porque tinham o interesse em participar;
- Pedir para eles analisarem seu livro didático em respeito ao tema das africanidades;
- Perguntar se conhecem o RPG e se já jogaram;
- Perguntar se eles leram o material que eu passei;
- Combinar as datas dos próximos encontros.

Foi uma reunião em que perguntei sobre o interesse do projeto, conversamos sobre a presença do tema de africanidades nos livros didáticos oferecidos pela prefeitura de SGA, em que os professores relataram problemas até mesmo para ter acesso a algum livro em sala de aula não há uma ementa municipal para a disciplina de História para que os professores sigam, é dito apenas para seguir a base nacional curricular. Perguntei para eles/elas se/quando começam a trabalhar as africanidades e todos começaram a falar do período colonial e que só trabalham a África a partir daí. Pedi então para eles falarem sobre os projetos das escolas sobre o tema, já que a secretária de educação havia dito que, apesar de não existir um projeto da própria prefeitura, algumas escolas faziam projetos pontuais. Todos disseram que suas escolas não fazem esses projetos. Terminamos a reunião marcando as próximas datas, para o resto ano, para que eles pudessem avisar às escolas com antecedência. Ficaram escolhidas as seguintes datas:

TABELA 2 – DATAS DAS REUNIÕES

MÊS	DIAS DE REUNIÃO
Julho	22 (segunda-feira)
Agosto	06 (terça-feira) 22 (quinta-feira)
Setembro	13 (sexta-feira) 23 (segunda-feira)
Outubro	08 (terça-feira) 24 (quinta-feira)
Novembro	08 (sexta-feira) 18 (segunda-feira)
Dezembro	03 (terça-feira)
Total de encontros	10

2. Segunda reunião: Falamos sobre o RPG e suas características. Os professores falaram sobre o que conheciam do RPG como um jogo de interpretação e uma das professoras tinha filho que jogava, mas nenhum deles nunca jogou. Apresentei a ficha de personagem, expliquei como se preenche e mostrei quais as regras do sistema utilizado. Como a aventura se passaria no Egito, começamos a discutir sobre a História do Egito. Depois da discussão sobre a história do Egito, passei vídeos de um canal chamado Antigo Egito para que eles assistissem e fizemos um debate sobre o que foi dito. Tirei mais algumas dúvidas sobre as fichas, passei os textos que eles deveriam ler para a próxima reunião e encerramos a sessão.

3. Terceira reunião: Iniciamos a reunião com os/as professores/as mostrando o que haviam pesquisado. Apenas um professor leu os textos. Durante a sessão, enquanto debatíamos

os textos, o professor Joaquim disse descendente de escravizados de Angola e tem pai indígena, contando vários casos para nós. Os professores escolheram seus personagens e os apresentaram para o grupo. Como os professores não leram os textos, de acordo com eles por falta de tempo, lemos alguns trechos e debatemos antes de encerramos a reunião.

4. Quarta reunião: Nessa reunião estava prevista para acontecer a sessão de RPG referente ao Egito Antigo. Começamos com uma revisão da reunião anterior, onde começamos a elaborar os personagens e lemos os textos-base para o trabalho. Expliquei em qual tempo histórico seria o jogo e o porquê de tê-lo escolhido. Mostrei imagens do período para que os jogadores pudessem criar uma imagem mental do que seria abordado e pedi para que eles falarem sobre seus personagens novamente, dizendo suas histórias, antes de começarmos. Comecei da direita para a esquerda, interagindo com cada jogador individualmente. O plano era terminar a sessão no mesmo dia, mas como os jogadores ainda não estavam familiarizados com o jogo, levou um tempo para que pudéssemos pegar o ritmo. Combinamos a próxima reunião e encerramos.

5. Quinta reunião: Falamos inicialmente antes de começarmos, sobre a História da África e o eurocentrismo na História, em especial no caso egípcio. Depois, prosseguimos com a sessão de jogo, onde os professores enfrentaram o desafio proposto por mim, que era descobrir um ladrão de tumbas, que roubara um corpo durante um processo de mumificação. O problema foi que os jogadores acharam que o culpado estava entre eles, e eu precisei explicar que no RPG era colaborativo e se, nenhum deles declarou a ação que roubaria a tumba, eles não fizeram. Expliquei novamente como funcionava o RPG e eles entenderam que teria sido alguém que não era jogador, mas um personagem controlado por mim, a narradora. Por causa da falha nos dados, eles não conseguiram descobrir quem era o vilão da história e eu revelei a informação apenas no final e expliquei que eles não descobriram aquilo porque falharam nos dados. Após debatermos o que aconteceu na sessão de jogo, encerramos.

6. Sexta reunião: Nessa reunião discutimos sobre como foi o jogar RPG pela primeira vez e a forma como o tema das africanidades foi abordado. Todos achavam, inicialmente, que se tratava de um jogo competitivo, até que eu expliquei que o RPG é essencialmente cooperativo e, por isso, ele era ideal para o ensino, porque os jogadores teriam que colaborar uns com os outros. Falamos sobre a interdisciplinaridade do jogo, já que, naquela campanha vimos história, produção textual, mapas e arte. Terminamos com a entrega do material para a próxima aventura, que se passara no Império de Axum. O Império de Axum corresponde hoje à Etiópia e foi um dos grandes impérios africanos que durou do século I ao

século X. Foi um dos primeiros a tornarem a religião cristã oficial, muito antes do Império Romano.

7. Sétima reunião: Os professores começaram a reunião falando sobre política nacional e isso é um acontecimento recorrente. Tenho a impressão de que os/as professores/as procuram se apoiar e por isso falam. Entreguei os cadernos que eu havia comprado para que eles/elas pudessem fazer suas anotações. Todos os professores residem em outras cidades e não em São Gonçalo. Falamos sobre a História de Axum e os professores reclamaram que não acharam muito material sobre Axum. Falamos sobre as ideias para os personagens deles e conclui pedindo para quem não terminou os personagens, trazê-los prontos na próxima sessão.

8. Oitava reunião: Fizemos uma recapitulação da reunião anterior. Mostrei novamente as imagens sobre o Axum e expliquei cada uma delas. A escravidão voltou novamente ao debate, sendo um tema muito recorrente. A sessão acabou se tornando um debate historiográfico e percebi que os professores anseiam muito por conhecimento. Fizemos os personagens dos professores e depois, encerramos a sessão.

9. Nona reunião: Falamos da semana da Consciência Negra, que é uma semana de eventos relacionados ao Dia da Consciência Negra, comemorado em 20 de novembro e em como trabalhar a temática em sala de aula, sugeri trabalhar os dois impérios que estávamos vendo na pesquisa: o império de Axum e o Egito. Começamos a jogar e os professores estão um pouco mais à vontade para jogar. Seus personagens decidiram o rumo da aventura e encerramos a sessão nela.

10. Décima reunião: Combinamos os encontros do ano de 2020. Foi acordado que o próximo encontro seria na primeira semana de março. Alguns professores/as estão com medo de não terem seus contratos renovados, pois apenas dois dele são efetivos. Afirmei que mesmo aqueles que não renovarem o contrato, podem continuar no curso e faremos os ajustes necessários. Eles concordaram e mostraram o interesse em continuar na pesquisa, independente da renovação do contrato. Como só tínhamos essa sessão antes do final do ano, eu adiantei um pouco as coisas e foquei na interação dos personagens. Deixei para fazer o apanhado da primeira parte da pesquisa no início do próximo ano.

11. Décima primeira reunião: Tentei fazer uma reunião com os/as professores/as durante o período de férias deles, no dia 10.02.2020, mas apenas duas professoras apareceram. Os motivos para as faltas foram diversos, mas a maioria foi por estarem viajando. Decidimos então marcar para o mês seguinte, uma semana antes do retorno das aulas. A reunião então foi marcada para o dia 05. 03. 2020, no mesmo horário e local. Todavia, eu cheguei com uma hora de atraso devido às obras na estrada, visto que moro longe do campus. Por isso, a reunião foi

mais curta e passamos a maior parte do tempo definindo o tema das reuniões, os dias e como se dará a aplicação do RPG nas escolas.

Conversamos sobre as reuniões passadas e analisamos o que foi feito até então. Depois, falamos sobre como será a prática da pesquisa. Eu disse que eles deveriam escolher uma turma, a vontade, para ser aplicado. Eles/Elas dariam aula normal sobre o tema que estivesse no currículo dele, mas com o olhar que desenvolvemos nas discussões e depois explicariam aos alunos como era o jogo, e pediria que eles fizessem um personagem caracterizado na época em que estudaram. A partir daí seguiríamos dois rumos possíveis: se a turma fosse grande, apresentariamos todos os personagens ao grupão e selecionariamos alguns, depois dividiríamos a turma em grupos no número de personagens, cada grupo ficaria com um personagem e a partir daí eles interpretariam. Em turmas menores, cada um poderia interpretar seus personagens. Os professores narrarão com o meu auxílio e teríamos reuniões individuais com cada professor antes da aplicação. Eu iria até a escola, faria a visita, e acompanharia ao processo como auxiliar. Os/As professores/as concordaram e foi acertado que na última reunião com o grupão (01.06) definiríamos a ordem em que eu visitaria as escolas. Definimos o próximo tema para jogarmos no período da ditadura civil-militar onde eles/elas interpretariam integrantes do movimento negro e entreguei o material. Sugeri que eles/elas fizessem outras pesquisas e começassem a construir seus personagens. Nos despedimos e encerrei a reunião.

Imagem 6 – Reunião de estudo com os/as professores/as



Fonte: a pesquisadora

Imagem 7 – Criação dos personagens



Fonte: a pesquisadora

Imagem 8 – Criação de personagens 2



Fonte: a pesquisadora

2.5 No meio do caminho havia uma pandemia

O ano de 2020 estava programado para ser o ano-chave da nova pesquisa. Estava previsto para começarmos a nos reunir no início de março, termos as reuniões até junho, quando começaríamos a nos reunir com os alunos nas escolas em que os professores

lecionavam. Seriam aproximadamente dois meses de pesquisa em sala de aula, com aplicações de até duas vezes por semana.

Todavia, os planos precisaram ser alterados. Como sabemos, a partir de novembro de 2019, surgiu na Ásia, especificamente na cidade de Wuhan na China a COVID-19 transmitida pelo vírus SAR-Cov-2. Para nós, no Brasil, até o final de fevereiro de 2020, a COVID-19 não era uma preocupação a não ser para os brasileiros que estavam em Wuhan. Ninguém imaginava que ela chegaria aqui e, se chegasse, que seria leve. Afinal, as *fakes news* já agiam naquela época: o vírus não sobreviveria em nosso clima quente, que bastava tomar limão para aumentar o pH alcalino e muitas outras. E contrariando todas essas narrativas, no dia 26 de fevereiro de 2020, o Brasil confirmou o primeiro caso de covid-19 em território brasileiro, de um homem de 60 anos que recentemente havia voltado da Itália. No dia 11.03, a Organização Mundial de Saúde, a OMS, declara pandemia de coronavírus, e a essa altura o Brasil tinha 52 casos confirmados de coronavírus e 907 suspeitos.⁶ A primeira morte aconteceu no dia 17 de março de 2020, um dia que marcou não apenas o Brasil como um todo, mas foi um dia decisivo para a minha pesquisa.

Um das coisas que foram discutidas à época da chegada da COVID-19 ao Brasil foi a forma como ela entrou, através do turismo das classes mais abastadas, onde se registrou os primeiros casos, em comparação às primeiras mortes, que fora das classes trabalhadoras. Chama a atenção a primeira morte, uma empregada que não foi dispensada do trabalho mesmo quando a patroa contraiu e tinha ciência que estava infectada com o novo vírus. Esse primeiro caso nos mostrou, ainda que na época não soubéssemos, a forma como toda a pandemia seria tratada tanto pelo governo federal quanto por uma parte significativa da sociedade: enquanto aqueles que detêm o poder econômico e político mantêm seu conforto e tem as chances mais altas de sobreviver, os mais humildes morrem, pois, são obrigados a continuar se arriscando, para garantir o sustento. A pandemia revelou como as desigualdades operam e como a racialização ocupa nesse contexto.⁷

Em março de 2020, o cenário que se desenha hoje ainda era distante e tínhamos esperanças que as coisas não chegassem ao ponto que, infelizmente, chegaram.

A proposta original era ter dois grupos de professores para a pesquisa: um da cidade de São Gonçalo do Amarante e outro da cidade de Ceará-Mirim. Ambas as cidades são da área

⁶Fonte: G1. Disponível em <<https://g1.globo.com/bemestar/coronavirus/noticia/2020/03/11/ultimas-noticias-de-coronavirus-de-11-de-marco.ghtml>> Acesso em 21. jan. 2021

⁷De acordo com o Nexo Jornal, a população negra foi a que mais sofreu com o desemprego e o acesso à saúde no período da pandemia. Disponível em <<https://pp.nexojornal.com.br/perguntas-que-a-ciencia-ja-respondeu/2022/5-pontos-sobre-desigualdades-raciais-e-os-impactos-da-pandemia>> Acesso em 27. jan. 2022.

metropolitana da Grande Natal, ligadas à capital e em ambas existem unidades do IFRN. O interesse em fazer na cidade de Ceará-Mirim partiu do campus dessa cidade, já que nela há uma forte presença quilombola. Inclusive os professores quilombolas que estão na pesquisa são da cidade de Ceará-Mirim, apesar de trabalharem em São Gonçalo do Amarante.

Em 17.03.2020, dia em que foi confirmada a primeira morte no Brasil, eu estava no campus Ceará-Mirim (CM) quando vi a notícia. Nesse dia, pela manhã, tive uma reunião com a secretaria de Educação do município, onde apresentei o projeto. O secretário de Educação demonstrou bastante interesse no projeto, já que o município não contava com nenhuma formação para os professores sobre o tema de História Africana e Afro-brasileira. O interesse, inclusive, era que o projeto fosse ofertado também para professores/as do Fundamental I, os profissionais da Pedagogia. Expliquei que, para nosso projeto, o público deveria ser composto por professores/as de História do sexto ao nono ano. Eu poderia abrir uma exceção para professores/as do quinto ano, onde os/as alunos/as já teriam maturidade para jogar RPG. Não descartei, contudo, que pudesse fazer uma adaptação no futuro para os professores do fundamental I, após finalizada essa pesquisa.

Ficou acertado que a secretaria procuraria os professores aquela semana e entraria em contato comigo para dizer quantos deles se interessaram em participar e qual melhor dia para todos, ou seja, um dia em que a prefeitura os liberaria para participar do projeto. Após a reunião na secretaria, seguimos para o IFRN-CM, onde conversamos sobre como o campus colaboraria com a pesquisa. O *campus* se comprometeu a fornecer o local das reuniões nas dependências da instituição, o material necessário e formar um curso FIC como foi feito em São Gonçalo do Amarante para que os/as professores/as pudessem ter certificados que os ajudassem a progressão da carreira junto à prefeitura. Depois dessas definições, decidimos que era apenas esperar o contato da secretaria.

Como dito acima, foi nesse dia que ocorreu a primeira morte no Brasil e eu estava sentada no laboratório de Humanidades quando li a notícia. Comentei com os colegas que o *lockdown* era questão de tempo e que a pesquisa poderia atrasar, mas o importante era que no Brasil não se repetisse o que aconteceu na Itália. No dia seguinte, 18 de março de 2020, o estado do Rio Grande do Norte decretou a suspensão de aulas em todo o seu território, confirmando minhas suspeitas.

Na época, acreditávamos que não demoraria muito para que pudessemos continuar as atividades. Por isso, não adotamos imediatamente as reuniões on-line e sim preferimos a suspensão de todas as atividades presenciais, principalmente por termos professores/as no grupo de risco do grupo. Enquanto não estamos nos encontrando, continue passando material

para que os professores continuassem seus estudos e continue a comunicação com eles via o aplicativo de mensagem que usávamos, o *WhatsApp*.

O professor Joaquim me ligou no dia 19.04.2020 para me dizer que levou seu material para a quarentena “no meio do mato”, no caso, ele voltou para a aldeia de seu pai e está isolado, pois é grupo de risco. Disse está aproveitando o momento para ler os textos que eu forneci e falou que sente falta dos encontros de pesquisa, pois se sente bem com eles. Ele ligou justamente para conversar e saber como iam as coisas e pediu o número dos outros professores, que eu repassei.

Por não sabermos quando poderíamos nos reunir presencialmente e como tínhamos o prazo da pós-graduação para cumprir, decidimos que as reuniões se dariam de forma online pelo aplicativo *Google Meet*. Assim, pudemos continuar as reuniões e dar continuidade ao projeto.

A pandemia forçou a educação a rever muitas de suas práticas, a mostrar o quão ainda estamos presos a velhas práticas e quanto custa a nos adaptar às novas tecnologias. Revelou também a fragilidade em que vive a maior parte dos alunos vinculados à rede pública, que não conta com equipamento e o acesso à internet para participar dos momentos pedagógicos e que essa realidade também afeta aos/às professores/as.

Em nossa pesquisa, esse quadro se deu pela falta de continuidade de dois professores do projeto, já que na comunidade em que eles moram o acesso à internet era precário. Foram justamente os dois professores da comunidade quilombola, que não puderam participar de todas as reuniões online, deixando o projeto sem concluí-las ou sem a oportunidade de fazer as reuniões com os alunos, já que os mesmos enfrentavam os mesmos problemas com conexão/equipamento e reuniões presenciais foram descartadas imediatamente. Ainda assim, os professores permitiram que sua participação fosse documentada nesse trabalho e eles receberam seus certificados do curso FIC, por cumprirem mais de setenta e cinco por cento da carga horária e pela própria situação da educação nesse período.

A mudança nos procedimentos da pesquisa não foi uma exceção ao nosso caso: relatos de mudanças foram sentidas em todas as áreas, forçando a pesquisa no Brasil a se ajustar à realidade e até mesmo cancelando projetos. Apesar do impacto em perder dois participantes, principalmente dois que se destacavam dentro do tema por suas vivências, conseguimos manter a maior parte do grupo original. Contudo, quando passamos para a parte dos alunos, encontramos inúmeras dificuldades, o que nos forçou a uma nova alteração na pesquisa.

A principal preocupação foi manter o caráter interativo e participativo da pesquisa-ação. Temíamos que, reuniões virtuais, pudesse interferir negativamente na interação entre os

indivíduos, descaracterizando nossa metodologia. Não vamos retomar as discussões já feita acerca da pesquisa-ação, mas defender que, mesmo com a alteração no formato dos encontros da pesquisa, ela manteve-se dentro da proposta.

Os desafios que encontramos para manutenção da pesquisa foram sobretudo, a suspensão dos contratos de trabalho dos/as professores/as temporários, feita pela prefeitura de São Gonçalo do Amarante. Esse fato nos angustiou, pois pensamos que, a partir disso, os sujeitos se dispersariam, já que nossa pesquisa começou como uma formação em contexto em parceria com a secretaria de educação do município. Para nossa alegria, os professores decidiram por continuar com o projeto, mesmo depois do contrato suspenso, pois queriam continuar com os encontros, sem abandonar a pesquisa.

Outro fator foram as frequentes ausências de determinados sujeitos devido aos problemas relacionados com instabilidade da internet, problema enfrentado em todo sistema educacional do Brasil. Uma vez que as instâncias gestoras da educação não se preocuparam em prover nem alunos nem professores melhores condições de acesso à internet, ainda que impondo o trabalho remoto.

Houve também o aumento da carga de trabalho dos professores/as efetivos/as, pois já que a prefeitura suspendeu os contratos dos temporários, toda a carga horária destes foram para os professores efetivos. Então, além de terem que se adaptar a uma nova forma de trabalho, eles também tiveram que trabalhar com alunos que não eram originalmente suas responsabilidades.

Ainda assim, conseguimos realizar dezoito reuniões com os/as professores/as e, posteriormente, formamos quatro grupos de RPG com alunos, das quais falaremos resumidamente.

2.5.1 Reuniões com os professores na forma virtual

Tivemos, ao todo, dezoito reuniões feitas de forma virtual com os professores, entre os meses de junho a novembro de 2020. No início, pensamos em fazer apenas a cada quinze dias, mas depois acabamos por fazer quase toda semana, com exceção de quando não era possível reunir pelo menos metade do grupo.

1. Reunião dia 18.06: com cinco professores do grupo (na época nenhum havia desistido ainda), conversamos basicamente sobre a situação das escolas no período da pandemia, onde os/as professores/as falaram da grande evasão na EJA, do pouco retorno dos alunos às atividades e as dificuldades de manter contato com os/as alunos/as. A discussão do

texto acabou ficando em segundo plano, já que não conversávamos há meses e o grupo estava ansioso por saber como cada um estava.

2. Reunião dia 03.07: contamos já com a presença de quatro professores e começamos a reunião falando da dificuldade enfrentada pelos que tiveram seus salários suspensos, pois as escolas particulares também os demitiram e já havia passado o prazo para pedir o auxílio emergencial. Foi na reunião também que falamos dos personagens deles para a próxima sessão de jogo, definida para ser no período da ditadura cívico-militar, pois o professor Fábio trabalhava com o tema dos movimentos negros e gostaria de jogar nesse período.

3. Reunião dia 10.07: nessa reunião falamos sobre como seriam as reuniões com os alunos. Dei sugestões e os professores opinaram sobre como proceder. Decidimos que não nos limitaríamos aos/as alunos/as que já são alunos/as deles/as, até porque os professores temporários tiveram seus contratos suspensos e que eles recorreriam aos ex-alunos e todos que quisessem participar, deixando o grupo dos alunos mais heterogêneo.

4. Reunião dia 15.07: os/as professores/as falaram das manifestações que tiveram dos professores temporários em frente à prefeitura e apresentaram seus personagens uns para os outros.

5. Reunião dia 24.07: os/as professores/as começaram a reunião falando das dificuldades de conseguirem os/as alunos/as para participar do projeto. Depois, começamos a sessão, que se passa em São Paulo, no bairro do Bixiga, onde os personagens são estudantes de uma escola de Mobral e um deles é professor. Todos são envolvidos com a escola de samba Vai-Vai, que teve um de seus líderes assassinado pelo governo militar. Cinco professores participaram da reunião, em que interpretaram seus personagens dentro da história narrada.

6. Reunião dia 31.07: comecei pedindo a professora Simone, que já começou os trabalhos com os alunos, que falasse como estava sendo a experiência. Depois, continuamos a sessão de jogo e foi quando professor Fábio deixou de participar da pesquisa por causa da internet.

7. Reunião dia 07.08: os professores relataram problemas para formar os grupos com os alunos. Tivemos muito problema com a instabilidade da internet e a sessão foi curta em virtude disso.

8. Reunião 14.08: decidimos que nessa reunião falaríamos apenas sobre as sessões com os alunos e deixamos para jogar na próxima reunião. Foram debatidas as dúvidas dos professores com relação a como seria a aplicação do RPG com os alunos e marquei reuniões individuais com cada um deles no decorrer da semana.

9. Reunião dia 19.08: Tivemos que cancelar a sessão porque não houve coro para realizá-la. Contudo, aproveitei para conversar com a professora Marisa sobre o grupo dela.

10. Reunião dia 26.08: mais problemas relatados em conseguir os alunos para o projeto. Depois, continuamos a sessão com o desenrolar da história com os personagens. A sessão se desenvolveu bem, com bastante tempo de jogo e boa participação dos professores.

11. Reunião dia 02.09: sessão cancelada por causa da falta de um professor essencial para o fechamento da história.

12. Reunião dia 09.09: todos os jogadores compareceram (com exceção dos que haviam desistido, como mencionei acima) e demos prosseguimento à sessão de jogo, com o desenrolar de uma parte crucial da história.

13. Reunião dia 16.09: a reunião começou tarde pois estávamos em reunião com os alunos da professora Leila. Enquanto esperávamos todos entrarem, conversamos sobre os problemas em conseguir os alunos para a pesquisa. Por causa da instabilidade da minha internet e a ausência de alguns professores, encerramos a reunião sem prosseguir com o jogo.

14. Reunião dia 23.09: mais uma vez não pudemos jogar devido à ausência de alguns jogadores, mas decidimos que encerraríamos na próxima reunião ainda que o grupo estivesse incompleto. Enquanto esperávamos, conversamos sobre a situação do ensino remoto e da COVID-19 no Brasil.

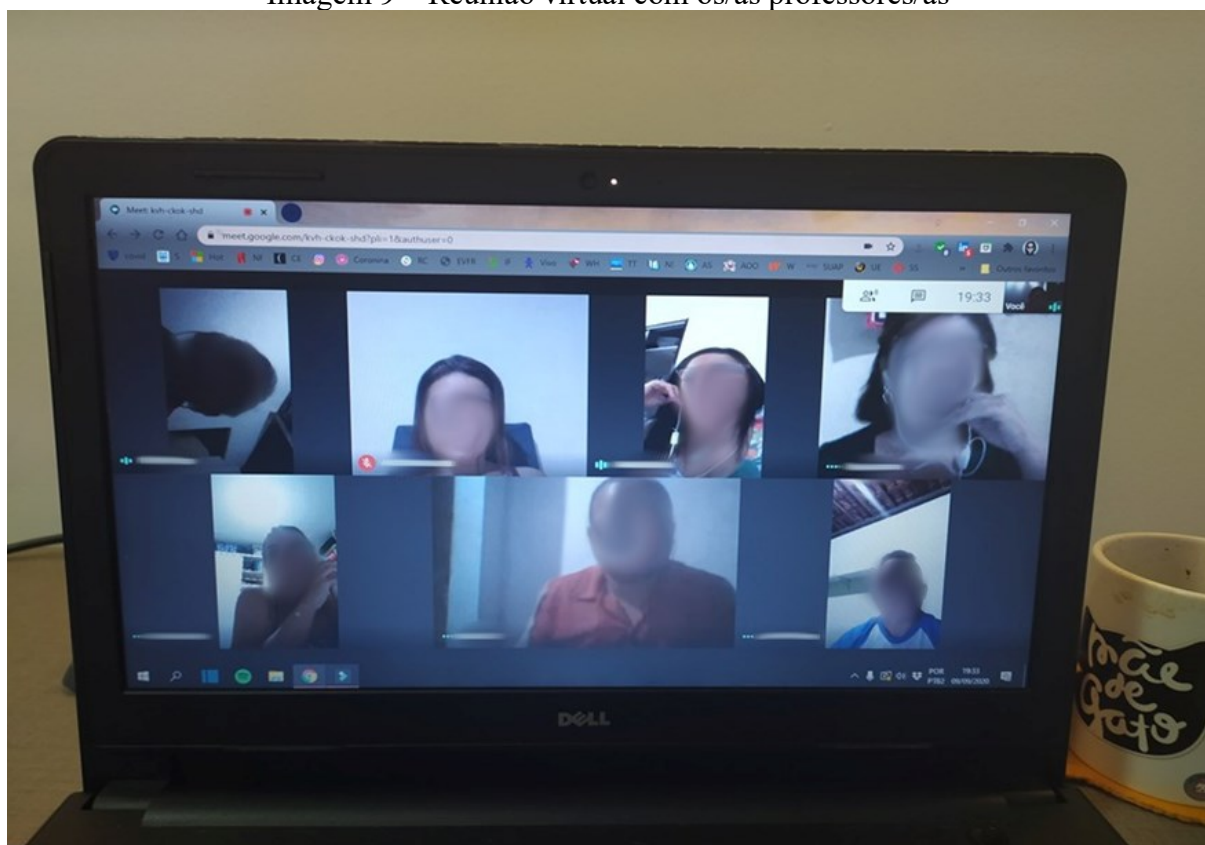
15. Reunião dia 07.10: conseguimos reunir o grupo para concluir a sessão de jogo, apesar dos problemas de conexão. Demos um fechamento à história e marcamos para analisar o projeto na sessão seguinte.

16. Reunião dia 21.10: fizemos a análise do projeto com a presença de apenas quatro dos professores envolvidos, pois os demais não vieram para a reunião.

17. Reunião dia 28.10: Apenas três professores entraram e deixamos a reunião para depois das eleições, para tentar reunir todos.

18. Reunião dia 18.11: conversamos sobre o projeto com os professores que compareceram e marquei algumas reuniões individuais. Encerramos as reuniões e combinamos de manter contato por aplicativo de mensagem para abordar qualquer outro assunto.

Imagem 9 – Reunião virtual com os/as professores/as



Fonte: a pesquisadora

Durante as reuniões com os/as professores/as, as conversas não giravam em torno apenas do projeto, pelo contrário; com o fechamento das escolas e a pandemia obrigando todos a ficarem em isolamento, as reuniões foram vistas pela maioria como uma forma de continuar interagindo e estudando, para aqueles que ficaram sem atividades.

O engajamento no projeto na parte com os/as alunos/as foi feito simultaneamente com as sessões virtuais com os professores, assim, debatemos nas reuniões as situações que se desenvolveram à medida que conseguimos os alunos, bem como os/as professores/as conversaram entre si e se ajudaram nesse aspecto. Falarei agora com mais detalhes de como foram feitas as reuniões com os alunos.

2.6 Reunião virtual com os/as alunos/as

Como já foi dito, a pesquisa deveria ter sido realizada em sala de aula entre os meses de junho e julho de 2020. Com a pandemia, as reuniões se tornaram virtuais, o que levou a uma reestruturação da pesquisa. Em primeiro lugar, não pudemos contar com todos os/as alunos/as das escolas dos professores, pois a maioria ficou com o acesso limitado à internet. Assim, adicionamos todos os/as alunos/as que quisessem participar, fossem ex-alunos/as, alunos/as de

escola privada e alunos das escolas estaduais. Ainda assim, nem todos os/as professores/as conseguiram formar grupos. Ficou assim a situação:

a) Simone: montou um grupo com dois alunos e dois ex-alunos, mas todos da rede municipal de São Gonçalo do Amarante;

b) Fábio: não fez grupo pois foi demitido e os/as alunos/as de sua comunidade não tinham internet; depois, se afastou do projeto por causa de problemas com internet e para se dedicar à sua campanha para vereador;

c) Flávia: também demitida, não fez grupo por causa de problemas com a internet dela e dos/as alunos/as;

d) Paulo: tentou montar um grupo com seus/suas alunos/as do EJA, chegamos a fazer uma reunião, mas os/as alunos/as desistiram;

e) Mário: conseguiu quatro alunos/as da escola da rede municipal de São Gonçalo do Amarante, onde trabalhava antes de ter o contrato suspenso.

f) Norma: chegou a montar um grupo, mas os alunos acabaram desistindo, depois de uma sessão de jogo;

g) Marisa: trabalhou com alunos/as da escola privada. Tivemos muitos problemas para realizar os encontros e começamos o grupo com cinco alunos e terminamos com três;

f) Leila: não conseguiu os/as alunos/as nas escolas, então chamou dois filhos de uma amiga para participar do projeto. Fizemos as reuniões com os dois meninos;

g) Joaquim: o professor não conseguiu montar um grupo.

A seguir, o resumo das sessões que foram realizadas, mesmo aquelas em que os grupos não foram concluídas. As reuniões serão colocadas utilizando a ordem de início dos grupos pelos/as professores/as.

2.6.1 Professora Simone

Inicialmente, a professora Simone contava com cinco alunos/as da escola onde trabalhava antes de seu contrato ser encerrado pela prefeitura. Todavia, três alunas desistiram nas primeiras reuniões e, para continuar o projeto, a professora convidou dois ex-alunos do Ensino Fundamental, que agora estavam no ensino médio para que pudessem continuar. Os dois aceitaram e o projeto continuou, com quatro jogadores, duas meninas e dois meninos. O tema proposto pela professora e que recebeu o apoio dos alunos foi “racismo e *fake news*”. Ao total, foram dez reuniões, entre criação de personagens, sessões de jogo e uma reunião de análise com o grupo. Um detalhe é que duas alunas desse projeto conseguiram passar no

concurso do IFRN para estudar na instituição, sendo uma que participou de todas as reuniões e outra das que desistiram no início.

2.6.2 Professor Mário

O professor havia confirmado com cinco alunos a participação do projeto, alunos que estudavam na escola em que trabalhava antes do cancelamento do contrato dele. Dois desses alunos não chegaram nem mesmo a aparecer, então demos continuidade com apenas três alunos, sendo duas meninas e um menino. O professor sugeriu que eles trabalhassem o tema da capoeira no início do século XX, mas os alunos pediram que eles trabalhassem o tema da gripe espanhola. Eu e o professor combinamos que seria interessante trabalhar a situação dos negros durante a Gripe Espanhola. Ao total, foram onze reuniões, entre apresentação do projeto, criação de personagens, sessões de jogo e reunião para analisar a participação de todos.

2.6.3 Professor Paulo

O professor chegou a articular com o coordenador da escola a implementação do projeto na escola, que é uma escola rural e chegaram a falar com diversos alunos, porém, não houve interesse em participar do projeto. O professor relatou que os alunos não estão nem mesmo participando das aulas remotas. Em virtude disso, não haverá grupo desse professor.

2.6.4 Professora Marisa

A professora Marisa foi a que teve mais problemas com relação à ausência dos/as alunos/as nas reuniões. Ao todo, tivemos dezesseis reuniões marcadas, das quais pelo menos cinco não houve reunião porque os alunos não apareceram. Foi o grupo que mais marcou também, mas conseguimos completar o projeto, apesar de todas as dificuldades. Inicialmente, seriam cinco alunos, três meninas e dois meninos, mas um dos meninos desistiu já na primeira reunião. Depois, o menino restante perguntou se podia chamar o primo para o projeto e a professora autorizou. Os dois participaram de duas reuniões e então simplesmente sumiram, sem dizer que iam desistir, nem dar explicações. Decidimos continuar só com as meninas. Posteriormente, mais um aluno entrou, e ficamos com quatro jogadores. O problema era que dificilmente reuníamos todos os quatro, sempre algum faltava. Decidimos continuar mesmo assim e conseguimos finalizar o projeto. Na reunião de análise do projeto, só tivemos dois alunos participando, o que limitou nossa compreensão desse grupo.

2.6.5 Professora Leila

As sessões da professora Leila foram as mais curtas, apenas sete sessões. Isso se deve ao fato de que, exceto no primeiro dia, que houve ausência, as outras reuniões aconteceram normalmente, não precisando ser desmarcadas. Apesar disso, enfrentamos no começo o problema de que, os dois alunos que iam participar desistiram já na segunda reunião. Ficamos preocupadas de não conseguir finalizar, mas a professora falou com uma amiga dela que tinha dois filhos no Fundamental II e perguntou se os meninos podiam participar. Com a afirmativa da mãe e o interesse dos meninos, começamos com os dois e a promessa de mais uma menina, amiga dos jogadores, de participar também. Porém, a menina desistiu e ficamos com apenas dois jogadores. Foi uma mesa um pouco mais curta em virtude disso, mas, ainda assim, muito proveitosa. Encerramos depois de nossa reunião de análise do projeto.

2.6.6 Professora Norma

Chegamos a ter seis reuniões com a professora Norma, com criação de personagens e até mesmo uma sessão de jogo, porém, não conseguimos concluir o jogo, tanto por falta de tempo dos alunos envolvidos quanto da insegurança da professora em narrar. Por várias vezes ela pediu para eu narrar, porque não se sentia à vontade de narrar. Ainda tentamos retomar depois de algumas semanas paradas, mas a tentativa não foi bem-sucedida.

2.6.7 Professor Joaquim

O professor tentou formar um grupo de jogadores em sua escola, mas como não tinha contato dos alunos, recorreu à coordenação. Todavia, na escola em que ele leciona, morreram três funcionários em virtude da COVID-19 e os pais da coordenadora com quem ele estava organizando o grupo. Por causa dessa situação, o professor acabou não tendo condições de ter um grupo de RPG on-line. Ele me garantiu que, quando voltasse ao presencial, queria continuar com o projeto, mesmo que eu já tenha finalizado a tese, pois ele quer pôr em prática o que vimos na nossa formação.

2.6.8 Professores Fábio e Flávia

Os professores não puderam continuar com o projeto por causa de problemas com a internet e em virtude da candidatura do professor Fábio para vereador da cidade dele.

As reuniões com os professores e com os alunos aconteceram de forma simultânea a partir de julho de 2020. Com isso, a medida em que iam progredindo no projeto, os

professores puderam compartilhar uns com os outros as dificuldades que enfrentaram tanto com relação ao tema quanto com o processo de narração.

Não podemos nos esquecer que esse momento de nossa pesquisa ocorreu em um momento delicado, tanto para os/as alunos/as quando para os/as professores/as e que a interação por internet é totalmente diferente do presencial e depende da conexão on-line, que se tornou um fator determinante. Os dados, dessa forma, serão bem diferentes daqueles que poderiam ser obtidos no presencial, principalmente por não acontecer no ambiente de sala de aula e de, em alguns casos, os alunos não serem alunos dos professores que aplicaram a pesquisa.

Temos ciência que fizemos o que foi possível e para a continuidade de nossa pesquisa, que seguiu e nos proporcionou a construção dos dados. A seguir, passaremos para a análise das reuniões, tanto as presenciais quanto as on-line.

3 DISCUSSÃO TEÓRICA

Para embasar nossa pesquisa, decidimos por um apanhado de categorias analíticas que pudesse abarcar todos os temas que nos ajudassem a fazer um exame mais completo possível dos nossos dados. Exploramos diversos autores para as categorias escolhidas que pudessem nos dar posições diversas e complementares sobre os temas.

No primeiro tópico, abordaremos as noções de pertencimento e ancestralidade através dos autores Petit (2015) e Fanon (2020). Em Petit, temos a representação afirmativa dos temas, através do resgate dos marcadores de africanidades por meio da Pretagogia, buscando mostrar a presença e a importância da herança africana em nossa cultura. Com Fanon, percebemos a forma com que o negro teve seu pertencimento e ancestralidades roubados, sendo colocados em uma situação de não-existência que causa sofrimento e as formas de superá-las. Permeamos essas discussões com a noção de branquitude de Bento (2002) e as formas como esta aparece na sociedade.

No segundo tópico, traremos os autores que debatem sobre o lugar da população negra no Brasil e as formas de pensar e repensar esse lugar. Querino (2018) traz um novo olhar sobre o papel do colono africano na construção econômica, social e cultural do país, enquanto Almeida (2019) aborda de que forma essa herança não é valorizada em virtude da estrutura do racismo na sociedade. E para explicar a forma como o pensamento europeu atua para que esse quadro fosse imposto e se perpetuasse, traremos as obras de Ani (1992) sobre o desenvolvimento do pensamento europeu a partir das ideias de Platão e Quijano (2000) ao nomear essas ideias como colonialidade e fazendo um contraponto entre esses dois pensamentos.

Por fim, teremos a abordagem sobre a História e Cultura Africana e Afro-brasileira e sua perspectiva historiográfica a partir de Fage (2010), as lutas para que essa historiografia africana fosse reconhecida com Gomes (2014) e os debates sobre o currículo nesse meio com Silva (2007), aliado as políticas ações afirmativas no ensino a partir dos estudos de Cunha Júnior (2013) e a necessidade de uma formação de professores que aborde a diversidade racial para uma efetiva implementação da lei 10.639/03 e mudança de paradigma na educação brasileira.

3.1 Pertencimento e ancestralidade

Uma das questões complexas quando abordamos o pertencimento é sobre sua subjetividade e a forma como ele é entendido em cada grupo. A partir desse entendimento,

podemos dizer que o pertencimento é uma forma do indivíduo senti-lo a partir de suas relações com um grupo e as relações desse grupo com a sociedade. É uma definição simples, que não abrange completamente toda a complexidade do pertencimento, mas que pode ser um ponto de partida para aquele que buscam compreender esse tema. É possível que só se compreenda totalmente o pertencimento a partir de si próprio e de sua história e do local que se fala e que, para o exercício do pertencimento, é necessário sair de seu lugar para reconhecê-lo.

No Brasil, o lugar de uma pessoa é na maioria das vezes determinado não por suas capacidades, mas pela cor de sua pele. Isso se deve a um princípio no qual nossa cultura está fundamentada e que se configura na branquitude. De acordo com a autora Maria Aparecida Silva Bento, por branquitude, podemos entender que se constitui nos traços da identidade racial branca, de forma que ela não se considera ‘raça’ e sim o modelo padrão da humanidade, deixando para todos os não-brancos o caráter de não-humanos (BENTO, 2002). Dessa forma, a branquitude silencia sobre seus próprios privilégios, impondo tudo aquilo que considera negativo aos não-brancos,

uma apropriação simbólica crucial que vem fortalecendo a auto-estima [SIC] e o autoconceito do grupo branco em detrimento dos demais, e essa apropriação acaba legitimando sua supremacia econômica, política e social. O outro lado dessa moeda é o investimento na construção de um imaginário extremamente negativo sobre o negro, que solapa sua identidade racial, danifica sua auto-estima [SIC], culpa-o pela discriminação que sofre e, por fim, justifica as desigualdades raciais. (BENTO, 2002, p.26)

Essa invisibilidade que a branquitude dá a si mesma, camuflando-se do ‘normal’, acaba por fazer que as pessoas não percebam seus próprios privilégios até serem defrontados com os mesmos, nas relações com pessoas que não o possuem. Bento conceitua essa invisibilidade forjada num ‘pacto narcísico da branquitude’ onde os brancos se unem para manter seus as vantagens que têm sobre os outros, perpetuando as desigualdades sociais no país. Esse pacto se manifesta dentre muitas formas, especialmente na educação e no ensino de História, impelindo-a a um referencial baseado nos desígnios dessa branquitude, marginalizando demais visões da sociedade.

Para contrapor a isso, diversos autores têm estudado sobre a forma de dar visibilidade a esse outro lado da educação, partindo de outro pertencimento que não seja na branquitude. Nesse contexto, aparece a Pretagogia, que se constitui em um referencial teórico metodológico que

[...] pretende se constituir numa abordagem afrocentrada para a formação de professores/as e educadores/as de modo geral. Parte dos elementos da cosmovisão

africana, porque considera que as particularidades das expressões devem ser tratadas com bases conceituas e filosóficas de origem materna, ou seja, da Mãe África. Dessa forma, a Pretagogia se alimenta dos saberes, conceitos e conhecimentos de matriz africana, o que significa dizer que se ampara em um modo particular de ser e estar no mundo. Esse modo de ser é também um modo de conceber o cosmos, ou seja, uma cosmovisão africana. (PETIT, 2015, p.119-120)

É preciso falar que o pertencimento e a ancestralidade que trazem a Pretagogia não se limitam aos aspectos biológicos ou fisiológicos e sim a uma abordagem afirmativa da africanidade que busca trabalhar a educação a partir de vários marcadores de resgate da nossa conexão com os saberes africanos, com o objetivo de resgatar essa ancestralidade negra, que é marcada pela conexão com as raízes históricas e culturais africanas.

Esse resgate da ancestralidade que aborda a Pretagogia poderia então ser abordada como uma *ancestralidade histórica*, pois os saberes africanos são resgatados a partir dos marcadores da cosmovisão africana que seguem os seguintes princípios: 1) autorreconhecer-se afrodescendente; 2) apropriação da ancestralidade; 3) a religiosidade de matriz africana; 4) o reconhecimento da sacralidade; 5) o corpo como fonte de conhecimento e produtor de saberes; 6) a valorização da tradição oral; 7) a circularidade e interconectividade dos seres, tempo e coisas; 8) entender a noção de território através das relações sociais e; 9) o entendimento do lugar social atribuído ao negro. (PETIT, 2015). Esses princípios fundamentam os trabalhos, feitos a partir de construções metodológicas de forma que o pertencimento e ancestralidade estão ligada ao conhecimento histórico e cultural que remete às bases da cultura brasileira fundamentada nos princípios das culturas dos povos africanos trazidos a força para cá e que foram propositadamente apagadas de nosso conhecimento.

A partir dessa ancestralidade histórica, do pertencimento criado dos laços culturais herdados das práticas de nossa própria história, conseguimos tecer os fios que ligam a todos os outros saberes, trabalhando conceitos da infância como brincadeiras no terreiro de casa (corpo como produtor de conhecimento), as histórias contadas por vizinhas e família (oralidade) e a benzedeira que está presente ainda na nossa cultura, em especial nos interiores (religiosidade e sacralidade). Há inúmeras formas de relacionar os aspectos da Pretagogia com os espaços da vida de cada um a partir do conhecimento desses marcadores de africanidades.

Sendo a oralidade uma das características bases da Pretagogia seria de se esperar que ela poderia, sem nenhuma dificuldade, embasar o ensino de História, visto que uma das vertentes historiográficas é a História Oral. Porém, apesar da mesma ter se consolidado na historiografia, a ideia de a História como ciência existir apenas após a escrita, persiste. Relatos

orais costumam ser considerados menos confiáveis, apesar que a escrita em si não garante uma credibilidade infalíveis, como temos visto atualmente com o crescimento das *fake news*.

Essa desvalorização da oralidade em detrimento da escrita também leva a uma desqualificação dos povos africanos como seres históricos, fazendo com que durante décadas, suas estruturas sociais e seus conhecimentos fossem sistematicamente apagados. Durante o estudo da Pretagogia, esse apagamento se tornou visível ao percebemos das nossas práticas, aquelas com raízes dos povos africanos e que não eram vistos como tais, sendo sua origem ignorada e desconsiderada. Voltaremos a abordar a escrita e a História mais profundamente no último tópico desse capítulo.

A oralidade é um dos marcadores que mais apareceram em nosso trabalho junto aos professores, pois além da própria narrativa produzida por eles através das sessões de jogo de *RPG*, tivemos diversos momentos em que os sujeitos contaram suas histórias, remeteram às suas raízes e trouxeram situações em sua vida que, até então, eles não haviam discernido como racismo. A construção dessa narrativa oral produziu um pertencimento próprio dentro do grupo de pesquisa surgido da oralidade que misturava a ficção do jogo e as experiências pessoais dos sujeitos.

Não apenas a oralidade, mas a circularidade, que aparece sobre a forma desses povos de verem o tempo é desmerecido dentro da História. Enquanto os europeus, influenciados pela característica escatológica do cristianismo, veem o tempo como uma linha contínua rumo ao fim, criando uma visão linear de passado, o tempo africano engloba e íntegra a eternidade, pois o passado não está perdido, não ficou para trás nem foi substituído, mas permanece e atua diretamente no presente. O tempo é ambíguo, mas não estático.

A partir dessa visão de tempo única entre os povos africanos, criou-se entre os europeus a ideia de que as sociedades africanas eram estáticas, presas à repetição das tradições, sem compromisso com o que seria uma leitura científica do tempo, perdendo então o status de sociedades históricas. Ora, esse preconceito simplesmente ignorou os séculos de tradição e conhecimento apenas para reduzir esses povos a um simples condicionante de marcação temporal, esquecendo-se que o tempo histórico, aquele que interessa à História é um tempo humano. Como deixa claro o historiador brasileiro José D'Assunção Barros,

O que de fato interessa ao historiador é a passagem do homem sobre a Terra, o que inclui tudo aquilo que, tocado pelo homem, transformou-se, e também que, vindo de fora, transformou a vida humana. [...] O tempo dos historiadores, portanto, é sempre um tempo humano. Ele não é o tempo dos físicos ou dos astrônomos. Tampouco é o tempo dos calendários ou da meda cronologia. (BARROS, 2013, p. 20)

O tempo africano é mítico, mas também é social. O passado está vivo, influencia o presente, mas não amarra esse à sua existência, pelo contrário. A manutenção das tradições não imobiliza a história, desses povos, apenas dão uma dinâmica diferente. O tempo não é marcado por um calendário que vai passando dia após dia, mas se personifica em um objeto que é passado adiante, dando uma subjetividade própria de cada povo ao tempo. Um tempo que é ao mítico, mas também social. (HAMA, KI-ZERBO, 2010 p. 28)

O processo histórico africano pode ser entendido como dinâmico e, mesmo em sociedades estruturadas em torno de um líder, permanece o caráter popular notável, visto que cada espaço familiar era visto como um minimundo. O espaço histórico então era amplo na medida em que essas micro-histórias se juntavam em um tempo maior.

Este sentimento de fazer História mesmo na escola microcós mica da aldeia, assim como a sensação de ser somente uma molécula na corrente histórica criado pelo rei, visto como demiurgo, são muito importantes para o historiador. Porque constituem em si mesmo fatos históricos e porque contribuem por sua vez para criar a história” (HAMA, KI-ZERBO, 2010 p. 31)

A forma dos povos africanos de verem a história baseada sempre na consulta dos antepassados e na manutenção das tradições é usada como justificativa para defender que eles não são sujeitos históricos. O fato de respeitar as tradições e ouvir os antepassados, respeitando sua ancestralidade, não faz com que haja reprodução contínua da sociedade, muito pelo contrário, pois sua noção de tempo passado, presente e eternidade construirão sociedades que nada tinha de imóveis e se desenvolveram de forma dinâmica, e conscientes de sua historicidade. Essa forma de ver o tempo é resultado da forma de desenvolvimento social e econômico desses povos, mas que vem se modificando com a influência do tempo nos moldes colonialista.

Dessa forma, partir do referencial metodológico da Pretagogia procuramos resgatar os saberes dentro da História que ainda é muito colonial e desconstruir a colonialidade não apenas nos do ensino da História, mas também nos sujeitos que participaram de nossa pesquisa.

Esse resgate é necessário devido ao processo de apagamento que as africanidades sofreram ao longo do processo da diáspora, perpetrada pelas nações europeias em meio à expansão mercantil do século XVI. Em seu livro “Peles negras, máscaras brancas”, Fanon (2020) nos fala do resultado desse processo de apagamento pelo qual as pessoas negras passaram durante esse período, relatando a partir do caso da Martinica, sua terra natal e todos os problemas que se derivaram desse apagamento, principalmente a questão do pertencimento de seus conterrâneos.

Apesar do livro de Fanon focar em seu país de origem, as questões que ele aborda poderiam pertencer a qualquer um dos países colonizados na América, por tratar de temas como as relações sociais entre os de pele mais clara e mais escura e aqueles que se sentem mais próximos do colonizador, um papel que oficialmente não existe nos dias de hoje, mas que as marcas de sua dominação perduram na sociedade.

O pertencimento, de acordo com Fanon (2020), é construído na imersão das relações sociais e, através de seus estudos, percebeu que o pertencimento dos seus conterrâneos da época, década de 50 do século XX, estava ligado ao mundo branco. Naquele contexto, o pertencimento era vinculado à branquitude e as pessoas tendiam a se aproximar o máximo possível dessa branquitude para sentir-se relevantes na sociedade, renegando quaisquer características considerada contrária a esse ideal branco. Essa proximidade da ‘brancura’ deveria ser alcançada por quaisquer meios: uma viagem à Europa, o consumo de cultura europeia e mesmo o interesse por relacionar-se a pessoas com a pele mais clara possível e, se fosse europeu, seria ainda mais valorizado. Era um europeizar-se para embranquecer para ter um valor dentro daquela sociedade.

Fanon acredita que essa necessidade de se aproximar da ‘brancura’ é uma consequência de uma zona do “não-ser” na qual os negros estavam presos em virtude de um processo de dominação cultural a que foram submetidos. Naquele contexto, “O negro quer ser branco. O branco empenha-se em atingir uma condição humana.” (FANON, 2020, p. 23). Os negros procuravam ser brancos e os brancos procuravam a humanidade. Dessa forma, podemos afirmar que o negro procurava também ser humano, mas tendo sua humanidade questionada pelos brancos, acabam tentando consegui-la se aproximando da branquitude e negando tudo aquilo que não for vinculado a ela, mesmo que isso incluía seus pares e a si mesmos.

Isso se constitui em uma zona de não-existência que, de acordo com Fanon, traz um sofrimento desmedido para as pessoas, pois não lhes é permitido a existência fora daquilo que é lhe ditado pela branquitude, no caso, uma posição de subserviência, onde qualquer coisa que lhe seja dado pelo dominador seja abraçado sem questionamento e que seja grato por isso, não importa o que seja. Qualquer um que ouse sair desse ‘roteiro’ é execrado por seus conterrâneos e escanteado das interações sociais.

Essa busca por uma branquitude e seus privilégios foi abordada pela autora Fabiana Albuquerque (2002). Doutora em sociologia no artigo enviado a Revista *Gelédes*, fala sobre sua convivência na Europa com mulheres brancas brasileiras provenientes da classe média e

alta.⁸ Neste texto, a autora, que é estudiosa da branquitude, relata comportamentos similares, mas no sentido oposto ao relatado por Fanon na Martinica. As mulheres relatadas no texto de Albuquerque (2021) eram brancas, mas inseridas em um contexto diferente da que estavam acostumadas, onde a branquitude é um sinal de *status* que lhes garante privilégios. Porém, ao serem inseridas em uma sociedade “mais branca”, perdem essa referência de si mesmas e passam a buscar qualquer coisa que as aproxime da ‘brancura’ local.

Apesar de serem dois públicos etnicamente diferentes (Fanon aborda os negros na Martinica em meados do século XX e Albuquerque as brancas brasileiras na Europa do século XXI), o peso similar da busca por um referencial que foi culturalmente construído e que lhes são negados por motivos diferentes. Em Fanon, seus conterrâneos não são brancos e querem o ser, pois este é um caminho para que se tornem humanos. Em Albuquerque (2021), as mulheres querem a todo custo manter o privilégio que a colonialidade lhes proporcionaram em seus países, marcados pela desigualdade racial e que lhe outorga um status de mais humana que as outras mulheres de pele mais escura, e que, aos e verem em um local onde não são consideradas elite racial, buscam por qualquer coisa que lhes aproxime do *status quo* de onde se estabeleceram.

O esforço por essa validação de humanidade cuja base é o pensamento e cultura europeias colonial foi construída e mantida através do que pode ser chamado de colonização da imaginação. Desde cedo, os produtos culturais são permeados pela colonialidade que transmitem a ideia do herói branco, da princesa branca e do inimigo negro ou com traços que remetem à negritude, como personificação do mal. Ao mesmo tempo, heranças africanas que são valorizadas são embranquecidas. O caso do Egito Antigo é um exemplo forte dessa política de embranquecimento, que falaremos com mais profundidade mais à frente.

A colonização da imaginação traz em sua consequência uma ausência de representatividade de personalidades negras de forma positivada, levando a criança negra a tentar se aproximar do estereótipo do herói usualmente branco, pois quer ser o herói. Fanon aborda sobre isso quando fala em seu livro

Há uma identificação, ou seja, o jovem negro adota subjetivamente uma atitude de branco. Ele imputa ao herói, que é branco, toda a sua agressividade [...]. Pouco a pouco, vemos formarem-se e cristalizarem no jovem antilhano uma atitude e um hábito de pensar e de ver que são essencialmente brancos. Quando, na escola ele às vezes lê histórias de selvagens nos livros brancos, sempre pensam nos senegaleses. Havia no que dizíamos uma inconsistência no mínimo paradoxal. (FANON, 2020, p. 163)

⁸Quando brasileiras brancas descobrem que, com a brancura, não podem mobilizar privilégios”, disponível em <<https://www.geledes.org.br/quando-brasileiras-brancas-descobrem-na-europa-que-com-a-brancura-nao-podem-mobilizar-privilegios/>>. Acesso 11 jan 2022.

Neste caso, a criança cresce como o imaginário colonizado, vendo a si mesmo como o branco, pois se consideram ‘antilhanos’, ou seja, quase brancos. E, ao ir à Europa, entra em choque quando se descobre negro, pois fora ensinado que ser negro é ser selvagem e mal e fará de tudo para negar essa alcunha, tentando se aproximar ainda mais a branquitude sendo pelo estudo, pela linguagem, se distanciando de tudo que seja “coisa de negro”, seja nos relacionamentos, procurando um/uma parceiro/parceira branco e submetendo outros não-brancos a uma posição inferior à sua.

Nesta tese, a colonização da imaginação dos sujeitos apareceu constantemente em sua dificuldade de imaginar-se negro. No capítulo de análise de nossa pesquisa, veremos que mesmo os professores que se consideravam pardos e negros tiveram dificuldade de imaginar que o personagem que criaram tinha a pele escura, ainda que a temática do jogo de *RPG* que usássemos fosse história africana. A dificuldade maior ocorreu em relação ao Egito Antigo e os sujeitos sempre traziam à baila a novela que passava na época da emissora Record, onde todos os egípcios eram retratados como negros, exceto aqueles que eram escravizados.

Não havia relato de imaginar-se em outro local, em outra época, com outras roupas ou mesmo em situação fictícias, fantasiosas e mesmo absurdas, porém, imaginar o tom de pele mais escuro se mostrou uma dificuldade para a maioria. Além do mais, na própria construção dos personagens, quando indagados qual era a aparência de seus personagens, muitos insistiam em deixar seu personagem o mais branco possível, ainda que a proposta fosse outra. Esses relatos estarão presentes no capítulo quatro.

Os sujeitos dessa pesquisa em uma faixa de idade em que a mídia ainda era predominantemente branca. Hoje, com o avanço das discussões sobre a negritude, conquistada com as ações do movimento negro e uma maior presença de influenciadores negros através das mídias digitais, houve um substancial incremento na representatividade para a mais recente geração.

Porém, não podemos dizer que a colonização do imaginário foi pela simples ausência de personagens negros. Não, essa colonização das mentes é um projeto do pensamento eurocêntrico e da branquitude para interpretação de seu domínio e mesmo quando havia representações negras na mídia, a colonialidade entremeava sua criação e ofuscavam destaque.

Gostaríamos de dar o exemplo de dois personagens no mundo Marvel⁹, conhecidos no mundo todo: Tempestade e Pantera Negra. Apesar do destaque que tiveram no universo dos super-heróis devemos lembrar, ambos foram escritos e criados por escritores brancos. O autor

9A Marvel Comics é uma editora norte-americana fundada em 1961 que lançou diversos super-heróis, como homem-aranha, Homem de Ferro, Quarteto Fantástico e, como citado aqui, os X-Men e Pantera Negra.

do Pantera Negra, Stan Lee, também foi criador do grupo de heróis conhecidos como X-men, que eram pessoas nascidas com mutações genéticas que lhes davam poderes. A humanidade não aceitava os mutantes e os perseguia. Dentro dos mutantes, havia dois que se destacam por lutar pelos direitos dos mutantes de duas formas diferentes: o professor Xavier, pregava a paz. Magneto, pregava a superioridade dos mutantes. Citar os X-men aqui é importante porque o próprio Stan Lee admitiu que se baseou na luta pelos direitos civis nos Estados Unidos para criar a história que os líderes Xavier e Magneto foram inspirados nas lideranças Martin Luther King e Malcolm X. Porém, ao ver a história dos X-men, você encontra como personagem de destaque negro apenas Tempestade. A luta que inspirou o famoso quadrinho era negra, mas os personagens foram embranquecidos para que se tornassem heróis.

Quero aqui relatar um breve exemplo da pesquisadora, como pessoa branca e que sempre consumiu diversos produtos de super-herói, ao ver o primeiro herói que se autoafirmava como negro e que levou a repensar muitas coisas. Esse herói é conhecido como Super Choque¹⁰. Em um determinado episódio, o protagonista Virgil (identidade secreta do Super Choque), foi até Gana com seu pai e irmã para buscar sua herança africana, uma busca por sua ancestralidade. Lá, ele conhece o Anansi, um super-herói com poderes de aranha, uma referência ao império Axanti. Os dois interagem, enfrentam inimigos juntos e Super Choque fala como foi importante conhecer um herói negro e Anansi fala ‘pois eu também conheço um’, olhando para Virgil.¹¹

Essa interação revela que, mesmo tendo poderes e lutando constantemente contra bandidos, Virgil, o Super Choque não se via como herói, num mundo onde existia o Batman¹² e que ele precisou sair de seu lugar nos Estados Unidos e voltar às suas origens (ancestralidade) para se reconhecer como um verdadeiro herói (pertencimento). No episódio seguinte, o protagonista fala com seu amigo Richie, que é branco, que em Detroit ele era um garoto negro, enquanto em Gana era “apenas um garoto” como qualquer outro. E acrescenta que deve ser assim que o amigo branco “se sentia todos os dias.”. Essa fala é uma expressão impactante dentro de um desenho animado, pois Virgil trazia essa temática de pertencimento e busca por

100 Desenho Animado “Super Choque”, do original em inglês “Static Shock”, é uma série de desenhos animados, inspirados em quadrinhos. A obra foi desenvolvida e veiculada nos Estados Unidos da América no período de 2000 a 2004 e no Brasil posteriormente, transmitida por dois canais de televisão: um aberto e outro fechado (pago). O Desenho foi desenvolvido pelo estúdio Milestone Media, o qual foi criado por uma junção de roteiristas e desenhistas afro-estadunidenses, objetivam dar visibilidade às populações afros nas mídias. (PERON, ELIAS, 2020, p. 80) Disponível em <<https://periodicos.ufsc.br/index.php/pesquisar/index>> .

11Episódio 29 do desenho animado Super Choque, intitulado Super Choque na África.

12Tanto Super Choque quanto Batman pertencem a DC Comics, empresa que é considerada a rival da Marvel no que diz respeito a super-heróis nos Estados Unidos.

ancestralidade que não costumava ser abordada em outros heróis negros que apareciam na mídia. Não era apenas um super-herói negro, mas um herói negro que tem orgulho de sua própria negritude. Essa postura diferente abordada em Super Choque é baseada na visão de mundo e experiência de um de seus autores Dwayne McDuffie, negro e que escreveu dezenas de episódios, além do fato de o estúdio que o produzia ser localizado em uma cidade com grandes tensões raciais, no caso Detroit, onde também se passa a série. É um detalhe significativo que por vezes não aparece em personagens como Tempestade dos X-Men e que faz a diferença, mesmo para uma adolescente branca que a pesquisadora era. Super Choque trouxe, na mídia consumida largamente por jovens numa TV aberta¹³ uma abordagem sobre o pertencimento étnico-racial, tão ausente nessas histórias de super-heróis.

Para Fanon (2020), em sua época, essa falta de referencial que o Super Choque e outras representações que vieram posteriormente era proposital à medida que o racismo negava a humanidade dos povos negros, logo um local como herói, ou mesmo uma posição afirmativa dentro da sociedade era intrinsecamente ligada à subserviência. Fanon (2020) atentou para como essa colonização da mente afetava as relações sociais, as relações consigo mesmo e a um estado de sofrimento de seus conterrâneos, onde esse processo acaba por afastar as pessoas das suas raízes culturais (no caso da Martinica), em busca de uma outra que lhe foi imposta. Um pertencimento roubado e substituído por uma colonização do imaginário em todos seus aspectos.

Para uma abordagem mais detalhada desse processo de dominação, seus processos culturais para sua manutenção, abordarem a seguir sobre herança africana, o predomínio do pensamento europeu e as formas de resistência ao mesmo na perspectiva da mudança de paradigma dos saberes e da mente.

3.2 Herança africana, colonialidade e *utamawazo* europeu

O estabelecimento da lei 10.639/2033 resultou do compromisso assumido pelo Brasil de reconhecer e combater o racismo antinegro que estruturou a nossa sociedade desde a invasão colonial empreendida pelos portugueses no século XVI, sequestrando e escravizando um imenso contingente de africanos e indígenas nativos, para o desenvolvimento econômico de Portugal e da Europa às custas da exploração dos povos cativos e nativos.

Todavia, a implementação desta lei foi a culminância de um projeto encabeçado por intelectuais negros e o movimento de resistência que já existia no Brasil e que se focava não apenas em modificar a estrutura vigente, como tentava explicar os motivos que a construíram

¹³Exibido pelo SBT no programa Bom dia & Companhia entre os anos 2000 - 2004

e a repensar a forma como era mostrado esse processo de estruturação e os sujeitos históricos que foram apagados ou que tiveram a sua importância minimizada a um espaço laborativo não-influente e não-pensante em nossa História.

Em 1918, Manuel Raimundo Querino (1851-1923), intelectual e abolicionista brasileiro, apresentou um ensaio no 6º congresso de Geografia, chamado “O colono preto como fator da civilização brasileira”, onde trouxe o africano diásporo no Brasil em uma posição totalmente diferente da que lhe era atribuída pelos intelectuais e estudiosos até então. Para Querino (2018), o africano não era apenas uma força de trabalho expropriada de conhecimentos e alheios para a construção do processo histórico e cultural brasileiro, muito pelo contrário, Querino imbui o negro africano de significar histórico ao lhe conferir a posição de colono e não de cativo. Como colono, o negro torna-se parte do processo de construção de uma identidade brasileira, trazendo consigo não apenas a força física, mas os conhecimentos especializados de sua terra, sua cultura, sendo este um fundador de uma nacionalidade brasileira, ainda que a colonização tenha o privado de possuir terras e riquezas, permitido apenas ao colonizador português.

Segundo Querino (2018), a vinda dos africanos estava ligada a inabilidade do português que era mandado a estas terras de contribuir com seu desenvolvimento, pois,

Ao reinol, pois, que trazia o propósito de enriquecer com menos trabalho, fácil lhe foi encontrar nisto razão e justificativa para se utilizar do colono negro, adquirido na África. Sem isso, difícil senão impossível era pegar no País a colonização com elemento europeu, tanto mais quanto ao iniciar-se esta, afora os serventuários da alta administração, as primeiras levas eram de degredados, de indivíduos viciosos e soldados de presídio. (QUERINO, 2018, p. 15)

Ao mostrar o português não como o conquistador destemido, ideário que lhe foi imputado desde o início da conquista do território brasileiro e o colocando no papel de um aproveitador do trabalho alheio (de africanos e nativos), Querino o tira do papel de colono do português, já que seu interesse na terra nunca fora desenvolvê-la, rompendo com o discurso vigente de sua época.

As contribuições dos/as africanos/as vão muito além do que lhes fora atribuído na historiografia tradicional brasileira. No campo da cultura, várias heranças já são amplamente reconhecidas, como na língua, na alimentação e na dança. Porém, para além disso, tivemos a contribuição na metalurgia (fabricação de ferramentas a partir do ferro), na construção de embarcações, semelhantes àquelas existentes no continente africano, a arte da joalheira com o trabalho no ouro e uma série de outras atividades especializadas que foram sumariamente

desvinculadas do negro africano, devido ao racismo que desqualificava africanos e afrodescendentes como produtores culturais, apagando seu lugar como sujeito da história, numa tentativa de desumanizá-los, pois “pensar o escravo como meio de produção histórica, sendo que tem sido feito” (CUNHA JÚNIOR, 2015, p.110).

Negar a condição de sujeito histórico aos africanos e afrodescendentes se qualificou em uma tentativa de subjugação intelectual e histórica deles, fazendo com que os escritos de Querino nesse contexto sejam permeados da resistência e precursora de um movimento anticolonial, que ganharia forças nos anos seguintes em todo o mundo.

Dentre os inúmeros autores negros que tiveram obras fundamentais para a discussão da posição do negro na sociedade brasileira, como Abdias Nascimento e Guerreiro Ramos, um autor mais recente e que trata sobre essa questão é Sílvio Almeida. Em seu livro *Racismo Estrutural*, ele aborda de que forma o racismo se firmou na sociedade brasileira, criando o que ele denomina de “Racismo estrutural”.

Antes de conceituar o que seria esse racismo estrutural, Almeida explica no primeiro capítulo de seu livro sobre conceitos de raça, que originalmente eram usadas para classificar plantas e animais e, como não é um conceito estático, posteriormente começou a ser usada historicamente para fazer uma separação entre os seres humanos. E as circunstâncias históricas que farão esse conceito começar a ser aplicado em seres humanos, rebaixando populações a estados de selvagem e primitivo e logo, menos humanos, teria sido o início da expansão marítima europeia no século XIV. Com bases no Iluminismo, a ideia europeia do ser humano superior tornou-se que nem todo ser humano está na categoria de ser superior, mas apenas o homem europeu. O maior exemplo disso, ao ver do autor, foi a Revolução Haitiana, pois os mesmos que aplaudiram a Revolução Francesa viram a Revolução Haitiana com desconfiança e medo, e impuseram toda a sorte de obstáculos à ilha caribenha, que até os dias de hoje paga o preço pela liberdade que ousou reivindicar. (ALMEIDA, 2019).

A partir daí, o que acontece é uma construção de superioridade da automeada raça branca, com a ciência sendo usada como base para uma divisão da humanidade, mas que sua intenção era criar um sistema de dominação dos povos não europeus, baseadas tanto em características biológicas quanto características étnico culturais.

Para falar de racismo, Almeida conceitua o termo buscando diferenciá-lo de outras categorias que costumam ser comparadas a ele, que no caso são o preconceito e a discriminação. O racismo, nesse caso seria

Uma forma de definição sistemática de discriminação que tem a raça como fundamento, e que se manifesta por meio de práticas conscientes e inconscientes que culminam em desvantagens e privilégios para indivíduos, a depender do grupo racial ao qual pertençam. (ALMEIDA, 2019, p.32)

Nesse contexto, o autor aponta que o racismo aparece diferente em casa sociedade e que, no Brasil, ela se desenvolveu dentro do mito da democracia racial, ideia de que até hoje encontra ecos dentro da sociedade brasileira para justificar a negativa da reparação histórica e insistir que já que somos todos ‘iguais’, não há a necessidade abordar temas como racismo e discriminação dentro das salas de aula. Enquanto isso, perpetua-se a imagem do negro que Querino tanto criticou e que a imagem de força cultural encontra resistência para que possa ter o destaque digno dentro da historiografia. Todavia, ainda que essa resistência ainda exista, ela tem sido progressivamente rompida e devido ao trabalho constante dos autores negros de modificar essa realidade, desde muito antes da popularização da discussão.

Tamanha resistência ainda se faz presente quando o assunto é racismo porque ele se colocou no Brasil se forma a entranhar-se na sociedade levando ao que Almeida chama de racismo estrutural, pois “é uma decorrência da própria estrutura social, ou seja, do modo ‘normal’ com que se constituem as relações políticas, econômicas e jurídicas e até familiares, não sendo uma patologia social, nem um desarranjo institucional.” (ALMEIDA, 2019, p.50)

Certa vez, uma aluna perguntou, durante uma palestra em comemoração ao dia 20 de novembro, porque as pessoas têm tanto medo da “dívida histórica” ao qual foi respondido que isso ocorre porque, se há uma dívida, alguém tem que pagá-la. E se a dívida é com o povo negro, a conta vai cair sobre a branquitude, que além de ter que lidar com a existência de sua própria racialidade, pois sua ideia é que apenas o outro deve ser racializado e não ela, tem que reconhecer seus privilégios e compreender que deve renunciar a eles se almeja uma sociedade mais justa e igualitária.¹⁴

Porém, esse processo de reconhecimento da própria branquitude é um processo complexo para o branco que se apega demasiadamente ao seu ego. Como Grada Quilomba (2008) falou em seu livro “Memórias da Plantação”, há cinco etapas para a superação do ego branco, para que comece a reconhecer-se dentro das relações étnico raciais, pois se há relações é porque lados e relaciona entre si, e estamos falando de raças, logo existe aquele que se relaciona com o negro e que obtêm vantagens nessa relação. A primeira etapa é a negação, onde o branco nega a si mesmo como racista, que não reconhece que ele exista, ou seja, o local onde a democracia racial faz sentido e há essa ilusão de igualdade. Depois, há a culpa, o processo de

¹⁴Palestra em comemoração do dia da Consciência Negra no IFRN – Campus Sga, no dia 20.11.2019

reconhecimento da existência do racismo principalmente dentro de si que leva ao terceiro passo, que é a vergonha de se reconhecer racista, de reconhecer que existem esses privilégios e que eles conduzem a sociedade a um desarranjo que pende para os brancos, deixando os negros do lado ‘mais fraco da corda’. Após isso, o reconhecimento da situação de racismo em si e no mundo e a posterior reparação, último passo, para que o ego branco seja superado.

Este nosso trabalho, onde decidimos trabalhar com a História e Cultura Africana e Afro-brasileira, a pesquisadora está presente tanto como professora de História e como pessoa branca que luta constantemente para a superação desse ego branco e a reparação dentro dos lugares por transita. É uma luta, porque é um processo demorado, dolorido, mas nunca tão dolorido quanto o racismo sofrido pelas pessoas negras no Brasil. É preciso sentir essa “dor” para entender-se do lado opressor e passar a lutar contra ele. Quando estava estudando na Inglaterra, Stuart Hall (2013) dizia estar “dentro da besta”. Lidar com a própria branquitude nessa sociedade que nos privilegia é reconhecer ser “a besta” e procurar “desbestificar-se” a si mesmo.

Dito isso, voltamos a Almeida que ao explicar de que forma o racismo se instalou na sociedade brasileira, se aproxima da ideia defendida por Aníbal Quijano do que ele chamou de “Colonialidade”. Nessa ideia, trabalha-se as formas com que os europeus utilizaram para impor seu domínio na América e depois no mundo.

Segundo Quijano (1992), colonialidade refere-se a uma expressão de poder e exclusão racial surgida a partir da colonização da América pelos europeus. Essa ideologia impõe uma classificação étnica racial da população como meio de escalonar a sociedade e é um dos elementos constitutivos e específicos do poder do capitalismo mundial que está presente hoje e se manifesta nas relações estabelecidas não só entre as nações, mas nos micro espaços pessoais, pois a colonialidade produziu as discriminações sociais que posteriormente foram codificadas como “raciais”, “étnicas”, “antropológicas” ou “nacionais”, segundo os momentos, os agentes e as populações implicadas. Essas construções intersubjetivas, produto da dominação colonial por parte dos europeus, foram inclusive assumidas, como afirma Quijano (1992):

[...] como categorias de significação a-histórica, isto é, como fenômenos naturais e não da história do poder. Tal estrutura do poder foi e ainda é o marco a partir do qual operam as outras relações sociais, de tipo classista ou estamental. [...] Trata-se de uma colonização das outras culturas, mesmo que, sem dúvida, em diferente intensidade e profundidade segundo os casos. Consiste, inicialmente, em uma colonização do imaginário dos dominados. Isto é, atua na interioridade desse imaginário. (QUIJANO, 1992, p.137-138)

A colonialidade como produção de um imaginário social está para além das estruturas formais do colonialismo, que perdurou até o século XIX, e se mantém às custas da naturalização das relações de poder, relações essa que colocam o europeu como superior e sendo a sua característica física um diferenciador dos demais. Seu ideário também coloca sua cultura e conhecimento em uma posição de superioridade dos demais, já que seu conhecimento o levara além dos mares e à dominação. Os demais povos, primitivos, ainda viviam presos ao seu mundo natural e selvagem.

Nesse contexto, a História como ciência, alimentou a ideia de que o processo histórico, iniciado com os primeiros grupos humanos, se desenvolveu de forma linear e progressiva em direção à racionalidade moderna representada pela Europa. Os povos representantes de culturas que não aderiram correspondiam a esse ideal, foram classificados como inferiores em função de critérios raciais.

Mesmo com todas as discussões no campo da História sobre as diversas perspectivas de ver o tempo e as sociedades, que falaremos mais à frente no tópico seguinte, ainda persiste o pensamento linear acerca da historicidade no senso comum nas narrativas veiculadas pelos filmes, séries e livros, largamente difundidos hoje com a internet. Deixa-se assim, na obscuridade, ideias, pensadores, civilizações que foram banidas da narrativa histórica hegemônica. Esses percursos arbitrados pelos vencedores podem ser questionados quando se leva em consideração a pluralidade de vozes envolvidas na experiência histórica.

Afirmações como “o Egito é uma dádiva do Nilo”, naturaliza o que é um processo social ao obscurecer o fato de que o Nilo seria apenas um curso d’água se não houvesse seres humanos que, utilizando suas ferramentas, puxassem canais de irrigação e, assim, o transformasse num recurso de desenvolvimento. Recursos e técnicas resultam do trabalho humano e não de uma natureza dadivosa.

O historiador e antropólogo Cheikh Anta Diop, um intelectual senegalês profundo conhecedor da história do Egito, que colaborou com a obra *General History of Africa*, publicada pela Unesco, defendeu durante décadas que os egípcios eram um povo de pele negra, porém suas descobertas foram negligenciadas pela historiografia até que o biólogo e filósofo europeu Charles Bonnet, argumentou que os egípcios estavam mais próximos geneticamente dos núbios do que dos europeus, ratificando a conclusão de Diop. Este episódio é representativo de o pensamento eurocêntrico opera controlando, de muitas formas, a visibilidade dos produtores/produtos de conhecimento, deixando entrever a disputa que se trava dentro do regime de autorização discursiva que regula a produção da “verdade”.

Dado que a sociedade é movida por conflitos de interesses dos grupos diferencialmente constituídos, a disputa pela hegemonia se dá não apenas no plano da reprodução material, mas igualmente na disputa por narrativas que legitimem tal ordem tanto no sentido prospectivo quanto retrospectivo, pelo que pode fazer calar ou falar os diferentes atores construtores do passado.

A existência das obras/produções culturais das “Altas Civilizações” como a Asteca, a Inca, a Egípcia, são convenientemente ignoradas pelo pensamento eurocêntrico. A ideia absurda das teorias conspiratórias de que elas foram criadas por seres “extraterrestres” só reforça esse discurso de que esses povos serem incapazes de construir essas grandiosidades. No caso egípcio o processo ainda é mais questionável, já que houve o embranquecimento desses povos para que se reconhecesse sua contribuição.

Para Hollywood [...] é perfeitamente possível que a realeza egípcia seja branca, enquanto assassinos, ladrões e populares são negros [...] O que está por trás dessa manobra é a ideia de que a nobreza egípcia não poderia ser africana mesmo que inexistassem evidências de que a origem desses indivíduos, nobres ou plebeus, esteja fora da África. Aliás, ainda que se reconheça que, nessa sociedade, pessoas de diferentes tons de pele conviveram, não há registros de que houvesse qualquer segregação motivada pela cor da pele. (ALVARENGA, TRINDADE, 2016)

Essa modernidade também, de forma oportuna, assume suas raízes helênicas-romanas ignorando a contribuição que a sociedade islâmica teve ao preservar os textos produzidos por civilização enquanto a Europa estava mergulhada no medievalismo. “A pretensão eurocêntrica de ser exclusivamente produtora e protagonista da modernidade [...] é, portanto, uma europeização, é uma pretensão etnocêntrica e, além de tudo, provinciana.” (QUIJANO, 2005 p. 123)

Para além da colonialidade de Quijano, conceituada a partir da conquista e invasão do continente americano, a autora Marimba Ani (1994), traça o desejo de dominação europeia a um tempo anterior a existência da própria Europa. Seu livro “Yurugu – An African-Centered Critique of European Cultural Thought and Behavior” não tem tradução oficial para o português, mas há um projeto de com várias pessoas têm traduzido a obra em uma página de internet chamada “Esta Hora Real”.¹⁵ Nesse texto, lançado no início da década de 90 do século XX, a autoria analisa as bases da dominação europeia a partir dos estudos de Platão no intuito de discernir sua influência no pensamento europeu e que a levou a sua característica predatória. A

15 Yurugu - Uma crítica Africano-Centrada do Pensamento e Comportamento Europeu. Tradução não-oficial disponível na página <<https://estahorareall.wordpress.com/2015/08/07/dr-marimba-ani-yurugu-uma-critica-africano-centrada-do-pensamento-e-comportamento-cultural-europeu/>>. Acesso em 11 jan 2022.

questão que aborda a autora não é se a cultura europeia é boa ou ruim, até porque se ela fizesse isso cairia no mesmo princípio de dicotomização que o *Utamawazo* da cultura europeia preconiza. Não há questão de ser uma cultura “errada”, mas a procura por entender o motivo da subjugação que a cultura europeia faz com as outras, justamente tomando-as por erradas, por inferiores, e porque tem essa característica de dominação.

Para tal, ela primeira nos dá três termos sobre cultura, nomeados a partir do suaíle¹⁶ que são *asili*, *utamawazo* e *utamaroho*. A *asili* seria a semente da cultura, seu DNA, sua essência. Já o *utamawazo* é o pensamento cultural estruturado, a forma como o pensamento dos indivíduos da cultura é construído, enquanto *utamaroho* seria a energia vital da *asili*, a força emocional e a motivação dos membros da cultura. Neste caso, o *utamawazo* e o *utamaroho* seriam manifestações da *asili*. (ANI, 1994)

O primeiro aspecto apontado por Ani se refere a dicotomização de todas as coisas pelas ideias platônicas. Tudo começa a ser dividido, a começar pelo próprio ser humano. Antes um ser uno, completo, o ser humano é dividido entre um eu racional e pensante, que resiste aos impulsos de sua natureza, e o eu-emocional, manifestado pelos desejos e emoções. Para que haja o pensamento crítico, essencial para que o ser humano se “liberte” e se torne racional, o pensador deve se separar das emoções, para controlá-la, pois a emoção é sustentada por agentes externos (natureza, espiritualidade) que não correspondiam ao ideal de racionalidade almejada. O pensamento crítico, nesse caso, só existe da desassociação entre o eu pensante e o eu emocional. Só existe o racional por meio da subjugação de uma parte de si sobre outra.

Nessa linha de pensamento platônico, ao defender que uma pessoa se dividia, dentro de si mesmo, era incentivado o controle de uma parte sobre a outra. O ser humano deixa de ser uno consigo mesmo e conseqüentemente com o cosmo, o universo, deixa de ser o eu-cósmico que aparece nas culturas africanas e nativo americanas e mesmo na Grécia pré-socrática e passa a ser dividido. Dividir para conquistar, pois uma das partes, a racional, deve dominar a outra, para só assim atingir o pensamento crítico. Para a autora, é aqui que se inicia o padrão europeu, pois se aprende desde cedo a estabelecer a dominação daquilo que é considerado superior (a razão, o eu-pensante) sobre o inferior (o eu emocional). Essa divisão e posterior domínio polariza o próprio pensamento, preso em si mesmo como antagonista de si mesmo.

O processo de dicotomização no *utamawazo* Europeu é de grande importância, pois este é a percepção dicotomizada da realidade, da qual a presença controladora (comportamento imperialista) depende. O *utamaroho*, que precisa de controlar, é

16 Língua banta com o maior número de falantes.

dependente das oposições antagônicas apresentadas pelo estilo cognitivo (utamawazo) do mito cultural (mitoforma [mythform]). As realidades são divididas, em seguida avaliadas, de modo que uma parte seja “melhor”, o que determina a sua função de controle. Isto, vamos ver, é um padrão em todo o pensamento Platônico. (ANI, 1994, p. 32)

Essa dicotomização do ser levou à polarização, que foi essencial para a hierarquização cultural que se seguiu a essa base de pensamento. Não foi novidade, todavia, que Platão popularizasse o pensamento de polarização, pois o grego de sua época já se considerava diferente dos demais, fruto da época da Grécia Arcaica, quando se iniciou a expansão grega pelo Mediterrâneo e estabelecimento de diversas cidades estados. Essa expansão e o contato com povos não-gregos levou o grego da época a se colocar de um lado e os outros, não falantes do grego, do outro. E esse outro era bárbaro, pois não compreendia o grego. Não havia ainda a visão de vê-los como inferiores, apenas como diferentes, mas ser grego era considerado melhor. A ideia de Platão vai trabalhar em cima de um pensamento já existente.

Nesse contexto, para alcançar a harmonia, Platão defende que o positivo deve controlar ou destruir o negativo, enquanto nas visões de mundo africanas e americanas a harmonia ocorre pelo equilíbrio das forças. Para ter harmonia, de acordo com *Utamawazo* europeia, o lado bom deve vencer e suplantar o outro, criando a dualidade bem e mal que tanto conhecemos. Nunca se deve estar mal, pois isso significa que você está no controle.

Podemos pensar essa questão a partir das relações estabelecidas atualmente dentro das redes sociais. As pessoas tendem a postar apenas coisas boas, diversão, tudo que seja feliz. No momento em que dá mostras de que as coisas não estão boas, são criticadas, porque isso é ‘fraqueza’ e fraqueza é ruim. Você tem que estar bem, sempre para estar em harmonia. Estar mal significa que seu lado inferior assumiu, que você perdeu o controle. Claro, é só um exemplo do que pode ser traduzido esse pensamento nos dias atuais, um exemplo muito específico e que não pega a dominação da análise de Ani, mas que pode ser decorrente dessa visão polarizada. Entretanto, essa questão da felicidade infundável parece ser refletir que apenas os *influencers* (pessoas que tem perfis em sites da internet e que postam coisas de seu dia a dia de forma a guiar os demais) brancos precisam ser felizes, enquanto os negros têm que estar sempre falando de sua luta e, ao mostrar coisas que destoam do sofrimento, são consideradas fúteis e perdem seguidores. Recentemente, uma *influencer* negra Triscila Oliveira, cocriadora da série “Confinada”¹⁷, falou sobre a que *influencers* negros só obtêm seguidores quando sofrem,

¹⁷ A série “Confinada” trata de uma história fictícia de uma *influencer* branca, Fran que passa pelo período da quarentena com sua empregada negra, Ju. A história mostra a forma como as duas encaram o momento dentro d eum debate sobre a realidade da população negra no Brasil, em especial das empregadas domésticas. A série

quando falam das lutas, mas se falam de tópicos mais leves ou mesmo eventos banais e cotidianos, são criticados.¹⁸

A polarização expressa pelas ideias de Platão se reflete também na organização do estado que, de acordo com essas ideias é aquele que o ser humano tem controle de si (racional x emocional) e controle sobre os que consideram incapazes de controlar a si mesmo. Então, esse estado ideal é o do controle e de poucos sobre muitos. Claro que quem dá a definição de razão pelo qual os seres humanos são classificados melhores que as outras são dadas por quem exerce o controle e dele é a verdadeira razão. Logo, pode determinar aqueles que controlarão as formas de poder, criando uma estrutura social em que as instituições apoiem essa segregação e passe a perpetrá-la em todos só aspectos da vida cotidiana.

A partir disso é possível entender por que o pensamento europeu necessita desqualificar os conhecimentos do outro, impedindo-os de terem voz. Uma vez que aqueles ‘dominados’ tem voz e se embatem contra os dominadores e querem que sua existência como ser humanos sejam reconhecidos, os dominadores precisam destituí-los dessa voz ou perdem a referência de si mesmo ao perder o controle e acabam por fazer de tudo para que os dominados nunca sejam ouvidos, nunca se reconheçam dentro do sistema que foi criado para dominação de uns sobre os outros. No caso da História e Cultura Africana e Afro-brasileira, ao ser ensinado a importância desses povos e suas contribuições, o colonizador perder o posto central dentro da História, que é o domínio da narrativa e perder o controle é perder a própria essência (*asili*).

Claro que é preciso entender que as ideias de Platão não tinham como objetivo o domínio europeu, até porque a ideia do que seria o europeu levaria vários séculos para aparecer. Seria anacronismo pensar que Platão sugeriu a dominação europeia como a conhecemos hoje. As ideias de Platão devem ser entendidas em seu próprio contexto histórico (Grécia Clássica) e vista como uma forma de ele se firmar como pensador, se diferenciando e sobrepujando os demais. Todavia, também temos que lembrar que essas ideias, com o decorrer do tempo, acabam servindo como base para “construir o critério pelo qual o verdadeiro europeu seria medido” (ANI, p. 39).

O que mais chama a atenção nessas ideias de Platão é sua dessintonia com o universo e com a relação do ser humano com a natureza. De acordo com Ani, as ideias de Platão

foi feita pela já citada Tricila Oliveira (@soulanja no Instagram) junto com o desenhista Leandro Assis (@leandro_assis_ilusta também no Instagram) e tornou-se livro a partir de um projeto de financiamento coletivo.

18 Refere-se a postagem feita no dia 17 de janeiro de 2022 onde Tricila Oliveira fala sobre as críticas que influenciadores negros sofrem se não postarem apenas coisas referentes às suas dores e só serem lembrados quando ocorre alguma violência.

sobre as percepções do sentido são que estas se constituem em ilusões, pertence a um mundo irreal e mantém o indivíduo num estado de não-racionalidade. O mito da caverna¹⁹ deixa isso evidente, tendo moldado o desenvolvimento do pensamento europeu a partir dessa metáfora, reforçando a dicotomia. Nesse pensamento, só há dois lados “dentro e fora” da caverna. Dentro é ruim, é selvagem é irracional e fora é bom, é a luz, é o racional. É a polarização do pensamento em seu âmago.

Apenas partes das pessoas podem ‘lidar’ com o conhecimento, pois nem todos separam a mente do “objeto” e estão submetidos às emoções. Separar o corpo da mente é uma forma de dizer que nossa percepção não pode ser considerada conhecimento e que apenas a mente comanda, desvinculando-se do corpo como se desvinculou de si mesma. Hoje, porém, sabemos que a mente não trabalha de forma isolada e desconexa do resto do corpo sendo, as funções do cérebro afetadas por outras partes do corpo, como o intestino produz 90% da serotonina do corpo, e tem seu próprio sistema nervoso autônomo tornando a alimentação um fator crucial na melhoria de vida das pessoas com depressão.²⁰

Na perspectiva de Ani (1994), quando formulou esse pensamento, Platão tinha como objetivo sobrepor outras ideias colocando a sua como verdadeira e as demais como ilusórias (ele saía da caverna, os outros não). Ao estabelecer isso, consolidou uma ideia que se estabeleceria mais à frente que é o domínio de poucos sobre muitos, afinal nem todos teriam a capacidade de ser pensante. É como se estabelecesse isso, ora, eles têm sua própria definição de razão, criando a própria razão e desmerecendo as demais (eu sou o único racional) e sou eu quem digo “a estrutura do próprio e discurso platônico obrigou aqueles que a utilizaram a aceitar um determinado conceito de ordem social (ANI, p. 41) Ele não definiu completamente o pensamento europeu, mas criou a base, influenciando o estilo de pensar sobre o mundo.

De acordo com Ani (1994), o mundo nesse contexto é construído por uma realidade conceitual, onde as percepções do todo eram desconsideradas. Um mundo que existia dentro da mente e que era imposta ao mundo. Apenas o que existe na minha mente, no meu plano das ideias é real; o resto deve ser mudado para se adequar a essa realidade, para que meu pensamento seja concretizado. Enquanto isso, a concepção africana e nativo americana se

19 Pessoas presas na caverna veem o mundo através de sombras projetadas pela luz de uma fogueira. Um dos prisioneiros foge, descobre o mundo real e volta para alertar os outros que, não acreditando em suas palavras, o matam.

20 Médico americano relaciona depressão com os intestinos. Disponível em <

apoiam na inter-relação com o universo. Isso nos remete a Sodré, quando fala do conhecimento produzido na zona do sensível e que abordamos no capítulo anterior e que fala da criação e compreensão de conhecimentos para além do pensamento racionalizado europeu. O eu-cósmico africano e nativo americano é integral, a razão e a emoção são juntas e entendem o universo sem objetificá-lo. Essa característica, oposta às ideias europeias, acabam colocando-as na categoria de mitos e sendo desvalorizada como conhecimento.

O ponto que é fundamental para a análise do pensamento e do comportamento Europeus é que a teoria e epistemologia Platônicas e seu posterior, desenvolvimento, inculturação, e reformulação forneceram a base ideológica mais eficaz para a política e padrões de comportamento culturalmente agressivos e imperialistas por parte dos cidadãos Europeus precisamente porque o argumento era afirmado em termos intelectuais e acadêmicos “científicos”. (ANI, 1994, p. 45)

Essa epistemologia dá o status de verdade inquestionável e o monopólio do conhecimento à ciência moderna em detrimento da desvalorização do outro, considerado falso. Esses conhecimentos deviam desaparecer por não obedeciam aos critérios de verdade (razão de acordo com Platão). Os incas, por exemplo, construíram prédios moldando pedra por pedra para evitar o desabamento por terremoto. Os espanhóis construíram uma igreja sobre as ruínas incas e esse prédio desabou em um terremoto, enquanto a estrutura inca ficara intacta.²¹

Isso ocasionou a justificativa para a dominação empreendida, tanto cultural como política e economicamente nos séculos que seguiram a conquista da América e de outros territórios por parte dos europeus. Já que o real era a razão europeia, estar “fora da caverna” lhe dava o direito de “tirar os outros de lá à força”, pois afinal, era o melhor para eles também. Não foi o objetivo de Platão formular tal concepção, mas ela foi moldada para atender as necessidades (*utamarozo*) do pensamento europeu, porém estreitando a visão do que é ser humano e, por consequência, limitando a humanidade a um pequeno grupo de privilegiados.

Tudo gira em torno do controle. Primeiro o *utamarozo* fala em controle de si mesmo. A partir daí objetifica o universo e tudo pode ser controlado. Depois, diversos autores europeus abraçaram essas ideias e foram mais longe. O mundo e as pessoas precisam ser controlados. Não entendido, controlado. Não é necessário entender o outro para controlá-lo. Se eu sou o racional, o outro não tem por que ser entendido em sua “ignorância”. Deve ser controlado pelo próprio bem. A realidade é abstrata, pois o que vale é o que está na mente. A construção social é artificial; o contexto humano é irrelevante. Nessa concepção, o ser humano não é real pois é reduzido a apenas uma pequena parte de si mesmo para se encaixar no ideal de ser pensante.

21 As técnicas em questão foram perdidas. <<https://mundoeducacao.bol.uol.com.br/geografia/os-terremotos-os-incas.htm>> Acesso em 12 jul 2021.

A dominação, nesse contexto, não se restringe apenas aos seres humanos, mas também ao domínio sobre a natureza. A forma de ver a natureza, o europeu os distingue imensamente de outras culturas. Basicamente, a natureza hostil selvagem e passível de controle, como o resto não somente de controle, mas de destituição para suprir suas necessidades sem levar em conta o impacto e os consequências da hostilidade. Os conceitos cristãos ajudaram nessa visão ao colocar o homem como criação suprema e toda a natureza ao seu domínio. “O relacionamento com a natureza é de arrogância e exploração em oposição a de admiração respeito e harmonia. Em suma, a natureza não é de confiança.” (ANI, p. 49.)

O conceito de natureza foi limitado tal qual o conceito do ser humano, mas o ideal de dominação contínua. Não seria radical apontar a forma do europeu de lidar com a natureza como um dos fatores primordiais para a atual situação climática no planeta. Sem querer me estender nesse tema, já que não é nosso foco aqui, mas as mudanças climáticas foram ocasionadas pela política predatória contra o meio ambiente, que devem ser responsabilizadas, pelas catástrofes ambientais. No entanto, o *utamarozo* europeu e daqueles que foram colonizados preferem ou negar a existência da emergência climática ou quando a reconhecem, tomam atitudes locais para contê-las sem levar em consideração que o planeta é um todo e que a natureza não verá seu país como isolado, não o verá como seu racionalismo. Além do mais, a emergência climática afetará principalmente os países que menos contribuíram para o colapso, justamente os que foram dominados ou sofreram forte influência da cultura europeia. No fim, além de causarem a catástrofe global serão os menos afetados pois trabalharam apenas o local.

22

Mudar essa atitude, mesmo que isso signifique garantir a sobrevivência da humanidade como espécie é mexer na *asili* europeia, mudar completamente tudo que está vem construindo ao redor de si. Não há, no horizonte, nenhum sinal concreto de mudanças e é possível que esse colapso se aprofundar nos próximos anos. Visões que combatam os aspectos desse comportamento, ameaçando, a *asili*, são desvalorizados, silenciados e empurrados para o ostracismo, enquanto a emergência climática se aprofunda pois “Vimos que a concepção europeia é aquela de os seres humanos em guerra consigo mesmos e com seu ambiente natural” (ANI, p.54). Uma guerra que, aparentemente, está sendo perdida já que a mente dos ocidentais se deteriora com o colapso ambiental.

22 Países mais pobres são os mais afetados por mudanças climáticas e poluição. Disponível em <<http://www.ica.usp.br/noticias/paises-mais-pobres-sao-os-mais-afetados-por-mudancas-climaticas-e-poluicao>> Acesso 9 de jan 2022.

A principal característica da ordem europeia que a autora fala e que também aparece em Quijano é a capacidade de replicação, de sustentáculo e de perpetuação das ideias dela. Para Quijano (2000), a perpetuação veio pela classificação racial e social, para Ani ela se traveste da objetificação, que transformou tudo em objeto, desvinculando o ser humano da natureza e com isso é impulsionado a possuir e controlar esses objetos. São visões diferentes, mas não são opostas. A principal diferença é que, a partir da análise das bases da cultura europeia nos estudos de Ani, a autora nos mostra que mesmo antes da conquista da América, o pensamento que seria caracterizado como pensamento colonizador já existia e vai apenas expandir-se à medida que eles expandem sua presença pelo mundo.

Se pensarmos a partir das ideias tanto de Ani, quando de Querino e Almeida podemos entender porque a inserção da obrigatoriedade do ensino da História Africana e Afro-brasileira e mesmo a ascensão social de uma camada da sociedade que aconteceu no Brasil entre os anos de 2003-2015 resultou em uma reação forte dos setores elitistas da sociedade, com a intensificação dos ataques aos movimentos negros e indígenas, com a negativa de cumprir o currículo e mesmo a perseguição religiosa às religiões de matrizes africanas. Essa reação pode ser explicada como uma reação a tentativa de defesa da *asili* europeia que predomina no Brasil, conquistado pelo *Utamawazo* europeu imposto que estruturou o racismo em nossa sociedade, contribuindo em aumento da violência contra corpos e símbolos negros na tentativa de invisibilizar as suas lutas.

No momento atual brasileiro podemos perceber essas tentativas, não apenas com relação à Educação, sendo que muitas vezes ela é bem visível e literal, como quando ocorre a mudança de comportamento de policiais em bairros ricos enquanto desqualificam das favelas e do gueto. Esteve presente também em relação ao programa “Mais Médico”, quando os médicos cubanos foram hostilizados e alguém disse que a médica tinha ‘cara de empregada’²³. Isso também aparece na resistência às costas e as discussões etnorraciais na educação, acusando-a de ‘doutrinação’. No caso, doutrinação seria tudo aquilo que não corresponde ao *Utamawazo* europeu estabelecido aqui.

Para desmistificar a ideia de superioridade da *asili* europeia perpetrada durante séculos é necessário mudança epistemológica, com base nas lutas sociais já existentes. Uma mudança que vai além da simples inserção de temas no currículo, mas o trabalho extenso dentro do *utamawazo*, do entendimento da necessidade de um pensamento além daquele imposto a nós.

23 Esse assunto foi tema de reportagem e a frase foi dita por uma jornalista branca, em plena comoção durante a chegada dos médicos cubanos. <<http://g1.globo.com/rn/rio-grande-do-norte/noticia/2013/08/jornalista-diz-que-medicinas-cubanas-parecem-empregadas-domesticas.html>>. Acesso 26 ago 2019.

No tópico a seguir, falamos sobre como a disciplina de História carrega uma marca profunda do pensamento eurocêntrico, como isso se reflete no currículo e na sala de aula, e discutiremos possibilidades de mudanças nessa área a partir de uma formação de professores com base na proposta de valorização da História e Cultura Africana e Afro-Brasileira.

3.3 História Africana e Afro-brasileira, currículo e formação de professores

Todos os anos, alunos de toda a parte do Brasil iniciam seus estudos na disciplina História. O ritual costuma se repetir no momento da apresentação do programa de curso: o que é História? Para que serve? Por que temos que estudá-la? Essas perguntas aparecem não apenas nas falas dos professores, mas são reproduzidas à exaustão pelos livros didáticos, sendo comumente o primeiro capítulo do primeiro volume da maioria das coleções de História da educação básica.²⁴ Nesse processo, paradigmas são repetidos e reconstruídos constantemente, embasados nas narrativas trazidas tanto pelos professores quanto pelos livros didáticos e, claro, pelos alunos.

A razão desses questionamentos deve ser compreendida como uma forma para os estudantes saibam diferenciar o campo de conhecimento da História como disciplina científica das histórias enquanto relatos produzidos no cotidiano e por quais processos os acontecimentos se transformam em fato histórico. Em segundo lugar, elegendo o conteúdo a ser ensinado, para levá-los a pensar criticamente sobre a importância desse conhecimento para a compreensão do seu lugar no mundo e na sociedade na qual está inserido em relação a outros pontos de vista. Em terceiro lugar, a História funciona como uma forma de legitimar a sociedade na qual está inserida, servindo como parâmetro para se diferenciar das outras, devendo ter-se cuidado para que ela não seja submetida a um abuso político-ideológico que a torne anacrônica. (HOBSBAWN, 2011)

A disciplina de História foi constantemente utilizada como perpetrador do discurso racista desde que se estabeleceu nos currículos nacionais como disciplina. A forma como o continente africano e seus povos são mostrados na historiografia, sofre grandes inflexões ao longo do tempo, variando desde uma terra de maravilhas e riquezas, a uma terra sem lei habitada por selvagens e, mais recentemente, a um continente multiétnico que aos poucos vem retomando as rédeas de sua própria História.

²⁴O volume um do livro *Das cavernas ao terceiro milênio*, da Editora Moderna e História Geral e do Brasil, da editora Scipione seguem essa tendência.

Para que as narrativas sobre o continente africano contado por especialistas e pelos próprios africanos fossem acessíveis e recebessem notoriedade, a UNESCO lançou, em 1981, a coleção *General History of Africa*, uma coletânea de oito volumes que buscavam lançar um novo olhar para esse continente. A versão em português foi lançada apenas em 2010, numa parceria entre a UNESCO, o MEC e a UFSCar, numa política de ação afirmativa para a Educação antirracista brasileira. Dentre os diversos idiomas, essa coletânea também foi lançada em *hausa*, *peul* e *swahili*, ampliando o alcance, tamanha sua relevância.

Tomando como ponto de partida da História o surgimento do ser humano, podemos afirmar que, sendo o continente africano o berço da humanidade, também o é da História. Foi lá onde surgiram os primeiros antepassados de nossa espécie, onde se desenvolveram os primeiros grupos humanos, a partir de onde nos espalhamos por todo o planeta.

Foi também neste continente onde uma das mais conhecidas civilizações do mundo antigo se desenvolveu. O Egito foi, e ainda é, uma referência de Alta Civilização da Antiguidade, tendo coexistido com diversas outras e influenciado e sido influenciada por estas, sem perder sua particularidade.

Já discutimos acima sobre o embranquecimento do Egito na cultura popular²⁵, influenciados pelo pensamento eurocentrado, então não nos deteremos muito nesse quesito. Cabe apenas o comentário aqui, embasado pelo estudo do historiador brasileiro Jaime Pisky (2010), que contraria a afirmação repetida à exaustão que o Egito é “uma dádiva do Nilo”. Para Pisky (2010), a afirmação, cuja autoria é atribuída a Heródoto, retrata já o menosprezo dos gregos por uma civilização bem mais grandiosa que a sua própria, já que

Fica, para muitos, a impressão de que mais importante do que a ação do homem é o dom da natureza. Etnocêntrico e pretensiosos, os gregos tinham um despeito enorme do Egito, sabidamente já uma grande civilização quando eles mesmo ainda viviam em aldeias isoladas. Considerando-se superiores, não podiam aceitar esse fato a não ser atribuindo-o a razão sobrenaturais ou, simplesmente, geográficas. [...] não há um milagre egípcio [...] o rio oferece condições potenciais, que foram aproveitadas pela força de trabalho dos camponeses egípcios [...] organizados por um poder central, no período faraônico. **Trabalho e organização** [grifo nosso], foram, pois, os ingredientes principais da civilização egípcia. (PINSKY, 2010, p. 87-88)

A civilização egípcia empreendeu então uma rede de contatos no mundo antigo, através do comércio. Não apenas ela, mas todas as civilizações ao norte da África estavam inseridas no mundo antigo. Cartago, por exemplo, que se localiza onde hoje é a Tunísia, foi

²⁵Nas páginas 88 e 89.

uma das maiores cidades Fenícias do mundo antigo e, após sua destruição nas Guerras Púnicas, foi reconstruída e tornou-se um importante centro comercial romano.

Imagem 10 – Império Cartaginês



Fonte: História do mundo

Enquanto o norte do continente vivia em ebulição, a África Subsaariana teve seu próprio ritmo de desenvolvimento e conectou-se a essas civilizações principalmente através do comércio feito com os camelos, que conseguiam atravessar o deserto. Os principais relatos da África Subsaariana vieram de viajantes árabes, que tinham muitas informações devido ao comércio e à sua instalação na África oriental, banhada pelo Oceano Índico e pelo Mar vermelho. Contudo, eram relatos mais descritivos, baseadas em informações coletadas em viagens de comerciais, sem um objetivo histórico e cuja veracidade é difícil de confirmar.

Entre os primeiros historiadores africanos, destaca-se Ibn Khaldun, tunisiano de família influente que se dedicou ao estudo do mundo árabe e berbere e escreveu a obra *Muqaddimah*. Sua visão de História destoa completamente do pensamento europeu, quando ele coloca a História sujeita a um tempo cíclico. De acordo com o historiador Fage (2010), a definição de História para Ibn Khaldun é “um fenômeno cíclico, no qual os nômades das estepes e dos desertos conquistam as terras aráveis dos povos sedentários e aí estabelecem vastos reinos que, depois de três gerações, perde sua vitalidade e torna-se vítima de novos invasores nômades.” (FAGE, 2010, p. 3)

Aqui podemos ver um modelo histórico totalmente diferente do que se consolidou na Europa. Enquanto o tempo histórico europeu era tido como linear, imparável, rumo a um futuro de progresso (tendo como base de progresso a própria Europa), o tempo para o historiador africano Ibn Khaldun representa a própria visão do tempo dos povos do norte-africano, cíclico e renovável, uma visão de tempo diferente de sua contraparte europeia. Além dessa visão de tempo, Ibn Khaldun também se diferenciou pela análise das informações que colhia, usando sistemas de classificação e procurando confirmar sua veracidade.

O ensino de História sofre com essa desconexão de tempo que permeia o tempo histórico europeu que prevaleceu tanto tempo nesta disciplina, um tempo linear e mecânico, pois é dito que está ligado ao progresso tecnológico. Muitas vezes que os alunos dizem que estudar História é uma perda de tempo, que é “decoreba” porque já aconteceu e não tem mais nada a contribuir com o futuro. As inter-relações do passado com o presente não apenas como causa, mas numa relação muito mais complexa que nos ajuda a compreender ou, pelo menos, tentar a totalidade. Quando é posto para não ver apenas a História como uma linha, mas como um emaranhado, um novelo de acontecimentos que tem relação entre si, os alunos ficam sem referência.

A suposição do tempo linear é um requisito ontológico para a idéia Européia [SIC] de “progresso” e esta, da evolução unilinear. A valorização do modo escrito incentiva e apoia essas concepções. Ele é linear, ele acumula, e ele tem permanência física. Portanto, para a mente Européia [SIC], ele dá a impressão de “verdade”: objetiva e eterna. (ANI, 1994, p.65)

A ideia de tudo estará melhor no futuro é fruto dessa linearidade do tempo. Tudo é no futuro: serei feliz quando aquilo e aquilo acontecer. Só serei completo quando no futuro algo acontecer. Sempre para frente, sempre esperando. É um tempo que se diz histórico e científico, mas que se apegua a algo inatingível, que lhe trará a paz, almejada, uma espiritualização não expressa e negada. A ciência nesse caso, começa a funcionar como uma força ideológica, pois “a linearidade é *desespiritualizante* enquanto simultaneamente contribui com um ingrediente essencial para a estrutura mitoforma”. (ANI, p.66). A ciência se torna uma forma de determinar verdade que não deve ser contestada, porém, defende a autora, é a contestação do que se tem por ‘verdade’ que permite novas descobertas.

A escrita veio a tornar-se uma forma não só de perpetuar as ideias europeias, como começou a funcionar como um categorizador de pessoas e culturas. Porém, não era toda a qualquer escrita, mas aquela que julgavam mais práticas, não a complexa escrita egípcia, mas a forma mais simplificada de escrita, cujo simbolismo tivesse sido destituído. A partir daí, o

primitivo estava ligado à falta da escrita. Na História, isso reverberou numa divisão, hoje largamente contestada, que a história só existia na presença da escrita, sendo esse o fator de divisão entre a História e a Pré-história. Esse conceito afeta principalmente populações ágrafas, cuja existência passa a ser relegada a alguma forma de preexistência. Eles estão lá, mas não existem dentro desse conceito de cultura. Essa concepção é combatida dentro da historiografia principalmente pelos estudiosos da história oral e falamos de que forma ela afeta o ensino de História africana no tópico anterior.

A escrita egípcia é uma das mais antigas e refletem todo o simbolismo do pensamento deste povo, porém, segundo Fage (2010), a escrita expandiu-se para muitos povos africanos através da influência árabe, após a expansão do Islã entre os séculos VI e VIII. Isso impulsionou que tradições, até então apenas orais, começassem a ser escritas, gerando documentos que ajudavam na preservação de suas culturas. O autor aponta que os documentos feitos nesse período não se limitavam apenas as terras islamizadas, mas havia o interesse em abordar regiões de interesse comercial.

Somente a partir do século XV que os europeus começaram a escrever sobre a África, já no contexto da colonização. O ponto de partida foi a Guiné, e seu principal objetivo não era descrever estudar a história daqueles povos, mas relatar as viagens e os contatos feitos pelos europeus naquela terra. (FAGE, p.5) O interesse posterior na história dos povos africanos veio com a chegada dos missionários que perceberam que o caminho para facilitar seu trabalho de cristianização era o conhecimento da história daqueles povos. Essa percepção da importância do conhecimento histórico para a dominação mostra a forma como a narrativa histórica influencia nas disputas por poder e controle, adotadas pela colonialidade já em desenvolvimento.

O crescimento do interesse a partir do século XVIII veio acompanhado das novas percepções de sociedade e conhecimento advindo com o Iluminismo e a Revolução Científica e Industrial que os fazia acreditar que sua sociedade era superior àquela a qual estavam dominando. Ou seja, a modernidade começara seu processo de transição da América para o restante do mundo, alastrando-se no continente africano por meio da política neocolonialista que se impunha sobre os povos daquele local.

A visão europeia sobre a África ignorava todo o contexto histórico anterior e o relegava tal como a América a um local sem história, sem memória, de povos em “estágios primitivos” de desenvolvimento e que foi aceita sem questionamento do lado europeu, pois assim justificariam sua invasão e conquista da África como um projeto civilizador e progressista, para levar os povos das trevas para a luz da razão.

A antropologia como ciência surgiu nesse contexto, com o objetivo de estudar os povos sem história, pois vigorava a definição que a história só existia mediante a escrita, ideia proposta pelos historiadores alemães, o que apenas alargava o abismo imposto entre os historiadores e o continente africano. Devemos lembrar, entretanto, que havia em muitos lugares a inserção da escrita, principalmente o árabe, diante da expansão do islã no continente, como já foi dito mais acima. Mesmo assim, a historicidade desses povos fora simplesmente ignorada. A própria arqueologia não se interessava pela África subsaariana por dois motivos: primeiro, uma das correntes mais importantes da arqueologia dizia que ela devia se orientar por fontes escritas; em segundo, a arqueologia estava envolvida em encontrar a origem do humano em uma perceptiva mais geológica que histórica. Aliado a isso, o interesse dos antropólogos e linguistas que estudavam os povos, não interessava pelo passado. (FAGE, p. 8-9)

A presença dos europeus proporcionou para alguns daqueles povos o contato com as culturas escritas que foram tomadas por estes numa tentativa de ter algum controle sobre sua própria história e poder salvar alguma coisa “para evitar que fosse completamente tragada pelos europeus e sua história” (FAGE, p. 18) Enquanto isso, para os europeus o valor da história africana servia apenas para ajudar a dominá-los.

O processo de descolonização, que se iniciou após o término da segunda guerra mundial, trouxe consigo a busca pela reescrita da história dos povos africanos, a partir da visão destes. Os intelectuais do continente passaram a se apropriar de técnicas europeias de pesquisa histórica e buscaram definir o passado histórico africano, na tentativa de suplantar a visão da História colonial que lhes foram impostas.

Esse processo de revisão da história africana a partir da visão dos povos africanos acentuou-se com a multiplicação de universidades. Apesar de, no início, serem apenas não-africanos vindos de fora estudando sua história, esse paradigma mudou no decorrer dos anos.

O estudo da história africana constitui hoje uma atividade bem estabelecida, a cargo de especialistas de alto nível. Seu desenvolvimento ulterior será assegurado pelos intercâmbios interafricanos e pelas relações das universidades da África e de outras partes do mundo. Mas é preciso ressaltar que esta evolução positiva teria sido impossível sem o processo de libertação da África do jogo colonial. (FAGE, 2010, p. 21)

O processo de descolonização que ocorreu entre 1945 e 1970 no continente africano foi importante para o crescimento do estudo da sua história, principalmente por um estudo feito pelos próprios africanos, para que os povos pudessem se religar ao seu passado em um processo de descolonização progressiva, tomando por base sua própria visão de História, bem diferente da visão Europeia.

Os próprios historiadores europeus reconhecem os recortes feitos pela história quando temos a fala de Certeau que afirma entender a História como

[...] prática (uma disciplina), o seu resultado (o discurso) ou a relação de ambos sob a forma de uma produção. Certamente, em seu uso corrente, o termo história conota, sucessivamente, a ciência e seu objeto – a explicação que se diz a realidade daquilo que se passou ou se passa. (CERTEAU, 2011, p. 5)

Em seu texto, também aponta uma distorção da História, entendendo que, até a primeira metade do século XX, era comum os historiadores fazerem ‘recortes’ dentro da história, para destacar uma ou outra narrativa, privilegiando uma ou outra versão, construindo dessa forma narrativas com mascas socioideológicas que acabaram sendo aproveitadas por grupos religiosos franceses para se afirmarem.

Essas deturpações usualmente só são percebidas quando há algum distanciamento seja temporal ou mesmo espacial, para só então que essas deturpações sejam vistas e elucidadas. Porém, deve-se sempre ter em mente que querer uma história neutra ou imparcial é um mito muito repetido nas ciências sócias, além de uma prática impossível. Não há como se distanciar de sua própria história para escrevê-la, pois ‘nadamos no passado como peixes na água e não podemos fugir disso’, mas lembrando sempre que “nossas maneiras de viver e nos mover nesse meio requerem análise e discussão”. (HOBBSBAWN, 2011, p. 35)

Isso nos mostra que o discurso histórico é fluido e modifica-se de acordo com as instâncias de poder. Há um conflito constante entre o controle das narrativas, pois é nelas que se constroem as identidades. Nisso reside o perigo de um discurso único seja de um grupo religioso ou político no poder, incorrendo o erro de uma história ‘única’ e ‘geral.’ Hobsbawm (2011) chama a tenção para isso no primeiro capítulo de seu livro “sobre História” onde aponta a História como

[..] matéria-prima para as ideologias nacionalistas ou étnicas ou fundamentalistas, tal como as papoulas são matéria-prima para a heroína. O passado é um elemento essencial, talvez o [grifo do autor] elemento essencial dessas ideologias. Se não há nenhum passado satisfatório, sempre é possível inventá-lo. [...] eu costumava pensar que a profissão de historiador, ao contrário, digamos, do físico nuclear, não pudesse, pelo menos, causar danos. Agora sei que pode. Nossos estudos podem se converter em áfricas de bombas [...]. (HOBBSBAWN, 2011, p. 17)

Aqui podemos ver que, mais que uma ciência, mais que uma disciplina, a história é uma ferramenta de criação/perpetuação de ideologias. E essas ideologias, como o próprio autor alerta, não são construídas em cima de fatos inventados, mas de fatos distorcidos, de anacronismo, mas não de fatos inventados.

Por isso que o epistemicídio que se seguiu à diáspora africana resultou num apagamento da contribuição dos povos africanos nas ciências, com o embranquecimento dos egípcios e a apropriação de diversos conhecimentos, processo esse que foi refreado com a descolonização que se iniciou após o término da Segunda Guerra Mundial. A descolonização da África trouxe consigo a busca pela reescrita da história dos povos africanos, a partir da visão destes e não da visão da Europa sobre eles. Os intelectuais do continente passaram a se apropriar de técnicas europeias de pesquisa histórica e buscaram definir o passado histórico africano, na tentativa de suplantar a visão da História colonial que lhes fora imposta.

O processo de descolonização em curso tem sido importante para o crescimento dos estudos sobre história da África, principalmente feitos pelos próprios intelectuais africanos, panafricanistas de diferentes matizes políticas, para que os povos que foram colonizados pudessem ressignificar o seu passado em um processo de descolonização progressiva, tomando por base seus valores civilizatórios, bem diverso da cultura Europeia.

Apesar de oficialmente a escravidão estar abolida há mais de cem anos, o lugar do negro na sociedade ainda é objeto de disputa, de uma luta sem trégua para que permaneça na condição de subalternização em que a história oficial o relegou. Ao estudar a História e Cultura Africana e Afro-brasileira, estamos lidando não somente com o passado, com vozes que querem silenciar esse passado, onde ele pulsa em múltiplas formas de *re-existências* que interpelam o presente. O movimento negro foi de fundamental importância para que o debate do racismo e da desigualdade racial ganhassem evidência e culminassem na existência de políticas públicas para a reversão desse quadro, a exemplo da lei 10.639/03 que é o tema desse trabalho.

Em seu livro “Movimento Negro Educador”, a autora Nilma Lino Gomes (2016) diz que seu estudo foi desenvolvido porque muito além do currículo de invisibilidade da História negra, deve-se levar em consideração que o próprio espaço escolar físico fora negado a essa população por muito tempo e sua ausência refletia muito mais que a herança do escravismo, mas da própria estrutura social, no caso, o racismo estrutural que já falamos acima.

De acordo com a autora, a pauta de uma educação antirracista iniciou-se muito antes das discussões do ensino de História Africana e Afro-brasileira, ainda no final do século XIX com a luta da imprensa negra paulista em conquistar um espaço na sociedade, à medida que se empenhava em popularizar o discurso antirracista. (GOMES, p. 29). Além disso, houve também o papel da Frente Negra Brasileira, uma associação que promovia a educação e entretenimento antes de se tornar um partido político, desmantelado posteriormente durante o Estado Novo.²⁶

26 Período ditatorial presidido por Getúlio Vargas que vigorou no Brasil entre os anos de 1937 e 1945.

Havia também o Teatro experimental que procurava combater o racismo com espetáculos culturais (GOMES, p. 31).

Na área da Educação, as reivindicações se antecedem ao século XX com debates que, inicialmente que tratavam da inclusão da população negra nas salas de aula até debates referentes ao currículo. Esses debates sofreram um revés com o advento da Ditadura Militar, e o foco passou a ser a resistência aos ataques racistas do governo autoritário em uma articulação nacional do Movimento Negro (GOMES, p.32).

Com a redemocratização, as discussões de uma nova Lei de Diretrizes e Bases da Educação afloraram o debate em torno da educação antirracista e a cobrança de políticas públicas para a população negra que possibilitou a criação da lei 10.639/03 e a política das cotas. Era necessário ir muito além da simples alteração na estrutura curricular; era imprescindível que houvesse um reconhecimento dos saberes negros produzidos e sua incorporação no pensamento educacional, pois só assim poder-se-ia combater a imagem até então construída não apenas do povo negro, mas de todo o processo histórico desde o continente africano até a atualidade.

Um dos avanços feitos nesse sentido que Gomes (2016) aponta em seu texto foi com relação ao 13 de maio e ao 20 de novembro. No 13 de maio, era convencional reproduzir-se o discurso do negro passivo e da Princesa Isabel como redentora. Posteriormente, o reconhecimento da luta de emancipação a partir da figura de Zumbi levou ao estabelecimento do 20 de novembro como data simbólica de resistência, fazendo inclusive com que muitos estados adotassem o mês de novembro como o mês negro. Em nossa pesquisa, esse ideário do 13 de maio em contraposição ao 20 de novembro foi debatido em uma das reuniões com os participantes que será abordado mais à frente.

Não foi apenas a lei 10.639/03, mas a chegada dos jovens negros através da política de cotas vai mudar o quadro das universidades, pressionando-as a debaterem a questão racial e rever sua forma de lidar com estes, causando uma profunda mudança num espaço até então majoritariamente branco. Nesse contexto, as universidades tiveram que

lidar com a chegada de sujeitos concretos, com outros saberes, outra forma de construir o conhecimento acadêmico e com outra trajetória de vida, bem diferente do tipo ideal de estudante universitário hegemônico e idealizado em nosso país. Temas como diversidade, desigualdade racial e vivências da juventude negra, entre outros, passaram a figurar no contexto acadêmico, mas sempre com grandes dificuldades de serem considerados “legítimos”. (GOMES, 2016, p. 114)

Se tratando das universidades no Rio Grande do Norte, onde ocorreu a pesquisa, podemos fazer um paralelo com seus currículos e a ausência da História e Cultura Africana e Afro-brasileira. No curso de Licenciatura em História da Universidade do Estado do Rio Grande do Norte (UERN), houve uma mudança recente em seu currículo. A partir do primeiro semestre de 2019, se instituiu uma composição curricular onde há uma disciplina de História da África, com carga horária de 60 h, no 7º semestre do curso.²⁷ Anterior a ela, a composição curricular válida até 2018.2 tinha uma disciplina de História da África de 30h, na modalidade optativa.²⁸ Anterior a isso, até 2006, o currículo não tinha quaisquer menções a essa temática.²⁹ Nos cursos de faculdades particulares também não foram visto nenhuma disciplina do tema.

Já no curso de Licenciatura em História da Universidade Federal do Rio Grande do Norte (UFRN) na composição curricular atual há uma disciplina de História da África de 60 h no 4º semestre do curso.³⁰ Anterior a ela, encontramos a composição curricular de 2004, mas apenas referente ao Bacharelado em História, que diferia da Licenciatura apenas no que diz respeito às disciplinas pedagógicas. Na composição curricular de 2004 há duas disciplinas que remetem as africanidades, que é História da África e Egíptologia, ambas optativas.³¹

Apesar de não ser possível dizer como se desenrola essa presença das africanidades nas universidades citadas, pois não é um dos objetivos do trabalho, podemos falar sobre o caso da Universidade Federal do Ceará (UFC), onde este trabalho foi aceito para que fosse realizado. Em seu artigo “História dos afrodescendentes: disciplina do curso de Pedagogia da Universidade Federal do Ceará”, o professor Henrique Cunha Júnior fala da importância de colocar a disciplina de afrodescendência da UFC a partir do ano de 2002, com a intenção de incorporar no currículo essa temática de forma a confrontar com o discurso vigente diferenciando-se dos autores clássicos que abordavam a história brasileira, para mostrar a perspectiva afrocentrada, na medida em que

27 Matriz Curricular do curso de Licenciatura em História da Universidade do Estado do Rio Grande do Norte, válida para integrantes a partir de 2019.1 Disponível em <https://www.uern.br/cursos/servico.asp?fac=FAFIC&cur_cd=1006200&grd_cd=20191&cur_nome=Hist%F3ria&grd_medint=9&item=grade> Acesso em 22 jul 2021

28 Matriz Curricular do curso de Licenciatura em História da Universidade do Estado do Rio Grande do Norte, válida para integrantes a partir de 2006.1 Disponível em <https://www.uern.br/cursos/servico.asp?fac=CAASSU&cur_cd=1006200&grd_cd=20061&cur_nome=Hist%F3ria&grd_medint=8&item=grade> Acesso 22 jul 2021

29 Não consta no banco de dados da Universidade, sendo possível visualizá-la apenas nos históricos escolares.

30 A Grade Curricular a que nos referimos aqui é de 2018 e está disponível para download no SIGAA na UFRN (sem link direto)

31 Matriz curricular do Bacharelado em História da Universidade Federal do Rio Grande do Norte (UFRN) de 2004. Disponível em <<https://sigaa.ufrn.br/sigaa/public/curso/curriculo.jsf>> Acesso 22 jul 2021

A história do Brasil que é tratada como oficial, desconsidera a humanidade dos seres e rouba da população negra o direito à uma história honesta pautada na realidade enfrentada. Essa historiografia elimina as explicações dos fatos produzidas pelas populações negras, nas diversas condições de trabalho enfrentadas durante o período do escravismo criminoso e deixa de apresentar as condições de quilombolas livres, de libertos e construtores da liberdade, das formas de trabalho de escravizados semi-livres [SIC] e de escravizados executando diversas profissões. (CUNHA JÚNIOR, 2022, p.104)

Pautada nessa historiografia, a formação docente e prática profissional dos professores foi construída por muito tempo em tono dessa história oficial, fazendo com a mentalidade do docente com relação a História da África e dos Afrodescendentes fosse a mentalidade do senso comum, construída no contexto brasileiro do racismo estrutural e da invisibilidade dos corpos negros. Com a sua disciplina, o professor Cunha Júnior traz uma reflexão que nos desafia a superar a visão eurocêntrica da História e a contribuir para a superação em sala de aula.

É preciso compreender que todo currículo é resultante de uma disputa de poder, por isso, o mesmo é uma dimensão da educação brasileira em permanente debate, dado que na escola ecoam os conflitos que movimentam a dinâmica social. Na Era Lula/Dilma, algumas demandas do movimento negro puderam se transformar em políticas públicas de Estado das que já falamos acima, no entanto, desde 2016, essas conquistas vêm sofrendo duros golpes de grupos conservadores com ressonância no espaço da administração pública e nas casas legislativas. Isso ressoou especialmente na educação, que vem sendo alvo de grupos conservadores que pregam que existe uma forma de doutrinação dentro das escolas e faculdades e querem impor uma agenda que seria pautada na neutralidade e foco nos conteúdos, retirando todas as discussões consideradas “dispensáveis” da sala de aula, remetendo a um tecnicismo similar ao visto durante a ditadura militar. Nesse projeto, disciplinas como filosofia e sociologia seriam excluídas e professores das outras áreas humanas permaneceriam em constante vigilância.³² O espaço que a História e Cultura Africana e Afro-brasileira conquistou com dificuldade e que apenas agora começa a se firmar, foi profundamente ameaçado pelas especulações desse grupo.

Isso ocorre justamente a disputa das narrativas tratadas dentro do currículo escolar. Em seu livro “Documento de Identidade”, Tomaz Tadeu da Silva (2007) nos dá mostra um vasto debate acerca das múltiplas formas de ver o currículo, em que ele se constitui e forma como é usado para justificar paradigmas. O currículo, segundo Silva (2007), mais que uma teoria, é um

³²Foram anunciados cortes nas áreas de Sociologia e Filosofia para que seja investido em áreas que, de acordo com o governo, dão “retorno mais imediato” <<https://www.bbc.com/portuguese/brasil-48201426>> Acesso 20 abr 2020

discurso e, como tal, se constrói como identidade a partir do questionamento do que deve ser ensinado. Porém, além da disputa pelo que chamamos de *currículo oficial*, existe aquilo que comumente é conhecido como *currículo oculto*, cuja disputa acontece, de modo implícito, no mundo dos discursos silenciados, onde a colonialidade age mais livremente. De acordo com Silva (2007), podemos dizer que o currículo oculto se constitui

[...] por todos aqueles aspectos do ambiente escolar que, sem fazer parte do currículo oficial, explícito, contribuem, de forma implícita, para aprendizagens sociais relevantes. [...] o que se aprende no currículo oculto são fundamentalmente atitudes, comportamentos, valores e orientações que permitem que crianças e jovens se ajustem da forma mais conveniente às estruturas [...]. (SILVA, 2007, P. 78)

Se levarmos em consideração a forma como o pensamento eurocêntrico permeia nossa sociedade e, conseqüentemente, a educação, podemos percebê-la entrelaçada com o currículo oculto, mantendo silenciados os discursos que possam colocar em risco a unilateralidade do currículo oficial. É no currículo oculto que está enraizado o racismo estrutural de nossa sociedade.

Ao promover o apagamento da História e Cultura Africana e Afro-brasileira, escondendo a imensa importância que os povos africanos tiveram na formação cultural no nosso país, ficam reforçadas:

- a imagem do negro como escravizado, que teria contribuído apenas com a força física para a produção da riqueza da nação;
- a invisibilidade do legado representado pelo domínio tecnológico que os africanos tinham do uso de materiais como o metal, a criatividade artística desenvolvida na cultura musical, a matriz filosófica que inspira a vida comunitária, a matriz de valores espirituais de cultivo da ancestralidade como base do sentimento de pertença, tão essencial à formação de sua identidade cultural.

A ausência da tematização dessas tensões no âmbito da educação, vai na contramão da importância contribuição que os povos africanos tiveram na nossa formação social, ou seja, na história do nosso país, importância que ainda é pouco reconhecida ou negativizada, conforme se explicita na citação abaixo:

Devido à importância que o africano tem na formação do país, é que nossa compreensão de povo brasileiro e da história nacional deve ter como base o conhecimento da história africana. A educação brasileira, em todo seu conjunto, deve se relacionar com os diversos aspectos da cultura e da história africana, com os

diversos aspectos da formação do Brasil. O africano não é o escravo nu, muito pelo contrário, é o ser vestido de uma envergadura cultural, de dimensão histórica que precede a chegada na América e que se torna uma das razões de ter sido trazido para cá. (CUNHA JÚNIOR, 2013, p.29)

Considerando a dimensão estrutural do racismo e sua capilaridade institucional, a implementação da lei 10.639/2003 representa um grande desafio para a mudança de práticas pedagógicas escolares, posto que implica numa revisão não só do conteúdo ensinado, mas sobretudo, a ruptura com o pensamento único e a abertura para um outro paradigma epistêmico, que contemple e valorize a riqueza da nossa formação cultural.

Todavia, devemos pensar de que forma seria possível que essa dimensão histórica complexa seja trabalhada em sala de aula, já que temos em mente que há toda uma conjuntura desfavorável ao ensino das africanidades em virtude de todo o racismo estrutural, disputa de currículo e um privilégio a um ensino eurocêntrico. Devemos pensar numa formação de professores sobre o tema para que se possam engajar em uma educação antirracista.

Nesse contexto, pensamos a respeito do saber do professor e da influência de sua formação ou ausência dela dentro de sua prática pedagógica. Segundo Tardif (2000), o saber docente é construído de maneira temporal, pelo profissional, no decorrer de sua vida, ou seja, o saber do professor é socialmente construído. Isso se deve a características muito específicas do saber docente, que difere de outras profissões por sua significação nas relações humanas, orientada pela coletividade, para que possam ganhar sentido. Além disso, o saber docente também precisa seguir um projeto, desenvolvido pela sociedade, na intenção de formar o aluno de acordo com o direcionamento cultural daquele meio. Deste modo, esses saberes são afetados pela evolução histórica de cada sociedade, pois será constituído pelo que é definido como importante naquele espaço-tempo.

Se partimos dos pressupostos que vimos acima, o saber docente, tal como as outras esferas de conhecimento e o currículo, tem sido construído em cima da ideia da predominância do pensamento europeu, que foi constantemente reproduzida como forma de manter as estruturas sociais que dela resultaram. Não podemos esperar, nesse contexto, que a formação atual tenha o interesse em seguir por um caminho que quebre esses paradigmas sem que haja uma provocação, uma intencionalidade de mudança.

Pensar na formação de professores sobre a História da África é atuar sobre um terreno que já fora aberto muito antes por figuras do movimento negro, mas que ainda encontram dificuldades para se colocar em prática. A lei 10.639/03 que surgiu para incluir

oficialmente a temática no currículo, enfrenta resistência tanto dentro dos currículos acadêmicos quanto dentro das salas de aula (GODOY, 2017).

A premissa de que é necessário um conjunto de saberes, entre eles os curriculares, os disciplinares e os experienciais como fatores de formação docente, torna necessário aos professores que vivenciem uma experiência transformadora em direção a um novo paradigma para que possam construir uma prática pedagógica significativa sobre a História da África, uma vez que a profissionalização de professores implica na obtenção de um espaço autônomo, próprio à sua profissionalidade, com valor claramente reconhecido pela sociedade.

Para trabalhar a formação docente na História da África é preciso atuar diretamente na pessoa do professor, pois é necessário que ele reveja seus conceitos, não apenas de raça e gênero, mas também conhecimentos históricos sobre aquele continente, a discriminação e as lutas emancipatórias empreendidas pelo povo negro na nossa sociedade em formação. Esse processo requer inclusive a auto tematização da sua localização (lugar de fala) no contexto de seu desenvolvimento biográfico. É necessário que o professor desconstrua seus próprios saberes, para que possa levar essa desconstrução para a sala de aula.

A importância dos saberes é que apenas os conteúdos estudados não modificam o imaginário, como a simples aprovação da lei 10.639/03 não foi o suficiente para acabar com os anos de apagamento da História do povo negro. A formação docente só é eficiente, como o resto, se for pensado de modo a percepção do contexto racial para então superá-lo e estabelecer um real ensino antirracista. Essa mudança tem que ser especialmente no professor branco. Que precisa encarar seus privilégios e se ver racializado e não o “normal” e o “universal”. É preciso encarar a si como parte do problema do racismo no Brasil e ser parte da solução.

Trabalhar com a diversidade, especialmente a racial é necessário para a superação da mentalidade construída em torno do africano, não apenas nas universidades, mas na educação básica. Porém, a resistência à temática é profunda, produto do racismo estrutural que através do mito da democracia racial perpetuou a situação de invisibilidade da história negra. Mesmo em instituições de ensino superior, como vimos acima, o tema foi durante muito tempo pautado de forma secundário, apesar da situação está gradualmente se alterando.

Todavia, e os professores que já estão sem sala de aula que tiveram pouco ou nenhuma formação sobre a temática? Que, imersos na estrutura social que invisibiliza o povo negro não pauta a temática das africanidades da sala de aula? É disso que trataremos a seguir, de nosso projeto que visa a formação em contexto para a História Africana e Afro-brasileira através da vivência lúdica do jogo de *RPG* e que aplicamos com um grupo de sujeitos, todos professores de História, numa ação de políticas afirmativas para o cumprimento da lei

10.639/03 visando a alteração nesse quadro de invisibilidade focado no ensino de História na cidade de São Gonçalo do Amarante/RN.

4. AVENTURAS FORMATIVAS NO ENSINO DE HISTÓRIA AFRICANA E AFRO-BRASILEIRA: MERGULHO NA IMAGINAÇÃO E NA FORMAÇÃO DOCENTE

Nesse capítulo, apresentaremos as análises dos dados obtidos durante os encontros com os professores e com os alunos, dividindo a pesquisa em três momentos, referente às etapas em que o trabalho de campo foi feito: 1) criação do jogo pelo pesquisador como inovação didática: quando apresentamos o RPG como mediador sensível e desenvolvemos estudos da História e Cultura Africana e Afro-brasileira para que servissem como base para o momento seguinte; 2) Cocriação do jogo: quando desenvolvemos campanhas de RPG, onde os professores fizeram seus personagens e jogamos três campanhas em cenários múltiplos, para o maior aprofundamento do tema; 3) Recriação do jogo: quando os professores aplicaram o que aprenderam nas duas primeiras fases com os alunos e narraram em cenários escolhidos por eles mesmo e pelos alunos.

É importante lembrarmos que, durante a pesquisa, tivemos o momento presencial pré-pandemia, que se constituiu a maior parte da primeira etapa e da segunda etapa e o momento em que a pesquisa precisou ser virtual, em virtude do cenário da COVID-19, e compreendeu parte da etapa 2 e toda a etapa 3, que foi a parte com os alunos e os professores. Estamos cientes que os resultados obtidos através da interação virtual são completamente diferentes daqueles que seriam de forma presencial, principalmente porque tivemos que fazer uma série de adaptações para que a pesquisa pudesse prosseguir. Entretanto, a parte essencial da pesquisa, que constitui a formação em contexto dos professores para o ensino de História africana e afro-brasileira baseada na imersão lúdica proporcionada pelo RPG permaneceu e é em sua direção que nos orientamos, apesar de todo o contexto ter se modificado durante a pesquisa.

Desde o início da pesquisa, estávamos cientes que trabalhávamos um tema espinhoso através de um mediador controverso, que unir ambos em uma só pesquisa traria uma carga de complexidade mais profunda e que certamente dificultaríamos nossa caminhada. Cabe aqui a descrição de um momento em que, durante uma reunião do grupo de Humanidades do campus de SGA do IFRN, um dos presentes, ao saber do tema deste trabalho, surpreendeu-se que se abordaria o ensino de africanidades e o RPG numa mesma pesquisa, chamando a atenção por ser dois temas que sofrem muito preconceitos, sendo até mesmo ligados a coisas “do demônio” e desejou boa sorte, porque seria necessário, já que corria-se o risco de não conseguir finalizar a pesquisa devido a resistência dos sujeitos.

Essa afirmação mostrou de forma explícita os problemas que o trabalho enfrentaria no decorrer do caminho, mas não impediu de que ela fosse colocada em prática. Apesar de todos

os inesperados que ocorreram, inclusive uma pandemia, acreditamos que ele foi finalizado a contento. Discutiremos suas repercussões mais à frente.

4.1 Criação do jogo

Como dito no capítulo do percurso metodológico, o primeiro contato com os professores foi feito através de uma reunião organizada em conjunto com a secretaria de Educação do município de São Gonçalo do Amarante/RN. Apesar de a secretaria ter dito que não havia nenhuma formação na área proporcionada pelo município e que estávamos fazendo algo de novo, a notícia que chegou aos professores não foi como esperávamos, de que haveria o oferecimento de uma formação para o ensino de História e Cultura Africana e Afro-brasileira. De acordo com os próprios professores/as, no momento da reunião, o que a secretaria passou para eles foi que haveria uma reunião sobre “um ensino dinâmico, lúdico” e nem mesmo a apresentação do projeto que fiz e entreguei para a secretaria foi repassada para as escolas.

Não sabemos se a falta de informações concreta foi o motivo de o interesse dos/as professores/as ter sido bem abaixo do esperado pois, como foi apontado, havia em torno de trinta professores de história no ensino municipal sendo que, destes, apenas doze compareceram na reunião, ou seja, menos da metade. Alguns/as professores/as chegaram a dizer que souberam da reunião em cima da hora para o comparecimento, via aplicativo de mensagem. Em virtude desse comportamento da secretaria, entendemos que o que levou os professores até nosso projeto, pelo menos nesse primeiro momento, não foi o interesse em uma formação na área de africanidades, pois eles não foram avisados disso, mas o interesse em uma formação lúdica do ensino de História.

Não consegui obter contato com a secretaria de Educação depois disso, nem tive acesso à secretária para perguntar o porquê de ter omitido que nossa formação era específica para a área de ensino de africanidades e que o lúdico funcionaria como mediador sensível desse processo. Com a preocupação que minha proposta não tenha sido entendida, analisei novamente o documento que entreguei. A síntese entregue foi esta:

A relevância do tema proposto nesse projeto decorre do intenso debate que vem se travando nos últimos anos em torno dos dados estatísticos de exclusão social, das políticas de ações afirmativas para a população negra e da exigência legal da Lei 10.639/03, que torna obrigatório o ensino da História e Cultura Africana e Afro-brasileira na educação básica. Para que a História da África seja realmente introduzida no cotidiano escolar, é necessário ir além da obrigatoriedade da disciplina nos cursos de licenciatura ou mesmo do material didático presente nos livros didáticos. O professor deve incorporar o tema à sua prática através da experiência, da sua vivência com o tema e é aqui que essa proposta se insere, pois, a intenção é formar em conjunto com os professores uma prática através da ludicidade para abordar o tema de forma

que ele possa ser inserido através das interações surgidas com o jogo, no cotidiano tanto do professor quanto dos seus alunos. A proposta de usar a ludicidade através do jogo de interpretação de personagens conhecido como *Roleplaying Game* vem de seu caráter colaborativo, cooperativo e de vivência lúdica sobre o tema proposto, levando em consideração os resultados positivos feitos com alunos em pesquisas anteriores.

Percebemos, através disso, que a ludicidade foi abordada apenas no final da síntese, cuja primeira parte foi dedicada à explicação da importância do ensino de História Africana e Afro-brasileira e sua obrigatoriedade através da Lei 10.369/03. Constatamos que nosso projeto já se iniciou com um dos mais graves problemas já apresentados no projeto: o apagamento da História e cultura Africana e Afro-brasileira e o silenciamento de sua existência. O jogo de *RPG* que é apenas o mediador sensível que utilizamos para despertar a empatia histórica dos sujeitos, mesmo sendo um jogo que enfrenta diversos preconceitos, foi elevado ao posto de maior importância que o próprio tema central da tese.

Essa primeira violência, perpetrada por um órgão cujo objetivo é cuidar da educação, não traz nada de novo que já não tenhamos visto em estudos anteriores. Esse racismo institucional vai aparecer em vários momentos de nossa pesquisa, em todas as etapas, mas é importante frisarmos sua aparição em momento tão essencial para o desenvolvimento da pesquisa, quando estamos em busca do sujeito coletivo. E, naquele momento, no início de 2019, não houve a percepção que isso havia acontecido e a ocasião passou por mim e pelos sujeitos como apenas mais um descaso da secretaria de educação. Após as muitas leituras e discussões com os grupos e com o aprofundamento do olhar para o tema, pudemos enfim perceber a primeira violência quando revisei as entrevistas com os professores.

O fato de a parte mais importante do projeto ter sido excluída da convocação, nos deixou com a incumbência de lembrar aos professores a importância do ensino de História Africana e Afro-brasileira e sua obrigatoriedade, já que eles chegaram ali sem saber que este seria o tema central da formação em contexto e não apenas mostrar a forma inovadora que faríamos a formação em contexto. Fortuitamente, havíamos preparado a reunião para iniciar a apresentação com o depoimento dos/as alunos/as que participaram do projeto de mestrado, pois pretendia que os professores pudessem ver através da fala dos/as alunos/as, da forma como eles responderam à História e Cultura Africana e Afro-brasileira por meio do jogo *RPG*.

O intuito de apresentar vídeos do projeto anterior era que os/as professores/as pudessem perceber que a formação que estávamos pretendendo tinha como objetivo mais do que a aquisição de um certificado, que nosso objetivo principal era proporcionar uma mudança na forma de pensar e ensinar sobre o tema das africanidades que é constantemente silenciado e escamoteado na História, além de fazê-lo de forma lúdica. Dessa forma, ao ver os vídeos dos

sujeitos da pesquisa passada, não apenas unimos as duas pesquisas como também mostramos que fomos bem-sucedidos no primeiro projeto já que

A exotopia foi fundamental para a construção da identidade afro-brasileira, pois os alunos viram a necessidade de seus personagens em aprenderem sobre o território, fauna e flora brasileira para então planejar a fuga. Mesmo sabendo esses aspectos da realidade brasileira, os jogadores tiveram que assumir o posicionamento dos seus personagens na trama e desenvolver um ponto de vista diferente sobre os acontecimentos. Puderam analisar esse processo de aprendizagem e ver nele a base da cultura afro-brasileira, na medida que seus personagens misturavam o que trouxeram da África (técnicas e conhecimentos) e aplicavam com o material disponível no novo lugar em que foram colocados. (RODRIGUES, 2014, p. 99)

Depois de mostrar o vídeo, foi explicado aos/as professores/as a forma como foi feita a pesquisa do mestrado: foi dada a aula sobre o tema (descrição da forma como foi realizada a aula), foi perguntado aos alunos quem queria participar do projeto e foram selecionados os jogadores. Foi falado sobre como desenvolvemos a narrativa e como se deu o entendimento do período histórico que seria abordado. Foi aí, depois de mostrar a experiência dos alunos, que explicamos o que era o jogo de *RPG*, como funcionava o jogo e porque ele seria utilizá-lo no ensino de História africana e afro-brasileira,

Enfatizando a vivência lúdica como fator principal para a aprendizagem e a manutenção do que fora aprendido, os jogadores colocam a ação trabalhada a partir do *RPG* de forma afirmativa, que serviu para que eles pudessem entender a alteridade, ver o mundo a partir da visão do 'outro', das vozes que foram caladas pela história oficial e que se revelaram a eles muitas vezes de forma angustiante, quando tinha que lidar com os acontecimentos que antes conheciam apenas através de leituras, mas que não forneciam a oportunidade de reflexão daquelas ideias. (RODRIGUES, 2014, p. 90).

Como o grupo de pesquisa seria composto por professores de História, cuja maioria estava acima da casa dos trinta, houve a hipótese que o maior problema que enfrentaríamos na formação seria aceitação do jogo e o desenvolvimento da narrativa lúdica. Acreditamos que poderíamos fazer as discussões sobre o ensino de História e Cultura Africana e Afro-brasileira sem nenhum entrave ou problemas, pois todos eram professores de História. Era uma perspectiva que só podemos considerar ingênua, pois acreditava que não haveria muito a se desconstruir, o que se provou bem diferente da realidade encontrada, a começar por não ter compreendido a proposital ausência do tema no recado que foi passado aos professores. E quando indagamos aos/as professores/as se realmente não havia nenhuma formação na área, eles confirmaram. Logo, não haveria sentido em deixar essa informação de fora. Todavia, devemos lembrar, como já disse Sodré (2016), o racismo não é racional.

Enquanto apresentávamos a importância da abordagem da temática, o professor Joaquim se manifestou a primeira de muitas vezes, ao dizer que temia que o nosso projeto, por mais importante que fosse, poderia não ir para a frente devido a conjuntura política que vivíamos que desvalorizava abertamente as conquistas do movimento negro, tentando inviabilizar ainda mais a luta antirracista. Como negro e vítima de racismo durante toda sua vida, a preocupação do professor era justificada. Ele disse que as universidades desvalorizaram a conquista dos negros e deveria haver políticas para levar o conhecimento a todos, ao que eu respondi que estava ali para isso.

A desconfiança do professor da continuidade do projeto ou mesmo, como ele disse a certo momento que a pesquisadora devia ter cuidado para não ser presa, revelou o momento delicado pelo qual passávamos em 2019, do desmonte das políticas públicas afirmativas e a perseguição que se iniciara principalmente dentro das universidades a projetos que eram considerados “desnecessários” ou seja, projetos que escancaravam a colonialidade e o racismo e que tinham o social e racial em seu foco.

Não vou me alongar nesse período, pois ele foi o agravamento de algo que já existia, o abraço ao racismo estrutural como parte de si, disposto a destruir aqueles que insistiam em apontar para o problema. Isso aparecerá muitas vezes durante o trabalho, pois é o cerne deste. A preocupação do professor Joaquim que se mostrou em sua fala na época, era se havia o risco de o projeto começar (e ele tinha interesse em participar) e acabar repentinamente por interferência de outros. Garantimos que isso dificilmente aconteceria, pois a pesquisadora não era bolsista (não corria o risco de ter minha renda cortada, como acontecera com muitos colegas) e estava realizando o projeto dentro das dependências onde trabalhava, com a anuência dos órgãos competentes. Apesar de toda a situação política, estava tranquila em virtude do respaldo que eu conseguira para a realização da pesquisa.

O professor Joaquim continuou falando sobre como quem construiu o Brasil havia sido os negros e a professora Flávia falou que havia negros que não gostavam de ser chamados de negros, ao qual o professor respondeu que estes eram “safados” e a professora continuou, e foi quando ela revelou que ela e o irmão faziam parte de uma comunidade de quilombolas onde as pessoas demoraram a se reconhecer como negros e muitas não o fazem até hoje. Professor Joaquim afirma que tem prazer em dizer que é filho de índio com uma africana (a mãe dele veio de Angola) e a professora Flávia falou que ele teve oportunidade de estudar e muitos não. O professor rebateu que muitos tem estudo e mesmo assim não se reconhecem. Os dois discordaram bastante nesse ponto: Flávia, proveniente de uma comunidade quilombola, afirma que a falta de estudo é o responsável pelo qual as pessoas não se reconhecerem, pois

carecem de conhecimentos para entender sua situação, enquanto, para o professor Joaquim isso não é determinante.

O não-reconhecimento da própria negritude não é incomum e mesmo que atualmente as coisas estejam mudando, como falou a professora Flávia, a questão do “ser negro” em nossa sociedade é carregada de estigma pela construção das relações raciais que foram estabelecidas no decorrer do nosso processo histórico, que relegou o povo negro à margem da história, carregando consigo toda uma carga negativa relacionada não apenas à sua cor, mas a toda sua cultura. Além do mais, o processo de reconhecimento é pessoal e não cabe a ninguém julgar essas pessoas.

O professor Joaquim afirmou que a atual política do governo dificulta que as pessoas consigam reconhecer sua negritude e, junto a isso, a comunidade acadêmica e as instituições escolares não colaboram para a quebra dos paradigmas com relação à negritude, e que era a primeira vez que ele via um curso dessa natureza, ou seja, que abordagem especificamente o tema e completou me pedindo para tomar cuidado para não ser presa, por mexer em um assunto tão silenciado. O professor ficou tão contrariado com a situação que pediu para a pesquisadora continuar, pois não conseguia mais falar.

A emoção do professor ficou evidente nesse momento, pois para ele, aquela ocasião, de ver um curso sobre a História e Cultura africana e afro-brasileira era muito mais do que uma ajuda em sua prática pedagógica. Para ele, muito mais que um auxílio, se constituía em um reconhecimento de todas as lutas pela qual ele passou e como era importante que a mesma estivesse em evidência em uma instituição como o IFRN. Seu receio de ver o curso interrompido era uma reação a todos os momentos em que ele fora calado ou via outros se calarem diante dessa situação, um receio que fossemos calados também. No decorrer da pesquisa, o professor Joaquim mostrou-se empenhado sempre em mostrar suas experiências e relacioná-las ao que estávamos discutindo no momento, contribuindo imensamente para o desenvolvimento da pesquisa.

Logo após a fala do professor Joaquim, a professora Flávia pediu a palavra para falar sobre a questão da comunidade dela e de seu irmão Fábio. Ela citou o estudo de Câmara Cascudo sobre os quilombos e que este citava a comunidade dos Coqueiros (onde eles residem) como Quilombo e, diante disto, o irmão dela fez todo um estudo junto a UFRN para o reconhecimento da comunidade. Ela fala do processo:

Flávia: Quando meu irmão levou o termo ‘quilombo’ para nossa comunidade...
Pesquisadora: Não foi aceito.

Flávia: No primeiro momento, não. No primeiro momento, as pessoas não se aceitavam, nem o termo quilombola. Ele que é o estudioso dessa área ele sabe dizer mais. Então foi depois, com muito trabalho que a comunidade se reconheceu, se reconhece quilombo, mas assim você que as pessoas, com todas as características, com todos os estudos, tudo mostrava, mas eles não se aceitavam. Né, Mário? [professor que já residiu na comunidade]

Mário: É... é verdade... Eu que sei [risadas].

O professor Joaquim começa então a falar de uma outra comunidade, que ele conhece, que chamou a atenção dele e para qual costumava levar os alunos. A comunidade se chama Simbaúma, que fica no litoral potiguar, na cidade de Tibau do Sul. Sobre a comunidade, o professor fala:

Eles têm o prazer de dizer que é negro e que vive dentro daquela comunidade. Eles se sentem prazerosos [sic], entendeu? Essa que é a grande verdade. Eles têm tanto prazer que eles fazem questão de casar negro com negro!

Diante da discussão, o professor Fábio, que naquela época estava fazendo o mestrado em Antropologia e foi responsável por levar os estudos para a comunidade, se posiciona:

É porque, assim... na verdade, essa questão negra, essa questão histórica, a questão dos próprios quilombolas foi uma construção, né? Você vê que até 1988, você vê que pouco se falava e até hoje nós ainda temos.... Associamos os quilombolas e quilombos com o pessoal de escravidão. Ninguém associa hoje que os quilombolas podem estar na universidade, ser professor universitário, jamais. Que pessoas de uma comunidade como a nossa é... foi quilombo. Mas, não tinha, até então não tinha, até 88, em 88 que tem o artigo [sobre os povos quilombolas] que a vem a partir das tradições para dar garantia a população remanescente de quilombo, acontece, mas até então não tem visibilidade nenhuma. Aí quando chega o governo Lula que ele que vai trazer visibilidade dos quilombos, que as universidades vão estudar os quilombos e é interessante que se fale, e antes eu pensava que era só minha comunidade que não se aceitava aí depois que eu comecei a estudar a nível de Brasil, eu comecei a observar que do norte ao sul sempre teve essa questão dos carambolas, que tem vários nomes e eles chamavam os carambolas as pessoas de fora [do quilombo]. E quando chegou a pessoa lá, chegou em Coqueiros, e Coqueiros foi a vida inteira o que? Uma comunidade negra rural, em Ceará-Mirim. [...] Quando chega estudiosa, antropóloga para fazer estudo na comunidade, que ela [a pesquisadora] usa o termo quilombola, o pessoal tem a rejeição, o pessoal não tinha vergonha de ser negro, nunca teve lá não. Só que eles não tinham essa nomenclatura [quilombola] e não queria receber essa associação, porque associava a escravidão, a coisa ruim, a coisa negativa, que inclusive a sede do município de Ceará-Mirim, tratava-os como pessoas valentes, pessoas que brigavam, então era marginalizada, existe o estigma da comunidade. Então a partir do momento que eu, como filho a comunidade, a gente estudou e [começou] a fazer um processo de conscientização, que não é fácil, certo? É um processo que é diário, que você tem que fazer diário. Hoje em dia, com a inserção de algumas políticas públicas, somos negros somos quilombolas e eu fico muito feliz quando a juventude hoje se apropria do termo, mas não é uma coisa que a gente consegue do dia para a noite, não, não é. Porque você vê que ninguém quer ser estigmatizado. [...] Mas eu acho que estamos no processo, acho que é interessante que a gente fale mesmo... [...] mas, estamos na resistência.

Todos os relatos acima, dentro do tema com os quilombolas, mostraram a forma como racismo aparece tanto em seu aspecto ideológico, quanto institucional e político. Enquanto o professor Joaquim se revolta com a falta de propostas das universidades, com o silenciamento da história negra e se emociona ao ver um curso sobre a mesma, o professor Fábio lembra que, apesar de seus percalços, principalmente o enfrentado pela sua comunidade, as coisas estão mudando. E a professor Flávia toca no assunto sobre como a educação colabora para essa quebra de estigma. Apesar de que, como Joaquim falou, existirem aqueles que mesmo com o estudo renegam sua origem, o que torna o problema questão de identidade do sujeito, Fábio fala em como o processo diário de educação continuou dentro de sua comunidade mudou o cenário de negação.

Entretanto, lembremos que a questão da comunidade referida era mais uma questão com a negatividade do termo “quilombola”, remetente à escravidão do que com sua identidade negra. Eles eram negros e tinha orgulho disso, porém a alcunha quilombola imputada por uma “carambola”, ou seja, uma pessoa de fora lhe impondo uma denominação a qual entendiam ser uma forma de menosprezo à comunidade, trazendo à tona os resquícios da escravidão à qual a comunidade não queria ser vinculada.

Posteriormente, em conversa com o professor Fábio, ele disse que o trabalho para ressignificar o termo “quilombola” é árduo e continua em processo, mostrando não apenas que o termo em si deve ser tido como uma forma de resistência, o resgate sua herança de conquista daquele território e de uma identidade. Não apenas isso, mas as vantagens de políticas públicas voltadas para os povos tradicionais que trariam benefícios para a toda comunidade também foram apresentadas.

É preciso enfatizar que o trabalho de ressignificação não estava atrelado à negritude em si, mas a forma como esta foi construída pela sociedade racista e pelos meios de comunicação por ela dominados. Por isso, o problema era a vinculação da escravidão com a negritude, vinculação que aconteceu para que a branquitude pudesse ter domínio sobre esses corpos, para que a seu domínio pudesse se perpetuar. A questão, que se reflete na cor de pele, é muito mais profunda: é uma negativa a ser vinculado com aquilo que se naturalizou ser negro. Essa negativa, em si, já é um tipo de resistência a esse estigma.

A questão continuou a ser discutida, agora sob o aspecto da preocupação da forma com que o tema das africanidades pudesse ser abordado em sala de aula. Apenas dois professores tinham alguma formação na área, mesmo que a Lei 10.639/03 já estivesse em vigor há dezesseis anos na época que a pesquisa se iniciou. Mesmo os/as professores/as mais jovens, que haviam concluído a faculdade depois do advento da lei, relataram que não apenas não viram

o tema, mas como não sabem a melhor forma de abordá-lo em sala de aula, como vemos no trecho abaixo:

Leila: A senhora falou de ter proposto o seu tema para o desenvolvimento do trabalho e ele até sofreu uma certa rejeição, né? Eu acho que as faculdades em geral, as disciplinas de licenciaturas estão muito voltadas para a pesquisa e não para a prática da sala de aula.

Flávia: Ah, é!

Leila: A prática da sala de aula a gente vê em Pedagogia, porque sou formada em Geografia e sinceramente, era só aquela pesquisa, aquele monte de leitura e quando a gente chegou na sala de aula se depara realmente com outra realidade e como colocar algo desse tipo [História e cultura Africana e Afro-brasileira] em prática, né? Aquela situação das classes cheias e tal que, enfim, não vou me voltar para esse lado.

Pesquisadora: A gente vai tratar disso aí.

Leila: A prática, a didática... E Pedagogia é completamente diferente. [Em] Pedagogia, tudo que você estuda é voltado para a sala de aula, a construção dos projetos, o desenvolvimento dos projetos, a conclusão, principalmente isso né, os resultados e nas licenciaturas nós não temos, não temos isso.

O que foi exposto pela professora, corroborado pelos colegas foi que, além do pouco conhecimento do tema, não havia uma formação prática para que ele fosse levado em forma de uma metodologia aplicada dentro do ensino. Visto que a pesquisadora, como uma licenciada em História, mas que teve seu trabalho rejeitado por ser “pedagógico demais” para uma pesquisa em História, é possível dizer com propriedade que a preocupação dos professores é acertada. Aliado a falta de interesse que a História e Cultura Africana e Afro-brasileira adentre as salas de aula, há também a preocupação da forma como ela se dará.

Uma das coisas que procuramos enfatizar para os professores foi que o projeto, apesar de ter a proposta de uma prática decolonial, aliado a um estudo teórico e utilizando um jogo de interpretação que foi bem-sucedido anteriormente, não significava que seria a solução definitiva para a abordagem do ensino de História e Cultura Africana e Afro-brasileira, pois mesmo que levassem o jogo para a sala de aula sempre existia a possibilidade de funcionar com algumas turmas e com outras não. Como eles veriam na prática nas reuniões posteriores, muitos fatores contribuem ou não para que uma sessão de *RPG* possa se desenvolver e como colocar as africanidades deve ser feita de forma não apenas sensível, mas ressignificada em comparação a forma como é mostrada na mídia.

Destacamos para os professores que o objetivo do projeto era oferecer uma possibilidade de formação em História e Cultura Africana e Afro-brasileira através de um mediador sensível, que é o jogo de *RPG*, e com isso produzir um material para ser usado especificamente em sala de aula. Ou seja, uma formação com jogos e produção de material, baseado na política de ação afirmativa da Lei 10.639/03. Seria um processo complexo, custoso,

demorado e que poderia não render os resultados que eles esperavam, mas, ainda assim, estávamos dispostos a fazê-lo e gostaríamos de saber quem estaria disposto a fazer o mesmo.

É interessante notar que, enquanto falávamos especificamente do tema de africanidades, apenas os professores que se autodeclararam negros foram os que se manifestaram enquanto apresentávamos o tema. Foram eles também que já trouxeram suas experiências, relatando as ausências nos currículos e sala de aula. Essa participação ativa desses sujeitos remete ao seu pertencimento já afirmativo, visto que dos mesmos tínhamos quilombolas (Fábio, Flávia), um professor que não morava mais na comunidade, mas crescera lá (Mario) e o que tinha tanto a ancestralidade indígena quando a africana de forma direta, com a mãe vindo de Angola (Joaquim). Eram sujeitos que se reconheceram no projeto, conectando-o com suas vivências pessoais e com sua prática em sala de aula, pois já haviam percebido essa lacuna na educação escolar. O silêncio dos professores brancos quando falávamos das africanidades, mas sua fala quando nos referimos ao jogo, nos fez perceber que esse silêncio era o silêncio da ausência de ligação com a cosmovisão africana, um desligamento que está presente na sociedade brasileira, em virtude do apagamento da herança africana. Voltaremos a esse contexto mais à frente, durante as sessões de jogo.

Tendo apresentado a proposta com a pesquisa e explicado sua importância, foi o momento de explicar o porquê de ter escolhido o RPG como mediador sensível e a forma como trabalharíamos. Uma das dúvidas que surgiram na abordagem inicial seria se o jogo seria digital. Explicamos que, apesar de existirem jogos de RPG digital, usaríamos o jogo de mesa original e partir da narração presente nele, uma abordagem lúdica no tema, na qual trabalharíamos um aprofundamento da realidade por meio da vivência dos papéis criados dentro de um cenário histórico decolonial e interpretado por eles como jogadores. É normal uma certa confusão quando o RPG está sendo explicado e todo jogador de RPG dirá que a melhor forma de entender o jogo, é jogando, como já foi falado no início desse texto.

Os professores perguntaram como tinham funcionado a aplicação do RPG nos projetos passados e foi explicado que já havia sido feito de formas diferentes: dentro da sala, fora da sala, com alunos narrando para outros e com mestres experientes narrando. Enfatizamos o trabalho do mestrado, pois foi nele que foi abordado pela primeira vez a História e Cultura Africana e Afro-brasileira e que o atual projeto era uma continuação deste, pois, devido aos resultados positivos, construiríamos a formação em africanidades neles através do *RPG* para levar aquele conhecimento da mesma forma para os seus alunos, adaptando o jogo para cada situação dentro de sala de aula.

Com relação a levar o jogo para sala de aula para através dele abordar o tema, o professor Fábio demonstrou sua preocupação:

Fábio: Eu tenho medo de ser mal interpretado na escola. Chegar lá e os coordenadores dizer ‘o professor não tá dando aula não, tá brincando lá com os alunos.’ Aí corre esse risco.

Interessante notar que, para os professores, da mesma forma que há a ausência de práticas escolar dentro das licenciaturas e a preocupação com a sala de aula no curso de Pedagogia, entre os coordenadores das escolas, muitos formados justamente em Pedagogia, incorre-se o erro de acreditar que uma abordagem lúdica seria apenas uma ‘brincadeira. Quando o professor Fábio expôs esse medo, o professor Mário lembrou-lhe que “brincando também se aprender.”. Foi dito então sobre uma experiência com o RPG numa turma de nono ano e que, até hoje, os ex-alunos da turma se lembram do projeto.³³

Ressaltemos que cada professor, com o tempo, criaria sua própria forma de trabalhar o RPG dentro de sua sala de aula e que o mais importante era que a base fosse as africanidades, seguida da ludicidade e da narração.

A primeira negociação que tivemos ainda sem ser como grupo, mas a caminho de nos tornar um, foi com relação aos dias da pesquisa. A sugestão das reuniões continuarem sendo no IFRN e durante a tarde foi aceita, pois cada um veio de uma escola diferente e algumas eram muito longe do centro urbano, enquanto o IFRN ficava numa zona de fácil acesso. Com relação ao dia em que seriam realizadas, sugerimos que fosse numa sexta, pois eles disseram que em fim de semana não era viável. A professora Norma argumentou que assim as turmas deles que teriam aula na sexta fossem prejudicadas, e sugeriu que as reuniões fossem em dias alternados, assim o déficit de aulas seria distribuído em várias turmas, sem muitos prejuízos. A sugestão foi acatada pelos outros professores e eu disse que era possível e que decidiríamos quando tivéssemos o grupo definido.

Na reunião seguinte, a primeira que tínhamos com o possível grupo de sujeitos definitivos, compareceram nove professores (dos onze que participaram da primeira reunião) e procuramos conhecer a realidade de cada professor, saber de que forma trabalhavam em sala de aula, especialmente o tema africanidades.

Não havia, na época em que começamos nossa pesquisa, uma diretriz municipal própria para o ensino nas escolas, nem de História nem de outras disciplinas. O que foi relatado

33 RODRIGUES, J. M.. O uso didático do RPG no ensino de História. 2005. (Apresentação de Trabalho/Comunicação).

pelos professores, foi que a secretaria determinou que eles seguissem a Base Nacional Comum Curricular (BNCC) e criassem seus planos de aula sobre ela. Contudo, não foi oferecido nenhuma formação ou informação sobre a BNCC para os professores, que deviam procurar por si próprios a diretriz para disciplina de História.

Nesse sentido, o livro didático tornou-se um guia para os professores, uma forma de determinar o conteúdo e a ordem em que só mesmos seriam abordados. Em virtude disso, pedimos que os professores trouxessem os livros que usavam em sala de aula, para que pudéssemos analisá-los a respeito da forma como traziam a História e Cultura Africana e Afro-brasileira. Todavia, o programa do livro didático da prefeitura de São Gonçalo do Amarante é insuficiente para dar livro para todas as escolas e não há uma forma de distribuição eficiente para que elas os recebam. Os professores relataram que, em uma mesma sala havia livros de autores diferentes e aqueles que precisaram de doação para que os alunos tivessem livros, já que aqueles que foram pedidos nem sempre chegavam nas escolas, principalmente nas escolas rurais.

A questão do livro evidenciou uma situação delicada com relação ao material que os professores e alunos acabavam tendo mais acesso pois, ainda que os professores atentassem na sua escola para que os mesmos trouxessem temas que abordassem as africanidades, não havia certeza de que seriam aqueles livros que chegariam às escolas, evidenciando a situação onde

A educação repete o desenho básico das estruturas sociais, tem uma base de racista, machista e classista. No plano ético e étnico, a utopia é a construção de uma educação guiada pela pedagogia da igualdade, capas da distribuição igualitária das possibilidades de representação dos grupos sociais na cultura nacional. (CUNHA JUNIOR, 2013, p. 42)

Ainda assim, pedimos aos professores que fizessem uma análise dos livros com os quais já haviam trabalhado sobre a forma como a História e Cultura Africana e Afro-brasileira aparecia nos mesmos. Nessa reunião, tivemos uma professora que foi apenas nesse dia e depois desistiu do projeto por ter se desligado da prefeitura de São Gonçalo do Amarante, por isso que não a citamos anteriormente. Contudo, como ela foi nessa primeira reunião e falou algo que queremos aproveitar, a chamarei de Maria. A professora Maria apontou que a coleção Araribá, da Editora Moderna, em sua opinião trabalha melhor a questão africana que a Mosaico, da Editora Ática. A professora Flávia chamou atenção que a coleção Mosaico era de 2011, antiga em relação a Araribá, de 2017, e completou dizendo que se tem que trabalhar com o que tem,

dando a entender que a escola não providenciaria outros materiais. Perguntemos a professora Maria porque considerava o Araribá melhor que o mosaico.

Maria: Por exemplo, no sétimo ano a gente parte do princípio de conhecer os povos africanos antes da colonização. Então, o mosaico, assim traz simplesmente uma mesclagem, uma coisa muito esporádica, muito simplória em relação a apenas dois impérios, ele só vai contemplar o império de Mali e só vai contemplar os povos bantos, só os bantos, já o araribá já faz uma abordagem maior, ele já vai... Iorubá, Bantos, Mali, Gana... [...] eu já senti a diferença. É tanto que, agora para o final desse bimestre, eu solicitei aos alunos um trabalho, do sétimo ano, em cima dos povos africanos, né? Pré... Antes da expansão marítima, como era a organização da África...

A professora explicou que os alunos resistiram a fazer o trabalho, pois não tinha no livro e ela disse que eles podiam pesquisa pelo celular. Apesar de a escola não ter internet e da maioria dos alunos não terem acesso em casa, ela falou que o SESC ajudava os alunos a pesquisarem na biblioteca, dando até mesmo folhas para que o trabalho fosse escrito, e os alunos puderam até mesmo tirar cópias coloridas das imagens para levar para sala de aula.

O professor Fábio foi mais específico com relação aos materiais e fez ressalvas com relação ao Araribá.

Fábio: esse aqui [o projeto Araribá], eu acho que ele até aborda a questão, mas tem poucos recursos, a imagem é pouca, poucas imagens para trazer... E também ele faz muito compacto dos conteúdos, ele pega vários conteúdos e coloca em uma unidade só. Lá no FTD, que é o outro que eu acho melhor, ele dá mais espaço, por exemplo, os reinos lá, os reinos africanos, cada reino tem seu espaço com imagens, inclusive com indicação de livros paradidáticos, materiais... Esse aqui [Araribá] não, ele é mais compacto.

Para o professor, o aporte do livro devia ser mais completo e ter mais imagens, pois favorecia o entendimento dos alunos. Em uma situação em que a maior parte do alunato não tinha acesso a outras fontes de estudo, já que a internet era limitada, o livro didático era uma ferramenta imprescindível no contexto desses professores. É preciso lembrar que estávamos tratando com relação a forma como o livro abordava o tema das africanidades, o espaço que davam e o apoio de exercícios e outras fontes, e não aos demais conteúdos.

A situação do professor Mario era bem diferente, pois sequer havia livros em sua escola e ele havia decidido fazer suas próprias apostilas. Quando indaguei sobre livros que ele utilizara anteriormente, ele disse não lembrava qual livro, mas depois lembrou que era o Nova História da Editora Nova Geração, que tinha gostado, mas também fez ressalvas

Mario: esse livro que eu trabalhei ano passado era muito resumido.

Pesquisadora: era o Araribá também?

Mario: não. Era... Nova História? Não, estou em *off* em relação ao livro. [...] Era dois assuntos extensos e eles resumiram muito, a questão do islamismo na África e falava da História da África e do Império Islâmico, a parte quando o Império Islâmico

adentra ao território africano. Aí, resumiu muito, ele era muito resumido, esse livro que trabalhei ano passado.

Sobre o problema de resumir os conteúdos, o professor Fábio continua:

Fábio: o próprio trabalho, em questão da mão de obra africana, esse livro aqui [falando do Araribá] ele é diluído, o do oitavo ano, é muito diluído nos conteúdos, não dá protagonismo não. Pode observar, não trabalhava porque não dava tempo, os africanos, aí mostra uma imagem assim, uma imagem tradicional mesmo, [se referindo aos outros professores].

Pesquisadora: aquela do engenho? [dois homens negros empurrando uma moenda num engenho, de Debret]

Fábio: sim, super tradicional, aquela imagem. Aí ficava 'não dá'. Como eu trabalho, nos meus trabalhos eu colocava essa questão da África da Diáspora e tudo, mas aí eu trago outro texto e outra imagem, porque aí eu vou trazendo, mas no livro mesmo se eu fosse seguindo o livro não dá, não dá o protagonismo não.

Tínhamos realidades bem distintas dentro do cenário do livro didático entre os professores, mas a realidade que todos concordaram foi que a forma de trabalhar as africanidades era insuficiente e o que fazia com que eles tivessem que trazer seus próprios materiais.

Como o professor Mario havia decidido fazer seu próprio material, perguntamos como ele trouxera as africanidades nesse material, já que tinha sido bem específico sobre a forma resumida com que o tema aparecia nos livros que já trabalha antes.

Mario: eu não comecei lá no início do primeiro bimestre, já comecei já tinha iniciado o primeiro bimestre, então foi só um complemento, uma atividade aula complementar porque a escola exigia uma nota. [...] Agora que comecei a trabalhar o capítulo propriamente dito.

Pesquisadora: e você deu o que?

Mario: no sétimo ano estou trabalhando a Idade Média, no sexto ano estou trabalhando a origem humana. E no oitavo ano, Revolução Industrial e no nono ano a Primeira Guerra mundial. Por que isso? Porque no primeiro bimestre não foi possível.

Apesar da crítica ao resumo dos materiais recebidos pelas escolas anteriormente, e as ausências posteriores do tema, o professor não citou o tema das africanidades em suas apostilas. Dos quatro temas que ele trabalhou, três estão voltados para a Europa. Ele não entrou em detalhes sobre como trabalha a origem do ser humano, se trabalha sobre o fato do ser humano ter surgido na África. A obrigação de garantir o material para os alunos é da secretaria de educação e do MEC, por isso não há culpa do professor por não ter feito o material direcionado ao tema. Todavia, no momento em que haveria a possibilidade de utilizar a situação

para desconstruir a história eurocentrada, o professor repetiu a mesma situação dos livros didáticos.

A professora Flávia, quando falou em relação aos livros, disse que, anteriormente a ela, o outro professor sequer usava os livros e, quando ela passou a usar, sem a diretriz curricular do município, passou a seguir só capítulos dos livros. Quando indaguei se ela chegava a abordar as africanidades, percebi que a professora ficou um pouco na defensiva, ao responder:

Flávia: não, ainda não, mas já tô querendo trabalhar isso aí, já tô me preparando para trabalhar com eles. Professora, eu tô trabalhando o básico do básico, do início mesmo... [...] estou seguindo o livro. No sexto ano, Mesopotâmia, no sétimo ano já dei o Islamismo... no oitavo ano os Iluministas...

Pesquisadora: mas dentro do tema do islamismo, você chegou a abordar o islamismo na África?

Flávia: falei um pouquinho. Mas eles ficaram assim, assim... Sem entender. Aí fui iniciando... teve que iniciar bem... tem que pegar bem do começo mesmo, professora. Aí eles não entendem que tá relacionado isso [o islamismo] com os africanos. Aí tem que parar um pouquinho e falar bem direitinho. Pontuar bem direitinho para eles, porque eles não seguiam o livro [didático], eles não sabiam que eles era para estudar isso [africanidades]. Parece que eles achavam que tinha que estudar aquele assunto [ela se referia ao assunto de introdução à História] em todos as séries, do sexto ao nono.

Pesquisadora: eles achavam que era um assunto só?

Flávia: um assunto só.

A representação que os alunos tinham do continente africano é aquela oferecida pela mídia. Apenas recentemente, com a pressão do movimento negro, dos *influencers* negros nas mídias sociais é que vemos se intensificar a representação positivada da população negra. Então, no contexto da professora Flávia, a representação que tinha que além da mídia (anterior ao projeto em 2019) era dos livros didáticos. E, com o trabalho da professora, eles começaram a ver que não era “uma coisa só”. Mesmo que não fosse considerado o ideal, o livro didático para os professores do projeto era uma ferramenta essencial.

Quando perguntei a professora Marisa sobre o livro e como ela utiliza na sala,

Marisa: estou trabalhando com esse livro [Araribá] só que não dá para todos os alunos. O nono [ano] só tem cinco ou seis livros da coleção, aí eu os coloco para trabalhar em dupla, para completar porque as vezes eu tiro cópia do assunto que eu vou trabalhar, aí o sexto ano eles têm [livros], o sétimo [ano] também e o oitavo [ano]. [...] As turmas são pequenas também, [...] é rural. [...]

Pesquisadora, no caso desse tema específico você chegou a trabalhar com eles esse ano?

Marisa: Da África?

Pesquisadora: é, alguma coisa envolvendo a África.

Marisa: Sim, no sétimo ano.

No sétimo ano, segundo a maior parte dos livros didáticos, é quando entra o tema da colonização. Então, o ensino da História Africana e Afro-brasileira, nesse contexto, está ligado intrinsecamente apenas à escravidão, despojando os povos africanos de qualquer outra historicidade que não seja àquela ligada à exploração colonial.

O constante retorno ao colonial no ensino de História está ligado a toda uma formação de professores de História e de licenciaturas em cujos currículos não há a obrigatoriedade do ensino de História Africana e Afro-Brasileira. Lembrando que a obrigatoriedade se dá no Ensino Básico, de acordo com a lei. Dessa forma, o currículo das faculdades de História escanteiam o tema, mantendo boa parte de sua grade curricular eurocentrada, e ao colocar as disciplinas de História e Cultura Africana e Afro-brasileira, dizem indiretamente aos futuros professores que tudo bem não estudar aquele tema, que não há problema em deixá-lo segunda mão.

Essa postura das universidades está intrinsecamente ligada ao racismo estrutural, reforçando o sistema de exclusão da história ancestral de uma parcela significativa da nossa sociedade cuja identidade é negada ao ter sua história recusada. O movimento negro continua sendo o protagonista na luta contra esse sistema de exclusão, sendo o verdadeiro responsável pela promulgação da lei 10.639/03 e continuando a trabalhar para que as poucas disciplinas existentes tenham visibilidade e utilizando cursos de extensão e se fazendo presentes em diversos cursos, principalmente os ofertados de forma on-line durante a pandemia da COVID-19.

Há uma espiral de ausência que se forma nos indivíduos: a sociedade é colonial e racista, que transparece na falta de representatividade positiva de indivíduos negros pela mídia, situação quem vem mudando apenas recentemente e que não se caracteriza o período de infância dos sujeitos, após isso, os mesmos entram numa faculdade que, mesmo sendo considerada aquela que desenvolveria um senso crítico de uma luta pela igualdade de acesso a informações (licenciaturas, pedagogia), não oferece em seu currículo espaço para o tema a não ser também recentemente, e também de forma incipiente (disciplinas optativas) e quando acessam o mercado de trabalho, não há formação na área, mesmo com uma lei vigorando há dezesseis anos (época em que a pesquisa foi realizada). Sem formação nem universitária nem continuada, acessam os livros, cujo conteúdo não foi o escolhido por esses ou mesmo sequer chegam na sala de aula.

É importante ressaltar que, apesar de diversas ausências do tema, diversas mudanças já perfilam entre os nossos sujeitos em relação ao tema. Consideremos que a professora Maria, que posteriormente saiu do projeto, se autodeclarava branca, mas tinha uma

formação em Cultura Afro-Brasileira pelo Projeto Cor da Cultura ³⁴, e eu seu relato de trabalho em sala de aula, buscou se afastar da abordagem recorrente da escravidão.

Maria: Quando vai ser ensinado do Egito Antigo, muitas vezes os alunos nem sabem que o Egito fica na África. Deveria-se destacar, já que o Egito foi uma civilização de grande importância, no princípio das civilizações, deveria sim se destacar que a civilização egípcia surgiu, teve seu apogeu, perdurou, no continente africano. Para poder a África, ela já ser inserida, tá certo, numa questão de aprendizado que a África não é só aquele continente de fome, miséria e tristeza. E exploração.

Fábio: É o berço da humanidade.

Maria: Então, quando alguém se refere à África eu digo: gente, por exemplo, a civilização egípcia é africana. Aí tem alguns alunos que ainda tem aquela concepção eurocêntrica de dizer “mas não, é a África Branca”.

Pesquisadora: Eles dizem isso?

Maria: Dizem.

A visão da África Branca se referindo ao Egito é devido ao embranquecimento pelo qual passou a história egípcia. Como já falamos, o discurso embranquecedor do Egito iniciou-se no século XIX contra o qual Diop (2014) lutou em seus estudos para resgatar a negritude egípcia, então a imagem que predominou dos egípcios, que refletiram na fala dos alunos da professora Maria era um Egito erroneamente branco, perpetuando a representação da África negra associada à escravidão. Anterior a isso, nessa visão colonial, não há uma história africana, são povos inexistentes historicamente.

Por ser de grande destaque da cultura pop e ser aleijado constantemente em sua negritude, o Egito Antigo foi o tema escolhido para iniciar as reuniões, além de ser de fácil pesquisa, ter bastante material e ser recorrente na mídia. Todavia, por ser justamente mais midiático e onde foram embranquecidos, sabíamos que teríamos desafios quanto ao processo de reintegrar à negritude à cultura egípcia. Para ajudar na empreitada, eu sugeri como primeiro texto para os professores, o capítulo dois “O Egito Faraônico” do Volume Dois da coleção História da África da Unesco, do autor A. Abu Bakr (2010). A escolha do texto era para colocar os professores em contato com material feito pelos próprios africanistas, cujo discurso se contraponha ao material colonizado, para que já pudessemos pensar no ensino da História da África a partir dela própria.

Sugerimos aos professores que, ao falar do Egito, procurassem mostrar as imagens e pedir para os alunos observarem como os egípcios representavam a si próprios e não as imagens no qual são representados por outros. Nas imagens que mostramos aos professores,

³⁴É um projeto oferecido pela Fundação Roberto Marinho de valorização da cultura negra em parceria com diversos órgãos culturais. Disponível em <<https://frm.org.br/acoes/a-cor-da-cultura/>> Acesso 15 fev 2022

atentamos os variados tons de pele escura que apareciam nas imagens que enfeitavam os túmulos, chamando atenção até mesmo para os cabelos com aparências de crespo.

A intenção era desconstruir a imagem de uma ‘África branca’ relacionado ao Egito Antigo que se tem perpetuado. É preciso dizer que não queremos fazer um tipo de história positivista, ao dar valor a grandes impérios e esquecer os outros povos que também fizeram história com modos de vida diferentes que existiam e ainda existem no vasto continente africano. Todavia, pela projeção da história egípcia e pela sua deturpação, entendemos que é preciso enfatizar a negritude daquela expoente sociedade e enfatizar suas singularidades e contribuições para a humanidade, sem deixar se incorrer numa repetição de história dos grandes heróis.

A professora Simone falou sobre a experiência que teve ensinando os alunos sobre o Egito. Ela divide as aulas de História com outra professora do projeto, a professora Leila (são da mesma escola) ficando Simone com o 6º ano e Leila com as demais turmas. E sobre a forma como mostra o Egito antigo, Simone fala que

Simone: Eu peguei o mapa-múndi e fui mostra para eles [o continente africano]. Só que é tão complicado para eles [entenderem] que eles não sabem nem localizar nem onde é o Brasil. [...]

Pesquisadora: Fale com reação ao Egito, como foi [a abordagem dela]?

Simone: Eu ainda tô começando. Comecei a trabalhar o início da civilização egípcia, o Egito Antigo comecei com a importância do rio Nilo. Como eles conseguiram se desenvolver em virtude da proximidade com o rio Nilo. Então eu ainda tô nessa parte aí para finalizar, porque com eles tem que ser assim, por partes, tem que dar uma partezinha com eles, trabalhar, aí verificar se eles conseguiram compreender... Aí inclusive o que fiz, peguei uma animação que achei na internet que mostrava como foi essa evolução, a questão da agricultura, a criação de animais, a construção das pirâmides, aí foi quando eles captaram alguma coisa, foi uma animação bem bacana que foi mostrando aos poucos, aí eles conseguiram captar.

Apesar de não ter falado qual foi a animação usada, a professora Simone pareceu muito satisfeita com os resultados que teve com relação ao entendimento dos alunos com essa ferramenta, mais do que com o trabalho com o livro diretamente.

A professora Leila comenta sobre o tema das africanidades em suas aulas

Leila: eu tava na mesma escola que ela [Simone]. Sétimo, oitavo e nono [ano] é comigo. [...] Aí no sétimo eu comecei com a parte da colonização brasileira, aí abordei os povos brancos, os índios e os negros... No oitavo e nono [ano] ainda não, mas já tá par ao terceiro bimestre começar o continente africano.

Pesquisadora: no caso do sétimo ano, você vai pegar a África pré-colonial?

Leila: É. E no oitavo eu pego África geografia. Que eu também quero pegar com eles. Oitavo e nono. Sendo uma geografia e outro, história.

Pesquisadora: e com relação ao livro? Você acha que ele dá uma boa...

Leila: Dá.

Pesquisadora: É o Araribá também?

Leila: não, é o Nova História. Eu gostei do conteúdo dele em relação ao continente africano.

Ao trabalhar duas disciplinas nas turmas, a professora não deixou claro se dava História e Geografia em ambas ou em qual dava cada disciplina. Porém, a partir de sua fala, podemos ver que ela enfatizava mais os aspectos geográficos nas turmas finais, enquanto no sétimo ano repetia a fórmula da África a partir da colonização e na origem do “povo brasileiro” pela “mistura de três raças”. Mesmo tendo respondido afirmativamente que trabalhava a África Pré-diaspórica, a professora Leila não deu detalhes de como trabalhava, de qual abordagem, ficando apenas na colonização.

Em seguida, o único professor que trabalhava com o Ensino Médio e EJA se manifestou e o caso dele não é diferente dos outros com relação ao livro didático, alterando-se o fato de que há uma normativa própria para as turmas do EJA, aparentemente mais definida que para as turmas do Fundamental 2 que impacta nos livros utilizados. O EJA no qual ele dava aula era o EJA do fundamental enquanto o Ensino Médio era a corrente do ensino básico.

Paulo: A gente trabalha o quê? Porque lá é de seis em seis meses, é semestral, então a gente sintetiza mais ainda, o que é em um ano a gente sintetiza mais. Então ela [Simone] tava falando a questão do mapa-[múndi e a África], que realmente a gente chegar e falar, mas ele [o aluno] precisa se localizar. É muito importante essa questão do mapa, principalmente no EJA. E a questão do Egito, a questão africana, a gente trabalha mais realmente a questão das civilizações clássicas, né? Porque nosso livro de EJA é muito resumido. Para começar, são todas as disciplinas num livro só. [...] Mais aí a gente trabalha as obras hidráulicas [com relação ao Egito Antigo]. A gente tem que ser um pouco didático né? Tem que dizer que Júlio César saiu para namorar lá com a princesa africana [Cleópatra]. [...] E também a escravidão por dívida né? Aí a gente traz o contexto para nossa realidade, a América do Sul e tal, os escravos e tenta colocar a dívida pela escravidão, mas a gente não tá com tanto aprofundamento assim com a questão lá... que precisa aprofunda. Então é mais difícil ainda trabalhar com os EJA nesse sentido.

O professor não levou os livros dos quais ele falou para que pudéssemos analisar, mas pela sua fala já podemos perceber não apenas a falta de informação como a deturpação de alguns conteúdos. Primeiro, há um resumo de toda importância cultura do Egito Antigo a apenas as obras hidráulicas, com um apagamento de toda sua memória histórica e heranças culturais. Em seguida, o erro recorrente ao considerar Cleópatra uma princesa [ela foi rainha] e africana [sua descendência era ptolomaica, da Macedônia]. Para completar, a escravidão retorna, mas o professor enfatiza que trabalhou a escravidão por dívida. O professor relatou que seria ligada a Antiguidade Clássica, mas depois faz uma relação errônea da escravidão por dívida com a que predominou na América do Sul, especialmente o Brasil. Como o professor não levou o livro

citado para a reunião, não há como saber se esses erros proveem do livro ou de uma interpretação errônea do próprio professor. Mas os casos são preocupantes, porque interferem numa educação já fragmentada dos alunos do EJA. Para tentar entender melhor esse material do EJA, fizemos um questionamento ao professor Paulo:

Pesquisadora: no caso, essa do EJA [o material] que trabalha com os temas e não com conteúdos, tem algum tema específico, assim, racismo, exclusão, desigualdade, tem algum específico ou são bem aleatórios?

Paulo: se para o [conteúdo] tradicional já é difícil porque é sintetizado, imagine o direcionado.

Pesquisadora: então não tem nenhum?

Paulo: Nós é [sic] quem temos que fazer. Nós temos que complementar.

Da mesma forma que não acha direcionamento nos livros que considere ideal para lidar com as africanidades, o professor Fábio diz que, para abordar assuntos como o racismo, ele tem uma estratégia didática própria.

Fábio: Nas minhas aulas eu faço roda de conversa. Nos sextos e sétimo ano, que tem mais aulas, nós temos quatro aulas [por semana], aí as vezes eu paro “quero que vocês estudem e pesquisem sobre o racismo”.

Pesquisadora: Mas aí você faz um link com o que você tá estudando [quis dizer ensinando]?

Fábio: Não, não, às vezes eu paro o conteúdo, eu paro e a aula que vem, deixo aquele conteúdo, finalizamos com um exercício, tem muita aula, aí vamos debater, fazemos uma pesquisa sobre o racismo, aí “tragam perguntas para mim, para a gente debater aqui”. E é muito interessante.

Pesquisadora: Eles se interessam mais?

Fábio: Se interessam bastante. Aí primeiro começam tímidos, aí eu começo a falar, falar um pouco, aí sentem, é uma roda de conversa e tem que conversa, a ideia é uma conversa, a gente vai tirar... no dia a gente vai deixar os cadernos arrumados embaixo da cadeira, só as conversas, e tiver uma pergunta escrita, só as perguntas, perguntem a mim, perguntem. E dá muito, as vezes eles ficam um pouco tímidos, aí falo um pouco da minha experiência, da minha vivência, enquanto negro e quilombola, tal e tal, aí eles já ficam mais à vontade aí dou um exemplo, aí eles vão se soltando, aí é interessante que, no final, toca o horário e tá todo mundo na sala, sem precisar sair, sem pedir para sair para tomar água e no fim da aula “ah, já tocou, aí na próxima aula [tem mais conversa]”, aí eu na próxima aula não, só na próxima... É muito bom, porque eles trabalham muito, vai dar exemplos, do que eles acham que é racismo, se já passou, e é muito bom, já trabalhei em duas turmas [...].

A experiência aqui nesse relato foi fundamental para que o professor Fábio pudesse trazer o aluno para mais perto da realidade do racismo. Como ele mesmo enfatizou, ele é negro e quilombola e isso proporciona uma perspectiva que os professores brancos não têm como ter, a não ser de forma terceirizada. Na ausência do livro e de formação na área, é a vivência do professor Fábio que levou aos seus alunos o que ele considerou essencial para sua aprendizagem. A relutância inicial dos alunos foi vencida a medida que o professor aproximou o tema do

cotidiano, mostrando episódios de racismo sofridos por ele e permitindo que os alunos pudessem pensar a respeito e entender situações que eles possam ter passado e não saber sequer que foi racismo. Em seu relato, o professor também lamenta não poder fazer o mesmo em outras turmas, pois o conteúdo programático do livro didático precisa ser vendido, pela pressão da escola, e não deixa que ele tenha tempo de compartilhar sua vivência com as demais turmas.

Sem essa vivência compartilhada pelo professor Fábio, cabe aos professores brancos um processo diferente para o entendimento dessas questões, que se inicia no reconhecimento de seus privilégios dentro da sociedade e o exercício da empatia. É um processo contínuo, interrompido, doloroso pois precisamos nos reconhecer como a ‘besta’ falada por Stuart Hall em seus relatos, mas que nada se compara a dor que a população negra sofre. É necessário que os professores brancos, e a pesquisadora se inclui entre eles, reconheçamos nossos racismos cotidianos à medida em que trabalhamos para desconstruí-los. Essa pesquisa que empreendi é, antes de tudo, minha reparação histórica pessoa, como a apontada por Grada Quilomba (2019) quando fala das fases de superação do ego branco.

O jogo de RPG entrará justamente nessa falta de vivência e de percepção sobre as africanidades dos professores, ainda que tenhamos consciência que jamais um jogo poderá chegar perto da real experiência do ser negro. Contudo, o que buscamos é nos aproximar pela empatia desenvolvida através da mediação sensível do jogo ao interpretar personagens negros e histórias relacionadas à História do povo negro, de modo a desconstruir nossos próprios preconceitos para que essa atitude possa chegar à sala de aula e ao ensino de História e Cultura Africana e Afro-brasileira.

Uma das coisas que os professores falaram também se refere aos problemas com a aprendizagem dos alunos, que tem dificuldades para se orientar historicamente e geograficamente dentro dos conteúdos dado. Apesar de não ser nosso foco, é importante salientarmos que, além da questão do apagamento da História e Cultura Africana e Afro-brasileira, da falta de material, da falta de formação dos professores, existem também o problema da aprendizagem dos alunos, que está ligado a uma questão maior do racismo estrutural que permeia a educação, relegando a educação pública, majoritariamente negra, a uma situação de abandono e falta de recursos. Como os professores constantemente relataram isso em nossa reunião, decidi por aqui um trecho que remete às dificuldades enfrentadas pelo grupo.

Marisa: Com relação às questões que o livro aborda sobre o assunto [africanidades], eu acho muito pouco. Você tem que ler o conteúdo inteiro... Eu trabalho com partes. “Nós vamos estudar esse texto, trabalhar com esse...”. Eu mesma elaboro, viu? Eu

mesma elaboro [as questões] de cada tópico. Não dá para abranger geral devido à dificuldade deles de captarem o todo. Então vou por partes, vê se... [os alunos entendem].

Fábio: E tem que ser dinâmico, a gente né? Porque só escreve, só fala... Só fala, só escreve. Ou uma coisa ou outra.

Flávia: Tem alguns livros, professora, que tem uns textos complementares do assunto [africanidades], aí eu trabalho bastante e eu vi que isso deu muito certo lá [na sala de aula]. Porque a partir dos textos complementares, desses textos aqui, foi que eles começaram a ler, ler e começar a entender, a interpretar, que isso eles não faziam.

Mário: tem que passam um vídeo, um documentário, uma imagem, colagem...

Após isso, a professora Maria compara a situação da escola pública com a da privada, dizendo que não consegue abordar nenhum conteúdo da mesma forma nas escolas. Porém, a professora Simone relatou que quando trabalhou no estado de São Paulo, as escolas públicas tinham uma matriz curricular definida e que o trabalho é contínuo, logo, o rendimento era melhor. Isso demonstra que a falta de uma matriz curricular no município de São Gonçalo do Amarante contribui para as dificuldades apresentadas pelos professores, tanto com relação à leitura e aprendizagem quanto a falta de incentivo para a formação dos professores sem História Africana e afro-brasileira. Vale lembrar que, quando nosso projeto foi apresentado, foi dito aos professores que era ensino lúdico e não trabalho com africanidades.

O currículo se apresenta aqui como um diferencial na experiência da professora Simone, e também da professora Maria, já que as experiências positivas que elas relatam sempre são relacionadas a terem um direcionamento para seguirem. Sem direcionamento, os professores acabam por optando por seguir integralmente os livros didáticos, e findam com problema de pouco conteúdo para a História e Cultura Africana e Afro-brasileira, aliada à pouca ou nenhuma formação profissional para a mesma e fazendo com que o tema seja abordado apenas por professores que tenham vivências em seu cotidiano. Como o número de professores negros é menor do que o de professores brancos, estes ou ‘pulam’ o tema ou o dão de forma anacrônica, pouco aprofundada e sem o embasamento necessário para lidar com questões sensíveis para os alunos negros, que compõe a maioria nas escolas públicas.

A Lei 10.639/03 foi criada justamente para reverter o apagamento da importância da população negra no currículo da escola básica, porém, quase vinte anos depois, os professores ainda enfrentam situações complicadas, como as narradas aqui. Ainda assim, ressaltamos que a presença dos professores quilombolas Fábio e Flávia, e suas experiências na pós-graduação, foram graças as conquistas dessas leis, mostrando que, mesmo que poucas, as políticas públicas estão fazendo a diferença e devem ser continuadas.

Para enfatizar essa situação, perguntei de forma enfática aos professores se havia alguma escola tinha um projeto voltado para estudar as africanidades em seu currículo, em

alguma época do ano, mesmo que fossem trabalhos pontuais como o 20 de novembro ou, até mesmo, o 13 de maio (presente ainda em escolas conservadoras). Os professores foram unânimes em dizerem que não, não havia sequer um projeto nessa área. Todas as abordagens que existem do tema partem dos professores, como é o caso do professor Fábio e suas rodas de conversa, não da escola.

Fábio: já foi feito [projetos de africanidades], mas por iniciativa dos professores mesmos. Mas, assim, quando tem às vezes... Na escola que eu trabalho, já sabe né? Se for fazer é, diz, pegue que tem que fazer [ele, por ser negro e quilombola], então vou fazer. Além disso, às vezes, eu até deixei de fazer em alguns casos, porque... Fica “só você faz”, às vezes os outros professores não querem fazer. Aí você termina não fazendo ou faz uma atividade assim, na sua aula. Em relação ao 20, mais especificamente no 20 [de novembro]. E o nosso quarto bimestre aqui é muito compacto. A gente trabalha muito pouco.

Simone: Lá em Bela Vista [escola onde a professora trabalha], teve um projeto para a gente fazer da Semana de Consciência Negra. Chama alguém que seja da comunidade, que seja envolvido com essas coisas que possam falar para os alunos.

[Ao fundo os professores estavam falando sobre a Abolição da escravatura e, como não estava captando na gravação, pedi que eles repetissem, assim que a professora Simone terminou sua fala.]

Maria: Nem mais a abolição da escravatura é trabalhada em sala de aula como foi, digamos assim, em tempos anteriores, né isso? Porque a gente vê que, por exemplo, Maio passou e a escola em si, se eu não abordasse aquela data, aquele dia [13 de maio] para comentar com os alunos, nas turmas que eu passei, para falar né, da importância, então, enfim, não havia nem mesmo sido comentado. [...] Se nem a abolição é mais trabalhada, e o 20 de novembro?

Fábio: Porque, na verdade, que o movimento negro ele não reconhece a abolição, certo, não dá o protagonismo à princesa Isabel, certo? Por isso tem o 20, o 20 de novembro, porque nós reconhecemos como nosso líder Zumbi, certo? O movimento negro... ele reconhece... O 13 de maio é visto como a festa do preto velho, a questão da religiosidade afro-brasileira. Porque antes trabalhava, o movimento social negro, ele parte em cima disso, não trabalhar a questão da abolição...

Maria: Para não enaltecer [a princesa Isabel]?

Fábio: Para não enaltecer, exatamente. Ele trabalha o 20 [de novembro] Mas aí, em questão ao nosso calendário escolar...

Maria: O calendário escola nem trabalha a abolição e nem trabalha o 20 [de novembro].

Norma: Mas aí é questão da coordenação.

Mário: Mas não trabalha o Halloween?

Nesse trecho, é possível perceber como a questão das africanidades é colocada como ‘coisa de negro’, eximindo os professores brancos de lidarem com o tema, ou mesmo o abordando pela visão da branquitude de vincular as africanidades com a escravidão e com o momento em que a mesma é abolida. O professor Fábio, quando fala de sua escola, diz que, além de não ter projeto, quando ele existe a responsabilidade é transferida a ele quem é e a escola, majoritariamente branca se exime de quaisquer questões. Quando a professora Maria vai falar, ela se aproxima do tema da abolição, evidenciando em sua fala que ela considera essa data muito mais pertinente que o 20 de novembro, por ter sido a única referência da negritude

nos currículos escolares. É perceptível que, mesmo com sua formação em história e cultura africana, a professora não conseguiu se desvincular de uma suposta importância maior à abolição conferida pela lei áurea do que ao dia em que se é celebrado a importância do povo negro para nossa história. A fala do professor Fábio, que mostra como o movimento negro vê o tema foi precisa, pois a informação vem de um integrante do movimento negro, com muito mais autoridade no assunto, e que todos se calam para ouvir. Ainda assim, a professora insiste em destacar o 13 de maio, e a professora Norma, também branca, fala pela primeira vez, numa tentativa de eximir os professores de ter que tomar a iniciativa dos projetos, colocando para a coordenação a responsabilidade sobre o tema. A fala da professora é rebatida pelo professor Mario, também negro com a indagação de porque o Halloween, uma comemoração americana, foi incorporada pela escola como um todo, com a participação dos professores, enquanto uma data da importância histórica como a do 20 de novembro permanece no limbo.

Aqui vemos a disputa de narrativas e, por que não, responsabilidades entre os professores em relação às africanidades. Enquanto uma das professoras brancas se apega a uma data que é rejeitada pelo movimento negro e acredita que está certa fazê-lo, a outra joga para a coordenação o dever de elaborar os projetos a serem abordados. Ambas procuram se distanciar da responsabilidade em torno das africanidades, uma dizendo que faz, mas faz nos termos da branquitude e a outra se afastando completamente, enquanto os professores negros falam e enfatizam seus conhecimentos, suas vivências e expressão o que defendem que é a forma como a abordagem deveria ser feita.

A dimensão tratada aqui vai além da formação tida pelos professores; ela é o reflexo da sociedade estruturada a de forma a privilegiar os conhecimentos ‘brancos’, visto como tradicionais ou essenciais, em detrimento do conhecimento negro, marginalizado para dar lugar a outros nos quais a escola se reconheça mais. Ora, a escola é fruto da sociedade e como aponta Sílvio Almeida, é racista porque está numa sociedade é racista. Foi importante que as professoras fossem desafiadas a olharem pela ótica dos professores negros e fossem convidadas a refletirem sobre a situação da escola e de si mesmas como profissionais. Se haverá mudanças é algo que veremos nas reuniões adiantes, mas esse choque inicial foi essencial para as discussões.

Devo fazer uma nota sobre a escola da professora Maria, que é considerada de vanguarda por abolir comemorações como Dia das Mães, dos Pais em favor do Dia da Família, apoiando a diversidade das estruturas familiares e comemorando as pessoas que realmente são responsáveis pelas crianças, incluindo em sua abordagem até mesmo as questões das famílias

homoafetivas. Porém, mesmo considerada progressista, a escola não tem projetos sobre africanidades.

Outra coisa que foi dita e que é necessário ser colocado: o professor Fábio garante que houve uma época em que se trabalhou mais, que estava “na moda”, falar de africanidades no dia 20 de novembro, especificamente entre 2012 e 2015, que coincide com a instituição dos NEABI nos Ifs. Nesse período, os professores relatam atividades que foram feitas nas escolas. O interesse pelo tema é tratado como modismo pelos professores, sendo que, em virtude do período, sabemos que foi políticas públicas implantadas pelos governos do PT que começaram a aparecer de fato nas escolas, mas foram suprimidas após o golpe e no governo posterior.

O fato de as comemorações sumirem no mesmo período em que um governo nitidamente de elite assume o poder, não é coincidência, é projeto. A visibilidade que os movimentos negros e sociais deram ao recuperarem a história negra dos guetos e levarem para a sala de aula mexeu com as estruturas coloniais e incomodaram a colonialidade. Não seria absurdo afirmar que um dos motivos pelo ódio ao PT que se instalou veio principalmente de sua aliança com o movimento negro, que utilizou bem da visibilidade conquistada para alavancar possibilidades da juventude negra. Os próprios professores têm ciência disso, pois vamos lembrar da primeira reunião em que o professor Joaquim avisou para ter cuidado com o projeto, pois o governo atual poderia mandar prender a pesquisadora em virtude dele.

Trabalhar com o ensino de História e Cultura Africana e Afro-brasileira em dois momentos distintos nos deu uma visão ímpar desses momentos: entre 2012 e 2014, a efervescência com os NEABI e com o tema em evidência, trabalhamos com os alunos durante o mestrado, e não foi ouvida nenhuma reclamação ou mesmo “conselhos”, sobre abordar tema tão sensível. Não houve críticas, apenas elogios mesmo quando os alunos pediram para ir a um terreiro e foram atendidos. Se hoje, na atual circunstância, estivesse em curso o mesmo projeto com os mesmos alunos, dificilmente arriscaríamos tal movimento, pois o policiamento que os professores atualmente sofrem tolhem suas práticas e suas discussões. Felizmente, ao trabalhar com professores adultos, tivemos maior liberdade ainda que uma liberdade sofrida e preocupada, em que pudemos nos dedicar ao projeto e as sessões de jogo. A preocupação era, contudo, quando fossemos levar o tema para as salas de aula.

Queremos relatar aqui um momento, já bem no final dessa primeira reunião, que foi essencial para nosso entendimento sobre os quilombolas e também sobre os professores. Ter o professor Fábio conosco foi uma excelente oportunidade para, a formamos o pesquisador coletivo, termos a visão de dentro, a visão de quem luta todos os dias contra a sociedade racista. Sem ele, sabemos que muitas das coisas que faríamos corria o risco de cair na armadilha do

‘branco salvador’. Por isso, quando a professora Simone perguntou a ele sobre os quilombolas, foi um momento de aprendizagem em conjunto e formação que se iniciara.

Simone: me diz uma coisa, você que já fez um estudo sobre a comunidade quilombola [ela falava com o professor Fábio] uma vez eu vi dizendo que só é considerado quilombola aqueles negros com descendência africana...

Fábio: Direto.

Simone: Que não se misturaram...?

Fábio: Não, não. A questão quilombola é descendência direta, dos negros que foram escravizados, né?

Pesquisadora: Que formaram o quilombo?

Fábio: Que formaram os quilombos. Tanto na época mesmo dos quilombos fechados, depois dos quilombos libertos, né? Então, assim, o que você tá falando aí [para a professora Simone], é muito comum, sobretudo na universidade, quando o pessoal, por exemplo, chega na minha comunidade Coqueiros, que não é tão fechada assim, né? Mas quando você chega nas comunidades Boa Vista, Boa Vista dos Negros, em Parelhas, é mais bem fechada ainda... Currais Novos, o pessoal...

Pesquisadora: Negros do Riacho.

Fábio: Negros do Riacho. Então assim, o pessoal... Para ser quilombola, para eles tem que ser o quê? Tem que morar em casa de taipa, tem que tá em estado de miséria, tem que falar... entendeu? Então assim, a questão ainda é assim, a questão do preconceito, porque sempre vai remeter o quilombo como quilombo de antigamente.

Pesquisadora: E hoje tá muito a luta para o reconhecimento dos quilombos urbanos.

Fábio: Exatamente, os urbanos a própria Redinha [bairro de Natal], se nós pensarmos nos quilombos próximos... Os que vivem também na periferia. Então, todas tem questão dos quilombos. Então, assim, a categoria dos quilombos, ela foi uma categoria que é da academia, né, que nós enquanto moradores, enquanto grupo, nós que tomamos conta também, porque os quilombos, quem dizia quem era quilombola? Era os professores, os acadêmicos que diziam que aquelas pessoas eram quilombolas. Não é um sentimento que vai... É o sentimento vai ser a conscientização. Hoje em dia vão dizer lá que é quilombola, os moradores vão dizer que é quilombola porque é uma categoria política. Mas até então ninguém ia dizer, quem ia dizer que era. Isso aqui ó [mostra a pele] preto que só, quer ser... E tem gente na região que diz que é branco. [risos].

Paulo: Precisa caracterizar o quê para ser quilombola?

Fábio: Reconhecer a história.

O reconhecimento da própria história é então, de acordo com o professor Fábio, fundamental numa comunidade para que ela possa reconhecer a si mesma como quilombola e não simplesmente porque pesquisadores disseram isso. Ele, como pesquisador e quilombola, pode estar nos dois espaços e perceber os conflitos entre esses dois mundos e negociar com ambos para o desenvolvimento de sua própria pesquisa e também de melhorias para sua comunidade.

Nesse contexto, quando o professor Paulo argumentou que o Rio Grande do Norte não teve tanto escravo assim para ter tantos quilombos, ele é corrigido pelos professores negros que apontaram Ceará-Mirim [cidade onde está o quilombo Coqueiros] como um local que durante o século XIX utilizou muito a mãos de obra. O professor Fábio relembra a invisibilidade

dada a população negra e o desserviço que muitos historiadores fizeram da população negra no Rio Grande do Norte.

Com as informações que o professor Fábio deu, foi possível ver o lado do sujeito dos quilombolas e perceber como a academia ainda os classifica como objetos de estudos, algo que o professor Fábio tentou mudar ao entrar no programa de Antropologia da UFRN, pela vaga dos quilombolas e que, posteriormente, relata as dificuldades por sua autoafirmação positiva. Aqui, em nossa reunião, seu relato foi necessário para que começássemos a nos afastar da história colonial e nos aproximar da história decolonial através das vivências do professor e em seu consentimento em compartilhá-las conosco. O reconhecimento da história pessoal e da construção do grupo social era o principal dentro do reconhecimento quilombola, que aliada a documentação, puderam garantir os direitos daquela comunidade.

Muito além do jogo, nossa formação foi firmada por esses encontros e relatos compartilhados, na construção coletiva de um saber que já se iniciou quebrando paradigmas e mostrando situações que se desenrolariam posteriormente em forma de ficção.

Antes de terminar a reunião, relembramos aos professores que quando o projeto foi apresentado a eles, foi apresentado como projeto lúdico e não de africanidades. Perguntamos se, agora que sabiam do tema eles continuariam e por unanimidade responderam que sim, o professor Mario enfatizando que mais do que antes queria fazer. Perguntamos de forma direta o que eles esperavam desse projeto, pois queríamos ter uma projeção, sem impor a eles apenas o que achávamos necessário e sim deixar que eles dessem sugestões.

Fábio: Professora, essa ideia de africanidades no currículo, que a senhora está trazendo e até ampliando mesmo o nosso currículo mesmo, de História, isso é muito bom para a nossa formação, e eu particularmente não só como meu lugar de fala, não só como quilombola que está inserido na academia, que está inserido nesse local, mas também como professor mesmo de História, eu acho que, isso daí, acho que isso é muito bom para nós, também.

Mário: Até porque, esse projeto, africanidades, quer dizer assim, nos estudamos muito pouco sobre África [os outros professores concordam], estudamos mais assuntos da Europa [novamente concordância dos professores] e a África é esquecida nos nossos estudos. Então, é uma oportunidade que nós estamos tendo de aprofundar, de conhecer, e de dissolver isso em sala de aula.

Fábio: Exatamente.

Gostaria de deixar um relato um pouco mais pessoal e que tem impacto neste trabalho. Ouvir o que foi dito acima pelos professores negros e quilombolas foi muito importante para mim como pesquisadora branca. Em diversos momentos do trabalho e mesmo ao dar palestras relacionadas ao tema, senti-me uma intrusa, uma pessoa que fala o que não deveria falar. Minha perspectiva mudou após ver uma palestra da filósofa Djamila Ribeiro,

quando ela falou que as pessoas brancas devem falar sim, de sua perspectiva de branquitude, questionando-a numa ofensiva antirracista, porque não ser racista é obrigação de carácter e ser antirracista é entrar na luta. Demorei um pouco para me apropriar disso e me polio constantemente para não soar como a “salvadora branca” em meu trabalho, para não vasão a esse lugar que a branquitude tenta me colocar e me ver como parte do problema, a parte que tem privilégios que não deveriam existir e tanta, de seu próprio lugar, acabar com eles. E o modo de me colocar na luta antirracista foi utilizar minha profissão, professora de História e uma paixão, o jogo RPG, como recursos nessa batalha. Na parte a seguir, vamos falar de como essa batalha começou, como toda boa partida de RPG começa: na construção dos personagens.

4.2 Cocriação do jogo a partir da experiência dos professores

A partir daqui analisaremos as relações dos professores com a História e Cultura Africana e Afro-brasileira a partir das situações de jogo, particularmente na parte da elaboração dos personagens e nas interações dos jogadores entre si e com a narradora-pesquisadora. Essa parte do trabalho foi a mais longa e na qual mais se desenvolveu as interações dos sujeitos com o tema e também com o jogo.

Uma das principais preocupações com o projeto fosse que o aspecto jogo fosse o maior fator de dificuldade dos sujeitos: o jogo de RPG em si é complexo e que exige bastante atenção e desenvoltura para que possa fluir e divertir. Tínhamos receio que os participantes se desinteressassem pelo jogo e a nossa formação em contexto acabasse tornando-se mais expositiva e menos prática.

Todavia, aconteceu justamente o contrário: o jogo acabou predominando em muitos momentos e era necessário que trouxéssemos constantemente o tema de volta ao centro dos acontecimentos. Nesses momentos, lembrava constantemente como era fácil se deixar levar e esquecer que o principal motivo pelo qual estávamos lá não era simplesmente jogar: o RPG sempre foi, desde o começo, um mediador sensível e não o protagonista da pesquisa. Porém, a branquitude se impunha de muitas formas, manifestando-se em diversos momentos quando os sujeitos queriam ‘clarear’ seus personagens, ‘esqueciam’ que eram negros ou simplesmente não conseguiam imaginar uma cor de pele mais escura.

A autoria de qualquer texto ou projeto envolve muito do autor, de seus desejos e anseios. Em nosso projeto, essa autoria parte da narrativa criada pelos sujeitos para os personagens criados a partir de próprio pertencimento, de seus estudos sobre os cenários debatidos e do debate promovido durante as reuniões. Era importante, antes que se iniciasse a criação dos personagens, que os jogadores entendessem bem onde os mesmos seriam inseridos,

para que pudessem dar o maior aprofundamento histórico aos mesmos. Para isso, sempre antes de cada uma das sessões de jogo, nos reuníssemos e discutíssemos as pesquisas feitas por eles e os materiais disponibilizados.

Para uma abordagem mais abrangente da História da África, havíamos escolhido quatro períodos, nos quais dividimos em tempos: mítico, antigo, diaspórico e contemporâneos. Originalmente, a ideia era ter uma sessão de jogo para cada período. Para tempo mítico, foi escolhido o Egito Antigo, por tudo o que já foi abordado anteriormente: presença constante na mídia e na cultura pop, o embranquecimento e a importância da civilização. Para o tempo antigo, decidimos trazer o Império de Axum, a atual Etiópia. Queríamos abordar a questão do cristianismo negro, de como a cultura da Etiópia estava ligada a um cristianismo bem antes do Império Romano ser cristianizado e também sua riqueza e impacto em diversas regiões do mundo antigo. O diaspórico seria o mesmo que foi feito no mestrado e queríamos tentar com os professores: os jogadores seriam habitantes da região onde hoje é a Nigéria e teriam confrontos com os portugueses, vindo parar no Brasil. Por último, abordaríamos o movimento negro na atualidade, dando ênfase as conquistas destes para a diminuição das desigualdades no nosso país.

Os dois primeiros tempos conseguimos abordar nas sessões ainda em 2019. Quando entramos 2020, o professor Fábio me pediu para que abordássemos o movimento negro na época da ditadura civil-militar e concordamos em alterar o tema do tempo contemporâneo. Contudo, a pandemia acabou modificando o tempo da pesquisa, tornando-a muito mais complicada que o presencial e por dificuldades de estabelecer encontros, foi necessária a exclusão de um dos temas. Decidimos pela exclusão do tempo diaspórico, já que o mesmo havia sido trabalhado no mestrado. Para que os sujeitos ainda tivessem acesso ao tema da forma como o fizemos anteriormente, foi enviada a dissertação aos sujeitos para que lessem a experiência. Desse modo, tivemos três campanhas de jogo, que aconteceram entre 2019 (presencial) e 2020 (on-line). Falaremos sobre as mesmas a seguir.

4.2.1 Dando vida à(s) História(s): Egito Antigo

O período escolhido para iniciarmos o projeto, como já foi dito, foi o Egito Antigo. Decidimos situar o tempo histórico, especificamente durante o reinado do faraó Niusseré (2445-2421 a.C.) durante a V dinastia do Império Antigo. A escolha por esse período histórico específico se deu por ser uma fase de grande religiosidade e também de grandes construções, principalmente a construção de Iunu ou, como ficou conhecida, Heliópolis, a cidade do Sol,

construída em honra ao deus Rá, o deus mais cultuado da época. O próprio nome do Egito é algo grego; a terra era conhecida por Kemet (terra negra) entre seus habitantes. O uso das nomenclaturas em grego até hoje mostra apenas mais uma faceta da colonialidade pelo qual a história do Egito passou, pois, seus nomes foram mudados, sua pele embranquecida e sua história desvinculada do continente africano ao ponto dos alunos dos professores a chamarem de “África branca”, como eles falaram durante a reunião.

Como muitos professores ainda não haviam entendido como funcionava o jogo de RPG, o primeiro passo para que começássemos foi explicar como explicar o processo de criação de seus personagens. Inicialmente, foi dado a eles material para que estudasse e se explicou como deveriam montar seus personagens. As instruções era que pensassem seus personagens a partir dos seguintes pontos:

a) história: como é seu personagem? Sua personalidade? Sua família? Seu nome? Pedimos que eles produzissem seu passado?

b) características: qual sua profissão? O que ele/ela sabe fazer? Quais suas melhores habilidades? Quais seus defeitos?

Em um jogo de RPG, a criação dos personagens é o início de tudo: é a partir deles que o narrador vai construir suas narrativas, ponderar os desafios e na qual a história se entrelaçará. É nela também onde ocorre a pesquisa do cenário, de onde a história vai ser passar e muito se descobre durante esse processo. Em muitos casos, os personagens precisam se encaixar no mundo dos narradores; contudo, boa parte dos narradores preferem esperar que os jogadores criem os personagens para montar a história a partir destes. Decidimos adotar essa segunda estratégia, pois ela permitiria que se aproveitasse todos os aspectos dos personagens durante a sessão de jogo, pois isso motiva o jogador a se engajar mais na história e sentir que seu trabalho ao criar um personagem foi valorizado.

Além disso, foi dada uma explicação semelhante à que temos na introdução deste texto, com descrições de ações. Foi necessário algum tempo para que eles entendessem como funcionada a criação do personagem e decidimos que conhecer o local onde a história se passaria facilitaria esse processo. Apesar de ser um conteúdo de relativa facilidade de pesquisa e presente em muitos espaços de mídia, os professores relataram dificuldades em compreender especificidades do período. Para isso, foi enviado para os professores diversos textos para que

lessem³⁵ e foi pedido que, além disso, os professores também fizessem suas próprias pesquisas. Essas pesquisas seriam direcionadas para as especificidades do personagem que criariam.

Assim que nos reencontramos, perguntamos sobre a experiência de pesquisarem por conta própria esse assunto, com a perspectiva do debate que fizemos na primeira reunião, a respeito da ausência da história africana e afro-brasileira. Os professores relatam especialmente a dificuldade de tempo para que fizessem a pesquisa ou mesmo lerem os textos que havíamos indicado (capítulo 2 e 4 do volume 2 da História geral da África), principalmente lerem em pdf, pois preferiam os textos impressos. O professor Paulo relatou que não leu todos os textos, mas o início da apresentação do livro e que o mesmo o deixara reflexivo.

Professor Paulo: queria só fazer um comentário do que tava na apresentação [do livro] que era a questão de como eles começaram a fazer, tentar fazer o estudo, não é isso? Porque existia muita preocupação nessa questão da cultura africana porque é muito europeu... eurocentrica [uma das professoras o corrigiu e diz que a palavra é eurocêntrica] é muito eurocêntrica. Então o historiador apontou duas coisas aqui: ele [a pessoa que vai estudar] precisaria renunciar ao preconceito e renovar seus métodos de estudo para poder... né? Ele primeiro tinha que se adaptar primeiro para depois conseguir, olha só a mudança do *cabra*, a cultura, e ele fala ainda que as pessoas ainda conhecem mais a questão da África branca do que a África negra em si [...] Então a gente se aproxima do norte nesse sentido [norte da África]. [...] A pessoa também [o autor] via a questão da dupla servidão, da questão da psicologia, da questão da economia, muito visto pelos povos, da economia né, como força de trabalho, como produção, acho que é uma questão colonial.

O texto ao qual o professor se refere é o prefácio da coleção História Geral da África, feita pelo diretor-geral da UNESCO Amadou-mahtar M'Bow (1974 – 1987) onde o mesmo fala da importância da obra para o ensino da História da África saindo do modelo europeu e dando voz aos próprios africanos. No prefácio, M'Bow (2010) faz um apanhado de como a história africana fora tratada no decorrer dos séculos e os esforços dos historiadores africanos para contar sua história. Também mostra de que forma a obra foi organizada e sua importância para que

Dessa forma, jovens, escolares, estudantes e adultos, da África e de outras partes, poderão ter uma melhor visão do passado do continente africano e dos fatores que o explicam, além de lhes oferecer uma compreensão mais precisa acerca de seu patrimônio cultural e de sua contribuição ao progresso geral da humanidade. Essa obra deveria então contribuir para favorecer a cooperação internacional e reforçar a solidariedade entre os povos em suas aspirações por justiça, progresso e paz. Pelo menos, esse é o voto que manifesto muito sinceramente. (M'BOW, 2010, p.26)

35Foram utilizados os seguintes capítulos do “História Geral da África - História Antiga”: 2 – O Egito faraônico; 3 – O Egito faraônico: sociedade, economia e cultura. Além desses, também foi utilizado o capítulo 6 – A civilização do Nilo do livro “Primeiras Civilizações” de Jaime Pinsky.

Ao colocar o que entendeu sobre a leitura que fez do texto que indicamos, o que chamou a atenção do professor era a necessidade de haver uma mudança no indivíduo antes que essa mudança fosse levada adiante, no caso dele, ser levada para a sala de aula. Compreendera pela leitura do prefácio que até então, tivera acesso à história colonizada, como ele mesmo a referiu, e que continuaria com esse pensamento se a mudança não partisse de si próprio. O professor Paulo conseguiu entender justamente o que o autor pretendia: uma visão da África a partir dos próprios africanos.

Essa observação do professor corrobora a questão de que, através de uma formação orientada para a desconstrução do modelo europeu de África seja possível a reflexão do sujeito sobre a prática ou a ausência dessa com relação ao ensino da História e Cultura Africana e Afro-Brasileira. Para o professor, saber da necessidade dessa mudança logo no início do projeto se constituiu em um importante passo, mostrando a disposição e abertura do professor em questão para essa nova reflexão, que esperávamos que permanecesse no decorrer do projeto.

Diante da fala do professor Paulo, quando ele afirma da necessidade da mudança de paradigma, da mudança que se vê da história da África, o professor Mario colocou

Mario: Nossa formação cultural foi cristã. [...] Então, tudo aquilo que a gente não aprendeu... nem aprendeu, tudo aquilo que foi falado para nós que era errado, foi impregnado na nossa maneira de ver, na nossa cultura, no nosso estilo. A cultura afro-brasileira, a cultura africana é muito rica, tanto na questão religiosa, quanto na questão social, as tradições, mas só que foi impregnado em nós [...] o que foi mais impregnado da África, foi a culinária e não vejo ninguém reclamar. Já a religião...

O professor Mario enfatizou nessa fala que enquanto alguns aspectos da cultura africana, no caso a culinária, são bem recebidos e valorizados, os aspectos religiosos são constantemente atacados, o que ele atribui a formação cristã da sociedade que os demoniza, afetando dessa forma o desenvolvimento social daqueles a que a praticam.

Essa percepção do professor, fundamentada em suas próprias experiências (homem negro e originário de comunidade quilombola), foi com certeza uma das razões para ele ser o primeiro, entre os professores, a relatar uma mudança em sua prática após apenas duas reuniões do grupo. Como ele não tem livro didático para seguir, fazendo suas próprias apostilas, decidiu que mudaria o roteiro que já havia escolhido.

Mario: eu estava escolhendo agora no terceiro bimestre ou Mesopotâmia ou Egito. Em consideração ao que eu estou fazendo [sua participação no projeto] vou escolher o Egito. E no sétimo ano eu vou escolher... Eu estava entre expansão marítima e África, vou ficar com a África. Vou mudar meu roteiro. Eu ia escolher ou expansão

marítima ou... e tinha o Renascimento, né? Aí eu disse “não, eu vou dar uma ‘quebrada’ agora. Vou entrar na África.” Saí do medieval e vou entrar na África agora. E no sexto ano vou entrar com o Egito.

Devemos fazer um paralelo entre os dois professores que manifestaram logo no início das reuniões, suas percepções sobre o projeto e seu impacto. O professor Paulo, um homem branco, vai focar no que ele chamou de “mudança de paradigma”. A primeira percepção que teve foi acerca de sua própria construção como indivíduo impregnada do eurocentrismo e que só conseguiria seguir abordar a História Africana e Afro-brasileira da sala de aula se olhasse para si e buscasse essa mudança. Era sair do seu local como professor, com uma visão eurocêntrica da História, para chegar em um local onde pudesse ver além do que fora lhe fora ensinado, e ter uma visão além do colonial. Já o professor Mario, como homem negro e de origem quilombola, contou com suas vivências para ter a percepção de mundo de resistência quanto a essa política de apagamento da História africana e afro-brasileira. Todavia, ele havia se limitado em suas aulas por necessitar de um aprofundamento do conteúdo, já que não tivera formação na academia e também de um estímulo. Ter um grupo focado nesses debates, com interações dinâmicas e uma produção iniciada de uma narrativa centrada nas africanidades foi o suficiente para que já desse colocasse em prática as citadas mudanças. Ele também tinha a esperança de que, com essa nova abordagem, os alunos pudessem se empenhar mais nas aulas.

Estas discussões foram feitas enquanto esperávamos todos os professores chegarem para dar início à reunião em si. Esses momentos de conversa eram descontraídos, o que proporcionava aos professores uma abertura para conversarem entre si tanto sobre seus posicionamentos acerca do projeto e dos temas estudados, quanto sobre o que acontecia no seu cotidiano da sala de aula. Eram momentos em que eles construiriam entre si um pertencimento de grupo, unidos não apenas pela intenção de participar do projeto, mas também de apoiar-se diante de uma realidade que dificultava seus trabalhos. Essa construção de pertencimento como grupo foi fundamental para que os professores sentissem a vontade uns com os outros para a interação entre os personagens estabelecendo relações dentro jogo, além de permitir que ficassem mais à vontade uns com os outros para compartilhar experiências, especialmente os professores negros, com relação ao racismo sofrido no dia a dia.

Nesse contexto, é importante ressaltar, que estávamos na preparação para que pudessemos iniciar as sessões de jogo do RPG. Enquanto os professores estreitavam os laços com suas histórias contadas, também compartilhavam conhecimentos que viriam a ajudá-los na montagem de seus personagens. O professor Mario, ao decidir priorizar dar aula sobre o Egito,

o fez devido as nossas discussões do cenário para que pudesse montar seu personagem. A busca por fazer seu personagem o mais próximo da realidade histórica da época, o impulsionou a levar essas descobertas para os alunos.

Para os demais professores, a busca por informações para a construção de seus personagens trouxe informações que não achariam se tivessem simplesmente montando uma aula, pois eram específicas demais. Foi o caso da professora Simone, em sua busca por artesãos no Egito Antigo. Ela foi a primeira a terminar a criação da sua personagem e, durante a pesquisa, relatou

Simone: Eu dei uma lida sobre os... sobre os artesões do rei [ela se referia ao Faraó]. Até fiz umas anotações aqui sobre os tipos de artesões que tinha. Tinha os artesões de luxo e tinha os artesões menos qualificados. Dei uma pesquisadazinha, porque só anotei uns tópicos mais relevantes. Aí, para ver qual a diferença deles, o que eles confeccionavam, porque assim, a gente pensa em artesão de luxo, a gente já vê umas coisas mais específicas. No meu caso que eu coloquei ali [na construção do personagem], ele confeccionava a parte de ourivesaria, que eram os adornos do rei. Ainda não montei a história não, só pesquisei. Ele montava a ourivesaria. Aí no caso do meu personagem, as qualidades que eu coloquei nele... A questão da estética, da arte visual, porque ele era muito bom, e o problema dele, aqui no caso do meu personagem, que ele era muito metido, por ele fabricar os adornos do rei, ele se achava muito íntimo e a história que eu pensei era essa.

A professora partiu de sua busca por criar seu personagem para adentrar uma parte da cultura egípcia que está a vista de toda até hoje: sua arte em ouro. Com o intuito de dar uma maior veracidade à história que estava montando, recorreu a uma pesquisa mais minuciosa, possibilitando assim que desenvolvesse seu personagem a partir do que encontrara. Apesar de dizer que não havia construído a história de seu personagem, percebemos que sua base histórica já estava definida: um artesão, com ligações políticas e que acreditava estar numa posição confortável dentro da sociedade egípcia da época. Dentro desse contexto, deixou evidente que seu personagem e se colocaria numa posição sempre de superioridade aos demais personagens que fossem feitos. Ela chamou a atenção para as informações novas que descobriu nessa etapa de construção de personagem.

Simone: Vi também que tinha os artesões menos qualificados, né? O que eles produziam... No caso dos menos qualificados, até anotei aqui... Os tecidos rústicos, o couro, alimentos... que eu confesso que eu não sabia que os artesões menos qualificados eles fabricavam alimentos, como a questão do pão e da cerveja, eu não sabia, era ignorante nessa parte aí... A questão também dos ferreiros, considerados artesões, os ferreiros, carpinteiros, os barqueiros, tecelões, ceramistas, padeiros e cervejeiros. Isso aí eu desconhecia.

Além dessas informações, a professora também comentou que os artesões mais habilidosos tinham privilégios se fossem bem habilidosos. Posteriormente a professora mudou o gênero do personagem e se tornou uma artesã.

Já a pesquisa feita pelo professor Paulo foi direcionada aos sacerdotes, que escolheu essa profissão com base na sua importância dentro da sociedade, extremamente religiosa e cujos ritos preenchiam todos os aspectos da vida cotidiana.

Paulo: é um sacerdote. Então, cada dinastia, né, do império antigo tinha sua característica, dos seus sacerdotes, então o Egito Antigo, como é uma religião politeísta, era mais uma religião familiar. Então os sacerdotes eram tirados das famílias mais de classe média alta digamos assim, então eles faziam... eram funcionários, a maioria deles eram funcionários do faraó. Mas, para ter uma, como que diz, para ter um prestígio maior na sociedade, era de certa maneira para se ter uma ideia o faraó era um semideus, mas aí ele era precisava também delegar as funções, né? Então ele delegava as funções ao sumo sacerdote, que era uma espécie de chefe dos sacerdotes. Só que, inclusive os sacerdotes eram assessores do faraó em termos assim da cosmovisão, em termos até de guerra e tal, porque ele tinha aquela questão da magia, tinha a questão da mística e até as refeições também. Das cinco refeições, não é mesmo professora, das cinco parece que três ele oferecia [aos deuses]. Só que... Então, eles tinham os seus templos, e eles se baseavam em uma coisa que eram as estátuas, por isso que as estátuas são muito importantes, no mundo egípcio, porque a estátua é uma espécie de uma transcendência para ele. [...] Então esses vários templos, sarcófagos, tinham uns sacerdotes que quando eles morriam, [...] eles pintavam todo aquele sarcófago tudinho com toda, tudo que eles conseguiam durante a sua vida, colheitas, guerras e as vezes eles faziam uma espécie de jogos, eles tinham uma espécie de jogos, que nós pensamos que as olimpíadas começaram na Grécia realmente, mas os egípcios também já tinham essas performances de esportes. [...] Então, ele [o personagem do professor] era um sacerdote de família “mais ou menos” [...]. Por enquanto ele vai se inscrever assim para participar dessa corte do faraó e pesquisando...

Pesquisadora: ele era um aspirante então?

Paulo: assim, não era todo mundo que ascendia a essa classe, então tinha que ter uma espécie de seleção, era muito também de pai para filho, né? Então normalmente quem era filho de sacerdote era sacerdote e os filhos, né? Mas, nesse caso, esse sacerdote não vem da linhagem dos pais, ele é um agricultor que vai ascender, assim, que vai lutar para subir.

Posteriormente, o professor vai alterar essa parte de sua história e colocar que o seu sacerdote era de uma família de sacerdotes, mas que perdeu prestígio. A modificação, no caso, se deu por causa da estratificação da sociedade do Egito Antigo, que tornava a classe de sacerdotes extremamente próxima ao faraó e por isso, seus cargos eram hereditários.

Os dois primeiros personagens apresentados pertenciam a classe mais abastadas da sociedade egípcia, mas a professora Flávia trouxe um que destoava dos até então apresentados. Ela determinou que seu personagem seria um soldado, o que a colocava em uma classe mais popular dentro da sociedade.

Flávia: Escolhi o soldado. O nome dele é Kemet. [pesquisadora pergunta sobre a escolha do nome] Esse Kemet quer dizer terra amada. Eu ia ser um escriba, mas depois eu desisti. Porque eu queria um soldado, porque ele exercia uma profissão de prestígio

diante do faraó. Coloquei umas coisas aqui espera aí [consulta seu caderno] ... Ele [o soldado] quando faz alguns anos que tá incorporado, ele começa a ganhar umas coisas do faraó, ele ganha não só o prestígio que ele já tem na sociedade, mas aí ele ganha... começa a ganhar algumas coisas, algumas recompensas, por servir aquele faraó. Ele começa a ganhar ouro, ganhar terras, se depender, se ele for um bom soldado se fizer as coisas assim, digamos certas, ele começa a ganhar algumas recompensas. Porque só o prestígio já era uma coisa muito boa para ele, mas aí ele começa a ganhar recompensas, conforme ele for exercendo seu trabalho, ele vai ganhando, os anos que vai passando incorporado, ele vai ganhando algumas coisas do faraó. [...] Aí foi o que eu [pesquisei]. [quando perguntada de onde foi a pesquisa, ela completa] No livro mesmo, que tô dando Egito para os meninos, aí já aproveitei para dar [aula sobre] o Egito, aí vi o soldado e tirei algumas coisas, coloquei até aqui na agenda.

Pesquisadora: mas você tirou para falar com seus alunos de alguma coisa das discussões que a gente já fez aqui?

Flávia: Não. Tá bem no início, como tô estudando para trabalhar com eles, eu comecei a discussão com o Egito e aproveitei para dar uma estudada, uma aprofundada, do Egito sobre algumas coisas e aí como vou fazer esse jogo, eu entrei um pouco para olhar sobre o soldado, escriba, algumas profissões, sacerdotisa e olhei o meu mesmo, do soldado.

Apesar de não ter entrado diretamente em discussão com seus alunos sobre o que já havíamos falado nas reuniões (como o embranquecimento o Egito), por iniciar recentemente o conteúdo com eles, percebemos que as primeiras reuniões já tiveram impacto sobre a professora quando esta aprofundou suas pesquisas para criar seu personagem, já que estas pesquisas serão incorporadas às suas aulas sobre o tema. A professora demonstrou animação ao realizar essa pesquisa para dar mais veracidade ao seu personagem e também na perspectiva de compartilhá-la com os alunos. Então, esse momento de criação do personagem mostra impacto na sala de aula à medida que os professores acessaram informações que não buscariam para uma simples preparação de aula.

A professora Leila preferiu uma profissão bem menos usual: cozinheiro.

Leila: O cozinheiro vai se chamar Arquetaton. O nome eu peguei do livro de história que tinha lá, achei bonito. [...] Aí as perícias né, na culinária, nas performances, ele procura ter confiança e empatia. Aproveita dessa simpatia para conquistar através da comida. Os talentos... ele tem o sentido apurado e é perfeccionista, pensa assim, em fazer a comida com o melhor gosto, o melhor sabor, para fazer jus a profissão dele, visto que a alimentação era bastante sagrada nesse período. Eles faziam em média três refeições por dia, se alimentavam basicamente de grãos e tinha as bebidas. Apesar de que eu fiquei surpresa, assim artesão [faz] cerveja, mas era bem artesanal as bebidas na época.

Cada professor fez uma pesquisa diferente, de acordo com sua vontade de criar um personagem complexo e único, e à medida que eles compartilhavam sua história, também compartilhavam o conhecimento, o significado dentro daquele contexto lúdico, proporcionando uma imersão melhor na temática escolhida, adentrando em especificidades do período histórico que poderia escapar a uma pesquisa mais centrada em outro tipo de metodologia.

Mario: O nome da minha personagem é Ameni. É um escriba. Então é um funcionário que tinha um patamar de reconhecimento bem elevado no Egito, porque como o analfabetismo era reinante no Egito antigo, assim, quase ninguém sabia ler e escrever, então o escriba ele era ali a pessoa de confiança do faraó, mas também era arrogante, com seu ar de superioridade [aqui ele está descrevendo o personagem e não a classe escriba], Ele não era importante porque sabia ler ou escrever, ele era importante porque tinha um serviço emprestado para o faraó. E tinha a questão de além dele saber ler e escrever, era ele quem arrecadava os impostos, fiscalizava tudo aquilo que estava ali envolvendo a questão econômica do faraó. [...] [pesquisadora pergunta o que ele usou para montar o personagem] As nossas conversas, junto com o material que foi fornecido aqui.

O professor Joaquim chamou a atenção com relação ao fato de que as pessoas e ocupações nesse período giravam muito em torno da figura do faraó. Ele observa que era uma sociedade construída nessa dimensão da divindade dessa figura e que isso acaba gerando uma ligação em comum de todos os personagens. Ao mesmo em que reconhecia essa ligação, o professor teve dificuldades de montar seu próprio personagem. Optou por fazer um escriba, utilizando a pesquisa já apresentada no grupo.

Joaquim: Só complementando mais o que ele falou... [se referindo ao outro professor que fez um personagem escriba] Porque no caso, os escribas não tinha prestígio, ele era uma pessoa que tinha prestígio, né, ele era, [sua importância não era] por saber escrever e contar, mas pelo fato de sua atividade a serviço do faraó, do poder central, fonte de autoridade do poder. [...] No caso, ele aqui [o personagem dele] é dito como uma pessoa fria. Bom, não sei em qual sentido. [dá risada] Identificado como funcionário de cartório, tá certo? Funcionário de cartório, fiscal, que arrecadava imposto, tá certo? [...] Ele passava o tempo conferindo os rebanhos, a área cultivada, certo? Cobrava taxa, as quantidades de cereais, silos, certo? Colheita, ele realizava... ele tinha, vários [trabalhos]... o escriba era o cara. [risos] Porque função era só o que tinha!

Além do professor Joaquim e do professor Mario, a professora Marisa também decidiu por fazer um escriba, fazendo com que essa fosse a classe mais escolhida no grupo. Como acabou faltando na primeira sessão de jogo, por causa da falta de liberação da escola, seu personagem demorou um pouco mais a adentrar na história.

Marisa: ele é o Sakibata, sexo masculino, tem 35 anos, tem 170 e 75 quilos. Possui olhos e cabelos pretos. Ele já nasceu numa família de escribas, né? Como ele se tornou escriba? Ele aprendeu estudando, né, é um prazo longo, em torno de dez anos para concluir, para se formar como escriba e também aprendeu como o pai, que já era escriba, já que ele era de uma família de escribas e na sociedade egípcia da época, ele era um personagem muito prestigiado porque ele possuía várias habilidades, muitas, muitas, tá? Ele era muito estressado, como ele era... O fato dele possuir muitos atributos, que ele tinha que realizar, ele se tornava estressado, às vezes intolerante, principalmente na cobrança de impostos com os outros, né? Porque ser escriba era ser fiscal, né, tinha que fiscalizar, ele tinha que arrecadar os impostos, conferir rebanhos, tudo era cargo dele. A qualquer momento ele poderia ser solicitado a fazer um desses afazeres e ele tinha que obedecer ao faraó. Conferir os volumes de colheita, até em atividades médicas o escriba estava envolvido e por vezes ele tinha

que participar. Outra coisa, procedimentos de tribunais, escrever nos túmulos, nos templos, tudo isso ele era solicitado a realizar. Fazia testamentos, desenhava, realizava o censo...

É interessante notar que os escribas acabaram por chamar a atenção da maioria dos envolvidos, que acabaram trazendo pontos diferentes e importantes sobre essa classe do Egito Antigo. A importância da escrita egípcia para registrar os aspectos da vida cotidiana e os ritmos acabaram por fazer dessa classe a favorita dos professores.

Outro aspecto de destaque da cultura egípcia, a medicina, foi utilizada pela professora Norma para a criação de seu personagem.

Norma: Meu personagem é um médico, o nome dele é Astenu Chavi. Quer dizer deus da lua, que é o nome e Chavi é vida, que é o sobrenome. Eu escolhi o médico porque acredito que ele era muito importante para a vida dos egípcios, principalmente porque toda a medicina do Egito antigo estava ligada à magia né? Só que o meu tinha resistência muito à magia [o personagem não acreditava que a medicina era algo mágico]. Era diferente. Ele era muito resistente [a esse pensamento]. Ele veio de uma aldeia pobre, mas que ascendeu junto ao faraó, então usou caminhos normais, mas ele era muito, muito assim, talentoso e esforçado. Falava vários idiomas e dialetos e era muito estudioso.

Quando falamos sobre a questão da medicina no Egito antigo, e discutimos, através dos textos, sua importância e seu desenvolvimento, logo o professor Joaquim mostrou seu estranhamento ao que ele ouvira até então, questionando até mesmo em outras áreas de conhecimento.

Joaquim: é porque quando se diz assim, é o pai da medicina [se referindo a Hipócrates] né, surgiu na Grécia né? Mas como é que no Egito já tinha médico? [...] Eu acredito até que os historiadores deveriam mudar de profissão, de dizer que tudo começou na Grécia, né? A matemática, o pai da matemática, o pai da História... [...] De acordo com o que a gente vai ler a respeito do Egito, o que eles criaram, o que eles desenvolveram, eu pergunto a vocês porque só quem ganhou a fama foram os gregos?

Pesquisadora: mas é o questionamento [da pesquisa]

Joaquim: Isso devia ser mudado! Quando a gente lê a respeito do Egito, é a matemática, é a engenharia, aí tudo...

Paulo: a medicina

Joaquim: a medicina, só se atribui à Grécia.

Mario: é o preconceito, Joaquim!

A descoberta desses detalhes em relação a história egípcia levou os professores a se mostrarem indignados, em especial o professor Joaquim, que como homem negro sofrera diversos atos de racismo que mais tarde ele nos relata. Até então, podemos falar de uma perplexidade dos professores ao se depararem com tantos detalhes até então desconhecidos por eles, detalhes que forma o suficiente para distorcerem toda a história que conheciam. Devido a maior parte dos apagamentos darem lugar aos gregos como formuladores daqueles

conhecimentos, apontaram para o etnocentrismo grego, o cerne do pensamento europeu, o *utamazaho*, que discutimos no capítulo anterior.

Por ter se ausentado de uma reunião em virtude do mestrado, o professor Flávio foi o último a apresentar seu personagem e, diferente da maioria dos colegas, decidiu seguir um rumo totalmente diferente de seu personagem: decidiu fazer um camponês. Enquanto os outros jogadores recorreram a um papel histórico de proximidade mais elevada na hierarquia da sociedade egípcia, Fábio prefere permanecer numa postura mais humilde, mas ainda de grande importância.

Fábio: o meu era um lascado, o pobre [arranca risadas de todos]. Era um camponês. Ipanta. [quando perguntado do nome] Ele tinha trinta e cinco anos, era alto, forte e pai de uma família numerosa. Ele trabalhava no plantio da cevada e do trigo. [...] Quando não estava na atividade agrícola, ele trabalhava nas construções das pirâmides. Ele gostava de beber um pouquinho, era alcoólatra. [...] Como ele era agricultor, ele não era médico, mas cuidava do pessoal. [...] Como ele trabalhava com a questão da terra, da agricultura, ele tinha o conhecimento de ervas, então o pessoal o procurava, que trabalhava no pesado, nas construções.

Ao criar seu personagem o professor refletiu a si mesmo como pertencente a uma comunidade rural, abordando até mesmo o que ele apontou como uma situação problemática em sua comunidade, que era o alcoolismo. Sua irmã, a professora Flávia, apesar de ter feito um personagem com um pouco mais de importância social, no caso, o soldado, está mais próximo ao camponês, comparado às demais classes sociais. Inclusive, em virtude da possibilidade de ascensão dada aos soldados, a professora enfatiza que seu personagem gostaria de atingir esse patamar através de seu desempenho. A seguir, elaboramos uma tabela com o resumo das histórias dos personagens, seus nomes e suas características.

TABELA 3 - PERFIL DOS PERSONAGENS (EGITO ANTIGO – SÉC. XXVI a.C)

PROFESSOR(A)	PERSONAGEM	HISTÓRIA
Fábio	Ipanta	Pai de família, 35 anos, tem 8 filhos, camponês, planta cevada e trigo. Quando não tem atividade na agricultura, trabalha nas construções públicas. Tinha conhecimento de ervas+-. e falava com os deuses, mas como era alcoólatra, ninguém acreditava nele.
Flávia	Kemet	Soldado, 25 anos, de família de soldados. Como era baixinho, ninguém acreditava nele. Apesar de ser muito dedicado e sempre se esforçar nas batalhas, ninguém lhe dava muito valor.
Joaquim	Bakari	Escriva, servia ao faraó. Criativo, intelectual, passava a maior parte do tempo contando os rebanhos. Originalmente o nome do personagem também seria Ameni, mas o jogador mudou para não confundir com o outro personagem. Sugeri esse nome, que significa “fortuna”.
Leila	Arquenaton	Cozinheiro, perfeccionista com sua comida, queria cozinhar sempre melhor, porque considerava a comida sagrada.
Mario	Ameni	Escriva, 33 anos, funcionário do poder central, a serviço do faraó. Arrecadador de impostos.
Marisa	Sakibata	Era escriba, profissão de sua família. Prestigiado por possuir muitas habilidades. Como era muito solicitado, vivia constantemente estressado. Não gostava das obrigações.
Norma	Astenu	Médico, cura as pessoas, chefe da casa da medicina. Serve ao deus Aton. Leal ao faraó.
Paulo	Aquinon	Filho de sacerdotes, a família perdeu o prestígio e o personagem tenta reverter essa situação. Mudou de deus para se aproximar do faraó. Idade entre 28 e 30 anos.
Simone	Kéfera	Artesã que trabalha para o faraó, tem 30 anos, é esnobe e não gosta de pobres.

É importante observar que algumas das peculiaridades dos personagens foram ditas pelos jogadores como uma forma de deixá-los mais reais, mais humanos e não apenas uma cópia do que havia nos livros de história. Era uma forma também de se sentir mais dentro da história, de humanizá-la e trazê-la para mais próximo de seu entendimento.

Depois de terminando os personagens, fomos para a narração da sessão de RPG propriamente dita, no caso a criação da história em conjunto. Para direcionar a história, fizemos um roteiro, mas não para que fosse seguido à íntegra, mas para que guiasse a história e, principalmente, deixasse claro o que pretendíamos com a narração. A história a ser jogada foi nomeada pela pesquisadora como “Coração Roubado” e tinha como objetivo abordar

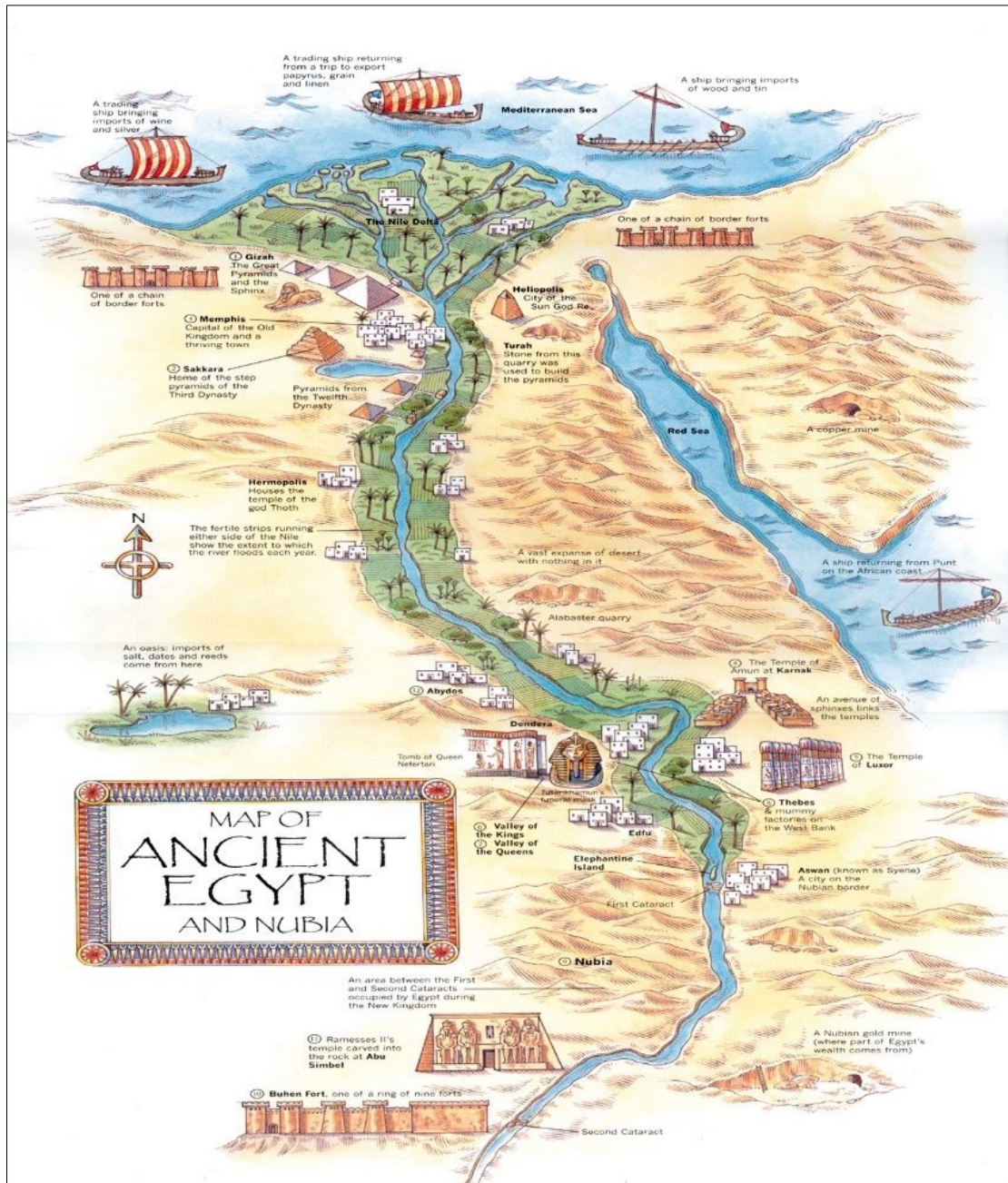
especificidades da civilização egípcia, dentro do contexto da história africana, visando um maior conhecimento desta já que “a antiguidade egípcia é, para a cultura africana, o que é a antiguidade greco-romana para a cultura ocidental” (DIOP, 1983, p. 70). Deste modo, por meio de uma situação fictícia inserida numa ambientação com bases históricas, trataríamos de temas como: religiosidade egípcia, conhecimentos científicos, papel da mulher, política e aspectos sociais. O roteiro completo está disponível no anexo.

O processo de criação da narrativa do jogo foi feito para garantir uma maior compreensão dos temas e também para dar um sentido para os personagens criados. Se utilizássemos apenas a criação do personagem, isso não seria suficiente para conseguir certo nosso objetivo dentro da pesquisa. Era necessário que os personagens tivessem um significado dentro do contexto estudado. Apesar de muito do que os professores aprenderam e desenvolveram foi feito durante o processo de criação do personagem, era importante que essa criação fizesse sentido, que os mesmos fossem imersos dentro de uma narrativa em conjunto para a vivência do tema, que é o intuito do jogo de RPG. Além disso, durante o jogo, nós abordamos diversos elementos da cultura egípcia que ajudaram a fixar as discussões que nós havíamos feito durante a sessão de debates sobre a história egípcia e o momento de criação dos personagens.

A história desenvolvida girava em torno da morte do sumo sacerdote de Rá, cujo coração fora roubado do templo. Em virtude disso, de acordo com a tradição egípcia, sua alma jamais conseguiria descanso, pois não teria como passar pelo julgamento de Osíris. Os personagens, então, foram incumbidos de procurarem por esse coração, já que todos estavam no templo quando o roubo ocorreu. A espiritualidade egípcia tem um lugar de destaque em nossa narrativa, principalmente sua relação com a medicina. Não havia uma divisão entre espiritualidade e medicina, sendo esse um dos motivos dos gregos menosprezarem suas práticas. A própria medicina se desenvolveu a partir das técnicas de mumificação, que preservavam o corpo para o pós-vida. Não apenas elas, mas também a anatomia, a física e a química, pois “preservar o corpo humano era uma forma de dar realidade a crença.” (EL-NADOURY, 2010, p.135)

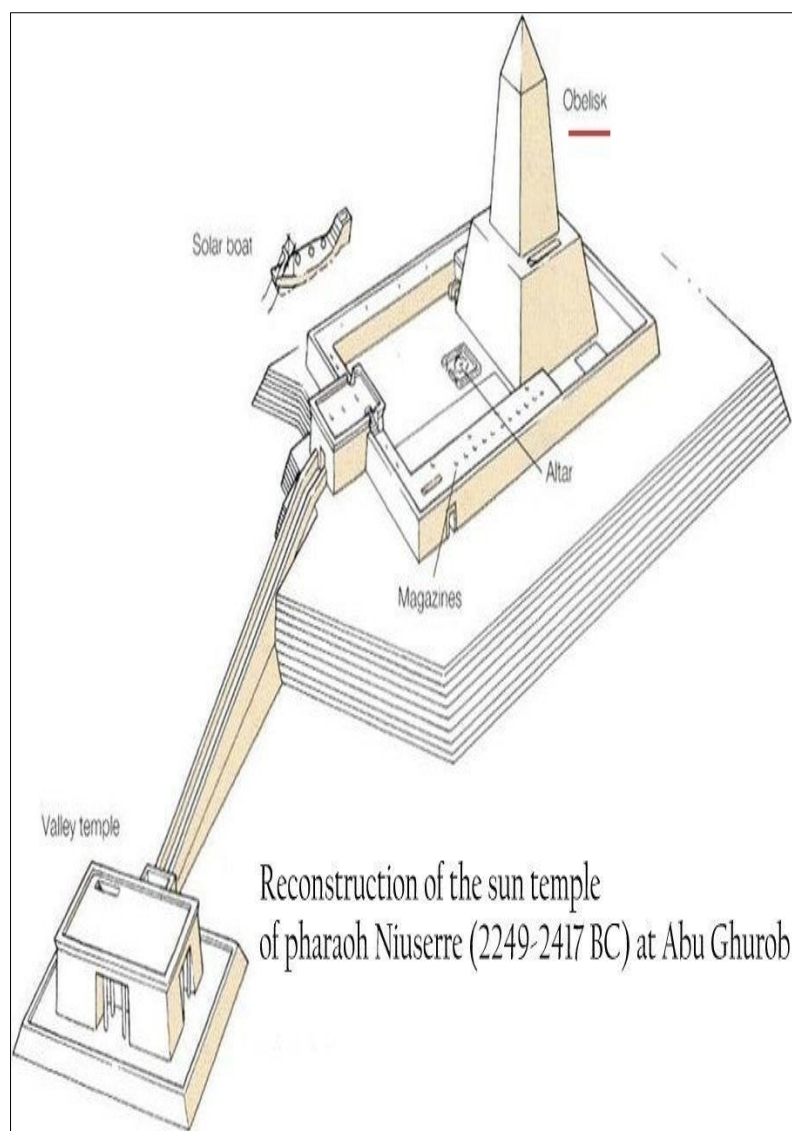
Para essa parte trabalhamos com a narrativa, utilizamos de locais que realmente existiram no Egito antigo: a cidade de Iunu (Heliópolis). Trouxemos mapas da cidade para que os professores pudessem se localizar geograficamente.

Imagem 11 – Mapa do Egito Antigo utilizado na reunião



Fonte: Online Maps

Imagem 12 – Templo do Sol do Faraó Niuserre, onde se passou a história



Fonte: Ancient Egyptian Temples

Não pretendemos aqui detalhar totalmente as sessões de jogo, para não nos alongarmos, então vamos trazer um resumo dos acontecimentos, para a compreensão de como os personagens criados foram aplicados e evidenciaremos quaisquer detalhes significativos que se destacou durante essa narrativa. Em resumo, os acontecimentos da sessão de jogo foram os seguintes: a primeira ação foi de Kéfera (Simone), que como era artesão, foi entregar as joias que ela fez para o funeral do sumo sacerdote de Rá. Depois, foi a vez de Aquinon (Paulo) que, como sacerdote, tinha que estar presente no embalsamamento. Nesse ponto, Astenu (Norma) participava do processo, pois, como médico, ele auxiliava no embalsamamento do sumo sacerdote.

A medida que íamos colocando as informações do jogo, falávamos também das características da cultura egípcia, para que pudéssemos entender o que se desenrolava nas cenas e também para que os professores, através dos seus personagens, captassem detalhes do cotidiano pelo qual seus personagens passavam. No momento, sobre o cuidado que os egípcios tinham com o corpo, a professora Simone mostra um lado que até então não havíamos atentado até o momento.

Simone: Uma coisa que achei engraçado, interessante, né, eu li esse texto e achei engraçado porque o Egito desenvolveu o conceito de dignidade humana. Então, para eles, manter a dignidade do homem isso era assim, fundamental, né? Porque o que a gente vê na televisão é uma ideia totalmente ao contrário, então quando a gente começa a ler, a mente da gente começa a ver coisas que mostravam para a gente que não tinha nada a ver aquilo ali que é mostrado. Eu fiquei impressionada com essa questão de dignidade humana.

E essa questão da dignidade humana que ela fala está ligada justamente a vinculação entre alma e corpo, onde um precisava do outro para existir e, com em cima desse conceito é que desenvolvemos a narrativa do jogo.

Foi quando os personagens foram terminar os preparativos para funeral que perceberam que o coração sumira. Todos os professores começaram a falar ao mesmo tempo, agitados, diante da informação, pois já tinham entendido as implicações que o sumiço do coração traria dentro desse contexto. A compreensão da gravidade do acontecimento para os professores refletia diretamente na mesma preocupação que os personagens sentiam fazendo com que, através dessa situação de jogo, os professores pudessem experimentar a vivência lúdica de um acontecimento que impactaria o lugar onde seus personagens estavam inseridos. Numa situação de jogo sem a pesquisa que foi feita, possivelmente não haveria a mesma comoção que foi feita após os professores se apropriarem do tema, do mesmo modo, colocar a pesquisa num contexto em que ela faz sentido e tem um impacto, ainda que ficcional, faz com que a importância da mumificação e preservação do corpo fosse mais bem compreendida.

Nesse sentido, relembramos o que Elkonin falava sobre a realidade e o jogo, quando

É importante saber que o jogo está, apesar de tudo, na esfera da realidade. E é isso realmente assim. O jogo não é irrealidade. [...] A criança atua no jogo com objetos da vida real. Ao mesmo tempo, estão bem representados nos jogos os objetos substitutivos e as ações substituidoras. É muito possível que uma situação em que a transição para o plano ideal a respeito de alguns elementos da realidade ofereça a possibilidade de penetrar mais profundamente em outros elementos seus, em outras esferas da realidade. Como se sabe, costuma acontecer que certo afastamento da realidade seja, ao mesmo tempo, uma penetração mais profunda dela. (ELKONIN, 2009,167)

Apesar de se referir especificamente ao jogo infantil, podemos tirar das contribuições de Elkonin sobre o jogo elementos que dizem respeito ao RPG e a vivência desse tema. Os professores, em substituição da criança, atuam com os objetos reais que, nesse caso são características da cultura egípcia, que é representada no jogo por uma situação fictícia, o desaparecimento do coração. O aprofundamento no elemento do jogo se dá quando, sabendo da importância do coração e do funeral, os professores reagem imediatamente à informação, em outra esfera de realidade, a realidade lúdica. Essa reação nos mostra que os professores conseguiram compreender a dimensão da importância do espiritual na vida egípcia. Ou seja, uma imersão numa realidade fictícia para uma melhor compreensão de uma realidade histórica.

Continuando com a história, a personagem Kéfera (Simone) estava por perto quando aconteceu a conversa dos sacerdotes, ela ouviu a discussão e soube que o coração fora roubado. Após a descoberta do roubo do coração, Aquinon (Paulo) disse que ia em busca do discípulo do sumo sacerdote Mbizi (personagem não-jogador, interpretado pela pesquisadora) e foi quando Ameni (Mario) foi introduzido na sessão, já que ele era o responsável por escrever os trechos do livro dos mortos para o sepultamento. Bakari (Joaquim) estava por perto quando a situação se desenrolava, conversou com Kéfera (Simone), que contou a ele sobre o coração roubado. O discípulo do sumo sacerdote então, enviou Aquinon (Paulo) para buscar Kemet (Flávia) o soldado, para ajudar a resolver a questão, ao mesmo tempo que ordenou o fechamento dos portões do templo, para que ninguém entrasse ou saísse e o coração não fosse contrabandeado para outro lugar. Nesse momento, Ipanta (Fábio) havia chegado ao templo para deixar suprimentos e um amigo dele da cozinha o convidou para tomar vinho, depois deixando-o sozinho por um momento. Curioso, o camponês foi ver os outros locais do templo e ouviu a conversa de a artesã e o escriba. Mbizi chega e surpreende todos, decidindo reuni-los, para descobrir se alguém ali sabia algo sobre o roubo, para poder agir. Assim que o soldado chega, ele diz que precisam agir para que ninguém saiba que o coração sumiu.

A sessão de jogo foi dividida em dois momentos, pois não foi possível terminar em uma única sessão. Tivemos também como problema que nem sempre era possível ter todos participando, devido a liberação das escolas. Como exemplo, a professora Leila, apesar de ter feito o personagem, não chegou a jogar com ele.

Dentro de nossas sessões, trabalhamos diversas informações que vão além da História; a construção do texto (produção literária), o trabalho com os mapas (geografia), com imagens (arte) e mesmo a jogada de dados (matemática), mostrou aos professores o processo interdisciplinar que acontece numa sessão de RPG e como as mesmas acabaram por evidenciar outros aspectos da história, como, por exemplo quando os professores ficaram surpresos ao

perceberem que o atual Egito não corresponde ao Egito Antigo e que seu atual território foi concebido a partir da intervenção europeia do século XIX. Além do Egito, outros povos não tiveram suas culturas e territórios ancestrais respeitados nessa partilha, o que gera conflitos até hoje.

Continuando com o jogo, o personagem da professora Marisa, Sakibata, foi introduzido no jogo e como não estava junto com os jogadores que estava todos juntos na sala onde estava o corpo do sacerdote. Como o coração precisava ser encontrado, ou aquilo poderia trazer a ira dos deuses, os personagens são designados a acharem o coração até o final do dia. Eles começaram a debater de quem seria a culpa. O primeiro a ser acusado foi o camponês, pois disseram que ele era o único que não se encaixava ali. Kemet (Flávia), então, fez um teste para perceber se alguém havia saído com algo estranho do templo. Como ele passou, lembrou que não, e concluiu que o coração ainda estava por lá e decidiu começar a interrogar todos e se mostrou o mais interessado em achar o coração. Os personagens decidiram abrir os potes com todos os órgãos, para saber se alguém havia posto o coração em algum pote diferente. Verificaram e viram que todos os órgãos estavam nos locais corretos. O soldado tomou a dianteira na investigação. Aquinon (Paulo) levantou a questão “por que roubaram o coração” e foi ótimo, porque era algo que esperávamos que eles fizessem. Conversamos sobre as atribuições de um sumo sacerdote e qual seriam as implicações (dentro do pensamento religioso em que eles estavam inseridos) desse roubo.

Depois de terem dificuldade em conseguirem informações, Aquinon (Paulo) pensou em fechar o corpo e enterrar sem o coração, mas Ipanta (Fábio) se desespera e diz que não, que aquilo atrairia a ira dos deuses. Durante um tempo, os personagens se acusam de terem roubado o coração, com as informações dadas, decidem que foi alguém de fora do grupo que queria desestabilizar o templo. No decorrer do jogo, eles investigam juntos e descobrem uma parte do templo que não era usado por ser considerada amaldiçoada, lá eles enfrentam uma múmia que fora colocada para impedir a recuperação do coração. Os personagens derrotam a múmia e recuperam o coração, encerrando a aventura.

Uma das coisas que percebemos nesse momento foi que, por ser o primeiro contato dos professores com o RPG, eles estavam um pouco receosos. Normalmente, o primeiro contato de um novo jogador com o RPG se faz em uma sessão totalmente voltada para o ficcional, bem fantasioso, enquanto a nossa foi levada para dentro da História, numa visão mais realista, o que acabou causando um certo receio dos professores de estarem “errando”. Porém, todas as ações foram discutidas e até mesmo a presença da múmia como antagonista foi explicado, visto que estávamos trabalhando um tempo mítico, decidimos incluir aspectos de ficção, para uma

abordagem mais lúdica. Isso porque, apesar de termos relatos do dia a dia no Egito antigo, não temos uma reprodução exata, só podemos imaginar e tentar reproduzir dentro do jogo. Uma ficção baseada na história, de pessoas que não existiram, mas dentro de um período que existiu.

Diante disso, no início das discussões posterior à sessão de RPG, os professores inicialmente focaram seus comentários com relação ao jogo. Falaram sobre as interações entre os personagens e principalmente, os momentos em que imaginavam a situação em que estavam vivendo, os empolgaram.

Flávia: E é bom que você fica pensando... aquele momento em que nós desce [sic] ali para encontrar o coração, fica imaginando como se você estivesse naquele túnel mesmo, né?

Marisa: Você incorpora [o personagem]

Flávia: É, você começa a imaginar naquele momento...

Pesquisadora: Que é o resgate da imaginação no ensino de história. [as professoras concordam]

Marisa: Porque é uma coisa que aconteceu 3 mil anos atrás, três ou mais muito longe de nós, né aí você resgata

Flávia: mas nós lembramos daquele momento [dentro do jogo]

[...]

Fábio: isso é interessante também para nós professores com a mitologia porque uma coisa é você só falar a história falando e outra é mostrando um vídeo, e outra coisa é você tá nesse processo, vivenciando lá. Você vai lá e se vê naquele momento, naquele tempo histórico.

Foi o que chamamos, no trabalho da dissertação de um laboratório lúdico de experimentação, pois você vivencia a história. (RODRIGUES, 2014) Da mesma forma que os alunos que participaram daquele projeto, os professores perceberam uma outra significação dos conhecimentos que discutimos tanto antes das sessões quanto durante, com a diferença que, como professores, eles podem utilizar o conhecimento que construíram para dinamizar suas aulas, como jogar também com os alunos para proporcionar a mesma interação que tiveram.

Quando perguntamos como os professores poderiam significar o que foi visto, discutido e vivenciado durante essa primeira sessão em relação a uma aprendizagem histórica sobre a história egípcia, eles apontaram que o primeiro aspecto é a necessidade de um maior conhecimento sobre a História Africana.

Paulo: Porque tem que estudar mais. Se tá estudando o personagem, indiretamente você vai ter que se localizar no tempo, na história, na época, né? Eu acho que é pelo estudo do personagem mesmo.

Norma: Ele abre muito isso aí, para você ir buscar mais.

Flávia: Pesquisar mais, aquela época, aquele momento, você tem que estudar, porque se você pensar, fica muitas vezes fora de eixo porque tá vendo aquele momento da história, e já pensa outro momento, não encaixava naquele momento da história, então tem que estudar aquele século para dar certo.

Norma: quando você vai dar uma aula, você só vê aquilo pelo livro e né, e pronto, acabou, tá bom. No jogo não, você vai ter que se aprofundar.

Paulo: Contextualizar.

Norma: Você vai ter que se informar muito mais.

Flávia: É como se fosse um ator, você tem que está estudando.

Fábio: E tem que ver a questão das práticas, as práticas diárias e cotidianas. Porque, querendo ou não, a história ainda é muito positivista. Por mais que ainda, que a gente, né, tenha todas essas novas correntes, a história cultural e tal e tal, a gente ainda trabalha com a história ainda dos heróis. Daí então assim, quando a gente vai para um processo desses, sobretudo os alunos, ele vai estudar mais o cotidiano daquele período.

Norma: Vai descobrir as curiosidades

Fábio: E ficar mediando, esse o papel que acho a gente tem que se ver também, que a gente vai tá mediando os nossos alunos sobre esse período, é um processo fundamental pra gente saber, tanto agora nessa parte que somos alunos né, e na parte que a gente vai ser o “mestre dos magos” lá. [risos]

Leila: E a pesquisa fica prazerosa, não fica árdua, porque a medida em que você vai montando, você já vai pensando em novas possibilidades, de como montar seu personagem.

A criação do personagem foi reconhecida como uma pesquisa prazerosa, já que adentra na questão da pesquisa para que o personagem seja crível dentro da história, o cuidado para não ocorrer anacronismo e o cuidado de se mostrar o cotidiano de pessoas comuns. Para os professores, ter essa experiência possibilitou um aprofundamento de aspectos históricos que eles não buscariam simplesmente preparando uma aula, se possibilitando uma dinâmica diferente em sua prática.

Quando do término de apenas uma sessão de jogo, os professores já começaram a manifestar o pensamento de como faria quando colocassem em prática o jogo e de que forma seria feito em sala de aula. Uma das maiores preocupações foi que, mesmo com aquela formação que estávamos realizando e que investissem na prática do RPG para trabalhar as africanidades, os alunos não se interessariam pelo tema. Ao mesmo tempo, pensavam que seria uma boa forma de abordar o tema, pela ludicidade dele.

Simone: Essa questão da gente com o jogo, é muito essa questão dos alunos, né, tudo que foge daquela coisa muito certinha, só livro, tudo muito centrado, funciona como atrativo, né? Você vê lá na escola, quando a gente faz projeto é incrível como eles participam. A participação é em massa. Acho que um jogo desse atrairia muito atenção deles, por ser uma coisa assim, diferente. Apesar de eles estarem estudando, né, mas ele nem vai perceber que está estudando, porque vai ser um diferencial para eles. E essa questão do personagem, eu também acho muito interessante, tive o maior prazer de montar minha personagem.

Por sua característica lúdica e dinâmica, um diferencial relacionado a outras formações que os professores já fizeram, um dos problemas que enfrentamos foi que o RPG não engolisse o tema da pesquisa, fazendo os professores focassem mais no jogo que no tema. Nesse primeiro momento, em que eles estavam aprendendo a jogar, era compreensível que estivessem focando boa parte de sua atenção em aprender a jogar e no que a dinâmica do jogo

proporcionava, além de pensarem já no que fariam com o mesmo na sala de aula. Ainda assim, tínhamos o cuidado de sempre ficar voltando ao tema e sua importância.

Como a criação dos personagens foi um fator citado pelos jogadores como um fato que os fez pesquisar mais ao fundo a história egípcia e compreender o período histórico, pedimos para que os mesmos dissessem o porquê de terem escolhidos aqueles personagens específicos, o porquê da profissão e da história que criaram para cada um. Era importante saber disso, pois muito da criação do personagem está ligado a visão da pessoa de si mesma e de como ela enxerga o cenário em que o mesmo está inserido. Compreender o motivo da criação do personagem seria compreender a relação que os professores estabeleceram com a história egípcia e o modo como viam os egípcios em si.

Norma: eu escolhi meu personagem pela medicina. Pela curiosidade, para saber o que eles faziam, até quem ponto se desenvolvia o ofício deles. Pelo que eu vi, ele realmente era muito importante na comunidade, no setor que ele vivia. Mais por isso mesmo, por curiosidade e depois fiquei pensando, assim, na vivência deles, até que ponto eles estudavam, o conhecimento...

Marisa: no caso da escolha do escriba devido a importância dele na sociedade, que ele era tinha vários ofícios, só a classe dele sabia escrever e ler, ele fazia uma série de atividades, cobrança, contagem, até atividades de medicina, tem uma relação aqui. Arrecadavam os impostos, conferiam os rebanhos, fiscalizavam os cereais, conferiam o volume da colheita, então ele era dinâmico. Era muito importante a posição dos escribas na sociedade egípcia. [...]

Joaquim: os escribas, eles tinham exatamente o que ela falou. Eram muito importante, era a classe, não menosprezando as outras, era muito importante. Sem eles, o Egito praticamente não tinha uma história escrita. Porque nesse caso aí, eles eram responsáveis pela leitura do que eles escreviam e do que viam também né? E da escrita, tá certo? Eles também seguiam uma carreira pública, a colega aí falou né, aquela questão das cobranças do imposto.

Mario: é muito interessante a figura do escriba, porque poucas pessoas acompanhavam a vida do faraó na alta corte e o escriba era uma pessoa que acompanhava o faraó o seu poderio, até mesmo depois da morte, porque ele ainda tinha a responsabilidade de escrever a vida do faraó na câmara mortuária.

A escolha dos professores girou em torno de se colocar dentro da sociedade egípcia de modo a ter alguma influência dentro dela. Seria um modo de ficar mais próximo de ‘fazer história’, já que estavam mais próximo da figura de poder central. Todos que escolheram personagem de posição mais elevada, com ênfase a ficar mais próximos ao faraó, o fizeram para que seu personagem tivesse influência dentro do cenário. Claro, também havia a questão de fazer algo diferenciado, que se destacasse dos demais, como foi o caso da professora Simone, a única que fez uma personagem feminina.

Simone: eu escolhi Kéfera né, que é artesã, só que antes de escolher essa personagem dei uma pesquisada sobre quais tipos de artesãos que tinham e aí eu a escolhi porque achei ela uma personagem muito interessante, e eu optei por colocar ela malvada, no intuito de dar um.... Porque os malvados eles sempre né, dão uma agitada na história.

[...] E eu optei por ela ser uma mulher, o jeito que escrevi ela, uma mulher bonita de cabelos longos, porque ela ia usar a beleza dela como um argumento a mais, para se manter mais próxima do faraó.

Quando questionamos as demais professoras porque escolheram fazer personagens femininos, as mesmas disseram que, em suas pesquisas, nunca acharam representações de mulheres nas profissões que buscavam (soldado, escriba, médico), enquanto a professora Simone disse que, mesmo sem ter achado muitas, decidiu manter sua personagem feminina mesmo assim, pois queria que ela fosse bonita, inteligente e usasse isso em seu favor.

Também com o pensamento que seu personagem buscava mais prestígio dentro da sociedade de sua época, o professor Paulo destacou que seu personagem fora influente anteriormente e não o era mais, o que lhe dava uma motivação.

Paulo: o sacerdote é um personagem coadjuvante em toda essa história porque ele tem uma narrativa um tanto meio [áudio ruim] ele tem uma entrância maior. Só que Aquenon, ele não era um sacerdote, ele tava querendo ainda crescer. [áudio ruim] Tava querendo entrar devido ao primeiro faraó que a família dele era ligada, a partir do momento que esse faraó, ele faleceu, então a família dele ficou... outros preferenciamentos, porque sacerdotes existiam briga [...] Haja a vista que ele ser uma pessoa assim que queria ao mesmo tempo que queria ele queria puxar pela sua família, também tinha a questão de querer alguma coisa. Então ele era uma quieta, uma pessoa titubeante, uma pessoa que queria lutar, que queria ter um lugar ao sol. [...]

Enquanto os outros professores procuraram fazer seus personagens que estivessem numa posição mais privilegiada dentro da sociedade e que também tivesse muito mais informações a respeito dela, a professora Flávia procurou justamente por uma classe sem tanta evidência nos livros, mas que fosse um destaque dentro da nossa história. Ela atribuiu a isso para querer dar um traço único ao seu personagem como viu algumas pessoas falando na internet sobre isso. Ela queria que ele não fosse apenas uma cópia do que estava nos livros, mas tivesse personalidade, que não queria que fosse igual aos outros.

Flávia: quando eu escolhi soldado, primeiro eu fiz uma pesquisa sobre o jogo, vi várias pessoas falando sobre o jogo na internet, aí eu já tinha escolhido o soldado, sempre na minha cabeça, não sei o que aconteceu, eu só queria o soldado. [...] eu precisava saber, mas tinha muita coisa sobre os escribas, mas pouco sobre os soldados. Fui lá, olhei, até mandei algumas coisas para ele [falando sobre o professor Fábio] aí olhando, olhando. Quando eu escolhi soldado, eu disse ele tem que ter uma importância nesse jogo, não sei de que jeito, vai salvar alguém. [...] Quando eu fiz a pesquisa vi que o soldado dentro da sociedade egípcia não era um escriba, não tinha tanta importância, mas ele também era muito importante, aparece que era o quarto na ordem [hierárquica da sociedade] e ele era assim, sempre estava de frente nas batalhas e eu disse: então ele é importante, mas tenho que diminuir esse soldado, ele tem que ser pequeno e nunca ter ganhado nada! [risos]

Ao contrário dos outros, o professor Fábio decidiu ir mais além e fazer um personagem que estava na base da pirâmide social do Egito, cuja a importância era central para

o desenvolvimento econômico, visto que só camponeses eram os verdadeiros responsáveis pela alimentação da população. Sua escola ser alguém que foge dos padrões da maioria, refletindo sua própria postura política e social.

Fábio: eu escolhi esse personagem [camponês] primeiro por essa minha sina de proletariado [risos], já tá enraizado, eu não conseguia ver em um cargo alto, não me via no jogo como escriba e médico, não queria não, queria camponês, que era uma oportunidade de dar visibilidade a essa, a esses personagens, essa classe. [...] A importância da questão dos alimentos, é tanto que eu o coloquei que conhecia ervas, que tinha conhecimento da culinária, a questão também de... da questão mais tradicional aquela coisa de chá [para curar]...

Apesar de não ter jogado nenhuma sessão, por problemas com a liberação das escolas, a professora Leila criou um personagem, mas não conseguiu o desenvolver como os demais e disse também que não tinha certeza de sua escola.

Leila: não sei exatamente porque escolhi [um cozinheiro], mas achei interessante a função que trabalhava com a parte da alimentação, voltada para o faraó. Então, na construção do personagem, eu criei ele como interesseiro, visionário de querer estar mais próximo ao faraó. E nada melhor do que como o cozinheiro, porque ele estaria ali cuidando da alimentação.

Podemos perceber que os professores que efetivamente jogaram com seus personagens perceberam mais o porquê o fizeram e a forma como os mesmos se colocam dentro da história que a professora que fez o personagem, mas não jogou o que corrobora o que dissemos acima de que mais do que simplesmente pesquisar e fazer um personagem, é necessário que haja uma vivência lúdica do mesmo para a significação dos conhecimentos desse período. Claro, a pesquisa para a construção do personagem foi importante para a professora Leila, mas a mesma teria sido mais proveitosa se houvesse sido colocada em prática durante as sessões.

Após a discussão dos personagens, passamos a falar sobre a história egípcia, em especial sobre a negritude do Egito, levantada pelo professor Paulo, especificamente após a menção à novela que passava na época na emissora Record (Dez Mandamentos), sobre a escolha dos atores da novela e também sobre o filme “Deuses do Egito”, que mencionamos durante as reuniões.

Paulo: eu queria entender porque mesmo fazendo um filme desse do Egito, fazer um filme, ele colocou um personagem branco. Por que também não teve uma pesquisa para saber?

Leila: e de olho claro.

Paulo: de olho claro!

Voltamos a falar sobre a questão da negritude dos egípcios com base nos textos de Diop, que já havíamos discutido antes. Quando falamos a respeito num primeiro momento, os professores ficaram surpresos com as informações. A partir do fim das sessões, ao serem colocadas as mesmas questões, levantadas por eles, mostraram mais indignação do que surpresa na forma como os egípcios foram representados.

Paulo: mas isso para uma literatura atual, mesmo para fazer uma obra de ficção, mesmo assim ainda colocou branco. Não consigo entender.

Pesquisadora: para você vê como o racismo está entranhado. Se a gente parar para pensar, por exemplo, quando vocês, vocês fizeram o personagem, a gente teve toda a discussão da negritude do Egito, mas quando você o imaginava [se referindo ao personagem do professor] você imaginava como? Você imaginava necessariamente negro?

Professores: [todos os professores responderam em uníssono] não.

Flávia: Não, nenhum momento eu imaginei.

Marisa: eu imaginei ele o que se chama de pardo aqui.

Flávia: Eu imaginava o meu pardo também. Meus cabelos meio alisados. [...] [pergunta para o irmão que não tinha respondido ainda] O teu personagem era preto?

Fábio: claro.

Pesquisadora: o único.

Pensar em um Egito negro, mesmo após muitas reuniões de discussões, estudos e diversos materiais visuais se mostrava um desafio ainda pelos professores em virtude da forma como o pensamento de todos fora construído em relação a esse povo e ainda estava sendo. Imaginar um personagem negro quando as referências são brancas, mesmo sabendo do engano, se torna um exercício complicado e de constante reforço. Todavia, apesar de apenas o professor Fábio ter se imaginado preto, e ele enfatizou isso durante as sessões, o fato de os professores já terem escurecido seus personagens foi um avanço considerável, levando em consideração o pouco tempo entre os estudos e as sessões de jogo e também ao fato da constante presença da novela já citada aqui, cheia de atores brancos de olhos claros, representado egípcios. A professora Simone, inclusive, trouxe isso para a discussão, sobre a representação que eles tem a partir da mídia e como sente dificuldade em imaginar de outra forma que não fosse aquela apresentada.

Decolonizar a mente é um processo complexo e demorado e já era esperado que os professores mostrassem dificuldade em imaginar os egípcios de pele escura, devido a colonização de sua imaginação. Além disso, também entendiam que tê-los imaginados pardos não significava que estivessem imaginando-os negros, pois não colocavam o pardo como negro, ainda que seja essa a definição utilizada do IBGE. Entender essa dificuldade e refletir sobre ela foi essencial para que os professores conseguissem entender até que ponto o pensamento

européu estava entranhado em suas mentes, mesmo entre os professores que se consideravam negros.

Devemos também destacar que há uma diversidade de tons de pele nas imagens que foram mostrados aos professores e também falamos a respeito disso. É possível que seu próprio imaginário, ainda preso aos padrões que os egípcios foram lhes mostrado, tenham optado por um personagem com tom de pele mais clara, mas nem por isso significa que eles não aprenderam, mas que, ao menos, iniciaram seu processo de descolonização de suas mentes. Enfatizamos esses detalhes para os professores, para que eles não sentissem como se houvessem falhado.

Diante desses debates, principalmente da forma como o racismo mudou toda a perspectiva de um povo com muitas contribuições, a professora Simone chamou a atenção para a forma como a história negra era recebida em sua escola.

Simone: esse negócio de preconceito é tão forte que quando chega a semana da consciência negra, que começa a falar dessa parte de escravidão, preconceito, tem aluno que ele se sente incomodado, que eu percebo, que eles não gostam quando a gente chega...

Pesquisadora: já tentou fazer o contrário? Em vez de falar de preconceito e escravidão, o que a gente tem de positivo que esses povos nos trouxeram? Aqui a gente só falou de coisa positiva. Medicina, a gente falou da filosofia, da vida após a morte... [...]

Flávia: na verdade, o negro não gosta nem de ser citado, quando fala é ai sou negro, é porque sou negro, sempre usa o negro como inferioridade.

Fábio: eu acho, na verdade a questão da consciência. O processo do professor entra aí nesse sentido, de resignificar. Porque assim, querendo ou não, isso não é só uma questão da negritude, é uma questão também de homossexualismo, essas coisas... É que nós professores somos muito omissos, nesse sentido. Às vezes tem uma brincadeirinha, a gente faz que não tá vendo, deixa para lá, vai passando e na negritude não é diferente, gente. Quando eu tava fazendo estudo numa comunidade quilombola lá no interior de Rosário³⁶, tava fazendo essa parte institucional, dos dados oficiais do município, eu cheguei numa secretaria e a menina da secretaria disse assim: mas por que você escolheu logo Girassol³⁷? Aí eu disse: por que logo Girassol? [a secretaria falou] Porque logo Girassol, armaria, ali não tem nada. Aí eu disse: por que não tem nada? O que é não ter nada, o que é o nada que você diz?

Flávia: o nada era o povo que era negro.

Fábio: e sempre associam eles [as pessoas da citada comunidade] como os miseráveis, então assim, ainda é muita associação, entendeu, por isso que é difícil que a gente chega e eu coloco nos espaços que sou negro, sou quilombola, descendo de uma raça, porque é um pensamento político que eu faço isso. Eu tava num congresso, na nossa área de Antropologia na UFBA, em Brasília e tem outro quilombola em nossa turma, né? Aí a gente tava se apresentando normal e ele falou que era só aluno da UFRN e eu fiquei extremamente incomodado com aquilo. Porque nós somos da UFRN, somos, mas somos quilombolas, entramos por uma cota, por uma cota específica, na minha apresentação fiz questão de dizer isso, porque quando você diz, é como se fosse só mais um aluno da UFRN e a gente não é só mais um aluno da UFRN, a gente brigou muito para ter essas vagas reservadas e estamos lá, além de tudo representando um grupo que não consegue entrar lá e nós estamos na pós-graduação, a professora sabe muito bem disso, quem consegue acessar a pós-graduação? É muito difícil, gente! E

³⁶Nome fictício para proteção a pesquisa do professor.

³⁷Nome fictício da comunidade para proteção da pesquisa do professor

a gente só conseguiu por quê? Através de muita luta, e a pessoa chega lá no dia e eu vejo o pessoal lá do sul e ‘sou aluno da UNICAMP’, sou aluno da... Não! Eu tô mostrando, sou cotista, sou... Tem que mostrar isso. Eu disse, se você não mostrar isso, não vai ter significado nunca!

A presença do professor Fábio, como quilombola, professor e pós graduando nos proporcionou essa perspectiva sobre o silenciamento que vê mesmo dentro de sua comunidade. Os demais professores negros relataram que sentem orgulho de sua cor, mas que, durante a infância, às vezes tinham dificuldade pelo racismo que sofriam, mesmo sendo dentro de comunidade de prevalência negra. E o professor Fábio vai justamente falar do papel do professor nesse processo, de não apenas saber, mas incorporar nos eu cotidiano e na sala de aula práticas antirracistas e de afirmação. Os professores citaram casos de alunos deles e parentes em idade escolar que sofreram racismo e cujas escolas e professores foram omissos em resolver.

Antes de passarmos para a próxima sessão de estudo e de jogo, perguntamos aos professores se algum deles haviam ministrado aula sobre o Egito durante aquele período ou se estavam ministrando e, caso a resposta fosse afirmativa, se o que eles tinham visto durante nosso projeto contribuía de alguma forma com suas aulas e a resposta foi afirmativa, no caso dos professores que estavam trabalhando o Egito.

Paulo: não [estava dando aula] pelo tradicional do livro que a gente tava usando.

Flávia: eu busquei mais informações para eles, busquei informação não só do livro, mas busquei outras informações. E alguns questionamentos eles já fizeram, o sexto ano aí eu já tirei umas coisas, mas eu pesquisei antes, porque o livro, professora, tem umas coisas que, sinceramente, é muito... [e balança a cabeça]

Mario: como o sexto ano muitas vezes nós, há uma linha que a gente recorta nos conteúdos, o Egito já estava [áudio ruim, mas só professor já tinha falado que estava bordando o Egito em um áudio anterior] no sétimo ano eu não ia colocar África, até porque eu não tinha o pensamento em colocar África, eu aí dar logo a questão da Reforma e Contrarreforma. Mas aí, nós observamos que o aluno mesmo ainda tem um preconceito.

Pesquisadora: se a gente tem, imagine eles.

Mario: aí eles foram fazendo umas perguntas, umas ideias, questionários, ao mesmo tempo fazendo uma tempestade de ideias, fazendo um “chama” no que eles sabiam. A visão para o aluno é de uma África de miséria, de desgraça, de preconceito, só tem negro [...] acham que o Egito não é na África. Então essa é a consciência que eu consegui captar, aquilo que já foi muito e que continua sendo muito pregado, a visão de um África, de um continente cheio de miséria. Aonde não tem nada de bom, passei até um documentário, mostrando as riquezas que a África tem, a beleza, a história, a história que a África passa para cada um de nós, principalmente na civilização egípcia. A cultura egípcia ainda é muito forte e influente no nosso dia a dia. [...] E quando a gente chega a mostrar a questão dos impérios que existiram na África, que mostra aonde o aluno ainda não conhece, até porque não teve o acesso, o interesse, ou melhor dizendo, ninguém despertou, cabe ao professor, de história, principalmente, despertar, levar o aluno a deslizar nesse lado que é pouco explorado nas nossas salas de aula, nas nossas escolas.

Apesar de ser um problema que era esperado, o desconhecimento do aluno sobre as africanidades, ao tratá-las especificamente, os professores perceberam que o desconhecimento ainda é mais profundo do que tinham suposto e a compreensão de que é necessária a intervenção deles, de seu trabalho direto com o tema, os deixaram apreensivos, mas, ao mesmo tempo, motivados a fazê-lo. Pois, uma coisa é imaginarmos que os alunos têm pouco conhecimento e outra é ver, na prática a extensão dessa falta de conhecimento e também a extensão do trabalho que teremos no intuito de reduzir esse desconhecimento. A pesquisa que fizeram trouxe novas informações que eles podiam trabalhar, mas também as sessões de jogo proporcionaram a motivação para compartilhar aquilo que eles aprenderam.

Mesmo após apenas uma sessão de jogo, percebemos que houve mudanças nas práticas dos professores, ao darem mais ênfase ao Egito nas aulas e mesmo a mudar o itinerário das mesmas, além da própria percepção dos professores sobre as lacunas de sua formação e como a pesquisa par aos personagens, a construção dos mesmos e as sessões de jogo os ajudaram a percebê-las e questioná-las. Contudo, sendo o Egito um assunto popular e midiático, o interesse pelo mesmo tinha base nessa percepção e mudá-la foi um desafio para os professores, que tiveram dificuldades para enegrecer o Egito em suas mentes. Ainda assim, os resultados foram bastante animadores e os professores até manifestaram a vontade de permanecer com esses personagens e continuar a história relacionada ao Egito Antigo, mas devido ao tempo da pesquisa, decidimos prosseguir para o próximo tema.

Encerrado esse momento, decidimos que o próximo assunto que abordaríamos sairia um pouco da esfera midiática para entrar numa parte da história africana que não é muito conhecida, apesar de ter dois mitos conhecidos relacionados a ela, mas que não é evidenciada essa ligação. Inserimos esse tema no tempo antigo e o abordaremos no tópico a seguir.

4.2.2 Dando vida à(s) História(s): Axum

Para a segunda sessão de jogo de RPG, decidimos trazer uma civilização que não tem tanto apelo midiático como o Egito, buscando abarcar outros povos dentro do continente africano. A segunda campanha foi, dessa forma, localizada no Império de Axum, atual Etiópia, situada temporalmente no século IV. Nossa pretensão era mostrar o desenvolvimento do poderio desse império na África oriental bem como a sua cristianização. Com isso, esperávamos que os professores pudessem ver que, apesar do que se tem no senso comum, de que o cristianismo é essencialmente europeu, ele não nasceu na Europa e se desenvolveu em outras regiões e de outras formas. Buscávamos então, mostrar um cristianismo afrocentrado, na figura do cristianismo copta do Império de Axum.

Por ser um assunto pouco familiar aos professores, cujos livros didáticos traziam nenhuma ou pouca informação a respeito, a leitura para o desenvolvimento da narrativa foi orientada a partir de pequenos resumos para os professores, além dos capítulos 14 “A civilização de Axum do século I ao século VII” e o 15 “Axum do século I ao século IV: economia, sistema político e cultura” do volume II do História Geral da África. Foi orientado que, caso precisasse de mais informações, os professores poderiam ler os capítulos 13 e 15 do mesmo volume, além de fazerem suas próprias pesquisas, como fizeram com relação ao Egito antigo.

Um das primeiras dificuldades apontadas com relação à civilização de Axum foi a dificuldade em acharem informações sobre essa civilização e o período de tempo que trabalharíamos. Há uma grande variedade de material sobre Axum tanto em inglês quanto em francês; isso acontece com a maioria dos períodos africanos pesquisados, com exceção do Egito. O material em português é limitado a resumos e livros didáticos, fazendo com que a pesquisa se torne mais complicada para os professores.

Para partir de algo conhecido pelos professores e que remetesse ao reino de Axum (ou Aksum, dependendo da fonte pesquisada) trouxemos duas histórias distintas uma da outra, mas que tem ligação com a história desse povo, sendo a mais conhecida a rainha de Sabá e o filme Pantera Negra. Procuramos esse caminho para que os professores sentissem uma maior familiaridade com o tema, visto que era a primeira vez que tinham contato com a história de Axum.

Em relação ao filme Pantera Negra, o mesmo se passa no fictício país de Wakanda, onde há um rei, no caso o Pantera Negra, mas que lidera cinco tribos distintas e precisa da concordância de cada uma para se manter no poder. Inclusive, essa concordância é um dos eixos do filme, visto que é a partir do desafio que o antagonista N'Jadaka faz ao protagonista T'Challa (Pantera Negra) que temos a noção que, apesar de hereditária, a condição do rei de Wakanda não é garantida. Fizemos a relação entre essa passagem do filme e o texto sobre a política do império de Aksum, onde

A seus governantes a história impôs várias tarefas, das quais a mais urgente era afirmar sua hegemonia sobre os Estados segmentários da Etiópia setentrional, e uni-los em um só reino. O sucesso dependia do poder do soberano de Axum e da sobrepujança de sua força em relação a dos demais príncipes da antiga Etiópia. Por vezes um monarca, ao ascender ao trono, via-se obrigado a inaugurar seu reinado com uma campanha militar por todo o país para obter dos principados ao menos uma submissão formal. (KOBISHANOV, 2010, p.401)

Assim, tal como na fictícia Wakanda, os governantes de Axum precisavam da concordância dos líderes locais para se estabelecer no poder, conseguidas seja por forma de poderio militar e conflitos ou mesmo negociação. Deve-se saber também que a fictícia Wakanda foi descrita como existindo na África Oriental, vizinha a Etiópia, podendo esse aspecto da cultura do Império Axum ter influenciado os autores, ainda que não haja confirmações disso.

Com relação à rainha de Sabá, os professores conheciam seu mito a partir da Bíblia e até então desconheciam que o local de partida da mesma para Jerusalém teria sido Axum. Para falar sobre a Rainha de Sabá (Maqueda, na tradição etíope), partimos de ambas as versões, a bíblica que eles já conheciam e também a versão etíope, onde a rainha teria tido um filho com Salomão, Menelique I, e que este trouxe para a Etiópia a Arca da Aliança. Debatesmos as versões e depois adentramos em um aspecto que já tínhamos abordado com relação aos egípcios: o embranquecimento.

Para ilustrar essa situação, foi mostrada aos professores duas imagens distintas, ambas representando a figura da Rainha de Sabá, uma delas feitas no século XIV e outra feita por um europeu no século XIX. As imagens são as seguintes:

Imagem 13 – Queen of Sheba – Konrad Kyeser datada de 1405



Fonte: Biblical Archaeology Society Salomon

Imagem 14 – The Queen of Sheba –
Giovanni Demin (1786 – 1859)



Fonte: Biblical Archaeology Society

Mostrar as duas imagens levou ao questionamento de como a rainha foi representada. O professor Mario questionou

Mario: Ah, essa daqui eu acredito que seja ela. [apontando para a imagem onde ela é representada negra.] [...] Mas essa foto aqui [onde a rainha aparece branca], essa tela, essa pintura foi baseada mais pelo texto bíblico, né?

Pesquisadora: mas o texto bíblico em nenhum momento diz que ela é branca, não. [...]

Mario: não, tô dizendo, essa tela foi mais baseada...

Simone: nos brancos

Mario: não pela questão da cor, mas a arte em si foi baseada [na cultura europeia].

É interessante notar que em ambas as imagens, a rainha de sabá foi retratada por artistas europeus. O artista que a retratou na primeira imagem, em 1405 era germânico e acredita-se que ele adicionou a pele negra posteriormente em seu trabalho, ainda que tivesse a feito com os cabelos louros, mostrando que havia uma discordância com relação à sua aparência, mas prevalecendo a figura negra. Enquanto isso, a segunda imagem não apenas europeizou a rainha, mas toda a corte salomônica. Feita no século XIX, no período do Imperialismo e do darwinismo cultural, não é de se estranhar essa europeização, mais ainda que ela tenha prevalecido, como no caso dos egípcios, no imaginário, levando o professor Mario a acreditar

que a versão bíblica era a versão branca, justamente por causa do cristianismo de bases europeias que predomina em nossa sociedade.

Quando confrontados com as duas imagens, seguiu-se um debate sobre qual seria a raça da Rainha de Sabá. Voltamos a atenção que a tradição etíope a coloca como rainha de lá, enquanto na Bíblia não se fala de sua origem. Se levarmos em conta essas tradições, e inclusive deve ter sido a partir delas que o artista do século XIV reproduziu a Rainha de Sabá, ela era certamente negra, e seu embranquecimento se deveu à mesma ideologia europeia que embranquecera os egípcios também.

O que mais chamou a atenção dos professores durante suas leituras e suas pesquisas foi a religião, com a ênfase no cristianismo copta. Chamou a atenção que o cristianismo que se estabeleceu em Axum teve por base um missionário cristão fenício, sendo suas bases mais próximas do cristianismo bizantino do que o do romano. Essa influência vem muito da própria localização do Império de Axum, na África Oriental e perto do chamado chifre da África.

Imagem 15 – Localização do Império de Axum no mapa atual da África.



Fonte: Ducksters

A partir da análise dos mapas, estabelecemos a proximidade de Axum com o oriente médio, e as navegações empreendidas no mar Vermelho por essa sociedade. Por ser uma civilização a qual os professores não tinham conhecimento, nesse momento de discussão, a pesquisadora falou bastante, enquanto só professores tiravam dúvidas. Para facilitar a visualização do cenário, foram mostradas imagens referentes à civilização de Axum, como templos, construções e principalmente arte. Nesse momento, os textos do volume II de História

Geral da África foram fundamentais, devido à escassez de materiais em língua portuguesa. Ao discutimos os textos e as características da sociedade e a forma como ela se desenvolveu, o professor Joaquim fez a seguinte observação:

Joaquim: Na realidade, a gente vai estudando, vai lendo, às vezes soma coisa e hoje eu tenho assim, na minha concepção que tudo quanto o homem ocidental, principalmente as duas civilizações chamadas clássicas gregas e romanas, eu digo, eles não criaram nada, eles copiaram tudo.

A postura do professor foi em virtude de tudo que vimos com relação aos egípcios, mas também diante da informação que o Império de Axum havia se tornado cristão muito antes que os romanos. A questão do professor não era desmerecer tudo que as civilizações ditas clássicas conquistaram, mas o fato de muitas das coisas atribuídas a eles vieram de outros povos e que erroneamente fora dado a eles a autoria destas e como é importante que eles, como professores, estejam cientes disso para que seus alunos sejam ensinados da contribuição de todos os povos e não apenas da civilização greco-romana.

Diante das discussões sobre o Império de Axum, os professores perceberam que a dinâmica seria bem diferente daquela que tida no Egito: apesar de a civilização axumita ter sido inicialmente agricultora e pastora, seu maior desenvolvimento acontecerá em virtude do comércio. E como o período em que as sessões do jogo se situaria temporalmente seria o século III-IV, o comércio estaria em seu auge, graças às transações realizadas via mar vermelho. Sendo assim, teria que pensar sob um novo ângulo a criação de seus personagens. A professora Marisa, ao falar da sociedade axumita, chama a atenção de sua dinâmica social, mais maleável que a egípcia.

Marisa: tinha uma ascensão social. Né? Tem uma parte aqui do texto que eles foram, aqui ó, a história do Frumêncio. Escravos do rei foram promovidos, é uma ascensão. Um secretário e outro tesoureiro do rei. Eram escravos de confiança.

A história a qual a professora se refere tem a ver com o Frumêncio, que teria levado o cristianismo até Axum. O texto ao qual se refere a professora foi retirada do capítulo 15 do volume II da História geral da África, onde

Segundo Rufino, um certo Meropio de Tiro desejava ir as Índias (a exemplo do filósofo Metrodoro) com dois jovens parentes, Frumencio e Edesio. Na volta, ao aproximar-se de um porto (no mar Vermelho?), seu barco foi atacado pela população. Meropio morreu e os dois jovens irmãos foram conduzidos até o rei de Axum. O mais jovem, Edésio, tornou-se escanção, enquanto Frumencio, graças a sua cultura grega, fez-se tesoureiro, conselheiro do rei e tutor de seus filhos. Considerando-se a data de chegada dos dois jovens, e de crer que esse rei tenha sido Elle Ameda, pai de Ezana.

Após a morte de Elle Ameda, sua esposa tomou-se regente e pediu aos dois jovens para permanecerem com ela a fim de administrar o país até que seu filho estivesse em idade de reinar. (MEKOURIA, 2010, P.428)

Essa constatação, a ascensão social em Axum, aliado à forma como escravizados foram relatados, levou a uma discussão com os professores a respeito da escravidão existente em diversas civilizações africanas antes dos europeus e suas características diferentes das que foram estabelecidas na escravidão colonial na América. Debateremos a importância de mostrar essas diferenças e da mercantilização dos povos que chegaram aqui a partir da escravização empreendida pelos portugueses, para evitar discursos de justificação da mesma a partir do falso preceito que ‘já havia escravidão na África’.

Dentre as informações destacadas pelos professores para a construção de seus personagens, estava também a questão do comércio de marfim, as rotas comerciais, que decaíram quando os árabes tomaram o controle da região, levando a decadência do Império, seu trabalho com o ouro e, especialmente, a cristianização da região anterior ao Império Romano.

Para montar os personagens, dissemos que as classes que haveria seriam semelhantes às do Egito, excetuando suas peculiaridades, como por exemplo, haveria agricultores em Axum como no Egito, mas seu lugar na dinâmica social seria um pouco diferente. E destacamos que a classe dos mercadores teria um papel diferente também, já que a mesma não tinha a mesma importância a no Egito quanto em Axum. Outra sugestão que foi dada para os professores seria fazer um personagem que seria mercenário, já que era comum que as caravanas que levariam gado para a região das minas, em Axum, andassem armados em virtude dos ataques, então não seria estranho se contratassem pessoas que os escoltasse e os protegessem de bandidos.

É importante ressaltar que enfatizar as diferenças entre os dois povos era importante, visto que o Egito foi a primeira experiência dos professores e por ser uma sociedade mais conhecida, eles poderiam incorrer no erro de pensar ambas a sociedade pelo mesmo prisma. Por isso sempre mostrar a diferença entre ambas e também sobre o período de tempo em que estavam, já que as sessões do Egito correspondiam a o segundo milênio antes de cristo enquanto a de Axum se situava entre os séculos III e IV da Era Cristã.

Diante das informações, os professores começaram a montar seus personagens.

Marisa: eu vou fazer um mercador árabe.

Paulo: vou ficar com um mercenário.

Leila: eu adorei a parte do cristianismo, da religião lá, e pensei num padre, padre ou monge.

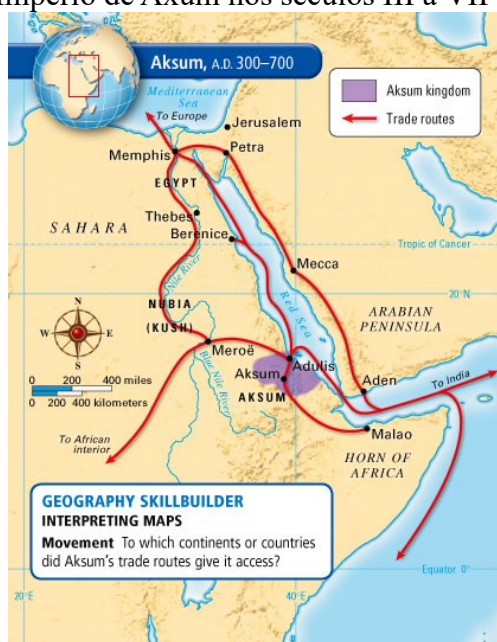
Simone: eu comecei a construir o meu pensando num comerciante, aliás, uma mulher comerciante. [...] E apesar de ela ser casada e ter a figura masculina, pensei assim em à figura masculina ser só um enfeite, o foco mesmo, o domínio do comércio é a mulher. [...] Pelo que eu li, pelo que eu vi nos vídeos lá, o foco principal assim, do reino, ele girava em torno mais do comércio. Então tudo dele era do comércio e ele fazia essa parte do comércio marítimo com várias partes do mundo. Então, eu não lembro assim detalhado, mas lembro do texto dizendo tal peça de tal lugar, só que ele vai citando os produtos, tanto que ele comercializa quanto que ele compra, né, de várias partes do mundo aí. Vi que essa parte do comércio era maior.

Da mesma forma que fez nas sessões sobre o Egito, a professora Simone fez questão de fazer uma personagem feminina, enquanto as outras professoras optaram por fazer personagens masculino. Ela decidiu focar no comércio por sua importância dentro da economia da sociedade, enquanto só outros professores estavam divididos na questão religiosa e com os mercenários. Nessa altura da reunião, alguns professores ainda estavam consultando os textos e conversando sobre como poderiam construir seus personagens.

Além de definir a posição social do personagem, os professores procuraram se inteirar mais a respeito da arte e da cultura de Axum. Focamos nossa discussão na questão das igrejas entalhadas nas pedras, dos obeliscos, discutindo sobre um dos obeliscos que foi levado para Roma durante a segunda guerra mundial e que só foi devolvido a Etiópia em 2005, também sobre a preservação dos corpos que, apesar de não ser uma mumificação como no Egito, servia para mostrar o respeito aos mortos, o que pode ter sido uma influência egípcia na mesma.

Quando estávamos falando sobre os nomes que eles poderiam dar aos personagens, foi chamada a atenção para a influência judaica na região, que tinha uma comunidade relevante na época do Império, além de que podiam adotar nomes bíblicos, já que na época escolhida o império era cristão. Focamos na presença judaica, principalmente devido a sua influência na língua do império, com muitas similaridades com o aramaico, pois era importante para que os professores percebessem a diversidade da sociedade axumita, que contava com pessoas de culturas diferentes, convivendo graças ao comércio marítimo. Ressaltamos as semelhanças entre a arquitetura axumita e a mesopotâmica, apontando que fazia sentido essa similaridade, devido à influência que eles tiveram desses povos, fazendo com que o Império de Axum fosse um reino africano, cristão, com grande influência bizantina e do oriente médio, tornando-o uma sociedade com muitas particularidades, diferente do que estamos habituados a ver sobre culturas africanas nos livros didáticos e que não costuma ser abordada em sala de aula.

Imagem 16 – Rotas comerciais do Império de Axum nos séculos III a VII



Fonte: 6th Grade Social Studies

Uma abordagem do Império de Axum contribuiria para quebrar os estereótipos criados em torno das civilizações africanas, colaborando com uma nova forma de se ver a História africana, pois ver as imagens de reis negros, recebendo emissários de todas as raças, a representação da riqueza do reino, vai no caminho oposto da que os alunos são usualmente expostos, dos negros sendo representados apenas como escravizados, trabalhando arduamente e sendo castigados. Isso colaboraria para que os alunos compreendessem mais a situação do africano como *escravizado* e não como *escravo* e toda a riqueza cultural e econômica dos reinos anteriores à diáspora africana. Enfatizamos bem esse entendimento para os professores, não apenas para que pudessem construir seus personagens nesse momento, mas também para que pudessem levar adiante essa percepção.

Mais uma vez, relacionamos o Império Axumita com o filme do Pantera Negra, devido justamente a esse novo olhar sobre um reino africano. De acordo com a professora Leila

Leila: o bom do Pantera Negra é que mostra a parte rica, né. Que eles também conseguiam ter... Lógico que tem a parte da ficção, a tecnologia, mas eles conseguiam ter riquezas e não só ver o negro como algo pobre. O lado rico [de uma civilização africana]

Essa representação positiva é importante na mídia que os jovens consomem, mas também é imprescindível que ela apareça em sala de aula, onde essa reafirmação contribuiria

para a quebra do paradigma com relação a história africana. Além do mais, devemos lembrar que mesmo com a popularização da internet e dos *smartphones*, uma boa parte da população não tem acesso aos mesmos e a escola ainda é um local importante de desenvolvimento e socialização, que precisa estar atenta aos novos olhares da História, em especial da História Africana e Afro-brasileira.

Com relação a isso, o professor Joaquim, mostrou indignado com o desconhecimento das pessoas, dos professores e dele mesmo sobre essa civilização.

Joaquim: Agora isso aqui [apontando para as imagens da arquitetura de Axum] é que me chama a atenção, entendeu, professora? Que uma arquitetura dessa... Aí chega uma civilização clássica, principalmente os... os [...]

Pesquisadora: romanos?

Joaquim: os outros

Pesquisadora: os gregos?

Joaquim: sim, eles se acham dono de todo o conhecimento, não chega nem perto... Olha, isso me causa até uma certa revolta, eu queria chegar um dia e dizer assim a um historiador “rapaz, vocês deviam mudar um pouco essa História.”

Pesquisadora: estamos tentando, é por isso que nós estamos aqui.

Joaquim: é. Tem que mudar essa história, por que quem vê uma arquitetura dessa aí... por que [a admiração com a arquitetura] vai para os gregos?

Sempre procuramos enfatizar par aos professores que, apesar de estarmos utilizando um mediador lúdico como o RPG, não devemos colocá-lo como o principal ponto do projeto. Nosso principal ponto é a formação deles para a História Africana e Afro-brasileira e o RPG é apenas o mediador desse processo. Que, ao estudarmos a civilização e nos aprofundarmos nelas, estamos não apenas construindo personagem e jogando, mas desconstruindo estereótipos, aprendendo sobre a essas culturas, seu desenvolvendo, suas heranças e entendendo o motivo delas terem sido escamoteadas e, principalmente, prepará-los para levar essa discussão para a sala de aula. A indignação do professor é justificada já que ele, homem negro, se viu pela primeira vez diante de uma história negra que não era pautada apenas na escravidão e que foi constantemente escondida ou embranquecida pelo racismo. A essa altura do projeto, o professor demonstrou sua satisfação com o que havíamos feito até então:

Joaquim: Eu vou levar isso pra sala de aula.

Pesquisadora: Leve. É para levar mesmo.

Joaquim: Vou levar.

Pesquisadora: esse é o nosso objetivo.

Joaquim: vou levar que é para mostrar mesmo que, infelizmente, até nisso existe o preconceito, né? E que os historiadores, na realidade, esses que realmente escrevem esses livros, já deviam ter debatido essa questão. Porque isso é uma coisa que chama a atenção, como é que os primeiros médicos surgiram no Egito, foi a primeira civilização depois da pré-história, né, e de repente aparecem os gregos como rei da cocada preta. É engraçado, eu passei a ter raiva dos gregos.

Nossa intenção com o projeto nunca foi desmerecer ou apagar qualquer civilização, mas abordar a história da África de modo a desconstruir o eurocentrismo dentro dela. Quando falamos do Egito, o professor já havia mostrado indignação, que cresceu diante das imagens do Império de Axum, principalmente da arquitetura, que ele apontava ser merecedor da mesma atenção que a grega tinha. Com relação a suas críticas aos livros, lembramos que alguns livros didáticos já abordam diversos impérios da África antiga, mas que os professores, como não tem conhecimento na área por não ter pouca ou nenhuma formação da História africana, acabam “pulando” esses capítulos ou apenas mencionando-os brevemente.

Ainda sobre levar o que estava aprendendo para sua sala de aula, o professor Joaquim falou da importância de se ter a ajuda da gestão escolar, pois muitos professores já estavam manifestando o receio de serem mudados de escola por causa do projeto, pois suas ausências (ainda que justificadas e sendo apenas duas ao mês, com os professores repondo essas aulas), estavam incomodando os gestores, independente se as mesmas fossem para a participação de algo que teria um impacto positivo nas escolas.

Joaquim: veja bem, eu estava dizendo isso para a minha coordenadora, ela tá me dando muita força, né? Para isso aí [a participação no projeto], porque na minha escola não tem frescura não. A diretora é muito bacana e a coordenadora diz amém. Entendeu? Aí eu tava dizendo “ano que entra eu vou levar muita coisa que a gente tá aprendendo para a escola que é para o aluno começar a ter essa consciência”, né? Não é aquela coisa né? Senão a gente vai virar papagaio global. [...]

Voltamos à história dos personagens e a professora Leila apresentou o personagem dela.

Leila: é um monge que nasceu na Europa e foi para o reino de Axum para catequizar aqueles povos, na época da introdução do cristianismo.

Pesquisadora: mas aí você tem um erro histórico.

Leila: tem?

Pesquisadora: O cristianismo de Axum não veio da Europa. Nessa época, na época do Império de Axum... O império foi cristianizado antes do Império Romano se declarar cristão.³⁸ Veio do Líbano [o cristianismo].

Leila: esse detalhe eu não sabia.

Pesquisadora: tudo bem.

Equívocos como esse já eram esperados. Devemos salientar que o pouco conhecimento sobre o Império levou a suposições como essa e a professora provavelmente acreditou que, como o cristianismo veio nas Américas a partir da catequização dos europeus, o mesmo poderia ter acontecido no reino de Axum. Mesmo que já tivéssemos discutido sobre a

³⁸O cristianismo se tornou religião oficial em Axum em 330 d.C. enquanto o Império Romano adotou o cristianismo como religião oficial em 380 d. C.

cristianização do Império, ela acreditava que um europeu catequizando seria um personagem viável nesse contexto. Esse engano é resultado também da colonização de nossa mente, que associa o cristianismo ao europeu, mesmo que a religião não tenha se originado lá. Com a intervenção da pesquisadora, a professora pode corrigir o engano e fazer seu personagem mais fiel ao período histórico retratado e foi ressaltado que enganos como aquele aconteceria e que um dos papéis da pesquisadora era ajudar nessas situações.

Outro detalhe que foi discutido foi a influência do Império Romano. Destacamos que a maior influência sobre Axum vinha de Constantinopla e, ainda que na época o Império não havia sido dividido em dois na época da cristianização de Axum, a parte oriental e ocidental do Império Romano era muito diferente uma da outra e o próprio cristianismo se manifestava de forma diversa. Além do mais, o primeiro bispo de Axum veio da Igreja de Constantinopla e não de Roma. (MEKOURIA, 2010)

Diante das novas informações, a professora decidiu que seu personagem viria do Líbano, como Frumêncio, responsável pela cristianização de Axum. Seu intento era conhecer a terra que seu conterrâneo cristianizou.

Leila: só que, ele [o personagem] se corrompe diante de tantas riquezas, ele vê os negócios, o comércio e principalmente por causa do ouro. Aí eu decidi propagar seus conhecimentos religiosos, no caso através das missões, e foi guiado até este reino.

Pesquisadora: mas ele é monge ou não é mais monge?

Leila: é monge, quero que ele seja monge [...] mas ele se corrompe lá, ele vê o ouro e se corrompe.

A peculiaridade que a professora quis colocar em seu personagem era que um monge, que deveria se manter pobre e fiel, acaba se corrompendo. No primeiro momento, pensamos que essa ideia pode ter levado a uma falsa impressão que Axum havia corrompido do personagem, o que seria uma abordagem negativa da sociedade, porém a ideia da professora era enfatizar a riqueza do reino. Como ela insistia em fazer um monge, não interferimos na escolha, mas posteriormente entendemos que devíamos ter intervisto com uma conversa de como ela poderia enfatizar essa riqueza sem necessariamente abordar uma corrupção por parte de seu personagem. Porém, na época, vimos isso apenas como uma forma de diferenciar seu personagem, algo comum ao construir um personagem de RPG. Além do mais, a professora recorreu a si mesma também para construir sua personagem, já que ela era atuante dentro da Igreja Católica e a possibilidade de fazer um missionário, sem dúvida, a atraiu. Foi uma reafirmação de sua religião, o que pode explicar sua ideia original do cristianismo romano, mas não teve problemas em adaptar para o cristianismo copta, pois ainda permanecia dentro do papel que queria desempenhar.

O professor Mario decidiu que seria um escultor, focado principalmente em fazer as esculturas sagradas, enquanto o professor Joaquim decidiu fazer um agricultor. O professor Paulo decidiu por um mercenário e cada um foi falando sobre suas histórias e dando detalhes sobre suas personalidades.

Joaquim: Porque, veja bem, como você mesma falou, de um agricultor, eu sou fazendeiro, eu sou o dono, sou o agricultor. Qual é a sua função? Agricultor. Tem o agricultor que pega mesmo no pesado, eu quero esse que pega no pesado para se lembrar [sic] de me lembrar quando eu era menor.

Como foi criado numa comunidade rural, já que o pai do professor era indígena, ele compartilhou diversas histórias sobre a lida com a terra, criação de animais e até caçadas. Ele decidiu recorrer a essas lembranças, a essa ancestralidade para fazer o seu personagem. Mesmo diante de possibilidades diversas de profissões dentro da sociedade axumita, o professor Joaquim preferiu situar seu personagem em um lugar próximo às suas origens, diferente do que ele fizera na sessão sobre o Egito, onde ele fez um escriba de alta classe. Enquanto escriba, ele se aproximou de seu trabalho com as letras, como professor enquanto nessa segunda sessão, preferiu se reaproximar de seu passado na criação do personagem. O professor usou de sua própria história ao fazer o personagem.

Simone: Vou dar uma incrementada, vou assistir mais coisas, porque tem muita coisa sobre o comércio, é bem vasto. A minha comerciante específica, ela vende roupas e tecidos. [...] Porque esse tipo de comércio, ele chegava às camadas mais populares. Porque eu tava lendo que alguns tipos de mercadoria, elas chegavam para as camadas sociais mais altas, né? Vinho, ouro, não era para todo mundo, né? Por isso eu escolhi os tecidos, as roupas...

Pesquisadora: coisas mais populares?

Simone: é

Marisa: eu tô achando que meu personagem, vai negociar com a dela.

Simone: vai vender pra mim?

Marisa: vou.

Simone: vou te passar a perna. [risadas]

Ambas as professoras decidiram ser mercadoras em virtude da importância do comércio, como já falamos acima, mas a professora Simone foi mais específica e decidiu que sua personagem se aproximaria mais das camadas populares. Essa personagem é um contraste com a que ela escolheu anteriormente no Egito, que tentava se aproximar mais do faraó, o mais alto posto da sociedade. A professora não chegou a dizer o motivo da mudança da perspectiva, mas entendemos, dentro do contexto, que foi numa perspectiva mais humanizada de sua personagem, já que a mesma fora feita para ser uma mulher mais comum, com filhos, perto da essência da professora.

A professora Marisa, que também queria fazer um mercador, começou falando que faria um mercador árabe, seguidor do Islã. Lembramos a ela que o período histórico não coincidia, já que o Islã foi fundado no século VI e nossa história se passaria no século IV. A sugestão foi que ela fizesse um mercador da própria Axum, como Simone. Quando questionada porque ela teria interesse em fazer um mercador árabe na nossa história, em vez de um mercador de Axum, ela respondeu

Marisa: é que sempre dizem que eles foram hábeis mercadores
Pesquisadoras: mas o axumitas também.
Marisa: é, né?

A questão do mercador árabe vem da própria construção que temos desses e das referências praticamente inexistentes do império de Axum. Ainda que tenhamos estudado e conversado sobre a importância do comércio na época retratada, quando diante da criação de um mercador, a professora imediatamente remeteu a um outro povo, um que já estava mais consolidado em sua mente como mercador. Depois disso, conversamos sobre os mercadores axumitas e de como o comércio no Império decaiu por causa do domínio das rotas justamente pelos árabes. Mas como o período histórico a ser estudado era anterior a esse acontecimento, a professora podia manter o mercador árabe, mas lembrar que ele seria um árabe pré-islâmico. Ela preferiu mudar e ser originária de Axum.

Além da professora Marisa, o professor Paulo também quis fazer um árabe. Ele tinha escolhido ser mercenário, e vender seus serviços para os mercadores axumitas. Percebemos que, dos professores que estavam fazendo seus personagens, dois se declararam axumitas desde o começo, no caso os professores Simone e Joaquim. Todos os outros buscavam outras origens para seus personagens. Em uma campanha de RPG tradicional, isso não seria um problema. Mas como tínhamos a intenção de vivenciar o Império de Axum no jogo e entender as relações da sociedade, fazer personagens de fora era, no mínimo, intrigante. Poderíamos empreender as sessões dessa forma sem nenhum problema, com os personagens estrangeiros conhecendo durante as interações os detalhes da sociedade. Porém, como no Egito não tivemos esse problema, foi perguntado aos professores o porquê de terem decidido por não ser de Axum. A professora Marisa já tinha falado a respeito, como explicamos acima. Com relação ao professor Paulo, ele não soube da ruma resposta direta de porquê preferia o árabe, apenas falou que, como mercenário, ele poderia conhecer muitos territórios. Depois, falou que o mercenário dele não deveria ter família, pois era uma vida difícil e foi dito que a história pessoal do personagem era escolha dele, a questão era apenas saber o porquê de ele preferir ser árabe e não axumita.

Como no caso da professora Marisa, acreditamos que a insistência em não ser axumita poderia vir do desconhecimento da civilização e que seria mais fácil pensar em outro povo em vez do axumita. Essa é, sem dúvida uma diferença muito evidente se comparado ao Egito, onde os professores tiveram menos dificuldade de fazer o personagem e nem procuraram ser de outros povos, representando egípcios desde o começo, coisa que não aconteceu em Axum.

Depois do questionamento com o professor Paulo, ele passou a consultar o texto e procurar tirar dúvidas a respeito das religiões em Axum. É importante salientar que em nenhum momento os professores foram proibidos de serem de outros povos, mas, quando questionados o motivo da escolha de um povo diferente dos axumitas, dois deles preferiram mudar e serem de Axum, com exceção da professora Leila, que permaneceu com um personagem fenício.

Após diversas leituras, os professores finalmente concluíram seus personagens, mas nem todos puderam fazê-lo durante as reuniões, devido a diversas pendências seja com relação às escolas que não só autorizaram a ir às reuniões, seja com demandas pessoais. Por isso, alguns os personagens foram finalizados fora dos encontros e só então apresentados para todos. Devido às ausências, pedimos que todos os professores apresentassem só personagens, mesmo os que já tivesse apresentado à pesquisadora antes, para que todos conhecessem as histórias criadas.

Leila: O nome do meu personagem é Matsumoyo, mas nem sei se pronuncia assim. [...] Bom, esse meu personagem veio do Líbano, a gente até conversou, né, professora, na aula passada, num grupo missionário para cristianizar os povos de Axum, quando chega na cidade ele se corrompe diante de tantas riquezas, né, a questão do ouro, do comércio, a cunhagem das moedas, ele foi criado numa família católica que decidiu propagar seus conhecimentos... [a pesquisadora relembra que o cristianismo ainda não tinha sido dividido e que, por isso, o termo 'católico', não se aplicava] e que saiu em missões.

Na sessão de jogo sobre o Egito, a professora Leila não pode participar por problemas de liberação da escola, mas ela chegou a fazer o personagem, um cozinheiro. A pesquisadora então questionou a professora sobre a questão de pesquisa do tema, que ela fez em ambos os personagens, qual fora a diferença encontrada e a maior dificuldade para elaboração do personagem.

Leila: acho que foi mesmo a questão mesmo de ideia, como essas características da era cristã, da parte cristã e como ele atuava, como eles faziam para... Cristianizar, seria isso? Aquelas pessoas de Axum, porque eles forma e a partir daí eles foram... Como diz, eu queria dizer catequizado, mas não é catequizado... eles começaram a conhecer o cristianismo. Porque assim, lá [em Axum] não foi imposto, lá foi mostrado as características dessa religião para eles, diferente daqui do Brasil que os índios foram [convertidos] à força. Lá não, e aqueles que iam se convertendo era de livre vontade.

Em sua pesquisa para personagem o que vai impactou a professora foi essa visão de um reino negro e cristão, mas cuja conversão se deu de forma orgânica e não por uma

imposição de um poder de fora. Como uma pessoa que atuava dentro da igreja, como já falamos, essa parte destacou em sua pesquisa e ela impulsionou a fazer o personagem baseado nesse aspecto da sociedade. Como não jogara efetivamente na sessão anterior, a professora acabou não falando sobre a diferença entre os personagens, focando mais no aspecto que a levou escolher o personagem no Império de Axum.

Imagem 17 – Monastério de Debre Damo



Fonte: Wikipedia

Falando para os colegas que não estiveram na reunião de criação de personagem, a professora Simone apresentou sua mercadora.

Simone: meu personagem é Akile, mulher, significado do nome dela é ‘inteligente’. [...] Então ela é filha de comerciantes, tem vinte irmãos [risadas] e ela vai se diferenciar dos irmãos dela pela inteligência, ela é muito astuta, muito avançada para sua época, a inteligência dela. Então Akile casou-se com 18 anos com um comerciante de 25 anos. [...] Então, ela comandava todo o negócio, seu marido era mais assim de fachada, para dizer que era casada, entendeu? Porque a cabeça do negócio era ela. [risadas] É tanto que, antes de tomar qualquer decisão, ele perguntava a ela. [...] Akile sabia como chamar a atenção dos fregueses, ela fazia promoções e anúncios chamativos, então ela sabia como cativar os clientes, né? Assim sempre ganhava de seus concorrentes, o comércio, dela e de seu marido, tinha um lucro bem expressivo, né, e despertava a inveja dos concorrentes.

Um traço em comum de ambas as personagens da professora Simone era o fato de ambas serem ambiciosas, mas sendo uma mais ‘popular’ que a outra. As outras diferenças já foram abordadas anteriormente.

O professor Fábio foi um dos que não puderam participar da reunião de criação de personagem e estudo, então ele recorreu ao material que foi disponibilizado para montar o personagem e o apresentou ao grupo.

Fábio: o nome dele é Baraki. Baraki é comerciante, tem vinte e oito anos, possui um comércio de produtos náuticos, mas não só de produtos náuticos não, uma espécie de empório, tinha de tudo. [...] Ele era solteiro [porque não quer gastar com mulher], na verdade, mão de vaca, ranzinza, extremamente mercantilista, ele quer lucrar, quer tirar proveito de qualquer coisa. [...] Possui algumas reservas financeiras, algumas moedas, mas ele jamais teria coragem de gastar essas moedas. Anda malvestido e se apresenta como muito pobre e miserável, é sua característica física, roupas rasgadas, usa trapos. Ele herdou esse comércio da mãe. [...] Professora, ele é pedro azulado. O mais preto que tem aí.

Foi possível observar que ambos os personagens do professor Fábio têm traços bem marcantes, que o diferenciavam dos outros. O primeiro, era camponês e alcoólatra, esse, sendo mercador, o fez um mercador que finge que é pobre para ninguém tirar proveito dele. Era perceptível que o professor dava essas características do personagem para fazê-lo realmente se destacar dos demais, porém ele escolheu destaques baseados em defeitos. Não questionamos o motivo dessas escolhas, pois não foi algo que, no momento, aquilo chamara a atenção.

Em respeito a ênfase do professor com relação à cor de seu personagem, o mesmo foi feito para que os outros pudessem imaginá-lo como ele se imaginava: uma pessoa preta, em Axum. Visto que, na sessão de jogo sobre o Egito, os professores falaram que imaginavam seus personagens pardos, o professor afirmou que o dele era preto, escuro. Como uma pessoa cujo trabalho político é de afirmação de sua comunidade, suas origens, essa ênfase fora evidentemente para que os demais professores não embranquecessem o personagem em suas mentes.

Paulo: O meu é um mercenário, o nome dele é Ofir. Então, ele é o que, ele na realidade não sabe sua etnia, porque ele é órfão, tá? Então ele nasceu assim no mundo, é um andarilho, é um... Sai procurando trabalho, né? Dentro das missões, então ele oferecia seu trabalho que era sua força de trabalho, que ele tinha, né? Mais ao mesmo tempo ele tinha uma grande perícia em termos de armamento, em termos de subir, escalar. Então os erviço dele é contratado, como ele não tem a família e ele viajava muito, ele nem sabia sua etnia assim, se ele era árabe então, ele desconfigurou um pouquinho a sua origem.

Quando fez seu personagem o professor pensara em fazer um árabe e depois mudou de ideia, mas também não deu uma origem para seu personagem. Ele afirmou que seu personagem sempre morara em Axum, nas não sabia se era de lá e tinha traços árabes. Como foi falado, houve uma resistência em fazer personagens axumitas em sua essência em alguns professores o que pode ter sido ocasionado pelo desconhecimento sobre a sociedade e a facilidade de se imaginar vindo de outros povos mais conhecidos do mesmo período. Outro fator que pode ter impulsionado isso, seria dificuldade de ser imaginar negro. Procurar outros povos, ainda que não fosse branco, mas que tivessem uma coloração de pele mais clara, não foi feita de forma intencional, como percebido quando os professores falavam sobre suas histórias,

mas que acabara acontecendo em virtude de toda a colonização do pensamento que já falamos anteriormente.

Se pensarmos a partir do Egito, era esperado a dificuldade dos professores de imaginá-los de pele mais escura em virtude do embranquecimento desse povo. Axum, ao contrário, era mais desconhecido deles e quando foram apresentados à sociedade, todas as imagens mostradas eram de pessoas negras. A própria ideia da Etiópia, ainda que o Império de Axum não corresponda ao atual país, é de pessoas de pele mais escura. Então, em vez de se apropriar de personagens com essas características, alguns professores preferiram personagens de outros lugares. Claro, devemos lembrar que devido ao comércio e a movimentação de pessoas e as influências de outros lugares, havia pessoas de todos os tipos em Axum. O que procuramos pensar é que, como nossa proposta era pensar a partir daquela civilização, a busca por povos diferentes, destoando um pouco do objetivo da sessão de jogo, estaria ligada aos fatores acima relatados.

Quando foi apresentar seu personagem, a professora Flávia apontou a escassez de material a respeito do tema e como isso impactou suas escolhas.

Flávia: Professora, eu fiz pouca coisa, porque eu fiquei com muito medo, assim, fiquei com medo de não ter marinheiro, que importância era essa, pesquisei, vi que eles eram muito... a importância da parte marítima para eles era muito importante, então escolhi esse marinheiro, né? Esse marinheiro, o nome dele é Assan, bom e simpático, era um marinheiro que tinha vinte e cinco anos, ele era de uma família de marinheiros, só que, assim, nem todos os irmãos deles foram marinheiros, ele puxou ao pai, só ele mesmo que era marinheiro, nenhum dos outros era, tinham outras atividades que se dedicavam. Ele era solteiro e muito dedicado ao que fazia. [...] Uma das coisas que ele gostava de fazer era acumulo de moedas, ele gostava muito de acumular e ficar olhando para as moedas. [...] Ele colecionava as moedas que ele ganhava. Essa era uma forma dele mostrar que conhecia vários lugares.

Dando ênfase no aspecto marítimo da sociedade, a professora optou por um marinheiro, mesmo sem encontrar muito material sobre essa profissão no período. Interessante observar que ambos os personagens dela tinham aspectos marciais. Primeiro, um soldado de um templo e depois um marinheiro que não era comerciante, que estava lá para defender o navio. Em ambos os personagens ela também colocou irmãos; o soldado tinha irmãos e o marinheiro também. Foi a única a efetivamente ter e repetir essa característica. Levando em consideração que o irmão da própria professora estava presente no projeto, podemos afirmar que foi algo que partiu de si mesma e foi levado para o personagem.

Marisa: o meu personagem é um mercador, Raggi. Ele é original de Axum mesmo. [...] O Raggi era natural de uma cidade próxima ao porto de Adúlis, ele nasceu de uma família que já era mercadores, né? Por isso ele seguia a mesma linha. E desde

criança ele acompanhava o pai nas viagens que este fazia, né, realizava, para fazer negócios. Nessas viagens que ele fazia com o pai ele conheceu vários lugares, né? Ele foi à Antiga Pérsia, sul da península arábica e até o sul do Egito. E fora que ele circulava dentro do reino, né, fazendo seus negócios.

Originalmente a professora Marisa queria fazer alguém fora de Axum, pois queria fazer alguém muito competente no comércio e ainda não os relacionava com o a sociedade axumita. Depois que conversamos sobre a questão e depois de pesquisar mais, a professora não apenas fez com que seu personagem fosse do local onde a história aconteceria, como conseguiu colocar dentro de sua história pessoa aspectos de outros lugares, os quais queria que estivessem presentes nela, sem mudar a origem do personagem. No caso, Raggi era axumita, nascido próximo ao porto, que conhecia outros locais e tivera contato com outras culturas, uma boa representação de um comerciante da época.

Inicialmente, apesar de querer fazer um agricultor, o professor Joaquim não estava muito confiante de como faria, já que não havia encontrado muita coisa a respeito. Repassamos com ele vários materiais com detalhes sobre a agricultura de Axum, para que o personagem fosse criado.

Joaquim: o que acontece é o seguinte, o que eu vi no caso é que eles além de serem umas pessoas muito talentosas, eram umas pessoas assim, corajosas, né, e pessoas assim muito, vamos dizer assim, trabalhadoras mesmo, né, e criadores das coisas assim, por exemplo, eles irrigavam né e canalizavam as águas né, para isso, até chegar à terra seca. [...] Eles faziam cisternas e barragens, né, para armazenar água na época de chuva, não é isso? Eles cavavam, faziam canais de irrigações, ou seja, tiravam dos rios e faziam aquelas irrigações como ainda hoje ainda se faz, pelo menos na tribo que eu morava a gente fazia muito isso, tirava água do rio, rio Curumateu para chegar até as lavouras da gente. [...]

Como já havíamos falado, o professor Joaquim partiu de sua experiência vivendo numa comunidade agrícola para construir seu personagem. Apesar de sua hesitação no começo, após estudarmos sobre como era a vida dos agricultores em Axum e, principalmente, a forma como desenvolviam suas técnicas, ele ficou mais seguro em seguir por esse caminho. É importante ressaltar que, ainda que o comércio tenha sido uma grande força em Axum, os agricultores eram maioria e tinha técnicas agrícolas similares aos povos que viviam à margem do Tigre (KOBISHANOV, 2010).

O último a apresentar o personagem foi o professor Mario. Quando foi apresentar, ele mostrou que tinha escolhido um caminho bem diferente de seus colegas.

Mario: no outro encontro eu não pude vir, você [a pesquisadora] falou que era para construir a história, então eu construí. Só que eu peguei uma figura, o escultor, o nome dele é Sion, ele é natural de Axum, só que além dos textos que você forneceu, eu fui na internet, mas não encontrei nada que pudesse falar sobre a figura do escultor. Falava

assim, que tinha os escultores e tal, e aquilo que o texto vinha falando também como o mostrado na internet, mas como também falava em relação a Axum é muito pouco daquilo que... né, ainda não se sabe tudo sobre o Império de Axum porque tem muita pouca coisa escrita sobre esse período. [...] Aí, eu fiz assim o que estava ao meu alcance. [...] Em relação ao trabalho que ele realiza, ele trabalha com escultura.

O professor decidiu por um artista em virtude das imagens que viu sobre as obras de arte, em especial as artes sagradas do período, como as igrejas esculpidas na pedra. A seguir, um quadro com o resumo dos personagens com suas histórias e características deles, acompanhado pelo nome do professor que o criou. Notem que o personagem da professora Norma aparece na tabela, mas ele foi apresentado apenas posteriormente, quando as sessões de jogo já haviam começado.

TABELA 4 - PERFIL DOS PERSONAGENS – AXUM (SÉCULO IV)

PROFESSOR(A)	PERSONAGEM	HISTÓRIA
Fábio	Barak	Comerciante, tem um empório, é extremamente mão de vaca, solteiro porque não quer gastar com mulher. Finge ser miserável para ninguém lhe pedir dinheiro.
Flávia	Assan	Marinheiro, de família marinheira também. Alto, grande, conhecido pelo caráter íntegro. Gostava de ser marinheiro, só andava com as roupas de marinheiro. Gostava de acumular moedas, pois colecionava.
Joaquim	Yoshe	Agricultor, pecuarista, plantava trigo, cevada, cervejeiro, veterinário, gostava de cuidar os animais. Negociava também.
Leila	Madmoyo	Missionário cristão (monge) do Líbano, corrompe-se pelo amor ao dinheiro. A professora ia fazer um cozinheiro na aventura do Egito, mas, por causa da não liberação da escola, apenas fez o personagem e não jogou. Por falta de conhecimentos da época (pouco material disponível), a construção do personagem ficou prejudicada. Corrigi seus erros na elaboração do personagem.
Mario	Syon	Escultor, natural de Axum, 45 anos e é baixinho. Tem um alto grau de destreza e muito senso analítico.
Marisa	Raggi	Mercador, vem de família de mercadores e segue a profissão da família. Tem 32 anos. De Axum.
Norma	Dankor	Comerciante, filho de mãe grega e pai egípcio. Nasceu em Tebas, mas faz comércio em Axum.
Paulo	Ofir	Mercenário que começou nessa vida porque não tinha família. Não tem religião, muito astuto. Tem traços árabes, mas é negro. É muito desconfiado.
Simone	Akile	Comerciante, tem 35 anos de idade e vem de uma família de 20 irmãos. É muito inteligente, a mais dos irmãos. Casada, teve três filhos. Comanda os negócios da família.

Algo que conversamos com os professores nesse momento em que finalizávamos os personagens era a questão de trabalhar a forma como os imaginávamos. O problema dessas nossas representações e que tentamos desconstruir é que nossa imaginação é colonizada. Ela

vem a partir dos estímulos, das imagens, dos sonhos que a gente tem desde a infância e como a gente os relaciona. Então, desde cedo temos uma imaginação colonizada pela representação de uma população majoritariamente branca, advinda da Europa e dos Estados Unidos. Não apenas a questão da mídia, mas também a religião proporciona essa colonização, como debatemos junto aos professores. Falamos sobre as representações dos santos, e a professora Marisa chegou a dizer que todos os santos eram brancos, no qual os professores lembraram que São Benedito (padroeiro de São Gonçalo do Amarante), não era, nem Nossa Senhora Aparecida. A mesma professora perguntou a respeito de Jesus e falamos sobre a questão do Jesus histórico, que difere profundamente da imagem veiculada do mesmo pela Igreja Católica.

Uma das nossas hipóteses nesse momento da pesquisa era que os professores teriam menos dificuldade de se imaginarem negros no Império de Axum que tiveram com relação ao Egito porque Axum não possui uma produção cinematográfica como a do outro. Essa projeção da cultura egípcia foi usada para embranquecê-la; Axum, como reino ancestral da Etiópia, sem esse processo, poderia proporcionar uma visão dos personagens sem essa marca da branquitude. Para impulsionar esse processo, mostramos várias raças existentes na região onde foi o Império de Axum. Quando estávamos discutindo sobre essa questão, o professor Fábio fez uma observação:

Fábio: mas também, professora, eu confesso que no Egito [ter imaginado o personagem negro] foi mais pela posição que ele ocupava. Por ser agricultor, camponês, talvez eu imaginei [negro] por isso.

Pesquisadora: que também é uma forma de colonização da mente.

Ao falar da possibilidade de só ter imaginado seu personagem negro por ele estar mais abaixo na sociedade que os demais, o professor Fábio mostrou o quanto a nossa imaginação ainda está presa a velhos papéis que constantemente são empurrados a nós, desde sempre. Mesmo sua atuação no movimento negro e quilombola foi insuficiente diante da profundidade com que esses *utamawazo* europeu está enraizado em nós. O próprio professor chamou a atenção a isso, que tinha escapado à análise da pesquisadora, mas que proporcionou que pudéssemos enfatizar esse trabalho em nossas mentes quando fôssemos para o nível seguinte da pesquisa. Enfatizamos também que os professores não deviam se sentir mal por isso, pois a culpa não era deles e sim de toda uma estrutura colonizadora que se desenvolveu bem anterior ao nosso nascimento e que a própria pesquisadora tinha dificuldade nessas relações e precisava constantemente de lembrar a si mesma de descolonizar sua própria imaginação.

Com relação a isso, a professora Simone expressou sua opinião com relação a essa dificuldade de se imaginar de pele mais escura quando jogaram sobre o Egito.

Simone: Aí é que tá, por mais que a gente saiba, mas de tanto a gente vê na novela todo mundo branco com aquela pele de pêssego, cabelo perfeito, né? É difícil você imaginar [diferente daquilo].

Marisa: viu que as novelas só botavam os negros pra ser... As novelas da Globo... motorista

Flávia: empregada doméstica, babá...

Leila: nunca tinham uma posição social maior.

Sair das grandes produções mundiais para vir mais no terreno doméstico e conseguir analisar as bases da colonização de nossa imaginação foi um ponto importante para que os professores tivessem mais consciência da forma como o racismo estrutural com base no *utamawazo* europeu agia e se manifestava no cotidiano, permeando a mente deles desse significados que acabavam afetando também sua prática docente, já que a ausência dos negros na mídia perdurava nas representações do livro didático e consequentemente nas salas de aula.

Imagem 18 – Imperador Yohannes e monges em um mural em Abreha e Atsbeha



Fonte: Afri-Asiatic Antropology Blog

Ao começarmos a sessão de RPG, algo que fizemos diferente do que foi feito na sessão do Egito é que preferimos não criar um roteiro e sim apenas a ideia geral do que queríamos como objetivo. Essa escolha foi feita em virtude de que a improvisação que ocorreu no jogo passado foi bem maior do que o planejávamos, saindo bastante do roteiro. Então, aproveitamos para improvisar a maior parte nessa. O que planejávamos era tratar sobre a

questão do cristianismo de Axum a partir do mito da rainha de Sabá e a arca da Aliança. Os personagens seriam convidados integrarem uma comitiva de mercadores em direção às minas no norte de Axum e lá encontrariam pistas sobre o paradeiro da arca da Aliança, onde decidiriam se iriam atrás dela ou não.

Começamos a aventura pelo personagem do professor Sebastião, o agricultor. Depois de uma colheita muito boa, o Yoshe (Joaquim), se prepara para vender parte de sua produção, com a ajuda de um filho de um amigo, que ele contratou porque a colheita foi boa. Ele foi convidado a participar de uma caravana que iria para o norte, vender sua colheita nas minas, pois seria melhor para ele do que vender na cidade. Yoshe (Joaquim) aceita a sugestão e decide levar cereais e cerveja para vender na região das minas. Depois passamos para Raggi (Marisa), que está com problemas de produtos encalhados e também recebe o convite para participar na caravana em direção às minas, pois lá devido às chuvas, não está vindo nada do Egito. Raggi (Marisa), decide integrar a caravana. Assan (Flávia) chegou em Axum depois de dias no mar e ele desce do navio para buscar moedas, já que ele coleciona. Ele encontra um amigo mercador que consegue moedas diferentes. Falamos sobre a questão dos marinheiros, suas especializações e como funcionava seu trabalho naquela época. A professora estava um pouco insegura de interpretar e ela justificou sua insegurança:

Flávia: professora, o ruim de jogar desse tema agora, desse agora de história, diferente do Egito, é porque nós temos pouco conhecimento dessa civilização, aí temos medo de dizer qualquer coisa e estar errando. [...]

Joaquim: professora, mas sabe o que é ela tem suas razões, pelo seguinte, veja bem, nós como professores de História, ai de repente a gente fica assim meio mal [por errar]...

Mario: mas deixe eu dizer uma coisa, será que aprendemos tudo na graduação? Não!

Joaquim: é exatamente isso, é isso que me alimenta.

Em virtude disso, estávamos sempre falando aos professores que não tivessem medo de errar, porque um dos papéis da pesquisadora era corrigir eventuais erros, como já havíamos feito antes e aquela era nossa forma de conhecer mais a respeito da história do Império de Axum. Além do mais, aquele era um projeto de formação, eles estavam lá para aprender, para que pudessem aprimorar sua prática e depois levá-la aos alunos. A formação de professores é um processo contínuo e passa por todas as suas vivências e nossas interações faziam parte disso, logo, não devíamos ficar receosos de cometer algum erro.

Mario: só pra dizer uma coisa, quando essas figuras e eu fizemos a graduação, essas figuras quilombolas, pagamos a matéria de história africana, não foi?

Fábio: foi, afro-brasileira.

Mario: mas muito pouca coisa a gente viu sobre os impérios antigos da África.

Flávia: quase nada.

Mario: se referia mais a escravidão do que mesmo aos impérios.

Flávia: a impérios mesmo foi muito pouco falado.

Mario: um livrinho deste tamanho [faz gesto de livro pequeno] que foi explorado.

Pesquisadora: qual foi livro? [dá descrição de um livro que conhece]

Fábio: não

Mario: eram umas apostilas que eles anexavam, entendeu, e o livro mesmo...

Fábio: era o da presença do negro na guerra do Paraguai.

Mario: isso. E tinha também a escravidão no Brasil.

Flávia: foi mais importante a escravidão do que... [outros tópicos]

Mario: Foi muito pincelado. Então... isso era a primeira turma de História que estava estudando história da África. [...]

Flávia: e eu acho que a professora não tinha conhecimento.

Mario: exatamente, nem eu acho que ela tinha... teve o contato quando ela fez a graduação dela.

Ter três professores originários do quilombo nos deu essa perspectiva única dentro de nossa pesquisa, pois enquanto alunos de graduação, puderam avaliar de que forma os negros eram apresentados dentro a academia, e dentro do nosso curso poder mostrar as diferenças de representação nas duas abordagens. Como havíamos optado em dar destaque a grandes impérios africanos em vez da escravidão, descobrir diversas coisas como a questão do Egito negro e de um império cristão negro como Axum os deram bagagem para abordar a negritude dentro da sala de aula de forma diferente da qual eles foram expostos. Enquanto os outros professores também admitiram não ter tido contado com a história africana na pós, como Mario, Fábio e Flávia eram os professores mais jovens e envolvidos também com pós-graduação e movimentos sociais (em especial Fábio, mais atuante dos três), ficou evidente que, por mais que tivesse adentrado no currículo, a forma como a História Africana e afro-brasileira fora abordada não supriu a necessidade dos mesmos como professores.

Ainda com relação a isso, o professor Joaquim apontou a importância de participar do projeto de forma a conhecer a história africana para além da escravidão:

Joaquim: veja bem, preste atenção nisso, de repente chega um aluno faz uma pergunta dessas aí, da seguinte forma, ele leu o Egito, depois do Egito vem a Grécia, e vai que o aluno faz uma pergunta dessa, caso eu, nós aqui, caso nós não estivéssemos aqui, qual seria nossa resposta? Nenhuma! Nenhuma!

Pesquisadora: eu vou dizer como funcionava a minha mente como estudante. [...] Esse meu interesse em história da África surgiu porque quando eu era estudante, tava na quinta, sexta série, que hoje é o sexto e sétimo ano, né? Eu via os vídeos, eu adorava o Egito, eu via as novelas e coisa e tal e eu sabia que na África tinha gente negras, só que no Egito só mostrava gente branca. Eu ficava pensando 'porque só o Egito é branco?', aí eu pensava que o Egito era assim, uma ilha de branquitude que só lá era branco e o resto era tudo negro. Era isso que era na minha cabeça. Depois que eu descobri que não, que eles eram negros e que eu fui enganada esse tempo todo [risadas do grupo]. Eu morria de vontade de perguntar aos professores, eu tinha vergonha. Aí eu me pergunto: se eu tivesse perguntado, o que os professores teriam me respondido? Joaquim: nada. Ou então tinha criado da cabeça uma coisa para enganar também.

Como os meus professores do ensino fundamental hoje são da idade do professor Joaquim ou mesmo mais velhos, acredito que a resposta dele estava dentro do que poderia ter acontecido se a pergunta da pesquisadora fosse feita. Mas agora, depois de terem participado do projeto, eles não apenas desconstruíram sua visão embranquecida do Egito, podendo responder perguntas como a que eu tinha como estudante, mas estavam prontos para levar essa discussão para suas salas de aula.

Claro que isso não significa que a escravidão não deve ser abordada. Falar sobre esse processo é essencial para entendermos o racismo hoje. O que pretendíamos era mostrar que a história dos africanos não é resume à diáspora e sua escravização e sim mostrar uma diversidade cultural e histórica a qual não temos conhecimento por sermos privados de seu contato em virtude desse racismo. Abordar os grandes impérios é mostrar um outro continente africana, que produziu civilizações tão intrigantes e avançadas quanto a que vemos em outras partes do mundo.

Voltando à nossa sessão de jogo, Assan (Flávia) é direcionado a buscar a caravana que vai para ao norte, nas minas, depois de fazer um negócio não muito proveitoso com as moedas, pois falhara no teste. Passamos para Barak (Fábio) que estava preocupado porque não estava vendendo bem. O professor Fábio entrou bem no personagem dele e ficou colocando as mãos na cabeça preocupado à medida que interpretava. E também se levantou e começou a andar pela sala e tentar ‘vender’ para seus colegas. Barak (Fábio) descobre da caravana que vai para as minas e vai em busca de mais informação. Passamos para Sion (Mario) que foi contratado para fazer uma escultura de Nossa Senhora para o monastério. Ele ouve falar dos iconoclastas que não querem imagens e o personagem fica preocupado. Sion (Mario) encontra com o personagem Madmoyo (Leila) que não quer pagar pela escultura, pois quer ficar com o dinheiro. Os dois negociam, mas não chegam a uma conclusão. Chega a hora em que todos os personagens se reúnem na Igreja Maria de Sião para tentar um lugar na caravana para o norte. Os personagens que não são comerciantes vão para arrumar trabalho como protetor da caravana e os demais querem compor para vender. No final, todos conseguem seu lugar na caravana.

Nesse ponto, a professora Norma, que faltara as reuniões anteriores, finalizou seu personagem posteriormente, e o apresentou quando as sessões de jogo já haviam começado.

Norma: Dankor. Ele é um comerciante rico de Tebas. [...] Lógico, é homem. Branco e egípcio, porque a mãe dele é uma grega e o pai é um egípcio.

Pesquisadora: mas aí ele não vai ser branco, ele vai ser...mais claro, mas não necessariamente branco.

Norma: Comerciante, um bom senso para negócios, sabe negociar...

Como quando a professora apresentou o personagem já estávamos envolvidos com a sessão de jogo, não questionamos inicialmente o porquê de ela ter decidido fazer um personagem branco, sendo que havíamos combinado de fazê-los todos negros, preferindo deixar essa questão para quando fossemos fazer uma análise das sessões. Cabe salientar, que a professora faltou as reuniões de estudo da História de Axum e também não esteve presente na construção dos personagens nem das discussões das mesmas, o que, percebeu-se, refletiu no seu personagem descontextualizado em relação aos outros.

Continuamos com a sessão de jogo, com os personagens se preparando para fazer a viagem para as minas do norte. Nosso intento era, quando chegassem lá, os personagens obtivessem pistas do paradeiro da Arca da Aliança e fossem em busca dela. Como o organizador da caravana deu dois dias para os personagens se prepararem, cada um dos personagens organizou o que levariam para a viagem. Nesse momento conversamos mais sobre os produtos que eram comercializados no Império de Axum e a maior parte da sessão foi sobre isso.

O Yoshe (Joaquim) durante os preparativos da viagem decidiu levar cerveja e mel para comercializar no norte. Ambos eram produtos produzidos por agricultores no período em que nos situávamos no Império de Axum. Raggi (Marisa) negociou para tentar diminuir o preço de participar da caravana e também a porcentagem que pagaria para levar seus produtos, que eram tecidos, especiarias e mel, sendo seu objetivo comprar metal. Assan (Flávia) separou as moedas que pretendia trocar na viagem, e como fora contratado como mercenário, iria na defesa da caravana e não com os demais mercadores. Dankor (Norma) decidiu levar peças ornamentais e joias. O Barak (Fábio) separou mercadorias encalhadas para tentar vender ou trocar enquanto a Akile (Simone) decidiu justamente o contrário, levar as mercadorias que mais vendiam. Já Madmoyo (Leila), que era o monge que foi para abençoar a caravana, aproveitou para levar coisas para vender e tentar ganhar com a fé das pessoas.

Os personagens se preparam para começar a jornada, com as mercadorias sendo separadas e devidamente identificadas, com carimbos e tintas, para que não se misturassem. Raggi (Marisa), tentou conseguir diminuir o preço que pagaria para integrar a caravana, então fizemos uma jogada de dados, simulando uma negociação entre dois comerciantes e a professora Marisa foi bem-sucedida.

Enquanto falávamos dessas características, o professor Joaquim fez uma comparação entre as caravanas de comerciantes que existiam em Axum com os movimentos que aconteciam em sua própria comunidade e também dos tropeiros no nordeste brasileiro.

Joaquim: na aldeia onde eu morava, a gente pegava muito um peixe que eu não sei como vocês chamam aí na região de vocês, corombo e moré. [...] Então a gente tirava

a ova, as ovas, e separava no canto, aquilo ali a gente não levava pro negocio, deixava em casa, botava o sal e tudo ali é o que os bacana [sic] aqui chamam de caviar. Ova de peixe. Escute bem. Então, aquilo ali, a gente colocava sal, botava sal e botava para secar. Depois de seco, a gente ensacava num saco de estopa, quando ele falou ali eu me lembrei, saco de estopa e ai a gente saia da aldeia e ia até o estado da Paraíba em... agora esqueci o nome, só sei que é uma feira muito famosa de lá. A gente andava mais de uma semana em cima do lombo de mula, certo, aí quando era para dormir a gente ficava assim na beira da estrada e botava assim uma lona e dormia e tomava água e comia alguma coisa e ia de novo. Isso aí eu fiz muito com papai e os outros. Chamava tropeiro. [...] E isso aqui me lembrei muito [fazendo referência a caravana que os personagens dele estavam integrando]

O professor Joaquim falou dos produtos que ele e o pai comprava nessa feira, para abastecer a aldeia deles. Essa referência entre o comércio de Axum e o comércio aqui, fizemos lembrando que muitas civilizações que fazem comércio por terra têm essas movimentações e que é nelas que ocorrem não apenas as trocas comerciais, mas também culturais.

No final da história, antes dos personagens chegarem às minas, a caravana foi atacada por bandidos, mas os mercenários conseguiram rechaçá-los. Infelizmente, não conseguimos cumprir o objetivo de nossa sessão de jogo de Axum. Como o ano letivo de 2019 estava no fim, os professores já estavam ficando de férias e não conseguimos terminar a história na última sessão do ano, decidimos encerrar a parte de Axum com a chegada dos personagens nas minas e com as negociações. Acreditamos que, mesmos em ter entrado mais na parte mítica da história, conseguimos fazer uma imersão satisfatória na história de Axum, além de conseguirmos levantar diversas questões a respeito da formação dos professores sobre a história africana e afro-brasileira, já que eles tiveram contato com temas que desconheciam. Também pudemos perceber a diferença de abordar um tema muito conhecido (Egito), com um sem tanto apelo midiático (Axum). A construção dos personagens entre os dois temas também ficou evidente, com os professores se aprofundando um pouco mais deles mesmos nos personagens ou mesmo negarem aspectos da cultura, permitindo que pudéssemos discutir esses aspectos.

O Império de Axum foi o último tema antes da pandemia de COVID-19. No próximo tópico, abordaremos como foi feita a transição para o modo remoto da pesquisa, como isso afetou nosso projeto e os impactos em relação ao que pretendíamos na pesquisa.

4.2.3 Dando vida à(s) História (s): Brasil

A pandemia de COVID-19 mudou não apenas a nossa pesquisa, mas como todas que estavam em andamento durante esse período. Em nosso caso, ela mudou principalmente a configuração dos planos com relação à aplicação com os alunos. Porém, não foi a única

mudança. Tivemos ausências dentro do projeto que foram muito sentidas, especialmente pelo ritmo que tínhamos estabelecido até aqui.

Após a sessão de encontros sobre o Império de Axum, havíamos combinado que voltaríamos a nos encontrar no começo do ano letivo para estabelecer as datas dos encontros do semestre de 2020.1. O encontro aconteceu no dia 05 de março e, àquela altura, a OMS não havia declarado pandemia ainda. Nesse encontro, não tivemos criação de personagem ou jogo, apenas conversamos sobre os rumos que a pesquisa tomaria naquele ano. Fizemos um cronograma de encontros e até mesmo determinamos em quais meses começaríamos o trabalho dos alunos. Duas semanas depois, esses planos foram deixados de lado com a suspensão das aulas.

Nosso maior receio era que os professores desistissem do projeto, devido à mudança em seu formato. Como estávamos em contato com os mesmos por aplicativo de mensagem, conseguimos uma resposta afirmativa sobre a continuidade deles na pesquisa. Após ajustes, decidimos que os encontros seriam através da plataforma do Google Meet e que as reuniões aconteceriam semanalmente. Quando as reuniões voltaram, já estávamos em junho de 2020.

Não apenas nós tivemos que nos adaptar, mas também toda a prática dos professores passou por muita mudança. Como o ano letivo mal havia começado, muitos sequer tinham tido o primeiro contato com as turmas e, por ser um município pequeno e onde a internet era deficiente, os primeiros desafios já se mostraram na simples presença dos alunos. O primeiro impacto notado foi a maciça ausência dos alunos nas aulas. Isso aconteceu também no nosso projeto: a frequência oscilou muito e houve diversas reuniões que não aconteceram por falta de coro. É importante salientar isso, porque essa parte da pesquisa vai ser visivelmente diferente das duas primeiras: a dinâmica foi outra e o cenário era de muita apreensão. Enquanto os professores estavam sujeitos apenas à disponibilidade da escola para participação, era mais fácil reuni-los. E agora, mesmo que pudesse parecer que seria mais fácil sua participação, já que estavam em casa e não precisavam sair, foi muito mais complicado reuni-los nos encontros virtuais. Internet ruim, problemas familiares e a própria pressão psicológica de viver uma pandemia se mostraram os principais desafios que enfrentamos. Muito teve que ser adaptado para que pudéssemos levar a cabo o projeto.

Além disso, os professores enfrentavam seus próprios problemas nas escolas. No primeiro momento, não houve aula remota efetivamente; os professores faziam atividades e enviavam para os alunos. Os alunos, contudo, não entregavam as atividades respondidas, mesmo quando elas eram entregues impressas nas escolas. De uma turma com 30 alunos, em média apenas 6 entregavam as atividades. Quando as atividades passaram a ser entregues on-

line, o quadro não mudou. Ao adotarem as aulas on-line, a maioria dos alunos não aparecia, muitos por causa da internet. Abordaremos mais com relação aos alunos no próximo tópico.

Devemos mencionar também um acontecimento que também afetou a pesquisa. Dos professores que participavam do projeto, apenas dois eram professores efetivos da prefeitura de São Gonçalo do Amarante. Os demais eram temporários. Quando o ensino passou a ser remoto, a prefeitura demitiu todos os temporários e disseram que os professores efetivos teriam que lidar com todas as turmas, já que não era presencial. Isso apenas não cortou a renda dos participantes, como aumentou demasiadamente a carga para os efetivos. Poderíamos fazer toda uma pesquisa só com os dados que temos sobre esses problemas, mas não é o foco do nosso trabalho. Ainda assim, é importante relatá-los, já que nos afetou diretamente e esta tese também é um registro histórico de sua época. Falar sobre o que aconteceu com os professores é mostrar uma visão sobre como trabalhadores da educação de uma prefeitura pequena no interior do nordeste lidou com descaso em relação à educação.

A dinâmica do grupo acabou mudando. Tínhamos nossos próprios rituais quando nos encontrávamos: começávamos falando sobre a situação do país, desabafo sobre problemas na escola, começávamos os estudos, jogávamos e depois tínhamos um lanche coletivo, um momento mais informal, mais descontraído, onde fortalecíamos nossos laços. É evidente que esse contato presencial fora cortado para todas as pessoas nesse momento, mas era um importante momento de nossa pesquisa, já que trabalhamos com a formação de um pesquisador coletivo. E, quando os encontros se tornaram on-line, foi mais difícil manter o foco, pois presencialmente tínhamos um lugar só nosso, onde podíamos focar em nossa vivência. Virtualmente, havia a exclusão daqueles que não tinham uma boa internet e mesmo os que tinham eram constantemente interrompidos durante as sessões. Se no nosso grupo, pequeno, houve essa dificuldade, era apenas uma pequena porcentagem das dificuldades enfrentadas pelos professores.

Apesar disso, conseguimos marcar as reuniões e continuar nosso trabalho, remotamente. Como já havíamos combinado no ano anterior, as sessões de jogo a seguir se passaria no Brasil. Inicialmente, pensamos em fazer similar ao feito no mestrado, onde os professores interpretariam personagens em meio à diáspora africana. Contudo, o professor Fábio sugeriu um tema mais atual: o movimento negro no período da ditadura militar, pois era algo que ele estava estudando e tinha interesse. Como estávamos interessados em dar visibilidade a outras temas e fugir um pouco de apenas falar de escravidão, aceitamos. Dessa forma, foi passado material para os alunos, especialmente uma tese de doutorado, “O mundo negro”: a constituição do movimento negro contemporâneo no Brasil (1970-1995) de Amilcar

Araújo Pereira. Também foi encaminhado alguns sites para os professores e pedimos que eles pesquisassem, como fizeram para as sessões do Egito e Axum.

No momento em que retomamos nossas reuniões, no Brasil uma portaria havia acabado com as cotas para negros na pós-graduação como último ato do, na época, ministro da Educação que foi exonerado logo a seguir. O professor Fábio foi um dos que estava mais preocupado com as repercussões disso, por isso, ele acreditava que discutir esse período no Brasil seria de grande contribuição para todos. Posteriormente, essa portaria foi revogada.³⁹

A professora Marisa mostrou grande interesse pelo texto indicado, especialmente com relação ao desenvolvimento do movimento negro anterior à ditadura militar.

Marisa: achei interessante com relação ao movimento, que desde a época do governo Vargas, né, que surgiu, mas não era com tanta intensidade, e depois foi, foi nunca foi deixado de lado, sempre houve né membros que tiveram interesse que o movimento continuasse e chegou na época do regime militar e ele continuou né, e continua até hoje. As figuras que aparecem o Abdias, né, ele foi importante... A questão do mito da democracia racial que serve para camuflar, né, o preconceito que existe em relação ao negro. Fala que tem democracia racial e na verdade tem [racismo], não assume que tem e dificulta né o desenrolar dos acontecimentos das lutas deles.

Reforçamos para todos os professores a necessidade de lutar contra esse mito da democracia racial, já que ele é um dos produtos do racismo no Brasil que mais reforça estereótipos e contribui para que o ensino permaneça branco e o racismo sendo constantemente engado.

Sobre o material disponibilizado, o professor Fábio mostrou-se animado, pois acreditava que era uma importante fonte de informações.

Fábio: primeiro ele traz uma linha do tempo do movimento negro no Brasil, não sei se vocês sabem, mas o movimento negro é um dos movimentos sociais mais antigos que temos aqui no nosso país e é interessante que vai mostrando das fases e quando fala a questão do mito, né, ele mostra um pouco do que o Gilberto traz em sua obra, no caso Casa Grande e Senzala, e naquele livro na sua obra, ele quer, como se diz, er... como posso falar.... Quer como se fosse.... De consolidar, não é essa palavra, mas como se fosse consolidar essa questão das três raças, a questão das raças de forma harmônica, por isso surge o mito da democracia racial e interessante que vai até os dias de hoje. Então é muito interessante nós pensarmos que se você não tiver. Eu lembro quando eu estudei na graduação na [instituição de ensino], a interpretação que professora fez na época do livro Casa grande e senzala é totalmente diferente da eu faço hoje, né? Ela fazia uma interpretação totalmente diferente, né? Inclusive hoje, quando a gente olha o Gilberto Freire, não só o Casa Grande e Senzala, mas o outro livro também, a outra obra, a gente observa bem essa questão.

39 MEC recua e revoga portaria que derrubava cotas da pós-graduação. Disponível em <https://www.correiobraziliense.com.br/app/noticia/eu-estudante/ensino_ensinosuperior/2020/06/23/interna-ensinosuperior-2019.866208/mec-recua-e-revoga-portaria-que-derrubava-cotas-da-pos-graduacao.shtml> Acesso 21 mar 2022.

Como estudante de Antropologia, o professor Fábio explicou como essas ideias se apoiaram na ciência para perpetuar o racismo. Ao entrarmos nesse aspecto, temos uma abordagem diferente do que fora feito até então no projeto, que explorou grandes impérios na África, e agora nos propusemos a enfrentar o racismo em nosso próprio ambiente, remetendo a aspectos atuais da nossa sociedade. Sabíamos que seria um desafio muito maior do que antes, porque ia mexer com algo mais próximo dos sujeitos.

A professora Simone fala a respeito do movimento negro que descobriu a partir do texto, já queríamos

Simone: pelo o que tava lendo lá, na verdade o movimento negro aqui no Brasil ele começa com a própria escravidão quando os negros eles fogem das senzalas, quando eles fogem e vão pro quilombo em busca justamente dessa libertação. Então, pelo que ele escreveu lá, pelo que eu entendi, na verdade ele a gente tem isso aí como coisa mais recente né, mas esse movimento começou lá atrás com os próprios negros escravizados. Essa busca deles pela libertação. Aí é que começa na verdade, só vem mudando o nome. [...] Professora, e eu acho engraçado assim, por que gente ouve muito falar de movimento negro, e a gente sabia que os negros fugiam né, dos senhores, mas a gente não tinha pensado nessa luta já como o início desse movimento negro. Eu pelo menos, não tinha feito ainda essa associação. [...] Esses trechos que ele colocou são bem interessantes, leva a gente a refletir que a gente não sabe de nada.

Foi importante para os professores nesse momento o reconhecimento da resistência desde os tempos da colonização do Brasil. A professora Simone admite que imaginava que o movimento negro era algo recente na história, enquanto na verdade ele é muito mais antigo do que ela imaginava e que apenas recentemente ganhou destaque. Para ela, era uma informação de extrema importância para entender a importância de se estudar o tema das africanidades. Enfatizamos que nossa formação propositadamente deixou esses conhecimentos de lado, o que nos levou a ter essa lacuna em nossa educação, que nos levou a ‘não saber de nada’, como ela mesma afirmou. E foi essa necessidade de entender o movimento que fez o professor Fábio recomendar esse recorte histórico para nossa pesquisa e que aceitamos prontamente, já que traria uma abordagem atual das nossas discussões, centradas até então na antiguidade.

Quando falávamos sobre a questão do racismo, as professoras Simone e Marisa trouxeram um discurso já conhecido e que já havíamos debatido antes que era que “os negros têm preconceito com os negros”. Lembrei a elas de quando falamos a respeito disso e perguntei ao professor Fábio se ele gostaria de falar a respeito. Ele tomou a palavra para abordar o assunto.

Fábio: então, em relação a questão dos negros não se reconhece é porque é muito fácil você não querer ser o outro, né? O que é negado o que é falado o que é xingado, então

muitos deles preferem não tocar, não sou isso que falam, né, não vou, tem um entrave. Então também entramos nessa questão, também encontramos muito uma questão que nós chamamos no movimento negro de ‘afroconveniência’ que pessoas que se autodeclararam negras para ter uma certa vantagem, como agora nós estamos nos próprios concursos públicos e nas universidades que é a questão nesse momento como a ‘afroconveniência’ e eu digo nesse momento que é questão muito própria minha, em relação própria a essa questão que sempre falo de assumir minha identidade quilombola. Toda vida nos espaços que eu estou que eu digo que ‘sou quilombola de Coqueiros’, ‘tenho muito orgulho de ser quilombola’, e é isso que a vida inteira foi negado porque coqueiros sempre foi visto na cidade, na sede da cidade como um local que tinha cheio de pretos, que eram sujos, que eram brabos, que eram selvagens e quando você chega que associa, é difícil para a população chegar e dizer ‘eu sou quilombola’. Então, eu estou reconhecendo que meus antepassados eram escravos, né? Porque hoje em dia, nós do movimento negro em especial nós quilombolas não falamos que somos descendentes de escravos nos descendemos de uma população que foi escravizada. Mas até então ninguém quer associar, né? Sobretudo aqui na nossa cidade que onde teve muito a questão da baronesa, até hoje tem um guia turístico aqui na cidade que ele se veste praticamente todos os dias como barão e ele se intitula o ‘barão de Ceará-Mirim’.⁴⁰ Inclusive para as festas oficiais ele vai todo caracterizado, então assim, o interessante de tudo é que ele não é branco. [risos] Então ele faz uma apologia muito grande a questão do barão e baronesa aqui da cidade, inclusive se sentindo como tal. E a partir daí você vê que muitas pessoas daqui não se sentiam confortável em conversar essa questão em ser chamado [áudio do vídeo cortou]. Na escola, também eu sempre observo isso tanto na sala dos professores, tinha um professor que era negro e que era só nós dois negros na nossa escola, e ele não se sentia muito confortável quando eu levantava essa temática, porque não é só no curso não que eu falo de quilombola de negro, de tudo, e movimento social, não, é em todo canto que eu tô. Também na escola, sobretudo na sala de aula. E eu lembro que na escola, o colega que é até um pouquinho mais escuro que eu, mais retinto, como nós chamamos, ele não se sentia confortável falando e eu dizia ‘tu é quilombola também, tu é mais preto que eu’. Aí ele deu uma risada assim, meio saindo pela tangente da história, aí depois disseram ‘júnior, não sei se você sabe, mas fulano de tal ele é quilombola sim.’ E o interessante, professora é que o coordenador dizendo assim, em voz baixa, como se fosse um segredo, né? Aí eu disse, ‘nossa, ai que bom, tá bom’. Se ele não quer assumir a identidade, não sou eu que vou fazer isso. Mas aí, é isso, nesse momento é que as pessoas se negam. Gente, vocês não tem noção de como isso é, muitas vezes comentários racistas aqui em Coqueiros, na comunidade, de pretos. Aí, o que é que eu faço? Você escutou o que você falou? E repito a frase para a pessoa refletir no que falou. Mas ainda é muito comum porque essa questão do racismo é porque você nega, você não quer participar. E por outro lado tem pessoas mesmo que, como é o caso do cara da Fundação Palmares, negro retinto, que ele faz um desserviço, para a população, né? Se sentindo branco, né?

Simone: negro o quê que tu dissesse? Retinto? Não entendi.

Fábio: negro retinto, que é mais preto. Nós temos uma escala de cores, que chamamos colorismo, sabe? Quem é mais claro, quem é mais negro. Tudo é negro, mas a discussão que nós temos é que quanto mais retinto, quanto mais preto a cor da sua pele for, mais alvo de preconceito você é, você vai [sofrer], nos espaços que você está. Então, assim é tão interessante, vou dizer só isso para passar para o outro o colega aí, na sala que nós estávamos, eu e o outro professor que é preto também na escola, ele é mais retinto, mais preto, que eu, aí chegou na discussão toda e chegou a coordenadora, que era até nova, seletista, conversando, conversando e saiu todo mundo e ficou eu e ele, e depois eu sai pra pegar o livro e ela perguntou para algum professor, ‘e ele’, não era comigo não, era com o outro, ‘e ele é o que aqui?’ E quando ela falou ‘e ele é o que aqui?’ olhei pra ela e disse assim ‘o que aqui o quê? Aqui é uma sala de que? Professor. Por que você acha que ele não é professor por causa da cor? Aí ela ficou

400 barão e a baronesa de Ceará-mirim: as dragonas e o pente. Disponível em <http://www.tribunadonorte.com.br/noticia/o-bara-o-e-a-baronesa-de-ceara-mirim-as-dragonas-e-o-pente/519851>> Acesso em 22 mar 22.

totalmente desconfortável quando eu disse isso. Na verdade, ela não falou comigo, falou com ele, mas o jeito que ela falou, ela não se referia que ele fosse professor. Então é uma coisa que é muito gratuita, então assim, se nós pegarmos a população que é mais negra, que é mais preta, você vai observar que todas, que todos, vão passar por um preconceito gratuito, por isso é bom trazer essa questão que sempre que fala que é questão de preconceito no Brasil é uma questão social e não é. É uma questão social vinculada a uma questão racial também. Não podemos esquecer. E trazendo um pouco para o texto, é interessante como fazia o próprio movimento social, o MNU, o Movimento Negro Unificado, trouxe essa questão de consciência, né? Então é interessante trazer isso, a questão do próprio negro, da própria conscientização do negro, isso é muito importante. Porque a partir daí é que você faz a ressignificação. É a partir daí que a gente tá nesses espaços, que a gente tá lutando, né? Eu até falei coloquei no grupo aí de vocês, da gente, sobre a questão do Globo Repórter, né? Que eu falei, nossa é histórico a Globo falando de negro com um jornalista negro, tal e tal, e trago isso para pensar que é aqui que nós estamos falando, um dos tópicos da matéria dizia o seguinte 'a partir de como você furou esse bloqueio', né, do preconceito, do racismo, e eu me coloquei também, eu me vi naquele espaço lá. A partir do momento em que eu rompi esse bloqueio, foi a partir da educação. Então, assim, eu sou muito grato sobretudo aos meus pais, por estar né, estar, poder estar nos espaços da educação e estudar minimamente em escolas públicas, sou fruto da escola pública, o que eu em orgulho de dizer hoje que estou na pós-graduação de uma universidade pública federal. Certo? Talvez não seja muita coisa, mas pra mim, saber de onde venho, pra mim é muita coisa. E **eu tô rompendo esse bloqueio a partir da educação**. Quando eu falo com propriedade, quando eu falo e chego assim sou quilombola de coqueiros, assumindo essa identidade, eu tô mostrando, Simone, que antes de mim existe uma ancestralidade. Quando eu falo quilombola de Coqueiros, estou reconhecendo as pessoas que vieram lá atrás. As pessoas que deram suas vidas, que deram o sangue para estarmos hoje aqui discutindo e falando de forma igualitária.

Quando iniciamos o projeto, tivemos diversas discussões sobre o apagamento da História dos povos negros africanos, discutindo o embranquecimento e/ou ausência nos currículos. Esse apagamento foi discutido com os professores, mas apenas agora quando tratamos dos tempos atuais, das lutas dos negros de forma mais próxima, como o depoimento de um dos colegas, e chamando a atenção para essa situação é que podemos compreender o porquê desse apagamento e as repercussões dele que vão além da sala de aula, que afeta a vida de milhões de brasileiros e brasileiras que passam por situações como a descrita pelo professor constantemente. Foi extremamente necessário para aprofundar nossa compreensão que esse relato partisse de alguém com quem já tivessem estabelecido um laço, que era parte do grupo, que era um sujeito querido, pois fortaleceu suas palavras e para os professores brancos, a pesquisadora se incluiu entre esses, essas situações nunca serão sentidas, apenas vistas ou mesmo praticadas por. Quando nos propusemos a fazer jogos de interpretação e pedir para que os professores assumissem papéis de pessoas negras, sabíamos que, nunca nenhum jogo de interpretação poderia refletir a intensidade da situação de racismo e a dor que ela carrega. O que promovemos é a questão da empatia histórica, compreender por meio da história e desses processos de representação de papéis a importância dos povos na história, o quando essa história

fora negligenciada e os impactos disso no nosso cotidiano. Bem mais do que isso, o círculo vicioso que se perpetua a partir disso: apaga-se a história e a importância, reproduzem-se o discurso racista, que ganha força e apaga ainda mais a importância dos povos negros. Como bem falou o professor Fábio, é necessário romper esse círculo. Para ele, foi através da educação, de se reconhecer negro, sua resistência e luta a partir de sua vivência quilombola. Para os professores brancos, cabe o reconhecimento dessas lutas e tomarmos parte dela como agentes antirracistas, de não reproduzir esse discurso principalmente na sala de aula, através da nossa própria educação. Porque não ser racista é questão de carácter, mas ser um professor antirracista é essencial para que as escolas possam se tornar lugares seguros para os alunos negros (que são a maioria nas escolas públicas, onde os professores desse projeto atuam) e que esses alunos possam ter representações afirmativas de sua ancestralidade e não apenas ligada à escravidão.

Os professores brancos precisam também entender que quando seus alunos negros ‘negam sua cor’, o que está acontecendo é, na verdade uma recusa em aceitar a carga negativa que a sociedade imputa à mesma. O que a pessoa não quer, como o professor Fábio falou, é ser associada a coisas que são consideradas ruins. A negativa não é da cor, mas do que é imputada a ela pela sociedade racista. Trazendo uma nova perspectiva no ensino de História, atua-se para mostrar uma nova forma de ver a história dos negros. Da mesma forma como todos os participantes do projeto encantaram-se com as descobertas sobre o Egito e o reino de Axum, devem encantar seus alunos também, mostrando uma história africana diferente daquela da mídia e do senso comum. Se cada vez que os professores de História ao falar de africanidades apenas se referirem à escravidão, condiciona-se a pensar que ser negro só está ligado a isso e dificilmente crianças e adolescente vão querer essa associação. Claro, esse é um assunto que não deve ser apagado e esquecido, mas mostrar também toda a opulência dos monarcas, dos impérios e as culturas dos povos africanos.

Para os professores brancos, o exercício também é de falar a partir de seu lugar como branco e não assumir o lugar de ‘salvador’, mas de aliado à luta. Muitos professores brancos se absterem de falar sobre História Africana e Afro-brasileira, dizendo ser branco e isso não é um problema deles. Pelo contrário, é um problema de branco e causado pela branquitude. Mais do que nunca os professores brancos (maioria nas escolas) devem abordar o tema e, para isso, precisam de formação, senão corre-se o risco de eles apenas reproduzirem o racismo enquanto acham que estão cumprindo a lei. O racismo é problema de toda a sociedade deve ser combatida por todos em todos os espaços possíveis.

Fábio: Nós, quilombolas, queremos sim ocupar as universidades, porque as próximas gerações, nós não estamos preparando as próximas gerações para ser empregada

doméstica não. Tem que comprar máquina de lavar, porque a gente tá se preparando para as que próximas gerações ocupem espaços que foram negados a vida inteira nas universidades. Nós, pretos e pobres, não queremos só ser professor de história, gente me entendam, pelo amor de Deus [risadas de todos] e antropólogo não. A gente quer ser, mas queremos ser médico também, doutor, certo? Só professores, não. [todos dão risadas]

A questão que o professor falava e que todos puderam perceber é ter a oportunidade de ser quem quiser, pode ocupar os espaços que forem, independentes de sua cor. É um futuro para qual podemos contribuir desconstruindo nossos discursos e nossas aulas, compreendendo a luta do movimento negro e dos quilombolas e impedindo que o discurso da branquitude continue a reger nossas salas de aulas.

A professora Simone, que é branca casada com um negro, falou sobre um episódio que, quando aconteceu, ela não qualificou como racismo, mas que repensou após nossos estudos.

Simone: um dia eu fui buscar meus meninos na escola, aí o porteiro olhou pra mim e disse ‘ah, aqueles dois bem moreninhos’ e eu fiquei assim olhando e disse ‘tem nome não?’. Às vezes a gente fica até sem reação.

Os filhos da professora, mesmo sem serem escuros como o pai, foram descaracterizados pelo porteiro, que chamavam todos os alunos pelos nomes, exceto os dela. Apesar de ficar incomodada na época, e sem reação, demorou para que ela pudesse entender que se tratava de racismo. O mesmo aconteceu em outro episódio quando as pessoas visitaram seu filho e ficaram indagando se ele seria escuro. A professora Simone se considera parda e diz que não sofreu com o racismo pessoal, mas com o dirigido aos seus filhos e sua demora em compreensão tem a mesma raiz da negação dos alunos negros em serem negros, na não aceitação da carga que isso traz.

Fábio: Simone, eu acho que uma das coisas que me... Fica às vezes né é que eu sou militante e tal e tal, ando praticamente ‘armado’ [risadas] quando alguém fala alguma coisa eu já vou dizendo... Mas isso não me faz não sofrer preconceito, eu sofro também, entendeu? Às vezes você sobre aquele bem velado, a pessoa não fala, mas o olhar diz tudo, né? O olhar diz tudo. Às vezes nos próprios... Eu digo muito na universidade que estou, né, mas sempre a depender dos espaços que estou, sempre observo. A pessoa não fala claramente né, mas o olhar já diz muito. Mas o que faço quando vejo uma pessoa me olhando meio pra baixo? Eu levanto a cabeça e olho por cima. A gente tem que chegar, chegando. Porque se você... se você não for... não chegar chegando, alguém vai sempre querer lhe cortar.

E aí entra mais uma vez nosso papel como professores de História, abordar a história africana e afro-brasileira para por meio de seu ensino e descolonizando as mentes possamos contribuir na luta antirracista e que o ensino da mesma não se resume a apenas

escravidão. O professor Fábio chegou a fazer alguns relatos sobre situações ocorridas na universidade, mas pediu para que os mesmos não fossem colocados neste trabalho. O que podemos falar é que o professor afirmou que quando os quilombolas são objetos de estudo, tudo bem, mas quando passam a serem pesquisadores, incomodam.

Sempre enfatizamos para os professores que nossa pesquisa, uma pesquisa-ação, não fez deles objetos: ao participarem ativamente, criando também as situações da pesquisa, como foi o caso desta reunião que o professor Fábio trouxe o tema e levantou as discussões, eles faziam parte de um sujeito coletivo, que também era pesquisador em sua própria maneira, ao levantarem dados sobre os períodos históricos, liderarem discussões e participantes ativos do que estávamos desenvolvendo. Não queríamos apenas espectadores, mas produtores de conhecimento que compartilhariam essa experiência de forma lúdica e interativa.

Abordar essa questão do racismo dessa forma levou a professora Simone a fazer a conexão do que falávamos desde o começo, da imaginação colonizada e como não é só na questão da história antiga que ela está incrustada.

Simone: Essa questão do racismo é muito forte e a gente, apreço que a gente se acostumou com isso. A gente chega em determinados locais geralmente quando a gente procura um médico, a gente já tem isso na cabeça que a gente procura um médico o quê? Branco.

Fábio: Verdade. [por mensagem no chat]

Simone: Isso aí parece que foi colocado na mente da gente.

Pesquisadora: mas foi. Isso aí foi colocado na nossa cabeça.

Simone: é tanto que quando a gente vê um médico negro a gente até se surpreende. Agora que a gente tá vendo uma participação maior, mas até então você só via médicos brancos, juizes brancos...

Fábio: E na nossa cabeça só existe médico branco.

Ao abordar a questão do racismo e da negritude, lembramos aos professores que, se existe o racismo é porque alguém se beneficia do mesmo. Levantamos a questão do privilégio branco e que para começarmos a combater o racismo era necessário entender esse privilégio branco e a forma como ele atua, principalmente dentro das salas de aula, nosso local de trabalho. Enfatizamos que sim, foi algo que foi colocado em nossa cabeça, com a colonização da nossa mente. Quando a professora coloca que é ‘involuntário’ esse pensamento de médico branco, lembramos que isso na verdade é o que chamamos de racismo estrutural, que se colocou nossa mente ao ponto de não associarmos pessoas negras em cargos de destaque da sociedade, e que muitas vezes, e aqui coloquei especificamente para os professores brancos, que não se dão conta até testemunharem um episódio de racismo e até mesmo o protagonizarem como opressor. O processo de descolonização da mente é longo, complexo e que muitas pessoas não tem o interesse em fazê-lo, porque se beneficiam do sistema.

Nosso projeto quer justamente começar esse processo dentro do ensino de História, a desconstrução desse racismo na medida em que pudemos fazê-los dentro de sala de aula, mostrar o lado da história que foi negado ao povo negro. E o recorte histórico feito para esse momento, sugerido pelo professor Fábio, foi justamente para trazer nossa discussão para mais perto de nosso cotidiano. Pedimos para os professores pensarem personagens no Brasil da década de 70 do século XX, dentro do cenário do movimento negro.

No primeiro momento, pensamos em fazer a sessão se passar no nosso estado, Rio Grande do Norte, porém, depois de algumas pesquisas, decidimos que se passaria em São Paulo, devido à efervescência dos movimentos contra a ditadura. Depois da leitura dos materiais e da pesquisa dos professores, eles começaram a apresentar os personagens.

Simone: Olha só, eu pesquisei os nomes da década de 70, né que era um personagem relativo a movimento negro da década de 70, então eu pesquisei e resolvi colocar Ana, pensei até em colocar meu nome [...]. Então minha personagem tem 20 anos, ela é estudante, né? Ela ainda tá terminando o ensino médio, ela tem a pretensão de entrar numa universidade, só que a gente sabe que nesse período tudo é mais complicado. Ela é filha de Francisca, lavadeira e João, vigilante. Ela é negra. Os pais dela só tem até o 5º ano do fundamental, né? Fundamental incompleto, né? Ela participa do movimento negro, é uma pessoa muito criativa, tá certo? Ela também cria bastante melodias. Uma das funções dela no movimento são as artes visuais que ela sabe fazer painéis com bastante perfeição, né? Ela é ótima nessa parte de artes visuais, então ela cria, ela faz caricaturas, ela faz pinturas... Ela é muito boa também em fazer composições... Tudo isso aí ligado ao movimento.

Mais uma vez, a professora Simone faz uma personagem de seu próprio gênero, diferente das demais professoras no projeto. Como na sessão do Egito, ela faz alguém ligadas às artes, porém, enquanto no Egito ela era uma artesã em busca de poder, aqui ela é uma jovem artista, que faz sua arte ligada às questões do movimento negro. A professora fez questão de dizer que toda a expressão da personagem está ligada a essa arte. Diferente das outras personagens da professora, Ana aparece mais humana, pois a professora focou mais na sua história, dando nome aos pais dela, coisa que não fez com suas outras personagens. Provavelmente, pela proximidade histórica e espacial desse tema, tenha sido mais fácil para ela construir sua personagem.

Marisa: meu personagem é um personagem homem, tá? Ele se chama João Antônio de Souza, ele é casado, tem quarenta anos e é natural de São Paulo. Ele é filho de comerciantes, negros e ele também é comerciante, mas ele sempre gostou de ler a respeito da história dos negros, do Zumbi dos Palmares, dos quilombos. Ele viveu na década de 70, já tinha 40 anos. Ele... como comerciante ele tinha dificuldade se como já falei ele sempre participou do movimento negro unificado em 68, ele era muito participativo. [...] Quando ele começou a ler do movimento, ele começou a ter contato com pessoas que participavam do movimento e ele também começou a participar.

É importante ressaltar que todos os personagens e a história criada nesse momento foi feita a partir de textos e registros do período, pesquisados tanto pelos professores quanto pela pesquisadora, com a ajuda do professor Fábio, que estudava o período. Porém, sabemos que a ficção jamais poderia transmitir com precisão a historicidade do momento, então tentamos nos aproximar o máximo possível para que isso facilitasse a compreensão da situação da população negra do Brasil, com a finalidade do ensino da História e Cultura Africana e Afro-brasileira. Além disso, a própria dificuldade do período de estabelecer as reuniões, devido à pandemia, o que dificultou imensamente a troca de experiências, que tivemos com abundância nos temas do Egito e de Axum.

Sobre os personagens da professora Marisa, devemos destacar que ela sempre fez personagens masculinos e enquanto o primeiro personagem do Egito era um escriba, o segundo era comerciante, o que ela repetiu nesse momento. Também procurou dar ao seu personagem uma característica ligada a cultura, como fez Simone, só que nesse caso ligada à leitura.

A professora Leila decidiu fazer algo diferente dos demais: fez um refugiado de guerra. Seu personagem teria vindo de Angola fugindo da guerra civil.

Leila: ele veio de Angola, fugindo de uma guerra civil, os pais ficaram lá, e ele veio pra cá. No início, ele veio trabalhando na construção civil, porque ele não era muito escolarizado e foi onde absorveu a mão de obra sem estar qualificada. Então ele era, digamos, pedreiro, pintor. A partir daí ele começou a desenvolver a questão da oratória, porque a maioria das pessoas com quem ele trabalhava onde ele viu eram negros e o tipo de qualificação e como eles eram tratados, né, uma mão de obra como podemos dizer, meio marginalizadas, não só pela sua cor, mas pela falta de escolaridade também né? Então ele começou a atuar a defender essas causas, os direitos deles na empresa, nesse ramo de serviço. Ele se envolveu... ele é do rio de Janeiro e se envolveu com as escolas de samba, desenvolveu um dom artístico. [O nome dele é] Martin. Inspirado em Martin Luther King.

Como já tenhamos três personagens envolvidos com a arte e a professora Leila fez essa relação com as escolas de samba, decidimos nossa aventura seria centrada dentro do movimento em uma escola de samba. Como redutos de resistência negra durante o período da ditadura, acreditamos que podíamos usá-las como pano de fundo para nossa sessão de jogo. Para isso, pedimos que a professora Leila transferisse seu personagem para São Paulo, pois decidimos situar o jogo especificamente na escola de samba Vai Vai, cujo mestre da bateria Pato N'água foi morto em 1967, provavelmente pelo Esquadrão da Morte da ditadura.⁴¹

41 As escolas de samba e a resistência à ditadura militar. Disponível em <<https://almapreta.com/sessao/cultura/as-escolas-de-samba-e-a-resistencia-a-ditadura-militar>> Acesso em 05 jul 2020.

A professora Leila enfatizou que seu personagem era alfabetizado em português e ajudava aqueles que não eram a aprender a ler e escrever, além de ter o conhecimento de diversos dialetos de Angola. Essa característica aproxima o personagem da sua criadora, já que como professora, ela também ensinava, então buscou representar esse aspecto na criação do Martin.

Como vivera no período da ditadura militar, o professor Joaquim pegou bastante de sua própria experiência no período para produzir seu personagem. Pelo que sempre contava de sua própria trajetória e de suas vivências, percebemos que o personagem dele é uma alusão a si mesmo, quase como uma autobiografia.

Joaquim: meu personagem, ele lutou muito, exatamente por, devido ao isolamento político na época da ditadura, certo, e no caso, naquela época esvaziou muito os movimentos e posso dizer também que foi muito difícil né, juntar pessoas que segundo eles era meia dúzia de negros, tá certo? Porque de qualquer forma a gente sabe, eu passei a minha vida toda, servi o exército naquela época e eu sei que aquela realidade foi muito difícil. Então meu personagem, ele diz aqui, que foi muito difícil fazer esse movimento antirracista naquela época né? Aconteceu no final da década de setenta, né? Entendeu? Ele também participou dos movimentos sindical, estudantil err, no caso nesse aqui ele diz que na ditadura não tinha como realizar algumas ações, principalmente no Rio de Janeiro e São Paulo. Esse meu personagem ele não ficou única e exclusivamente não ficou só ligado a rio de já e São Paulo, era nos dois, nos dois estados, era onde mais ocorria as perseguições, a artista no centro cultural e arte negra né? Na realidade não podiam ter muito contato com a imprensa né? Foi muito tímido a participação, agora não tímido porque eles não queriam, realmente o personagem diz que não é que os negros não queriam participar de nada era porquê de qualquer forma nos sabemos que eles temiam, porque a ditadura para muitos que realmente só sabem através dos livros não é como eu que vivi, certo?

O professor se emocionou muito ao falar sobre sua vida na época da ditadura e deu algumas informações que, por serem muito sensíveis, preferimos deixar de fora. Todavia, é nítido que o professor revisitou esse período emocionalmente para fazer seu personagem e, como sua família era de Angola, ele elogiou a professora Marisa pro fazer um personagem angolano e se ofereceu para ajudar com informações para a personagem dela. Posteriormente, ele complementou o personagem dele, dizendo que o mesmo seria um professor do Mobral, de nome Manoel, envolvido no movimento negro.

Mario: eu fiz uma leitura sobre o movimento negro, né, na ditadura militar, ne, tentei pesquisar na internet algo que pudesse ajudar a criar o personagem o nome do meu personagem é João Carlos, ele tem 45 anos é natural da [inaudível], nordestino, que vai a busca por trabalho e [a conexão do professor cai e ele não volta para a chamada].

Os problemas de conexão tiraram muito da imersão que tínhamos durante as reuniões, pois quando ela estava bastante estável ou mesmo caía constantemente. Ter que fazer parte da pesquisa on-line nos mostrou como esse ensino remoto é excludente. Não apenas

tenhamos problemas em ter o grupo todo presente como tivemos a perda da participação de Flávia e Fábio, que não tinham como participar das reuniões pela instabilidade na internet de sua comunidade. A pandemia veio mostrar como existe essas desigualdades sociais. Essa ausência foi bastante sentida pois o tema havia sido sugerido pelo professor Fábio e ele sempre trouxe a perspectiva dele como homem preto e quilombola o que contribuiu muito para a sensibilização de todos os demais professores para o movimento negro. Como bem salientou o professor Mario em uma das reuniões, “A pandemia veio mostrar como existe essas desigualdades sociais.”.

É bom lembrar que essa exclusão não aconteceu apenas com os professores, mas também afetou imensamente os alunos, levando-nos a mudar a forma como faríamos a parte da pesquisa que os envolvia. No tópico a seguir, falaremos mais sobre isso.

Continuando sobre os personagens, o professor Mario depois concluiu seu personagem, apresentando novamente para os demais jogadores.

Mario: ele é um negro que tem o fundamental incompleto, os pais dele eram agricultores, no sertão, uma realidade muito difícil, aonde ele vai à procura de emprego para melhores condições de vida, nas grandes metrópoles, ou seja, São Paulo. Década de 70, período onde está tendo a ditadura militar, né, o período de chumbo, no período do governo de Médici e ele vai entrar nesse embalo aí sem saber o que está acontecendo de fato nas grandes cidades até então, porque ele vai à procura de emprego e chega lá e se depara com essa situação.

Para seu personagem, o professor Paulo disse que decidiu fazer algo diferente, para, em suas palavras ‘apimentar’ a sessão: ele seria um espião da ditadura dentro do grupo. Já tínhamos tido algo semelhante em nosso projeto passado, no mestrado, quando uma das alunas tinha feito um personagem que antagonizava com o grupo.

Paulo: meu personagem, eu tava inicialmente pensando em ser um do sexo feminino. [...] Mas depois, com a importância que tem, pensei no sexo masculino mesmo. Mas ele vai se chamar Sérgio [...]. Então, o que acontece, ele é uma pessoa do serviço de inteligência do serviço secreto do governo. Então ele é um x9, ele é um x9, então ele queria ser uma pessoa assim [...] um espião do governo, então ele é para pegar todas as informações coisas dos movimentos sociais tá fazendo e levar para o governo. Essa é a função dele. Ele é um x9, vai se infiltrar. Então ele tem 45 anos, veio da Costa do Marfim, de uma família rica, mas ele nunca teve uma influência política. [...] Ele é o vilão dessa história, tudo que o movimento tá querendo fazer, ele vai ser contra.

Como já falamos, o RPG é um jogo colaborativo e não competitivo, cujo objetivo é construir uma história. Normalmente, personagens como o do professor Paulo são desencorajados, para que a história pudesse fluir melhor, com a colaboração dos personagens entre si. Todavia, como uma pessoa infiltrada em movimentos sociais, escolas e etc. eram

comuns no período da ditadura militar, decidimos que o personagem deveria permanecer, para que pudesse fazer um contraste com os outros. Todavia, o professor não chegou a explicar o porquê de ter escolhido alguém de outro país e não do Brasil para esse trabalho. Um brasileiro, sem dúvida, se misturaria melhor. Analisando os fatos agora, deveria ter havido uma intervenção nesse caso e pedido ao professor uma explicação melhor do porquê dessa escolha ou mesmo que a repensasse, como fizemos em outros momentos. Foi um lapso da época que só conseguimos explicar por estarmos tão empenhados de fazer a pesquisa acontecer, de forma online e que o maior número de professores participasse, que acabamos deixando passar. Em uma reunião presencial, provavelmente isso teria sido mais bem discutido, como o fora antes.

Também foi discutido o porquê de um homem negro se aliar para prejudicar o movimento negro e lembramos sobre a ideia de Fanon, sobre as máscaras brancas, de a pessoa ser tão colonizada que, para se aproximar do ideal branco, ele se afasta de suas próprias origens para que possa ascender socialmente. Essa foi a explicação que o professor deu para seu personagem se opor aos movimentos sociais.

Ainda sobre esse personagem, o professor Paulo falara que devido a sua importância achou melhor que ele fosse homem. Percebemos como isso foi recorrente na nossa pesquisa. Mesmo que essa análise da presença feminina na história não seja um dos nossos focos, ficou tão evidente o apagamento da mulher, e aqui podemos salientar da mulher negra, que não podemos deixar de comentar. Quando perguntamos às professoras o porquê de não representarem seu próprio gênero nas sessões, com a exceção de Simone, todas disseram que era para ‘ter mais oportunidades’. Ora, Simone teve todas as oportunidades que as demais fazendo personagens femininas, mas, mesmo assim, fora a única a manter seu gênero. Em nenhum momento da pesquisa foi limitado o gênero da personagem ou dito que as mulheres seriam vetadas em alguma posição, até porque todos os contextos históricos escolhidos eram de sociedades onde a mulher tinha um papel muito mais ativo que nas sociedades antigas ocidentais. Invariavelmente, contudo, essas mulheres foram sistematicamente apagadas, como se não pudessem existir em um papel importante na história. Esse tópico, sem dúvida daria toda uma outra tese, se assim fosse desejado.

Enquanto ainda participava das reuniões, o professor Fábio chegou a fazer o personagem dele.

Fábio: o nome do meu personagem é Henrique, ele tem 20 anos, ele é estudante secundarista, faz o terceiro ano do segundo grau, né? Ele estuda no Colégio Pedro II no Rio de Janeiro e o pai dele é operário da indústria naval do Rio de Janeiro e a mãe dele vende quitutes na rua do Rio, para complementar renda. E a noite ela estuda no Mobral, numa igreja na comunidade onde ele mora. Henrique na verdade sempre foi

muito engajado nas lutas sociais, ele iniciou ainda no ginásio, como líder de sala, líder de classe e ele começou a gostar dessa liderança de sala, chegando no científico, no segundo grau, ele [conexão ruim, não ouvimos o que o professor disse] da primeira chapa ele apenas um membro e na segunda chapa, já no terceiro ano ele já é do grêmio, ele começa a se envolver nos movimentos sociais, porque na época o Brasil tá nessa questão da própria [inaudível] e o colégio é muito visado por se tratar de uma instituição federal que foi logo... er.. pensando para frente, era muito como posso dizer... pela questão dos militares, era muito vista pelos militares. Aí o Henrique foi cotado para participar do movimento negro unificado, o MNU e ele ia representando os estudantes. Aí a partir daí ele não consegue concluir o terceiro ano científico, porque ele é preso pela ditadura e ele deixa o país, na verdade. Não quer virar fardo e vai, né, morar [áudio inaudível] como clandestino mesmo, ele é considerado um, como se diz, me ajudem aí... um preso político ele não é, mas assim, como eu posso dizer.

Pesquisadora: exilado?

Fábio: pronto, ele é exilado do país e vive de forma escondida. Aí depois ele só volt apar ao Brasil, depois da reabertura gradual da democracia.

Como o personagem acabava sendo de uma dinâmica diferente do resto do grupo, pensávamos como íamos encaixar seu personagem. A ideia era que ele estava sendo perseguido e acabava encontrando os outros personagens. Debatemos como seria a melhor forma de colocar o grupo junto. O professor Fábio chegou a sugerir que o personagem dele poderia fazer parte da guerrilha do Araguaia, mas o período temporal não seria o mesmo que tínhamos em mente. Por fim, resolvemos que ele estaria sendo perseguido quando encontrasse com os demais personagens.

O último personagem a se apresentado foi o da professora Norma, quando o jogo já havia começado, pois ela ficou doente no período em que estávamos apresentando os personagens. Ela escolheu ser um metalúrgico.

Norma: o meu personagem, o nome dele é Abdias. Tem 45 anos de idade, é solteiro, estudo pouco, viu? Classe social dele é pobre, mora numa favela em São Paulo, a profissão metalúrgica, descendente de escravos. [...] Desde a adolescência, filho de pais separados, tem oito irmãos, começou a trabalhar cedo nas ruas até que conseguiu uma vaga na metalurgia. Depois de muito trabalho, começou a militar num partido político, entrou num sindicato e começou a fazer parte disso.

Questionamos com os jogadores o porquê os personagens homens são solteiros e sem filhos. Enquanto Ana (Simone) e Henrique (Fábio) são jovens e faz sentido eles não terem filhos, com exceção de João Antônio, da professora Marisa os outros homens todos estão na casa dos quarenta anos e não constituíram família. As professoras que interpretam homens disseram que era porque elas não tinham filhos e colocaram que eles (os personagens) não têm filhos também. Mas uma das professoras colocou que, talvez, porque eles são negros e não imaginam que ele teria filhos para sofrer também. Apontamos que o documentário mostrava crianças na comunidade, e que o conceito de família era presente. Eles também acharam que

pode ser por falta de experiência como jogador, que acabavam construindo o personagem assim. Quando insistimos, a professora Norma disse que o personagem dela tinha muito irmão e não queria ter filhos. É possível que a situação tenha sido motivada realmente pela falta de filho das jogadoras que interpretaram personagens masculinos. Nas sessões anteriores, apenas Simone e Fábio haviam interpretado personagem com filhos, apesar de Fábio não ser pai. Porém, quando a professora Leila colocou que poderia ser porque eles serem negros e não querer que os filhos sofram, mostra como a população negra é vista sempre de forma negativa, como se sua vida fosse limitada a apenas sofrimento e não a uma vida completa com amores, filhos, experiências comunitárias no geral. Ao chamarmos a atenção para esse detalhe, lembramos aos professores que essa visão não condizia com a realidade.

Após discussões com os professores e alguns ajustes históricos e espaciais para que pudessemos encaixar bem a história que seria desenvolvida com o período estudado, assim ficaram os personagens criados:

TABELA 5 - PERFIL DOS PERSONAGENS - BRASIL (ANOS 70)

PROFESSOR(A)	PERSONAGEM	HISTÓRIA
Fábio	Henrique	Estudante secundarista do Rio de Janeiro, pai operário e mãe vende quitutes e faz Mobral. Líder secundarista, está fugindo da ditadura. O jogador quis estar na guerrilha do Araguaia, mas expliquei que não era na mesma época e região da campanha.
Joaquim	Manuel	Professor. Teve muita dificuldade de se manter nos movimentos políticos por conta das perseguições, atuava no movimento tanto em São Paulo quando no Rio de Janeiro. Criou um grupo chamado Palmares para defender a cultura negra. Criou um movimento chamado Black Rio. Uma pessoa dinâmica e com muita bagagem. Há muitos traços da biografia do jogador no personagem, ao ponto de eu considerá-lo autobiográfico.
Leila	Martin	Quarenta cinco anos, angolano, veio ao Brasil fugido da guerra civil. Trabalhava na construção civil, pois não tinha muita qualificação. Mora no Rio de Janeiro e trabalha com as escolas de sambas. Faz o mobral também.
Mario	João Carlos	Migrante nordestino, foi para São Paulo em busca de uma vida melhor. É porteiro e faz Mobral à noite.
Marisa	João Antônio de Souza	Casado, quarenta anos, natural de São Paulo, comerciante, sempre foi curioso pela história dos negros no Brasil. Participante do movimento negro unificado de 1978, um dos primeiros membros. Sua esposa faz Mobral à noite.
Norma	Abdias	Solteiro, estudou pouco, pobre, metalúrgico, descendente de escravos. Mora em São Paulo. Desde a adolescência trabalha, tem 8 irmãos, milita em partido político e no movimento sindical.
Paulo	Sérgio	Agente do governo militar, veio da costa de marfim e pretende se infiltrar e trabalhar na comunidade. Foi escolhido porque ninguém esperava que alguém como ele fosse espião. Quarenta e cinco anos, sem família. Deseja ascender socialmente.
Simone	Ana	Vinte anos, é estudante, está terminando o ensino médio e tá tentando entrar na faculdade, filha de uma lavadeira e um vigilante. Ana é participante do movimento negro e é artista, ela cria painéis e murais, ligados ao movimento negro. Perfeccionista, ela tenta fazer tudo com perfeição, e bem participante do movimento negro. Natural de São Paulo.

Nossa história se passou no final da década de 70, pouco antes da lei da Anistia ser aprovada e situamos em São Paulo e os personagens estariam ligados à escola de samba Vai-Vai, mesmo aqueles que eram originários do Rio de Janeiro. Escolhemos essa escola de samba específica pois esta teve um de seus membros assassinado pela ditadura por causa de um samba-enredo. Como os personagens desenvolvidos eram estudantes, moradores de comunidade e pessoas envolvidas com cultura, acreditamos que seria um bom gancho para o desenvolvimento da narrativa. Apesar do contexto histórico, decidimos não usar nenhuma personagem real para a aventura, apenas colocar situações que ocorreram ou poderiam ocorrer com base nas características do período histórico. Nosso objetivo era abordar a atuação do movimento negro ligado às atividades culturais e as perseguições que os mesmos sofriam. Construímos a narrativa com base nos textos e materiais que encontramos da época e sabemos que é possível que algum detalhe tenha se perdido e que há a possibilidade de não termos abarcado coisas importantes que aconteceram. Porém, isso é um risco que se corre quando fazemos abordagens históricas de períodos tão recentes, mas que a maioria dos participantes não havia vivenciado. Tentamos nos manter o mais fiel possível à luta abordada, e sabemos que poderíamos ter feito um aprofundamento muito maior se o contexto não estivesse tão atribulado e tivéssemos mais tempo.

A ditadura militar foi um período em que se mais abraçou a ideia de democracia racial, fazendo de tudo para calar o movimento negro, porque eles queriam vender para o mundo a imagem de um local que não tinha conflitos raciais, enquanto era constantemente acusado de tortura, desaparecimentos de pessoas e perseguições. Enquanto pessoas que iam para o exílio denunciavam a situação do Brasil, o governo militar se agarrou à democracia racial justamente para desmerecer o discurso dos exilados. Como redutos de cultura negra e resistências, as escolas de samba foram vigiadas de perto, inclusive sofrendo censura em seus samba-enredo.

Para que os professores pudessem entender os conceitos de comunidade e a dinâmica da Vai Vai, exibimos o documentário “Vai-Vai 80 anos nas ruas” de direção de Fernando Capuano, que está disponível gratuitamente na plataforma de vídeos *Youtube*⁴². Depois, pedimos que os professores nos falassem sobre o documentário e como ele se relacionava com o que tínhamos debatido até então. A professora Simone chamou a atenção para o sentimento de comunidade, o que foi corroborado pelo professor Joaquim, que também falou como foi difícil viver os anos da ditadura vindo de uma comunidade indígena, como ele.

42O vídeo está disponível em vários canais do Youtube. O que utilizamos é um *teaser* está disponível no link <<https://www.youtube.com/watch?v=FzH-qNSG6uU&t=56s>> Acesso em 24 jul 2020.

Imagem 19 – cartaz do filme Vai Vai 80 anos nas ruas



Fonte: Adorocinema.com

Como estávamos fazendo a pesquisa on-line e o jogo de RPG pede jogada de dados, decidimos focar a sessão de jogo na narrativa e se necessária a rolagem de dados, usaríamos um programa para fazê-lo. Começamos a história com o Martin (Leila) que trabalha na escola de samba, mas como ele é clandestino (veio fugindo da guerra civil de Angola), trabalha de forma informal e é protegido pelos demais trabalhadores, que sabem que ele não tem documentos. Martin (Leila) primeiro passou pelo Rio de Janeiro, mas preferiu ir para São Paulo, porque lá estava precisando de gente e ele foi visando ganhar mais. Assim que ele chega, ele soube da morte do Pato N'água e como isso afetou a escola. Ele é aconselhado a não chamar atenção. Ele decide entrar no Mobral para aprender, consegue a vaga mesmo sem documentação e é aluno do Manuel (Joaquim). Enquanto o Martin (Leila), está trabalhando e ouve uma conversa sobre intimidação que algumas pessoas estão sofrendo por apoiarem a Lei da Anistia. A conversa cessa repentinamente quando passa um carro da polícia perto. Martin fica atento, preocupado, mas mantém a calma e continua trabalhando. Passamos para Ana (Simone), que apesar de trabalhar com a musicalidade, estava ajudando com as decorações dos carros alegóricos, se está consistente com a música. Ela também ouve a mesma conversa que o Martin

(Leila) e lembra que os estudantes estão com a mesma preocupação que algo aconteça, pois os militares se opõem a Lei da Anistia. Ana se assusta um pouco com o carro da polícia e se afasta um pouco.

Quando foi falar do que seu personagem estava fazendo, o professor Joaquim falou que o Manuel é um fervoroso defensor do movimento e que é filho de negro e indígena. No caso, o professor fez uma referência a si mesmo, pois além disso Manuel também é formado em sociologia, como o seu criador. Ele atua no Mobral e é professor da maioria dos personagens do grupo. Ele dá aulas à noite enquanto faz pesquisa sobre a morte do sambista Pato N'água durante o dia, mas faz escondido, pois não quer chamar atenção. Por isso, ele vai ao galpão onde está Martin (Leila) e Ana (Simone) e também vê o carro de polícia. Diferente dos demais, o Manuel (Joaquim) vê que o carro para brevemente, os policiais conversam entre si e volta a andar. Ele entra no galpão e interagi com os personagens que estão lá. O fato de ser on-line fez os professores não agirem com naturalidade interagindo entre si como faziam nas sessões presenciais. Talvez fosse por estar sendo observados em casa ou por não conseguirem imergir no jogo, como faziam antes. Enquanto interagem, Manuel (Joaquim) comenta sobre o carro da polícia e como os policiais agiram. Ele aconselha Martin (Leila) a esperar um pouco antes de ir para casa.

Enquanto isso, o João Antônio (Marisa), está vendendo salgados em frente ao barracão e também vê a movimentação da polícia. Ele é cismado com a polícia porque eles sempre comem na barraca dele e nunca pagam. João Antônio (Marisa) conhece os demais porque todos lancham na sua barraca. Enquanto ele espera os clientes, o João Carlos (Mario) vem voltando do trabalho como porteiro no ABC Paulista. Assim que vê o João Carlos (Mario), a polícia o aborda e o reconhecem como o porteiro do prédio de um dos coronéis e pedem os documentos. Ele mostra o documento e os policiais perguntam se ele não tinha visto nada estranho. João Carlos (Mario) diz que tá tudo tranquilo e é liberado. Como está muito nervoso e com a boca seca com o acontecido, ele para na barraca do João Antônio (Marisa) para tomar um pouco de água e conta ao dono da barraca o que aconteceu. Eles se encontram com os outros personagens, que vão lanchar também na barraca de João Antônio (Marisa) e sabem do ocorrido com o João Carlos (Mario). Abdias (Norma), que também é aluno do Mobral, se aproxima e conversa com os demais, sabendo do que aconteceu. Com medo, os personagens se despedem e se dispersam.

Após esses fatos, o Sérgio (Paulo) tem uma reunião com os membros do governo que investigavam as pessoas e ele é mandando para se infiltrar na turma de Mobral do professor Manuel (Joaquim). Logo, o personagem se dirige para lá e chega na escola e procura a turma

do professor Manuel (Joaquim), onde estudam João Antônio (Marisa), João Carlos (Mario), Abdias (Norma) e Martin (Leila). O Sérgio (Paulo) faz perguntas diretas de como faz para participar da escola de samba, levantando desconfianças de todos.

Enquanto estávamos no meio das sessões, era comum os professores caírem da ligação, ficar sem som, a voz chegar com atraso, o que dificultou muito as interações. Havia também muito barulho externo e interferência. Além disso, tivemos que cancelar várias reuniões por pouca adesão e foi logo no começo da história que Fábio e Flávia avisaram que não participariam mais. Isso dificultou bastante essa parte, já que não conseguimos uma imersão como foi conseguido nas reuniões do Egito e de Axum.

Para que possamos resumir o que aconteceu na sessão de jogo, Ana (Simone) foi perguntar ao professor Manuel (Joaquim) sobre o aluno novo, Sérgio (Paulo). O professor Manuel (Joaquim) não soube responder e Ana foi perguntar a João Antônio (Marisa). Quando interagem, Manuel (Joaquim) ficou fazendo perguntas Sérgio (Paulo), que diz que trabalhava com frete, para não chamar atenção e falou também que procurava um quartinho para alugar. Foi dito aos professores que seus personagens começam a reparar um aumento de polícia na região, que acabam tomando os salgados que João Antônio (Marisa) vendia. Os alunos ficam revoltados, mas o Sérgio (Paulo) defende a polícia, dizendo que ele deveria ter alvará pra vender os lanches, levantando mais desconfiança. Abdias (Norma) é o mais desconfiado e com medo, já que é militante e sabe que pode ser visado. Quando Sérgio (Paulo) vai embora, todos se reúnem, dizem que não confiam e decidem fingir que aceitam ele para ficar de olho em suas ações.

Após esses acontecimentos, um jovem do bairro, José Maria, aluno de Manuel (Joaquim) um excelente rapaz e estudioso desaparece e todos se mobilizam para encontrá-lo. Por ser novo e agir de forma a levantar suspeitas, todos os personagens desconfiam de Sérgio (Paulo) e por isso decidem procurá-lo para ver se ele sabe algo do jovem desaparecido. Quando confrontado se está do lado ‘dos homens’ (referência à polícia), Sérgio (Paulo) disse que não haveria nenhum problema se fosse aumentando as suspeitas. Sérgio (Paulo) chama todos para beber e eles decidem ir para embebedá-lo, para tentar conseguir algo dele e Manuel (Joaquim) acha que ele tá tentando distrair os demais para que não procurassem o rapaz desaparecido. Ana (Simone) sugere irem até a casa do suspeito, para tentar achar algo. João Carlos (Mario) fica revoltado que, em vez de procurar o rapaz, os demais estão focados em Sérgio (Paulo). Apesar os esforços, eles não conseguem nada, pois realmente Sérgio (Paulo) não sabia nada do desaparecimento, ele foi colocado na comunidade para desviar a atenção. Nem mesmo ele sabia que estava sendo usado assim.

Depois de desistirem de interrogar Sérgio (Paulo), eles vão em procura de José Maria e Manuel (Joaquim) é quem acha o corpo do rapaz no barracão e chama os demais para ver. É óbvio que o corpo fora jogado lá de propósito. Abdias (Norma) sugere chamar a polícia e Martin (Leila) pergunta se a polícia vai acreditar neles. Decidem então chamar primeiro a comunidade e o tio do rapaz chega e fala com o grupo. Há uma grande comoção quando a mãe de José Maria chega e os policiais aparecem e levam o corpo, tirando a mãe à força de perto. Nenhum dos personagens interveem, com medo. Manuel (Joaquim) decide falar alguma coisa, mas é cortado pelos policiais que diziam que o rapaz ele era traficante. Martin (Leila) diz que achava que José Maria tinha visto alguma coisa e foi queima de arquivo. Os policiais o mandam calar a boca e levam o corpo do rapaz. A professora Leila fica revoltada que ninguém tentou impedi-los e se debate sobre se poderiam ter feito alguma coisa contra policiais armados. O professor Joaquim fica revoltado, principalmente porque sabia que era comum na época.

Depois, o professor Manuel (Joaquim), expôs para o grupo a sua preocupação sobre a situação e acha que a culpa é de Sérgio (Paulo). Eles decidem ir à delegacia, em busca de informações para a família do rapaz e ajudá-la, e descobrem que o corpo não apareceu no IML nem há registro do assassinato. Há uma grande comoção na comunidade, porque ninguém acha o corpo de José Maria e os personagens tentam ajudar a resolver a situação. Eles tem certeza que a culpa é de Sérgio (Paulo) e ficam procurando alguma evidência, mas no final, os personagens chegaram conclusão que foi a polícia que matou o rapaz e sumiu com o corpo, sem envolvimento de Sérgio (Paulo).

Devido à inconstância das reuniões e da dificuldade de reunir o grupo, decidimos encerrar a história com a dúvida pairando em quem matou o rapaz e se isso foi para provocar a comunidade, se foram só traficantes ou o que foi. O mistério ficou no ar para cada professor pensar no que achavam que havia acontecido.

Sem dúvida essa parte da pesquisa foi muito mais complicada, devido ao fato de estarmos nos ajustando às reuniões on-line, a falta de familiaridade com as ferramentas utilizadas, à internet instável e mesmo a fato de não conseguirmos um horário em que todos os envolvidos pudessem participar. Não tivemos nenhuma reunião com todos os presentes, sempre faltava um ou dois. Sabemos que isso não nos permitiu uma análise mais profunda da temática, como fizemos nos temas anteriores e também prejudicou a imersão lúdica que tínhamos presencialmente.

Durante esse período aconteceram concomitantemente as sessões com os alunos e procuramos abordar esses encontros durante nossas reuniões, para que os professores pudessem se apoiar nessa fase. Essa parte da pesquisa que trabalhamos com os alunos será abordado no

tópico a seguir e encerraremos esse capítulo com um apanhado das impressões dos professores sobre o desenvolvimento da pesquisa e seu impacto na prática deles.

4.3 Recriação do jogo pelos discentes dos professores

Essa etapa da pesquisa foi a que foi mais alterada por causa da pandemia da COVID-19. Enquanto na pesquisa com os professores conseguimos realizar parte dela presencial e ter dados de ambas as situações, essa parte que pretendíamos fazer com os alunos necessitou ser mudado para que pudesse acontecer. Chegamos a pensar em não fazer essa etapa, mas adaptamos e fizemos de acordo com o que a situação permitiu.

A intenção inicial era que nessa etapa da pesquisa, nós fôssemos até as escolas dos professores para acompanhar que eles ministrassem algumas aulas com um tema dentro da História africana e/ou afro-brasileira através do *Roleplaying Game*, no mesmo método que fizemos: estudo, pesquisa, criação de personagem, sessões de jogo e análise da experiência. Estávamos particularmente ansiosos pela experiência na escola rural onde as professoras Marisa e Flávia ensinavam, pois eram salas com poucos alunos que poderíamos aplicar o *RPG* sem necessitar adaptá-lo; nos demais, faríamos adaptações no estilo do jogo de acordo com as necessidades que surgissem.

Contudo, nenhuma dessas situações foi possível. Com a suspensão das aulas no início de 2020 e posteriormente a implementação do ensino remoto, ficamos na dúvida se conseguiríamos nosso intento. Para complicar a situação, os contratos dos professores temporários, maioria dos participantes dessa pesquisa, foram cancelados pela prefeitura de São Gonçalo do Amarante. Mesmo que os professores tenham decidido continuar na pesquisa, não estar na sala de aula impossibilitaria que aplicassem o *RPG*, por isso nos dedicamos, junto com os professores, a encontrar uma solução.

Os alunos das escolas mais afastadas e com menores turmas era nosso alvo principal e foram justamente os alunos que não puderam participar por causa da conexão. Depois de debater a situação, sabíamos que não haveria possibilidade de os alunos dessas escolas participarem, pois nem o ensino remoto estava sendo possível; a escola estava disponibilizando atividades impressas porque a comunidade não dispunha de internet. Além dela, todas as escolas que eram afastadas do centro urbano foram afetadas, excluindo a maior parte dos alunos de São Gonçalo do Amarante de participarem de forma remota.

Da mesma forma que os professores da comunidade quilombola foram afetados pela situação da internet, impossibilitando sua participação, o mesmo aconteceu com os alunos em situação econômica mais vulnerável. Em virtude disso, nossa pesquisa infelizmente acabou

sendo excludente, pois para terminá-la tivemos que recorrer aos alunos que tinham acesso à internet, que não era a situação da maioria. Além do mais, mesmo aqueles com acesso à internet, tinham que compartilhar o aparelho de celular com os outros na família o que também afetava a participação. Tivemos reuniões ainda mais inconstantes que as com os professores e com um número reduzidíssimo de alunos, além de não conseguirmos montar grupos para todos os professores.

Como uma pesquisa-ação, nosso trabalho estava sujeito a ocorrências que mudasse completamente os rumos de acordo com a situação dos participantes. Claro, todas as pesquisas, independentemente de sua metodologia, foram afetadas, mas pesquisas do nosso tipo tiveram que ser completamente remodeladas, mostrando o quanto despreparados estávamos para situações que fugissem do nosso plano prático. Além disso, a desigualdade e exclusão digital, cuja existência sabíamos, mas lidávamos como algo mais distante e menos incomodo, berraram em nossas pesquisas, nos desafiando a lidar com elas e tentar superá-las. Infelizmente, não foi possível contornar essa situação da forma como gostaríamos, principalmente porque um dos nossos objetivos era mostrar o RPG como um mediador sensível que pudesse ser aplicado na sala de aula, proporcionando um ensino lúdico da História Africana e afro-brasileira. Um jogo que precisa apenas de lápis, papel e muita imaginação. O mundo virtual e sua desigualdade colocaram um imenso obstáculo e, mesmo que tenhamos tido alunos que participaram do projeto, acreditamos que não atingimos completamente nosso intento nessa etapa.

Como ainda pretendíamos a abordagem dos alunos, ainda que se forma virtual, conversamos com os professores e chegamos a três possibilidades que poderíamos adotar.

1. Plano A: continuar com os alunos de São Gonçalo do Amarante, com aqueles que tem acesso à internet e possam participar das mesas on-line pela plataforma do *Google Meet*, com a participação de, pelo menos três reuniões, para que entender a mecânica do jogo, criar seus personagens e jogar. Depois, requisitaríamos que os alunos falassem sobre a experiência. Como os professores tiveram seus contratos cancelados, trabalharíamos com os alunos dos professores efetivos. Se não forem o suficiente, perguntar aos professores que tiveram seus contratos cancelados se aceitam chamar os seus antigos alunos para participar.

2. Plano B: contatar os alunos do IFRN que tenham interesse, que tenham acesso à internet e possam participar das mesas on-line pelo *Google Meet*, com a participação de, pelo menos três reuniões, para que entender a mecânica do jogo, criar seus personagens e jogar. Depois, requisitaríamos que os alunos falassem sobre a experiência. No caso, os alunos seriam convidados de diversos campus do IF, para aumentar a quantidade de alunos participantes, mas

dando preferência aos alunos do campus São Gonçalo do Amarante, que é a cidade onde os professores ensinam/ensinavam.

3. Plano C: ter aluno de ambas as realidades, alunos do ensino público de São Gonçalo e alunos do IF, que tenham acesso à internet e possam participar.

Os professores recusaram rapidamente o plano B e C, pois tinham muito receio em trabalhar com alunos do IF, pois diziam não se sentirem à vontade com isso. Na verdade, preferiam procurar alunos que já davam aula, mesmo que fossem de turmas diferentes, pois prefeririam trabalhar com seus próprios alunos. No final das discussões, foi acertado que os professores procurariam seus ex-alunos de São Gonçalo do Amarante que tivesse acesso à internet ou mesmo ex-alunos de outras escolas, desde que tivessem o interesse de participar da pesquisa. Como sempre salientamos, a pesquisa estava ligada aos professores e não ao vínculo deles com a prefeitura, e devido ao cenário excepcional em que nos encontrávamos, acreditamos que essa era a melhor solução.

A seguir, vamos falar sobre as experiências dos professores com a aplicação do RPG em temas referentes à história africana e afro-brasileira, seu desempenho, suas impressões e como os alunos reagiram dentro desse contexto.

4.3.1 Simone

A professora Simone foi a primeira a conseguir organizar um grupo com seus ex-alunos. Inicialmente seriam seis estudantes, mas posteriormente apenas quatro participaram efetivamente, os primeiros desistindo antes de iniciarem as reuniões. Foi o grupo com reuniões mais constantes e com maior número de participantes. Como a professora tinha tido seu contrato cancelado, ela pediu permissão para a diretora para ter contato com os alunos e ela teve novamente contato via aplicativo de mensagem com eles. A professora disse aos alunos que eles fariam reuniões sobre o assunto que ela escolheu e depois jogariam, do mesmo modo que fizemos. O assunto escolhido foi algo atual, pois a professora tinha receio que os alunos tivessem dificuldade com os temas antigos. A nossa sugestão foi que não tivéssemos receio de trabalhar temas mais antigos, até porque isso os ajudaria na história, mas a professora se sentiu mais confortável trabalhando tema atual, então após um debate, Simone escolheu *fake news* e racismo.

A escolha do tema atual refletiu a insegurança da professora de achar que não seria capaz de lidar com um tema antigo. Apesar de ela mesma ter jogado em temas antigos e ter dito que aprendeu muito e teve um bom aprendizado, não estava certa que conseguiria lidar com

isso com os alunos. Por ser ela uma narradora inexperiente, era um sentimento esperado e não insistimos que ela seguisse o mesmo caminho que seguimos no projeto, já que sua interação seria pessoa com os alunos, então ela deveria seguir o que acreditava ser capaz de atuar. A autonomia da professora, nesse momento, era decisivo para que ela pudesse prosseguir com a ação, pois ela testaria o RPG como mediador de aprendizagem com seus alunos que ela viu na prática que funciona, pois foi participante, para contribuir com suas aulas sobre o tema das africanidades.

Quando foi montado o grupo, originalmente eram cinco alunos que estavam na sala de Simone antes do cancelamento do contrato. Todavia, três desistiram e ela buscou dois alunos do ano anterior e que estavam no ensino médio no momento. Ao total, tivemos quatro alunos com a professora Simone. Os nomes a seguir são fictícios, para proteger a intimidade dos alunos. Todos os menores tiveram a permissão dos seus responsáveis para participar.

Como estávamos no formato on-line, a questão das fichas dos personagens foi focada na narrativa, usando o roteiro que criamos para que pudessem fazer os personagens, para que ficasse mais simples, já que estávamos de forma remota. A professora Simone selecionou material sobre o tema para os alunos e enviou para que eles criassem os personagens.

Os alunos que participaram foram Judite e João (9º ano) e Tiago e Iana (1ºano). A professora Simone decidiu que a sessão de jogo se passaria no Rio de Janeiro, nos dias atuais, mas sem COVID. Essa decisão foi, de acordo com a professora, para sair um pouco desse tema que estava constantemente na mídia e também gerando muito angústia nos alunos e nela mesma. Foi uma decisão muito importante pois a professora decidiu recorrer ao lúdico para lidar com um contexto estressante sem, contudo, prejudicar o tema que decidira. Para situar os alunos no tema, a professora passou diversos textos sobre o racismo e nas reuniões de estudo que houve e a pesquisadora participou, esta auxiliou falando sobre o texto de Grada Kilomba (2019), *Memórias da Plantação*. A mãe de Judite, que estava presente durante as reuniões (pois ela estava próxima ao celular), se interessou e pediu o texto para que pudesse ler e o enviamos. Pedimos a identificação étnica dos alunos e Tiago disse que era preto, Judite ficou na dúvida, pois ela disse que se sentia preta, mas as pessoas diziam que ela não era, que era parda. Dissemos que ela dissesse o que ela acreditava que era e ela disse que era preta. Iana se identificou primeiro como negra e depois preta e disse que era a mesma coisa. João também se considerou preto todos eles se definiram como negros, e isso foi um diferencial com relação aos demais grupos, além de refletir em suas narrativas, como falaremos a seguir. Após as reuniões de discussão dos textos, os alunos fizeram seus personagens:

TABELA 6 - PERFIL DOS PERSONAGENS – GRUPO DA PROFESSORA SIMONE

ALUNO (A)	PERSONAGEM	HISTÓRIA
JUDITE	KATRINA	Advogada, tem 21 anos, negra, cabelos e olhos negros e ajuda pessoa injustiçadas
JOÃO	BRUNO	Psicólogo especialista em trauma, pois ele sofreu racismo quando jovem e teve depressão. Atualmente estuda para ajudar as pessoas que sofrem também.
TIAGO	MÁRCIO	Médico, 29 anos, é negro, a infância dele foi difícil porque ele sofreu muito racismo. Ele quer se rum profissional reconhecido por sua competência e não por sua cor.
IANA	MARIA DE FÁTIMA	Professora de História e Sociologia é negra e moradora da favela da Rocinha. A maior motivação da personagem é ajudar pessoas que passaram pelos mesmos problemas que elas. A personagem veste roupas “estilosas”, vestes coloridas, étnicas.

A sessão de jogo foi narrada pela professora Simone e começou com a personagem Maria de Fátima (Iana) sofrendo um acidente de trânsito e sendo vítima de racismo por parte da pessoa dona do carro em que ela bateu. Quando Simone disse que a personagem de Iana foi xingada, a aluna disse que ficou com vontade de chorar, mostrando empatia pelo que a personagem sofreu. Depois do acidente, a personagem Maria de Fátima (Iana) foi parar no hospital, pois tinha se machucado. Nesse início de jogo, a professora Simone constantemente dizia aos jogadores o que fazerem. Esse comportamento é usual em narradores iniciantes, mas deve ser desestimulado rapidamente, pois interfere na autonomia dos jogadores em tomar suas próprias decisões. Para não tirar a autoridade da professora enquanto narradora e ao mesmo tempo auxiliá-la, a pesquisadora enviou mensagens por aplicativo de mensagens, sugerindo que ela os deixasse mais livres e perguntassem o que eles deveriam fazer.

Por serem jogadores iniciantes, é esperado que eles tenham dificuldade para saberem o que fazer também então sugerimos que eles sempre pensassem as ações levando em consideração como os personagens dele agiriam, de acordo com a personalidade que eles lhe deram. Reforçamos que estávamos todos construindo uma narrativa em conjunto e eles poderiam perguntar quando precisassem, que podiam criar livremente. A falta de autonomia foi um dos problemas, mas como era a primeira vez deles jogando, era esperado essa dificuldade. Ainda assim, eles continuaram as interações no hospital, pois onde está Maria de Fátima (Iana) e onde o personagem Márcio (Tiago) atende como médico e o personagem de Bruno (João) atende como psicólogo e quer ajudá-la a lidar com o trauma. No hospital também está a advogada Katrina (Judite) que decide defender Maria de Fátima de graça. Percebemos algo sobre as duas personagens femininas da mesa, interpretadas pelas meninas, abordaram inconscientemente a solidão da mulher negra que falou Grada Kilomba (2019) no livro “Memórias da plantação”, pois elas relataram que suas personagens não tem muito contato com

a família e não tem muitos amigos, como mostra interação entre os personagens Bruno (João) e Katrina (Judite).

Katrina (Judite): (interpretando o personagem) esses dias eu tô muito sobrecarregada porque estou trabalhando demais e eu não tenho muito saído para cuidar mais da minha vida só viva trabalhando e isso é uma coisa que estou ficando muito cansada, por isso não tenho tempo para mim e não tenho muitos amigos assim para sair comigo e estou me sentindo muito triste e na verdade eu não sei muito o que estou sentindo, agora não é uma tristeza, mas nas sei explicar o que é, entendeu? Realmente não sei explicar.

Bruno (João): (interpretando o personagem) você disse que não tem tempo né: trabalhando muito?

Katrina (Judite) sim. Sou advogada.

Bruno (João): você tipo... poderia pedir folga?

Katrina (Judite): nesse momento não posso pedir folga, porque estou com um caso que eu peguei agora mais ou menos um *probono* pra uma professora que ela precisa de mim porque não tem muitas condições e precisa de uma advogada, então agora não posso tirar folga. [...]

Bruno (João): você disse que não tem muitos amigos, né? Então...

Katrina (Judite): eu não tenho amigos, amigos, tenho colegas de trabalho. Conheço algumas pessoas.

Bruno (João): [...] Você fala com sua mãe e seu pai, alguma coisa assim?

Katrina (Judite): não. Minha mãe, meu pai eles não moram aqui no Rio de Janeiro, saí de casa, vim estudar, fazer minha faculdade e agora eles não moram comigo. Eu só os vejo se três em três meses.

É interessante observar esse diálogo onde os alunos interpretam seus personagens por causa principalmente de sua idade. Ambos tem na faixa de 15-17 anos e falam de problemas que usualmente vemos em adultos com bastante naturalidade. Quando indagados, eles remetem a novelas que assistem, mas essa reprodução da mulher negra que vimos com a personagem Katrina poderia estar presente nos relatos de Grada Kilomba (2019). Judite é só uma adolescente, mas seu relato traz um pouco de sua inconsciente percepção de mundo como menina negra. Também mostra a empatia de sua personagem com a personagem de Maria de Fátima (Iana), já que desiste de uma folga, para ajudar a outra a lidar com o caso de racismo que esta sofrera.

No final da primeira sessão, conversamos com os alunos e demos dicas de interpretação para que eles e a Judite falou que vai tentar o IFRN e também que quer ser advogada, por isso fez sua personagem advogada, levando um pouco de si para a personagem. João disse o mesmo, que quer ser psicólogo como seu personagem.

A história continuou na sessão seguinte e depois que os personagens se conhecem, os mesmos se aproximam e ficam amigos. Vão os quatro para uma festa onde o Márcio (Tiago) sofre uma acusação de roubo a personagem que o acusa (personagem interpretada pela professora Simone) diz chama de “moreninho”. A professora diz para os alunos que a pessoa que está interpretando está errada e eles devem se defender, que ela está apenas interpretando e

que até se sente mal por isso, mais que é algo que acontece. Os demais personagens defendem e a personagem Maria de Fátima (Iana) acusa a mulher de racismo e as coisas vão parar na delegacia.

Um acontecimento que nos chamou atenção é que, enquanto na primeira sessão, Judite reforçou várias vezes que sua personagem era negra, na segunda sessão, ao lidar com a situação envolvendo a acusação de roubo, a personagem diz que não é negra. A professora Simone chama a atenção dela e a menina disse que “esqueceu” que era negra. Isso pode ter acontecido em virtude da representação no jogo do racismo, que deixou a todos desconfortáveis principalmente a professora Simone, levando Judite a não querer sofrer indiretamente aquilo. Mas depois de lembrado que ela própria falou que sua personagem era negra, ela volta a interpretar a personagem como negra.

Maria de Fátima (Iana) incentiva a Márcio (Tiago) a ir denunciar a mulher na delegacia e Katrina (Judite) como advogada vai junto com Bruno (João) para dar apoio ao novo amigo. Após o caso da delegacia, os personagens interagem, conversando para se conhecer melhor, falando de seus projetos e também de seus traumas.

Márcio (Tiago): (interpretando o personagem) gente... eu sofri muito durante a infância até a juventude por esses motivos de racistas [sic] e hoje me dói muito por saber que ainda existe gente que é desse tipo, me dói muito, mas hoje eu tenho muito orgulho do que me formei em que me formei, que hoje sou médico e sinto muito orgulho disso.

Maria de Fátima (Iana): (interpretando o personagem) pois é, até quando pessoas negras vão sofrer esse tipo de coisa.

Mesmo se sentindo desconfortáveis inicialmente com os acontecimentos narrados, pois causaram muita revolta em si e em seus personagens, os alunos mostraram-se sensíveis ao tema, cientes da realidade sofrida, mesmo que eles digam que não chegaram a sofrer nenhum racismo. Porém, a narrativa deles é bem precisa, mostram que os mesmos ou negam que o sofreram ou estão bem atuantes em redes sociais que versam sobre o assunto.

Nesse ponto da história, os personagens recebem uma *fake news* sobre Márcio (Tiago) e o acontecido na festa, dizendo que um rapaz com as características do personagem, mesmo sem dizer o nome, roubou o celular. Os personagens voltam na delegacia, pois já tinham dado queixa e mostram a *fake news*. Eles acabam sendo mal-recebidos pelo delegado que pede provas das acusações e diz que vai entrar em contato com eles.

Depois disso, a sessão de jogo é sobre a conciliação que a justiça exige entre o dono do carro que Maria de Fátima (Iana) bateu e também o racismo que a personagem sofreu. Katrina (Judite) é a advogada. A conciliadora (interpretado pela professora Simone) manda

Maria de Fátima (Iana) pagar o prejuízo e é racista com as personagens também e estas se revoltam. Depois, é negociado o valor que a personagem deve pagar e parcelado. O que não foi mencionado nem pelas jogadoras nem pela professora foi o racismo que a personagem Maria de Fátima (Iana) sofreu. A pesquisadora preferiu não intervir e esperar para perguntar depois por que não foi abordado o assunto.

Após isso, a professora aborda a segunda situação, a da *fake news* e do racismo. O delegado interpretado pela professora Simone propõe um acordo com Márcio (Tiago) para que eles aceitem e que a mulher só pedisse desculpa publicamente e ele retirasse a queixa, mas o personagem não aceita e o processo vai para a justiça. A personagem de Maria de Fátima (Iana), que acabou também sendo vítima das *fake news* fala sobre a questão da impunidade do racismo.

Maria de Fátima (Iana): (Interpretando a personagem) não, a justiça tem que ser feita, o que ela fez um crime, a gente não pode só ouvir que vai resolver aqui. Se todo mudo que agir daquela forma fizer um vídeo e ficar tudo bem....

Muitos dos casos que surgiram na mídia em 2021/2022 de racismo, cujos autores apenas 'se arrependeram' ainda não haviam acontecido, mas Iana em sua personagem já externava essa preocupação sobre a impunidade. A professora Simone trabalhou de modo a despertar essa indignação nos alunos, mexendo nessa dimensão do sensível, ao mesmo tempo que dá uma justiça para os personagens ao terminar a história com a prisão da pessoa que usou *fake news* para acusar Márcio e o grupo de roubo usando palavras racistas, uma prisão que na realidade muito provavelmente não aconteceria, mas que foi catártico para os jogadores dentro da sessão de jogo.

Após o encerramento da história, fomos avaliar como havia acontecido e nossa principal preocupação fosse o problema da imersão, visto que as reuniões on-line tinham mais distrações e instabilidades que presencial. Porém, a aluna Judite apontou que, caso as reuniões fossem presenciais em sala de aula, ela dificilmente conseguiria interagir como o fez num grupo menor, porque era tímida. Já João falou que gostara muito da experiência pois era diferente de outras dinâmicas que vira em sala de aula. Sobre a temática, os alunos disseram que gostaram de abordar o racismo, ainda que estivessem sentindo mal em alguns momentos, porque era algo que acontecia muito.

Judite: a minha opinião, eu achei ótimo, até porque é um assunto que devia ser tratado muito nas escolas também, porque hoje em dia é uma coisa que tem muito na população, tem muito ainda [se referindo ao racismo]. É uma coisa horrível né, mas acho que devia ser bem falado mais, eu acho que, na minha opinião, eu acho, não sei se tem, mas devia ter palestras nas escolas que abordassem esse tema [racismo] mais

ou menos uma vez por mês. Temas sobre isso, como sobre *fake news*, várias coisas eram para ser abordadas.

A aluna aponta algo que já havíamos visto na fala dos professores anteriormente, a falta de abordagem do assunto de africanidades na escola, seja na sala de aula ou em projetos, e também sobre outras coisas que considera que causam problemas na sociedade (no caso as *fakes news*, abordada também pela professora), mostrando que essa lacuna na formação dos professores afeta os alunos nessas percepções, que enquanto estão na mídia, não aparecem na escola.

Outro ponto apontado pelos alunos era a questão da empatia, de pensar na pele de outra pessoa a partir de suas experiências históricas, ajudando-os a compreender contextos por eles não vividos.

Judite: É interpreta que diz? É outra pessoa, você não é você mesmo, então é como, sei lá, você praticamente ficar no lugar de outra pessoa, é bem diferente, porque vou ter que pensar pelo personagem e não por mim. E de todo jeito eu acho que o personagem tem características minhas, né, porque eu não acho que eu não consegui ser uma pessoa que eu não era. Entendeu? Acho que, tipo assim, tudo que eu interpretei tem um pouco de mim. Não foi uma coisa tão fora de mim.

Judite reconhece sua própria identidade dentro do jogo, remetendo para seu pertencimento e sua ancestralidade, como aconteceu também com os professores em sua experiência. Ela reconhece que não é ela, mas que também é, e por causa disso, a empatia gerada pela situação que sua personagem passou a fez desejar que as escolas abordassem mais sobre o tema de racismo, como ela apontou acima. João disse que concordava com o posicionamento da colega, pois sentir ao mesmo. Podemos dizer que aconteceu um mergulho na realidade com o afastamento dela, através do lúdico. (ELKONIN, 2010).

Sobre a temática do racismo, os alunos falaram que nunca tinham sido abordado na escola, tendo sido abordado bullying e cyberbullying, mas nunca racismo. O que sabiam do racismo era a partir das mídias sociais que consumiam.

Sobre o projeto, Iana falou

Iana: eu gostei [do projeto] porque fala de assuntos assim, que tem que ter mais visibilidade e que precisam falar e ter a oportunidade, assim tipo, de se colocar no lugar do outro, né, essa questão de ser o personagem e tipo assim que eu espero nunca viver essa situação que a gente passou e assim se a gente passar por certas situações, a gente tem como lidar.

Judite: agora que Iana falou, interpretar o personagem a gente sente aquilo, né? Eu nunca sofri isso, mas estando no personagem eu sofri aquilo, então é uma coisa realmente muito ruim e eu tinha raiva de Simone, quando ela tava interpretando o personagem [que fez o racismo] que eu estava sofrendo aquilo, então realmente parece

que é a pessoa que não é o personagem. Realmente como Iana disse, eu espero nunca viver isso que não é uma experiência boa.

Iana: e saber que diariamente pessoas sofrem esse tipo de preconceito e a que as vezes as pessoas não dão tanta importância, dão importância agora por causa realmente das redes sociais é muito fácil espalhar algumas situações, porque eu acho que a internet não mostra tudo, nem metade do que sofrem no mundo.

Para as meninas do grupo, o fato de ter abordado situações de racismo, além das discussões de providências legais a serem feitas a respeito ajudou a se preparar caso presenciasse ou passasse ela mesma por essa situação, gerando uma experiência lúdica de um tema que possibilitará uma maior possibilidade de reação caso aconteça na realidade, o que configura no nosso laboratório lúdico vivencial com a mediação sensível do RPG. Além do mais, isso despertou as duas para o sofrimento que pessoas passam diariamente em virtude do racismo, ainda que isso não tenha acontecido com elas, as levou a sentir como seria, tendo a compreensão que a experiência pessoal de sofrer é muito diferente do que passaram jogando RPG, que seria muito pior e desejam nem para si nem para ninguém.

A fala das duas alunas evidenciou que a história narrada pela professora, mesmo on-line e mesmo sendo uma narradora iniciante, conseguiu levar para seu grupo a mesma experiência que ela passou durante o curso com as três sessões de temas diferentes, propiciando o ambiente lúdico necessário para a discussão do tema e despertando a empatia dos seus alunos para a temática das africanidades, um tema que os mesmos sentiam a ausência na escola. Suas sessões de jogo então, nesse contexto, conseguiram atingir o intento de nossa pesquisa nesse grupo.

Contudo, devemos salientar que os alunos se declaram negros no começo e as meninas já acompanhavam material sobre representatividade nas redes sociais. O que eles sentiam falta era o tema abordado dentro da sala de aula, de modo a levar a discussão para mais pessoas, além de experimentar de forma lúdica. Então, os alunos já estavam em processo de pensar essas diferenças e tiveram a oportunidade de se aprofundar nela.

João, ao falar de seu personagem, afirmou que ele se daria melhor se fosse em presencial, porque não sentiam a vontade de falar tanto on-line. Sobre o tema, ele também afirmou que nunca presenciou um caso de racismo, mas fez seu personagem alguém especialista em trauma de racismo por gostar muito da profissão de psicólogo e que o racismo é o caso de muitas doenças, corroborando o que foi dito pelas meninas. Tiago escolheu pelo que quer ser, no caso médico e porque seria importante para o projeto, de ter um médico negro na história e que ele próprio quer ser médico. Então, os alunos partiram de si mesmo, de sua própria visão

de pertencimento e também de projeção para uma identidade futura, uma ideia do que eles desejavam a ser, numa perspectiva lúdica.

Um dos tópicos que eles se diferenciaram dos professores que participaram do projeto foi que todos se imaginaram negros e disseram que não tiveram dificuldades com isso, pois já criaram os personagens pensando eles negros. Isso se deve pela visão dos próprios adolescentes que já se consideram negros e por acompanharem também personalidades negras nas redes sociais, tendo um maior acesso à representatividade em sua geração que os professores mais velhos. Em contrapartida, ao imaginar aqueles que lhes foram antagonista no jogo, porque em nenhum momento a professora descreveu essas pessoas e todos os alunos foram unânimes em imaginá-los brancos, refletindo a percepção que os alunos já tem inconscientemente da branquitude que tenta limitar o espaço da população negra e manter seus privilégios. (ALBUQUERQUE, 2021).

Iana: em relação também assim, a se sentir superior, também a gente, sem nem conhecer as nossas profissões, os personagens já haviam se sentindo superiores e achando que a gente era incapaz de ser, como Márcio por exemplo, o médico.

A fala de Iana reflete ao que já falamos do racismo estrutural, que impõe lugares aos negros e brancos e que foi abordado pela professora Simone de forma realista. O que nos leva a pensar em como foi fácil para a professora simular essas atitudes, mesmo que ela mesma tenha dito que nunca passou por isso. A professora se considera parda e seu marido é negro, mas ela conseguiu reproduzir com uma precisão a branquitude que vemos no dia a dia, que deu mais realismo ao RPG, mas, ao mesmo tempo, mostra em como isso é algo fácil de imaginar, como, infelizmente é comum.

Uma situação que deve ser mencionada é que Iana, mesmo negando durante todo o tempo que nunca sofreu racismo, relatou, no final de nossa última reunião, que certa vez ela estava com a mãe e que alguém se espantou com sua cor, dizendo para sua mãe que ela era ‘escurinha’. Aquilo a marcou muito, mas apenas agora, após nossas conversas, conseguiu compreender que aquilo se tratou de um racismo.

Infelizmente, os meninos do grupo não falaram muito sobre o que acharam e Judite apontou que na escola eles são muito mais ativos. Eles mesmo admitiram que, se fosse presencial, eles falariam mais, por isso tivemos mais impressões da fala das meninas. Mais uma informação importante de registrar é que Judite, que na época estava no nono ano, passou na prova do IFRN e hoje é aluna da instituição.

Ao conversar sobre a experiência com a professora Simone, após encerrar o momento com os alunos, ela admitiu que é muito mais trabalhoso montar uma história para narrar para os alunos que preparar uma aula e mesmo pesquisar para jogar.

Simone: eu acho que narrar [é mais difícil]. Porque quando você incorpora um personagem, você pode ter várias atitudes e os colegas têm que acompanhar. E a narradora se vira para dar um jeito, para pôr todo mundo ali no jogo. Quando você é o narrador, você tem que cuidar para englobar todo mundo no jogo. E se de repente uma situação se perde, né, você tem que dar um jeito de também de voltar a situação para contornar alguma situação que esteja meio fora de foco. Eu acho que é mais fácil ser o participante.

A professora fala justamente da dificuldade enfrentada para que o jogo não acabe se sobrepondo ao tema. Por muitas vezes ela teve que voltar ao tema com os alunos, para que eles não se perdessem em narrativas paralelas, sem, contudo, tornar o assunto forçado. Esse cuidado é bem diferente do da sala de aula, cuja atenção do aluno pode ser chamada mais diretamente, enquanto no jogo isso exige maior sensibilidade do professor para continuar dentro da ludicidade.

E essa foi uma das dificuldades que Simone apontou que teve, a questão da imprevisibilidade dos alunos, das ações e ela acreditava que lhe faltou “esperteza” de sua parte para lidar com o desenrolar das ações dos alunos, pois tivera que pedir ajuda da pesquisadora em alguns momentos. Todavia, lembramos que era de se esperar que houvesse dificuldade, pois ela era uma narradora inexperiente, e a intenção nunca foi que ela estivesse sozinha, mas que a pesquisadora funcionasse como apoio para o projeto, que o mesmo aconteceu de forma satisfatória, pois o relato dos alunos mostrou que a experiência fosse significativa para todos.

Com relação ao tema da História e Cultura africana e Afro-brasileira, procuramos saber qual das duas situações, jogar/narrar, exigiu mais dela, no quesito de compreensão do tema.

Simone: eu acho que eu como jogadora, ajudou a estudar. Porque assim, eu por formação sou professora de Geografia. Aí quando começou a se aprofundar em História... Porque a geografia vê a História muito superficial, muito por cima, a gente nunca se aprofunda, é aquela pincelada digamos assim. Aí eu tive que estudar mais né para poder participar do jogo. Tive que procurar bem o personagem, né, saber direitinho para estudar mais, me dedicar mais. Já aquele tema que trabalhou com os alunos, como era um tema mais atual, digamos que senti menos dificuldade com o tema. Porque é um tema mais atual e mesmo que você não estude, mas é um tema que você vê no cotidiano. O de História não, eu tive que estudar.

Foram duas experiências diferentes para a professora, com relação a História e Cultura africana e afro-brasileira. Enquanto jogadora, a ajudou a ter um maior aprofundamento

do tema que ela não tinha em sua formação e propiciou uma maior compreensão do tema para poder jogar, significando o conhecimento. Quando foi com os alunos, sua preferência para a atualidade seria mais atrativa para os alunos e os ajudaria já que ela não estava em sala de aula com eles, as sessões de estudo foram mais curtas e também fazia mais parte da vivência deles.

A professora também relatou que sua primeira impressão do curso não fora o tema, mas o jogo, porque não sabia como ia passar para os alunos. Também disse que, se a parte com os alunos fosse presencial, ela teria preferido temas antigos, pois poderia ter trabalhado melhor em sala de aula. Sobre a formação, ela disse que tinha estudado sobre a história e cultura africana e afro-brasileira, mas nunca tinha conseguido de forma tão aprofundada.

Simone: [o mais importante foi] o aprofundamento do tema. Tem muita coisa que eu não sabia que acabei aprendendo, né? [...] Eu acho que o aprendizado, é muita coisa, mas valeu o aprendizado. A gente não aprende tudo, mas vai pegando, um pouquinho ali, um pouquinho aqui e vai aprendendo. [...] Foi bom, uma experiência nova, eu nunca tinha pensando em trabalhar com os alunos dessa forma, fazendo esse tipo de atividade, nunca tinha passado pela minha cabeça e também nunca vi nenhum professor desenvolvendo esse tipo de atividade, o que a gente vê é seminário...

A nossa formação com o RPG, para Simone, trouxe um diferencial em sua metodologia que a possibilitou aprender em etapas, aproveitando cada tema de forma mais intuitiva, que possibilitou uma visão mais ampla e profunda do tema após o final das sessões. Sua originalidade também chamou sua atenção, pois estava acostumada a ter contato com o tema apenas através de métodos mais expositivos. Ela também destacou que a relação entre jogo e estudo foi muito importante.

Simone: eu acho que não ficaria interessante [ver apenas o tema] Porque o bom é o jogo, você estudar para depois jogar. É essa relação. Porque se você estuda... O interessante é estudar para montar seu personagem. É tanto que até o nome do personagem aí eu pesquisava, justamente dentro do conteúdo que a gente estudava. O bom é você montar o seu personagem. O interessante é isso que eu acho que os meninos também gostaram, a questão de montar o personagem. É um dos pontos mais interessantes, [...] lógico em cima daquilo que você estudou. [...] É estimulante, digamos assim.

A significação de trazer um personagem à vida dentro do cenário, respeitando sua historicidade propiciou um desafio que tornou o estudo mais interessante, de acordo com a professora, além de ver o desenvolvimento dos personagens e colocá-los dentro do contexto histórico. É a relação entre o estudo do tema, a criação do personagem e sua significação dentro da história narrada. É uma mediação de conhecimento de forma dinâmica e lúdica, criando situações que estimulem a imaginação e o propicie a aquisição do conhecimento.

Quando perguntada por que sempre escolhia personagens femininas, o que não acontecia com as demais professoras, Simone respondeu simplesmente “sou feminista”. Sobre se imaginar negra nas sessões, ela sentiu dificuldade apenas no Egito, porque todos os filmes e séries sobre o Egito mostravam eles brancos, mostrando a extensão da colonização da imaginação.

Simone: porque olha, vamos ser bem sinceras, geralmente quando a gente fala assim, quando a gente Egito, pelos filmes você imagina brancos, pelos filmes. Quando a gente fala Etiópia [o império de Axum que também jogamos], pelo que você assiste na televisão você imagina negros. Pelo que você vê na televisão. Então você fica mais ou menos com a aquela ideia fixa na sua cabeça.

A ideia de antes do projeto dos egípcios, baseada na mídia, foi modificada a partir das sessões de jogo, tornando-a uma nova forma de ver essa civilização. Os demais temas ela afirmou que não apresentou dificuldade na imaginação dos personagens negros.

Outro aspecto foi a importância da criação de laços, tanto no projeto com os professores que participaram com ela quanto do projeto com seus alunos, pois essas relações produzidas pelos personagens e os professores-jogadores e alunos-jogadores contribuíram na aprendizagem ao trabalhar com a sensibilidade a partir das interações do RPG como mediador sensível das narrativas e do compartilhamento do conhecimento em meio a essas interações.

No que pudemos observar, a professora Simone conseguiu transportar para os alunos a experiência feita durante o projeto, ainda que tivesse preferido manter o tema nos dias atuais, em virtude da dificuldade em realizar os estudos com os alunos devido as reuniões sendo remotas. Ainda assim foi possível uma sensibilização com os alunos pela mediação do RPG, fazendo-os desenvolver a empatia sobre o tema.

4.3.2 Mario

Da mesma forma que a professora Simone, o professor Mario teve seu contrato cancelado pela prefeitura e para que pudesse fazer a parte do trabalho que envolvesse os alunos, entrou em contato com a direção e que providenciou o contato com os alunos. O professor chegou a pensar em não participar devido ao falecimento de sua avó e a pesquisadora disse que não era necessário, que o importante era a saúde mental dele. Ainda assim, ele fez questão de tentar e procurou reunir alunos. Dos ex-alunos do professor da escola municipal que ele ensinava, três se interessaram em participar, sendo eles Joana (8º ano), Aldo e Tereza (9º ano) (nomes fictícios). Todos eram alunos do ensino fundamental e seus pais deram a autorização

para participarem do projeto. Como todos os alunos usariam os celulares dos pais para as reuniões, pois não tinham seus próprios nem computador, o horário deveria ser aquele que os pais não estivessem utilizando o celular.

No primeiro contato, o professor Mario expôs a eles o que era RPG e como foi importante para ele participar se nossas reuniões para aprender mais sobre História e cultura Africana e Afro-brasileira. Quando foi perguntado qual seria o assunto que eles jogariam, o professor decidiu que queria que os alunos decidissem qual período histórico eles jogariam. O professor pediu a opinião dos alunos sobre algum período que eles gostariam de jogar e a aluna Joana sugeriu a Gripe espanhola. Os demais alunos concordaram pelo tema da Gripe espanhola, motivados claramente pelo fato de estarmos vivendo a pandemia da COVID-19 e que eles queriam saber mais sobre essa outra pandemia. A opção que o professor queria era estudar sobre a capoeira, mas decidiu seguir a sugestão dos alunos e eu chamei a atenção que ele poderia focar no impacto da Gripe Espanhola na população negra no Brasil, pois o tema deveria seguir a questão das africanidades. Ele concordou.

Nosso temor era que o tema da pandemia acabasse ofuscando o tema das africanidades, mas não queríamos interferir na autonomia do professor. Falamos sobre nossas preocupações, mas o professor manteve o tema escolhido pelos alunos e decidimos que daríamos todo o suporte que ele precisasse para que nossas preocupações não se concretizassem.

O professor Mario ressaltou aos alunos que seus personagens deveriam ser negros, para que pudéssemos estudar o tema e pediu a ajuda da pesquisadora para falar dos negros na época. Falamos da proeminência de figuras negras que já havia nesse período, principalmente aqueles que se envolveram na Abolição. Também foi apresentado aos alunos como fazer um personagem. Nessa parte, o professor Mario preferiu que a pesquisadora apresentasse como fazer o personagem. Nesse ponto, a pesquisadora deveria ter pedido ao professor de ele tentar fazer a apresentação, mas devido aos problemas já relatados que ele estava passando, a pesquisadora decidiu ajudá-lo nessa parte. Depois, o professor assumiu falando sobre seus personagens, como ele os montou, para ajudar os alunos a verem como ele os fez na prática.

Aldo perguntou ao professor no que ele se inspirou para fazer os personagens dele e o professor respondeu que a primeira coisa que ele levou em consideração o cenário, para fazer um personagem condizente com ele. Depois, foi buscar alguém da região, para ter um nome e depois foi montando a idade na mesma faixa idade dele, uma profissão que fizesse sentido no cenário também. Resumindo, ele disse que buscou algo que ele conhecesse de sua realidade, mas também através do material que foi fornecido. Então, ele mesclou aspectos de si

mesmo, de seu pertencimento com o material de estudo. Mario enfatizou que precisou ler e estudar para criar o personagem, além de reforçar o tema das africanidades.

Mario: A personagem [que os alunos montariam] tem que estar ligada... Tem que ser uma pessoa negra. Assim, do grupo negro. Né? O que é que a pessoa lá, o que o negro... o que a pessoa negra estava na gripe espanhola? Né? O que a gente pode identificar do negro na Gripe Espanhola? Porque a Gripe espanhola foi uma coisa que aconteceu em várias partes do mundo, né, ela esteve em várias partes do mundo. Então eu preciso buscar e identificar a presença do negro aí. O negro ele era médico, ele era enfermeiro, ele esteve à frente de algum grupo de estudo para encontrar a solução para o controle da Gripe Espanhola? A gente pode buscar esses meios aí por meio da leitura. Porque é um trabalho de estudo afro-brasileiro, então a gente só precisa identificar a presença do negro aí. E vocês vão, com certeza, se identificar com alguma personagem que seja afro-brasileiro.

A fala do professor foi muito importante para garantir que o tema não acabasse desviando para a pandemia de Gripe Espanhola, que era nosso receio. Dito isso, os alunos passaram a pesquisar e também enviamos material para que pudessem pesquisar sobre o período.

No momento da construção dos personagens, quando os jogadores estavam apresentando, Tereza apresentou sua personagem, mas houve um pequeno erro de cronologia, já que ela disse que os pais de sua personagem tinham morrido de Gripe Espanhola quando ela tinha 14 anos e agora ela teria 30 anos, o que não condiria com a história. Isso foi corrigido posteriormente, Aldo, ao apresentar seu personagem decidiu pôr o nome de Otávio pois esse seria seu nome originalmente, antes de seus pais mudá-lo. Tivemos nesse momento uma situação que já acontecera antes tanto no primeiro projeto feito sobre RPG e africanidades (RODRIGUES, 2014) quanto com os professores. Joana, ao descrever sua personagem, falou que ela seria ruiva de olhos claros. O professor Mario então interferiu, lembrando a Joana que o tema é Afro-brasileira e que as características dos personagens deviam seguir essa temática. Ele garantiu que as profissões e as histórias estavam boas, mas que

Mario: Com certeza, a personagem, quando a gente vai utilizar a personagem, a gente gosta de se identificar, né com aquela personagem a gente se veste daquela personagem, para que possa a gente enveredar na história. [...] Mas só um detalhe que vocês possam ter esquecido, eu assim, possa ser que não tenham um pouco entendido, porque as figuras dos personagens, vocês estão escutando? [os alunos respondem que sim] as personagens, elas precisam ser negras, porque nós estamos estudando história afro-brasileira, entenderam? Então para isso, não importa o que eles estão fazendo, agora o que importa é que eles sejam negros.

A intervenção do professor foi necessária e precisa, pois após nosso projeto e todas as nossas discussões sobre o imaginário, principalmente sobre como nossa mente foi colonizada, ele entendia que a questão da aluna era muito além de uma simples personagem de RPG, mas

remetia a toda uma construção social no qual a aluna estava imersa e que se refletiu nesse processo de criação, já que ao imaginar heróis, pessoas resolvendo situações de desafio, como eles entrefariam, são usualmente mostradas como brancas na mídia. Ao lembrar a aluna do objetivo do projeto, ele procurava auxiliá-la a ver essa condição de imaginação colonizada e ajudá-la a desconstruir essa parte, principalmente porque a própria jogadora se autodeclarou negra posteriormente. É importante notar que o professor fez isso sem a necessidade de intervenção da pesquisadora, o que nos mostra que o professor já havia entendido a necessidade dessa reconstrução. Deve-se salientar que em nenhum momento o professor culpou a aluna ou a envergonhou, apenas lembrou da pretensão do projeto e que ela não precisava se envergonhar, que estava tudo bem, que ela estava aprendendo, que ele estava lá para ajudá-la. A sensibilidade do professor foi essencial para que ela permanecesse no projeto.

Sobre isso, Tereza falou:

Tereza: eu queria destacar, porque muitas vezes a pessoa não tem a oportunidade de criar é... porque você sabe que existe racismo, preconceito com as pessoas negras, e as vezes isso prejudica muito na hora que for idealizar alguma coisa. Muitas vezes a pessoa deixa de ter uma ideia porque, as vezes, por medo das pessoas rejeitarem. Então isso proporciona um sentimento muito negativo, deixando a pessoa para baixo, então muitas vezes a pessoa deixa de realizar seus sonhos por causa de preconceito.

Tereza, filha de mãe negra e pai branco e que diz que em sua carteira está descrita como branca, falou bem a situação tanto descrita por Fanon (2020), quando por Grada Kilomba (2019) e Ani (1994), sobre a forma como a população negra foi espoliada de sua identidade, em que seu pertencimento muitas vezes busca a branquitude e quando decidem sair de sua posição de subalterno, são constantemente vítimas do racismo, devido a organização do pensamento ocidental em cima do *utamawazo* europeu. Tereza buscou defender Joana, lembrando a dificuldade de querer estar em um lugar que todos sabem ser de sofrimento. O que Joana rejeitava, nesse caso e como já os professores disseram anteriormente, não é a negritude, mas a carga do racismo imposto pela branquitude.

Após os estudos e as conversas, assim ficaram os personagens dos alunos:

TABELA 7 - PERFIL DOS PERSONAGENS – GRUPO DO PROFESSOR MARIO

ALUNO (A)	PERSONAGEM	HISTÓRIA
JOANA	EMA	24 anos, médica. Tem medo de não conseguir seus objetivos. Filha de uma ex-escravizada com um fazendeiro. Sofreu preconceitos por ser uma mulher médica. Do Rio de Janeiro.
ALDO	OTÁVIO	Negro, 34 anos, olhos castanhos, jornalista. Mora em Salvador na Bahia. Ele estava cobrindo a Primeira Guerra Mundial e uma doença não conhecida (que seria depois a Gripe Espanhola).
TEREZA	MANOELA	Parda, professora. Nasceu na Bahia. Filha de costureira e agricultor. Tem medo de aranha.

Após a escolha dos personagens, o professor iniciou a história. Ele decidiu que a história se passaria na Bahia e a personagem do RJ seria mandada para Salvador para pesquisar uma doença desconhecida que estava se proliferando, a professora estaria com alunos doentes e o jornalista investigaria a nova doença. Quando a narração começou, ele iniciou pela Manuela (Tereza) percebendo que muitos alunos estavam doentes. Depois começou a falar do jornalista, Otávio (Aldo) que queria pesquisar porque muita gente estava adoecendo. Depois, introduz Emma (Joana), a médica negra, que sofreu duplo preconceito, por ser negra e ser mulher na profissão e ninguém queria ser tratado por ela.

A história em si era boa, todavia o professor fez o que também aconteceu com Simone e com muitos narradores inexperientes que é agir no lugar dos personagens e dizer o que eles estavam fazendo. Alertei a ele por meio de aplicativo de mensagem, que devia incentivar os alunos a interagirem ou o jogo perderia sua ludicidade. Quando o professor repetiu mais duas vezes essa situação, a pesquisadora teve que intervir na mesa, pedindo que os alunos falassem e interagissem. Essa não era uma situação que a pesquisadora queria fazer, para não tirar ao papel do professor dele, mas como ele continuou fazendo mesmo depois de avisado, houve a necessidade dessa intervenção, pois os alunos não falavam andá, apenas o professor. Posteriormente o professor se desculpou, falou que se empolgou na narração, em sua própria criação. Na primeira sessão esse foi o maior problema, a perda da autonomia dos alunos para o professor, que queria ditar suas ações, desvirtuando o RPG. Isso fez os alunos ficarem calados e tivemos que constantemente pedir que eles falassem e dando exemplo de como são as ações. Depois dessa intervenção, os alunos passaram a agir mais.

Após isso, a história continuou e os personagens se conheceram e começaram a investigar a doença misteriosa. Foram para o porto, local onde teve as primeiras informações da doença de que marinheiros vinham doentes dos Estados Unidos. Cada um está investigando por um motivo, o Otávio (Aldo) o jornalista que fazer uma matéria, Emma (Joana) a médica que ajudar e Manoela (Tereza), a professora está preocupada com seus alunos.

Depois do porto, os personagens vão ter que buscar informações em favelas, pois os trabalhadores do porto que estão doentes são de lá. Manoela (Tereza) disse que vai perguntar e pergunta numa casa sobre o doente e recebe a informação de onde ele é. Eles avançam na favela e saem procurando de casa em casa pelo doente. E se separam em busca de informações. Otávio (Aldo) encontra uma senhora que está varrendo a porta e consegue a informação. O professor passa para a professora Manuela (Tereza), ela encontra a informação e sai. Emma (Joana) também consegue a informação. Os jogadores se reencontram, trocam as informações e decidem ir à casa do operário doente.

Ao chegar na casa do doente uma pessoa atende, a esposa do operário. A mulher do homem estranha aquelas pessoas tão diferentes por ali (estão bem-vestidos) e Emma (Joana) fala em manter distância quando verem o doente. O professor Mario descreve o barraco e o estado do operário. Emma (Joana) tenta examinar o doente, mas ele reage porque ela é mulher e não parece médica, o que causa indignação na personagem e na jogadora. A conversa com o doente continua e o doente reclama muito de dor. Depois, os personagens vão embora e jogamos um dado para saber se eles foram infectados pela Gripe Espanhola, par: ficar doente, ímpar: não ficar doente. O dado foi jogado por um site on-line⁴³, onde todos os jogadores viram a jogada. Emma (Joana) e Otávio (Aldo) pegaram a gripe, Manuela (Tereza) não.

Depois disso, Manuela (Tereza) começa a dar suas impressões para os outros, dizendo das condições do operário doente. Emma (Joana) discorda e diz que parece uma gripe normal, só que mais forte. Os personagens começam a mostrar os sintomas. Mais uma vez o professor tentou dizer aos personagens o que eles fariam, e a pesquisadora teve que interferir, lembrando que os alunos que devem falar. O professor se desculpa e volta à cena. Emma (Joana) começa a tossir e Otávio (Aldo) pergunta se ela tá bem. Ela disse que tá. Eles conversam sobre ela poder estar doente com a doença misteriosa. Devido à doença, Manuela (Tereza) sugere que eles se comuniquem por carta.

Quando os alunos perguntam ao professor como as pessoas da época faziam para tratar das doenças, Mario lhes fala principalmente sobre os conhecimentos transmitidos pela tradição dos remédios naturais.

Mario: O que podia ser feito era o que a população em si já fazia há muito tempo, porque a medicina popular ela é originária de que? Dos índios e dos negros. Então a medicina popular foi o que salvou muita gente no Brasil antes da pandemia, durante a pandemia, porque não tinha muito o que ser feito e até hoje a medicina popular as pessoas recorrem frequentemente.

Ao falar isso, claro que o professor não estava desmerecendo a medicina tradicional, mas reforçar que as condições da época não tinham o desenvolvimento de hoje e que os mesmos recorreram aos conhecimentos ancestrais para tentar barrar a doença, principalmente nos locais onde havia uma maioria humilde e sem recursos. A própria época não tinha o conhecimento adequado para lidar com a Gripe Espanhola e esses conhecimentos populares forma largamente utilizados. Mesmo hoje a medicina tradicional é negada a muitas pessoas e muitas comunidades continuam recorrendo às práticas alternativas e ancestrais para minimizar as doenças,

430 site é VirtuWorld. Disponível em <<https://morrer.virtuworld.net/>>. Acesso 14 out 2020.

conhecimentos baseados em experiência e que por muitas vezes evitam situações piores. Muitos desses remédios hoje são comprovadamente eficazes, porém necessitaram passar pelo “crivo” do *utamawazo* europeu para se firmar como eficazes, apesar da sua larga utilização anteriormente.

Após isso, a história avança com dois personagens doentes, entre eles a médica Emma (Joana) que se decide usar como exemplo para estudo, para isso sua personagem usa sal de quinino, porque era utilizado na época e a jogadora achou isso em sua pesquisa, para salvar outras vidas. O professor Mario pergunta aos alunos o que eles farão após isso e os doentes vão se recuperar para a narrativa continuar e para isso o professor decidiu passar uns dias dentro do tempo do jogo. Os personagens se reúnem após isso e debatem o que descobriram sobre a doença e Otávio (Aldo) diz que os lugares com menos higiene são onde tem mais casos, então as pessoas têm que pensar nisso. Depois de discutirem, os personagens decidem espalhar as informações que descobriram para ajudar as pessoas.

Emma (Joana), a médica começa a consultar pessoas e dá dicas para ele ficar bom. Como o contexto é 1918, uma mulher já era complicado ser médica e pela personagem ser negra, seus conhecimentos são desmerecidos por sua cor e seu gênero. O mesmo acontece com Otávio (Aldo), cuja reportagem sobre a Gripe Espanhola é desacreditada. O mesmo acontece com a professora que ensinava a adultos e que também não acreditam no que ela falou sobre a Gripe Espanhola. Após isso, os personagens se reúnem para falar de suas experiências e encerra-se a história.

Com essa situação, o professor procurou mostrar duas coisas que acontecem nos dias atuais através da interação no passado. Primeiro, é o constante ataque à ciência, principalmente na época em que os alunos jogaram, bem no meio da pandemia da COVID-19 e estava muito em evidência. Na época, seus personagens, também com conhecimento, eram desacreditados. E a segunda causa era que parte desse descredito se davam porque só três eram profissionais negros, sendo que na época (início do século XIX), fazia apenas 30 anos da população e o professor procurou enfatizar que, mesmo que eles fossem estudados e de famílias mais conceituadas (no caso do jornalista e da médica) a cor influenciava enormemente na forma que eram vistos na sociedade.

Quando passamos a falar com os alunos sobre a experiência deles, procuramos saber todos os aspectos de sua experiência com o RPG e a temática da História Africana e Afro-brasileira. A primeira coisa apontada por eles é que o projeto os ajudou a passar pela pandemia, dar uma nova experiência e sair um pouco da mesmice.

O professor Mario pediu para saber o que eles achavam de seus personagens e a primeira a falar foi Tereza, sobre sua personagem Manuela.

Tereza: por ela ser professora e negra naquela época né, não era muito comum pessoas negras terem trabalhos tão importantes, por ela ser negra, significou bastante fazer a diferença para mudar e mostrar que todo mundo é igual.

Infelizmente, apesar do discurso da aluna, sabemos que em nossa sociedade nem todo mundo é igual e ela mesmo percebeu isso com o que sua personagem passou. É provável que a aluna não tenha entrado tanto dentro da questão em virtude de ter se mostrado bem mais preocupada com o contexto da Gripe espanhola, uma das preocupações que tivemos. Contudo, quando a aluna fez esse relato nem a pesquisadora nem o professor levantaram essa problemática. Ainda assim, Tereza diz que o momento que mais a incomodou durante o jogo foi quando o aluno desmereceu seu conhecimento, dizendo que sua pesquisa não era séria apenas por sua personagem ser negra.

Quando perguntado sobre seu personagem, Aldo fala sobre o que mais gostou:

Aldo: o que eu mais gostei da minha personagem, foi o fato de ela ser uma personagem negra mas que ainda assim conseguiu um trabalho muito importante pra sociedade, porque na minha visão eu acho o jornalista uma profissão bem importante dentro da sociedade, então foi a parte que mais me chamou a atenção no personagem e a que mais me impactou foi naquela reunião que eu interpretei meu personagem no jornal e que disseram que aquelas informações não podiam ser verdadeira pelo fato do meu personagem ser negro.

Apesar do jornalismo negro ser proeminente no Brasil no início do século XX (GOMES, 20147) e ter sido está a inspiração para o personagem de Aldo, o mesmo ficou bastante surpreso ao saber de sua existência, pois não imaginava que pudesse haver negros em cargos como este no Brasil da época. Isso mostra que a pesquisa feita pelo aluno o ajudou a ter uma percepção diferente da posição de uma parcela da população negra no período estudado e também contribuiu para sua empatia com o mesmo, quando suas ideias foram rejeitadas em virtude de sua cor.

Com relação a Joana, ela fala sobre a sua personagem:

Joana: Naquele tempo, as pessoas eram muito preconceituosas com as mulheres e eu vi como racismo era ruim, ainda mais por causa de ela ser uma mulher, como o senhor [se referindo ao professor] interpretou aquele meu paciente como ele não acreditou em mim só por conta que eu não tava oferecendo um remédio e ainda mais por conta eu era mulher e por conta de minha cor. Eu acho que isso é uma [inaudível no vídeo] que o senhor chamou assim e tinha todas as reuniões toda a semana, sinceramente eu achava até chata. Mas toda vez que o senhor falava, eu tinha, como posso dizer, mais criatividade, eu conseguia ter mais pensamentos e eu consegui aprender mais sobre

essa pandemia e como eram as pessoas antigamente. Como a minha personagem também refletiu porque eu queria que ela fosse, por ela ser filha de escrava e uma filha de um homem de terra e como ela sofria preconceito de quanta [inaudível no vídeo] de como as pessoas faziam de tudo para deixá-la para baixo, mas ela estava ali tentando ajudar a sociedade, mesmo com tudo que as pessoas faziam com ela.

Joana admitiu que não estava muito empolgada com o projeto e procurou fazer uma personagem que diferenciasse um pouco e já tivesse sofrido. Ela juntou isso ao fato das situações que o professor a fez passar e refletiu que conseguiu compreender o momento atual da pandemia jogando no período da Gripe espanhola, mas também a posição da mulher negra na época, que ainda que tivesse uma família rica (o pai era dono de terras) e fosse uma médica, aquilo não a tirava do lugar de subalternidade que a sociedade a colocava. A aluna acredita que conseguiu compreender essa situação justamente pela diversão proporcionada pelo jogo, mesmo que inicialmente tenha resistido um pouco.

Sobre as profissões dos personagens, Joana disse que tinha escolhido que sua personagem seria médica porque ela própria quer ser médica, repetindo o que tem acontecido bastante com os alunos, que projetam em seus personagens seus anseios futuros e já que era uma vitória da sua personagem, também queria que fosse uma vitória dela como pessoa. Já Tereza afirmou que achava que ser professora era uma profissão muito bonita, especialmente na época jogada, que não havia muitos professores. Aldo disse que escolhera jornalista porque achava uma profissão “legal” e que por ela seu personagem conseguiria sustentar a mãe. Desse modo, os alunos procuraram remeter a si mesmo, seja por querer ser aquela profissão ou por considerá-la digna de ser representada. Eles levaram desse lugar deles como adolescentes para dentro do jogo.

Algo que não pudemos deixar de questionar foi o motivo pelo qual Joana decidiu fazer uma personagem branca, mesmo quando havíamos explicado que a temática seria baseada na história afro-brasileira e os personagens deviam ser negros.

Joana: É porque eu tinha esquecido desse detalhe. [ela fala entre risos] Aí eu fui e fiz por parte de minha imaginação. E com base também que eu acho as pessoas de cabelo ruivo muito bonito, igual a Anne [se referindo a um seriado famoso de uma plataforma popular de streaming].

Nesse caso, a aluna quando esqueceu da temática e procurou suas próprias referências, não encontrou uma referência para representar a si própria em uma figura negra, mas sim branca de cabelos ruivos. Mesmo a aluna se declarando negra posteriormente, o imaginário dela estava colonizado e não percebeu o quanto até ser apontado o fato. Isso diferiu das alunas da mesa de Simone, que tinham mais ou menos a idade dela, mas como seguiam

várias influenciadoras negras, não tiveram problema em suas personagens. A questão então fora o quanto o imaginário de heroína de Joana estava povoado pela branquitude e como ela teve que se esforçar para se imaginar negra durante as sessões.

Fora esse acontecimento com a personagem de Joana, todos os alunos afirmaram não sentiram dificuldades em se imaginar negros e até deram características físicas dos personagens, como os cabelos e o tom da pele. Joana admitiu que no começo teve (esperado, devido sua primeira escolha de personagem), mas que depois se acostumou a pensar nela negra. Também não tiveram problema em imaginar outros personagens negros e atribuíram isso ao fato da história se passar na Bahia.

Quando perguntados sobre como se sentiram quando seus personagens sofreram o racismo, a reação deles foi menos intensa que os alunos de Simone e isso se deve, sem dúvida, ao fato de dois deles terem a pele mais clara e serem considerados brancos.

Aldo: ainda bem que eu nunca sofri *bullying*, mas eu reagi de uma maneira que eu achava que uma pessoa negra reagiria sofrendo preconceito.

Tereza: eu me senti assim triste, né porque só pela pessoa ser negra não pode ser [sofrer] preconceito.

Joana: Eu me senti, como posso dizer, no entanto revoltada, porque se fosse um homem e se fosse branco, não teria essa discriminação, mas por conta de ser mulher e negra isso aconteceu comigo, isso me deu um sentimento de revolta.

Bullying e racismo são bem diferentes e costumam ser colocados na mesma balança, principalmente por pessoas brancas. No caso de Aldo, branco, ele procurou entender o racismo pela perspectiva do *bullying*, e no momento em que ele falou nisso, infelizmente não foi mostrado a ele a diferença, ainda que a situação tenha despertado sua sensibilidade sobre o tema.

Etnicamente falando, quando perguntando a eles como se consideravam, Tereza ficou na dúvida, pois sua mãe é negra e seu pai é branco. Depois disse que se considerava branca. Joana foi categórica em dizer que é negra e Aldo falou que era branco “puxado para o pardo”, mas as meninas todas disseram que ele era branco. Como já mencionamos acima, isso influenciou na forma como eles reagiram às situações do racismo (diferente dos alunos de Simone) e também isso explicou por que em muitas ocasiões em puxar mais para o assunto da Gripe espanhola, enquanto o professor insistia na questão das africanidades. Porém, acreditamos que mesmo que a reação tenha sido mais contida que no outro grupo, os alunos conseguiram entender da situação do negro na época e também despertar sua sensibilidade histórica sobre o racismo.

Joana: Eu acho que eu aprendi [mais sobre a temática] eu nunca sofri racismo, mas assim a forma como eles eram tratados era muito difícil né, então eu aprendi como as pessoas os viam e como era difícil a sociedade porque os negros bem dizer não tinham direito a nada, só os brancos.

É importante notar que apesar de a aluna ter se considerado negra, ao falar sobre a perspectiva da população negra, ela falou ‘eles’ como se não considerava dentro do grupo, como se fosse exterior a ela. Esse fato pode estar ligado a afirmação dela de nunca ter sofrido racismo.

Sobre o RPG, os alunos foram unânimes em dizer que foi interativo e que foi interessante para eles aprenderem de maneira diferente, através dos personagens e que jogariam de novo se houvessem mais sessões. Sobre esse aspecto, o professor Mario falou o quanto acreditou que o jogo auxiliou na mediação sensível do conhecimento com os alunos.

Mario: realmente o jogo do RPG quebra aquela mesmice de estudar História e os fatos históricos, da sociedade aonde o aluno não vai ser só aquele ser ouvinte, ele vai ser o ser ativo ele vai se revestir de uma personagem por livre espontânea vontade o aluno vai ser aquele que vai pesquisar mais, até porque o professor não vai trazer tudo pronto, vai dar as pistas, eles mesmo foram... achei interessante porque os três alunos, Joana, Aldo e Tereza, eles foram usar a imaginação para falar como que seria a personagem, quebrou também a questão do grande problema que muitos alunos têm do medo de falar em público, acredito que isso contribuiu muito, acredito que o jogo do RPG contribuiu bastante para que o aluno ele venha a se desenvolver publicamente né, na questão do falar de usar ideias, que aí vem a parte muito interessante que todos de uma forma ou de outra se desenvolveram. E isso mostra que o jogo pode sim ser bem explorado dentro da sala de aula, fora da sala de aula, é uma forma diferente de aprender e de que o aluno, com certeza, não vai esquecer daquilo que ele leu, daquilo que ele interagiu, daquilo que ele transformou dentro do conhecimento em ações. Mais uma vez eu digo a vocês que a aula de História foi muito mais proveitosa com a forma do jogo do RPG que mesmo de forma virtual vocês interagiram e participaram.

Mesmo que já soubéssemos da ajuda que o RPG dá na construção do conhecimento histórico (RODRIGUES, 2014), poder levar isso aos outros professores, principalmente dentro de um tema sensível nos faz perceber que conseguimos realizar nosso intento em proporcionar não apenas a formação para os professores aprenderem, mas também proporcionar o conhecimento da utilização desse mediador lúdico com seus próprios alunos.

Para Mario, o que mais lhe chamou a atenção dentro do jogo de RPG é que ele não limita o aluno, deixando-o livre para interagir, mas, ao mesmo tempo, isso cria uma dificuldade para o professor que tem que improvisar bastante. Esse foi um tópico que foi comum aos professores que narraram, eles tiveram dificuldade em lidar com a autonomia dos alunos, tentando por vezes controlar suas ações para o que eles queriam. Contudo, o jogo, nesse sentido, perderia sua ludicidade, já que a imaginação dos jogadores não seria respeitada, fazendo-os perderem o protagonismo, que é essencial para a imersão lúdica (ELKONIN, 2010).

No quesito de sua principal dificuldade, se foi a dinâmica do jogo ou o tema das africanidades, o professor disse que foi o tema e que ele não havia estudado muito a Gripe Espanhola.

Mario: O que mais dificultou foi juntar a Gripe [Espanhola] com o tema principal [africanidades], né? Porque como nós já havíamos trabalhando e estudando esse tema de africanidades, isso não é tão difícil. Mas junta o tema da Gripe Espanhola com as africanidades aí fica difícil. Juntar os dois temas e fazer a ‘casadinha’. Achei o mais difícil. [...] Você tem que entrelaçar esses os dois temas e chegar com eles até o final, porque senão vai ficar algo assim “e o outro tema, não é importante também?”.

O tema da Gripe Espanhola foi colocado em discussão a pedido da aluna Joana e como o professor não queria impor nenhum tema, queria que fosse da escolha desse, decidiu que tentaria juntar os dois. Como ele mesmo falou acima, essa decisão foi a que mais lhe proporcionou dificuldade em executar o projeto.

A escolha dos personagens dos alunos também foi uma preocupação do professor, ao falar principalmente do caso de Joana.

Mario: a questão de escolher a personagem, somente um foi e escolheu [um personagem negro]. Uma era branca, o outro era de outra cor [a personagem Manoela era parda], menos de origem negra. E tive que intervir. [...] Porque assim, o aluno, o aluno, eu acredito nesse ponto aí, que por causa também, que o aluno traz também uma soma de preconceitos dentro de si em questão em relação à cor, né? Porque diz assim “não porque a pessoa negra...”, pra que fale que é contra o preconceito, mas que eu vejo que um dos alunos traz a sombra do preconceito em si. “Eu vou escolher uma pessoa branca!”. A médica, por exemplo, era para ser uma pessoa branca. [...] Somente a professora aceitou ser negra [na verdade foi o jornalista, mas no momento houve essa confusão]. Para você observar a questão da condição social. Se eu sou médico, eu tenho que ser branco. Assim, na mentalidade [dos alunos] eu observei isso. Mas foi questão da correção, eles entenderam que tinha que ser pessoas negras, independente da condição social, já que nós estamos falando de um Brasil pós abolição, mesmo com as sombras ainda da escravidão pairando no Brasil que poucos anos após a abolição, mas a mentalidade do aluno ainda é muito forte para essa questão da cor.

Por ser um homem negro, o professor conseguiu perceber e intervir nessa situação sem a necessidade de a pesquisadora dizer, e ele entendeu que a ação dos personagens era derivada da carga que eles trouxeram e com que eles levaram a questão da própria pele para uma rejeição, mas que quando foi explicado, quando o professor utilizou o mediador sensível, Mario acredita que conseguiu fazê-los compreender a realidade, ainda que houvera uma resistência inicial.

Sobre sua prática como professor e o impacto do projeto, ele ressalta:

Mario: Se fala muito em trabalhar a teoria e o lúdico. Se fala muito da prática e também em ser dinâmico na sala de aula, só a teoria, isso abusa. Não ajuda a entender ao todo. Então tem que ter os dois lados e nesse projeto do RPG me ajudou a mergulhar mais nesse lado do lúdico, que quer queira quer não, o jogo do RPG ajuda o professor a ser mais dinâmico na sua aula, naquilo que ele quer abordar. [...] Eu puxei muito para a questão afro, com filmes, Pantera Negra, eu passei par aos alunos no Dia da Consciência Negra, estudei, passei os reinos antigos da África, mostrando que a África não se resume em episódios de sofrimento, mas também na África, mostrar como a África teve reinos muito estruturados, organizados, que não é um povo atrasado. Existe um lado sim da desigualdade social, mas a África em si é um continente de muitas riquezas e anteriormente a tudo isso que a África vem passando, o continente africano foi o início das grandes civilizações, como o Egito, aonde muita coisa a ser desvendada. Então, mostrei esse lado do continente africano e da história afro-brasileira.

Para o professor, não apenas o RPG se destacou como um mediador sensível que o ajudou a desenvolver de forma dinâmica e que ele pretende usar com seus alunos, após se aperfeiçoar mais, porém, a questão de ter visto a história africana e afro-brasileira de outra forma, podendo imergir no conteúdo como fizemos, pesquisar de forma aprofundada na criação de seu personagem e podendo significar aquele conhecimento numa imersão lúdica o ajudou a desenvolver sua prática e a levar esses conhecimentos adquiridos e essa nova visão de África para seus alunos, ainda que tenha buscado inicialmente uma outra forma de fazê-lo, que não o RPG. Sua única tristeza foi não poder ir efetivamente para a sala de aula para fazer o tema do RPG com as africanidades, em virtude da pandemia.

A participação dos alunos, que foram assíduos e ficaram até o final, ele atribui a ambos os fatores, tanto o RPG como novidade como o tema das africanidades, que os levou a participar e o professor, apesar dos percalços, ficou satisfeito com a participação do grupo, com o fato deles tomarem a iniciativa a partir da segunda sessão e o desenvolvimento da história. Ele confessou que inicialmente temeu que eles não chegassem ao objetivo, que era imergir na história e compreender ambos os temas Gripe Espanhola/africanidades, mas ele acredita que os alunos cumpriram o objetivo proposto por ele e está satisfeito com o desenvolvimento deles. Ele também pretende levar adiante o que ele aprendeu para suas turmas futuras.

4.3.3 Marisa

O grupo da professora Marisa foi um dos que teve mais dificuldades em se reunir, em manter reuniões constantes e também onde tivemos mais desistências. Ao todo, sete alunos quiseram participar, um desistiu antes da apresentação do projeto e três após o início. Todavia, esses percalços ocorreram devido a questões dos próprios alunos, já que a professora se mostrou compromissada em fazer as reuniões e incentivar os alunos a participarem.

O principal problema que encontramos no grupo da professora, e que abordaremos inicialmente foi a desistência de dois alunos que nem mesmo explicaram sua desistência. Mesmo que os dois tenham tido autorização dos pais para que usassem seus nomes aqui, preferimos não os nomear e apenas falar sobre as circunstâncias de sua desistência e ponderar a respeito, pois os mesmos jamais entraram em contato com a professora após a saída do projeto.

Como sempre é falado no início dos encontros, foi apresentado o projeto com o RPG e os dois alunos que desistiram conheciam o jogo e já haviam jogado. Também foi apresentada a temática, africanidades e a professora Marisa decidiu que abordaria o tema dentro do período joanino, que corresponde ao período histórico entre 1808 a 1821, quando a família real portuguesa esteve no Brasil. Foi falado aos alunos que eles não seriam necessariamente escravizados – eles poderiam ser quaisquer pessoas, ter quaisquer profissões, desde que fossem negras. A professora Marisa explicou que havia pessoas negras proeminentes na sociedade e passou material para que eles estudassem, pois, a chegada da família real seria apenas o pano de fundo para a história dos personagens. Foi passado material para os alunos estudarem, como aconteceu com os demais grupos.

No momento em que os personagens foram apresentados, esses dois alunos fizeram ambos os personagens inspirados em desenhos animados japoneses (conhecidos como animes) e eram brancos e de olhos claros. Como ocorreu com o professor Mario, a professora Marisa explicou a ambos que seus personagens deveriam ser negros e a explicou novamente o objetivo do projeto. Após essa fala, os dois alunos se comprometeram a alterar os personagens, todavia, depois se retiraram do grupo e não responderam mais as mensagens da professora via aplicativo de mensagem.

Essa situação deixou a professora bastante insegura em continuar o projeto, mas que levamos adiante, mesmo com a imprevisibilidade da presença dos demais que permaneceram, mas podemos afirmar que esse acontecimento prejudicou bastante o desempenho da professora.

Como já falamos, os alunos não deram explicação de sua desistência, mas devido às circunstâncias da mesma, não é de estranhar que a desistência tenha ocorrido pelo fato deles não quererem interpretar personagens negros. Essa negativa de se imaginar negro foi muito mais direta e chocante do que as demais que ocorreram. Quando outros alunos fizeram personagens brancos, houve a conversa e todos compreenderam, mudaram os personagens, jogaram e se divertiram. Esses dois alunos (um deles branco e outro negro), diante da situação, desapareceram. Chegaram a aparecer e alterar os personagens e jogarem uma única vez e depois não apareceram. Ambos são primos. Mesmo que a abordagem da professora quando falou do

objetivo tenha sido amigável e sensível (como os demais professores) e os alunos se dispuseram a modificar, sua ausência posterior mostrou que os seus imaginários simplesmente não aceitava heróis que não fossem aqueles mostrados pela mídia, ou seja, brancos. Ainda que, ao desejarem serem lutadores (os personagens que queria eram ninjas) e fosse mostrado a eles a capoeira, isso não os fez permanecer no projeto.

A professora Marisa chegou a levantar a hipótese de eles terem desistido por ser um jogo cooperativo e não um jogo de disputa. Todavia, ambos os alunos já conheciam o RPG e como ele funcionava, o que nos fez pensar que foi realmente a temática. E apesar de termos pensado na possibilidade de alunos desistirem por causa da temática, ver o racismo agir dessa forma em alunos tão jovens (12-13 anos) ao ponto de mesmo cortarem contato com a professora foi impactante, pois, se houvessem outras razões para a desistência, não haveria motivo para evitarem a professora Marisa nem os colegas participantes do projeto. Isso nos remete ao quanto o imaginário na sociedade brasileira sobre o negro permite que casos como esses aconteçam, visto que

O racismo brasileiro utiliza-se do critério étnico para definir as possibilidades de representação dos Afrodescendentes na sociedade. Cria ideologias capazes de produzir exclusões, as participações com restrições, as participações minoritárias. Produz material da sua justificativa, legitimação e manutenção, combina as formas ideológicas com violências outras num processo de dominação, em que classe, etnia e gênero definem as possibilidades dos grupos sociais Afrodescendentes nas estruturas de classes sociais. (CUNHA JÚNIOR, 2013, p. 41)

Quando foi dito aos alunos que eles jogariam RPG e seriam heróis, eles imediatamente vieram com personagens brancos e ao serem desafiados a pensar além disso e serem heróis negros, os mesmos se ausentaram, sua ausência sendo a sua recusa em repensar o lugar do negro na sociedade brasileira, uma recusa que provavelmente nem eles compreendam, por estarem imersos na estrutura social e que não conseguem entender além dela.

Uma das participantes também começou o projeto e fez uma personagem dentro do que foi sugerido e chegou a jogar, mas posteriormente ela desistiu, mas não deu motivo também. Não a colocamos na mesma situação que os meninos acima porque sua desistência foi posterior e ela estava empolgada em participar. Porém, ela também não deu motivos para sua desistência. Nenhum dos personagens dos alunos que desistiram foram descritos aqui e acreditamos que o melhor seria não os citar no trabalho, mesmo tendo aparecendo em uma sessão.

Após esse acontecimento, a professora pensou em desistir. Conversamos e ela decidiu fazer mais uma tentativa, mudando o horário das reuniões e o grupo ficou com três participantes Ingrid (1º ano), Edna (8º ano) e Miguel (Ensino Médio concluído). Ingrid já

conhecia, mas nunca tinha jogado, já Cláudia conhecia e já havia jogado, então elas não tiveram dúvidas sobre o jogo em si. Miguel não conheciam o jogo e era vizinho da professora, na época ele estava concluindo ensino médio e foi convidado para que o grupo tivesse mais uma pessoa. Foi explicado a todos como era e como criar os personagens.

Apesar de a professora Marisa ter dito que eles podiam criar quaisquer tipos de personagem, desde que fossem negros, a maioria dos jogadores optou por fazer escravizados, com a exceção de Miguel, que decidiu que seria um liberto que ajudava os demais a fugirem.

TABELA 8 - PERFIL DOS PERSONAGENS – GRUPO DA PROFESSORA MARISA

ALUNO (A)	PERSONAGEM	HISTÓRIA
INGRID	AIANA	21 anos, negra, de cabelos cacheados. Sonha em aprender a ler e escrever um livro para mostrar o ponto de vista dela da escravidão. Tem medo de morrer e mania de organização.
EDNA	ZURI	tem 38 anos, veio da Nigéria, sua família foi escravizada e veio para o Rio de Janeiro aos 3 anos com a mãe e as irmãs. É uma escravizada doméstica.
MIGUEL	ZOUMA	27 anos, negro veio da Nigéria e é professor. É liberto e ajuda os demais a se libertarem.

Após a criação das personagens, a professora Marisa decidiu que a história seria focada na resistência negra no período e que os personagens estariam se preparando para a fuga quando a Família Real chega e a movimentação na cidade acaba interferindo na fuga e os personagens precisam refazer seus planos. Como a inconstância dos alunos foi muito grande, tivemos três saídas durante o projeto (que falamos acima) isso acabou afetando o rumo da história, então não daremos tantos detalhes da história como fizemos nos dois grupos passados.

Sobre essa situação de inconstância, Edna, a jogador amais assídua, falou sobre o que ela estava pensando do projeto e sobre a situação.

Edna: tá sendo boa [a experiência], tipo assim, a gente pesquisa sobre as coisas, descobre mais coisas sobre nosso passado, né tipo, tá sendo aprender mais um pouco. [...] Sim, eu estou gostando, mas acho que as pessoas que estão jogando com a gente deveriam ser um pouco mais responsáveis e pontuais, né?

Sua fala reflete a frustração não só da aluna, mas também da professora pelo esforço dado a dar continuidade à história e as constantes remarcações e ausências.

Para resumirmos o que aconteceu na história que conseguiu ser narrada, Aiana e Zuri eram amigas e estavam em um grupo que organizava a fuga deles. Todavia, no dia planejado para o acontecimento, o navio da Família Real aporta. Enquanto descrevia a situação, a professora falou sobre detalhes da chegada e as personagens quando viram as mulheres portuguesas sem cabelo (devido a infestação de pilho), acharam que todas estavam doentes e

não queriam se aproximar delas. Aiana (Ingrid) fala com Zuri (Edna) e diz que elas tem que avisar os outros que estavam convocando os escravizados para ajudar com a família real e aquilo afetaria os planos. O líder do movimento foi convocado para ajudar no Paço Real e as personagens ficam pensando numa forma de tirá-lo de lá.

Depois de serem abordadas por um capataz e conseguir fugir das vistas dele, as personagens encontram Zouma (Miguel). Ele decide ajudá-las e as chama para que ele possa escondê-las. As personagens ficam um pouco inseguras, mas preferem confiar porque Zuri (Edna) o conhecia de vista e Zouma (Miguel) as esconde para que o capataz não as ache. A professora informa a Zouma (Miguel) que ele tem conhecimento do grupo que vai fugir e para onde vão e pergunta se ele vai ajudá-las. Como os outros professores, por vezes Marisa tentou agir pelos personagens, mas não teve dificuldade em deixá-los mais à vontade quando avisamos sobre isso. Os personagens conversam e Aiana (Ingrid) e Zuri (Edna) ficam no esconderijo até que Zouma (Miguel) possa levá-las para encontrar com os demais que fugirão.

No caminho em que eles estão, eles veem pessoas ao longe de cavalo e se escondem. Os jogadores jogam o dado para saber se são percebidos pelo grupo. Os alunos falham na jogada dos dados e são percebidos. A professora decide jogar os dados para saber se os viajantes vão fazer algo com os personagens ou se vão deixá-los em paz. Pela jogada de dados, os viajantes decidem deixar o grupo ir embora e os personagens continuam seu caminho. Eles chegam no ponto de encontro e todos estão preocupados porque as meninas estavam atrasadas e elas dizem que atrasaram porque o líder foi convocado por paço e elas tiveram dificuldade de sair da cidade. O grupo pede ajuda de Zouma (Miguel) para achar o líder, já que ele é livre e pode andar pela cidade.

No Paço, Zouma (Miguel) se aproxima de guarda vai conversar para distraí-lo enquanto Aiana (Ingrid) observa. Zouma (Miguel) chama atenção dos guardas e o Severino (personagem da narradora) vem para falar com eles e diz que estão loucos de irem ali. Zouma (Miguel) convence os guardas que está tendo uma fuga do outro lado da cidade, no lugar oposto de onde os outros foram e os personagens levam Severino. O grupo consegue fugir da cidade. Depois de andar pela vegetação, eles encontram diversos obstáculos, mas conseguem superá-los e chegar no quilombo e a história se encerra com a professora dizendo que aquele quilombo nunca foi descoberto e os descendentes do grupo ficaram lá e foram felizes.

Após as sessões, perguntamos aos alunos que participaram o que os tinham levado a escolher aqueles personagens.

Ingrid: eu achei muito legal poder escolher o jeito que minha personagem fosse. Eu gostei desse ponto. Foi bem tranquilo fazer, até porque foi de livre e espontânea vontade fazer do jeito que eu queria. Foi tranquilo. [...] Eu levei mais em conta assim, digamos, por causa que já tinha passado a novela lá, me esqueci o nome da novela, e peguei de inspiração alguns personagens e alguns fatos históricos que eu conhecia e acrescentei na minha personagem.

É possível observar que a aluna não se remeteu a si mesma, como vimos em muitos outros alunos, se inspirando mais no que viu na mídia para fazer. É provável que o tema escolhido, retratado muitas vezes pela teledramaturgia brasileira, tenha a levado a pensar mais fora de si para fazer a personagem que algo de si mesma. A aluna também fala sobre a pesquisa que fez e com relação a temática estudada e como via os personagens.

Ingrid: na criação de personagem, eu achei que quando era para criar a história dela era mais difícil porque eu tive que pesquisar alguns assuntos, foi difícil, mas não foi tão difícil. [...] Eu acho que eu jogar foi bem mais fácil pra mim entender, por causa que é como se a gente realmente estivesse vivendo o acontecido, claro que de uma forma de jogo, só que pra mim entender a parte histórica foi muito mais fácil. [...] A parte da imaginação das áreas eu conseguia totalmente, agora na hora dos outros personagens eu tinha um pouco de dificuldade [de imaginar] até porque eu não cheguei na parte da apresentação do personagem de Miguel. [...] Não tive nenhuma dificuldade de imaginar o personagem [negro].

Ingrid, que se considera branca, disse que não teve nenhuma dificuldade sem e imaginar negra, todavia, é preciso lembrar que, com a temática voltada para a resistência negra à escravidão, a aluna não tenha tido essa dificuldade pelo fato de os negros já serem associados a essa condição. Tínhamos receio da escolha desse tema justamente por queremos abordar outras temáticas históricas da História e Cultura Africana e Afro-brasileira, mas não queríamos interferir na escolha da professora.

É possível perceber também que Ingrid se focou o mais nas questões de jogo que da temática. É provável que isso tenha acontecido pela inconstância das sessões, que foram muitas vezes canceladas ou remarçadas, além da desistência. Tudo isso colaborou para que não houvesse o mesmo desenvolvimento da história e também a perda da dinâmica entre os personagens. Não houve a imersão desejada na temática de africanidades como nos grupos anteriores.

Já Miguel, ao falar de seu personagem, fala com mais empolgação que Ingrid, já que tirou sua inspiração de um jogador de futebol.

Miguel: Quando Marisa pediu pra descrever o personagem já coloquei cor negra, já imaginei o personagem da cor negra, assim alto. [cortou o vídeo e pedimos pro aluno repetir] Descrever o personagem, entrar no personagem, consegui viver o personagem, foi tudo muito tranquilo. [...] Eu imaginei um nigeriano, um cara que eu sou fã, que

é jogador, o nome dele é Zouma também. Ele é um jogador de futebol, um zagueiro. Eu imaginei assim bem, com as características físicas [do jogador].

Quando Miguel, que se identifica etnicamente como negro, decidiu fazer um personagem, ele procurou uma representatividade positiva de uma pessoa negra que ele tinha para gerar seu personagem. Além do mais, ele foi o único a decidir fazer alguém liberto e também um professor, fugindo um pouco do lugar-comum que foi escolhido de pessoas escravizadas. Ele disse que fez o personagem a partir do que conversou com a professora Marisa sobre o tema, meio de improviso, o que foi também positivo, já que o primeiro impulso dele não foi fazer um escravizado, mas um professor livre, cujo personagem pode dar uma nova perspectiva dentro da narrativa, ainda que limitada pela situação. O aluno também disse que para ele, a melhor parte foi auxiliar os demais na fuga.

Quando falamos com a professora Marisa sobre sua experiência, quisemos saber suas impressões e suas principais dificuldades. Com relação ao RPG em si, a professora concordou com os demais professores sobre a dinamicidade que o jogo dá aos temas, de sair da mesmice na sala de aula e também de dar outra forma de abordar a História. Ela lamentou que o projeto não pudesse ter sido presencial com os alunos, pois acreditava que faria uma enorme diferença, já que seu grupo foi muito prejudicado pela inconstância das reuniões virtuais. Ela achou desafiador, porque nunca tinha jogado antes e foi a primeira vez dela. Sobre a diferença de jogar e narrar, ela afirmou que

Marisa: eu acho que narradora a gente participa mais, né? Porque você tem que tá, no meu caso que são pouquinhos, né, só três, só foram três componentes, eu tive que inventar os capitães do mato, né o escravo líder que era o Severino, tive que improvisar três personagens e na continuação ia aparecer mais.

Quando indagamos com relação ao tema das africanidades, a professora concorda que há uma invisibilidade ao abordá-lo, mencionando queremos

Marisa: é muito proveitoso, porque é um tema que é deixado de lado, é como se as pessoas botassem uma venda no olho e não quisessem enxergar esse fato que é tão característicos de nossa cultura, não tem como a gente desprezar os afrodescendentes. [...] Mudou [a participação dela no projeto] a forma de entender que esse tema faz parte de nossa sociedade, como acabei de falar. [...] Só me fez enriquecer mais a ideia que eu já tinha deles. Tem muitos fatos que eu não sabia e aqui no projeto... Tipo aquele material que você nos passou da última rodada de jogar, daqueles autores lá que eu não tinha muito conhecimento [ela se refere ao material sobre o movimento negro no Brasil], então em abriu um leque, sobre muitas fontes que tratam desse assunto e que até então eu não tinha conhecimento.

Apesar de afirmar que o projeto lhe trouxe uma nova perspectiva, a professora escolheu um período histórico que acabava remetendo à escravidão, que tentamos evitar nas sessões com os professores, apesar de seu foco não ser a escravidão em si, já que ela queria abordar o período joanino e foi falado para os personagens que eles podiam ser livres, invariavelmente a escravidão acabou prevalecendo. Claro, não é um assunto que devemos apagar dos currículos, devemos lembrar de forma a enfatizar a resistência e também os povos africanos como uma das principais bases de nossa cultura e esse papel foi feito principalmente pelo personagem de Miguel. Então, analisando a história, acreditamos que a mesma foi focada muito mais na resistência do que na escravidão em si.

Sobre a desistência dos alunos, a professora Marisa falou o que acredita que levou os jogadores que fizeram personagens brancos a desistir.

Marisa: tá tão embutido, que não há uma ideia de aceitar um personagem negro, tá tão embutido naquela coisa de preconceito que eles, a partir do momento que falou, que ficou claro, não é só personagens negro, africanos, eles simplesmente [faz som com a boca] não quiseram levar adiante, né? E isso aí já é um paradigma que a gente tem que quebrar desde cedo, né? Senão o indivíduo vai crescer com aquela mentalidade arcaica, né, que o negro não tem valor. Que o negro não pode ser o herói. É pregado que ele para ser o herói tem que ser branco. Tão enraizado é a ideologia da supremacia branca.

A pesquisadora já havia analisado os fatos por esse ângulo e o fato de a professora ter a mesma percepção nos leva a acreditar mais fortemente que esse foi o motivo da desistência desses alunos. Chegamos a pensar que poderia ser internet, mas todos eles receberam e visualizaram as mensagens da professora quanto as reuniões, sem nunca responder. Quanto aos demais, não conseguimos descobrir, já que uma delas fez uma personagem negra sem nenhum problema e estava empolgada. Devemos também levar em consideração que todas as reuniões foram virtuais, o que pode ter sido uma das causas no caso dessa aluna, já que não foi conseguido contato com ela nem mesmo por aplicativo de mensagem. Porém, também não podemos descartar que o motivo pode ter sido o mesmo dos demais que desistiram.

Apesar de afirmar que é necessário a quebra de paradigma, a professora confessou que originalmente quando escolheu o tema do período joanino, sua intenção era mesclar personagens portugueses e brasileiros. E quando a pesquisadora lembrou que os personagens deveriam ser negros, como foi durante toda a pesquisa, ela preferiu não mexer mais no tema. Quando sua ideia foi confrontada, ela poderia ter mudado o período histórico, mas decidiu mudar o foco.

Pesquisadora: é uma coisa que tem que se desconstruir mesmo. [se referindo a visão anterior da professora]

Marisa: é. E é assim, através da educação, desde cedo.

Esse exemplo mostra que, mesmo com todas nossas discussões e mesmo com a formação, a persistência da branquitude e do pensamento europeu ainda se mantém forte e que é importante essas intervenções para que a mesma possa ser quebrada. A professora, que se considera parda, ficou visivelmente envergonhada ao admitir sua intenção original, mas procurou contornar a situação da forma que achou que seria mais válido. E quando viu a própria resistência dos alunos, sua perspectiva mudou e ela pode compreender melhor a profundidade da resistência às africanidades. Por fim, o que aconteceu em seu grupo, mesmo que tenha sido desgastante para a professora, a ajudou a perceber algo que não conseguira nas reuniões com os demais professores, que foi uma resistência escancarada ao tema, coisa que ela mesma fizera de forma mais sutil. Isso a alertou para sua própria situação.

A professora Marisa, ao final dessas sessões, disse que pretende abordar mais da História e Cultura Africana e afro-brasileira quando voltasse à sala de aula, procurando mostrar mais do que vimos no curso. Para finalizar a participação dela, devemos relatar algo que aconteceu quando esse texto estava sendo finalizado. A professora Marisa nos informou que agora leciona em uma escola estadual e quer que possamos fazer a parte do projeto que foi virtual agora com seus alunos do Ensino Médio. Ela gostaria que a pesquisadora a auxiliasse a abordar o RPG, perguntamos se era com a temática das africanidades e ela confirmou, enfatizando que com a nova reformulação do ensino médio, a História e Cultura Africana e Afro-brasileira é um tema transversal e sua presença no livro didático diminuiu, em comparação à quando discutimos o material e, usando as palavras da professora “voltou aquela visão eurocêntrica”. Combinamos então que faríamos essa abordagem assim que a pesquisadora voltasse ao trabalho. Pretendemos abordar essa experiência futuramente em um artigo.

4.3.4 Leila

Nesse grupo, aconteceu algo similar ao acontecido no grupo da professora Marisa, com a diferença que foi na primeira sessão. Quando a professora Leila reuniu os primeiros alunos para que pudéssemos apresentar o projeto (dois meninos e uma menina), um deles já conhecia o RPG e perguntou se o jogo poderia se passar no Japão. Quando explicamos que abordaríamos a História e Cultura Africana e Afro-brasileira, ele apenas concordou, mas desistiu do projeto em seguida. Não vamos nos demorar abordando novamente essa questão,

visto que acreditamos que a desistência do aluno que pediu o tema do Japão tenha sido motivada pelo tema, como acontecera no grupo da professora Marisa. Nesse caso, no entanto, o aluno nem mesmo chegou a fazer nenhum personagem, apenas informou que não iria mais participar.

Já as demais desistências foram justificadas à professora. O outro rapaz desistiu por causa de uma doença na família e a menina por estar com muitas atividades na escola e não ter mais tempo para as reuniões.

Como estava interessada em levar a cabo a experiência, Leila então recorreu a dois adolescentes, filhos de uma amiga professora dela, sendo eles Mateus (6º anos) e Lucas (8º ano) e perguntou se eles queriam participar (nomes fictícios). Ambos concordaram, bem como seus pais. Como eles estavam sem aula (as aulas de sua escola, pública, foram totalmente suspensa e não tinham nem aula remota), os pais deles acharam que seria bom eles participarem da experiência. Os meninos também já conheciam o RPG, mas apenas o RPG eletrônico e estavam curiosos por jogar o RPG de mesa, ainda que virtualmente.

A professora falou bastante de sua própria experiência no RPG apresentando seus personagens nos diversos períodos históricos que participou nas sessões com os demais professores. Disse que havia gosto muito da experiência e estava empolgada para narrar para eles.

O período histórico escolhido pela professora Leila diferiu bastante dos demais. Enquanto os demais escolheram temas que se passaram no Brasil, ainda que em épocas diferentes, Leila decidiu tratar sobre o *Apartheid*, na África do Sul. Para isso, ela explicou aos meninos sobre o período, falou sobre Nelson Mandela e os contextualizou sem a necessidade da intervenção da pesquisadora, dizendo que eles podiam ser da África do Sul ou estar lá. A professora estava bem à vontade falando tanto do RPG quanto do período histórico, ainda que tenha ficado um pouco em dúvida no tempo histórico que o jogo aconteceria, pediu nossa opinião, depois escolhendo pela década de 50 do século XX.

O *Apartheid*, nas palavras de Trevor Noah, um comediante nascido e criado na África do sul que, de acordo com ele próprio, cometeu o crime de ser filho de um branco com uma negra, explica sua visão do sistema:

O apartheid era um Estado policial, um sistema de vigilância e de leis criadas para manter a população negra sob total controle. O conjunto completo dessas leis compreendia mais de três mil páginas e pesava quase cinco quilos, mas a ideia principal estava clara o bastante para qualquer um entender. Nos Estados Unidos, primeiro houve o confinamento dos nativos a reservas indígenas, depois a escravidão, seguida da segregação. Agora, imagine essas três condições acontecendo ao mesmo tempo contra um só grupo populacional. Isso era o apartheid. (NOAH, 2020, p. 29)

Os alunos ficaram empolgados com o projeto, já que sabiam como era o RPG e também interessados com o tema, já que não conheciam muito sobre ele. Eles fizeram bastante perguntas sobre a criação de personagem, já que o RPG que conheciam era o eletrônico, onde os personagens seguem uma estrutura diferente de criação. Sobre essa diferença, Lucas falou

Lucas: a criatividade dos RPGs é imensa porque tem umas possibilidades que são quase ilimitadas. Tanto o tamanho do mundo, quanto da história que você está participando, como também o desenvolvimento dos traços do seu personagem assim como você disse [falando com a professora Leila]. É mundo ilimitado à mente humano, ou seja, ele usa isso para criar uma variedade de coisas como um personagem ou uma brincadeira como uma estratégia de algum lugar, ou seja, isso desenvolve muito, muito mesmo.

A fala de Lucas surpreende pela maturidade, pois ele era à época apenas um aluno do 8º ano, na faixa dos 13-14 anos, mas por já conhecer jogos em geral, principalmente RPGs eletrônicos, ele tinha uma boa ideia de como funcionava essa ludicidade. Além do mais, deve se salientar que ambos os irmãos são filhos de professores, sendo o pai professor especificamente de História e que seus pais são muito envolvidos na educação deles, tendo assumido esse lugar quando a escola dos meninos fechou na pandemia e estava sem aula remota; A professora Leila até pensou em convidá-los para essa sessão, mas eu sugeri que deixássemos para chamá-los quando houvesse um novo curso, pois o ideal era que a essa fase do projeto fosse apenas com alunos.

Um fato que merece ser mencionado foi que quando estava explicando sobre a construção dos personagens, a professora chegou a falar que podiam eles poderiam ser brancos. A pesquisadora achou melhor não interferir naquele momento e aguardar e, posteriormente na reunião, ela mesma se corrigiu e falou que os personagens deveriam ser negros.

Sobre o período que a professora sugeriu, ela chegou a perguntar se os alunos tinham outra sugestão, mas todos os dois se mostraram empolgados em descobrir mais sobre a África do Sul e curiosos sobre o período, e decidiram permanecer no tema. Foi discutido um pouco sobre as classificações raciais que havia na África do Sul durante o período do *Apartheid* e sugerimos materiais para que eles pudessem pesquisar e criar o personagem.

Após a pesquisa, os alunos fizeram os seguintes personagens:

TABELA 9 - PERFIL DOS PERSONAGENS – GRUPO DA PROFESSORA LEILA

ALUNO	PERSONAGEM	HISTÓRIA
MATEUS	LINCONE	Tem 29 anos e nasceu na Nigéria, indo depois para a África do Sul. Tem 1,81 de altura, olhos verdes, cabelo marrom, cacheado e longo. O personagem é policial. O sonho dele é ter uma família e ele luta Tae-kwon-do.
LUCAS	JOHN WALL	Nasceu na Europa, tem 29 anos e 1,98 de altura. Ele mora na África do Sul, é engenheiro, foi trabalhar lá e é pardo, tem como defeito falador e daltônico. Tem medo de água porque não sabe nadar. Tem cabelo grande e liso. Tem como habilidade especial mira boa e cálculo rápido.

É interessante notar que nenhum dos dois alunos fez o personagem nascido na África do Sul, mesmo que ambos tenham feito eles de pele escura. Ao serem questionados sobre isso, acharam que isso daria uma diferenciação para os personagens. Como a política do *Apartheid* era desconhecida por eles, a professora aproveitou que os personagens não eram originários da África do Sul para que eles tivessem contato com esse sistema como pessoas de fora.

Outra coisa constatada nos personagens é que só mesmos possuíam traços que poderíamos identificar como mais próximos dos padrões brancos, que era o cabelo liso e os olhos verdes. Porém, como os personagens foram declarados negros pelos alunos, apesar desses detalhes, a pesquisadora aguardou para ver se a professora falava algo sobre essas características, mas como ela não falou nada, não intervimos.

Quando o personagem de Lucas foi perguntado porque fora para a África do Sul, ele disse que fora a trabalho. Já Mateus ficou um pouco duvidoso porque seu personagem estaria na África do Sul, depois decidindo que ele iria para investigar uma morte na família, de um tio. Depois de discutir um pouco mais dos personagens, a professora ficou um pouco confusa de como iniciar a sessão de jogo e esperava que a pesquisadora dissesse como fazer. Lembramos a ela que estávamos lá para auxiliar e que ela deveria fazer como preferisse.

Sobre a criação dos personagens, Lucas e Mateus falaram que já estão acostumados a fazer personagens, então para ele foi fácil desenvolver um para o cenário. É possível que o fato de já terem feito isso antes os ajudassem a elaborar as histórias diferentes, como alguém investigando um crime, que tornou os mais diferenciados que os demais personagens. Também sair do cenário brasileiro parece ter animado os alunos, pois pouco sabiam sobre o tema escolhido, mas, ao mesmo tempo, acabou por fazê-los decidir por personagens que não eram

provenientes do país. Como a professora não pediu especificamente que eles fossem da África do Sul, apenas que fossem negros, não intervimos.

A professora iniciou a história explicando novamente como funcionava a sociedade sul-africana para que os alunos se situassem. Ela decidiu que a história se passaria na capital Joanesburgo e falando sobre as relações sociais que havia na capital. Apesar de ter pensado na história ser no início dos anos 90, a professora mudou posteriormente e disse que seria na década de 50. A história girava em torno de uma briga entre uma pessoa branca e negra onde os personagens acabavam envolvidos. Ela havia escrito um roteiro e vai narrando para os alunos, para eles entenderem a situação, o que foi muito bom para a imersão no jogo. Apesar de ter começado bem mais independente, a professora acabou incorrendo no mesmo erro dos demais, de tentar controlar o que os jogadores faziam e perguntou se era assim, a pesquisadora lembrou que deixasse os alunos agissem livremente com seus personagens. Tanto a professora quando os alunos tiveram um pouco de dificuldade para entrar nos papéis do jogo, mas isso foi logo resolvido.

Em resumo da história, Lincone (Mateus), que estava na África do Sul para investigar a morte de um tio, presencia a briga entre uma pessoa branca e outra negra e ele aparta a briga, pedindo que o homem branco, chamado Smith (personagem da narradora), respeite o segurança do restaurante, que é negro. Lincone (Mateus) tenta conversar com o Smith, perguntando por que ele tem tanta raiva, e é insultado e mandado não interferir. O homem negro Oswaldo (personagem da narradora), pede pra Lincone (Mateus) deixar com ele, não querendo que ele se prejudicasse. O John Wall (Lucas), que também está no restaurante jantando, presencia tudo e depois chama o Oswaldo para conversar, para que a situação não piore. A professora fala para os alunos que havia duas áreas no restaurante, uma para os brancos e outra para os negros. O Smith reclama que eles, os negros, não deviam se meter com ele branco, o que faz John (Lucas) se preocupar, pois ele conhece o Smith por ter trabalhado na casa dele, mas, mesmo assim, é destrutado. Oswaldo agradece a ajuda, mas tem medo de que isso prejudique John (Lucas). Lincone (Mateus) e John (Lucas) se conhecem e interagem e Oswaldo se oferece pra ajudar Lincone (Mateus) para ajudar a desvendar a morte do tio dele.

Nesse momento, a professora faz uma reviravolta na história, fazendo com que Smith aparece morto nas proximidades do restaurante. Mateus pergunta se seu personagem pode mandar viaturas e a professora Leila fica na dúvida se ele poderia, e a pesquisadora então lembra que ele é de outro país, então ele não poderia. Mateus então decide que seu personagem vai investigar esse crime também, por si só. Já John (Lucas), depois da confusão como foi demitido pelo Smith, vai na casa dele pra ser demitido, mas descobre que ele foi assassinado.

A professora descreve aos alunos como Oswaldo reage ao assassinato quando os personagens se encontram. Depois, eles decidem ir até a casa do Smith. Licone (Mateus) decide ir para casa de Smith também, investigar. Enquanto conversam, Oswaldo diz que a casa é imensa e pergunta se John (Lucas) foi bem pago pelo projeto, e ele diz que não. Conjecturam o que Smith fazia para viver. Licone (Mateus) chega na casa também, para coletar as informações. Os três conversam e depois se separam.

Em uma África do Sul em pleno *Apartheid*, a história poderia ser um pouco fictícia com a mobilidade que os personagens tinham durante a história. Um pouco de ficção sempre é permitido, para que a história pudesse fluir melhor, desde que o objetivo seja atingido (nesse caso, mostrar aos alunos como funcionava o apartheid). Todavia, devemos lembrar que ambos os personagens eram estrangeiros, sendo John pardo, isso o classificaria como *coloured*, o mestiço na África do sul, uma das classificações que existiam, com mais liberdade que os negros e menos que os brancos.

A exemplo do que ocorreu nos Estados Unidos, os colonizadores fizeram sexo com as mulheres nativas, como normalmente acontecia. Mas, diferentemente dos Estados Unidos, onde qualquer um com uma gota de sangue negro já era considerado negro, na África do Sul os mestiços passaram a ser classificados como um grupo independente, nem negro nem branco, aquilo que eles chamavam de “*coloured*”. *Coloured*, negros, brancos e indianos eram forçados a se registrar junto ao governo de acordo com a raça. Com base nessas classificações, milhões de pessoas perderam suas raízes e foram realocadas. As áreas reservadas aos indianos eram separadas das áreas dos *coloured*, que eram separadas das áreas dos negros — e todas elas separadas das áreas dos brancos, com zonas intermediárias não urbanizadas entre uma e outra. (NOAH, 2020, p. 31)

Ainda assim, quando a professora perguntou sobre a sessão, a pesquisadora chamou a atenção para a liberdade que os jogadores desfrutavam dentro daquele contexto. Leila pediu sugestões de como poderia abordar mais o tema e a pesquisadora respondeu suas dúvidas, sempre voltando ao contexto histórico escolhido pela professora.

Retomando a história, após os acontecimentos passados, Licone (Mateus), vai procurar os parentes que tem lá para tentar descobrir o que aconteceu com o tio. Ele acaba sendo abordado e acusado da morte de Smith. John (Lucas) descobre que Licone (Mateus) foi acusado por estar investigando a morte do tio. Oswaldo fala para polícia dos dois personagens e ambos acabam abordados pela polícia e detidos. Os dois personagens são interrogados e ambos sofrem violência policial. Para que possam convencer a polícia que não são culpados, os jogadores fazem jogadas de dados, mas apenas John (Lucas) passa no teste e Licone (Mateus) não consegue o resultado esperado e o policial não acredita nele. A pressão sob o personagem de Licone (Mateus) foi tanta que ele deseja confessar o crime, mesmo sem ter acontecido, para

parar o interrogatório. Ao ser perguntando ao aluno por que ele queria confessar um crime que não cometeu, o jogador fala que não adiantaria, porque ninguém acreditaria nele.

Apesar de ser uma história se passando em uma época e local diferente, ela poderia muito bem se passar no Brasil. A violência policial contra a população negra e os diversos casos que aparecem na mídia de “erros” policiais infelizmente não é novidade e foi interessante que os alunos pudessem ver que, infelizmente, não é uma situação apenas do nosso país, mas da maioria dos locais cujas sociedades foram estruturadas em torno do *utamawazo* europeu.

No decorrer da história, Licone (Mateus) acaba sendo liberado por ser de outro país, mas fica sob custódia da polícia que diz que ele tem que ajudá-los a desvendar o crime. Essa foi a tática da professora para que o aluno continuasse a interagir e também para deixar a história menos pesada, já que os alunos eram adolescentes. São situações que se pode acontecer, para que a narrativa do jogo continue.

Depois da liberação, John (Lucas) e Licone (Mateus) vão com a polícia para o restaurante novamente onde começou a história. Envolvidos na investigação, a arma do crime é encontrada e depois de várias perguntas a polícia acaba levando o Oswaldo e uma nova personagem também interpretada pela narradora, Joana. A polícia novamente é violenta com essas pessoas, mas apenas John (Lucas) tenta defendê-los, pois Licone (Mateus) está querendo evitar conflito com a polícia. Por fim, a mulher Joana confessa o crime, tenta fugir, mas é pega pelos personagens e a história é encerrada.

Ao perguntamos sobre a criação dos personagens, as inspirações deles e o que buscaram ao fazê-los, Lucas falou:

Lucas: eu fiz o meu [personagem] só para ser mais ou menos inspirado em mim. Eu sou pardo, eu tenho a maioria das características aí que eu botei no meu personagem. Ou seja, eu fiz meu personagem mais inspirado em mim. Eu não fiz um assim bem diferente não. Eu tentei, mas eu fiz mais parecido comigo.

Lucas tem bastante consciência que buscou em sua própria identidade e pertencimento (ser pardo, ter os mesmos medos), para compor o personagem. Ele enfatizou bastante essa semelhança, dizendo inclusive que não conseguia se imaginar diferente. É interessante observar, entretanto, que no início do projeto, ele falou que já construiu diversos personagens diferentes, mas para esse cenário, preferiu alguém parecido consigo mesmo. Como não tivemos acesso aos demais personagens que ele criou, não temos como saber o quão diferente soaria o John Wall dos demais.

Já Mateus, quando fala de seu personagem, fala:

Mateus: já eu, eu sou criei por achar a melhor maneira que ficasse bom. [...] O que me inspirou? Eu só criei por uma coisa da minha cabeça. Eu não me inspirei em nada.

Enquanto Lucas enfatiza sua semelhança do seu personagem, Mateus tenta se desvincular dele, dando a entender que ele o fizera mais para se encaixar na história que com ele mesmo. Porém, depois ele disse que escolheu o tae-kwon-do para o personagem porque ele já conhecia e tinha prática. Ele não falou porque escolheu ser nigeriano especificamente e, infelizmente, não nos ocorreu perguntar após sua fala o que o levou a escolher.

Foi questionado a Lucas o porquê de ele ter escolhido fazer o personagem ter nascido na Europa, já que a história se passaria na África do Sul.

Lucas: é que eu acho a Europa um continente muito incrível, é um continente bem rico, bem desenvolvido e aí é um continente que eu viajaria para lá.

Sua resposta nos mostra exatamente o que já falamos várias vezes, que é a forma como enxergamos a Europa, e também os Estados Unidos, é construída positivamente pela mídia, enquanto a construção da África segue a visão oposta. No momento em que o aluno apresentou o personagem, esperávamos que a professora Leila insistisse um pouco mais para que ele alterasse sua origem, mas não foi feito, já que o personagem já era pardo. Na época, nós preferimos não intervir na escolha da professora permitir a origem, já que o personagem se enquadrava de outros modos na proposta. Acreditamos que poderíamos ter abordado um pouco também da situação do negro no continente europeu, com base no que Stuart Hall descreveu em seu livro, mas o pensamento não nos ocorreu no momento.

Com relação ao jogo em si, os alunos gostaram bastante, principalmente da narrativa, como ela desenrolou e também as escolhas deles impactaram no desenrolar da história. Foi perceptível que os alunos focaram bem mais no jogo em si e nas ações do que o tema, algo que sabíamos que poderia acontecer, dependendo da forma como as sessões se desenrolassem. Como a história em si foi bem tensa, estilo policial, o *Apartheid* acabou ficando de pano de fundo, surgindo bem pontualmente.

Quando tratamos com relação ao tema *Apartheid*, o período histórico e o racismo, quisemos saber o que eles acharam de terem jogado esse tema.

Mateus: sobre esses temas, a gente já tinha um certo conhecimento a partir dos filmes...

Lucas: Filmes, livros...

Mateus: livros, jogos, jornais...

Lucas: isso me lembrou um pouco, mas o tema ele foi também bem aleatório, mas eu imaginava mais um tema mais medieval, ou futurista, mas o tema ficou muito bem

balanceado, e o tema que a gente nunca ia imaginar, nunca achava que ia ser racismo, o confronto entre raças, racismo. O tema eu acho que ele não influenciou muito em coisas ruins, eu acho que o tema ao contrário, o tema ajudou sim a gente se lembrar um pouco de quem nos somos, também de ações que tomamos, também de pensar bem... [...] O tema foi bem escolhido.

Apesar de esperarem algo diferente, os alunos decidiram permanecer no projeto quando souberam do tema, o que não aconteceu com vários outros que já relatamos. E mesmo que tenham tido alguma dificuldade em imergirem mais nesse contexto, acreditavam que ele tinha propiciado reflexões, corroborando com o que já tinham estudado em outros locais. Apesar da reação de ambos não serem tão entusiasta como vimos em outros alunos, foi uma devolução positiva.

Todavia, quando perguntado se se imaginavam negros, apenas Mateus disse que sim, se imaginava negro. Já Lucas disse que imaginava ele negro, pardo, mas por vezes chegou a imaginá-lo branco. Porém, no final, só se via como pardo. A dificuldade dele se imaginar desde o início negro, provavelmente provém da admiração que ele tem pela Europa, fazendo seu próprio personagem europeu, porém, com a narrativa, esse imaginário foi superado e Lucas acabou por reafirmar sua autodeclaração e ele explica como pensou sobre essa transição.

Lucas: eu tava sempre imaginando entre ser do lado do mal ou do lado do bem e nesse tempo aí do apartheid, os brancos eram meio que os vilões né, que eles maltratavam com os negros aí essa escolha de raça influenciou bem para nós.

A dicotomia “bem” e “mal” não existe na História, apenas em discursos históricos que tentam se aproveitar de certas visões para criar figuras heroicas e vilanescas. Contudo, utilizando a linguagem do jovem de sua idade, Lucas mostrou que compreendeu a injustiça social do *Apartheid*, por meio de sua personagem e da história. Claro que o RPG, como narrativa fictícia, pode se utilizar dessa dicotomia, mas o principal foi que os alunos conseguiram compreender o contexto de injustiça racial existente na África do Sul e desenvolver empatia pelos povos negros que habitavam o local.

Sobre o personagem de Mateus ter confessado, ele disse que era porque estava cansado de ser acusado e que ninguém acreditaria nele. Quando perguntado se ele acha que isso aconteceria no mundo real, ele e o irmão respondem:

Mateus: sim, sim deve acontecer...

Lucas: não, acontece! [ênfatisa]

Mateus: é acontece mesmo, em só em alguns casos que ninguém sabe...

Lucas: é que as pessoas elas não sabem o que tão acontecendo, mas elas são as maiores suspeitas, aí com tanto que tem de policial que causam a pressão mesmo e as pessoas

não aguentam e as elas acabam confessando o que não fizeram. Mas acontece mesmo na vida real mesmo, em muitos lugares, em muitas ocasiões...

Mateus, o mais jovem, ainda tinha dúvida se o que acontecera com ele no jogo poderia ser real, mas Lucas foi enfático e insistente que sim, acontecia. Como ele é mais velho, é possível que já tenha ouvido/lido mais a respeito de acontecimentos desses e ter entendido que, infelizmente a violência policial é bem real.

Ao falar do racismo, ambos os jovens dizem que nunca sofreram (ambos se autodeclararam pardos) e quando perguntados no geral, sobre o que acharam da experiência, os dois explicam o que acharam.

Matheus: o jogo foi uma ótima, ótimo mesmo experiência para nós, para nossa vida e para o nosso conhecimento.

Lucas: porque a gente viu essa parte do racismo, mesmo que a gente já tenha visto, mas a gente viu que é um ponto que ele merece atenção, mesmo porque há pessoas que sofrem mesmo pelo racismo. [...] Ainda bem a gente nunca sofreu nenhum racismo, mas ver como o racismo é grave em si, é muito bom ver isso, como o caso do primeiro dia [o caso do jogo] a gente viu que houve um caso de racismo mesmo, de alguém que estava sendo agredido verbalmente e a gente acabou ajudando ele, a gente não ajudou muito mas a gente e ajudou, mas na vida real eu acho que a gente ajudaria mesmo alguém que tivesse um caso de racismo e em vez da gente tá vendo aquilo, a gente vai agir naquilo a gente vai tentar ajudar, a gente não vai ficar vendo. A gente vê que o racismo são casos complicados de se ver. Esse tema do apartheid do racismo nessa época foi bem grave assim.

De acordo com os alunos, ao se depararem com o caso do racismo no jogo e reagirem a ele defendendo a pessoa agredida foi importante para sensibilizá-los para o tema e ambos afirmam que, caso presenciasse algum caso na ‘vida real’, procurariam agir da mesma forma que agiram no jogo. Apesar de não fazerem referência direta ao racismo no Brasil, só alunos tem consciência do mesmo e querem se opor a ele. Também conseguiram reconhecer os problemas raciais do período histórico escolhido, atingindo o pretendido pela professora Leila.

Quando conversamos com a professora após o término das sessões, a professora disse que a experiência do curso foi ótima em si, principalmente por ser prática, pois ela estudou e colocou em prática o que tínhamos visto no jogo. Então, para ela, apenas jogar seria bom, mas ter colocado em prática o que ela aprendeu a ajudou a aprender mais sobre a temática das africanidades e que pretende aplicar novamente. A professora também reconheceu suas limitações em relação ao tema escolhido.

Leila: a dificuldade foi no contexto histórico mesmo, eu acho que eu devia ter estudado mais, e devia ter feito minhas anotações, mais anotações relacionadas ao contexto estudado, de lembrar que não tinha celular, de lembrar que não tinha a questão do táxi, os locais de residência dos brancos e dos negros, esses detalhes

acredito que foram bem importante para a história e eu não coloquei como pontos importantes para mim em meus escritos, digamos assim para lembrar desses fatos. Aí de como o contexto histórico a gente quer estar vivenciado aquela época, mas com as opções dos dias atuais, como a câmera na rua filmando tudo, um celular para estar conversando [risos] lembrando que naquele tempo não existia. Acho que dificuldade foi essa, relacionar o contexto histórico bem, deixar sempre bem consistente porque era uma época bem diferente da nossa, sem esse aparato tecnológico.

Quisemos saber se ela acredita que conseguiu entrar bem no tema do *Apartheid*, apesar das dificuldades de se situar historicamente.

Leila: Não, eu acredito que faltou essa rispidez aí de como tratar os participantes, né durante o jogo para que eles vivenciassem realmente aquela época, eu acho que fui bem amena. [...] Eu fiquei pensando como tratar, será que saberiam diferenciar que era um jogo e não levar algo para o pessoal né? Não que eles fossem literalmente levar par algo pessoal, mas era para ter deixado mais ele vivenciado essa história mesmo de discriminação de preconceito mesmo, ter entrado literalmente na história. Aí eu acho que fui bem amena com as palavras. [...] Eu não conseguia fazer, simular aquela situação [de ser ríspida com os alunos].

Em sua fala, os alunos mostraram sua reação ao racismo que presenciaram no jogo como algo que reagiriam na vida real, mas a professora acredita que poderia ter feito melhor. Sua resistência está ligada a si própria, de não conseguir falar coisas para os alunos que pudessem machucá-los, ainda que estivessem imersos no jogo. Para ela, mesmo simular um ataque a eles era doloroso, o que a fez hesitar nas situações de jogo. Como a professora era amiga das mães dos meninos, não sabemos se isso foi por causa da relação que já tinham com eles ou se ela agiria da mesma forma que os alunos. Mas, podemos perceber que, mesmo para situações fictícias, a professora não queria tomar atitudes racistas, o que nos mostra que sua sensibilidade ao tema era profunda.

Quando falamos sobre os personagens dos jogadores e suas escolhas que diferiam do proposto inicialmente (personagem nascido na Europa, traços europeus neles), a professora é taxativa:

Leila: é esse contexto cultural que nós temos que a gente tá com representatividade a população branca e europeu, essa parte cultural mesmo que fica aí nas nossas informações. E talvez eu acredito que eles fazendo os personagens daquela forma eles não iriam sofrer tanto durante o *Apartheid* como se fosse literalmente um negro com todas aquelas origens, raízes africanas mesmo, acho que até foi como uma forma de amenizar a pressão do personagem.

Essa análise da professora foi algo que não havia sido considerada por nós ainda, de forma que eles terem essas características como proteção, o que faz todo sentido no contexto que foi abordado. Dentro do *Apartheid*, a forma como eles construíra os personagens os

deixariam em uma posição menos restrita, uma forma inconsciente deles de se protegerem o racismo. Isso nos faz pensar se os meninos realmente nunca passaram por uma situação de racismo ou se a vivenciaram e não perceberam conscientemente ou estão em negação. Ela disse que, agora, teria insistido um pouco mais para eles fazerem personagem sul-africanos.

Entre o domínio do jogo e o tema das africanidades, a professora achou muito mais difícil vencer as barreiras da resistência ao tema das africanidades.

Leila: a gente tenta mostrar uma nova realidade, um novo olhar [sobre o tema] e as situações que acontecem no cotidiano nos leva para o passado, como o que aconteceu aí no fim de semana,⁴⁴ mais uma pessoa negra sendo vitimizada pela questão realmente da cor, da situação, sem dar defesa para aquela pessoa, então a gente... é difícil tenta passar pontos positivos, um novo olhar nesses conteúdos, mas aí a mídia vem, não a mídia, a situação mesmo parece que bota tudo por água baixo.

A professora se mostra frustrada com a situação quando ouve alunos se menosprezando por serem negros e não sabe o que fazer e conversamos sobre estratégias que ela poderia utilizar quando isso acontecesse em sala de aula, puxando um debate, poque às vezes isso pode ser um pedido de socorro do aluno e seria uma forma de introduzir o tema, mesmo sem utilizar o RPG, ou chamando-os para jogar se fosse o caso.

Sobre como o projeto mudou a visão dela com relação a História e Cultura Africana e Afro-brasileira e se afetou sua prática, a professora, que se autodeclarou branca, respondeu:

Leila: afetou sim, positivamente na questão de... Eu gostei muito da questão da parte da representatividade que antes eu não... Sabemos que tem pessoas negras e famosas, mas não levava muito esse tipo de informações associar à questão da negritude e a partir do momento que a gente começa, acho que foi ano passado, a gente ainda desenvolveu trabalho que eles pesquisarem pessoas negras [o vídeo trava e depois pedimos para a professora repetir] Lá em São Gonçalo do Amarante a gente desenvolveu um trabalho sobre personagens negros famosos, que acho que foi sua sugestão durante o curso, e que foi bem recebida por eles e foi dos mais diversos lugares do mundo que eles pesquisaram, dos mais diversos setores digamos, esportistas, atores, bandas e foi muito legal e depois eu fiz isso quando tô dando a parte dos continentes aí peço para eles pesquisarem pessoas famosas dos continentes. Por mais que... não especificamente da Europa, mas eu gosto muito do continente americano e agora do continente africano. Eu adoro dar conteúdo sobre a África, eu já gostava muito, e agora acho que melhorou bastante, bastante mesmo. A visão é outra, o conhecimento, as informações... [a pesquisadora pergunta qual visão ela tinha antes e qual tinha agora]. Só questão do continente africano de escravos, somente. Sabendo que não era daquele jeito, 100% daquele jeito, né? Mas assim, gostei muito quando a gente estudou os reinos, os reinos negros, os reinos africanos que eram poderosos, então você começa a passar toda essa vivência desse conhecimento para

44A professora se refere ao que aconteceu no dia 19 de novembro de 2020, onde um homem negro foi agredido em uma loja de uma grande rede de supermercados, levando-o ao óbito. Disponível em <https://g1.globo.com/rs/rio-grande-do-sul/noticia/2020/11/20/morte-de-negro-em-supermercado-no-rs-veja-repercussao.ghtml>> Acesso em 25 abr 2022.

eles também. Lembro também das moedas que a senhora falava [no reino de Axum] muita coisa, com certeza, mudou.

A professora reconheceu sua visão anterior ao projeto que era muito colonizada e entende que uma nova visão da História e Cultura Africana e Afro-brasileira se estendeu para seus alunos e que ela se sente mais à vontade de falar sobre isso e que tem mais vontade de pesquisar mais e desenvolver um outro olhar sobre o tema. Como a professora foi convocada para uma prefeitura na Grande Natal, concluímos nossa conversa nos comprometendo de, no futuro, continuamos com o projeto com seus futuros alunos.

4.3.5 Demais professores

Infelizmente, não conseguimos formar outros grupos com os demais professores. A professora Norma tentou juntar alguns alunos e ainda chegamos a fazer algumas reuniões, mas o grupo se dissolveu antes de começarmos a história. A professora teve problemas de saúde na família e os alunos disseram que estavam sobrecarregados. O mesmo aconteceu com o professor Paulo, ele tentou reunir alunos, mas eles não se mostraram interessados e ele não conseguiu montar um grupo. Os professores Joaquim, Fábio e Flávia não puderam realizar essa parte por problemas de não terem conexão adequada de internet.

No geral, conseguimos que quase metade dos professores fizessem a tentativa de narrar no tema e apesar dos percalços, conseguiram levar ao cabo. Cada um teve uma experiência própria, com temas diversos, mas achamos diversos fatores em comum tanto na criação dos personagens (identidade, pertencimento, desejo de ser), quando mesmo em negativa de ser (os alunos que se retiraram do projeto por não aceitarem serem negros) e acreditamos que a experiência contribuiu para que os professores se aproximassem mais da temática das africanidades.

5 CONCLUSÃO

O ensino da História e Cultura Africana e Afro-brasileira é um tema de grande importância para a compressão da sociedade brasileira de forma a valorizar a herança africana tão presente no nosso cotidiano, porém ainda enfrente muita resistência dentro das escolas e universidades, apesar de ser obrigatória no currículo desde a implementação da Lei 10.639/03. Essa resistência é resultado principalmente da construção social baseada no racismo estrutural provindo do pensamento dominante e racista brasileiro e das políticas derivadas dela para manter o status quo da branquitude e sua dominação sobre os aspectos da sociedade.

Com o intuito de colaborar para a superação do cenário de invisibilidade da História e Cultura Africana e Afro-brasileira na formação docente, desenvolvemos nosso trabalho que procurar unir essa temática com o *Roleplaying Game* (RPG), um jogo de interpretação de personagens que tem por base a narrativa e a colaboração, visando a sensibilização par ao tema através da dignificação dos conhecimentos proporcionada a partir da vivência lúdica. Investigamos de que forma o jogo de RPG pode contribuir como mediador sensível para uma formação docente de professores de História do Ensino Básico da cidade de São Gonçalo do Amarante/RN.

Para que pudéssemos desenvolver nossos objetivos, adotamos a metodologia da pesquisa interventiva do tipo pesquisa-ação. Esse tipo de pesquisa se caracteriza de coletividade e colaboração entre os membros, onde se forma um sujeito-coletivo que interage e interverem entre si, para que uma mudança seja realizada em determinado cenário. Por sua própria característica de coletividade, esse tipo de pesquisa se adequou ao nosso mediador sensível, o RPG, por este ser um jogo cooperativo e coletivo onde os jogadores se unem para resolver uma situação-problema e completar uma história. A pesquisa foi realizada dentro de um curso de Formação Inicial e Continuada (FIC) oferecida pelo Instituto Federal do Rio Grande do Norte (IFRN), campus São Gonçalo do Amarante e contou com a participação de um grupo de nove professores de História da rede municipal de ensino. Após sessões de estudo e de jogo, quatro professores desenvolveram estudo e sessões de jogos com seus alunos também.

As categorias teóricas que serviram como fundamento para nosso trabalho foram principalmente o pertencimento da população negra e branca e a história e a ancestralidade dessas populações, onde abordamos tanto o apagamento desses aspectos pela branquitude quanto a possibilidade de sua recuperação por meio do resgate da importância da Cultura Africana. Também abordamos acerca da construção social da imagem do negro na sociedade brasileira por meio das discussões do desenvolvimento do pensamento europeu do eurocentrismo.

Para completar essas categorias, falamos acerca do debate sobre a História e Cultura Africana e Afro-brasileira a partir da luta para que ela seja reconhecida e efetivada no currículo por meio de políticas afirmativas que contemplem especialmente a formação de professores para a implementação da lei 10.639/03 e a construção de uma sociedade com igualdade racial.

No primeiro contato com os professores, procuramos identificar sua relação com o tema, além da existência ou não de formação na área, além de possíveis projetos implementados em suas escolas ou pela prefeitura da cidade em consonância com a lei 10.639/03. Os professores afirmaram que não havia projetos desenvolvidos sobre o tema nas escolas que eles lecionavam, além do fato deles afirmarem que tiveram pouca ou nenhuma formação com relação a História africana e Afro-brasileira durante suas graduações. Essa lacuna de formação os manteve afastados dos temas, com exceção de um dos professores que era engajado no Movimento Negro em virtude de sua origem quilombola e mesmo esse afirmou que não há muito espaço nas escolas para essas discussões.

A fala dos professores nos remete a um problema que acreditávamos que existia e que a pesquisa corroborou, que é a falta de formação específica para o tema africanidades para os professores de história, que acaba afetando sua prática, já que como desconhecem ou têm pouco contato com o tema, esse acaba sendo relegado a último plano e, quando abordado, podem incorrer em diversos estereótipos e ideias do senso comum que acabam reforçando mais o racismo que efetivamente combatê-lo. Nos mostrou também que há o interesse pela temática, principalmente dos professores negros para que haja efetivamente uma política de ação afirmativa dentro das escolas.

Em relação ao desenvolvimento da pesquisa-ação, havíamos dividindo-a por etapas, sendo a primeira a **Criação do jogo** pelos professores, em que eles foram apresentados ao RPG e a temática através de reuniões de estudo. Posteriormente tivemos a etapa de **Cocriação do jogo**, quando os professores efetivamente desenvolveram narrativas de construção de personagens com base no que pesquisaram e estudaram durante a primeira etapa. A terceira etapa se constituiu na **Recriação do jogo**, em que os professores aplicaram o RPG com seus alunos seguindo a estrutura utilizada por eles nas duas primeiras etapas.

Os temas principais abordados com os professores foram o Egito Antigo, o Império de Axum e o Movimento negro brasileiro na década de 70 do século XX. Em cada uma das abordagens apareceram situações que procurávamos resolver a partir tanto de ações dentro do jogo quanto de debates entre estas.

Dentro do cenário do Egito Antigo, a principal dificuldade mostrada pelos professores foi correspondente a imaginar seus personagens negros dentro daquele contexto. Isso

aconteceu principalmente devido ao embranquecimento pelo qual a civilização egípcia passou pela mídia, o fato que chamamos de imaginação colonizada, onde mesmo após diversas discussões, foi difícil para os participantes se desvincular da ideia do Egito como uma civilização branca. Para superar tal situação, apoiamo-nos em textos e imagens, além da constante lembrança da negritude egípcia durante as sessões. Por fim, apenas um dos professores afirmou que realmente conseguiu se imaginar negro, enquanto os demais disseram que tinham se imaginado pardo. Isso nos levou a entender que, ainda que nossa intervenção tenha mostrado frutos, pois os professores enegreceram seus personagens, a colonização da mente é algo extremamente complexo e que a desconstrução dela é constantemente atacada pela forma como o mundo é mostrado pelas mídias, principalmente em relação a sociedade egípcia.

Com relação ao Império de Axum, nossa principal dificuldade foi a falta de informações sobre ele, apesar de sua extrema importância histórica, principalmente dentro da história do cristianismo. Enquanto aqui os professores não tiveram dificuldade em se imaginarem negros, visto que Axum corresponde ao que hoje é a Etiópia, foi difícil para eles entenderem sua posição dentro do mundo antigo, dominado pela ideia de superioridade do Império Romano. O principal ponto foi a resistência a incorporar Axum no imaginário de mundo antigo, que era constantemente confrontado com o mundo grego, romano e mesmo árabe. Por vezes, os professores quiseram pertencer a esses demais povos, alegando o desconhecimento sobre Axum, mas que lidamos com estudo e pesquisa. No final, a exuberância do reino, um dos primeiros a serem efetivamente cristão, muito antes do Império Romano e as histórias sobre a rainha de Sabá, nos ajudaram a montar um cenário que os personagens conseguiram imergir, além de se mostrarem interessados em saber mais sobre os demais impérios africanos da antiguidade.

O tema do Movimento Negro do Brasil dos anos 70 foi principalmente afetado devido a pandemia da COVID-19, pois foi o tema que teve que ser feito de forma remota. As reuniões de estudo foram encurtadas devido ao fato da mudança de cenário, especialmente à dificuldade de os professores conseguirem permanecerem on-line e comparecerem às reuniões. Dois professores não puderam participar de todas as reuniões, ainda que tenham tentado, devido a problemas de conexão. Porém, a principal dificuldade que encontramos aqui foi a confrontação dos professores com um cenário muito mais atual e sensível que os demais. Aqui, discutimos efetivamente o racismo, a violência policial e a situação de comunidade negras no contexto da ditadura militar, que despertou muitos debates, principalmente do professor mais velho que viveu esse período. Para os professores brancos, foi importante ver a partir da perspectiva dos professores negros sobre essas situações do cotidiano, com muito mais proximidade que antes.

Foi um momento de discussão e amadurecimento do que havíamos visto até então, principalmente porque os professores já estavam mais acostumados com o jogo e não se esquivaram de mergulhar na temática.

Quanto a levar o jogo para os alunos, a terceira etapa da pesquisa, se mostrou a mais difícil de executar, em virtude do contexto da pandemia. O plano original era levar o RPG para a sala de aula após os professores discutirem os temas nas aulas, o que não pode ser feito devido a suspensão das aulas presenciais. Além disso, diversos professores que eram temporários tiveram seus contratos cancelados, perdendo assim o contato com os alunos. Para isso, precisamos improvisar as reuniões e chamar ex-alunos e alunos conhecidos dos professores para que essa etapa fosse efetivada.

Tivemos ao total quatro grupos de RPG com os professores e seus alunos, sendo que um deles a temática foi *fake news* (notícias falsas na imprensa) e racismo; o outro foi Gripe Espanhola e a situação dos negros, o terceiro foi o período joanino e a resistência negra e o quarto foi o *Apartheid* na África do Sul. Todos os professores abordaram a temática com algumas diferenças de abordagem. Uma das principais situações foi a desistência de alunos seja no início ou no decorrer do projeto. Enquanto alguns acontecerem por motivos alheios ao projeto, casos pontuais mostraram que, ao saberem da temática de africanidades os jogadores saíram do projeto por não quererem jogar nesse tema. Isso nos mostrou o quanto o racismo está entranhado e a ideia de herói ainda corresponde ao branco e o negro ainda tem dificuldade em ocupar esse espaço, ainda que na imaginação dos alunos.

A insegurança foi uma das coisas que mais apareceram com os professores, tanto com relação a lidar com o jogo quanto com as histórias. Percebemos que teria sido melhor continuar por um tempo mais com os professores para que eles desenvolvessem mais confiança e desenvoltura, mas em virtude da pandemia, elas foram abreviadas e mudaram de dinâmica. É provável que se tivéssemos feito alguns meses a mais de reuniões com os professores, eles tivessem lidado um pouco melhor com relação a construir o jogo com os alunos.

Ao final do projeto concluímos que o RPG conseguiu se mostrar um mediador sensível sobre a História e Cultura Africana e Afro-brasileira à medida que conduz o professor a fazer um maior aprofundamento do tema para poder montar seu personagem, um estudo mais direcionado para dar veracidade ao mesmo e para decidir suas ações de forma a respeitar a historicidade do cenário histórico. Aliado a isso, a imersão na história por meio da sessão de jogo permite uma maior significância do tema, ao aliar o conhecimento adquirido com a prática vivencial lúdica que permite aos professores imaginarem situações fictícias, mas que correspondem a realidade de um pouco ou a um cenário possível da vida real. Essa vivência permitiu

que o RPG agisse como mediador sensível, por aproximar o professor do tema, despertando seu interesse.

Por ser uma formação baseado na ludicidade, os professores puderam também permitir-se adentrar no tema de uma forma diferente da que fariam se simplesmente estivessem montando uma aula. A interação entre professores-pesquisadora e professores-pesquisadora-jogo, criou uma dinâmica dentro do projeto que permitia uma interatividade maior do que em uma formação tradicional, ainda que ele seja limitado pelo número de participantes, pois o jogo é mais efetivo para grupos menos, que era o caso de nosso grupo.

Por meio da criação dos personagens, pudemos entender que marcadores de africanidades trazidos pelos professores que remetiam principalmente a sua ancestralidade, a vida na comunidade e também situações pessoais dos professores, quanto ao pertencimento, o lugar de onde falavam e como reproduziam muito de si nos personagens, além da oralidade, onde os professores compartilhavam suas pesquisas e também suas experiências pessoais, reforçando os laços de criação de uma identidade coletiva entre os mesmos. Criar um personagem em um jogo de RPG envolve, principalmente o desejo do jogador: o “desejo de ser” ou “de não ser”. O “desejo de ser” vem da espera de realizar, por meio do seu personagem, algo que ele não tem em sua atual situação ou que tem e quer reforçá-lo. Podemos entender tanto o desejo de ser quanto o de não ser como um exercício de pertencimento e de não pertencimento, do local que se almeja estar e do que não se quer estar. Ao construir um personagem, o jogador leva parte de si, a parte que mais lhe apraz ou aquela que rejeita. Também há a questão daquilo que ele não quer ser, mesmo que já não o seja, para reforçar essa rejeição. Foi o que aconteceu principalmente nas sessões de jogos com os alunos, quando muitos, infelizmente desistiram quando souberam que o tema era africanidades. Foi um desejo de não ser, de não pertencer ao tema. Quanto aos professores, inicialmente eles se basearam muito no “não-ser”, fazendo personagens que almejavam ser (dentro do Egito Antigo), para posteriormente colocarem mais o seu desejo de ser, ao reproduzir seus laços familiares, a características de si mesmo e de sua biografia, mostrando um fator de identidade dentro da criação do personagem.

A participação dos dois professores quilombolas para a quebra de paradigma sobre essas comunidades com os professores brancos, que forma constantemente questionados sobre sua visão de mundo, que por muitas vezes se refletia em seus personagens. Trabalhamos por meio dessas narrativas, principalmente, a desconstrução do negro como vítima e mostrar o passado africano com a mesma importância das civilizações conhecidas, trazendo também essas discussões par ao presente, por meio de situações vividas pelos personagens, que levaram os professores brancos principalmente a falar sobre as suas percepções sobre a temática.

A contribuição para a formação dos professores ficou evidente principalmente em suas falas sobre as ausências que tinham sentido até então, na falta de incentivo que tiveram antes e em como a oportunidade de participar do projeto contribuiu para o enriquecimento de si mesmo, principalmente sobre a antiguidade africana. Os professores apontaram que anterior ao projeto não havia formação na área no município e que nenhuma de suas escolas trabalhavam o tema, nem em datas representativas como o 20 de novembro. As mudanças em suas práticas a partir de sua participação, aconteceu em diversos aspectos, como quando afirmaram que abordariam mais sobre o Egito Antigo mostrando-os como uma civilização negra e depois compartilharam o feito no grupo, quando deram destaques a outras civilizações do continente africano em suas aulas, ou mesmo ao buscando uma nova forma de abordar a perspectiva da escravidão, não como algo passivo, mas permeado de resistências. Além disso, sempre pediam sugestões uns aos outros e a pesquisadora para atividades e procuraram trabalhar o tema em suas escolas, sendo até requisitados de o fazerem. Outro fator que nos mostra essa mudança foi o fato de diversos professores nos procurarem após o projeto para dar continuidade ao mesmo quando as aulas presenciais voltarem, o que pretendemos fazer assim que o atual trabalho for apresentado.

Com relação a aplicação do RPG com seus alunos, acreditamos que os quatro professores que o fizeram foram bem-sucedidos dentro da limitação que foi importa devido as reuniões remotas. Os alunos mostraram sensibilização ao tema, além de interesse em conhecer a temática diferente, embora tenhamos encontrado resistências, principalmente em alguns deles se imaginarem negros, o mesmo que aconteceu com os professores na primeira etapa. Acreditamos que, se tivéssemos mais tempo com os alunos, poderíamos ter trabalhado melhor a colonização de suas mentes, mas fizemos avanços significativos, que apareceram em suas falas sobre como se sentiram imersos no tema através da vivência do RPG. Porém, como já dito anteriormente, a insegurança dos professores como narradores foi motivado por sua inexperiência, que teria sido superada com mais sessões. Também estamos cientes que o resultado da experiência do jogo com os alunos seria totalmente diferente se fosse feito em sala de aula. O que tivemos aqui foi apenas uma pequena amostragem feita num cenário atípico de pesquisa e que precisou ser finalizada par ao cumprimento do prazo do doutorado. Pretendemos voltar ao tema em breve, com os professores que nos contactaram, para uma experiência dentro de sala de aula.

Por fim, a pretensão de criar um material de RPG com foco na História e Cultura Africana e Afro-brasileira não pode ser totalmente concluída por falta de tempo hábil. Imersos na pesquisa, não pudemos dedicar o tempo necessário que um jogo de RPG precisa para ser desenvolvido. Contudo, colocamos nos anexos desse trabalho aquilo que conseguimos fazer durante o período e pretendemos retomar sua construção para que este livro possa contribuir

para que os professores de história conheçam/utilizem o RPG com temática africana e afro-brasileira em suas salas de aulas.

Trabalhar com um tema como a História Africana e Afro-brasileira no contexto de nossa sociedade não é uma aventura fácil. Se aliarmos a isso um jogo complexo e constantemente mal interpretado como o RPG, temos uma aventura ainda maior. Ao nos comprometermos com ambos os temas, sabíamos que enfrestaríamos diversas barreiras e resistências. É preciso salientar que, inicialmente, acreditamos que a maior resistência seria ao jogo e que os professores de História teriam maior facilidade com a temática. Todavia, mostrou-se o contrário. O jogo por vezes quase engoliu o tema e tivemos que nos esforçar para constantemente trazer a temática à baila, para que não caísse no esquecimento, como tem sido feito com a história dos povos africanos desde sempre. Acreditamos que conseguimos fazer *jus* a ambos, africanidades e RPG e que todos os participantes, professores e alunos, puderam sair dessa aventura mais empáticos e antirracistas. Foi uma aventura árdua e terminamos ela com a sensação que é apenas uma breve pausa e que em breve teremos que retomá-la, pois a luta antirracista é constante e ainda há muitos desafios a serem enfrentados no caminho que está à nossa frente.

REFERÊNCIAS

- ABU BAKR, A. O Egito faraônico. In. Gamal Mokhtar (org.) **História Geral da África II: África Antiga**. Brasília: UNESCO, 2010. 2.ed. Rev. pp. 37-68.
- ALBUQUERQUE, F. Quando brasileiras brancas descobrem na Europa que, com a brancura, não podem mobilizar privilégios. **Geledés**, 24 out 2021. Disponível em <https://www.geledes.org.br/quando-brasileiras-brancas-descobrem-na-europa-que-com-a-brancura-nao-podem-mobilizar-privilegios/> Acesso em 11 jan 2022.
- ALVARENGA, P.; TRINDADE, T. O embranquecimento histórico do Egito Antigo. **Geledés**, 11 abr 2016. Disponível em <https://www.geledes.org.br/o-embranquecimento-historico-do-egito-antigo/> Acesso em 22 Abr 2019.
- ANFRAY, F. A civilização de Axum do século I ao século VII. In. Gamal Mokhtar (org) **História Geral da África II: África Antiga**. Brasília: UNESCO, 2010. 2.ed. Rev. pp. 375-398.
- ANI, Marimba. Yurugu. **Uma crítica Africano-Centrada do Pensamento e comportamento cultural europeu**. Disponível em <https://estahorareall.wordpress.com/2015/08/07/dr-marimba-ani-yurugu-uma-critica-africano-centrada-do-pensamento-e-comportamento-cultural-europeu/>, 1994, 29 p. Acesso em: 08 jan. 2022.
- ARAÚJO. Ana Lúcia. MEC recua e revoga portaria que derrubava cotas da pós-graduação. **Correio Braziliense**. Postado em 26.06.2020. Acesso em 21 mar 2022.
- BARBIER, Renée. **A pesquisa-ação**. Brasília: Liber Livro Editora, 2007. p. 03 – 36. (Série Pesquisa, v.3).
- BARROS, José D'Assunção. **O tempo dos historiadores**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2013.
- BENTO, M.A.S. Branqueamento e branquitude no Brasil. In: **Psicologia social do racismo – estudos sobre branquitude e branqueamento no Brasil / Iray Carone, Maria Aparecida Silva Bento (Organizadoras)** Petrópolis, RJ: Vozes, 2002, p. (25-58).
- BIERRENBACH, A. L. 5 pontos sobre desigualdades raciais e os impactos da pandemia. **Nexo Jornal**. Disponível em <https://pp.nexojornal.com.br/perguntas-que-a-ciencia-ja-respondeu/2022/5-pontos-sobre-desigualdades-raciais-e-os-impactos-da-pandemia>. Acesso em 27. jan. 2022.
- BRANCO, Alberto Manuel Vara (2015). **Do Reino de Axum ao Reino da Etiópia (Século I D.C. ao século XVII): A Força e o Isolamento do Cristianismo na África do Norte e Nordeste**. *Millenium*, 48 (jan/jun). Pp. 63-74.
- BRASIL. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional**, LDB. 9394/1996
- BRASIL. **Lei 10.639/03 de 09 de janeiro de 2003**. Dispõe sobre a obrigatoriedade do ensino de História e Cultura Africana e Afro-brasileira no âmbito de todo currículo escolar. Diário Oficial da República Federativa do Brasil, Brasília, 10 jan.2003. Disponível em:

<https://www2.camara.leg.br/legin/fed/lei/2003/lei-10639-9-janeiro-2003-493157-publicacaooriginal-1-pl.html>. Acesso em: 26 jan. 2021.

COSTA, M.F.V. **Brincar e escola**: o que as crianças têm a dizer? Fortaleza: Edições UFC, 2012. 214 pp.

COSTA, M.F.V. Identidade Étnico-racial nas Artes de Brincar. *In.* COSTA, M.F.V.; COLAÇO, V.F.R.; COSTA, N.B.C. (org.). **Modos de brincar, lembrar e dizer**: discurso e subjetivação. Fortaleza: Edições UFC, 2007. 356 pp.

CUNHA JUNIOR, H. A. História dos afrodescendentes: disciplina do curso de Pedagogia da Universidade Federal do Ceará. **Revista Espaço Acadêmico** – n. 2032 – jan./fev. 2022 – bimestral. p. 99 – 113, 2022.

CUNHA JUNIOR, H. A. Arte e tecnologia africana no tempo do escravismo criminoso. **Revista Espaço Acadêmico**, Maringá, n. 14(166), 104-111, 2015.

CUNHA JÚNIOR, Henrique. Diversidade etnocultural e africanidades. *In.* CUNHA JÚNIOR, Henrique & ARAÚJO, Mairce da Silva & JESUS, Regina de Fátima de (org.) **Dez anos da Lei Nº 10.639/03**: memórias e perspectivas. Fortaleza: Edições UFC. 2013. pp. 23-46

DIOP, Cheik Anta. **A unidade cultural da África Negra** – esferas do patriarcado e do matriarcado na Antiguidade Clássica. Coleção Reler África. Ramada: Edições Pedagogo, LTA. 2014. 191 pp.

ELKONIN, D. B. **Psicologia do Jogo**. – 2ª ed. – São Paulo: Editora WMF Martins Fontes, 2009. – (Coleção Textos de psicologia). 447 pp.

EL-NADOURY, Rashid. O legado do Egito faraônico. *In.* Gamal Mokhtar (org.) **História Geral da África II**: África Antiga. Brasília: UNESCO, 2010. 2.ed. Rev. pp. 119-160.

EXAME. Médico americano relaciona depressão com os intestinos. **Portal Exame**, 10 de jul 2013. Disponível em <https://exame.com/ciencia/medico-americano-relaciona-a-depressao-com-os-intestinos/>. Acesso, 09 jan 2022.

FAGE, J.D. A evolução da historiografia da África. *In.* KI-ZERBO, Joseph (org.) **História Geral da África I**: Metodologia e pré-história da África. Brasília: UNESCO, 2010. 2.ed. Rev. pp. 1-22

FANON, F. **Pele Negra, máscaras brancas**. São Paulo: Ubu Editora, 2020/320 pp.

FRANCO, Maria Amélia Santoro. Pesquisa-ação e prática docente. *In.* PIMENTA, Selma Garrido; FRANCO, Maria Amélia Santoro (org.). **Pesquisa em educação**: possibilidades investigativas/formativas da pesquisa-ação. Vol.1. São Paulo: Edições Loyola, 2008. p.103-138.

FREITAS, E. Os terremotos e os incas. **Mundo Educação Uol**. Disponível em <https://mundoeducacao.bol.uol.com.br/geografia/os-terremotos-os-incas.htm>. Acesso em 12 abr 2019.

GALER, S.S. Racismo histórico: Como mulheres negras da mitologia foram retratadas como brancas pela Arte. **BBC**, 23 de fev 2019 Disponível em <https://www.bbc.com/portuguese/vert-cul-47260620> Acesso em 7 out 2019.

G1. Últimas notícias de coronavírus de 11 de março. **G1**, 11 de mar de 2020. Disponível em <https://g1.globo.com/bemestar/coronavirus/noticia/2020/03/11/ultimas-noticias-de-coronavirus-de-11-de-marco.ghtml>. Acesso em 21. jan. 2021

G1 RN. Jornalista diz que médicas cubanas parecem ‘empregadas domésticas’. **G1**, 27 de ago de 2013. Disponível em <https://g1.globo.com/rn/rio-grande-do-norte/noticia/2013/08/jornalista-diz-que-medicas-cubanas-parecem-empregadas-domesticas.html/> Acesso em 12 abr 2019.

G1 RS. Morte de negro em supermercado no RS: veja repercussão. **G1**, 20 de nov de 2020 <https://g1.globo.com/rs/rio-grande-do-sul/noticia/2020/11/20/morte-de-negro-em-supermercado-no-rs-veja-repercussao.ghtml/> Acesso em 25 abr 2022.

GINZBURG, Carlo. **Mitos, emblemas e sinais: morfologia e história**. São Paulo: Companhia das Letras, 1989. 288 p.

GODOY, E. A. A ausência das questões raciais na formação inicial de professores e a Lei 10.639/03. **Revista de Educação PUC-Campinas**. Campinas, v.22, 2017. p.77-92. Disponível em <https://periodicos.puc-campinas.edu.br/seer/index.php/reeducacao/article/view/3433>. Acesso em: 28 jan. 2021.

GOMES, N. L. **O movimento negro educador: Saberes construídos nas lutas por emancipação**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2017. 1ª edição 160 p.

HAMA, Boubou. KI-ZERBO. J. O lugar da história nas sociedades africanas. *In*. KI-ZERBO, Joseph (org.) **História Geral da África I: Metodologia e pré-história da África**. Brasília: UNESCO, 2010. 2.ed. Rev. pp. 23-36.

HOBBSAWN, Eric J. **Sobre história**. –2ª ed. São Paulo: Companhia das Letras. 2011.

KILOMBA, Grada. **Memórias da plantação: episódios de racismo cotidiano**. Rio de Janeiro: Cobogá, 2019.

KOBISHANOV, Y. M. A civilização de Axum do século I ao século IV: economia, sistema político e cultura. *In*. Gamal Mokhtar (org.) **História Geral da África II: África Antiga**. Brasília: UNESCO, 2010. 2.ed. Rev. pp. 399-424.

MARCONDES, G. C. **Livro das Lendas: aventuras didáticas**. - 1. ed., - Porto Alegre: Zouk Editora, 2005.

MAPA DO IMPÉRIO CARTAGINÊS, História do Mapa do Império Cartaginês. **Portal História do Mundo**, Disponível em <https://www.historiadomundo.com.br/cartagines/mapa-do-imperio-cartagines.htm>. Acesso em 23. jun. 2022.

MEKOURIA, T.T. Axum cristão. In. Gamal Mokhtar (org) **História Geral da África II: África Antiga**. Brasília: UNESCO, 2010. 2.ed. Rev. pp. 425-450.

MEMÓRIAS DA DITADURA. Movimentos negros. **Portal Memórias da Ditadura**. [s.d] Disponível em <https://memoriasdaditadura.org.br/movimentosnegros/> Acesso em 15 jul 2020.

MEMÓRIAS DA DITADURA. CNV e negros. **Portal Memórias da Ditadura**. [s.d] Disponível em <https://memoriasdaditadura.org.br/cnv-e-negros/> Acesso em 17 jul 2020.

MOTA, M. B.; BRAICK, P. R. **História das cavernas ao terceiro milênio** – Vol. 1. 1ª ed. Ed. Moderna. São Paulo: 2017. 328 p.

NEGRO, Hebreu (2016). Cheikh Anta Diop derrubou o racismo científico ao provar que o Egito antigo era uma civilização negra. **Geledés**, 21 jan 2016. Disponível em: <https://www.geledes.org.br/cheikh-anta-diop-derrubou-o-racismo-cientifico-ao-provar-que-o-egito-antigo-era-uma-civilizacao-negra/>. Acesso em 30 jan. 2021

NOAH, Trevor. **Nascido do crime: histórias da minha infância na África do Sul** – 1. ed. – Campinas SP: Verus, 2020. 320 p. Edição do Kindle.

PASSARINHO, N. Sob ameaça de cortes no governo Bolsonaro, cursos de ciências sociais e humanas concentram diversidade racial. **BBC News Brasil**. Disponível em <<https://www.bbc.com/portuguese/brasil-48201426>> Acesso 20 abr 2020

PEREIRA, A.A. **“O mundo negro”**: a constituição do movimento negro contemporâneo no Brasil (1970-1995). 2010. Tese (doutorado) – Universidade Federal Fluminense, Instituto de Ciências Humanas e Filosofia, Departamento de História, 2010. Orientadora: Hebe Maria Mattos.

PERON, T. A; ELIAS, L. M. M. O desenho animado “Super Choque” para desenvolver Práticas geográficas antirracistas. Pesquisar – **Revista de Estudos e Pesquisa em Ensino de Geografia**. Florianópolis, v. 7, n. 13, Ed. especial: SELIGeo, p.74-88, jun. 2020. Disponível em <https://periodicos.ufsc.br/index.php/pesquisar/article/view/74857>. Acesso em 12 jan 2022.

PETIT, S. H. **Pretagogia**: pertencimento, corpo-dança afroancestral e tradição oral Africana na formação de professoras e professores. Fortaleza: Edições UFC. 2015, 261 p.

QUERINO, M. **O colono preto como fator da civilização brasileira**. Projeto editorial integral – Eduardo Rodrigues Vianna. Cadernos do Mundo Inteiro, Jundiaí, 2018.

QUIJANO, Aníbal. Colonialidade do poder e Classificação social. In. SANTOS, Boaventura de Sousa & MENEZES, Maria Paula. (org.) **Epistemologias do Sul**. São Paulo: Cortez, 2010. pp. 73-118

QUIJANO, Aníbal. Colonialidade do poder, eurocentrismo e América Latina. In. **A colonialidade do saber: eurocentrismo e ciências sociais. Perspectivas latino-americanas**. Buenos Aires. CLACSO, Consejo Latinoamericano de Ciencias Sociales, 2005.

QUIJANO, Aníbal. "Colonialidad y Modernidad-racionalidad". In: BONILLO, Heraclio (comp.). **Los conquistados**. Bogotá: Tercer Mundo Ediciones; FLACSO, 1992, pp. 437-449. Tradução de Wanderson Flor do Nascimento.

RODRIGUES, Joycimara de Moraes. **Narração e imaginação: a construção do saber histórico sobre a história e cultura africana e afrobrasileira através do Roleplaying Game**. Dissertação (mestrado) – Universidade Federal do Ceará, Faculdade de Educação, Programa de Pós-Graduação em Educação Brasileira, Fortaleza, 2014. Área de Concentração: Educação Brasileira. Orientação: Profa. Dra. Maria de Fátima Vasconcelos Costa.

SAYÃO, Vinícius. Países mais pobres são os mais afetados por mudanças climáticas e poluição. Instituto de Estudos Avançados da Universidade de São Paulo. **Portal IEA-USP**, 10 de nov de 2017 Disponível em <http://www.iea.usp.br/noticias/paises-mais-pobres-sao-os-mais-afetados-por-mudancas-climaticas-e-poluicao>. Acesso 9 de jan 2022.

SCIENTISTS Make Easter Island Statue Walk. **National Geographic**. Estados Unidos: 2012. Disponível em <https://www.youtube.com/watch?v=YpNuh-J5IgE>. Acesso em: 19 jul 2021.

SILVA, Tomaz Tadeu da. (2016) **Documentos de Identidade: Uma Introdução às Teorias de Currículo**. Belo horizonte: Autêntica Editora. 3. ed.; 8. reimp. 156 p.

SODRÉ, M. **As estratégias sensíveis.: afeto, mídia e política**. - 2 ed. - Rio de Janeiro: Mauad X, 2016. 232 p.

SOUZA SANTOS, B. Para além do Pensamento Abissal: das linhas globais a uma ecologia de saberes. In. SANTOS, Boaventura de Sousa & MENEZES, Maria Paula. (org.) **Epistemologias do Sul**. São Paulo: Cortez, 2010. pp. 73-118

TARDIF, M. Saberes profissionais dos professores e conhecimentos universitários: elementos para uma epistemologia da prática profissional dos professores e suas consequências em relação à formação do magistério. **Revista Brasileira de Educação**. São Paulo, nº 13, 2000, pp. 5-24. Disponível em: https://anped.org.br/sites/default/files/rbe/files/rbe_13.pdf. Acesso em: 28 jan. 2021.

THIOLLANT, M. **Metodologia da pesquisa-ação**. 18. ed. - São Paulo: Cortez, 2011.

UNIVERSIDADE DO ESTADO DO RIO GRANDE DO NORTE. **Matriz Curricular do curso de Licenciatura em História da Universidade do Estado do Rio Grande do Norte** [Válida para ingressantes a partir de 2006.1] Disponível em https://www.uern.br/cursos/servico.asp?fac=CAASSU&cur_cd=1006200&grd_cd=20061&cur_nome=Hist%F3ria&grd_medint=8&item=grade. Acesso 22 jul 2021

UNIVERSIDADE DO ESTADO DO RIO GRANDE DO NORTE. **Matriz Curricular do curso de Licenciatura de História** [Válida para ingressantes a partir de 2019.1] Disponível em https://www.uern.br/cursos/servico.asp?fac=FAFIC&cur_cd=1006200&grd_cd=20191&cur_nome=Hist%F3ria&grd_medint=9&item=grade. Acesso em 22 jul 2021.

UNIVERSIDADE FEDERAL DO RIO GRANDE DO NORTE. **Matriz curricular do Bacharelado em História da Universidade Federal do Rio Grande do Norte (UFRN)** de 2004. Disponível em <https://sigaa.ufrn.br/sigaa/public/curso/curriculo.jsf>. Acesso 22 jul 2021

VAI VAI 80 ANOS NAS RUAS. Diretor: Fernando Capuano. Produção: CinemaLink e Fernando Capuano. Brasil: CinemaLink. 2011. Disponível em plataformas digitais.

VICENTINO, C. DORIGO, G. **História Geral e do Brasil**. Vol. 1. - 2. ed. - São Paulo: Scipione, 2013.

YOYOTTE, J. O Egito faraônico: sociedade, economia e cultura. *In*. Gamal Mokhtar (org) **História Geral da África II: África Antiga**. Brasília: UNESCO, 2010. 2.ed. rev. pp. 69-96.

ZEICHNER. K.M; DINIZ-PEREIRA, J.E. Pesquisa dos educadores e formação docente voltada para a transformação social. **Cadernos de Pesquisa**, v. 35, n. 125, p. 63-80, maio/ago. 2005.

ANEXOS

Imagens dos cadernos da professora Simone

Reino de Akum (Etiópia)

Início - séc. V A.C.

apogeu → séc. IV d.C.

(qdo derrotaram o
reino de Kushi)

Fim → séc. XII d.C.

→ 500 a.C. surgiu uma
cultura pré-akumita (os
Da'amat) → vindos da
península arábica.

→ Comércio marítimo

→ Criação de animais

→ agricultura

→ Rei EZANA (330 d.C.) con-
verteu-se ao cristianismo

• Construções de Obeliscos
(El se assemelham a um
raio de Sol - para os egípcios
representavam proteção)

Os egípcios tinham a
 ideia de que os egípcios
 acreditavam e assim
 eram capazes de atrair
 as nuvens e tinham
 a finalidade de destruir
 coisas ruins e se mani-
 festavam em forma de
 tempestades.

→ séc. IV d.C. os akumitas
 conquistaram o Egito.

→ Comércio (séc. IV d.C.) co-
 merciam escravos/mar-
 fins / chifre de rinoceronte
 etc.

→ pop. 200 mil pessoas

→ área de Abanque

Cristianismo

→ Os monarcas acredi-
 taram e eram descen-
 dentes do rei Salomão

e da rainha de Sabá (etiópia)
→ 126 obeliscos foram criados
p/ honrar seus mortos (para
o cristianismo)

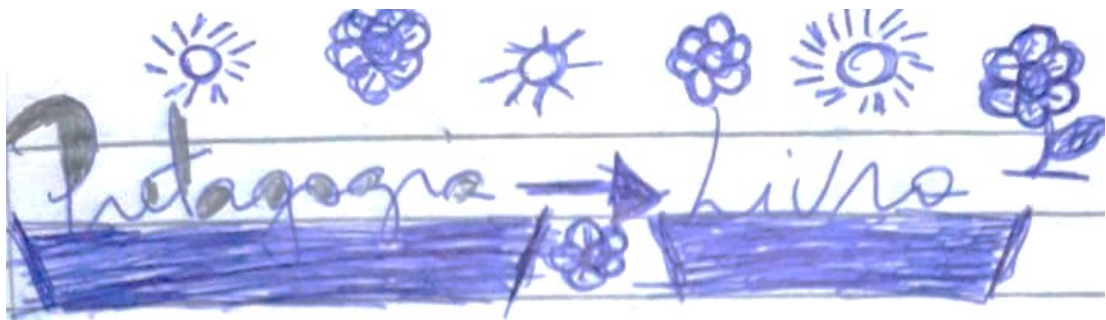
→ 330 d.C. Axum foi
convertido ao cristianismo,
com o rei EZANA.

→ Em lugar dos obeliscos
foram criadas igrejas.
Foram 11 igrejas esculpidas
em rochas, diretamente
no solo.

Árabes na África (séc VII)

→ Ocorreu por Migração/
Comércio devido ao
enfraquecimento dos
reinos de Pérsia e Bizem-
tino por causa de guerras.

→ O motivo maior da
expansão se deu por
questões espirituais por
Maomé (570-632).



1ª bebida -> uso de moedas boni

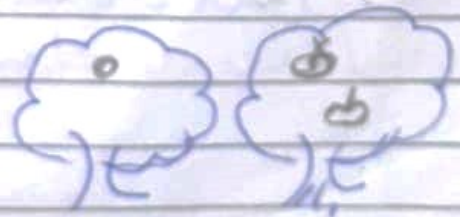
2ª roupas
- Em -> vendi pouco | em 2d

Caravelas
Caravane
Caravanes
Carabamos

-> venderão nas bodas

proteger do assustais e bandidos.

Vender menos de metade



Talentos

Criativa

Cautelosa

Atributos

- Inteligência (ótimo)

- Carisma (bom)

- Reflexo (bom)

- Força (bom)

- Vontade (bom)

- Resistência

- Destreza - ^{inteligência} ~~superior~~

Falha

Obsessiva (por donheiro)

Estressada (qdo n̄ ganha dinheiro)

Personagem Atili (inteligente)

35 anos / 1,65m / olhos e cabelo pretos.

→ Filha de pequenos comerciantes. Atili se diferenciava de seus 20 irmãos, ele era avançada para sua época → cristã.

→ Casou-se com 18 anos com um comerciante de 25 e teve 3 filhos.

→ Ela comandava todo o comércio, seu marido era apenas ~~uma~~ uma figura secundária, pois antes de tomar decisões sempre perguntava a sua esposa ~~o que~~ ela era muito inteligente, criativa e talentosa.

Atili sabia como chegar até as atitudes dos fregueses e fazia promoções e anúncios chamativos. Assim sempre ganhava de seus concorrentes.

O comércio de Atili e de seu marido tinha um lucro sempre expressivo despertando a inveja dos seus concorrentes.

Perícia

senso p/ negócio - ótimo
 contabilidade - bom
 barganha - bom
 persuadir - médio
 alfabetização - médio
 bluff - médio
 espionar - médio
 marketing - ruim

Escola de Samba
Vai-vai

67 → um sambista foi
assassinado

78 mov. Negro (julho)

→ dit. militar

↳ abraçou o mov. negro

↳ democracia racial

Ardis Nascimento

↳ livro: genocídio do negro

→ escolas de samba eram
nigridens.



Vai-Vai (Bexiga - Baurão)

Papo-Nêgua (Sembreta)

↳ 67 -> foi assassinado e dit
como mortotérica na festa de

Vídeo -> União

Rosa / Angolano - trabalho
construção civil

Martin -> foi trabalhar num
enole de samba no Bexiga
foi de carreira.

Martin soube do assassinato e
↳ (Um militar tentou calmar o / nos
sem pensar).

- Feta de um povo de um partido
a fantasia.

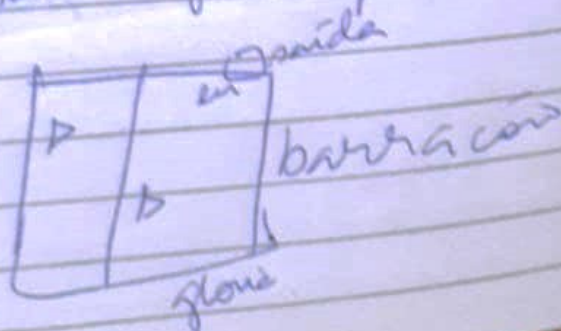
li da Anistia (está sendo discutido)

→ em geral falar q/ o pessoa
 tá intimidando as pessoas
 → Os terroristas vão voltar
 P/ o país.

Ana conhece o Martin

→ Musicalidade - enredo
 → Ana quer o poro tá com
 medo de bombas
 Vai Vai + gambão

→ Ana pai do Campo de
 Visas e ficou perto da porta



① História de Peranapina

Sakratata tem 35 e é do sexo masculino altura 1,70 e peso 75 kg. É le possui cabelos castanhos.

Fez nasceu em uma família de exilados, se tornou muito estudioso muito e aprendeu também com o seu pai.

Na sociedade egípcia é muito prestigiado, porém é muito estressado devido ao excesso de trabalho.

História do Personagem ①

O mercador Raggi

Raggi é natural de uma cidade próxima ao Porto de Adulis, mas vive em uma família de mercadores e desde criança acompanhava seu pai nas viagens que este realizava a negócios. Nestas viagens que fazia com o pai, conheceu vários lugares: foi até a antiga Persia, Sul da Península Arábica, e Sul do Egito.

Devido a experiência que adquiriu com o pai, resolveu ser também um mercador.

Raggi seguia o judaísmo, a mesma religião de sua família: →

②

08-11-19
 → Raggi está na feira com muitas mercadorias, mas não está conseguindo vender las devido a concorrência.

Nesse momento ele se aproxima de um conhecido () e lhe faz uma proposta para viajar ~~para~~ ao norte, pois lá o fluxo comercial é mais intenso.

Raggi pensa na proposta e pede para ir até a pessoa responsável por uma caravana que está se preparando para viajar para o norte.

Uma preocupação atormenta Raggi, como irá pagar os custos da viagem? Afinal os lucros ultimamente são quase nada.

1) Personagem

João Antônio viveu na década de 1970, período de ditadura militar. Ele tem 40 anos e é natural de São Paulo. Está e em comércios e sempre gostou de ler livros sobre a história das pessoas afrodescendentes. Gostava de ler livros de Raulinho dos Famosos sobre a situação das pessoas negras em outros países como Estados Unidos, Inglaterra.

João Antônio era contra a forma ~~de~~ como o negro era tratado e a situação brasileira.

2) Ficha Individual

Nome: João Antônio Santos
 Idade: 40 anos
 Sex: masculino
 Altura: 1,50 m
 Peso: 80 kg
 Olhos e cabelo: Preto
 Lugar que nasceu: São Paulo
 Como foi a infância:
 Onde mora agora? São Paulo
 Qual sua profissão? comerciante

Resumo

nome - João Antônio Santos
 Idade: 40 anos
 Aparência: alto, magro
 pele / cabelo / olhos: ~~preto~~ preto
 Profissão: comerciante

3) motivação: querer o fim a
outadiversa
metas: de pesquisa

manias: de andar
curiosidade

Aventura de pesca no
final de 1978 em São
Paulo;

João Antônio estava su-
perando alguns meses
de tipo refrigerante, logo
golgadots e outros por
vendi-los em sua for-
ma. que fica em
ao barreira da Estação
de Zomba Paulista
Veri Veri.

Proje
realizaç
1º Proje
2º autor
3º Consi
aves;

Patu
com

1º. Tom
Joyema
de. Em
para
realiz
Felic
como
cont

Simone

3/01 Biografia do escultor Eyon

Eyon natural de Axum, tem 25 anos e do sexo masculino, tem a altura 1,50, com o peso de 70 quilos, olhos e cabelos pretos.

Em relação aos seus atributos: força é bom, destreza ótima, inteligência mediana, resistência bom, vontade mediana, reflexos mediano, carisma ruim.

No campo dos talentos é: criativo e cauteloso, porém na linha dos falhos é: arrogante, tímido e falso.

Já em relação ao trabalho que realiza o escultor tinha um nível muito alto de destreza, como também de senso artístico.

(Uma)

Continuação da História de Syon

Syon é do século I D.C. natural de Asum é de uma família que têm como profissão esculptores, como também é um pai de família onde tem cinco filhos. Sua atividade sofria fortes inovações, que permitia o desenvolvimento na construção à base de pedra e madeira, já a sua religião era cristã.

Em relação ao seu profissionalismo era contratado para ~~realizar~~ para esculpir imensas estátuas que tinha como finalidade inspirar admiração e temor pela grandza.

Pensar o que Siza
faz durante a viagem

Calendário 2020

Próxima Reunião do RPG

31/03, às 13h

15/04, às 13h

30/04, às 13h

15/05 às 13h

01/06 às 13h

movimento negro no Brasil na
ditadura militar

Personagem do movimento Negro na Ditadura Militar

Meu nome é João Carlos, tenho 45 anos, sou natural do estado Paraibano, cidade de Souza, tenho, somente o ensino fundamental I, meus pais são agricultores.

Para buscar uma melhor forma de sobrevivência fui trabalhar na cidade de São Paulo ABC paulista, em plena Ditadura Militar quando o presidente da República era Médici. Em São Paulo encontrei um trabalho de jardineiro de condomínio, porém comecei a participar também na favela. Em uma certa noite ao retornar do trabalho fui abordado pela polícia e colocado na cadeia para ser

passa na análise um elemento comum por esse período, o qual, segundo o autor, que sempre "ser de sua mesma raça é razão suficiente para postar sua pessoa à morte" (idem: 15) André Appadurai, "a diferença fundamental entre os "casos" intencional e acidental" e que o primeiro declina um certo grupo é objetável, sejam quais forem seus tempos, no passo que o segundo fundamenta a existência em alegações sobre características objetivas" (idem, ibidem)

reavistado e ao mesmo tempo
 questionado porque estava ma-
 sua aquela hora da noite; eu
 respondi que estava vindo do
 meu trabalho des duvidas me
 colocaram dentro do carro
 da polícia para ~~ser~~ averiguado
 se a concessão era verdadeira.
 A maior desconfiança deles con-
 go era por causa do estilo
 do meu cabelo que era estilo
 black power, ^(o poder negro) ^{do qual poliburo} por causa desse
 meu cabelo fui preso e também
 por ser negro, na cadeia fui
 interrogado e precisei por fortunas
 para confessar se participava
 de grupos de esquerda, ~~estava~~
 A minha sorte foi o meu patrão
 que soube da minha prisão
 e testemunhou ao meu favor
 falando de minha procedência
 como um homem trabalhador.

PAUL Du Bois, o primeiro negro a receber o grau de doutor (PhD) em História na Universidade
 autor de extensa obra sobre a questão racial, também foi um importante representante do pan-
 (movimento político e cultural que defendia, entre outras coisas, a união de todos os afri-
 descendentes na diáspora).

Sugestão p/ Semana da
Conselheira Negra

Filme: Pantura Negra

Comodôli sobre duas interferências
Isto na África e Cristianismo na
América

Origem dos alimentos

Café é africano

Cana-de-açúcar Indiana

Manteiga beduína

Pão da mesopotâmia

~~Encontro dia 10/07~~

Reunião Com os alunos 15/09
19:30min.

Tema: Grupo Espanhola

Reunião 22/09

Com os alunos falando das
Características das personagens

Lembres da Reunião

Houve dificuldades para avaliar
a personagem? (

O que lhe chamou mais aten-
ção na leitura das caracteris-
ticas da personagem?

tem uma excelente oratória pois, aprendeu com o seu chefe durante algumas horas que o mesmo se ~~depois~~ ~~para~~ dedicava a ensinar a arte de argumentar e lidar as situações sociais para o ferial.

É a médica Emma moradora do RJ recém formada leu o espaço no mercado de trabalho porém sofre muito preconceito por ser mulher. Sua atuação em migração é na área infectologista, a seu, detectar alguma doença desconhecida

Favela do Senhor do Bonfim

Próximo área-função (vão atrás do
funcionário que está doente) na
favela Senhor do Bonfim.

Nome do funcionário Josévaldo
35 anos.

As personagens saíram para
as suas casas, após a visita
que realizaram os funcionários
Josévaldo que estava doente.

Após três dias se encontram
na casa onde a médica está
residindo para estudar os
sintomas da doença misteriosa.
Somente a professora não conta
a doença na visita.

personas he contere sui interesse moral por suas pessoas, o mesmo interesse sustenta
ser de uma mesma raça é muito subconsciente para produzir uma pessoa a outra." (Appiah, "a diferença fundamental entre os "ismos" intrínsecos e extrínsecos, é que o
um certo grupo é objetável, assim quanto forte seja o impulso, de pensar que o segre
averões em alegações sobre características objetivas." (idem, ibidem)

do Pq (História do jogo (Grupo Espinhola)

A nossa história se passa em
Salvador da Bahia ^{ano 1918} numa
região periférica da cidade
onde Zaira (a professora ~~Mariana~~)
idealiza a profissão de professora
ensinando a alunos adultos
que têm condições físicas
basta, ou seja, pouco ou nenhum
alguns desses alunos traba-
lham em região portuária, ou
melhor trabalham durante o
dia no porto de Salvador.

É o jornalista Otávio tra-
balha no jornal "Bahia de Todos
os Santos" busca crescer na
profissão, porém é pouco valoriza-
do por ser negro e pobre
de uma origem humilde

... para não sofrer um infarto antes por uma pessoa, o médico certamente também que o ser
se de uma mesma raça é muito suficiente para preferir uma pessoa a outra" (idem: 37)
Apesar "a diferença fundamental entre os "casos" anônimos e estereótipos é que, primeiro,
um certo grupo é objetivo, assim como foram seus traços, ao passo que o segundo (tudo
avercão) em alegações sobre características objetivas" (idem, ibidem)

As informações mais importantes que tem em quase todos os livros de RPG e que deve ter no que desenvolveremos:

- Capítulo de criação de personagem:
 - Explicar como criar o personagem;
 - Imagem da ficha com todos seus aspectos detalhados.
- Capítulo de regras: jogadas de dados, como faz o combate, como são feitas as ações.
- Capítulo de como narrar: voltado com linguagem e exemplos para que os professores, mesmo sem terem jogado RPG, consigam entender como se narra. Falar do papel do professor-narrador.
- Iniciar o livro com um conto ambientado em um dos cenários do livro ou fazer um micro-conto no início de cada ambientação (que totalizaria 4).
- O primeiro capítulo seria de apresentação, com o que é RPG (como funciona, etc).
- A introdução seria a apresentação do projeto, por que eu decidi fazê-lo.
- Colocar um glossário com os termos que utilizarei no jogo e suas abreviações.
- Decidir se utilizaremos um *template* ou classes. Dependendo do que for, cada classe ou *template* terá uma imagem representado-o. (sugestão: espiritualista, para abracar classes/templates que mexem com o sobrenatural)
- Incluir uma aventura pronta.
- Um capítulo de explicação sobre história da África, sua importância, como tem sido negligenciada e porque devemos conhecê-la.
- O livro será dividido em tempos e cada uma deve vir com bastante informação histórica para embasar o trabalho dos professores, já que uma das principais queixas dos professores é a falta de informação sobre a História da África. Deve-se incluir mapas, imagens, como era um dia típico, incluir ilustrações antigas ou feitas especialmente para o livro. Também informações sobre as principais etnias de cada região.
- Colocar os principais fatos históricos de cada tempo.
- Tratar das religiosidades de cada período.
- No começo de cada tópico, colocar descrições de algum evento feito por algum personagem npc, bem como de como a descrição de ações ao falar de cada atributo/habilidade.
- Falar de História x Ficção, como evitar anacronismo e como a imaginação ajuda na aprendizagem do fato histórico.
- Colocar ‘ganchos’: informações para ajudar os professores a fazerem aventuras.
- Um capítulo sobre utensílios e equipamentos de cada período.

CRIANDO HISTÓRIAS

No momento de criar seu personagem você precisa pensar em uma série de informações. Aqui, você terá algumas informações para ajudar a montar sua personagem.

1. Ideia geral:

Você tem que saber o que você quer construindo esse personagem. Quer fazer algo mais cômico? Mais trágico? Mais dramático? Isso é importante porque vai determinar os outros passos nessa construção. Tenha em mente o que você quer interpretar, para depois dar informações mais específicas.

2. Descrição do personagem:

Aqui você vai começar a dar formas ao seu personagem. Algumas perguntas podem te ajudar na criação:

- Nome?
- Qual gênero do seu personagem?
- Idade?
- Cor?
- Cor do cabelo e dos olhos?
- Onde nasceu?
- Como foi sua infância?
- Onde mora agora?
- Qual sua profissão?

3. Motivação

Depois de definir a aparência e características de seu personagem, você deve pensar: qual a motivação dele/dela? Ou seja, o que ele/ela quer da vida? Se tornar um artista famoso? Descobrir a cura de uma doença? Ficar rico? Ao definir o objetivo de um personagem, você traçará como ele/ela vai reagir diante de várias situações.

4. Peculiaridades

Depois de definir a base de seu personagem e o que ele quer da vida, agora você vai aprimorá-lo. Nas preferências, você vai determinar o que diferencia seu personagem dos outros. Por exemplo, se seu personagem tem um medo enorme de aranhas ou de altura, se ele se veste apenas de preto e ouve rock, se usa boné o tempo todo, se é muito religioso ou se não acredita em nada sobrenatural, se tem alguma mania, como roer as unhas... São características que vão dar as particularidades, ou seja, aquelas coisas que só seu personagem tem.

Agora é só jogar!

Resumo

Nome:

Idade:

Aparência:

Pele/cabelo/olhos:

Profissão:

Motivação:

Medos:

Manias:

AVENTURA: CORAÇÃO ROUBADO

Essa aventura é feita para grupos entre 6 a 8 jogadores.

Período: Antigo Egito durante a Quinta Dinastia (2494–2345 a.C)

Faraó: Niusseré

OBJETIVOS:

Essa aventura tem por objetivo abordar especificidades da civilização egípcia, dentro do contexto da história africana, visando um maior conhecimento desta já que “a antiguidade egípcia é, para a cultura africana, o que é a antiguidade greco-romana para a cultura ocidental” (DIOP, 1983, p. 70). Deste modo, por meio de uma situação fictícia inserida numa ambientação com bases históricas, trataremos de temas como: religiosidade egípcia, conhecimentos científicos, papel da mulher, política e aspectos sociais.

TRAMA:

A aventura ocorrerá durante o período de funeral do sumo sacerdote de Rá. Durante a preparação do corpo para o sepultamento, período de festividade e devoção, o coração do sacerdote morto é roubado. Sem o coração, que deveria ser sepultado junto a um escaravelho no corpo, o sacerdote seria condenado a uma não existência no pós-morte, ou seja, ele deixaria de existir, pois não poderia realizar a viagem através do Nilo nem ter seu coração pesado por Anúbis. Para um egípcio, ficar insepulto era pior que a morte em si. Nesse contexto, o discípulo do sumo-sacerdote e o mais cotado para assumir seu posto, procura os jogadores para que possam acharem o coração perdido para que seu mestre possa receber os devidos ritos fúnebres.

Nota para a narradora: o coração foi roubado pelo próprio sucessor do sacerdote, pois sentia-se diminuído diante do mestre e que jamais seria como ele. Como forma de fazê-lo desaparecer da memória. Aqui trataremos também da importância da memória dentro da cultura africana. Durante a aventura, os jogadores podem vir a desconfiar do discípulo ou não.

O início da aventura será no templo de Rá, durante os ritos funerários. Os personagens estarão cumprindo suas obrigações cotidianas, quando um grito é ouvido na sala de preparação do corpo. Um dos responsáveis pelo embalsamamento corre pelos corredores, dizendo que o coração do sumo-sacerdote de Rá, Chavi, foi roubado. Instala-se o caos naquela ala e a guarda é chamada para fechar os portões do templo. O discípulo do sumo sacerdote, Mbizi, diz que ninguém pode ficar sabendo do roubo ou aquilo seria tomado pela população como mal agouro e poderia comprometer a época da sementeira: os camponeses, sabendo que o *ib* (coração) de tão importante pessoa sumiu, veriam mal presságios e parariam com o trabalho, temendo a ira da deus e que o sol não nasceria mais. Por isso, o sacerdote pede que os jogadores não falem nada a ninguém e que ajam da forma mais discreta possível. Eles devem recuperar o coração antes do nascer do sol do dia seguinte, quando o coração deve ser posto junto ao corpo para ser sepultado. O corpo sairá em procissão até seu santuário final, no deserto e o coração precisa ser recuperado. Todo o desenvolvimento da aventura será no templo de Rá. O coração estará em alguma das câmaras, pois seria difícil tirar o vaso com ele do templo sem ser visto. Essa é uma dedução que os jogadores devem fazer sozinhos. Caso eles saiam pela cidade e peçam informações, ficará claro que ninguém viu nada e eles podem voltar para o templo ou arriscar continuar o interrogatório e levantar suspeitas. De volta ao templo, eles devem procurar pistas na sala de embalsamar e descobrir as pessoas que tinham acesso a ela. Depois, poderiam passar a olhar sala por sala em busca.

O SUMO SACERDOTE (HEM-NETJER – SERVO DO DEUS)

Chavi era um conhecido sacerdote do templo de Rá, no Antigo Egito, período governado pelo Faraó Nyuserre Ini. Embora muito jovem, o sacerdote teve ascensão acelerada, chegando ao posto de Sumo Sacerdote, onde ficou por 5 (cinco) anos, antes de sua morte, cercada de mistério. Chavi era famoso. Admirado não apenas pelo faraó, como também por grande parte da população, era gentil e inteligente. Por vezes foi conselheiro do faraó em assuntos de grande relevância e foi sabido que ajudou a resolver uma crise que poderia ter levado o Egito à destruição. Chavi possuía o dom do intelecto. Até mesmo o grande faraó reconhecia sua genialidade e, talvez por isso, o jovem chegou a tão importante status rapidamente. Havia quem dissesse que o próprio Rá falava pelas palavras de Chavi.

Nota para a narradora: O que ocasionou o roubo do coração de Chavi foi justamente sua aproximação com o faraó, por ser também seu meio-irmão. O apreço do monarca suscitou a inveja que levou a sua condenação a uma não-morte.

Os jogadores serão auxiliados por Kasyia, uma das sacerdotisas menores do templo, que conhece toda a estrutura e servirá para ajudar os jogadores novatos a se integrarem na história.

CULTO A RÁ

Rá era o deus filho de Nun, que recebeu o mundo inacabado para terminar a criação. O trabalho foi tão penoso que Rá chorou ao final da criação e, de suas lágrimas, surgiram os seres humanos. Por isso, os egípcios se chamavam de ‘rebanho de Rá’. Seu lugar de adoração era a cidade de Iunu (Heliópolis), a 15km do Cairo. Rá era conhecido como ‘sol do meio dia’ e era representado por quatro aspectos, representando a divisão do dia.: o primeiro era o nascer do sol, o segundo era o meio-dia (principal aspecto), terceiro ao entardecer e quarto durante a noite. No seu mais importante aspecto, era representado por uma águia.

O TEMPLO

Durante a V Dinastia, os faraós egípcios construíram diversos templos dedicados a Rá, o deus sol, no local que era chamado de Iunu ou Iunu Mehet (o Pilar ou Pilar do Norte). Os gregos a chamavam de Heliópolis (cidade do sol). Iunu era localizada em Abu Gurabe, local onde os faraós da V dinastia construiriam seus templos e também seus complexos funerários. O templo seguia o seguinte modelo: um local de acolhimento junto ao Nilo, depois uma passagem para o templo propriamente dito, onde se entrava por uma porta que conduzia a um pátio cercado por uma muralha, onde eram feitos os sacrifícios aos animais. Quando o coração for roubado, a porta que liga o local de acolhimento com o templo será fechado, gerando rumores entre as pessoas.

SEPULTAMENTO

O sepultamento do sacerdote estava programado para acontecer na tumba construída pelo faraó Nyuserre Ini em Abu Gurabe. Se os jogadores conseguirem localizar o coração, o sepultamento ocorrerá normalmente.

QUANDO A VIDA TE DÁ LIMÕES: SISTEMA DE REGRAS

Ordem e Caos

O RPG é um jogo de narrativa. As ações são orais e a maioria dos acontecimentos podem ser resolvidos através da interpretação. Todavia, durante as sessões, é comum acontecerem episódios onde não é possível contornar apenas com as palavras: é necessária alguma ação. Esses episódios são os imprevistos; coisas que você teria dificuldade de resolver simplesmente. Se você está diante de uma porta aberta, basta girar a maçaneta e passar por ela. Não há complicação nessa ação. Todavia, se a porta está fechada e você precisa atravessá-la, como resolver isso? A resolução da situação se torna incerta. É nesse momento em que as regras do jogo são aplicadas.

As rolagens dos dados no RPG simbolizam o acaso, o incerto, o caos. É quando uma ação tanto pode ser bem-sucedida quanto pode fracassar. E é para resolver esse impasse que existe um sistema de regras. O jogador deve dizer verbalmente qual ação fará e, depois disso, rolar os dados. Os resultados serão analisados de acordo com as informações que o jogador tem em sua ficha e da dificuldade imposta pelo narrador.

Voltemos ao exemplo da porta. O personagem está diante de uma porta trancada e precisa atravessá-la. Ele decide arrombá-la. Para isso, usará o atributo Força, que representa a força física do personagem. Se, contudo, decidir manipular a tranca com um clipe de papel para abri-la, o atributo utilizado será Desenvoltura. O narrador vai estipular uma dificuldade e o jogador rolará os dados. A partir do resultado, a história continuará.

Antes de nos aprofundarmos nas regras, vamos falar um pouco sobre como funciona cada atributo, para que as ações fiquem mais compreensíveis.

Atributos

Os atributos representam o potencial de cada personagem. Ao criá-lo, o jogador deve levar em consideração a história que construiu e que os atributos devem refleti-la. Afinal, não faria sentido um guerreiro ter Força e Desenvoltura baixa, ou um erudito não ter Sagacidade suficiente. Os atributos, dessa forma, devem ser escolhidos **após** a criação da história do personagem.

- **Força:** representa a força física de um personagem. O quanto de peso ele pode carregar, o quão forte ele pode bater, o quanto ele consegue erguer usando apenas os braços/pernas, bem como nadar, saltar grandes distâncias, escalar. Tudo que envolva o uso de capacidade muscular é caracterizado pelo atributo Força. Exemplo: o personagem está diante da porta trancada. Ele decidiu arrombá-la, arremessando seu corpo contra ela. Ele precisará testar Força. Se ele tem a Força alta, o mestre determina que ele precisa de um número baixo nos dados. Se, contudo, a Força dele é baixa, ele precisará de um número maior nos dados.
- **Desenvoltura:** representa a coordenação motora, o equilíbrio, a capacidade do personagem de reagir rapidamente às situações. Também mede sua performance corporal para dançar, gingar, saltar, fazer acrobacias, tocar instrumentos e realizar ações minuciosas. Exemplo: o personagem está diante de uma porta trancada, mas não quer arrombá-la. Ele tem um clipe de papel no bolso, então

decide tentar destrancá-la. Ele precisará testar a Desenvoltura. Se tiver um valor alto em Desenvoltura, precisará de um resultado baixo nos dados. Se tiver um valor baixo, precisará de um resultado alto nos dados.

- **Saúde:** representa o vigor físico do personagem, o quão saudável ele é, o quanto ele resiste a envenenamento, infecções, quantos socos ele aguenta levar e o quanto ele resiste a uma queda. Os pontos de vida de um personagem são determinados por sua Saúde, sendo sempre Saúde x3. Exemplo: enquanto tentava destrancar a porta, de madeira maciça, as dobradiças cedem e a porta cai em cima do personagem. Ele tenta esquivar usando Desenvoltura, mas falha. Ele então rola os dados para Saúde, para ver se sua compleição física permite que ele receba a pancada sem grandes ferimentos. Se ele tiver um valor alto em Saúde, o narrador pode decidir que ele não precisa fazer o teste. Se, contudo, o personagem tem um valor baixo de Saúde, o narrador pode pedir que ele role o teste, para saber se ele não se machucou seriamente.
- **Sagacidade:** representa a inteligência do personagem, seu raciocínio, sua capacidade em resolver problemas mentais e também de deduzir situações diante de sinais. A Sagacidade pode ser representada tanto pelo saber científico quanto pelo saber ancestral. Um astrofísico pode ter tanta sagacidade quanto um xamã. O aspecto do conhecimento muda, mas a capacidade intelectual do personagem é a mesma. Exemplo: diante da porta fechada, o personagem percebe que não tem nem Força nem Desenvoltura suficiente para abri-la. Depois de analisar o entorno, o narrador pede que ele teste sua Sagacidade. Um valor alto de Sagacidade precisa de um resultado baixo nos dados, enquanto um valor baixo, precisa de um valor mais alto. Se for bem-sucedido no teste, o narrador diz que o personagem percebe que, apesar de a porta ser maciça e estar bem trancada, suas dobradiças são antigas e fáceis de manipular. O personagem então apenas tira os pinos e consegue tirar a porta do lugar, sem grande esforço.
- **Empatia:** é o atributo que determina como o personagem age nas relações sociais. Também mede a simpatia e a capacidade de persuasão do personagem. Um alto valor em Empatia pode ajudar o personagem a perceber quando estão mentindo para ele, se estão sendo sinceros e permite que ele consiga se conectar melhor com as pessoas, mostrando confiança. Exemplo: diante da porta fechada, o personagem, em vez de tentar abri-la, bate na porta e tenta contato com alguém que esteja do outro lado, e tenta convencê-la a abri-la. Um valor alto em Empatia consegue resolver a situação mesmo com um valor baixo nos dados, enquanto um valor baixo em Empatia faz necessário um resultado maior nos dados.
- **Pontos de Vida:** É o valor de Saúde multiplicado por três. Quando um personagem sofre algum ferimento, seja em um combate ou por alguma queda, um valor é diminuído de seus pontos de vida. Se um personagem chegar a 0 (zero) pontos de vida, ele fica inconsciente. Se o valor ficar negativo, o personagem morre. É importante ressaltar que o narrador deve ter muito cuidado ao colocar os desafios para os jogadores que podem resultar em sua morte, pois isso pode desestimulá-los a continuar jogando. Da mesma forma, os jogadores

devem ser lembrados que caso tenham atitudes inconsequentes, estes podem resultar na morte de seu personagem.

Distribuição de Pontos

Todos os personagens começam com dois (dois) ponto em todos os atributos e ganham 6 (seis) pontos para distribuir entre eles da forma como preferir. A distribuição dos pontos deve ser feita de acordo com a história do personagem, levando em consideração sua classe e profissão. O valor dos atributos vai de 2 a 10, sendo o sendo 2 o pior desempenho naquele atributo e 10 o melhor desempenho no atributo. O jogador pode decidir colocar todos os pontos em um único atributo, mas deve ser desencorajado a fazê-lo; o ideal é que crie-se um personagem equilibrado. Contudo, se o jogador insistir, o narrador pode permitir, enfatizando que o personagem poderá ser prejudicado mais a frente por essa decisão.

Jogada de dados

As jogadas de dado terão como base os valores dos atributos. As jogadas serão divididas em três tipos: Fácil, Média e Difícil.

Jogada Fácil: a jogada Fácil é uma ação rotineira, que o jogador está familiarizado ou que é comum em sua profissão e acontece quando o personagem precisa de um valor até 6 (seis) com a soma do valor tirado no dado mais o atributo. Exemplo: a porta está trancada, mas o personagem dispõe de tempo ou tem experiência em abrir fechaduras e possui 4 (quatro) pontos em Desenvoltura (atributo usado para realizar ações que exigem minuciosidade). O narrador então decide que ele só precisa não falhar no teste para ser bem-sucedido. Nesse caso, qualquer resultado, exceto o número 1 (um) (esse é uma falha crítica), o fará ser bem-sucedido nos dados.

Jogada Média: a jogada Média é uma ação incomum, que não é tão difícil, mas exige um pouco mais de habilidade para o jogador concluí-la. Sua dificuldade é 9 (nove) com a soma do valor tirado no dado somado ao atributo. Exemplo: a porta está trancada, mas o personagem não dispõe de tempo hábil para destrancá-la, apesar de está acostumado a fazer essa ação e ter um valor 5 (cinco) em Desenvoltura. Dessa forma, para passar no teste ele, vai precisar de um valor mais alto na jogada de dado, do 4 (quatro) para cima. Como ele ainda tem três possibilidades de seis de ser bem-sucedido (50%), a ação é considerada mediana.

Jogada Difícil: a jogada difícil é considerada especial, pois a possibilidade de falhar é alta. O narrador deve ter cuidado ao propor uma jogada desse nível, pois ela pode desestimular o jogador, da mesma que ele deve alertar o jogador que queria realiza ruma ação com poucas chances de sucesso, levando-o a pensar se não há outro caminho a se tomar. A jogada difícil acontece quando um personagem precisa de um valor 12 com a soma do valor do dado, somado ao atributo. Exemplo o personagem precisa abrir a porta trancada enquanto está sendo perseguido, apesar de o mesmo ter um valor baixíssimo de Desenvoltura, apenas 2 (dois) pontos. Nesse caso, ele precisa tirar um acerto crítico para ser bem-sucedido, no caso, um valor seis. Ainda que a soma não chegue a doze (um dois no atributo, mais seis do dado, totalizando oito), um resultado seis sempre é acerto crítico, não importa o valor do atributo. O personagem então, milagrosamente, consegue destrancar a porta.

O Tempo

O tempo é relativo, seja no jogo ou no mundo real. No jogo, todavia, ele pode transcorrer da forma que for mais conveniente para a narrativa: um conflito pode durar muito tempo, enquanto uma viagem de meses podem ser resumida em algumas frases pelo narrador. O tempo no jogo vai transcorrer de acordo com as ações dos personagens.

O jogo pode ser desenvolvido na forma de uma *oneshot* ou de uma campanha. *Oneshot* é o termo em inglês que determina uma aventura rápida, de apenas uma sessão de jogo. Já uma Campanha é quando há várias sessões de jogo, onde os jogadores utilizam os mesmos personagens e vão evoluindo de nível. Fazer uma *oneshot* ou uma campanha é escolha do grupo. Caso decidam por uma campanha é necessário usar um sistema de recompensar para que os jogadores evoluam. O sistema de Experiência será apresentado mais à frente.

Durante uma sessão de jogo, ocorrem as ações dos jogadores e também do narrador e as mesmas podem ser nomeadas da seguinte forma:

Ação trivial: são situações em que não há necessidade de nenhuma jogada de dados. Andar, falar, comer... São coisas cotidianas que ninguém precisa ser testado para realizar. Elas podem durar o tempo que forem necessária ou apenas anunciadas pelos jogadores. Exemplo: o jogador fala que o personagem acaba de acordar e vai se levantar, se espreguiçar e trocar de roupa. Não há necessidade de nenhum teste para que isso seja realizado, então pode transcorrer em um tempo mais rápido.

Ação Singular: são todas as situações onde há necessidade da jogada de dados (ver acima) e precisam de um tempo diferente para serem realizadas.

Ações em conjunto: quando os personagens precisam resolver um enigma, ou empurrar juntos uma porta, ou qualquer ação em que mais de um personagem ajam em cooperação, é possível fazer uma ação em conjunto. Nesse tipo de ação, os jogadores que decidem ajudar, somam o valor de seus atributos que são exigidos na situação. Se o resultado da soma for maior que 12, os jogadores não precisaram de um teste, e são bem-sucedidos automaticamente. Se o resultado da soma for de 12 ou menos, um dos jogadores joga um d6 numa Ação Difícil (ver acima) para definir se foram bem-sucedidos. Esse tipo de ação é **apenas para situação não-combativas**.

Ações impossíveis: haverá situações que, por mais que os jogadores queiram desempenhar uma ação, o narrador precisa deixar explícito que não há possibilidade de realização, não importa quanto ele tenha em um atributo ou mesmo tirando seis no dado. É necessário lembrar que, mesmo na ficção existe um limite que não pode ser ultrapassado. Todavia, a decisão final ainda cabe ao narrador. Se ele quiser permitir que um jogador com apenas um ponto em Força seja capaz de arrombar uma porta num golpe de sorte, ele deve estar pronto para dar uma explicação para aquilo (A tranca estava ruim? Uma entidade ajudou o jogador?) para tornar a narrativa coerente e não gerar atrito com os demais jogadores.

Rodada de ações

Para facilitar o desenvolvimento do jogo, é necessário estipular uma ordem para os jogadores agirem. Normalmente, a ordem das ações ocorre de acordo com o que o narrador preferir. Nossa sugestão é que as ações ocorram em rodadas. As rodadas de ações acontecem quando cada jogador faz uma ação, até todos agirem. Depois, a rodada recomeçaria do primeiro que agiu. Um conjunto de rodadas é chamada de “Cena”.

“Iniciativa” é como chamamos a definição de quem age primeiro em uma ação. Essa definição pode ser de duas formas: quem tem o atributo de Desenvoltura mais alto age primeiro e vai se

seguindo até quem tem a pontuação mais baixa. Se os jogadores empatarem em questão de pontos em Desenvoltura, a iniciativa pode ser feita a partir da rolagem de dados. Cada jogador rola um d6 e quem tirar o maior valor, age primeiro. Se os jogadores empatarem nas jogadas de dados, eles jogam novamente até um tirar um valor mais alto. Se houver, na cena, um personagem do narrador, este também deve fazer um teste de iniciativa.

Rodada livres: são um conjunto de ações livres, ou seja, aquelas em que não há necessidade de rolar os dados. Nesse momento, o narrador pode deixar os jogadores falarem livremente, sem a necessidade de impor uma ordem. É nas ações livres de fala em que acontecem os melhores momentos do RPG, é a narrativa livre e imaginativa.

Rodadas de desafio: são o conjunto das ações singulares, ou seja, aquelas onde há necessidade da rolagem de dados para definir o resultado.

Combate

Nem tudo dentro do jogo poderá ser resolvida de forma pacífica, seja porque os personagens falharam em algum teste de Empatia, ou porque encontraram um monstro mitológico que não está disposto a conversar. Nesses casos, os personagens são engajados em combate e precisaram jogar os dados para definir o vencedor.

Usualmente, os personagens que mais se destacam em combates são aqueles que escolhem uma classe marcial: guerreiros de todos os tipos. Todavia, as demais classes também podem entrar no combate de forma a auxiliar os guerreiros, sejam curando, criando estratégias, dentre outros. As ações de combate são consideradas ações singulares.

Alerta: não é possível usar uma ação em junto para ganhar um combate sem rolagem de dados. Mesmo que os jogadores estejam enfrentando o mesmo adversário, cada um deve usar sua ação para proceder.

Antes de todo combate, é necessário rolar a iniciativa (ver acima). Depois, cada jogador vai dizer sua ação. Se o jogador decide atacar o adversário com uma espada, ele rolará seu teste Força. Para acertar, precisará atingir o valor da Desenvoltura do adversário x2. Caso acerte, causará a quantidade de dano em seu adversário equivalente a sua Força, forçando o adversário a subtrair o valor de seus pontos de vidas. Quando o adversário chegar a zero pontos de vida, ele é derrotado.

Deve-se levar em consideração tudo na hora de um combate, pois o local onde os jogadores e seus adversários estão influenciará no resultado. Se estão em um terreno pedregoso, será mais difícil de se mover, então uma jogada fácil se tornaria uma média, a média difícil e a difícil impossível. O mesmo vale para uma sala cheia de objetos, que podem ser usados como armas ou mesmo como cobertura: uma mesa pode ser virada pelo adversário, fazendo que seja impossível acertá-lo com um soco, a menos que o personagem se aproxime. Tudo isso deve ser definido pelo narrador no momento em que os jogadores adentram um local, com a descrição de cena e, se possível, uma amostragem de como as coisas estão posicionadas. Isso pode ser feito com miniaturas ou apenas um desenho no papel: a escolha é do narrador.

Exemplo de uma sessão

Na sessão de jogo, temos quatro jogadores, além do narrador. Os jogadores são Karen, Amanda, Felipe e Willian. Cada um escolheu seu personagem e a aventura se passa no Egito

Antigo, mais especificamente no Antigo Império, por volta de 2780 a.C. Karen interpreta Kemet, que é um soldado do Templo de Rá. Amanda é Aquinon, um sacerdote de Rá, Felipe interpreta Ipanta, um camponês que trabalha abastecendo o templo com cereais e Willian é o escriba Bakari, especialista em hieroglifos. As fichas são as seguintes:

Kemet – Soldado (Karen)

*Força 5
Desenvoltura 3
Sagacidade 2
Saúde 4 (12 Pvs)
Empatia 2*

Ipanta – Camponês (Felipe)

*Força 3
Desenvoltura 4
Sagacidade 3
Saúde 4 (12 Pvs)
Empatia 2*

Aquinon – Sacerdote (Amanda)

*Força 2
Desenvoltura 2
Sagacidade 5

Saúde 3 (9 Pvs)
Empatia 4*

Bakari – Escriba (Willian)

*Força 2
Desenvoltura 2
Sagacidade 6
Saúde 3 (9 Pvs)
Empatia 3*

Depois que os jogadores apresentam os personagens, a narradora começa a sessão.

Narradora: A pedido do Sumo Sacerdote Mbizi, vocês vão investigar uma passagem estranha que apareceu nos arredores de Iunu, a cidade dedicada a Rá. Vocês saem no começo da manhã logo chegam na entrada. O que vocês fazem?

Karen: Eu vou investigar a entrada, para saber se tem pegadas entrando na passagem.

Narradora: É um teste de Sagacidade. Quanto Kemet tem em Sagacidade?

Karen: *(consulta a ficha)* Apenas dois.

Narradora: Então será um teste de jogada difícil.

Willian: Bakari tem Sagacidade seis. Eu posso fazer o teste?

Narradora: Sim. É uma jogada Fácil. Pode rolar o dado.

Willian: *(rola o dado e obtêm um resultado 3. Ele só falharia se tirasse um resultado 1).*

Narradora: Você percebe uns padrões estranhos na areia batida. Como escriba, acostumado com traços e marcas, você sabe que aquela marca foi causado por algo arrastado, como quando você desliza um pincel no papiro. Porém, o rastro apenas tem uma via.

Willian: *(interpretando Bakari)* Vejam! Há um rastro aqui. *(e falando como jogador)* Bakari aponta para onde está o rastro.

Narradora: Como ele apontou para o local, agora todos vocês veem o rastro que eu descrevi.

Amanda: Então, só tem um rastro?

Narradora: Você tá falando como seu personagem ou como jogadora?

Amanda: Como jogadora.

Narradora: Sim, apenas um.

Amanda: Meu personagem coloca a mão no queixo e diz: *(interpretando Aquinon)* O que entrou não saiu.

Felipe: Meu personagem fala *(interpretando Ipanta)* Ainda está aí dentro. O que vamos fazer?

Narradora: A decisão é de vocês.

Os jogadores debatem rapidamente e decidem entrar. Eles estipularam a seguinte ordem: Kemet, o soldado, vai na frente com sua lança em punho. Ipanta, o camponês, vai logo em seguida, com uma tocha acesa (acendeu usando sua Desenvoltura 2), logo depois Aquinon, o sacerdote e por último, Bakari, o escriba.

Narradora: Logo que vocês entram, são engolidos pela escuridão do local. A medida que caminham, a luz do sol vai ficando para trás e o ambiente fica frio e o ar carregado. Depois de andarem alguns metros, vocês chegam a uma porta fechada, e ela está repleta de hieróglifos.

Willian: Bakari vai ler o que está escrito. Qual teste eu rolo.

Narradora: Não é necessário rolar para ler. Bakari e Aquinon conseguem ler o texto e percebem se tratar de um dos muitos textos que tratam sobre a passagem do Ka.

Felipe: Então isso é uma tumba.

Narradora: Você acredita que sim. Agora, quero que Aquinon faça um teste de Sagacidade. Será uma jogada Difícil, pois é algo que está bem escondido. Você precisará de um resultado dez.

Amanda: *(joga o dado e obtêm um dois. Somado com sua Sagacidade 5, ela obtêm apenas 7, então não consegue perceber o que a narradora queria).*

Narradora: Muito bem, você não percebe nada.

Willian: Eu posso tentar?

Narradora: Não, pois é algo que apenas um sacerdote experiente notaria. E agora, o que vocês fazem?

Karen: Kemet fala *(interpretando Kemet)* Prosseguiremos?

Felipe: *(interpretando Ipanta)* Essa passagem está fechada. Se algo entrou e não saiu, está aí dentro esperando.

Amanda: *(interpretando Aquinon)* Esperando o que?

William: *(interpretando Bakari)* Vejam bem, pode ser que algum inocente possa ter sido arrastado para aí e podemos salvá-lo.

Felipe: *(interpretando Ipanta)* Ou pode ser uma armadilha.

Karen: *(interpretando Kemet)* Só saberemos se entrar.

Amanda: *(interpretando Aquinon)* Por mim, entramos.

Todos os jogadores: *(assentem com a cabeça).*

Narradora: Pois bem, a porta é de pedra maciça, que fica presa por encaixe. Não há maçanetas.

Felipe: Vou passar a mão por toda a superfície para achar uma saliência, algo que possamos colocar as mãos e puxar.

Narradora: Faça um teste de Desenvoltura.

Felipe: Minha Desenvoltura é quatro.

Narradora: Jogue o dado.

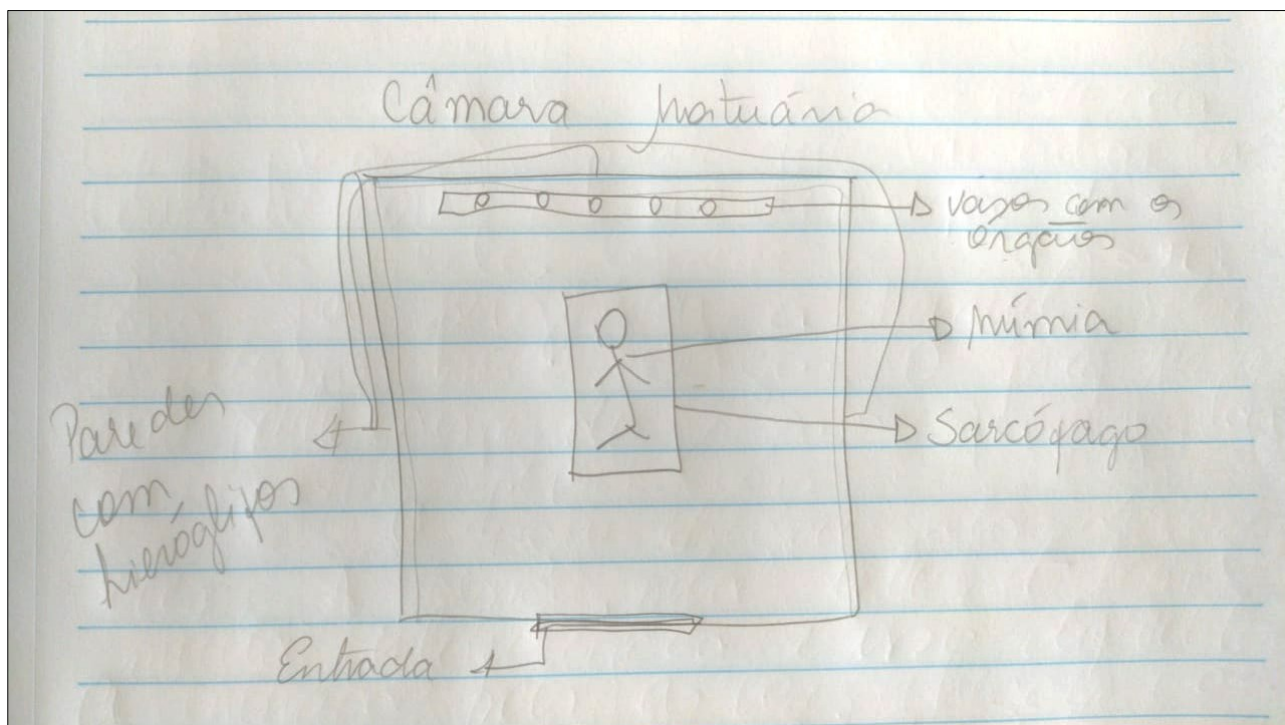
Felipe: *(joga o dado e obtêm um seis, um acerto crítico. Os jogadores comemoram.)*

Narradora: Você não apenas achou uma saliência, achou várias, que possibilita que mais de uma pessoa possa colocar as mãos.

Amanda: Vamos fazer uma ação em conjunto?

(Todos concordam e anunciam que seus personagens se juntam e tiram a porta do local.)

Narradora: Vocês entram em uma câmara mortuária. Nas paredes, hieróglifos contando a história do morto. Um sarcófago no centro mostra o local de descanso final de alguém visivelmente muito poderoso. Próximo às paredes, em suportes de argilas estão só vasos contendo os órgãos do falecido. Vou mostrar a vocês como é a visão da câmara. (Narradora desenha numa folha de papel a disposição da sala).



Narradora: Vocês podem me dizer a ordem de entrada de vocês? Quem entrou primeiro?

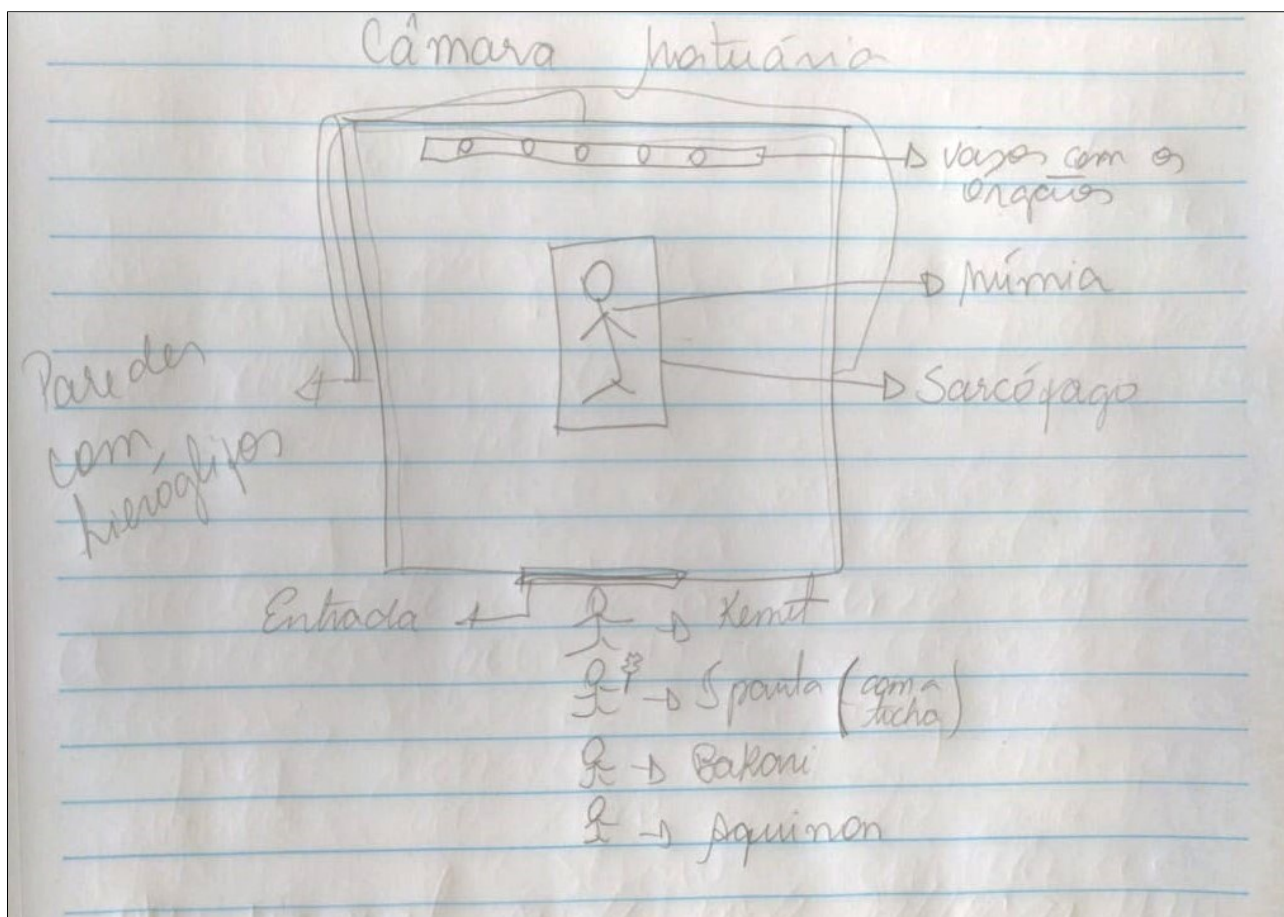
Karen: Eu entro primeiro.

Felipe: Eu estou com a tocha, entro depois.

Willian: Eu entro depois dele.

Amanda: Eu entro por último.

A narradora anota a entrada deles no papel.



Narradora: Willian, assim que você entra, Bakari percebe que há algo errado com os hieróglifos. Alguns parecem está faltando e outros estão apagados. É tão nítido que nem vou pedir um teste.

Willian: *(interpretando Bakari)* Ipanta, traga a tocha para cá, eu preciso ver isso.

Felipe: Eu vou.

Willian: *(interpretando Bakari)* Os hieroglifos foram visivelmente alterados e alguns destruídos.

Narradora: Amanda, Aquinon sabe que isso é ruim, muito ruim. O túmulo foi profanado.

Amanda: *(interpretando Aquenon)* Isso é um mal presságio. Acho que temos um problema. Esse túmulo foi profanado!

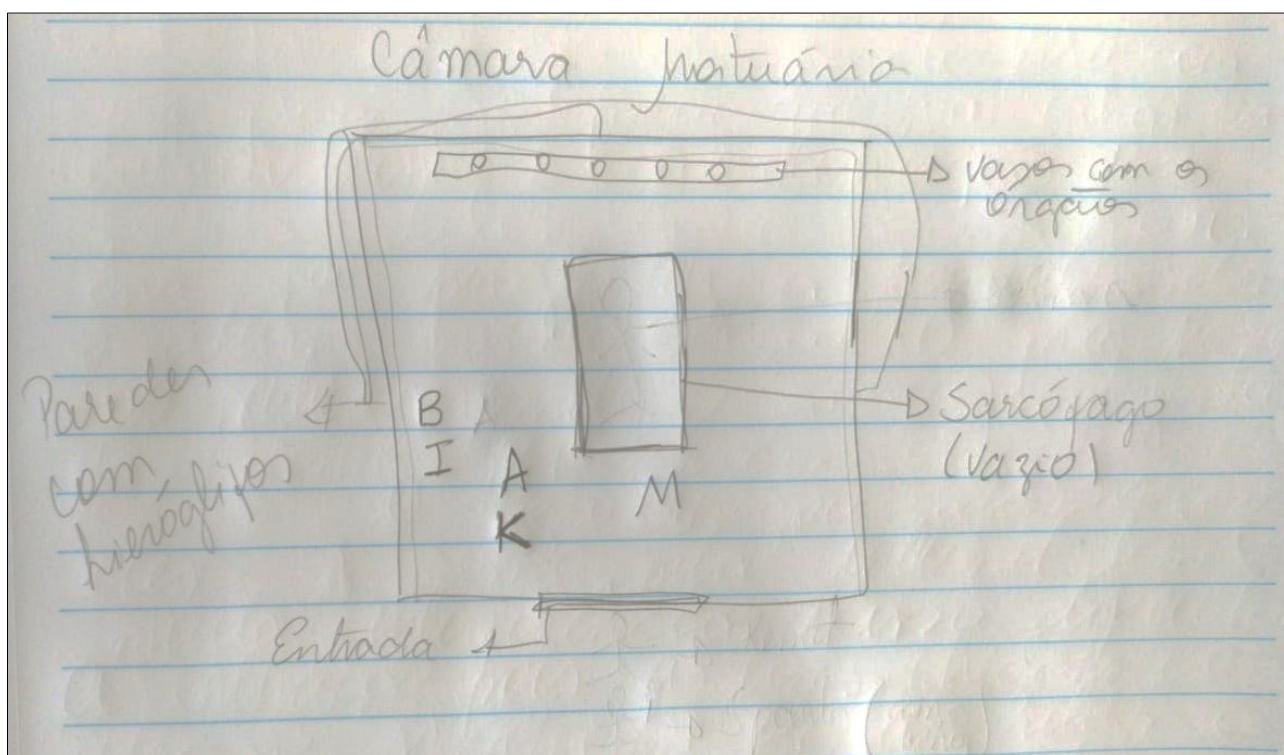
Felipe: *(interpretando Ipanta)* O que isso significa?

Narradora: Antes que alguém responda, vocês ouvem um som horripilante, como o rosnar de uma fera, só que o som vem do sarcófago. Uma mão ressequida aparece na brecha do sarcófago e afasta a tampa. A múmia do falecido levanta-se e seus olhos, duas fendas com um brilho vermelho e assustador, olham para vocês. É hora da iniciativa.

A narradora pede que cada jogador role um d6 e ela mesma vai rolar também, para a iniciativa da múmia. Amanda tira um 4, Karen um 5, Felipe um 4, Willian um 6 e a narradora um 2. Como Amanda e Felipe tiraram o mesmo número no d6, a narradora pede para eles rolares de novo e os resultados são 4 e 2 respectivamente, então Amanda agirá antes de Felipe. A ordem das ações fica então da seguinte forma:

1. Bakari (Willian);
2. Kemet (Karen),
3. Aquenon (Amanda),
4. Ipanta (Felipe) e, por último,
5. A múmia.

Narradora: Vou colocar onde cada um de vocês está no início do combate aqui no papel. (*coloca no papel onde cada um está*) Vou colocar B pra Bakari, A, para Aquinon, I para Ipanta, K para Kemet e M para a múmia, para não ficar com figuras demais.



Narradora: O que vocês vão fazer?

Willian: Eu vou tentar desvendar nas escritas se há alguma forma de fazer acalmar o Ka da múmia.

Narradora: Você vai jogar Sagacidade e precisa de um dez, pois a situação é tensa e você não tem tempo para se concentrar na leitura.

Willian: (*Sagacidade 6, então precisa tirar de 4 pra cima no dado*) 5.

Narradora: Certo, você consegue se concentrar na leitura. Karen, sua vez.

Karen: Eu vou puxar minha espada e vou tentar acertar a múmia.

Narradora: Role Força para determinar a dificuldade da múmia.

Karen: (*Força 5*) Tirei 5.

Narradora: (*Rola a Desenvoltura da Múmia, que precisa de um resultado 10 para se esquivar do ataque de Kemet*) Como eu tenho Desenvoltura 4, preciso de um 6 no dado. (*rola o dado*) 1. Falha crítica.

Os jogadores comemoram, pois, além de não acertar, a múmia tirou uma falha crítica, o que significa uma penalidade para ela.

Narradora: Como ela falhou na defesa, e foi uma falha crítica, Kemet a trespassou com a espada, prendendo-a no sarcófago, e ela não agirá nessa rodada. Então, depois que Felipe agir, Willian começa a rodada seguinte. É a vez de Amanda.

Amanda: Como sou um sacerdote, entendo de mumificação, certo?

Narradora: Certo.

Amanda: Pois eu vou tentar localizar os amuletos que são colocados com as múmias, para saber se algum deles tá controlando ela. Qual teste eu preciso?

Narradora: Sagacidade. Você precisa de um resultado dez, pois a situação é tensa e vocês estão em perigo.

Amanda: Certo *(rola o dado)* Tirei 3. *(totalizando 8, Amanda falhou)*

Narradora: A situação é tensa demais e você não consegue achar nenhum dos amuletos. Felipe, sua vez.

Felipe: Vou tacar fogo na múmia com minha tocha.

Amanda: Não!

Felipe: Por que não?!

Amanda: Se você fizer isso, o Ka da múmia vai morrer também! Se você destrói o corpo, destrói a alma!

Felipe: Mas ela quer nos matar!

Amanda: Eu tenho que achar o amuleto! Ou esperar Bakari achar o ritual no mural! Mas não pode destruir a múmia!

Narradora: Então sua personagem fala isso quando vê ele tentando queimar a múmia?

Amanda: Lógico! Quando eu vejo ele ir com a tocha para cima da múmia, eu grito: *(interpretando Aquinon)* Pare! Se você destruir o Ba, você destrói o Ka!

Felipe: *(interpretando Ipanta)* E você quer que eu espere ela nos matar?

Amanda: *(interpretando Aquinon)* Tive uma ideia! Me ajude a procurar o amuleto!

Karen: *(interpretando Kemet)* Vocês vão me deixar sozinho com a múmia?

Amanda: Você é o soldado, se vira!

Felipe: Certo, eu decido ir ajudar o sacerdote na busca pelo amuleto. Ainda tenho minha ação?

Narradora: Tem, falar não custa ação.

Felipe: Sagacidade, não é? Tenho 2. Preciso de um 6, que difícil... *(Rola o dado)* Tirei 3...

Narradora: Você falha. Seria a vez da múmia, mas ela perdeu a vez porque tirou uma falha crítica. Então Willian vai agir novamente, começando uma nova rodada.

*As rodadas se seguem, com Kemet, o soldado, tentando segurar a múmia em um combate enquanto os demais procuram uma forma de pará-la. Caso eles consigam, são bem-sucedidos e recebem um **Pontos de Experiência** pelo combate, mais um pela sessão e anotam na ficha. Amanda, que lembrou da importância da manutenção do corpo para a existência da alma de acordo com a cultura egípcia, ganha um ponto a mais.*

Ganhando experiência

Se o narrador decidir que vai narrar uma campanha, em vez de uma *oneshot*, é necessário recompensar os jogadores após cada sessão. Essa recompensa será cumulativa e será usada para que os jogadores aumentem os atributos de seus personagens, facilitando assim suas futuras jogadas.

Nosso sistema de recompensas é bem simples. Ao final de cada sessão de jogo, os jogadores ganham um ponto, independentemente dos acontecimentos. Se fizeram um combate, são mais um ponto por combate. E o narrador escolhe aquele(s) que teve(tiveram) o melhor desempenho na interpretação para ganhar mais um ponto. Assim, cada jogador poderá concluir a sessão com até três pontos de experiência. Os pontos poderão ser gastos da seguinte forma:

Atributos	
Valor 2 para 3	5 pontos
Valor 3 para 4	7 pontos
Valor 4 para 5	9 pontos
Valor 5 para 6	11 pontos
Valor 6 para 7	13 pontos
Valor 7 para 8	15 pontos
Valor 8 para 9	17 pontos
Valor 9 para 10	20 pontos