



TECNOLOGIAS ANCESTRAIS: ENSINO DE HISTÓRIA E RELAÇÕES ÉTNICO-RACIAIS

Ancestral technologies: history teaching and ethnic-racial relations

Tecnologías ancestrales: enseñanza de la historia y relaciones étnico-raciales

João Paulo Carneiro¹

Resumo: Neste texto visa-se compreender a produção de saberes a partir da temática das relações étnico-raciais em uma ferramenta digital disponível a professores e alunos, utilizando como fonte documentos oficiais dos sites Rio Educa, Educopédia, Secretaria Municipal de Educação do Rio de Janeiro, sobretudo a Plataforma Educopédia, compreendida nesta pesquisa como material didático no contexto das Novas Tecnologias Informacionais, Comunicacionais e Digitais (NTICD), a partir do diálogo com o pensamento sistêmico, a ecologia profunda, e o pensamento complexo para se pensar um Ensino de História na esfera das relações étnico-raciais. Assim, todo o processo de artesanato vivo e resistente dos povos africanos e afro-brasileiros, numa dimensão de organismo vivo, de ecossistema, num processo de construção criativa, é nesse sentido, o que estamos denominando de tecnologias ancestrais.

Palavras-chave: Ensino de História. Relações Étnico-Raciais. Tecnologias Ancestrais. Paradigma Emergente.

Abstract: This text aims to understand the production of knowledge from the theme of ethnic-racial relations in a digital tool available to teachers and students, using official documents from the sites Rio Educa, Educopédia, Municipal Secretariat of Education of Rio de Janeiro, especially the Educopédia Platform, understood in this research as didactic material in the context of the New Information, Communication and Digital Technologies (NTICD), based on the dialogue with systemic thinking, deep ecology, and complex thinking to think about Teaching History in the sphere of ethnic-racial relations. Thus, the whole process of living and resistant crafts of African and Afro-Brazilian peoples, in a dimension of a living organism, of an ecosystem, in a process of creative construction, is, in this sense, what we are calling ancestral technologies.

Keywords: History Teaching. Ethnic-Racial Relations. Ancestral Technologies. Emerging paradigm.

Resumen: Este texto tiene como objetivo comprender la producción de conocimiento a partir del tema de las relaciones étnico-raciales en una herramienta digital a disposición de profesores

¹ Doutorando do Programa de Pós-Graduação em História Social pela Universidade do Estado do Rio de Janeiro, RJ, Brasil. E-mail: professorjpcarneiro@gmail.com. Lattes: <http://lattes.cnpq.br/2417057896912757>. Orcid: <https://orcid.org/0000-0001-9897-0248>.

y estudiantes, utilizando documentos oficiales de los sitios Rio Educa, Educopédia, Secretaría Municipal de Educación de Río de Janeiro, especialmente la Plataforma Educopédia, entendida en esta investigación como material didáctico en el contexto de las Nuevas Tecnologías de la Información, Comunicación y Digitales (NTICD), a partir del diálogo con el pensamiento sistémico, la ecología profunda y el pensamiento complejo para pensar la Enseñanza de la Historia en el ámbito de las relaciones étnico-raciales. Así, todo el proceso de artesanía viva y resistente de los pueblos africanos y afrobrasileños, en una dimensión de organismo vivo, de ecosistema, en un proceso de construcción creativa, es, en este sentido, lo que estamos llamando tecnologías ancestrales.

Palabras clave: Enseñanza de la Historia. Relaciones étnico-raciales. Tecnologías Ancestrales. Paradigma emergente.

Introdução

É importante ressaltar como consideração introdutória o seguinte alerta: “Estamos cansados de saber que nem a escola nem nos livros onde mandam a gente estudar se fala da efetiva contribuição das classes populares, da mulher, do negro e do índio na nossa formação histórica e cultural. Na verdade, o que se faz é folclorizar todos eles” (GONZALEZ, 1982, p.5). Assim, neste alerta, o que mais chama a nossa atenção é a afirmativa sobre a folclorização na dimensão das relações étnico-raciais no contexto educacional brasileiro, mesmo reconhecendo certos avanços a partir da Lei 10.639/03, que a propósito, no ano corrente completa 20 anos. A referida lei foi sancionada pelo Presidente Lula e pelo Ministro Cristovam Buarque em 9 de janeiro de 2003. Torna-se preciso lembrar que todo esse processo de construção e debate a respeito do Ensino de História da África e Cultura Afro-brasileira se deu em sua gênese através do movimento negro e concretizado politicamente no dia 11 de março de 1999 pelos Deputados Federais Ester Grossi e por Bem-Hur Ferreira. Portanto, é nesse contexto histórico e político que se desenvolveu o Plano Nacional de Implementação das Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-brasileira e africana, que traz em sua publicação de 2013 – em anexo - dois importantes parágrafos da Lei:

§ 1º O conteúdo programático a que se refere o caput deste artigo incluirá o estudo da História da África e dos Africanos, a luta dos negros no Brasil, a cultura negra brasileira e o negro na formação da sociedade nacional, resgatando a contribuição do povo negro nas áreas social, econômica e política pertinentes à História do Brasil. § 2º Os conteúdos referentes à História da África e Cultura Afro-Brasileira serão ministrados no âmbito de todo o currículo escolar, em especial nas áreas de Educação Artística e de Literatura e História brasileiras (BRASIL, 2013, p.75).

Diante do exposto, a disciplina de História carrega a sua relevância, no entanto, compreendemos no âmbito desta pesquisa que de forma alguma o Ensino de História deva ser aplicado pedagogicamente numa dimensão isolada, mas interdisciplinar e transdisciplinar (MORIN, 2012).

Este texto faz parte do projeto Ensino de História e as Relações Étnico-Raciais: numa perspectiva das Plataformas Educopédia e Rioeducopédia (2010-2021), ²que se encontra em processo de pesquisa e pós-fase de qualificação. E se tratando de pesquisa, o trecho da canção grito de alerta do compositor e intérprete, Luiz Gonzaga Júnior – Gonzaguinha – “Nosso caso é uma porta entreaberta. E eu busquei a palavra mais certa. Vê se entende o meu grito de alerta”, lança de forma metafórica e poética, a questão da trajetória da pesquisa neste texto, ou seja, o caminho que se pretende percorrer de forma alguma escapará do emaranhado vivo e aberto que se tenciona tecer – costurado em rede -, que se exige uma transitoriedade, portanto, passa de largo da presunção de completude, hermético, fechado e universal.

Necessita-se destacar que nesta construção visa-se compreender a produção de saberes a partir da temática das relações étnico-raciais em uma ferramenta digital, disponível a professores e alunos utilizando como fonte documentos oficiais dos sites Rio Educa, Educopédia, Secretaria Municipal de Educação do Rio de Janeiro, sobretudo a Plataforma Educopédia, compreendida nesta pesquisa como material didático (MONTEIRO, 2009). Serão analisadas as aulas digitais, os planos de aula e os demais recursos imbricados nas aulas: vídeos, filmes, *games*, jogos, *podcast*, enfim, os recursos no contexto das Tecnologias Digitais de Informação e Comunicação (TDIC), a partir do diálogo com diversas áreas e campos de saberes (CAPRA 2004; MORIN 2002; MATURANA; VARELA 1995), focalizando-se o pensamento sistêmico, a ecologia profunda, e o pensamento complexo para se pensar um Ensino de História na esfera das relações étnico-raciais.

Este debate centra-se na produção teórica e metodológica apresentada às exigências ao exame de qualificação, sobretudo na apresentação do capítulo que compreende o título deste artigo. Dito isto, o texto em tela encontra-se dividido na seguinte dimensão: a) uma breve história do objeto de pesquisa; b) a importância da Lei 10.639/03 no cenário das políticas afirmativas; c) o paradigma emergente como esteio teórico; d) o letramento digital que se

² Projeto Financiando pela Centro de Aperfeiçoamento do Ensino Superior (CAPES).

desdobra em – tecnorizomático, tecnoafetivo e tecnodiverso – instâncias cunhadas e mais bem explicitadas no decorrer do texto, e que se relacionam com as tecnologias ancestrais.

Construção do Ensino de História: uma breve discussão

A construção da disciplina História como bem alertou Gonzalez (1982), contribuiu para um processo invisibilizante e marginalizante de determinadas narrativas, sobretudo indígenas e negros. “A História como disciplina escolar autônoma surgiu no século XIX, na França, imbricada nos movimentos de laicização da sociedade e de constituição das nações modernas” (NADAI, 1993, p. 144). Assim, no Brasil os diálogos seguiriam as influências dos manuais franceses nesse mesmo período. Contribuem para essa discussão também Torres e Ferreira (2014):

a História inicialmente estudada no país foi a História da Europa Ocidental, apresentada como verdadeira História da Civilização. A História da Pátria surgia como o seu apêndice, sem um corpo autônomo e ocupando papel extremamente secundário. Somando-se a isso, podemos dizer que o Ensino de História no Brasil emerge em um contexto de formação da nação que se legitimava à medida que se consolidava um passado habilitado a homogeneizar e unificar as ações humanas na constituição de uma cultura nacional (TORRES; FERREIRA: 2014, p.89 *apud* MATHIAS, 2011 p. 42).

O processo apontado pelas autoras vincula-se intrinsecamente ao projeto de modernidade, isto é, projeto de poder engendrado e construído discursivamente para homogeneizar e desumanizar determinadas culturas (MIGNOLO E PINTO, 2015), uma visão de mundo que se autodenomina: superior, avançado, moderno, ou seja, a Europa Ocidental, enquanto os demais - “os outros” - carregam o peso dos aspectos negativos (LANDER, 2005). Projeto de poder que semelhantemente, é salientado por Said no contexto colonialista britânico referente aos árabes e asiáticos “além da partilha dos territórios, do lucro, do poder governamental – o poder intelectual – denominado de orientalismo” (SAID, 2007, p. 75). Santos (2019) em sua obra – “O fim do império cognitivo: a afirmação das epistemologias do sul” - analisa o processo histórico imperialista do ocidente em sua construção monocultural como projeto de poder eurocêntrico, isto é, um conjunto de homogeneizar e unificar as construções sociais e culturais na finalidade de uma identidade nacional. Que identidade nacional era essa? Em detrimento de quais narrativas? Uma tradição curricular que evidenciava os grandes feitos: as narrativas heroicas, a narrativa patriarcal, européia, cristã e branca.

As dimensões de disputas perpassam o processo da construção da História do Ensino de História, principalmente por um “estudo mnemônico sobre um passado criado para sedimentar uma origem branca e cristã” (BITTENCOURT, 2018, p.127), o que Munanga (2014) vai chamar de processo monocultural. Sendo assim, o Ensino de História no Brasil percorreu o século XIX e adentrou o século XX como “o fio condutor do processo histórico centralizado assim, no colonizador português, e depois no imigrante europeu e nas contribuições paritárias de africanos e indígenas” (NADAI, 1993, p. 149). Consequente, os livros didáticos, a História do Brasil, tinham como berço e matriz, o mundo europeu. (BITTENCOURT, 2009; NADAI, 1993). Essa constituição de matriz curricular inspirada na Europa por seus princípios e valores constitui o que diversos autores denominam de eurocentrismo ou eurocêntrico (MUNANGA, 2014; BITTENCOURT, 2009; NADAI, 1993; HALL, 2014; GOMES, 2010; LANDER, 2005).

Assim, de maneira breve chega-se nos anos de 1990 sob uma nova ordem mundial, sobretudo com a imposição do capitalismo no mercado global e a sua logicidade mercadológica. O que o currículo e o Ensino de História têm a ver com essa lógica? “À sociedade, cabe a difícil tarefa de ser educada para competir e viver de acordo com a lógica de mercado, que exige domínios mais amplos de conhecimento” (BITTENCOURT, 2009, p. 101). Sendo assim, como construir um Ensino de História diante das novas demandas? Segundo Pierre Lévy, “novas maneiras de pensar e de conviver estão sendo elaboradas no mundo das telecomunicações e da informática?” (LÉVY, 1993, p. 7). E o Ensino de História vem aproveitando esses novos modos, como se verá abaixo.

Plataforma Digital – Educopédia e Rioeducopédia

Precisamos abordar nesse momento a compreensão de cultura digital. Diante do mundo e das demandas contemporâneas, é muito difícil não pensar em sujeitos conectados e interconectados numa sociedade cada vez mais tecnologizada. Segundo Costa, “tal interação representa um dos aspectos mais marcantes da cultura digital, que é essa capacidade de relação de indivíduos com os inúmeros ambientes de informação que o cercam” (COSTA, 2008, p.13). Logo, uma das características marcantes da cultura digital é a interatividade. Há mais. Interatividade que demanda novos leitores, novos sujeitos, novas necessidades, novas relações sociais e culturais. Costa (2019, p.14) defendeu em sua tese “o digital como condição de pensamento, dependendo menos do suporte empregado e mais das práticas culturais que

envolvem seu uso”. Portanto, é preciso tentar extrair o potencial das tecnologias digitais, sobretudo para poder usá-las (COSTA, 2008). Nesse sentido, o que é Plataforma Educopédia?

Figura 1 – Tela inicial da Educopédia



Fonte: www.educopedia.com.br

Para responder essa questão, evocamos como fonte o site institucional de modo se ter a dimensão proposta.

Educopédia é uma plataforma online colaborativa de aulas digitais, onde alunos e professores podem acessar atividades de forma lúdica e prática, de qualquer lugar e a qualquer hora. As aulas incluem planos de aula e apresentações voltados para professores que queiram utilizar as atividades nas salas, com os alunos. Cada uma delas possui temas, competências e habilidades contempladas nas orientações curriculares da Secretaria Municipal de Educação do Rio de Janeiro. Essas orientações curriculares de cada ano e cada disciplina foram divididas em 32 aulas digitais, que correspondem às semanas do ano letivo, retiradas àquelas voltadas para avaliações e revisões³.

Alguns eixos apontados na definição supracitada são ajustes no itinerário desta pesquisa para a problematização da temática. Em primeiro lugar, apresenta a questão do tempo-espço, pois educandos e educadores podem acessar às atividades de qualquer lugar e a qualquer hora. Os fenômenos comunicacionais e informacionais, sobretudo através da internet e suas interfaces digitais eclodiram num processo acelerador do tempo. Pode-se compreender a virada digital no campo do ensino *on-line* a partir de três etapas: (i) marcada pela correspondência,

³ Disponível em: www.educopedia.com.br. Acesso em: 01 de março de 2023.

relação ensino-aprendizagem individual; (ii) comunicação analógica, relação ensino-aprendizagem em massa e (iii) comunicação digital, relação ensino-aprendizagem em rede. Essa última etapa criou uma nova logicidade e para vislumbramos esta nova dimensão, especialmente na perspectiva de uma sociedade tecnologizada, o sociólogo a seguir, Manuel Castells, (2020), descreve bem as novas teias relacionais.

No informacionalismo, a geração de riqueza, o exercício do poder e a criação de códigos culturais passaram a depender da capacidade tecnológica das sociedades e dos indivíduos, sendo a tecnologia da informação o elemento principal dessa capacidade. A tecnologia da informação tornou-se ferramenta indispensável para a implantação efetiva dos processos de reestruturação socioeconômica. De especial importância, foi seu papel ao possibilitar a formação de redes como modo dinâmico e autoexpansível de organização da atividade humana. Essa lógica preponderante de redes transforma todos os domínios da vida social e econômica (CASTELLS, 2020, p. 144).

Em segundo lugar, diz respeito às orientações curriculares da SME/RJ no campo da disciplina de História, às articulações curriculares entre a Base Comum Curricular Nacional (BNCC/ BRASIL, 2018), às orientações curriculares da SME/RJ e suas reformulações atuais denominadas de Currículo Carioca 2020 (RIO DE JANEIRO, 2020) – que se alinha proposta da (BNCC, 2018), ou seja, o foco nas habilidades e competências -, e a Lei 10.639/03. Portanto, como recorte para essa pesquisa pretende-se analisar as aulas digitais de História na PE a partir de sua gênese em 2010 e suas atuais reformulações, isto é, a transição para o Rioeducopédia (2020-2021).

Figura 2 – Aulas digitais, 6º ano.

6º Ano | História Selecionar aula

1º Bimestre

Ordem	Nome da aula	Qtd. atividades	Plano	Apresentação	Habilidades
1	Para que aprender História?	31			
2	O tempo histórico	31			
3	A vida em sociedade: as relações sociais, regras e valores; a vida cotidiana	27			
4	Contar uma história: narrativa histórica	27			
5	Da África para outros continentes	31			
6	Os povos coletores-caçadores e os povos agricultores-pastores	29			
7	Como as diferentes culturas explicam a origem da vida humana	28			
8	A chegada dos primeiros grupos humanos à América	29			

2º Bimestre

Fonte: www.educpedia.com.br

Na tela acima, se observa as 32 aulas, a temática das aulas, o quantitativo de atividades, aulas digitais que podem ser acessadas de maneira *online* ou *offline*. As atividades são divididas em 4 bimestres com 8 aulas para cada bimestre perfazendo um total de 128 aulas.

Figura 3 – Aula 6º ano, tema: da África para os outros continentes

Educpédia Atividade 1: Relembrando

Vamos relembrar o que você aprendeu na última aula?

Como você aprendeu, para que a pesquisa histórica seja possível é preciso reunir pistas, vestígios que os seres humanos do passado produziram. A essas pistas nós denominamos fontes históricas.

Quais são os tipos de Fontes Históricas?

Pense e acesse para relembrar o conteúdo da última aula:



Fonte: www.educpedia.com.br

A necessidade desse pequeno recorte justifica-se devido às exigências do formato para este artigo, portanto, de acordo com o a aula examinada, percebeu-se que o recurso didático utilizado nas construções dos conteúdos, como apontado acima, demonstrou a retomada da

temática anterior para servir de base para o novo tema, isto é, buscar relações conceituais e suas aplicabilidades (LIBÂNEO, 2006). A aula de nº 5, selecionada com o tema: “Da África para os outros continentes”, fora construída para embasar a origem dos seres humanos, entretanto, no decorrer das aulas posteriores, o continente africano desaparece e o continente europeu desponta como protagonista soberano nas discussões, logo, constatando-se a permanência e continuidade de uma visão curricular eurocêntrica. O grande desafio é a superação da perspectiva eurocêntrica, pois ainda é forte e persistente como é bastante denunciada na literatura especializada. Entretanto, não há consenso entre os pesquisadores a respeito das possíveis soluções para superar a insistência da perspectiva eurocêntrica.

Alguns intelectuais africanos – Séverine Kodjo-Grandvaux (Costa do Marfim), Souleymane Bachir Diagne (Senegal), Léonce Ndikumana (Burúndi), Kwasi Wiredu (Gana) e Kwame Anthony Appiah (Gana) – apostam numa abordagem afrocêntrica, ou seja, um conjunto de posturas centradas na dimensão de seus regionalismos, como se pode verificar na fala de Séverine Kodjo-Grandvaux: “Consequentemente, é fundamental que a filosofia africana se desenvolva no contexto do continente africano e que se comunique com uma audiência africana”. (*apud* MEDEIROS, 2016, p. 1). Por outro lado, Kwame Anthony Appiah, defende que o afrocentrismo é um conceito ultrapassado, pois, acredita que se deve aguçar entre as culturas o diálogo e reduzir os regionalismos (MEDEIROS, 2016).

Para Almeida (2019) a questão de um currículo afrocentrado é de suma relevância para o protagonismo da história afro-brasileira e africana. A professora não está sozinha diante desse debate referente às abordagens e perspectivas nos centros acadêmicos no contexto brasileiro, todavia, também há os que divergem dessa vertente. Pereira e Souza (2014) apontam que não se trata de substituir o currículo eurocêntrico pelo afrocêntrico, mas uma educação que gere uma sociedade mais justa. Postura que se alinha ao Plano Nacional de Implementação das Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-brasileira e africana. De acordo com o documento “é importante destacar que não se trata de mudar o foco etnocêntrico marcadamente de raiz europeia por um africano, mas ampliar o foco dos currículos escolares para a diversidade cultural, racial, social e econômica brasileira”. (BRASIL, 2013, p. 91). Assim, observou-se que nada está fechado, ao contrário, são perspectivas e abordagens em disputas e construções, entretanto, como salienta

as diretrizes, o relevante se dá na ampliação. Portanto, é nessa perspectiva de ampliação que apostamos neste texto.

Figura 4 – Tela de apresentação do Rioeduca em casa



Fonte: App Rioeduca

A definição se assemelha a Plataforma Educopédia (PE), no entanto, de acordo com a reportagem de Pimentel (2021), a Plataforma Rioeducopédia (PRE) surge com a proposta de ampliar a aprendizagem e proporcionar autonomia para os discentes. Ainda afirma que “trata-se de um ambiente virtual de aprendizagem, feito em linguagem lúdica e gamificada com o objetivo de potencializar a experiência dos estudantes com as videoaulas”⁴. Sendo assim, a PRE agrega o instrumental das atuais demandas do ensino remoto: Rioeduca na TV, Rioeduca em casa e material pedagógico Rioeduca. Além disso, “a plataforma é autoinstrucional e visa, além da ampliação da experiência de aprendizagem, desenvolver uma maior autonomia do estudante”⁵.

E foi a partir das videoaulas desenvolvidas pela Rioeduca na TV que a PRE pôde obter o seu coração: os percursos formativos, sobretudo para cada ano escolar e de acordo com as diretrizes curriculares da SME/RJ.

Os percursos formativos foram desenvolvidos em quatro etapas: (1) assistir as videoaulas na PRE e para o educando avançar para a etapa seguinte é necessária avaliar o

⁴ Ibid.

⁵ Ibid.

processo; (2) atividade-desafio, momento de apropriação dos conceitos trabalhados nas videoaulas anterior; (3) *quiz*, desenvolvida para relacionar as questões conceituais e as videoaulas antecedentes e (4) para saber mais, a única etapa opcional para o alunado. E cumprindo essa etapa, os discentes avaliam o processo com a opção de um *emoji*.

O acesso para a PRE é realizado através do aplicativo Rioeduca em casa, que consiste na seguinte dimensão.

É uma iniciativa da Secretaria Municipal de Educação da cidade do Rio de Janeiro para apoiar a aprendizagem dos alunos, com aulas ao vivo, gravadas e materiais didáticos ao alcance de todos por meio do aplicativo Rioeduca em casa sem custos para alunos e professores. No aplicativo Rioeduca em Casa, os alunos e professores encontram aulas cuidadosamente elaboradas por professores especialistas da Secretaria Municipal de Educação, além de conteúdos cedidos por organizações parceiras. As aulas são transmitidas a partir de estúdios da Multirio e podem ser acompanhadas, ao vivo, pelo Rioeduca em casa. Essas aulas permitem que os alunos e professores possam interagir. Tudo isso sem precisar usar os pacotes de internet dos alunos e professores da rede. Os conteúdos do Rioeduca em casa ficam disponíveis para futuras consultas de alunos e professores, oportunizando ampliar o repertório de possibilidades de ensino e aprendizagem⁶.

Atentando para as características descritas acima, torna-se necessário refletirmos sobre a interatividade no que tange os suportes dos novos leitores, ou seja, leitores digitais, sobretudo na questão que pontua Chartier (1999) sobre os diferentes tipos de leitores-autores em seus respectivos contextos históricos, principalmente na Antiguidade, pois esse tipo de leitor- autor foi formado por livros em rolos - extensas faixas de papiro -, nesse contexto “um autor não pode escrever e ao mesmo tempo que lê” (CHARTIER, 1999, p. 24). Muito diferente do leitor-autor na contemporaneidade, especificamente na esfera do tempo presente onde o mundo e as atuais demandas não permitem pensar em sujeitos conectados e interconectados numa sociedade cada vez mais tecnologizada. Assim, essa “tal interação representa um dos aspectos mais marcantes da cultura digital, que é essa capacidade de relação de indivíduos com os inúmeros ambientes de informação que o cercam” (COSTA, 2008, p.13).

⁶ Ibid.

Por um outro paradigma científico

Adentramos no século XXI e a nossa atenção é seduzida e disputada pelas novas interfaces da cultura digital. “A humanidade experimenta as novidades e os desafios inerentes à transição da cultura puramente alfabética para a cultura digital” (COSTA E LUCCHESI, 2016, p. 340). Nesse sentido, no bojo das múltiplas transformações através das interfaces digitais, do conhecimento em rede e dos novos suportes de leituras, criaram-se reflexões e perspectivas sobre as novas maneiras de ensino-aprendizagem, o que gerou debates a respeito dos novos saberes necessários no âmbito da cultura tecnologizada. Portanto, nessa dimensão consagraram-se dois blocos perante a necessidade de uma especialização tecnológica concernente os prós e contras: i) céticos (*cyberpessimistas*) e os; ii) otimistas (*cyberutópicos*). Segundo Costa e Lucchesi (2016, p. 340) é preciso um equilíbrio para evitar “uma simples oposição entre analógico/tradicional e digital/inovador, mas buscando identificar as vantagens e desvantagens oferecidas pela tecnologia digital no encontro da novidade com a experiência”. Sendo assim, apostamos nessa pesquisa que “é preciso aprender a navegar em um oceano de incertezas em meio a arquipélagos de certeza” (MORIN, 2002, p. 16), e no que tange o debate entre cyberpessimistas e cyberutópicos, optou-se nesse trabalho por uma perspectiva da possibilidade ou na análise de Costa e Lucchesi (2016), numa esfera híbrida, sobretudo para tentar fugir e evitar a simplificação maniqueísta – entre o bem e o mal -, uma possível estratégia para se esquivar da armadilha de uma contemplação “encantada” da tecnologia de um lado e o total desprezo por outro, pois não existe neutralidade na/da tecnologia e seus suportes e interfaces não se podem ignorar as modificações em relação aos métodos, resultados e relações (COSTA; LUCCHESI, 2016).

É de vital importância atentar que, através da cultura digital, exige-se um processo de letramento digital, pois a escrita foi alterada em relação aos novos suportes. E com esses novos suportes – novos leitores e novas escritas -, abriram-se novas possibilidades, sobretudo narrativas não lineares (FICKERS, 2012). Sendo assim, o pensamento complexo se torna relevante a compreensão para pensar um Ensino de História numa dimensão das Relações Étnico-Raciais. Como qualquer outro conceito não está imune a críticas, e também não escapa de ser um território em disputas (ARROYO, 2013). Acreditamos que complexidade, assim como em sua raiz etimológica – do latim *complexus*, tecido junto -, carrega justamente a perspectiva de juntar os saberes como pôde ser observado por uma gama de pesquisadores (CAPRA, 2004; MORIN, 2011, 2002; MATURANA E VARELA, 1995).

Uma relevante questão é apontada por Chartier (1999, p. 91) na esfera do texto eletrônico, quer dizer, “quando o suporte material confunde a distinção entre o autor e o leitor, entre a autoridade e a apropriação?”. Os leitores dos textos eletrônicos extrapolam em suas intervenções para além das margens dos livros impressos, eles podem interpor no cerne. No entanto, as múltiplas formas de leituras possuem o seu aspecto incomum. “Cada leitor, para cada uma de suas leituras, em cada circunstância, é singular”. (CHARTIER, 1999, p. 91). No entanto, o contexto histórico de cada leitor é regido por valores e normas que os caracterizam. Nesse sentido, as construções apontadas pelo paradigma emergente – tratadas neste texto como pensamento complexo, ecológico, processo e sistêmico -, buscam escapar do paradigma mecanicista -, no qual, um dos princípios arrolados na dimensão reducionista é a simplificação. Que não deve ser confundido com simplicidade (MORIN, 2011). É possível ser simples e complexo? De acordo com o autor parece que sim, pois o conceito de complexidade foi tecido na estrada sinalizada pelas falhas do “pensamento simplificador” (MORIN, 2011, p. 6).

Estamos na “era da abundância”, segundo o historiador Fickers (2012). No entanto, torna-se importante pensar no que tange ao aspecto cognitivo na dimensão do pensamento complexo, de modo que, é possível tudo conhecer? De forma completa? Para o filósofo essa é uma questão axiomática do pensamento complexo, ou seja, deseja-se conhecer em múltiplas dimensões, contudo a completude é impossível (MORIN, 2011).

Dito isto, Lima (2014) lança o alerta para os cuidados que se deve ter no que tange à questão do Ensino de História da África e das Relações Raciais nos aspectos da simplificação, folclorização, maniqueísmo, idealização e preconceitos (e como lidar com eles), inclusive questiona e aponta possíveis soluções. Quais são os pontos em comum que podemos trabalhar em sala de aula? As redes de sociabilidade, solidariedade e religião. Mostra-nos que muitos são os desafios, tal é o caso de muitas Áfricas, pluralidade, diversidade e combinações e recombinações de identidades, haja vista que no Brasil houve a imigração forçada de diversas etnias, no tempo, no espaço, misturas, contatos, reinvenções de identidades. A pesquisadora sugere também como possibilidade no aspecto temático trabalhar com grandes temas, perspectiva comparada e global. Designa os problemas que ainda enfrentamos tais como, formação, bibliografia para estudo, bibliografia didática, pesquisa e a necessidade de como romper com estereótipos. No que abarca o quesito relacional com o currículo de História a professora destaca a África e o surgimento da espécie humana, África na Antiguidade, a

construção da História como conhecimento – fontes, métodos e a história da África. Portanto, o recorte da aula digital evocada anteriormente traz como potência uma importante fonte para a história da humanidade constituída no território africano (LIMA, 2006). Há mais: um elemento importante para a práxis antirracista contrapondo a visão antropocêntrica ainda enraizada no Ensino de História (GUIMARÃES, 2012).

Nesse sentido, o papel dos professores antirracistas se constitui de valiosa contribuição, pois, segundo Almeida (2003), colocar à disposição dos sujeitos e introduzi-los nos ambientes virtuais não é o suficiente para que ocorram as interações e as interfaces. Também não são suficientes para dar conta da complexidade dos processos de ensino-aprendizagem. Um ambiente favorável se torna de extrema necessidade para a promoção de um aprendizado significativo. O que significa ter um ambiente favorável diante desse ecossistema eletrônico e digital? Nesse momento, compreende-se que a experiência social é preponderante, especialmente no que tange à promoção e o despertar da atenção dos sujeitos para o interesse de aprender, selecionar, organizar, filtrar, investigar, as informações relevantes e pertinentes, com a sensibilidade de entender o melhor momento para determinadas adequações na finalidade de atingir a interiorização de conceitos construídos. Nesse momento, também, é relevante sinalizar a escolha da terminologia – ecossistema digital -, visto que, as questões do tempo presente não podem ser compreendidas ou analisadas de maneira isolada como se fazia no paradigma científico do século XX, ou dito de outra maneira, no paradigma da modernidade, pois, para Capra (2004), são questões que demandam uma interligação e interdependência, ou seja, são processos sistêmicos. E para que ocorra uma nova percepção da realidade torna-se impreterível “uma mudança de paradigma tão radical como foi à revolução copernicana” (CAPRA, 2004, p. 23). Essa dimensão social que independe do suporte tecnológico é o diferencial para a desconstrução de processos preconceituosos e estigmatizantes naturalizados discursivamente (VAN DIJK, 2018).

Tecnoafetividade, tecnodiversidade e tecnorizomático: numa perspectiva das tecnologias ancestrais

Uma questão de suma importância para atingir os pontos que se deseja articular nessa pesquisa referente ao Ensino de História na perspectiva das Relações Étnico-Raciais – tecnoafetividade, tecnodiversidade e tecnorizomático - tange ao aspecto de que cada sujeito no desenvolvimento de sua cosmovisão o faz mediante a sua autopercepção; ainda que o sujeito

não seja escolarizado não significa que o mesmo não produza saberes, metacognição - é importante frisar que autopercepção nesse texto se trata de encadear a “consciência” na descrição da “mente ou cognição”, pois nessa dimensão “estamos cientes de que estamos cientes. Não somente sabemos; também sabemos que sabemos” (CAPRA, 2004, p. 224). Portanto, é nessa articulação que o autor compreende e instrumentaliza o termo consciência, sobretudo na perspectiva do paradigma da emergência - etimologicamente paradigma deriva do termo grego [*paradéigma*] e carrega um sentido comum: modelo, padrão. O paradigma da emergência é tratado nessa pesquisa como o oposto ao paradigma cartesiano do projeto de modernidade - (CAPRA, 2004; MATURANA E VARELA, 1995; MORIN, 2011).

Para contribuir no debate proposto, sobretudo na dimensão das artesanias do povo negro – compreendido nesta pesquisa como tecnologias ancestrais - Foucault (1994) aponta relevantes questões.

O que me surpreende, em nossa sociedade, é que a arte se relacione apenas com objetos e não com indivíduos ou a vida; e que também seja um domínio especializado, um domínio de peritos, que são os artistas. Mas a vida de todo indivíduo não poderia ser uma obra de arte? Por que uma mesa ou uma casa são objetos de arte, mas nossas vidas não? (FOUCAULT, 1994, p. 617).

A provocação do filósofo é fantástica, é nesse sentido que pensamos o Movimento Negro: um organismo vivo, um ecossistema, uma artesanaria viva e resistente, um processo de construção criativa, portanto, uma tecnologia ancestral. Não foram as engenhosidades humanas e suas artesanarias no âmbito dos mais variados espaços/tempos que se originaram uma gama de tecnologias? Kenski (2012) afirma que tecnologia é poder, também se pode dizer que tecnologia é resistência, e nesse conjunto de artesanarias ancestrais reside a inovação, a inventividade, a criatividade, os saberes, o poder e a resistência, é o que chamamos neste texto de tecnologias ancestrais.

Tecnologias ancestrais e suas sementes

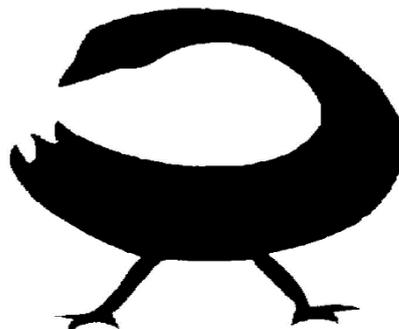
É preciso olhar para trás ou dito de outra maneira; é preciso olhar para o passado. O legado deixado pelos ancestrais são sementes, essas sementes lançadas no processo histórico foram morrendo e germinando nos corações, nas comunidades, nos movimentos, nos saberes, nos modos de produzir, nos modos de existir, de ser, de conviver, de sobreviver, de criar, de

inventar, de se reinventar, de se descobrir, de se ressignificar, desse modo, o compositor e intérprete, Gilberto Gil, nos dá o tom em sua canção, Drão: “Quem poderá fazer aquele amor morrer? / Se o amor é como um grão/ Morre, nasce trigo/ Vive, morre pão”.⁷ Nesse sentido, todo esse processo de conhecimento em rede é reconhecido nesta pesquisa como – sementes e ensino tecnorizomático e as abordagens dos legados ancestrais; de tecnologias ancestrais. Muitos são os legados, sobretudo na dimensão descrita por Nascimento (2009).

O ideograma Sankofa remete à missão e ao momento de recuperar a dignidade humana desses povos. Espalhados pelo mundo, africanos e seus descendentes se reconhecem herdeiros de uma civilização que engendrou a escrita, a astronomia, a matemática, a engenharia, a medicina, a filosofia e o teatro. O conhecimento e o desenvolvimento permeiam a história da África, em sistemas de escrita, avanços tecnológicos, estados políticos organizados, tradições epistemológicas (NASCIMENTO, 2009, p. 22).

No âmbito do simbolismo Adinkra, escolhemos uma das muitas representações, devido sua estreita relação com a ciência história – Sankofa. “Nunca é tarde para voltar e apanhar o que ficou para trás. Símbolo da sabedoria de aprender com o passado para construir o futuro” (NASCIMENTO; GÁ, 2009, p. 40).

Figura 5 – Sankofa



Fonte: NASCIMENTO, E. L.; GÁ, L. C. Adinkra: sabedoria em símbolos africanos. RJ: Pallas, 2009, p. 41.

O ideograma Sankofa é conhecido por algumas formas, entretanto, uma das mais utilizadas pela comunidade negra na contemporaneidade é a do pássaro com o bico para trás. Adinkra é um antigo sistema africano de escrita. A escrita é uma tecnologia? Sem dúvida nenhuma. Parece óbvio ou retórico o questionamento, mas se levarmos em consideração que o

⁷ Trecho da canção: Drão, do compositor e intérprete Gilberto Gil.

projeto de poder da modernidade “negou que a África tivesse história alegando que seus povos nunca criaram sistemas de escrita. Ledo engano, pois, além dos hieróglifos egípcios, existem inúmeras escritas africanas antes da escrita árabe” (NASCIMENTO, 2009, p. 23). Há mais. Para além das dimensões tradicionais e estéticas também se somam uma gama de saberes, inclusive de cunho histórico e filosófico. No que tange ao processo histórico, convidamos mais uma vez, Nascimento (2009) para uma breve apresentação.

De acordo com a história oral, o conjunto dos Adinkra tem origem numa guerra que o rei dos asante – Asantehene – Osei Bonsu moveu contra o rei Kofi Adinkra de Gyaaman, hoje uma região da Costa do Marfim. O rei Adinkra teve a audácia de copiar o gwa, nbanco real do Asantehene e símbolo da sabedoria e do poder do Estado. Assim provocou a ira do Asantehene, que foi à luta. Vencida a guerra, os asante dominaram a arte adinkra, passando a ampliar o espaço geográfico onde impunham sua presença. Antes disso, eram patrimônio dos mallan e dos denkyra, povos da África ocidental que desenvolveram a técnica no passado remoto (NASCIMENTO, 2009, p. 22).

Precisamos entender também que não se deve separar – especialidade do paradigma mecanicista ocidental europeu de se fazer ciência -, as relações entre os diversos saberes e a espiritualidade.

Pensar as tecnologias ancestrais na esfera de suas epistemologias se torna indissociável a espiritualidade.

No tuí (Twi), a língua dos povos acã (Akan), a palavra adinkra significa literalmente “despedida”, “gesto de adeus”. [...] Vejamos, agora, a palavra “adinkra” pode se decompor em “di nkra”, ou seja, “despedir-se do Kra”, termo este que os dicionários traduzem como ‘alma’. Entretanto, muito mais do que isso, esse elemento constitutivo do ser humano (além do sunsum, caráter, personalidade; o ntoro, “anjo-da-guarda”; o mogya, corpo físico; e o tumi, a força vital no sentido estrito) é para os acã, a própria manifestação da força humana, élan vital, sendo, ainda, o condutor do destino do indivíduo, o qual emana de Onyame, o Ser Supremo (LOPES, 2009, p. 30).

A descrição feita pelo autor nos auxilia na constatação da indissociabilidade no quesito da espiritualidade em relação aos demais processos da existência para as sociedades africanas. Deste modo, os símbolos adinkras vão além do campo do simbolismo e adentram uma esfera complexa – epistemologicamente associamos essa complexidade ao sentido aplicado diante do pensamento complexo de Morin (2011), isto é, de ser tecido junto -, no qual “antes de uma

peessoa nascer – dizem os acã -, o Kra comparece perante Onyame, que lhe dá um destino para cumprir” (NASCIMENTO, 2009, p. 30.). Conseqüentemente, um processo de tecnologia ancestral.

Figura 6 – Fi-Hankra



Fonte: NASCIMENTO, E. L.; GÁ, L. C. Adinkra: sabedoria em símbolos africanos. RJ: Pallas, 2009, p. 93.

Este símbolo adinkra significa um conjunto familiar de casas, fechado e seguro. pertinente como fonte inspiradora para a dimensão do Movimento Negro Brasileiro, devido ao seu significado como descrito na figura acima.

Segundo Nascimento (2008), é certo que desde o princípio da formação do Brasil, o povo negro se instrumentalizou de inúmeras estratégias de lutas e resistências no conjunto de artesanias para a sobrevivência, por isso, o Movimento Negro tornou-se filho dessa herança – essas artesanias são compreendidas nesta pesquisa como tecnologias ancestrais -, e perpetuada ao longo do século XX.

Outra questão que nos chama bastante atenção para as discussões propostas neste texto é a designação de que “os movimentos sociais são, portanto, educativos, mais precisamente, ao questionarem as estruturas sociais por meio de suas ações, lutas, organização coletiva” (DALMAGRO, 2016, p. 76), logo, são chaves de leitura para a dimensão do Movimento Negro Brasileiro na esfera das tecnologias ancestrais, sobretudo em rede de solidariedade e fraternidade.

No que tange as questões de tecnologias ancestrais, concernente a ajuda mútua, é pertinente citar a tentativa da criação da Associação Beneficente Socorro Mútuo dos Homens de Cor, no dia 24 de setembro de 1874, indeferida em janeiro de 1875 por motivos pautados em argumentos que se podem considerar racistas nos padrões atuais, haja vista a estrutura de uma sociedade escravocrata. No âmbito das tecnologias ancestrais, Gomes (2005, p. 7) ressalta um detalhe bastante alusivo no tocante a uma das finalidades da organização: “promover tudo

quanto estiver ao seu alcance em favor de seus membros”. Assim, as batalhas foram sendo travadas por todo o século XX, e diante de sementes que morriam em solo pedregoso, pelos espinhos que dilaceravam as colheitas, “os próprios negros ganharam condições materiais e intelectuais para erguer o seu protesto. [...] De fato, até hoje, constitui a única manifestação autêntica de populismo, de afirmação do povo humilde como agente de sua autoliberação” (FERNANDES, 1989, p. 15). Sob a ótica do sociólogo, a década de 1930 é o grande diferencial no sentido de robustez e processo de maturidade do protesto negro e “o principal feito do protesto negro configura-se na elaboração de uma contra-ideologia racial” (FERNANDES, 1989, p. 15.). No tocante a observação do autor se percebe as ações antirracistas do protesto negro, embora saibamos que o termo antirracista não existia nas primeiras décadas do século XX, entretanto, já havia as ações de tecnologias ancestrais por meio de suas lutas, resistências e artesanias. Retrocedendo cronologicamente, ocorriam as redes de solidariedades no universo do trabalho. Visando a compra da liberdade, libertos e escravizados, se organizavam em juntas e nos cantos – respectivamente eram organizações de escravizados alforriados que exerciam o ofício idêntico e espaços onde escravizados de ganho e alforriados ofereciam suas habilidades -, desse modo, possibilitando uma espécie de economia ou poupança (SANTOS, 2017).

É preciso também pontuar, retornando ainda mais no passado, sobretudo a respeito do mundo dos Quilombos. No entanto, não tencionamos o aprofundamento de cada aspecto dos processos tecnológicos ancestrais, mas apenas delinear a sua existência na experiência da população negra no contexto brasileiro, assim, neste recorte se privilegiou o Movimento Negro Brasileiro em suas artesanias – tecnologias ancestrais.

Já se afirmou que é impensável e indissociável o mundo da espiritualidade nesse processo. Também já dissemos a respeito do paradigma mecanicista cartesiano que isolou e departamentalizou os processos cognitivos e epistemológicos. Por isso, para tentar dar conta dessa questão, apostou-se no paradigma emergente que buscou em sua base epistêmica, a visão ecológica, sistêmica e como processo, sobretudo holística, logo, corpo, alma, cognição, os diversos sentidos em suas diversas experiências e espiritualidades não são compreendidos de maneira isolados e fragmentados (CAPRA, 2004; MORIN, 2011; MATURANA E VARELA, 1995; MORAES, 1997; BEHRENS, 2013).

Em relação à questão educativa, vale dizer que, existe “um pensar sobre a educação que é construída a partir do ponto de vista do povo negro” (GOMES, 1997, p. 20). E nesse sentido,

a instituição escolar desempenhando o processo de reprodução do racismo em sua estrutura, terá no Movimento Negro Brasileiro a postura de denúncia, especialmente constatada nos livros, na formação e no material didático. Desse modo, “a fase da denúncia nunca sairá da luta do povo negro” (GOMES, 1997, p. 21). Diante disso, no processo de desenvolvimento e maturação do Movimento Negro Brasileiro constatou-se que para além da denúncia – sempre se deve denunciar -, era necessário criar, apresentar, construir, propor ações, pesquisas, fortalecer e investir na formação na luta contra o racismo (GOMES, 1997).

Sendo assim, a denúncia segundo a autora é a primeira grande contribuição do Movimento Negro Brasileiro dentre as cinco apontadas. A segunda, se refere à resistência negra, sobretudo no deslocamento da data do 13 de maio para o 20 de novembro. A terceira, dia respeito ao fato em que negro não é só como sujeito cognitivo, mas também produtor cultural, ou seja, centralidade na cultura. A quarta, volta-se para o projeto de modernidade com o seu aparato ideológico caracterizado pela homogeneização e monocultura, questionada pelo Movimento negro Brasileiro, propondo diferentes identidades – singularidades e pluralidades. A quinta, e última característica, são os questionamentos referentes às práticas excludentes na educação.

E diante desse processo de maturação destacado por Gomes (1997), é consensual entre os pesquisadores que o Movimento Negro Brasileiro se torna mais robusto em organicidade a partir da década de 1970, especialmente no âmbito de escancarar, denunciar e desvelar o discurso da democracia racial. “Enquanto sujeito político esse movimento produz discursos, reordenam enunciados, nomeia aspirações difusas ou as articula, possibilitando aos indivíduos que dele fazem parte reconhecerem-se nesses novos significados” (GOMES, 2017, p. 47). E no viés da produção de discursos, vale ressaltar que, o antirracismo é uma tecnologia ancestral. Para Van Dijk (2021, p. 13) “o discurso antirracista é uma prática antirracista do movimento antirracista”, sendo assim, apostamos e defendemos que o Movimento Negro Brasileiro é uma tecnologia ancestral antirracista.

Como tecnologia ancestral, a dimensão educativa é o ponto chave nas pesquisas de Gomes (2017). A pesquisadora entende emancipação nos seguintes termos: transformação social, cultural e libertação do ser humano, sendo que essas ações são reconhecidas no seio do Movimento Negro Brasileiro, mesmo diante das tensões e conflitos que perpassaram o período histórico desde a escravização até a contemporaneidade (GOMES, 2017).

Conclusões

Salientamos novamente que esta pesquisa conta com financiamento da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES), no período de 1 de abril de 2022 a 29 de fevereiro de 2024. Também trazemos à lembrança dos leitores que as conclusões deste texto – de maneira nenhuma fechadas - representam parte da pesquisa em andamento que visa compreender a produção de saberes a partir da temática das Relações Étnico-Raciais em uma ferramenta digital disponível a professores e alunos, utilizando como fonte documentos oficiais dos sites Rio Educa, Educopédia, Secretaria Municipal de Educação do Rio de Janeiro, sobretudo a Plataforma Educopédia, compreendida nesta pesquisa como material didático (MONTEIRO, 2009). Portanto, é fruto de uma tese que está em construção, logo, solicitamos a mais uma vez a compreensão dos leitores, que neste caso, a pesquisa é uma porta entreaberta, assim, fica o convite reflexivo na perspectiva ciberpossibilista.

Nosso principal objetivo foi provocar os leitores diante das possibilidades e potências dos processos de artesanias do povo negro no âmbito das tecnologias ancestrais. E ampliar a discussão dos artefatos tecnológicos na dimensão das Relações Étnico-Raciais, sobretudo no campo do Ensino de História.

Procuramos vislumbrar todo esse processo através do paradigma emergente, amparado e tecido nos pilares teóricos da ecologia profunda, do ecossistema, do pensamento complexo e sistêmico. Também buscamos relacionar neste texto conceitos e categorias que cunhamos no desenvolvimento desta pesquisa, a saber: um ensino tecnorizomático, tecnoafetivo e da tecnodiversidade. Com isso, visamos contribuir para uma educação antirracista na trajetória de duas décadas do processo de construção da Lei 10.639/03, especialmente no contexto de uma sociedade tecnologizada e do material didático exposto neste texto.

Referências

ALMEIDA, M. E. B. de. **Educação à distância na internet: abordagens e contribuições dos ambientes digitais de aprendizagem.** Revista Educação e Pesquisa, São Paulo, v. 29, n. 2, p. 327-340, jul/dez. 2003.

ALMEIDA, A. C. L. de; GRINBERG, K. As WebQuests e o ensino de História. In: GONTIJO, R.; MAGALHÃES, M. de S., ROCHA, H. A. B. **A escrita da História escolar: memória e historiografia.** Rio de Janeiro: Editora FGV, 2009, p. 201-212.

ARROYO, M. G. **Currículo, território em disputa.** 5ª ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2013.

BITTENCURT, M. F. C. **Ensino de História: fundamentos e métodos**. 3ª ed. São Paulo: Cortez, 2009.

BITTENCURT, M. F. C. **Reflexões sobre o Ensino de História**. Estudos Avançados, 32 (93) 2018. USP, SP, p. 127-149.

BEHRENS, M. A. **O paradigma emergente e a prática pedagógica**. 6ª ed. Petrópolis, Rio de Janeiro: Vozes, 2013.

BRASIL, **Base Nacional Comum Curricular (BNCC)**. Educação é a Base. Brasília, DF: MEC: CONSED: UNDIME, 2018.

BRASIL. **Plano Nacional de Implementação das Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana**. Ministério da Educação, Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão. Brasília: MEC, SECADI, 2013, p. 104.

CAPRA, F. **A teia da vida: uma nova compreensão científica dos sistemas vivos**. São Paulo: Editora Cultrix, 2004.

CASTELLS, M. **A sociedade em rede**. 22ª ed. São Paulo: Editora Paz & Terra: 2020.

CHARTIER, R. **A aventura do livro: do leitor ao navegador**. São Paulo: Editora UNESP, 1999.

COSTA, R. da. **A cultura digital**. São Paulo: Publifolha, 2008.

COSTA, M. A. da; LUCCHESI, A. **Historiografia escolar digital: dúvidas, possibilidades experimentação**. In: MAYNARD, Dilton C. S; SOUZA, Josefa E. (Orgs.). **História, sociedade, pensamento educacional: experiências e perspectivas**. Rio de Janeiro/Pernambuco: EDUPE, 2016, p. 336-366.

COSTA, M. A. F. da. **Ensino de História e Historiografia Escolar Digital**. Rio de Janeiro, 2019. 232 f. Tese de Doutorado e História, Universidade Federal do Estado do Rio de Janeiro – Centro de Ciências Humanas e Sociais, RJ, 2019.

DALMAGRO, S. L. **Movimentos Sociais e Educação: uma relação fecunda**. Trabalho Necessario – www.uff.br/trabalhonecessario; Ano 14, Nº 25/2016, p. 69-89.

DIJK VAN, T. A. **Discurso e poder**. São Paulo: Contexto, 2018.

DIJK VAN, T. A. **Discurso antirracista no Brasil: da abolição às ações afirmativas**. São Paulo: Editora Contexto, 2021.

EDUCOPÉDIA. Disponível em: <http://www.educopedia.com.br/SobreEducopedia.aspx>. Acesso em: 12 de fev. de 2023.

FERNANDES, F. **Significado do protesto negro**. São Paulo: Cortez: Autores Associados, 1989.

FICKERS, A. **Historicism? Doing History In The Age Of Abundance**. Journal of European Television History and Culture, 2012, 1, 1–9.

FOUCAULT, M. À propos de la généalogie de l'éthique: un aperçu du travail en course. In: FOUCAULT, M. Dits et écrits (1980-1988). Paris: Gallinard, 1994. V. 4, p. 609-631.

Entrevista com H. Dreyfus e P. Rabinow, 2ª versão.

GOMES, N. L. Diversidade étnico-racial e Educação no contexto brasileiro: algumas reflexões. In: GOMES, Nilma Lino (Org). **Um olhar além das fronteiras: educação e relações raciais**. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2010, p. 97-110.

GOMES, F. **Negros e política (1888-1937)**. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Editora, 2005.

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

GOMES, N. L. A contribuição dos negros para o pensamento educacional brasileiro. In: SILVA, Petrolina B. G. E.; BARBOSA, Lucia M. de A. (Orgs.). **O pensamento negro em educação no Brasil: expressão do movimento negro**. São Carlos: Editora da UFSCAR, 1997, p. 17-39.

GONZALEZ, L. **Jornal Mulherio**, Ano II, Nº 5, Jan/Fev, de 1982, p. 5.

HALL, S. **A identidade cultural na pós-modernidade**. Rio de Janeiro: Lamparina, 2014.

KENSKI, V. M. **Tecnologias e ensino presencial e a distância**. 9ª ed. Campinas, SP: Papirus, 2012.

KENSKI, V. M. **Educação e tecnologias: o novo ritmo da informação**. 8ª ed. Campinas, SP: Papirus, 2012.

LANDER, E. Ciências sociais: saberes coloniais eurocêntricos. In: LANDER, E. (Org.). **A Colonialidade do saber: eurocentrismo e ciências sociais**. Buenos Aires: CLACSO, 2005, p. 21-54.

LÉVY, P. **As tecnologias da inteligência: o futuro do pensamento na era da informática**. 1ª ed. Rio de Janeiro: Editora 34, 1997.

LIBÂNIO, J. C. **Didática**. São Paulo: Cortez Editora, 2006.

LIMA, M. História da África: temas e questões para a sala de aula. In: OLIVEIRA, I; SISS, A. (Orgs.). **Caderno PENESB V. 7**, Niterói, RJ: EDUFF, 2006, p. 73-105.

LIMA, M. Palestra realizada no dia 13 de novembro de 2014. **ANPUH ideias: ensino de História da África e das Relações Raciais nas Américas**. Auditório do Arquivo Geral da Cidade do Rio de Janeiro.

LOPES, N. Se a floresta te abriga. In: NASCIMENTO, Elisa L; GÁ, Luiz Carlos. (Orgs.). **Adinkra**. Rio de Janeiro: Pallas, 2009, p 30-32.

MATURANA, H. E VARELA, F. J. **A árvore do conhecimento: as bases biológicas do entendimento humano**. Campinas, SP: Editora Psy II, 1995.

MEDEIROS, D. **Cinco pensadores modernos africanos que tratam de identidade, língua e regionalismo**. Portal Geledés. Traduzido pela Tradução editada por Débora Medeiros como parte do projeto Global Voices Língua Voices, 8 de maio de 2016. Disponível em: <https://www.geledes.org.br/cinco-pensadores-modernos-africanos-que-tratam-de-identidade-lingua-e-regionalismo/>. Acesso em: 04 de novembro de 2021.

MIGNOLO, W. D. e PINTO, J. R. de S. **A modernidade é de fato universal? Reemergência, desocidentalização e opção decolonial**. Civitas, Porto Alegre, V.15, N.3, jul./set. 2015. P. 382-402.

MONTEIRO, A. M. Professores e livros didáticos: narrativas e leituras no ensino de História. MAGALHÃES, Marcelo de Souza. REZNIK, L. ROCHA, H. (Orgs). **A História na escola: autores, livros e leituras**. Rio de Janeiro: Ed. FGV, 2009, p. 177-199.

MORAES, M. C. **O paradigma educacional emergente**. 9ª ed. Campinas, São Paulo: Papirus, 1997.

MORIN, E. **Os sete saberes necessários à educação do futuro**. São Paulo: Cortez; Brasília, DF: UNESCO, 2002.

MORIN, E. **Introdução ao pensamento complexo**. 4ª ed. Porto Alegre: Sulina, 2011.

MORIN, E. Articular os saberes. In: ALVES, Nilda e GARCIA, Regina Leite. (Orgs.). **O sentido da escola**. 3ª ed. Rio de Janeiro: DP&A, 2002, p. 65-80.

MUNANGA, K. Educação e diversidade étnico-cultural: A importância da história do negro e da África no sistema educativo brasileiro. In: COELHO, W. N. B. MÜLLER, T. M. P. (Orgs). **Relações Étnico-Raciais e Diversidade**. Niterói: Editora da UFF, Alternativa, 2014, p.21-33.

NADAI, E. O Ensino de História no Brasil: trajetórias e perspectivas. **Revista Brasileira de História**, São Paulo, v. 13, n. 25/26, p.143-162, set. 1992/ago. 1993.

NASCIMENTO, Elisa L. O simbolismo dos Adinkras. In: NASCIMENTO, Elisa L; GÁ, Luiz Carlos. (Orgs.). **Adinkra**. Rio de Janeiro: Pallas, 2009, p. 22-29.

NASCIMENTO, Elisa L. O movimento social Afro-Brasileiro no século XX: um berço sucinto. In: NASCIMENTO, Elisa L. (Org.). **Cultura em movimento: matrizes africanas e ativismo negro no Brasil**. São Paulo: Selo Negro, 2008, p. 93-178.

PEREIRA, A.A. Palestra realizada no dia 13 de novembro de 2014. **ANPUH ideias: ensino de História da África e das Relações Raciais nas Américas**. Auditório do Arquivo Geral da Cidade do Rio de Janeiro.

PREFEITURA DA CIDADE DO RIO DE JANEIRO. Secretaria Municipal de Educação Subsecretaria de Ensino. **Currículo Carioca 2020 – História**. Disponível em: <http://www.rio.rj.gov.br/documents/9565635/37187427-f11f-4a95-a818-933866c46923>. Acesso em: 19 de maio de 2021 e 20 de junho de 2022.

PIMENTEL, M. Artigos e reportagens. **Plataforma Rioeducopédia amplia a aprendizagem e autonomia dos alunos da rede**. Disponível em: <http://www.multirio.rj.gov.br/index.php/leia/reportagens-artigos/reportagens/17222->

rioeducopedia-a-plataforma-da-rede-municipal-que-amplia-a-aprendizagem-e-a-autonomia-dos-alunos. Acesso em: 26 de janeiro de 2023.

RIOEDUCOPÉDIA. Disponível em: <https://www.rio.rj.gov.br/web/rioeduca/rioeducaemcasa>. Acesso em: 30 de nov. de 2022.

SAID, E. **Orientalismo: o oriente como invenção do ocidente**. São Paulo: Companhia das Letras, 2007.

SANTOS, Y. L. dos. **História da África e do Brasil Afrodescendente**. Rio de Janeiro: Pallas, 2017.

SANTOS, B. de S. **O fim do império cognitivo: a afirmação das epistemologias do Sul**. Belo Horizonte: Editora Autêntica, 2019.

TORRES, X. M. E FERREIRA, M. S. Currículo de História: reflexões sobre a problemática da mudança a partir da Lei 10.639/03. In: MONTEIRO, A. M. et al. (Org). **Pesquisa em ensino de história: entre desafios epistemológicos e apostas políticas**. Rio de Janeiro: MAUD X; FAPERJ, 2014.

Recebido em: 24 de junho de 2023

Aceito em: 17 de julho de 2023
