



**Universidade do Estado do Rio de Janeiro**  
**Centro de Educação e Humanidades**  
**Faculdade de Formação de Professores**

João Paulo Carneiro

**História e perspectiva das Plataformas Digitais no contexto da educação pública carioca: Ensino de História e a Educação das Relações Étnico-Raciais**

São Gonçalo

2024



**Universidade do Estado do Rio de Janeiro**  
**Centro de Educação e Humanidades**  
**Faculdade de Formação de Professores**

João Paulo Carneiro

**História e perspectiva das Plataformas Digitais no contexto da educação pública carioca: Ensino de História e a Educação das Relações Étnico-Raciais**

Tese apresentada como requisito parcial para obtenção do título de doutor, ao Programa de Pós-Graduação em História Social da Universidade do Estado do Rio de Janeiro. Área de Concentração: Ensino de História e Historiografia.

Orientadora: Prof<sup>ª</sup>. Maria Aparecida da Silva Cabral  
Coorientadora: Prof<sup>ª</sup>. Sonia Maria de Almeida I. Wanderley

## **Ficha catalográfica**

## **Espaço banca**

## Agradecimentos

Ao longo deste trabalho percorreu-se o entendimento do paradigma emergente em relação ao mundo-rede, mundo interrelação. Nesse contexto a composição de Gonzaguinha – *Caminhos do coração* – reflete os sentidos iniciais das conexões de gratidão, pois “aprendi que se depende sempre/ De tanta, muita, diferente gente/ Todas pessoas sempre é as marcas/ Das lições diárias de outras tantas pessoas”. Nesse sentido, diante deste ciclo, posso dizer que sou a marca de tantos familiares, amigos, professores, estudantes e anônimos. Há mais. “E é tão bonito quando a gente entende/ Que a gente é tanta gente onde quer que a gente vá”. É nesse mundo-rede, mundo-interrelação que somos afetados e afetamos os outros de maneira constante, por isso, “É tão bonito quando a gente sente/ Que nunca está sozinho por mais que pense estar”. E por não estar só sinto a necessidade de agradecer.

E começo agradecendo a Jaqueline Carneiro e Blenda Carneiro, que, durante desta caminhada iniciada em 2020 e no contexto pandêmico, mantiveram vivos nossos sonhos.

Agradeço a Maria Aparecida da Silva Cabral e Sonia Maria de Almeida I. Wanderley por me acolherem em meus devaneios.

Sou grato a CAPES pela bolsa concebida e pela oportunidade de participar de diversos eventos acadêmicos, experiência que espero poder retribuir à sociedade.

Agradeço também a Maria Alice Rezende, Mário Luiz, Warley da Costa e Daniel Pinha que avaliaram o meu trabalho em sua fase inicial e contribuíram com as suas devolutivas preciosas.

Por fim, “É tão bonito quando a gente pisa firme/ Nessas linhas que estão nas palmas de nossas mãos/ É tão bonito quando a gente vai à vida/ Nos caminhos onde bate, bem mais forte o coração”. Assim, é nesse caminho – mundo-rede, mundo-interrelação que bate latente o nosso coração.

## Resumo

O cerne deste trabalho foi compreender o Ensino de História e da Educação das Relações Étnico-Raciais nas Plataformas Digitais da educação pública carioca como outra possibilidade de pensar o ensino diante da cultura digital. Para tanto, observei o processo de reelaborações das Plataformas, as conexões e suportes por meio das Videoaulas, construindo as categorias: ensino *tecnorizomático*, *tecnoafetivo* e *tecnodiverso*, a partir do paradigma emergente. A partir dessas categorias me debrucei diante do recorte racial por meio das videoaulas para a reflexão das Humanidades Digitais no que tange a politemporalidade na perspectiva dos *hiperlinks*, *hipertexto* e dos diferentes recursos de multimídia. Por fim, no entendimento do paradigma emergente mundo-rede, mundo-interrelação, debrucei-me nas conexões entre as Videoaulas, o Currículo Carioca da SME/RJ, o Guia da Educação das Relações Étnico-Raciais e o Caderno do Professor, na intenção de verificar as interfaces na dimensão do *cyberpossibilismo*. Acreditamos que por meio desta investigação, o professor de História no que tange o Ensino de História na perspectiva da Educação das Relações Étnico-Raciais possa mobilizar o material empírico investigado e perceber de não se tratar de obstáculos ou simples acessórios, ou suportes tecnológicos desinteressantes e inúteis.

**Palavras-chave:** Ensino de História, Educação das Relações Étnico-Raciais, Humanidades Digitais. História Digital.

## **Abstract**

The core of this work was to understand the Teaching of History and Education of Ethnic-Racial Relations on Digital Platforms of public education in Rio as another possibility of thinking about teaching in the face of digital culture. To this end, I observed the process of reworking the Platforms, such as connections and supports through Video Classes, building the categories: technorizomatic, techno-affective and technodiverse teaching, based on the emerging paradigm. From these categories, I looked at the racial perspective through video classes to reflect on Digital Humanities in terms of polytemporality from the perspective of hyperlinks, hypertext and different multimedia resources. Finally, in understanding the emerging world-network, world-interrelationship paradigm, I focused on the connections between the video classes, the Carioca Curriculum of SME/RJ, the Education Guide for Ethnic-Racial Relations and the Teacher's Notebook, with the intention to verify the interfaces in the dimension of cyberpossibilism. We believe that through this investigation, the History teacher regarding the Teaching of History from the perspective of the Education of Ethnic-Racial Relations can mobilize the empirical material investigated and realize that they are not obstacles or simple accessories, or uninteresting technological supports and useless.

**Keywords:** Teaching History, Education of Ethnic-Racial Relations, Digital Humanities, Digital History.

## **Lista de siglas**

ANEB – Avaliação Nacional da educação Básica

CAPES - Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior

CEFET/RJ - Centro Federal de Educação Tecnológica Celso Suckow da Fonseca

CESPEB - Curso de Especialização Saberes e Práticas na Educação Básica

DCNs - Diretrizes Curriculares Nacionais

ENADE - Exame Nacional de Desempenho do Ensino Superior

ENCEJA - Exame Nacional de Jovens e Adultos

ENEM - Exame Nacional do Ensino Médio

IDEB - Índice de Desenvolvimento da Educação Básica

ENC – Exame Nacional de Cursos

IDERJ - Índice da Educação Básica do Rio de Janeiro

LDB - Lei de Diretrizes e Bases

MultiRio – Empresa Municipal de Múltiplos da Prefeitura do Rio de Janeiro

NTICS – Novas tecnologias da informação e da comunicação

PCNs - Parâmetros Curriculares Nacionais

PE – Plataforma Educopédia

PMR – Plataforma Rioeduca

PNLD - Programa Nacional do Livro Didático

PPGHS – Programa de Pós-Graduação em História Social

PRE – Plataforma Rioeducopédia

PNLD - Programa Nacional do Livro Didático

SAEB - Sistema de Avaliação da educação Básica

SAERJ - Sistema de Avaliação Externa do Estado do Rio de Janeiro

SME/RJ – Secretaria Municipal de Educação do Estado do Rio de Janeiro

SINAES - Sistema Nacional de Avaliação do Ensino Superior

UCP - Universidade Católica de Petrópolis

TICs – Tecnologias da informação e da comunicação

TICDs – Tecnologias da informação e da comunicação digitais

UERJ – Universidade do Estado do Rio de Janeiro

UFRJ – Universidade Federal do Rio de Janeiro

## Sumário

1. Relações introdutórias.....	11
1.2. A gênese: Plataforma Educopédia .....	14
1.3. A roda do tempo: Plataforma Educopédia (PE); Plataforma Rioeducopédia (PRE) para a Plataforma Material Rioeduca.....	21
1.4. 1ª Reformulação: Plataforma Rioeducopédia .....	23
1.5. 2ª Reformulação: Plataforma Material Rioeduca.....	27
1.6. Secretaria Municipal de Educação do Rio de Janeiro (SME/RJ) e o contexto das políticas educacionais (2010-2024) .....	36
<b>CAPÍTULO I: OS DIFERENTES TIPOS DE LEITURAS/LEITORES ATRAVÉS DOS SUPORTES QUE AS MATERIALIZA .....</b>	<b>57</b>
1.1 Suportes: leituras/leitores “na era das máquinas inteligentes” .....	62
1.2 Os novos suportes: um território em disputa .....	68
1.3 Hipertextos: entre desafios e possibilidades das dobras e desdobras entrecruzada.....	74
1.4 Políticas curriculares na “Era Digital”: numa perspectiva do Ensino de História e das Relações Étnico-Raciais.....	79
<b>CAPÍTULO II: TECNOLOGIAS ANCESTRAIS .....</b>	<b>89</b>
2.1 Sementes <i>tecnorizomáticas</i> .....	92
2.2 Vence-demanda ou abre-caminhos .....	98
2.3 Fi-Hankra.....	106
2.4 Alvo mais que a neve .....	112
<b>CAPÍTULO III. HISTÓRIA DIGITAL: E AS NOVAS DEMANDAS DA SOCIEDADE TECNOLÓGICA.....</b>	<b>117</b>
3.1. Uma breve contextualização da História digital .....	119
3.2. <i>Web</i> currículo: numa perspectiva da Educação das Relações Étnico-Raciais .....	123
3.3. Ordenamentos do tempo na <i>Era Quântica</i> .....	142
3.4. Fazer histórico: contrapontos diante das <i>fake news</i> .....	147
<b>CAPÍTULO IV. <i>CYBERPOSSIBILISMO</i>: ENTRE DESAFIOS E INCERTEZAS .....</b>	<b>151</b>
4.1. Interoperabilidade .....	152
4.2. <i>Homo interactive</i> .....	153
4.3 <i>Homo Teia</i> .....	155
4.4. Interconexões empíricas e redes emergentes .....	158
4.5.1. Mundo-relação: o continente africano .....	159
4.5.2. Mundo-relação: escravização e sementes ancestrais de resistência.....	180
4.5.3. Mundo-interrelação: redes-teias ancestrais .....	191
4.5.4. Mundo-rede: (des)dobras ancestrais .....	214
Relações (in)conclusivas.....	222

Referências .....	230
Links .....	247
Videoaulas 6º ano .....	247
Videoaulas 7º ano .....	247
Videoaulas 8º ano .....	248
Videoaulas 9º ano .....	248
Anexos I .....	249
Anexos II.....	250
Fontes Documentais.....	255

## 1. Relações introdutórias

*“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).*

A epígrafe em destaque evoca um ponto central no campo do ensino, principalmente na dimensão da Educação das Relações Étnico-Raciais no Ensino de História. Para contribuir com a crítica de Lélia Gonzalez, Mônica Lima (2014) também lança o alerta para os cuidados que se deve ter no que tange à questão do Ensino de História da África e das Relações Étnico-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”. A pesquisadora adverte 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 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.<sup>1</sup> (LIMA, 2014)

A construção da disciplina História como bem alertou Lélia Gonzalez no excerto acima, contribuiu para um processo invisibilizante e marginalizante de determinadas narrativas, sobretudo indígenas, mulheres e negros. Elza Nadai destacou que “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 esta discussão também Xavier Torres e Marcia Ferreira (2014):

---

<sup>1</sup> LIMA, Mônica. Palestra realizada no dia 13 de novembro de 2014. ANPUH ideias: ensino de História da África e das Relações Raciais nas Américas no auditório do Arquivo Geral da Cidade do Rio de Janeiro.

[...] 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 E FERREIRA: 2014 p 89 *Apud* MATHIAS: 2011 p 42).

Portanto, de acordo com as autoras se buscou homogeneizar e unificar as construções sociais e culturais com o objetivo de consolidar uma nação. Mas que identidade nacional era essa, de fato? À custa de quais narrativas e representações? O currículo tradicional, em sua essência, destacou os grandes feitos, as narrativas heróicas e exaltou uma visão patriarcal, europeia, cristã e branca. As dimensões de disputas políticas e sociais orientavam o processo da construção da História do Ensino de História, estruturada de um lado por um “estudo mnemônico sobre um passado criado para sedimentar uma origem branca e cristã” (BITTENCOURT, 2018, p.127), nesse sentido, Kabengele Munanga (2014) denominou de processo monocultural. Sendo assim, o Ensino de História no Brasil percorreu o século XIX e adentrou o século XX segundo Elza Nadai como “o fio condutor o 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, SANTOS, 2012; GOMES, 2010; OLIVEIRA, 2012; LANDER, 2005; DUSSEL, 2005; QUIJANO, 2005).

O Processo apontado anteriormente por Circe Bittencourt (2018) estabelece diálogo com Walter Mignolo e Júlio Pinto (2015), pois trata-se intrinsecamente ao projeto de modernidade, que se caracteriza pelo engendramento de poder e construído discursivamente para homogeneizar e desumanizar determinadas culturas. Corroborando com esta discussão Edgardo Lander aponta que há uma visão de mundo que se autodenomina superior, avançado, moderno, ou seja, a Europa Ocidental, enquanto que os demais - “os outros” - carregam o peso dos aspectos negativos (LANDER, 2005). Projeto de poder que semelhantemente, é salientado por Edward Said (2007) 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” (p. 75). Boaventura de Souza Santos 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 conhecimentos hegemônicos de determinados saberes em detrimento de outros. Como trabalhar à autoestima e a autoimagem de crianças negras diante de narrativas construídas nos Livros Didáticos na dimensão em que os sujeitos históricos são os brancos? Se as suas imagens representativas são apresentadas de maneira estereotipadas e subalternizadas?

Assim, de maneira breve e sintética, 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? Circe Bittencourt apresenta uma sugestão: “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? Pierre Lévy ainda levanta a seguinte questão “Novas maneiras de pensar e de conviver estão sendo elaboradas no mundo das telecomunicações e da informática?” (LÉVY, 1993, p. 7). Portanto, segundo os autores abordados, essas são (2) duas questões que atravessam esta pesquisa: (i) a cultura digital e o seu letramento; (ii) as Relações Étnico-Raciais no Ensino de História de maneira antirracista.

É importante destacar, neste contexto, a concepção de cultura digital abordada nesta tese. Diante das demandas e transformações do mundo contemporâneo, torna-se quase impossível não considerar assuntos conectados e interconectados em uma sociedade cada vez mais tecnologizada. Ao se refletir nesta dimensão Rogério da Costa (2008) salienta que “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 mais marcantes da cultura digital é a interatividade. Interatividade que demanda novos leitores, novos sujeitos, novas necessidades, novas relações sociais e culturais. Marcela Albaine Costa (2019) defendeu em sua tese “o digital como condição de pensamento, dependendo menos do suporte empregado e mais das práticas culturais que envolvem seu uso” (p. 14). Portanto, é preciso tentar extrair o potencial das tecnologias digitais, sobretudo para poder usá-las (COSTA, 2008).

A questão da democratização digital <sup>2</sup> é de suma relevância e urgente na dimensão de uma sociedade que processualmente vem se tecnologizando. E no que tange a educação,

---

<sup>2</sup> Com base nas pesquisas do Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE), através da Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílio (PNAD), em 2019 houve um crescimento de 3,6% em relação ao ano anterior, ou seja,

especialmente, no campo do Ensino de História, o manuseio dos novos artefatos digitais são cada vez mais necessários em comparação com as disputas de atenção e interatividade exigidas pelos games, do universo das multtelas e o *espaçotempo* do aqui e agora. Assim, acredita-se que haja a necessidade de romper com os velhos dualismos entre o bem e o mal, e enxergar o caminho das possibilidades. Uma possível mediação pedagógica é a gamificação, pois há inúmeros jogos que abarcam diversos campos de saberes. E diante dessas interfaces, o presente objeto apresenta-se nas seguintes frentes: (i) o contexto do letramento digital, (ii) Relações Étnico-Raciais no Ensino de História através das aulas digitais que tivera origem na Plataforma Educopédia e Rioeducopédia, e que atualmente é operada pela Plataforma Material Rioeduca por meios de videoaulas e as articulações com a produção do *site* da MultiRio através dos *hipertextos* (o que será abordado mais a frente). Portanto, precisa-se nesse momento entender o que foram as plataformas e quando surgiram.

## 1.2. A gênese: Plataforma Educopédia

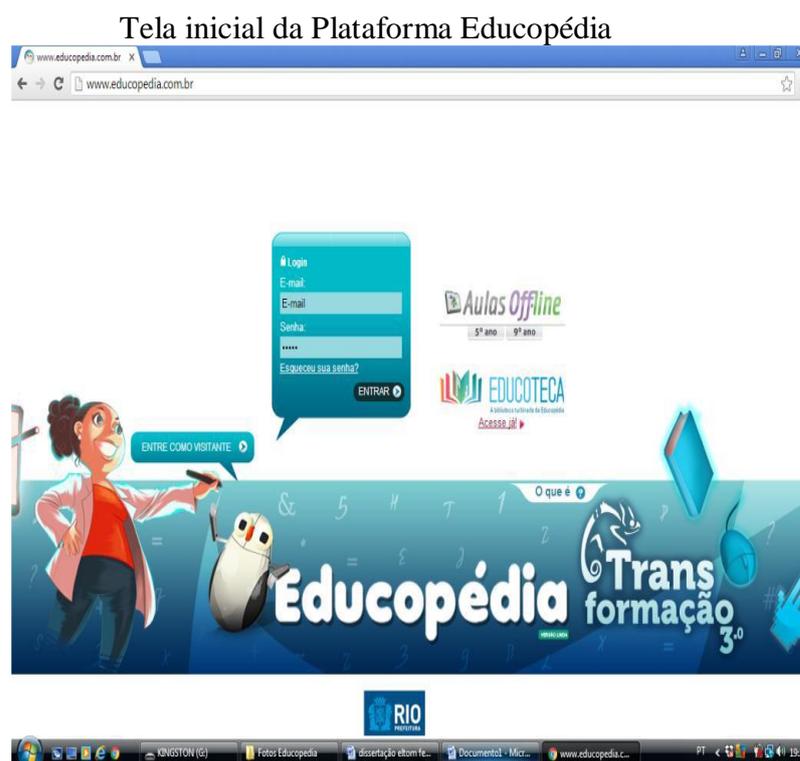


Figura 1: Fonte: [www.plataformaeducopedia.com.br](http://www.plataformaeducopedia.com.br)

de 79,1% para 82,7%, no entanto, de acordo com o IBGE, ainda temos 40 milhões de brasileiros sem acesso a internet. Disponível em: INSTITUTO BRASILEIRO DE GEOGRAFIA E ESTÁTICA. PNAD, 2019. ACESSO A INTERNET. <https://www.ibge.gov.br/busca.html?searchword=acesso+a+internet>. Acesso em: 22 de agosto de 2021.

Antes de ser reformulada e deixar de existir no processo de produção desta pesquisa demandava a seguinte descrição no site institucional a PE <sup>3</sup> é:

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 revisões. <sup>4</sup>

Alguns eixos apontados na definição supracitada são apostas neste trabalho para a problematização da temática. Em primeiro lugar, apresenta à questão do tempo-espço, pois educandos e educadores podem acessar as atividades de qualquer lugar e a qualquer hora. Os fenômenos comunicacionais e informacionais, sobretudo por meio da internet e suas interfaces digitais eclodiram num processo acelerador do tempo. <sup>5</sup> Pode-se compreender a virada digital no campo do ensino on-line através de três etapas: (i) marcada pela correspondência, relação ensino-aprendizagem individual; (ii) comunicação analógica, relação ensino-aprendizagem em massa e (iii) comunicação digital, relação ensino-aprendizagem em rede. Esse último criou uma nova logicidade. Assim sublinha o sociólogo Manuel Castells,

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, 1998, p. 144).

Em segundo lugar, diz respeito às orientações curriculares da SME/RJ no campo da disciplina de História. Objetiva-se tratar neste trabalho de maneira que possibilite as articulações curriculares entre a Base Comum Curricular Nacional (BNCC/ BRASIL, 2018), as

---

<sup>3</sup> A partir desse momento utilizaremos a nomenclatura (PE) para designar Plataforma Educopédia e (PRE) para Plataforma Rioeducopédia. É preciso lembrar que no transcorrer desta pesquisa (2) duas mudanças ocorreram: 1ª) a reformulação da Educopédia para Rioeducopédia até 2022, e a 2ª) a reformulação para Material Rioeduca.

<sup>4</sup> Plataforma Educopédia. Disponível em: <http://www.educopedia.com.br/SobreEducopedia.aspx>. Acesso em: 12 de março de 2018 e 19 de maio de 2021. Atualmente sob o domínio: <https://multirio.rio.rj.gov.br/materialrioeduca>. Acesso em: 01 de junho de 2024.

<sup>5</sup> Discussão que iremos realizar mais adiante.

orientações curriculares da SME/RJ e suas reformulações atuais denominada de Currículo Carioca 2020 (RIO DE JANEIRO, 2020) – que se alinha a proposta da (BNCC, 2018), ou seja, o foco nas habilidades e competências - e a Lei 10.639/03. Portanto, como recorte para essa pesquisa inicialmente, se pretendeu investigar as aulas digitais de História na PE, a partir de sua gênese em (2010) e suas reformulações, isto é, a transição para o Rioeducopédia (2020-2021). No entanto, no transcorrer desta pesquisa, novas reformulações ocorreram no âmbito da Secretaria de Educação do Município do Rio de Janeiro (SME/RJ), embora a empresa parceira tenha permanecido, ou seja, a MultiRio. E, diante das novas reformulações curriculares da SME/RJ, o objeto de pesquisa fora reformulado para a Plataforma Material Rioeduca (2024), pela perspectiva tecnológica subsidiada pela Multirio. <sup>6</sup>

Pastas dos respectivos anos – 1º e 2º seguimento do Ensino Fundamental



Figura 2: Fonte: [www.educopedia.com.br](http://www.educopedia.com.br)

As respectivas pastas apresentam as aulas digitais, isto é, os planos de aula, as habilidades e competências exigidas na matriz curricular de Ensino Fundamental da SME/RJ. Na sequência podemos observar a tela que consta as divisões disciplinares.

<sup>6</sup> A Empresa Municipal de Multimeios, vinculada à Secretaria Municipal de Educação da Prefeitura da cidade do Rio de Janeiro, apresenta a sua missão, a saber: “missão de pesquisar linguagens e formatos, experimentar possibilidades tecnológicas em conteúdos curriculares, produzir recursos de aprendizagem, ampliar as formas de distribuição de produtos educativo-culturais e capacitar os profissionais da educação para a utilização das mídias em sala de aula.” Disponível em: <http://multirio.rio.rj.gov.br/index.php/multirio/a-multirio>. Acesso em: 25 de outubro de 2021.

## Pasta das disciplinas



Figura 3: Fonte: [www.educopedia.com.br](http://www.educopedia.com.br)

A configuração e disposição das disciplinas sofrem alterações pedagógicas de acordo com o ano, ou seja, nos anos iniciais do Ensino Fundamental (Fundamental I) as pastas de História e Geografia são únicas e as disciplinas de: Espanhol, Sonhos com Degraus, Inglês Plus, Educação Financeira e Sustentabilidade eram constituídas a partir do 6º ano, portanto, os anos finais do Ensino Fundamental ou dito de outra forma, Fundamental II. De modo que, nesta pesquisa, de forma inicial, consistia em analisar a pasta da disciplina de História no segmento do Ensino Fundamental II (6º ao 9º) a partir do recorte das Relações Étnico-Raciais.

## Tela - 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

Figura 4: Fonte: [www.educopedia.com.br](http://www.educopedia.com.br)

Na tela acima se encontravam as 32 aulas, a temática das aulas, quantitativo de atividades, aulas digitais que podiam ser acessadas de maneira online ou offline. As atividades

estavam divididas em 4 bimestres com 8 aulas para cada bimestre perfazendo um total de 128 aulas. As aulas eram apresentadas em Power Point como se demonstrado a seguir.

#### Tela inicial – Plano de aula digital

**AULA DIGITAL  
E  
PLANO DE AULA**

**Equipe responsável pela produção**

**Nome do(a) Educopedista produtor (a) da aula:** Danielle Linhares Frieb.  
**Nome do(a) Educopedista validador (a) da aula:** Jéssica Bretas.

Disciplina	Ano	Aula número
História	6º	5

**Tema da Aula Digital**

Da África para outros continentes.

Figura 5: Fonte: [www.educopedia.com.br](http://www.educopedia.com.br)

Como esta tese aposta no Ensino de História no campo das Relações Étnico-Raciais, no período que antecederia as modificações, se justificou a escolha da aula supracitada para tomar como exemplificação da problematização e as devidas observações.

#### Tela de conteúdo – 6º ano. Tema: Da África para os outros continentes

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:

Figura 6: Fonte: [www.educopedia.com.br](http://www.educopedia.com.br)

Percebe-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, o esforço para traçar 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 problematizar a visão canonizada sobre 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.

Observa-se a continuidade de uma narrativa histórica que privilegia o eurocentrismo.<sup>7</sup> Devemos tentar substituir o currículo eurocentrado por um currículo afrocentrado?

A Lei 10.639,<sup>8</sup> de 9 de janeiro de 2003, sancionada pelo Presidente Luiz Inácio Lula da Silva, foi fruto de um longo processo de luta, organização e resistência da população negra, sobretudo a partir dos movimentos sociais negros.<sup>9</sup> Outro aspecto importante, debatido e discutido na literatura especializada são as condições oriundas das desigualdades sociais no âmbito das populações negras advindas do processo histórico desde a violenta travessia do Atlântico, marcando e refletindo as consequências dessa trajetória perversa e seu alcance no tempo presente. E diante desse aspecto Guimarães (2012) corrobora apontando que na presença de um cenário conservador, o Movimento Negro, que para ele desde 1930 se insurge de maneira organizada, se posiciona de forma contestadora diante das precárias condições sociais, apontando que, a questão do negro relativo à pobreza é oriunda desse contexto histórico brasileiro de preconceito e de discriminação racial.

É preciso pensar que após vinte e um anos, ou seja, já se ultrapassa duas décadas desde a implementação da Lei 10.639/03 no processo e desenvolvimento curricular, e ainda se luta para resistir e superar a submissão e a logicidade eurocêntrica. Porém, “Ê eu, não posso esquecer/ Essa legião que se entregou por um novo dia/ Ê eu quero é cantar essa mão tão calejada/ Que nos deu tanta alegria/ E vamos à luta”.<sup>10</sup> O processo de luta dos movimentos sociais negros em suas várias frentes, sobretudo, no campo da educação, consiste numa

---

<sup>7</sup> As discussões nesta tese se relacionam na perspectiva do paradigma emergente, nesse sentido, é importante salientar a interrelação e interconexão com as categorias e conceitos articulados por todos os capítulos. Portanto, eurocentrismo e eurocentrado é tratado na dimensão do grupo de estudiosos – em sua maior fração de latinos – denominado de Modernidade/Colonialidade (M/C). O grupo de estudiosos propuseram uma visão utópica das ciências sociais na América Latina para o século XXI, diante de uma visão epistemológica que radicaliza as premissas pós-coloniais através do – giro decolonial. Sendo assim, esta discussão será apresentada na segunda sessão do primeiro capítulo.

<sup>8</sup>Alterou o Art. 26-A das Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB). Nos estabelecimentos de Ensino fundamental e médio, oficiais e particulares, torna-se obrigatório o ensino sobre História e Cultura Afro-Brasileira.

<sup>9</sup>Opta-se pela forma plural devido à diversidade e especificidades do Movimento Negro.

<sup>10</sup>Verso da canção do cantor e compositor Gonzaguinha – “Pequena memória para um tempo sem memória”.

trajetória constante, ainda que, de maneira não tão veloz quanto se necessita para uma verdadeira construção democrática e inclusiva. Por outro lado, muitos especialistas acreditam no grande avanço e ganho que a legislação proporcionou e “vem para saldar dívida dos currículos das escolas brasileiras e relação ao direito de grande contingente da sua população de ter suas histórias incluídas” (PEREIRA; MONTEIRO, 2013, p. 10).

O grande desafio é a superação da perspectiva eurocêntrica, pois ainda é forte e persistente como é bastante denunciado na literatura especializada. “De obscuros personagens/ As passagens, as coragens/ São sementes espalhadas nesse chão”.<sup>11</sup> Entretanto, não há consenso entre os pesquisadores a respeito das possíveis soluções para superar a insistência da perspectiva eurocêntrica.

Alguns intelectuais africanos <sup>12</sup> do universo da filosofia 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”.<sup>13</sup> Por outro lado, Kwame Anthony Appiah, defende que o afrocentrismo é um conceito ultrapassado, pois, acredita se deve aguçar entre as culturas o diálogo e reduzir os regionalismos.

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”.<sup>14</sup> 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: “É importante destacar que não se trata de mudar o foco etnocêntrico marcadamente de raiz europeia por um africano, mas ampliar o foco

---

<sup>11</sup>Ibid.

<sup>12</sup>Séverine Kodjo-Grandvaux (Costa do Marfim), Souleymane Bachir Diagne (Senegal), Léonce Ndikumana (Burúndi), Kwasi Wiredu (Gana) e Kwame Anthony Appiah (Gana). 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.

<sup>13</sup>Ibid.

<sup>14</sup> PEREIRA, Amílcar Araujo. SOUZA, Mônica Lima e. Palestra realizada no dia 13 de novembro de 2014. ANPUH ideias: ensino de História da África e das Relações Raciais nas Américas no auditório do Arquivo Geral da Cidade do Rio de Janeiro.

dos currículos escolares para a diversidade cultural, racial, social e econômica brasileira”. (BRASIL, 2013, p. 91). Assim, percebe-se que nada está fechado, pelo 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 sustentamos nesse projeto.

### **1.3. A roda do tempo: Plataforma Educopédia (PE); Plataforma Rioeducopédia (PRE) para a Plataforma Material Rioeduca**

Até o ano de 2022 vigorou a Plataforma - Rioeducopédia - reformulada e elaborada pela Empresa Municipal de Múltiplos da Prefeitura do Rio de Janeiro (Multirio).<sup>15</sup> Atualmente, ainda sob parceria com a Multirio, novas reformulações foram realizadas, logo, passando a operar através da Plataforma Material Rioeduca. O atual gestor e presidente da organização é Paulo Roberto de Mello Miranda<sup>16</sup> se destaca através de um longo percurso no campo da tecnologia, sobretudo voltado para as TICs. Para auxiliar na compreensão da estrutura organizacional, aplica-se a pesquisa de Velloso (2010), porém tomou-se o devido cuidado para o processo de atualização dos dados, pois o recorte da autora deu-se entre 2001 a 2008 – nesse transcurso a antiga diretora-presidente foi a Regina de Assis – de lá pra cá, além da mudança na diretoria, também ocorreu à inclusão de novos programas, dentre eles, o Rioeducopédia.

Quadro organizacional

<b>Nome</b>	<b>MULTIRIO</b> – Empresa Municipal de Múltiplos Ltda.
<b>Natureza da Organização</b>	Empresa Municipal da cidade do Rio de Janeiro, criada por Lei Municipal em outubro de 1993.
<b>Missão</b>	Responsável pela produção de programas de TV, vídeos, sites, CD-ROM e publicações voltados prioritariamente para a Educação. O objetivo da MULTIRIO é viabilizar um novo paradigma para as práticas pedagógicas da Educação Pública Municipal do Rio de Janeiro, com o enfoque de educação cidadã inclusiva, tendo como eixo pedagógico a Multieducação.

<sup>15</sup> Essa mudança ocorreu na presente demanda contextual da pandemia COVID 19, criando assim, a necessidade uma aplicação e ampliação da modalidade do ensino remoto.

<sup>16</sup> [...] mais de 40 anos de experiência nas áreas de Planejamento Estratégico, Gestão de Tecnologia, e Tecnologia da Informação e Comunicação. Entre as atribuições desempenhadas durante sua trajetória, foi secretário municipal de Informação e Tecnologia da Prefeitura de Curitiba; diretor-presidente da Procempa, empresa pública de Tecnologia da Informação e Comunicação (TIC) da Prefeitura de Porto Alegre; diretor presidente da Celepar, empresa pública de TIC do Estado do PR; diretor técnico da Procergs, empresa pública de TIC do Estado do RS; e superintendente regional do Serpro (Serviço Federal de Processamento de Dados) no Rio Grande do Sul e em São Paulo.

<b>Endereço</b>	Largo dos Leões, 15 – Humaitá 22260-210 Rio de Janeiro RJ
<b>Site</b>	<a href="http://www.multirio.rj.gov.br">http://www.multirio.rj.gov.br</a>

<b>Presidente</b>	Paulo Roberto de Mello Miranda
<b>Infra-estrutura</b>	Sede própria. Material produzido é utilizado em laboratórios da rede municipal de educação do Rio de Janeiro.
<b>Principais Programas/Projetos</b>	Nós da Escola, Rio: a Cidade!, Abrindo o Verbo, Encontros Essenciais, Juro que Vi, Carta Animada pela Paz, Fazendo e Acontecendo (Making it, Projeto Século XXI, Rioeduca na TV, Rioeduca em casa e Rioeducopédia.
<b>Produtos</b>	Produtos realizados com a participação de crianças e adolescentes:  - Desenhos animados “Simplesmente Acari” e “Paz em Jacarezinho”, que fazem parte do projeto Carta Animada pela Paz.  - Animação da lenda “O Curupira” cujo roteiro foi criado com a participação de alunos da rede.  - Programa Abrindo o Verbo, de frequência semanal, no qual os próprios adolescentes são os responsáveis pela escolha dos temas e pelo encaminhamento do debate.  - Blogs e sites escolares ou comunitários, programas de rádio e vídeo publicados no portal Multirio
<b>Principais Parceiros</b>	Mídiativa  Andi – Agência de Notícia dos Direitos da Infância  Cecip – Centro de Criação de Imagem Popular  Unicef – Fundo das Nações Unidas para a Infância

Quadro 1: VELLOSO, Luciana. Luz, câmera, [multieduc] ação! Práticas docentes, políticas curriculares e as TICs na Rede Municipal de Educação do Rio de Janeiro, 2010, 195 f. Orientadora: Maria de Lourdes Rangel Tura. Dissertação de Mestrado em Educação – Universidade do Estado Rio de Janeiro, Faculdade de Educação. P. 45,46.



Figura 7: Fonte: Multirio. Disponível em: <http://www.multirio.rj.gov.br/>. Acesso em: 12 de dezembro de 2021.

#### 1.4. 1ª Reformulação: Plataforma Rioeducopédia

Observa-se que estamos diante de uma forte cultura digital e nesse lastro, a interatividade é a palavra de ordem numa sociedade cada vez mais conectada e interconectada, permeada por diversos ambiente comunicacionais e informacionais. Portanto, a definição se assemelha a PE, no entanto, de acordo com a reportagem de Pimentel (2021),<sup>17</sup> a 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”.<sup>18</sup> 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.”<sup>19</sup> 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.

<sup>17</sup> PIMENTEL, Márcia. 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: 30 de novembro de 2021.

<sup>18</sup> Ibid.

<sup>19</sup> Ibid.

Os percursos formativos foram desenvolvidos em quatro etapas: (1) assistir as videoaulas na PRE, e para o educando avançar para a etapa seguinte: é necessário avaliar o processo; (2) atividade-desafio, momento de apropriação dos conceitos trabalhados na videoaula 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. <sup>20</sup>

O acesso para a PRE era realizado através do aplicativo Rioeduca em casa, que consistia 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 aprendizagem. <sup>21</sup>

É bom ressaltar que, no caso do estudante ou do professor ao realizarem a opção de acesso na versão Rioeduca em casa – web -, haveria custos pessoais pela navegação dos dados.

### Aplicativo Rioeduca em Casa



Figura 8: Fonte: Google.

<sup>20</sup> Ibid.

<sup>21</sup> Site institucional. Disponível em: <https://www.rio.rj.gov.br/web/rioeduca/rioeducaemcasa>. Acesso em: 30 de novembro de 2021.

## Tela inicial – App Rioeduca em Casa



Figura 9: Fonte: Rioeduca formato web. Disponível em: <https://rioeducaweb.ip.tv/>. Acesso em: 2 de dezembro de 2021.

Como se operacionalizava o acesso? Na imagem acima era possível visualizar cinco ícones no canto superior à direita – Canais, Turmas, Outros, Google Classroom e Sair -; para sair era necessário clicar em (outros) para a Rioeducopédia.

## Tela de acesso ao Rioeducopédia



Figura 10: Fonte: Disponível em: <https://rioeducaweb.ip.tv/>. Acesso em: 2 de dezembro de 2021.

## Tela de divisão por anos



Figura 11: Fonte: Disponível em: <https://rioeducaweb.ip.tv/>. Acesso em: 2 de dezembro de 2021.

## Tela organizacional de disciplinas – 6º ano

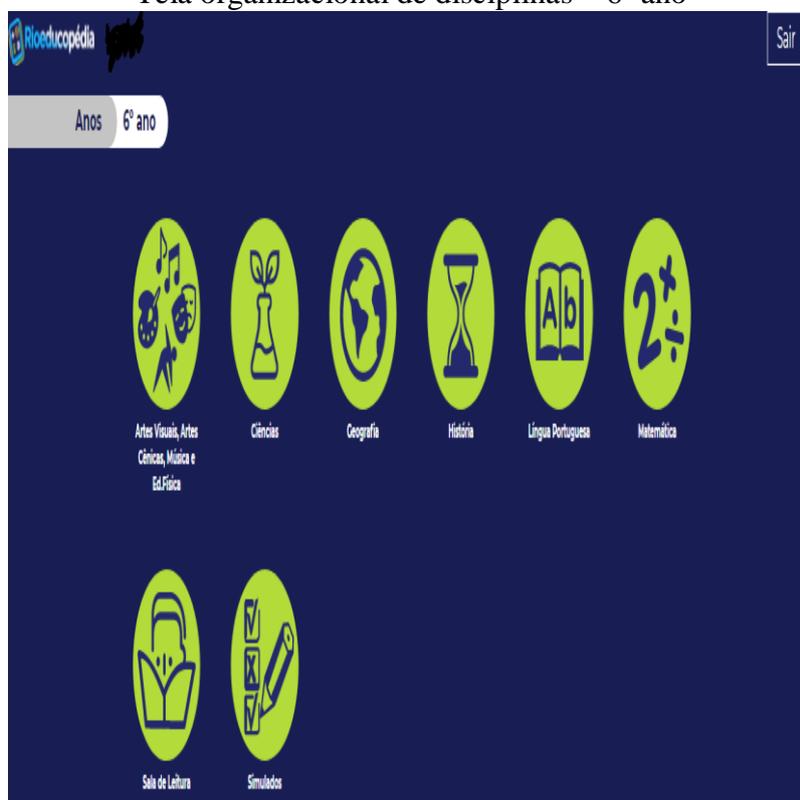


Figura 12: Fonte: Disponível em: <https://rioeducaweb.ip.tv/>. Acesso em: 2 de dezembro de 2021.

## Tela das disposições temáticas das videoaulas

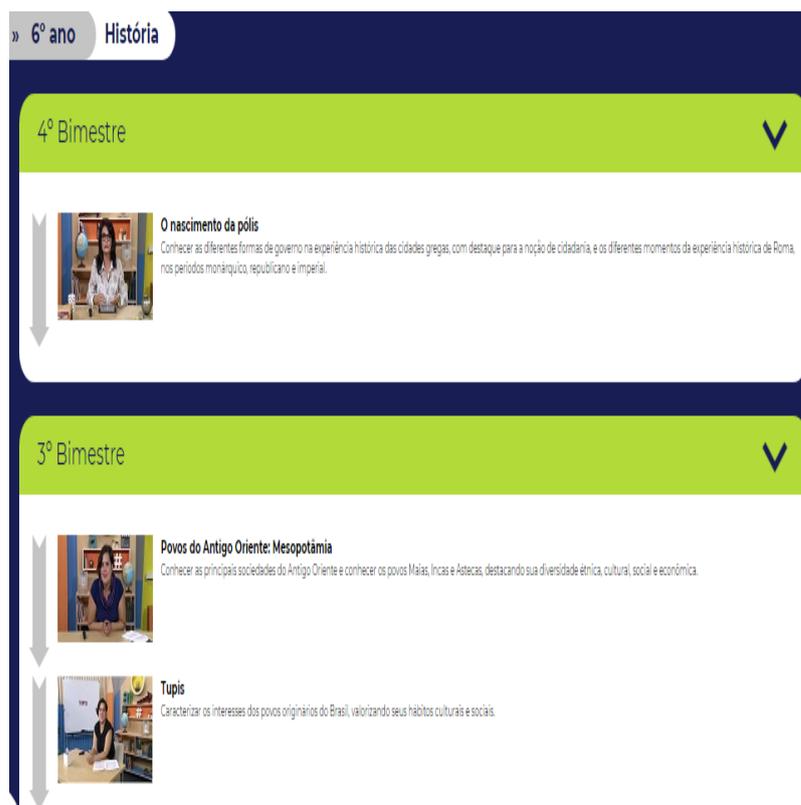


Figura 13: Fonte: Disponível em: <https://rioeducaweb.ip.tv/>. Acesso em: 2 de dezembro de 2021.

Às questões relacionadas às vídeoaulas nesta atualização estão organizadas no formato de um quadro que respeita as seguintes disposições – anos, bimestres e temas – e que se encontra no anexo II.

### 1.5. 2ª Reformulação: Plataforma Material Rioeduca

#### Tela inicial



Figura 14. Fonte: <https://multirio.rio.rj.gov.br/materialrioeduca/>

Se verifica que, nesta versão também se exige a obrigatoriedade de *login* e senha. Sendo assim, somente os servidores da SME possuem o acesso ao material de maneira completa, pois, para os responsáveis e estudantes, apenas (2) dois itens ficam disponíveis: 1) Material Rioeduca – Cadernos no formato PDF e; 2) Videoaulas. Nesse sentido, para preservar a identificação dos dados do servidor fora inserida uma tarja preta como se observa na imagem acima.

Tela de acesso aos anos



Figura 15. Fonte: <https://multirio.rio.rj.gov.br/materialrioeduca/>

Após a tela inicial, a seguinte aponta para as opções dos anos como se demonstra na imagem acima.

Tela material de apoio didático-pedagógico



Figura 16. Fonte: <https://multirio.rio.rj.gov.br/materialrioeduca/>

É possível vislumbrar (8) oito *links* organizados em duas colunas: esquerda e direita segundo à disposição da imagem em tela. Vale lembrar que, à título de exemplificação, se toma como recorte o (6<sup>a</sup>) ano. Diante da logicidade das colunas, se observa na coluna esquerda – de cima para baixo: 1) Material Rioeduca; 2) Currículo Carioca; 3) Avaliação; 4) Foco na Escola. Na coluna direita – de cima para baixo: 5) Videoaulas; 6) Estudos; 7) Rio Integral; 8) Equidade Étnico-Racial. Em vista disso, de maneira sintética - pois a discussão empírica será retomada no quarto capítulo – portanto, segue-se uma breve alusão de cada tópico respeitando a numeração respectivamente para facilitar a compreensão.

1) Consiste numa apostila (caderno) no formato em PDF direcionada aos docentes para servir de apoio didático-pedagógico associada ao material disponibilizado para os estudantes. A colaboração do material é creditada aos servidores da rede, neste caso, apostila de História 6<sup>a</sup> ano, a colaboração se vincula ao professor da disciplina de História: Wander Pinto de Oliveira, servidor enquadrado na rede a partir de 2016.

A apostila contém 49 páginas e se estrutura, por conseguinte: planejamento de aula anual, unidades temáticas, objetos de conhecimentos, habilidades, objetos de aprendizagens, sugestão metodológica e sugestões extras. Para melhor elucidar, abaixo se reproduz um recorte dessa estrutura em (2) duas partes.

#### Plano de aula – Caderno do Professor, História 6<sup>o</sup> ano

**SUGESTÕES METODOLÓGICAS**

**UNIDADE(S) TEMÁTICA(S):** A História: tempo, espaço e formas de registros

**OBJETO(S) DE CONHECIMENTO:** História e Memória: dimensões da nossa existência

**HABILIDADE(S):** Identificar a diferença entre História e Memória observando os diferentes critérios que definem as suas marcações.

**OBJETIVO(S) DE APRENDIZAGEM:** Compreender que a História é construída a partir de uma narrativa feita pelo historiador, que precisa ter o compromisso com a verossimilhança.

**SUGESTÃO METODOLÓGICA**

Olá Professor, você pode começar a aula discutindo com os alunos a ideia de que somos agentes da História.

Pontue com eles as especificidades do ofício do historiador e a partir de quais parâmetros ele constrói sua narrativa. O texto sobre enquadramento de memória traz esse tema para o cotidiano dos estudantes, à medida que percebem o que conhecem da história do seu lugar, do local onde estudam e mesmo da História da cidade, estado e do próprio país.

CADERNO DO PROFESSOR - HISTÓRIA - 2024 - 6º ANO

Figura 17. Fonte: <https://multirio.rio.rj.gov.br/materialrioeduca/>

## Plano de aula – Caderno do Professor, História 6º ano

**SUGESTÕES DE LEITURA E AMPLIAÇÃO**

BLOCH, Marc. Apologia da história ou o ofício de historiador Rio de Janeiro. Ed. Zahar.

HANSEN, Patrícia Santos. "João Ribeiro e o ensino da História do Brasil." MATTOS, Ilmar.

ROHLOFF de (org.)- Histórias do ensino da História no Brasil. Rio de Janeiro: Access, p.45- 66.

**Os perigos de uma história única** (TED Global, 2009)  
Nesta palestra, a escritora nigeriana Chimamanda Adichie alerta para os perigos de uma história eurocentrada, ocidentalizada, que exclui a multiplicidade de culturas e saberes mundo afora.

**Memórias individual e coletiva | Rioeduca na TV – História**  
Nessa aula, a Profa. Rafaela Nichols fala sobre História e Memória, mais especificamente sobre a memória coletiva e individual.



Figura 18. Fonte: <https://multirio.rio.rj.gov.br/materialrioeduca/>

Nesta segunda parte, se percebe a criação de (2) dois hipertextos através de *QR Code*, ambos relacionados à plataforma do *YouTube*. O segundo recurso está presente desde a primeira reformulação das plataformas, sobretudo a partir do contexto pandêmico da Covid-19.

2) O Currículo Carioca centra-se nas habilidades e competências, assim se mantém alinhada à Base Nacional Comum Curricular.

## Currículo Carioca História – anos finais

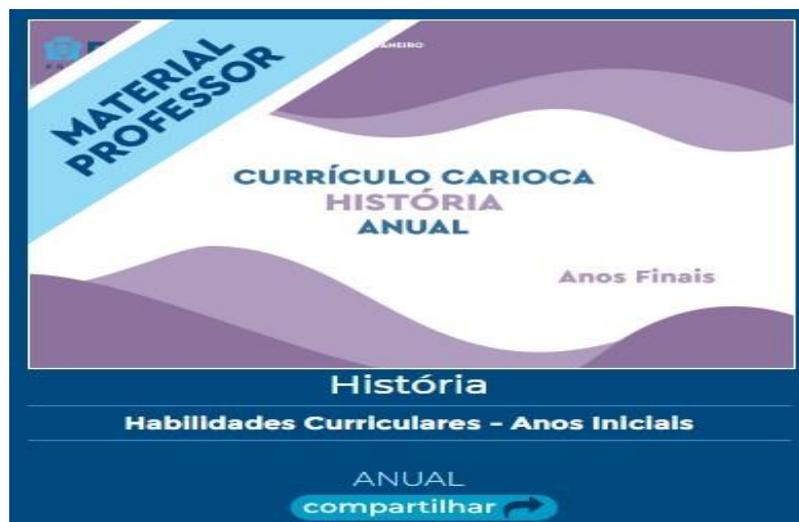


Figura 19. Fonte: <https://multirio.rio.rj.gov.br/materialrioeduca/>

Referente ao debate no que concerne ao currículo tratar-se-á no quarto capítulo, pois a principal finalidade neste momento é apresentar para os leitores os *layouts* para tornar visível os aspectos arquitetônicos da plataforma e seu *ciberespaço*.

3) o item – Avaliação – até o presente momento não contempla a disciplina de História e as demais disciplinas, exceto: Língua Portuguesa e Matemática. O que são? Cadernos em formato PDF que contemplam a seguinte perspectiva:

A Coordenadoria de Avaliação, por meio da Gerência de Elaboração e Aplicação, apresenta o #Partiu?! Como uma ferramenta de análise e reflexão docente em relação às habilidades propostas nas avaliações diagnósticas de 2024. Intitulada como “Ponto de Partida”, essa ação tem por objetivo diagnosticar o percurso formativo dos estudantes no ano anterior por meio de uma sondagem, projeção e retrospectiva das habilidades e competências desenvolvidas.<sup>22</sup>

É preciso dizer que, às habilidades e competências estão articuladas entre o Currículo Carioca e a Base Nacional Comum Curricular como se vê na imagem a seguir.

#### Material do Professor



Figura 20. Fonte: <https://multirio.rio.rj.gov.br/materialrioeduca>

4) Foco na escola – consiste em projetos da rede.

<sup>22</sup> Cadernos de avaliação. Disponível em: <https://multirio.rio.rj.gov.br/materialrioeduca>. Acesso em: 27 de junho de 2024.

## Foco na Escola



Figura 21. Fonte: <https://multirio.rio.rj.gov.br/materialrioeduca>

Até o tempo presente, os projetos estão organizados com as seguintes temáticas: **Ambienta Rio** (foco no meio ambiente); **Circuito Herança Africana** “Esse projeto é resultado da parceria entre a Coordenadoria Executiva de Promoção da Igualdade Racial (CEPIR –RIO), o Instituto dos Pretos Novos (IPN) e a Gerência de Relações Étnico-Raciais (E/SUBE/GERER)”<sup>23</sup>; **Dia Mundial sem Carro** (também centrado no debate ambiental); **Escola-Museu** (articulação pedagógica com parcerias entre [8] oito museus – “Museu Nacional, Museu de Arte do Rio, Museu do Amanhã, Casa e Museu Eva Klabin, Museu do Pontal, Centro Cultural Museu Casa da Justiça, Museu de Arte Moderna e Instituto Pretos Novos”)<sup>24</sup>; **Feira Carioca de Ciências** (centrada no letramento científico); **Horta Escolares**; **Jogos Estudantis**; **Jogos Inclusivos**; **Mapa e Ação**; **Mostra de Multilinguagens**. E para cada ano uma temática é elencada, a título informativo, a temática do ano corrente é: “**o Brasil e seus Brasis**”.

5) Videoaula – no contexto deste recorte, de forma ilustrativa e introdutória, ou seja, 6º ano, na qual há 16 vídeos no total, a título de exemplo para que o/a leitor/a se familiarize com

<sup>23</sup> Disponível em: [https://multirio.rio.rj.gov.br/materialrioeduca/pdf/viewer.php?arquivo=catalogo-de-projetos&pdf=../arquivos/pdf\\_04569\\_jornada2024-cdcec-projetos-2.pdf&id=4569](https://multirio.rio.rj.gov.br/materialrioeduca/pdf/viewer.php?arquivo=catalogo-de-projetos&pdf=../arquivos/pdf_04569_jornada2024-cdcec-projetos-2.pdf&id=4569). Acesso em: 27 de junho de 2024.

<sup>24</sup> Ibid.

a plataforma no sentido comparativo com as mudanças no processo da pesquisa, pois, é preciso lembrar que para esta pesquisa, o recorte se restringe aos anos finais do Ensino Fundamental, isto é, do 6º ao 9º ano.

No que concerne as Relações Étnico-Raciais, sobretudo diante da questão da tecnodiversidade e tecnologias ancestrais (categorias que serão explicadas no recorte conceitual e metodológico mais a frente), tratar-se-á das videoaulas intituladas: **África – berço da humanidade; Antiguidade Africana; Diversidade Africana; Fontes Históricas Materiais; Pequena África; Rio – uma cidade patrimônio.**

#### Videoaulas



<p><b>África: berço da humanidade</b></p> <p><b>África: berço da humanidade</b></p> <p>Identificar o continente africano como o continente berço da humanidade, contribuindo para o conhecimento da origem da espécie humana.</p> <p><a href="#">compartilhar</a></p>	<p><b>Antiguidade Africana</b></p> <p><b>Antiguidade Africana</b></p> <p>"Descrever modificações da natureza e da paisagem realizadas por diferentes tipos de sociedade, com destaque para os povos indígenas originários e povos africanos, e discutir a natureza e a lógica das transformações ocorridas."</p> <p><a href="#">compartilhar</a></p>
---	--

Figura 22. Fonte: <https://multirio.rio.rj.gov.br/materialrioeduca>

#### Videoaula



**Diversidade africana**

**Diversidade africana**

Conhecer a diversidade das experiências históricas na África, suas organizações sociais e políticas.

[compartilhar](#)

Figura 23. Fonte: <https://multirio.rio.rj.gov.br/materialrioeduca>

## Videoaula



**Fontes históricas materiais**

**Fontes históricas materiais**

Identificar vestígios deixados pelas sociedades do passado que permitem uma interpretação possível dos fatos históricos.

**compartilhar** 

Figura 24. Fonte: <https://multirio.rio.rj.gov.br/materialrioeduca>

## Videoaula



**Pequena África**

**Pequena África**

Identificar os componentes marcantes da memória coletiva e social do estado do Rio de Janeiro.

**compartilhar** 

Figura 25. Fonte: <https://multirio.rio.rj.gov.br/materialrioeduca>

## Videoaula

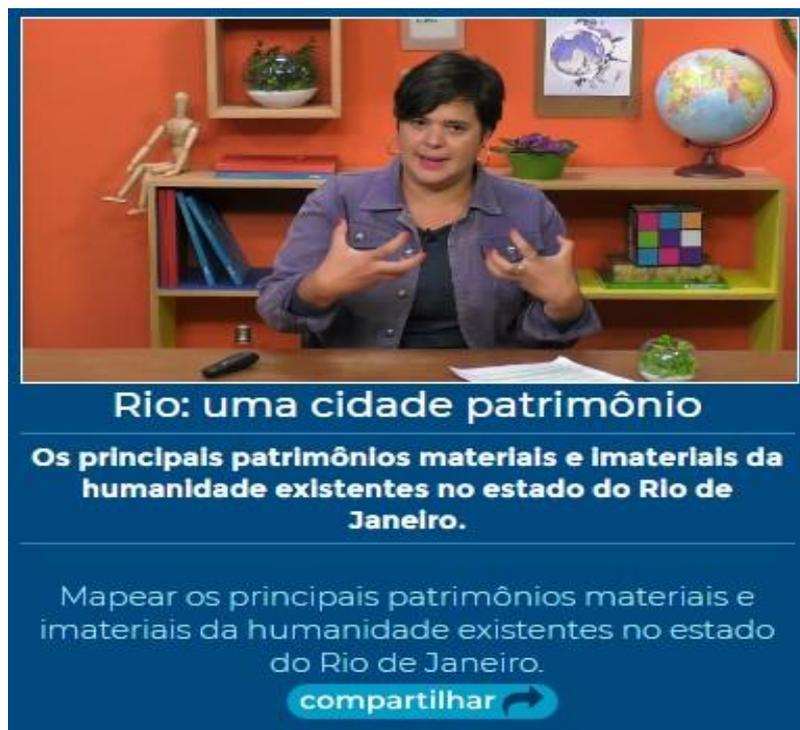


Figura 26. Fonte: <https://multirio.rio.rj.gov.br/materialrioeduca>

6) Recuperação de Estudos passa de largo do objeto desta tese, portanto, não se interpreta a necessidade da reprodução deste ícone, assim como o item 7) Rio Integral – que consiste num documento que possui a finalidade de orientar os educadores da rede em escola integrais.

## 8) Equidade Étnico-Racial

## Guia de Educação para as Relações Étnico-Raciais



Figura 27. Fonte: <https://multirio.rio.rj.gov.br/materialrioeduca>

O Guia fora elaborado pela Gerência de Relações Étnico-Raciais (GERER), por meio de servidores da rede. O GERER fora criado em 2021. Portanto, são dois (2) Guias. Ambos os Guias foram desenvolvidos com a finalidade de apoio pedagógico na dimensão das Relações Étnico-Raciais, entretanto, o segundo; com o subtítulo – EREER na prática – trata-se de instrumentalizar os educadores através de planos de aulas e práticas didático-pedagógicas como se observa na seguinte descrição:

Apresentamos a você o material de suporte pedagógico Sequências Didáticas – Guia EREER: 20 anos da Lei 10639/03. Nele, você encontrará um conjunto de atividades que ilustram como os debates sobre as relações étnico-raciais podem ser conduzidos nas salas de aula, tendo como referência o conteúdo do Guia: Educação para as Relações Étnico - Raciais: 20 anos da Lei 10.639/03 (RIO DE JANEIRO, 2023, p. 3).

Portanto, os Guias foram desenvolvidos para se complementarem no âmbito do conteúdo teórico-didático-prático.

Isto posto, antes de prosseguir torna-se necessário uma breve exposição do processo de reelaboração que desaguou na atual Plataforma Material Rioeduca.

#### **1.6. Secretaria Municipal de Educação do Rio de Janeiro (SME/RJ) e o contexto das políticas educacionais (2010-2024)**

Antes de relatar de maneira breve as relações e reelaborações no processo das plataformas: PE, PRE e o Material Rioeduca com a estrutura política; é relevante evidenciar a compreensão nesta tese sobre políticas públicas. Segue a análise feita por “Laswell (1936) introduz a expressão *policy analysis* (análise de política pública), ainda nos anos 30 como forma de conciliar conhecimento científico/acadêmico com produção empírica dos governos [...]” (SOUZA, 2006, p. 23 *Apud* LASWELL, 1936). Souza (2006) descreve que não há uma única, ou melhor, definição de política pública e diante de diversas definições apontadas em seu artigo por uma dezena de autores, conclui que a mais utilizada é a de Laswell (1936) “[...] decisões e análises sobre política pública implicam responder às seguintes questões: quem ganha o quê, por quê e que diferença faz” (p. 24). Questionamentos que permeiam a dimensão das disputas, tensões e conflitos na construção das políticas públicas.

Müller e Coelho (2014) condensam as principais características que comporiam as definições e os modelos de política pública para Souza (2006):

(a) a política pública permite distinguir entre o que o governo pretende fazer e o que, de fato faz; (b) a política pública envolve vários atores e níveis de decisão, embora seja materializada através dos governos, e não necessariamente se restringe a participante formais, já que os informais são também importantes; (c) a política pública é abrangente e não se limita a leis e regras; (d) a política pública é uma ação intencional, com objetivos a serem

alcançados; (e) a política pública, embora tenha impactos no curto prazo, é uma política de longo prazo; (f) a política pública envolve processos subsequentes após sua decisão e proposição, ou seja, implica também implementação, execução e avaliação (MÜLLER; COELHO, 2014, p. 47). *Apud* SOUZA, 2006, p. 38).

Segundo o excerto acima é possível captar nas conclusões de Souza (2006) que “o principal foco analítico da política pública está na identificação do tipo de problema que a política pública visa corrigir [...] a trajetória seguida e o papel dos indivíduos, grupos e instituições que estão envolvidos na decisão e que serão afetados pela política pública” (SOUZA, 2006, p. 40). Portanto, entende-se nesse projeto que a Lei 10.639/03 compõe “um conjunto de políticas públicas de ação afirmativa que visa reparar erros históricos cometidos contra a população negra que, por muito tempo, foi discriminada e calada na história nacional” (MÜLLER; COELHO, 2014, p. 48).<sup>25</sup> Assim dito, é importante pontuar o percurso político na gestão da SME/RJ.

Em 2010, a Plataforma Educopédia nascia na gestão do Prefeito Eduardo da Costa Paes Goma<sup>26</sup> – pelo Partido do Movimento Democrático Brasileiro (PMDB) em dois mandatos consecutivos (2009-2016) – e na gestão da educação, a secretária Cláudia Maria Costin. Nesse período Rafael Parente<sup>27</sup> figurava entre um dos principais pesquisadores e componentes da equipe como o principal idealizador da Plataforma. A data de 8 de maio de 2012 além de ser marcada pelo dia das mães como um dos feriados mais celebrados, sobretudo em fins comerciais, também marca a primeira reunião de seleção e formação dos primeiros professores educopedistas. O processo ocorria nos fins de semana através da assessoria do Instituto Tércio Pacitti de Aplicações e Pesquisas Computacionais da Universidade Federal do Rio de Janeiro (NCE/UFRJ), instituição que tem como principal objetivo:

Contribuir de forma inequívoca para o domínio da tecnologia de computação no país através de sua atuação na pesquisa e no ensino de graduação e pós-graduação de Informática. Para isso, conta com um corpo técnico altamente

<sup>25</sup> Discussão apontada na introdução.

<sup>26</sup> Carioca, formou-se em Direito pela Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro. Iniciou sua carreira na política aos 23 anos, como Subprefeito da Zona Oeste na primeira gestão do Prefeito César Maia (1993-1996). No ano seguinte, elegeu-se como Vereador (1997-1999) e, posteriormente, como Deputado Federal (1999-2007) pelo Rio de Janeiro. No segundo mandato do Prefeito César Maia (2001-2004), foi nomeado Secretário de Meio Ambiente (2001-2002). Entre 2007 e 2008 foi Secretário Estadual de Turismo Esporte e Lazer do Governo Sérgio Cabral, deixando o cargo após elegeu-se pelo PMDB. Prefeito da cidade do Rio de Janeiro, posto que assumiu por dois mandatos (2009-2016). Hoje, é o atual prefeito pelo partido de centro-direita Democratas (DEM).

<sup>27</sup> Rafael Parente é PhD em educação (NYU), diretor da BEI Educação (empresa de inovação na educação e impacto social), co-fundador do Movimento Agora! Presidente do conselho do CEIPE, sócio-efetivo do Movimento Todos pela Educação, e conselheiro do Mapa Educação. Foi Secretário de Estado de Educação do Distrito Federal. Fundou e dirigiu a Edufuturo e o LABi. Foi subsecretário na Secretaria Municipal de Educação do Rio de Janeiro. Com diferentes equipes, criou e implementou projetos considerados como ousados e inovadores, como a Conecturma, o Educação na Veia, a Educopédia, o Rioeduca e o GENTE da Rocinha. Disponível em: <https://br.linkedin.com/in/rafaelparente>. Consultado em: 19 de maio de 2021.

especializado, formado por profissionais treinados nas mais conceituadas escolas de Informática do Brasil e do exterior.<sup>28</sup>

Após o processo de formação foram selecionados 80 professores. Os professores selecionados receberam a denominação de “educopedistas”. Em 2012, foram acrescentadas nas pastas de aulas digitais (veremos mais a frente) Projeto de Vida, Idiomas Estrangeiros, Curso de Professores e Educoteca (uma biblioteca). No mesmo ano a SME/RJ, em parceria com entidades privadas, promovia também a participação de estagiários (das diversas licenciaturas) no processo de formação e multiplicação da “Oficina Educopédia” nas unidades escolares da rede.

A gestão de Eduardo Paes teve como um dos focos principais a parceria público-privado (PPP), a exemplo do que também aconteceu em outras capitais – São Paulo e Fortaleza – se tornou uma tendência. Este modelo adotado alinha-se às políticas neoliberais, especialmente no que tange à questão da meritocracia, ou seja, a premiação de bônus para o cumprimento de políticas de resultados para os professores da rede.

Nessas relações neoliberais no campo educacional na gestão Paes, introduziu-se o programa “O Salto de Qualidade na Educação”, extremamente aliado aos eixos da obsessão avaliativa apontado por Almerindo Afonso (2007). De forma que se pode enxergar as tessituras dessas relações na exposição a seguir.

Desde o início dos anos oitenta do séc. XX temos vindo a assistir a um crescente protagonismo da avaliação como dispositivo de regulação dos sistemas de ensino e, mais recentemente, como dispositivo de regulação dos sistemas de administração pública. Num número crescente de países, e de uma forma mais explícita e intencional do que em outros momentos ou conjunturas históricas e sócio-políticas, a avaliação tem ampliado consideravelmente as suas fronteiras e diversificado a sua presença, passando a incidir não apenas em dimensões mais específicas das políticas educacionais (como as que têm dado grande centralidade à comparação nacional e internacional dos resultados académicos dos estudantes), como, também, contribuindo para a definição, implementação e controle de outras políticas públicas (AFONSO, 2007, p. 12).

Na visão do autor, esse protagonismo da avaliação é proeminente e que vai culminar no processo cunhado como obsessão avaliativa. Quando se trata de avaliação, também, está imbricada a questão da qualidade de ensino e qualidade da educação, sobretudo como fator preponderante nas propostas e concepções educacionais no processo histórico (CANDAU, 2013). O programa “O Salto de Qualidade na Educação”, é caracterizado da seguinte forma:

---

<sup>28</sup> Para maiores informações sobre o NCE/UFRJ sugerimos acessar a página institucional. Disponível em: <http://portal.nce.ufrj.br/index.php/institucional/quem-somos>. Consultado em 20 de maio de 2021.

O Rio de Janeiro é pioneiro de uma reforma da educação pública que torna a rede municipal um motivo de orgulho para os cariocas. As práticas em sala de aula e os métodos de gestão de recursos e pessoas implantados a partir de 2009 resultaram em um avanço histórico no nível de aprendizado da maior rede pública municipal do país. O salto de qualidade na educação está refletido nas notas alcançadas no Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (IDEB), que em 2011 registrou avanço de 22% nos anos finais (6º ao 9º) e de 6% nos anos iniciais (1º ao 5º). Em 2013, o IDEB confirmou essas conquistas: a rede municipal manteve a média geral de 5,3 nos anos iniciais e 4,4 nos anos finais.

<sup>29</sup>

A qualidade de ensino consiste num tema polêmico e controvertido entre os especialistas, pois, afinal, o que é ensino de qualidade? O que é uma educação de qualidade? Para Vera Candau (2013) “Trata-se de uma expressão polissêmica, de um conceito socialmente construído e em constante reformulação, que suscita fortes polêmicas e debates entre os educadores e educadoras na sociedade” (CANDAU, 2013, p. 10,11). E com forte viés diante das relações com os discursos e logicidade mercadológica do neoliberalismo. De maneira que impera o nexo de uma visão educacional como mercadoria gerida por uma lógica produtivista, pressupondo atingir metas e objetivos para um padrão de qualidade de ensino e educação. Neste momento ressaltamos os embates e disputas atuais no que abarca as propostas ideológicas do movimento Escola sem Partido. E para corroborar com a lógica mercantilista mencionada anteriormente Fernando Penna (2017) reproduz a fala do coordenador do movimento Escola sem partido:

O nosso projeto foi inspirado no código de defesa do consumidor. O Código de Defesa do Consumidor intervém na relação entre fornecedores e consumidores para proteger a parte mais fraca, que é o consumidor, o tomador de serviços que são prestados pelos fornecedores. Da mesma maneira, a nossa proposta ela intervém na relação de ensino-aprendizagem para proteger a parte mais fraca dessa relação que é o estudante, aquele indivíduo que é vulnerável, que está se desenvolvendo (PENNA, 2017, p. 39).

Para além do cumprimento de metas e objetivos produtivistas, temos neste movimento o alinhamento neoliberal da lógica de mercado. O aluno é idealizado como consumidor e a escola fornecedora de um produto consumível no viés discursivo para a “melhoria” da “qualidade” da educação. Atualmente a Secretaria de Educação da SME/RJ está sob a gestão de Renan Ferreirinha Carneiro,<sup>30</sup> e diante do processo de elaboração da PE muitos programas

---

<sup>29</sup> O Salto de Qualidade na Educação. Disponível em:

<http://www.rio.rj.gov.br/dlstatic/10112/4379008/4130264/EducacaoPORT1211.pdf>. Consultado em: 10 de junho de 2021.

<sup>30</sup> Aos 27 anos, Renan Ferreirinha é formado em Economia e Ciências Políticas em Harvard, foi eleito Deputado Estadual e se destacou na vida política como um defensor das pautas voltadas para a Educação.

<sup>31</sup> estão imbricados no desenvolvimento e implantação da PE, porém o start inicial deu-se na criação do Projeto “Escolas do Amanhã”, através do Decreto nº 31.022 de 24 de agosto de 2009.  
32

### Modelo arquitetônico das Escolas do Amanhã <sup>33</sup>



Figura 28: Fonte: <https://escolasdoamanha.com.br/sobre-o-projeto/>

Uma das propostas do projeto era a melhoria do desempenho dos alunos, sobretudo diante das demandas do sistema avaliativo no campo educacional brasileiro. <sup>34</sup> Torna-se importante compreender que as políticas de reformulação da SME/RJ foram inseridas no contexto e no debate da avaliação em larga escala, que segundo Maria Helena de Castro (2009)

<sup>31</sup> Para maiores detalhes sugerimos a leitura especificamente, do capítulo 1, denominado “Radiografia da SME/RJ”, P. 29-44. Dissertação de Mestrado em Ensino de História Pelo Mestrado Profissional – ProfHistória, Universidade Federal do Estado do Rio de Janeiro (UNIRIO), 2020. **O Ensino de História no Contexto do 6º Ano Experimental: entre discursos e experiências docentes.** NEIVA, Caroline Oliva.

<sup>32</sup> Escolas do Amanhã. Disponível em: <https://leismunicipais.com.br/a1/rj/r/rio-de-janeiro/decreto/2009/3102/31022/decreto-n-31022-2009-dispoe-sobre-autorizacao-para-o-inicio-dofuncionamento-do-programa-escolas-do-amanha-instituido-noambito-da-secretaria-municipal-de-educacao>. Consultado em 12 de junho de 2021.

<sup>33</sup> Estruturada detalhada encontra-se em Anexo II.

<sup>34</sup> O sistema de avaliação da educação brasileira é um conjunto de diversos programas. O Sistema de Avaliação da Educação Básica (SAEB), o Exame Nacional de Cursos (ENC), conhecido como Provão e, posteriormente, substituído pelo Exame Nacional de Desempenho do Ensino Superior (ENADE), o Exame Nacional de Certificação de Jovens e Adultos (ENCEJA), o Sistema Nacional de Avaliação do Ensino Superior (SINAES), a Prova Brasil e o Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (IDEB), Avaliação de Pós Graduação (CAPES). Sendo assim, esse é o conjunto de avaliações em larga escala (CASTRO, 2009).

parece ser uma tendência de inúmeros países para a compreensão dos processos e resultados dos sistemas educacionais. Inclusive, a autora, aponta que mesmo diante da discordância de alguns especialistas sobre a avaliação educacional, a convergência se dá entre os autores no “importante papel como instrumento de melhoria de qualidade” (CASTRO, 2009, p.275). É importante ressaltar que neste projeto não nos interessa diretamente a discussão das dimensões dos sistemas de avaliação externa ou diagnóstica, porém tão somente pontuar e contextualizar o pano de fundo da criação do projeto.

As “Escolas do Amanhã” foram planejadas e estruturadas para operar como um modelo de ensino. Modelo que possui a seguinte proposta: Espaço de Desenvolvimento Infantil (EDI) - ensino integral que agrega a creche para crianças de 6 meses a 3 anos e 11 meses e uma pré-escola para crianças de 4 a 5 anos e 11 meses -; Primário Carioca - alunos de 6 a 11 anos que terão sua formação inicial de Ensino Fundamental, com sete horas de atividade escolar, onde disciplinas como Português, Matemática e Ciências recebem mais tempo de aula -; Ginásio Carioca - os alunos do 7º ao 9º vão usufruir segundo a proposta da melhor estrutura escolar possível, com aulas diferenciadas para prepará-los para o Ensino Médio e um laboratório de Ciências totalmente equipado para tornar experimentos científicos possíveis”.<sup>35</sup>

Destacamos neste último trecho, a questão das “aulas diferenciadas”, especialmente no contexto da PE e sua reelaboração e PRE que surgiram como um diferencial na dimensão das Novas Tecnologias Educacionais.

Segundo a missão institucional e os objetivos propostos e destacados acima, a estrutura da SME/RJ, possui as suas Coordenadorias Regionais de Educação (CREs), que estão distribuídas em 11 coordenadorias espacialmente.<sup>36</sup>

Os seis (6) pilares que auxiliam o Projeto Escolas do Amanhã, que de acordo com os seus idealizadores, tornariam viáveis a “melhoria” do desempenho dos estudantes são descritos da seguinte maneira: 1) Mais Educação – atividades extracurriculares no contra turno escolar a partir da contratação de oficinas; 2) Reforço escolar – oferta de parceria público-privado, ONGs e estagiários; 3) Uerê Mello<sup>37</sup> - Uerê é um projeto social situado na Favela da Maré, que segundo a instituição possui uma forma única de ensino. Informam que a metodologia foi desenhada diretamente para crianças e jovens nas escolas públicas da comunidade, que possuem

---

<sup>35</sup>Disponível em: <https://escolasdoamanha.com.br/sobre-o-projeto/>. Acesso em: 18 de maio de 2021.

<sup>36</sup> Para compreender a estrutura organizacional consultar em Anexo II.

<sup>37</sup> Disponível em: <https://www.projetoouere.org.br/>. Acesso em: 18 de maio de 2021.

bloqueio cognitivo e emocionais devido à exposição constante à traumas e violência; 4) Saúde na escola – promoção de saúde preventiva através da Organização Social (OS) Instituto de Atenção Básica e Avançada à Saúde (IABAS)<sup>38</sup>; 5) Bairro Educador, projetado pela ONG – Centro Integrado de Estudos e Programas de Desenvolvimento Sustentáveis (CIEDS)<sup>39</sup> - segundo os organizadores descrevem como uma proposta de aprendizagem compartilhada que aproxima e articula escolas, comunidades, organizações sociais, empresas e poder público, visando promover condições para o desenvolvimento integral de indivíduos e territórios, com especial atenção às crianças, adolescentes e jovens; 6) Cientistas do Amanhã<sup>40</sup> - que de acordo com o instituto consiste na aquisição de metodologias e materiais didáticos para o Ensino investigativo de Ciências.

Como bem observou Caroline Oliva Neiva (2020) a parceria público-privada (PPP) foi uma constante na gestão de Eduardo Paes (2009-2016). O que se pôde observar e concluir é a sua continuidade na dimensão do PPP da atual gestão política e educacional de Paes.

Dito isto, é importante descrever o processo do referencial teórico, hipotético e a justificativa investigativa desta tese.

Após consultar o banco de teses e dissertações da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES),<sup>41</sup> utilizando como palavras-chave: Educopédia, Rioeducopédia e Material Rioeduca se obteve o seguinte resultado: (9) dissertações de Mestrado Acadêmico e (1) Dissertação Profissional relacionados ao termo Educopédia - no entanto, nenhuma indicação para pesquisas referente à Rioeducopédia e Material Rioeduca, sobretudo no recorte das Relações Étnico-Raciais. Entretanto, há alguns trabalhos descritos a seguir que possuem em parte relações com o Ensino de História, e também pontuam de certo modo algum diálogo com as TICs, e a gênese do processo das plataformas.

AUTOR (A)	TIPO	DEFESA	PROGRAMA	TÍTULO
SAMPAIO, Leonardo Lima.	Mestrado Acadêmico	2015	PPGECC- Educação, Cultura e Comunicação UERJ.	A Educopédia e seus Embaixadores 3.0.

<sup>38</sup> Disponível em: <https://iabas.org.br/>. Acesso em: 18 de maio de 2021.

<sup>39</sup> Disponível em: <https://www.cieds.org.br/>. Acesso em: 18 de maio de 2021.

<sup>40</sup> A partir de 2012 o projeto fora gerido pelo Instituto Sangari. Disponível em: <https://institutosangari.blogspot.com/>. Acesso em: 19 de maio de 2021.

<sup>41</sup> Disponível em: <http://catalogodeteses.capes.gov.br/catalogo-teses/#!/>. Consultado no dia 5 de novembro de 2017, 12 de março de 2018 e 03 de dezembro de 2021 e 30 de junho de 2024.

SILVA, Andréia Cristina A.	Mestrado Acadêmico	2013	PROPED- Educação UERJ.	A implementação da Educopédia no Ginásio Carioca: um estudo de caso de uma proposta da SME/RJ.
BARROS, Glhevysson dos Santos.	Mestrado Acadêmico	2016	PPGHCA - Humanidades, Culturas e Artes UNIGRANRIO.	A Educopédia nas aulas de Educação Física: um estudo com os professores da SEEDUC/RJ.
MATIAS, Eltom Ferreira.	Mestrado Acadêmico	2016	PPGE - Educação UNESA.	O uso da Educopédia em escolas de comunidade de zona norte do RJ.
ANDRADE, Renata Bernardo.	Mestrado Acadêmico	2018	PPGEO – UERJ - Geografia	O Ensino de Geografia apresentado no 6º ano na Educopédia SME/RJ
CUNHA, Elcio A. do Carmo.		2016	PPGGHCA – UERJ, Humanidades, Culturas e Arte.	Educopédia e o Ensino de Geografia: emancipação e/ou regulação no currículo do Ensino Fundamental?
SILVA, Raquel Brayner da.	Mestrado Profissional	2016	PPGEH- Prof.História Ensino de História UFRJ.	O Ensino de História nos anos iniciais do Ensino Fundamental: as políticas da SME/RJ e a perspectiva do multiculturalismo na Plataforma Educopédia.
NASCIMENTO, Fábio Dias.	Mestrado Acadêmico	2014	PPGE-Educação UFRJ.	Currículo de História na web: uma abordagem

				discursiva de propostas de Educopédia para o Ensino de História.
MARQUES, Ana Paula de C. Silva.	Mestrado Acadêmico	2015	PROPED- Educação UERJ.	A Educopédia e seus Embaixadores: “estrangeiros” em cena nas escolas do Município do RJ.
TAKAKI, Cilene Couto.	Mestrado Acadêmico	2017	PPGL - Linguística Universidade Cruzeiro do Sul	As plataformas educacionais abertas no Ensino de Leitura e Escrita. Escola Digital, Currículo+ e Educopédia.

Tabela 2: Adaptada através dos dados fornecidos pelo Catálogo de Teses e Dissertações da CAPES. Fonte: autor.

De acordo com os dados acima fora possível constatar lacunas de teses e dissertações sobre a temática proposta nesta pesquisa – de acordo com os critérios pesquisados, ou seja, as palavras-chave, resumos e temas - no entanto; há três (3) trabalhos que indiretamente são potentes para estabelecer alguns diálogos no que tange o Ensino de História e à aplicabilidade nas plataformas: 1) “O Ensino de História nos anos iniciais do Ensino Fundamental: as políticas da SME/RJ e a perspectiva do multiculturalismo na Plataforma Educopédia” (SILVA, 2016); 2) “O uso da Educopédia em escolas de comunidade de zona norte do RJ.”, (MATIAS, 2016); e 3) “Currículo de História na web: uma abordagem discursiva de propostas da Educopédia para o Ensino de História” (NASCIMENTO, 2014), entretanto, nenhum dos trabalhos tratam da questão das Relações Étnico-Raciais no conteúdo das plataformas, especificamente na disciplina de História, pois de acordo com 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 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 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<sup>42</sup>.

Dito isto, nesta tese compreende-se que o conteúdo disciplinar a ser analisado dar-se-á no campo disciplinar da História. “Um dos objetivos centrais do ensino de História, na atualidade, relaciona-se à sua contribuição na constituição de identidades” (BITTENCOURT, 2009, p.121). A questão identitária é compreendida e tratada mais adiante. Portanto, torna-se propício e imbricado no ensino de História em relação às “novas” tecnologias, pois as plataformas e suas reelaborações nasceram com a proposta de serem inovadoras no âmbito das ferramentas digitais. De acordo com Circe Bittencourt,

A informática e os computadores, segundo alguns especialistas de estudos de linguagens, revolucionaram ou estão revolucionando (...) as formas de conhecimento escolar, por sua capacidade e poder de estabelecer comunicações mais pessoais e interativas. As mudanças culturais provocadas (...) pelos computadores são inevitáveis, pois geram sujeitos com novas habilidades e diferentes capacidades de entender o mundo (BITTENCOURT, 2009, p. 107-108).

Diante de tais constatações é relevante que tratemos as ampliações e problematizações que as Novas Tecnologias da Informação e da Comunicação (NTIC)<sup>43</sup> trazem para o campo educacional. Nessa perspectiva, e em consonância com Manoel Salgado Guimarães (2009), indaga-se: “como pensar em nossa atualidade o Ensino de História desconsiderando o arsenal de inovações tecnológicas disponíveis que exercem forte atrativo sobre o público escolar?” (GUIMARÃES, 2009, p. 37). E de que maneira estão articuladas aos conteúdos exigidos na Lei 10.639/03? Que narrativas são privilegiadas – *espaçotempo* - nas videoaulas da Plataforma Material Rioeduca? Como as videoaulas podem proporcionar uma maior autonomia aos estudantes? A *gameficação* – apresentada como ferramenta de ludicidade é realmente aplicada e desenvolvida? Quais são os limites e as possibilidades dessas “novas” mídias no estabelecimento de um Ensino de História potencialmente mais “dinâmico”, *tecnorizomático*, *tecnodiverso* e *tecnoafetivo*?<sup>44</sup> Sendo as Plataformas ferramentas didáticas, podem ser vistas

---

<sup>42</sup> 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.75.

<sup>43</sup> Também representadas pela sigla TICs ou TDIC (tecnologias digitais de informação e comunicação), utilizadas neste projeto como sinônimas.

<sup>44</sup> Por ensino de História mais “dinâmico” entendemos um ensino da disciplina que, de alguma forma, quebre a lógica da memorização e da linearidade, tão arraigada à área da História, permitindo trabalhar outros sentidos e percepções históricas que não pautados pela noção de evolução e progressão linear.

como instrumento pedagógico. Assim, propomos uma discussão conceitual a respeito da ideia de *web* currículo<sup>45</sup> (ALMEIDA & SILVA, 2011; ALMEIDA & VALENTE, 2012).

Almeja-se no campo do currículo dialogar com Tomaz Tadeu da Silva (2010) que entende através da perspectiva pós-estruturalista, ou pós-crítica, não haver uma teoria do currículo, mas um discurso que traz uma análise representacional. Sendo assim, não há segundo essa perspectiva um sentido engessado e essencializada sobre a definição de currículo. Ainda segundo Tomaz Tadeu da Silva (2010) no âmbito pós-estruturalista “podemos dizer que o currículo é também uma questão de poder e que as teorias do currículo, na medida em que buscam dizer o que o currículo deve ser não pode deixar de estar envolvidas em questões de poder” (p 16). Nesta compreensão de currículo numa esfera de construção de discursos de poder, evocamos para o debate Elizabeth Macedo e Alice Casemiro Lopes (2011) que articulam currículo como um processo de produção de sentidos, e para Miguel Arroyo (2011) como território em disputas.

No sentido das Relações Étnico-Raciais, o conceito de “raça” – não se trata no viés biológico – pois, tanto para raça e racismo, conceitualmente situa-se como uma importante categoria analítica de cunho sociológico, político e discursivo (GUIMARÃES, 2012; HALL, 2013; MUNANGA, 2012). Dessa forma, cabe principalmente, analisar as produções de sentidos na construção e reconstrução dos diferentes passados para pensar diferentes futuros. Ao longo do percurso pretende-se orientar o debate perpassando diante das tensões do projeto de modernidade, ou seja, projeto de poder engendrado e construído discursivamente para homogeneizar e desumanizar determinadas culturas (MIGNOLO E PINTO, 2015). Modernidade como uma interpretação dos atores e instituições situados na Europa Ocidental e que escamoteia a colonialidade. Colonialidade do poder como legitimadora das ideias e valores ocidentalizados, controladora para além das estruturas políticas e econômicas, mas das subjetividades (Ibid., 2015).

No sentido de uma identidade plural, o Brasil se apresenta como um excelente exemplo, pois o país surge do encontro das diversidades. Porém, o grande desafio é fazer que oficialmente e publicamente a construção da diversidade seja tratada no sistema educacional brasileiro (MUNANGA, 2014). Esse desafio apontado pelo antropólogo também é assinalado por Ana Canen (2006) diante de uma visão de um “mundo globalizado, tecnologizado, mas ao mesmo

---

<sup>45</sup> “Currículo que se desenvolve por meio das tecnologias digitais de informação e comunicação, especialmente mediado pela *internet*”. Disponível em: <http://revistaescola.abril.com.br/planejamento-e-avaliacao/avaliacao/entrevista-pesquisadora-puc-sp-tecnologia-sala-aula-568012.shtml>. Consultado no dia 17 setembro de 2014.

tempo plural e constituído na diversidade de raças, etnias, gêneros, opções sexuais, religiões, linguagens e outros marcadores identitários” (p 35). Na perspectiva dos estudos culturais as identidades que outrora eram reconhecidas como “fixas” e “estáveis” no que Stuart Hall (2014) identifica como o sujeito do iluminismo, isto é, uma construção essencialista da identidade. Entretanto, o sujeito pós-moderno traz uma descontinuidade, ou seja, a construção identitária é “instável”, “inacabada”, “fragmentada” (HALL, 2014). Nestor Canclini (2013) frente à complexidade da terminologia hibridismo, assim conceitua: “entendo por hibridação processos socioculturais nas quais estruturas ou práticas discretas, que existiam de forma separada, se combinam para gerar novas estruturas, objetos e práticas” (p. XIX).

Na configuração complexa na esteira de uma sociedade cada vez mais tecnologizada e interconectada, faz-se necessário diante do universo dos ambientes virtuais de aprendizado, dos novos educandos, das múltiplas telas, torna-se perspicaz o conceito de presentismo de François Hartog (2013), mobilizado nesta tese na perspectiva de um presente que celebra somente o imediatismo. E também apostamos neste trabalho um Ensino de História por uma perspectiva teórica da interculturalidade crítica como bem descreve Vera Candau,

Trata-se de questionar as diferenças e desigualdades construídas ao longo da história entre diferentes grupos socioculturais, étnico-raciais, de gênero, orientação sexual, entre outros. Parte-se da afirmação de que a interculturalidade aponta à construção de sociedades que assumam as diferenças como constitutivas da democracia e sejam capazes de construir relações novas, verdadeiramente igualitárias, entre os diferentes grupos socioculturais, o que supõe empoderar aqueles que foram historicamente inferiorizados (CANDAU, 2014 p 28) <sup>46</sup>.

Sublinhado isto, consideramos elementar para a discussão proposta como potencial de pesquisa para o Ensino de História; das Relações Étnico-Raciais, no contexto das Novas Tecnologias no âmbito do desenvolvimento de políticas públicas cada vez mais democráticas. E, só pode haver um Ensino de História verdadeiramente democrático através da inclusão das ditas “minorias”, sobretudo no que diz respeito às diferenças, pois, é mediante à diversidade, à pluralidade e à inclusão que se desenvolve ganhos pedagógicos. Neste caminho Ana Maria Monteiro (2010) nos alerta da seguinte maneira:

É preciso considerar que não basta dominar conteúdos, mas ter clareza de que o ensino, ao ser realizado tem como horizonte a possibilidade de aprendizagem pelos estudantes, o que implica atribuição de sentidos aos temas e processos de estudo. É preciso aprender a se comunicar, a negociar distâncias entre si e seus alunos, o que envolve referências culturais de relativa complexidade. Ao que já foi rotulado de “partir da realidade do aluno”, na verdade, é a tentativa do diálogo e mediação didática que envolve referências culturais diversas entre docentes e alunos e entre esses na diversidade cultural que expressa diferenças. (MONTEIRO, 2010, p. 493).

---

<sup>46</sup> Grifo nosso.

A investigação a que nos propomos não pretende “dar um tratamento original” (BRANDÃO, 2002, p. 18) no sentido pretensioso do termo, mas cremos na sua pertinência por se tratar de uma temática desafiante na construção historiográfica da atualidade e pelos dados fornecidos no site do Banco de Teses da CAPES.

De modo hipotético, a respeito das videoaulas e do contexto das Tecnologias Digitais, ou seja, as Plataformas, ainda remontam os paradigmas eurocêntricos,<sup>47</sup> no entanto, há de se considerar pontos de articulações que se poderão amparar como potência para um Ensino de História antirracista, especialmente nos trabalhos coletivos entre professores e alunos da/na rede. Sendo assim, através desse processo formativo a potência de um Ensino de História está ancorada nas seguintes perspectivas:

- ✓ Desconstruir estereótipos negativos;
- ✓ Abordar o Ensino de História das Áfricas e Cultura Afro-Brasileiras de forma que escape da folclorização, da idealização, da simplificação e do maniqueísmo;
- ✓ Propor contraponto ao currículo e as epistemologias centradas nas narrativas eurocêntricas;
- ✓ Elaborar, interagir e conectar a produção de saberes em prol da consciência histórica antirracista no âmbito do letramento digital;
- ✓ Promover concepções para um Ensino de História no âmbito da tecnodiversidade, da tecnoafetividade, do tecnorizomático, da tecnologia ancestral e do ecossistema digital;
- ✓ Compreender o tempo presente na perspectiva do processo sistêmico, na perspectiva emergente do mundo-rede, mundo-relação.

Portanto, o hipertexto, é dimensionado nesta pesquisa como um processo articulado através de três compreensões de práticas de ensino: i) *tecnoafetividade*; ii) *tecnodiversidade* e iii) *tecnorizomático*, imbricados no âmbito das tecnologias ancestrais.

É preciso dizer que, as categorias supracitadas é uma criação deste trabalho, no qual se inspira em determinados trabalhos e autores. À visto disso, passemos a explicação de acordo com a organicidade pontuada anteriormente.: i) a inspiração se concentrou no texto sobre a “Ética” de Spinoza (1632-1677), que fora publicado em 1677. Nesse sentido, se deu especificamente, no que tange ao capítulo referente a parte III – “Da origem e da natureza das

---

<sup>47</sup> Discussão tratada no segundo subtópico do primeiro capítulo.

afecções”. De forma que para Benedictus Spinoza<sup>48</sup> somos seres que vivemos e pensamos pela afetividade.

Desse modo, segundo o filósofo por uma perspectiva imanente, somos afetados e afetamos. “Por afecções entendo as afecções do corpo, pelas quais a potência de agir desse corpo é aumentada ou diminuída, favorecida ou entravada, assim como as ideias dessas afecções (SPINOZA, 1983, p. 176). Portanto, os afetos na dimensão spinozista abraça os seguintes aspectos: i) as emoções: aquilo que nos move; ii) sentimentos: aquilo que sentimos; iii) paixões: nem todos os afetos são passivos.

Ainda segundo o filósofo, o corpo e sua ideia são uma única substância, ao contrário da perspectiva platônica de separação – corpo e alma -, perspectiva esta que fora apropriada epistemologicamente pela teologia ocidentalizada e posteriormente pelo paradigma mecanicista. Por conseguinte, para Benedictus Spinoza, o corpo pensante apresenta a mente como ideia do corpo. Nesta dinâmica é importante mais uma vez consultar a voz do pensador.

Digo que somos ativos (agimos quando se produz em nós, ou fora de nós, qualquer coisa que somos a causa adequada, isto é (pela definição precedente), quando se segue da nossa natureza, em nós ou fora de nós, qualquer coisa que pode ser conhecida clara e distintamente apenas pela nossa natureza. Mas, ao contrário, digo que somos passivos (sofremos) quando em nós se produz qualquer coisa ou qualquer coisa se segue da nossa natureza, de que não somos senão a causa parcial (SPINOZA, 1983, 176).

Isto exposto, se torna relevante reproduzir, ainda que de forma extensa, a crônica de Eduardo Galeano (1940-2015) intitulada de: “Celebração da voz humana/2”, com o intuito de contribuir a respeito do corpo pensante spinozista. Este corpo que pode ser afetado e afetar de tantas formas, que em decorrência disso, pode ter a sua potência diminuída ou aumentada, e que, por outro lado, por afetações que em nada diminuem ou aumentam.

Tinham as mãos amarradas, ou algemadas, e ainda assim os dedos dançavam, voavam desenhavam palavras. Os presos estavam encapuzados; mas inclinando-se conseguiam ver alguma coisa, alguma coisinha, por baixo. E embora fosse proibido falar, eles conversavam com as mãos.

Plínio Ungerfeld me ensinou o alfabeto dos dedos, que aprendeu na prisão sem professor:

- Alguns tinham caligrafia ruim – me disse. – Outros tinham letra de artistas. A ditadura uruguaia queria que cada um fosse apenas um, que cada um fosse um ninguém: mas cadeias e quartéis, e no país inteiro, a comunicação era delito.

Alguns presos passaram mais de dez anos enterrados em calabouços solitários do tamanho de um ataúde, sem escutar outras vozes além do ruído das grades ou dos passos das botas pelos corredores, Fernández Huidobro e Mauricio Rosencof, condenados a essa solidão, salvaram-se porque conseguiram conversar, com batidinhas na parede. Assim contavam sonhos e lembranças,

---

<sup>48</sup> Se optou pela grafia do nome do filósofo em latim, pois, seu nome na forma hebraica Baruch de Espinosa fora substituído pela forma latina devido ao processo de excomunhão pelo Conselho de Rabinos no dia 27 de julho de 1656, portanto, o texto “Ética” fora publicado posterior ao processo de excomunhão.

amores e desamores; discutiam, se abraçavam, brigavam; compartilhavam certezas e belezas e também dúvidas e culpas e perguntas que não tem resposta.

Quando é verdadeira, quando nasce da necessidade de dizer, a voz humana não encontra quem a detenha. Se lhe negam a boca, ela fala pelas mãos, ou pelos olhos, ou pelos poros, ou por onde for. Porque todos, todos, temos algo a dizer aos outros, alguma coisa, alguma palavra que merece ser celebrada ou perdoada pelos demais (GALEANO, 2018, p. 23).

Conforme visto anteriormente, as relações spinozistas na esfera do corpo pensante; se vislumbra numa dinâmica dançante entre os corpos em afetações. A cada estado afetivo novas inervações afetivas, novos afetos novos pensamentos, nesse sentido, conforme Spinoza, o afeto é o primeiro pensamento. Sendo assim, a crônica supracitada parece fornecer elementos substanciais para as devidas comparações e exemplificações.

A segunda categoria – ii) *tecnodiversidade* tem como pilar inspirativo às tecnologias ancestrais, ou seja, termo cunhado a partir das artesanias das nações africanas, sobretudo no contexto das culturas afro-brasileiras e suas práticas cotidianas, pois as práticas do cotidiano não configuram um cenário coadjuvante, mas se concentram no centro das construções sociais (CERTEAU, 2014). Afinal, é “sempre bom recordar que não se devem tomar os outros por idiotas” (CERTEAU, 2014, p. 19). Em vista disso, é possível observar argumentos aprofundados no segundo capítulo. Quanto à questão da terceira categoria - que também será melhor explicitada no final do primeiro capítulo - iii) *tecnorizomático*, adianta-se que o processo impulsionador se deu na possibilidade apresentada por Gilles Deleuze e Félix Guattari (1995) extraída do campo da botânica de plantas rizofórmicas. Planta rizofórmica cresce tanto no subsolo quanto na superfície, diferente das raízes fixas e estáticas. Portanto, elas crescem de maneira horizontal e se multiplicam. Em vista disso, se defende a criação do termo *tecnorizomática*, que consiste nos seguintes termos: (tecno – tecnologia + rizoma – plantas com caule + mática – informática). Uma aprendizagem *tecnorizomática*, rompe com as hierarquizações e relações verticalizadas, e possibilita no âmbito de cada novo aprendizado uma explosão de outras novas conexões de forma não fixas e não lineares, fluidas, autônomas e de fluxos constantes.

Na perspectiva do processo cognitivo apostamos na vertente do paradigma emergente na contraposição ao paradigma mecanicista. Portanto, respectivamente, passamos a uma breve síntese de nossas apostas para esta pesquisa.

O processo de conhecer não é estanque, não se deve tê-lo como dado e muito menos naturalizado. A questão em torno das concepções abordadas no lastro do paradigma emergente possibilitou enxergar que o conhecimento é construído em muitos sentidos. Há mais. Por toda a vida. Seria o humano somente um construto de células? Ou como apontam pesquisas recentes,

um conjunto de bactérias na sua maior parte? Seria o humano tão somente constituído pelas sinapses cerebrais e suas produções bioquímicas? O longa-metragem “Quem somos nós?”<sup>49</sup> lança provocações diversas a esse respeito. Há mais. E as relações tecidas em rede? As emoções, sentimentos, valores, espiritualidade e outros sentidos? Conhecer como processo reúne tudo isso e ainda o que não conseguimos conjecturar - perceber, inventar e criar -, conhecer como processo é perceber, criar, traduzir, e principalmente, sentir. Nesse sentido, é oportuno citar um dos contos de Eduardo Galeano em seu Livro dos Abraços,

Para que a gente escreve, se não é para ajuntar nossos pedacinhos? Desde que entramos na escola ou na igreja, a educação nos esquarteja: nos ensina a divorciar a alma do corpo e a razão do coração. Sábios doutores de Ética e Moral serão os pescadores das costas colombianas, que inventaram a palavra *sentipensador* para definir a linguagem que diz a verdade” (GALEANO, 2018, p.119).

Acreditamos que neste conto diz muito a respeito do sentido de conhecimento como processo na vertente do paradigma emergente.

Antes de mergulharmos no modelo emergente, é necessário descrever brevemente a respeito do paradigma mecanicista, também conhecido como paradigma dominante ou moderno. “O modelo de racionalidade que preside à ciência moderna constitui-se a partir da revolução científica do século XVI e foi desenvolvido nos séculos seguintes basicamente no domínio das ciências naturais” (SANTOS, 2010, p. 20,21). Assim, esse modelo fora construído de forma totalitária, pois qualquer saber que não se enquadrasse em seus moldes epistemológicos e metodológicos eram desqualificados (SANTOS, 2010). Muitos são os pilares legados pela visão mecanicista: a separação da natureza e do ser humano; a análise das partes em detrimento do todo; o conhecimento pela quantificação – nesse sentido, “o que não é quantificável é cientificamente irrelevante” (Ibid., p. 28) -, carrega o aspecto reducionista no que tange a complexidade, sobretudo no aspecto de não se ter levado em consideração que a mente humana não dá conta de tudo que envolve o mundo. “A natureza teórica do conhecimento científico decorre dos pressupostos epistemológicos e das regras metodológicas já referidas” (Ibid., p. 29). Sendo assim, o modelo mecanicista – newtoniano-cartesiano -, entrou em crise para Boaventura de Souza Santos, Humberto Maturana, Fritjof Capra, Edgar Morin, e diante dessa crise surgiram inúmeras consequências, principalmente diante das expectativas com o processo do avanço das Novas Tecnologias, sobretudo diante de uma amplitude destruidora como aponta Marilda Behrens “Nesse processo, seduzido pela tecnologia, o homem passou a

---

<sup>49</sup> What the Bleep Do We Know? (Quem somos nós?). Direção: William Arntz, Betsy Chasse e Mark Vicente. Produção: William Arntz e Betsy Chasse. EUA: Samuel Goldwyn Films LLC / PLAYARTE, 2004. (109 min.). Disponível em: [https://www.youtube.com/watch?v=cnLIv\\_yV-eg](https://www.youtube.com/watch?v=cnLIv_yV-eg). Acesso em: 25 de agosto de 2022.

destruir a Terra, e em especial, a si mesmo e seus semelhantes” (BEHRENS, 2013). Para nos ajudar a compreender a dimensão da crise paradigmática mecanicista, é elementar recorrer às observações de Fritjof Capra (2004), sobretudo na trajetória das mudanças tanto das concepções quanto das ideias no campo da física, sobretudo da física quântica. E na esteira da mudança segundo o autor, se vislumbra a ruptura “da visão de mundo mecanicista de Descartes e de Newton para uma visão holística, ecológica” (Ibid., p. 24). Assim, o paradigma científico mecanicista segundo Fritjof Capra (2004),

está agora retrocedendo dominou a nossa cultura por várias centenas de anos, durante as quais modelou nossa moderna sociedade ocidental e influenciou significativamente o restante do mundo. Esse paradigma consiste em várias ideias e valores entrincheirados, entre os quais a visão do universo como um sistema mecânico composto de blocos de construção elementares, a visão do corpo humano como uma máquina, a visão da vida em sociedade como uma luta competitiva pela existência, a crença no progresso material ilimitado, a ser obtido por intermédio de crescimento econômico e tecnológico (CAPRA, 2004, p. 25).

A crise que afetou o sistema mundo em proporções globais é oriunda de um modelo que potencializou a fragmentação, a divisão e a separação (BEHRENS, 2013). Sendo assim, sustentamos nessa pesquisa o pensamento ecológico e ecossistêmico para um ensino de história na perspectiva das relações étnico-raciais, sobretudo na esfera do conhecimento em rede, pois se imbrica como uma integração na contramão dos saberes desconectados, isolados e fragmentados. Outra questão diz respeito às demandas do tempo presente, pois de acordo com o paradigma emergente não podem ser compreendidas ou analisadas de maneira isolada como se fazia no paradigma científico do século XX, na medida que são questões que demandam uma interligação e interdependência, ou seja, são processos sistêmicos (CAPRA, 2004). Vislumbrando o processo da vida – das células mais primitivas ao ser humano –, tudo, absolutamente tudo, encontra-se interligado, o que o autor chamou de organização em rede, logo, a teia da vida. E diante da teia da vida que se encontra interligada e conectada, também se descortina a tecnologia ancestral, ou seja, o processo sistêmico da vida em conjunto e organizada, a construção de saberes, da produção cultural no seu amplo espectro, a inventividade, a criatividade, o poder a resistência do Movimento Negro no processo histórico.

Outra aposta teórica na vertente do paradigma emergente se apresenta no pensamento complexo. Complexidade de uma forma em geral tem sido carregada de sentidos atrelados a uma gama de relações e fatores de complicações e dificuldades. E geralmente, se houve os seguintes enunciados: a questão é complexa, o caso para ser desvendado exigirá uma gama de complexidade, a cirurgia foi complexa, enfim, há muitos exemplos sobre o conceito e sua aplicabilidade em diversos campos de saberes e nos usos do cotidiano. Como qualquer outro

conceito não está imune a críticas (DE MASI, 2017) e também não escapa de ser um território em disputas (ARROYO, 2013). Complexidade, assim como em sua raiz etimológica – do latim *complexus*, tecido junto -, carrega justamente a perspectiva de juntar os saberes como se observou na produção de inúmeros autores (CAPRA, 2004; MORIN, 2011, 2002; SANTOS, 2010; MORIN, ALMEIDA, CARVALHO, 2002; MORAES, 1997; MATURANA E VARELA, 1995). De modo que, abraçamos a compreensão que no paradigma anterior – mecanicista -, o processo científico possibilitou leituras, pesquisas, abordagens e concepções reducionistas, sobretudo diante de uma construção de visão de mundo. Com isso, não significa negar as grandes descobertas, as invenções e poderosas revoluções no campo do conhecimento no processo histórico. Muito pelo contrário, há o reconhecimento. No entanto, também houve muitos equívocos e destruições, principalmente em se tratando do século XX, como revelou a densa obra do historiador Eric Hobsbawm (1995) sobre a “Era dos extremos” – na qual apresenta acontecimentos de proporções gigantescas e trágicas -, “as ciências permitiram que adquiríssemos muitas certezas, mas igualmente revelaram, ao longo do século XX, inúmeras zonas de incerteza” (MORIN, 2002, p. 16). Sendo assim, 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 Edgar Morin (2011) parece que sim, pois o conceito de complexidade foi tecido na estrada sinalizada pelas falhas do “pensamento simplificador” (Ibid., p. 6).

Torna-se também relevante pensar no que tange o 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). Grosso modo, a pretensa totalidade e completude é tão inverídica quanto à presunção no campo do currículo à universalidade. Assim, com nenhuma pretensão conclusiva e fechada, mas aberta e contínua, construir uma visão de mundo que possibilite novos sentidos, novas mudanças, novas tensões, e por falar em tensões, é precisamente nesse sentido, que se deseja de um lado um conhecimento que fuja ou rompa com o processo redutor/isolado/fragmentado e de outro um processo em construção sem a presunção de totalidade, fechado e pronto (MORIN, 2011). Consequente, pensar um Ensino de História na perspectiva das Relações Étnico-Raciais no aporte do pensamento complexo potencializa a *tecnodiversidade*, a *tecnoafetividade*, e o *tecnorizomático*.

Portanto, o objeto desta tese imbrica-se nas videoaulas apresentadas pelas professoras da rede de ensino da Secretaria Municipal de Educação do Município do Rio de Janeiro (SME/RJ): Lisboa Bárbara, Rafaela Calvão e Claudia Gomes, no âmbito do segundo

seguimento do Ensino Fundamental e na dimensão do Ensino de História na perspectiva da Educação das Relações Étnico-Raciais. Para tanto, se construiu a categoria defendida nesta tese na dimensão do seguinte tripé: *tecnorizomático*, *tecnofetivo* e *tecnodiverso* mobilizados como proposta de ensino-aprendizagem no Ensino de História e da Educação das Relações Étnico-Raciais.

Nesse sentido, instigou-se em relação ao ensino-aprendizagem no Ensino de História à questão da temporalidade, sobretudo a respeito da aceleração do tempo apresentado por Hartmut Rosa (2022) em diálogo com Michel Foucault (1996) em seus regimes de verdade e os regimes de historicidade de François Hartog (2014).

No que tange o contexto das videoaulas vinculadas na Plataforma Digital investigada é de suma importância a compreensão da chamada aceleração tecnológica (ROSA, 2022).

Outro aspecto fundamental diante do objeto investigado abarca raça e racismo como categoria de análise (GUIMARÃES, 2012; MUNANGA, 2014).

O paradigma emergente torna-se um dos pilares desta tese, já que tomo como hipótese a teoria do pensamento complexo, o pensamento ecossistêmico e o pensamento ecológico como vertente interdisciplinar e transdisciplinar para a categoria do tripé: *tecnorizomático*, *tecnofetivo* e *tecnodiverso* no Ensino de História e das Relações Étnico-Raciais no contexto das videoaulas vinculadas na Plataforma Digital investigada.

Esta sondagem tem como objetivo geral compreender os sentidos produzidos e construídos no processo das reelaborações das Plataformas Digitais – Educopédia, Rioeducopédia e Material Rioeduca – diante das produções da Educação das Relações Étnico-Raciais nos anos finais do Ensino Fundamental – 6º ao 9º -, e sua potência para um ensino antirracista na dimensão do tripé: *tecnorizomático*, *tecnofetivo* e *tecnodiverso*.

Na esteira dos objetivos específicos procurou-se demonstrar as possíveis ausências e potencialidades diante do eixo racial no contexto do Ensino de História, principalmente no tripé defendido nesta tese. Problematizar a utilização do processo de reelaborações das Plataformas como instrumento pedagógico, e as potencialidades como disposição tecnológico para uma pedagogia da diversidade. Analisar as produções de sentidos na construção e reconstrução dos diferentes passados para pensar diferentes futuros, sobretudo para um Ensino de História antirracista. Discutir novas temporalidades por meio das Tecnologias Digitais.

A perspectiva metodológica impõe um diálogo multidisciplinar, integrando diferentes áreas e saberes, como História, Educação, Sociologia, Filosofia e Informática. Assim, compreendemos que a análise precisa seguir um caminho multidisciplinar para possibilitar o diálogo entre esses diversos campos do conhecimento. No entanto, Rachel Soheit (2003)

argumenta sobre a importância referente aos [...] cuidados devem ser tomados, já que a concretização de tais trocas não devem implicar a descaracterização e perda da identidade das disciplinas, cada uma com métodos e objetivos próprios (SOHEIT, 2003, p.20).

Para o desenvolvimento da pesquisa, utilizamos como fontes os documentos curriculares oficiais: a Lei 10.639/03, as Diretrizes Curriculares para a Implementação das Relações Étnico-Raciais, a BNCC e o Currículo Carioca da SME/RJ. Também foram comprovadas as aulas e as vídeoaulas disponíveis nas Plataformas no processo de suas reformulações. Vale ressaltar que as reelaborações das Plataformas são compreendidas nesta pesquisa como material pedagógico (MONTEIRO, 2009). Portanto, diante das transformações e reelaborações das Plataformas no processo desta pesquisa, o material empírico fora centralizado e estruturado da seguinte forma: i) Vídeoaulas; ii) Currículo Carioca; iii) Caderno do Professor – Material Rioeduca, e iv) Guia da Relações Étnico-Raciais.

Na tabela abaixo se disponibiliza os eixos temáticos de acordo com o recorte das Relações Étnico-Raciais.

<b>6º ano</b>	<b>Total de vídeoaulas (16)</b>	<b>Temas relacionados com o recorte temático (6)</b>
		1) África – berço da humanidade; 2) Antiguidade Africana; 3) Diversidade Africana; 4) Fontes Históricas Materiais; 5) Pequena África; 6) Rio – uma cidade patrimônio.
<b>7º ano</b>	<b>Total de vídeoaulas (16)</b>	<b>Temas relacionados com o recorte temático (4)</b>
		1) Tráficos de escravizados na Modernidade; 2) Formação do Território Brasileiro; 3) As grandes Navegações; 4) Africanos no Brasil.
<b>8º ano</b>	<b>Total de vídeoaulas (18)</b>	<b>Temas relacionados com o recorte temático (6)</b>
		1) As mulheres na Independência do Brasil; 2) Atlântico Negro; 3) Escravização Antiga e Moderna; 4) Imperialismo e Neocolonialismo; 5) Leis Abolicionistas; 6) Abolicionismo e Movimento Negro.
<b>9º ano</b>	<b>Total de vídeoaulas (18)</b>	<b>Temas relacionados com o recorte temático (3)</b>

		1) Luta e resistência à escravidão no Brasil; 2) Gandhi: compreender as políticas de descolonização na África e na Ásia; 3) Cidadania negra no Brasil pós-abolição.
--	--	---

Tabela 3. Fonte: adaptações do autor.

Este trabalho se estrutura com base em um paradigma emergente, articulado em quatro capítulos interconectados, de forma que cada parte integra o todo e o todo é refletido em cada parte. Os quatro (4) capítulos se organizam da seguinte forma. 1) O primeiro discute os percursos e as influências dos leitores-autores-autores-leitores ao longo do processo histórico, mediado por diversos suportes tecnológicos.

2) O segundo explora as raízes culturais expressas nas manifestações artísticas da população negra, com ênfase especial em suas sementes lançadas no processo histórico.

3) O terceiro buscou-se historicizar à questão da História Digital e as demandas de uma sociedade tecnologizada.

4) O quarto se desenvolve na aposta do *cyberpossibilismo*, sobretudo na teia das redes empíricas selecionadas nesta tese.

Portanto, refletindo a respeito da metáfora dos acordes musicais que independentemente dos instrumentos quando são acionados, tocados, manuseados, o som é propagado como ondas; como partículas eletromagnéticas no ar, e nessa rede, cada sujeito é tocado de uma maneira, ou seja, de forma singular. Que este trabalho possa encontrar corpos para serem afetados e, por meio dessas afetações, novas afetações em um movimento contínuo num mundo-rede, mundo-relação.

## CAPÍTULO I: OS DIFERENTES TIPOS DE LEITURAS/LEITORES ATRAVÉS DOS SUPORTES QUE AS MATERIALIZA

Roger Chartier (1999) nos lembra sobre os diferentes tipos de leitores-autores em seus respectivos contextos históricos, sobretudo 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” (Ibid., p. 24). Muito diferente do leitor-autor na contemporaneidade, principalmente 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, “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).

Nas configurações e limitações do leitor-autor referente ao mundo antigo relatado anteriormente permitiu-se novas configurações para o leitor-autor do medievo, isto é, desenvolveu-se o texto oral, nesse sentido tem-se o sermão dos pregadores religiosos. Mesmo diante da invenção da escrita, o texto oral ali se fez presente como pontua Roger Chartier (1999). Outra forma de texto oral identificada pelo historiador diz respeito ao texto encenado, ou seja, através da encenação teatral. O que nos faz pensar que as aulas no formato e na composição da modernidade são mantidas até hoje, pois em certa medida adquirem performances orais. Assim, o autor do texto encenado é encarnado pela “voz dos atores” e o leitor das encenações é caracterizado pela “audição dos expectadores” (Ibid., p. 27).

Analisando a educação na Idade Média, observa-se o surgimento de classes emergentes, por meio de novas demandas e exigências, a constituição da transição do velho clérigo (homem da igreja) para o novo clérigo (o homem intelectual) na dimensão da formação da classe burguesa operacional no viés das atividades mercantis e comerciais, a relação aprender fazendo. Nesse contexto educacional, organizam-se os mestres com a capacidade de escrever as epístolas, portanto, a formação para habilidades em cartas comerciais e contabilidade (MANACORDA, 2006).

A originalidade é outra questão interessante diante da produção escrita, pois, no medievo a visão teológica no que concerne o logos - do grego koiné,<sup>50</sup> a palavra -; ou seja, no sermão ou pregação a palavra era inspirada por Deus. Portanto, negava-se pela tradição

---

<sup>50</sup> Língua falada pelos povos da Magna Grécia entre o século IV aC e o século V d. C., uma espécie de simplificação do grego clássico.

teológica judaico-cristã a questão que se opõe à originalidade, de maneira que, o escritor escreve a partir de uma inspiração que o extrapola, pois o logos, não lhe é uma condição original, mas divina. No entanto, há um momento especial da história entre os séculos XVII e XVIII, que alguns autores na França e na Itália tiveram características até então só vistas nos autores eclesiásticos e clássicos da Antiguidade, a saber, no interior dos manuscritos imagens representando seus respectivos autores, em vista disso, uma espécie de identificação da autoria do texto (CHARTIER, 1999). É importante ressaltar que nesse processo, quer dizer, a construção da identificação de autoria, ocasionou a censura de obras e a morte de seus autores, no que tange os escritos considerados heréticos e heterodoxos, sobretudo perante a estrutura do poder papal do século XVI. Entretanto, torna-se necessário também pontuar, já que, haviam censuras e perseguições praticadas entre os próprios protestantes, como por exemplo, calvinistas e anabatistas.

A autoria vai se desenvolvendo na construção do projeto de modernidade, especialmente, no universo do século XVII sob a batuta estética da originalidade, no território teórico do jusnaturalismo e do capitalismo comercial, o que favoreceu o surgimento da figura do autor proprietário. “Hoje, com as novas possibilidades oferecidas pelo texto eletrônico, são os próprios fundamentos da apropriação individual dos textos que se veem colocados em questão” (Ibid., p. 49). Diante da pontuação feita por Chartier (1999), vale refletir no amplo espectro referente às novas possibilidades contemporâneas, haja vista que as instituições, sob o arrojo da lógica liberal, foram constituídas na perspectiva e visão de mundo da era industrial. “Agora, tem encontrado dificuldade para lidar com as revoluções em curso na tecnologia da informação e na biotecnologia” (HARARI, 2018, p. 24). As mudanças são características advindas das revoluções, e provavelmente, a maior na atualidade seja a internet. Portanto, que autores e leitores são esses da cultura tecnologizada?

Independente do processo instrumental da produção do texto, o que de certa maneira torna-se um diferencial são os “[...] modos de percepção, de hábitos culturais, de técnicas de conhecimentos diferentes. “A obra não é jamais a mesma quando inscrita em formas distintas, ela carrega, a cada vez, um outro significado” (CHARTIER, 1999, p.71). Inclusive, a leitura “é sempre apropriação, invenção, produção de significados” (ibid. p. 77). Nesse sentido compreende-se o termo apropriação como tornar algo próprio, tomar algo para si (FUNARI, 2021). No entanto, essas apropriações não se dão de maneira absoluta, pelo contrário, elas estão limitadas de acordo com Roger Chartier (1999) por inúmeras convenções culturais e históricas. E versando a respeito da história, a apropriação se dá em “tornar próprio no presente algo do

passado” (FUNARI, 2021, p. 119). Ainda segundo o autor a preferência na atualidade pelo conceito de apropriação entre os especialistas “reflete na valorização das diferenças do presente com o passado, frente às semelhanças aparentes” (Ibid.). Pois bem, feita a ressalva no que abarca o conceito de apropriação, é importante situar que nenhum paradigma, conceito e teoria, estão imunes a críticas e muito menos deixa de estar imbricadas ao contexto histórico que são produzidas, pois, o homem é fruto de seu tempo (BLOCH, 2001), assim, retomemos a questão do leitor.

Os limites apontados anteriormente por Roger Chartier (1999) referente às diversas formas de leituras e leitores, escritas e escritores, perpassam por diferentes mudanças, sobretudo, no âmbito das convenções culturais, das relações sociais, dos modos de produção, os tempos e lugares. “Do rolo antigo ao códex medieval, do livro impresso ao texto eletrônico, várias rupturas maiores dividem a longa história das maneiras de ler” (Ibid., p. 77). O historiador debruçando-se nas análises do sociólogo alemão Norbert Elias, pesquisador e especialista da civilização de costumes, pôde observar os dispositivos de condutas morais desenvolvidas de forma superabundante entre os séculos XVI e XIX: o controle através do silêncio nas bibliotecas desde o período medieval; os clubes de leituras a partir do século XVIII, onde se separou a leitura dos lugares recreativos; o controle das performances corporais, uma espécie de disciplinamento do corpo (FOUCAULT, 1987), constituído como processo de civilização, ou seja, a obrigatoriedade e proibição de certos comportamentos (ELIAS, 1994). Entretanto, para Roger Chartier (1999) houve uma ruptura que necessitava ser enfatizada, isto é, antes do século XVIII, as leituras estavam condicionadas e confinadas a espaços privados e a determinados gestos contidos e reprimidos, especialmente sentados e reclusos. É a partir do século XVIII que as representações pictográficas surgem com imagens de leitores “na natureza, o leitor que lê andando, que lê na cama, enquanto, ao menos na iconografia conhecida” (p. 78,79). Esse processo analisado pelo historiador foi intitulado por “história da liberdade da leitura” (Ibid.), mas alertou a raridade dessas imagens nas gravuras e nos quadros. E ainda ressalta sobre o engessamento trazido pelas telas das gravuras e quadros no sentido da falta de mobilidade da leitura e do leitor pelo discurso imagético construído por certas convenções sociais e culturais. É com o cinema e a fotografia que ocorre a expansão da liberdade, a saber, leitores e leituras em certa medida rompendo com determinadas convenções legitimadas no processo civilizador.

Uma relevante questão é apontada por Roger Chartier (1999) 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?” (p. 91). 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”. (Ibid.). No entanto, o contexto histórico de cada leitor é regido por valores e normas que os caracterizam.

As características que compõem os determinados contextos históricos guardam certos valores, ou seja, no período das reformas religiosas, os leitores se organizavam no viés confessional, na era do capitalismo industrial, onde o trabalhador “[...] ele serve a máquina” (MARX, 1996, p. 55), operava-se numa sociedade marcada pela divisão de classes e novos hábitos de leituras no processo de escolarização e de movimentos sociais e sindicais com leitura de panfletos, periódicos e outros impressos, assim, entraram em cena novos gêneros. E se tratando do tempo presente, a saber, da cultura altamente tecnologizada tem-se práticas organizadas em comunicação em rede, leituras em multitelas, hipertextos, links, etc.

Para Roger Chartier (1999) as diversas comunidades que desenvolveram e organizaram práticas e técnicas de leituras na Antiguidade, na Idade Média e a partir da Revolução Industrial, “supondo que possamos identificá-las, imitam, pelo fato de terem sido beneficiadas por uma aprendizagem, o comportamento da geração precedente, dos pais ou pais eletivos” (p. 93). No entanto, atualmente, através do processo avassalador com as novas tecnologias informacionais e comunicacionais “é que não há processo de aprendizagem transmissível de nossa geração à geração dos novos leitores” (Ibid.). Portanto, para o historiador esse processo consiste num rompimento da continuidade diante da necessidade de novos conhecimentos e novas aprendizagens. Inclusive, ainda na dimensão argumentativa do autor referente à ruptura que aconteceu de maneira violenta, sobretudo na comunidade cristã primitiva observa-se o desligamento da leitura do rolo para o códex, também tiveram que se adaptar à ebulição da circulação do impresso nas sociedades europeias do século XVIII. No entanto, para essas comunidades de leitores diante de novos suportes da materialização da leitura, “mas que, ao mesmo tempo, supunha o domínio de uma forma imprevista, implicando técnicas de escrita ou de leituras inéditas” (Ibid.). Tomando como problematização a questão levantada pelo historiador, que tipo de leitor e leitura se tem na chamada virada digital? Pois, os leitores/autores da virada digital ou dito de outra maneira – nativos digitais -, expressam novas construções no campo da linguagem, ou seja, percebe-se certo distanciamento no diálogo da atual geração e seus pais. A título de um breve exemplo é bem comum presenciar a seguinte cena: Mãe tem entrada de USB e de HDMI? Quase sempre a resposta dois pais ou os devidos responsáveis são

em forma de interjeições. É nesse cenário que o historiador analisou a questão de os nativos digitais não terem recebido transmissão de aprendizagem das gerações que o precederam.

Antes de adentrar na problematização dos leitores e leituras na era digital, é preciso lembrar que diante do projeto de modernidade (MIGNOLO E PINTO, 2015) e seus múltiplos engendramentos de dominação, a sua construção deu-se a em torno do grafocentrismo. As sociedades da era moderna assentada na perspectiva grafocêntrica possibilitou o processo de criação das escolas nos moldes que as temos na contemporaneidade. No entanto, esse processo centrado na escrita, da escolarização e do domínio dos códigos culturais, do conhecimento e da escrita de forma hierarquizada (BOURDIEU, 1988) foi se desenvolvendo no âmbito um tanto restrito, ou seja, para uma minoria. “O que cria um problema para nossas sociedades contemporâneas, quando o ensino secundário e depois o universitário derrubam as barreiras de acesso [...]” (CHARTIER, 1999, p. 109). Outro aspecto que se torna importante memorar é que na laboração do processo dos saberes, as mulheres estiveram excluídas por um longo período da história, a saber, do ponto de vista teológico do período inicial da era cristã e do medievo, o saber estava relacionado ao sagrado e destinava-se aos homens. O período das reformas religiosas através da leitura da Bíblia possibilitou rupturas em parte com esse modelo patriarcal e tradicional. Mesmo diante de uma série de explicações fisiológicas por determinados grupos de cientistas, sobretudo no fim do século XIX, a inventividade e criação da escrita por parte das mulheres deu-se através do ingresso na literatura através do romance (PERROT, 2017). Feita essa breve observação, de acordo com Roger Chartier (1999), as práticas de leitura e leitores se viram num dilema que, indubitavelmente já acontecia desde a Antiguidade, isto é, as convenções temerosas por alguns grupos pelo descontrole e interpretações do excesso de acesso à leitura. Temor acelerado que atravessou séculos, ou seja, em três grandes momentos: i) pela imprensa de Gutemberg; ii) pela industrialização e iii) pela tiragem dos livros de bolsos. De modo que as agências instituídas de poder, a saber: i) a biblioteca; ii) a igreja; iii) a escola, possuidoras na instância legitimadora de dissuadir, distinguir e demover quaisquer leituras. Para o historiador: “Os três discursos de autoridade desagregaram-se, talvez porque o mundo social tenha se distanciado das instituições que os enunciavam” (p. 113). O que se conclui através do autor é que as práticas de leituras romperam com os grilhões dos ordenamentos e normatizações.

O instigante é que não se pode negar, diante das análises do historiador, a cumprida jornada da produção dos artefatos culturais e tecnológicos no processo histórico referente à produção da cultura escrita.

A leitura depende do jogo de códigos que cada leitor carrega e domina em sua bagagem cultural e social. Isso significa afirmar que as apropriações de cada leitor poder-se-ão transformar em múltiplas significações no jogo de códigos e decodificações da leitura. Pode-se asseverar que não existe uma única forma de ler, muito menos atestar que existem modelos entre o certo e o errado na prática das leituras, no entanto, de acordo com Roger Chartier (1999), há complexas relações e apropriações das leituras pelos diversos leitores. Portanto, um alerta é declarado pelo historiador diante de duas dimensões tratadas no mundo da escrita – impressa e eletrônica -, “A biblioteca eletrônica sem muros é uma promessa do futuro, mas a biblioteca material, na sua função de preservação das formas sucessivas da cultura escrita, tem, ela também, um futuro necessário” (p. 153). É com esse alerta em tom de conselho que passamos para a próxima *fase*.<sup>51</sup>

### **1.1 Suportes: leituras/leitores “na era das máquinas inteligentes”**

O que é mídia? Compreende-se mídia como suporte ou transporte da mensagem. A mensagem pode ser transportada por diversas mídias – cinema, rádio, televisão, impresso, internet, etc. -, portanto, algumas dessas mídias mencionadas estimulam segundo Pierre Lévy (2010) certas modalidades perceptivas.<sup>52</sup>

É importante compreender que o conjunto dos diferentes tipos de comunicação dar-se-ão no contexto do ciberespaço que se desdobra no mundo virtual e a informação em fluxo, ou seja, dois dispositivos informacionais que são diferenciais diante das mídias que os antecederam (LÉVY, 2010). Nessa relação de comunicação no âmbito do ciberespaço permite-se de “forma progressiva e de maneira cooperativa um contexto comum (dispositivo todos-todos)” (Ibid.). Assim, adentra-se 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). Não se pode negar ou ignorar tamanhas transformações, principalmente diante da cibercultura/cultura digital. A velocidade das informações proporcionadas pelas avalanches dos aparatos tecnológicos traz uma inquietante e necessária problematização: que tipo de habilidade ou habilidades o professorado e o alunado deverão desenvolver na era da comunicação digital? Entre certezas, angústias e incertezas, principalmente se tratando do século XX que recebeu a alcunha de Eric Hobsbawm (1995) como a “era dos extremos” –, acontecimentos de proporções

<sup>51</sup> Uma nomenclatura ou termo muito utilizado no processo de gameificação.

<sup>52</sup> Para que se possa ter uma visão sistemática desta dimensão dos diferentes tipos de comunicação orienta-se consultar a tabela realizada por Pierre Lévy (2010) na seção em Anexo II.

gigantescas e trágicas -, “as ciências permitiram que adquiríssemos muitas certezas, mas igualmente revelaram, ao longo do século XX, inúmeras zonas de incerteza” (MORIN, 2002, p. 16). 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 Marcela Costa e Anita Lucchesi (2016) 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” (p. 340). Sendo assim, aposta-se 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 Marcela Costa e Anita 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 pode ignorar as modificações em relação aos métodos, resultados e relações (COSTA E LUCCHESI, 2016). Assim, mais uma vez reafirma-se que nessa pesquisa o “nosso caso é uma porta entreaberta”,<sup>53</sup> ou seja, sem a presunção de dar conta de um arquipélago de certeza como alertou Edgar Morin (2002).

É importante sinalizar que, os “nativos digitais”, especialmente a geração compreendida como “Z” – nascidos a partir de 1997 -, são pertencentes de um contexto no qual controles, dispositivos, luzes, lasers, leds, conexões, interatividade, internet banda larga, nanotecnologia, smartphones, robótica, microchip, biotecnologia, etc. De modo que proporcionaram um mundo sendo lido através de aparatos tecnológicos interconectados. Entretanto, diante desse mundo que disputa a atenção dos novos leitores digitais ou na linguagem de alguns especialistas – multitelares -, há uma relevante questão: o que fazer e como pesquisar diante de uma avalanche e explosão excessiva de informação? (COSTA, 2008). O que escolher e como escolher? E o papel do professor da disciplina de história? Entre as ferramentas de buscas e os professores, quem pode conhecer melhor os alunos? “A cultura digital é a cultura dos filtros, da seleção, das

---

<sup>53</sup> Trecho da canção “Grito de Alerta” do canto e compositor Luiz Gonzaga Jr. (Gonzaguinha).

sugestões e dos comentários” (COSTA, 2008, p. 34), portanto, como fica a intermediação do professor no que tange ao ensino de história, especialmente se tratando da questão na busca incessante de atenção na esfera dos aparatos tecnológicos? Seria o professor uma espécie de filtro no processo de mediação e intermediação diante do que denominou Fickers (2012) de a “era da abundância”? (p.7). Nessa dimensão abundante de informações e fontes, o historiador aponta sobre a necessidade de uma análise crítica contextual no que tange os documentos disponíveis na web, a saber: “Quem criou/produziu a fonte (autor)? Que tipo de documento é (gênero e uso específico da linguagem)? Onde foi feito e distribuído (divulgação e audiência)? Quando foi feito (data e período)? Por que foi feito (intenção)?” (ibid., p. 8-9).<sup>54</sup> A essa preocupação analítica e crítica, é de suma importância compreender 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 -, abriu-se novas possibilidades, sobretudo narrativas não lineares (FICKERS, 2012). Sendo assim, na proposição do excesso de informação (COSTA, 2008) e na esfera da era da abundância (FICKERS, 2012), Yuval Harari (2018) imperativamente coloca que: “Num mundo inundado de informações irrelevantes, clareza é poder” (p. 11). Independente do suporte, o papel do professor de história é de fundamental relevância no que diz respeito ao “desejável letramento crítico digital, portanto, não se limita à habilidade técnica de manusear dispositivos e programas informático-digitais, mas se define pela busca da compreensão da experiência social inscrita na cultura digital” (COSTA E LUCCHESI, 2016, p. 344). Nesse sentido concorda-se com a tese defendida por Costa (2019) onde o digital é compreendido como uma categoria de juízo, preocupada em entender as práticas culturais que circunstanciam os saberes-fazer dos suportes.

Os novos leitores – lembrando que a discussão tratada nesse trabalho gira em torno dos nativos digitais -, são impulsionados pela cultura digital a permanecerem num estado *always on* e *wireless*<sup>55</sup> de maneira constante. A questão desafiadora não são os suportes ou aparatos tecnológicos, mas a construção de um aprendizado através das tecnologias digitais. E nesse viés torna-se necessário transformar a Tecnologia da Informação e Comunicação (TIC) em Tecnologia de Aprendizagem e Conhecimento (TAC). Como transformar TIC em TAC? Para a TIC alcançar o seu potencial é preciso transformar em TAC, ou seja, um processo dinâmico, colaborativo e interessante, de forma que, produza e provoque a atenção dos nativos digitais,

---

<sup>54</sup> Tradução nossa.

<sup>55</sup> Na língua inglesa “Wireless” significa (sem fio) e “Always On” (para sempre ligados).

pois a verdadeira revolução no tempo presente em relação à cultura digital não está centrada no mercado e muito menos nos suportes tecnológicos, porém no social, a saber, na interatividade, na conectividade e na colaboração que podem gerar novas comunicações cooperativas entre os sujeitos (COSTA, 2008). E nesse cenário adentram as interfaces digitais, sobretudo com as tecnologias móveis na aprendizagem: E-Learning ou Eletronic Learning,<sup>56</sup> M-Learning<sup>57</sup> e U-Learning.<sup>58</sup> E-Learning: ensino on-line, seu desenvolvimento de maneira síncrona ocorre com o auxílio de algumas ferramentas – chat, skype, whatsapp, etc -, de forma assíncrona – fóruns e e-mails -, a grande diferença entre o E-Learning e a Educação à Distância (EaD) respectivamente, a internet é o único suporte para a interatividade seja síncrono ou assíncrono, além da internet, utiliza outros suportes, cartas, rádio, TV, etc. M-Learning traz a dimensão do ensino móvel. A principal diferença com a E-Learning é que não precisa de um determinado tempo para chegar num local com internet, ou seja, a conexão é móvel através do wireless a qualquer espaço e tempo. U-Learning opera numa aprendizagem onipotente, portanto, é o conjunto de todas essas tecnologias apresentadas anteriormente. A aprendizagem está em qualquer lugar, na qual, os sujeitos possam estar imersos e ao mesmo tempo compartilhar o conhecimento (CARMONA E PUERTAS, 2012), especialmente através de suportes móveis – tablets, smartphones e notebooks.

Segundo Maria 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 a 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 - às 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

---

<sup>56</sup> Na língua inglesa “Learning” significa (aprendizagem) e “Eletronic” (eletrônico).

<sup>57</sup> Na língua inglesa “M – Mobile - Learning” significa (ensino ou aprendizagem móvel).

<sup>58</sup> “U- Ubiquitous Learning” significa (Ensino ou aprendizagem onipotente).

Fritjof 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 a revolução copernicana” (Ibid., p. 23). Vale dizer que, nessa pesquisa tratamos de ecossistema digital na compreensão que extrapola o paradigma mecanicista da modernidade, no qual, os aspectos econômicos e tecnológicos cumprem tão somente o papel da perspectiva de crescimento e progresso ilimitado conjecturado como projeto de poder (MIGNOLO E PINTO, 2015), desconsiderando o aspecto do ponto de vista sistêmico, onde tudo se encontra conectado e interdependente.

A tecnologia da informação pensada por Bonnie Nardi e Vicki O’Day (1999) abrange uma construção metafórica e introduz o conceito de tecnologia como uma ecologia, ou seja, de acordo com os ecossistemas biológicos, de modo que, a tecnologia é cercada por inúmeros componentes e dentre esses componentes: a interrelação entre os sujeitos e as ferramentas, visto que, há determinados funções para os sujeitos e para as ferramentas. Sendo assim, diante da metáfora da ecologia da informação, o cerne não está na tecnologia, mas no processo de desenvolvimento – na interrelação entre razão e emoção -, na medida em que ocorrem novas possibilidades e novas formas de racionalidades, “induzindo o surgimento de outra lógica e de novas percepções de temporalidade e localidade” (ALMEIDA, 2003, p. 335). Corroborando com o conceito de ecologia para a compreensão tecnológica e ecossistema digital torna-se de grande valia articular com a definição de paradigma social do físico Fritjof Capra (2004) “uma constelação de concepções, de valores, de percepções e práticas compartilhadas por uma comunidade, que dá forma a uma visão particular da realidade, a qual constitui a base da maneira como uma comunidade se organiza” (Ibid., p. 25 *Apud* CAPRA, 1986), de maneira que nada se encontra isolado, muito pelo contrário, tanto no âmbito social quanto dos suportes materializados pelas tecnologias são processos sistêmicos. Sendo assim, conclui-se com base nas discussões tratadas pelos especialistas que a infraestrutura tecnológica não é por si só suficiente, pois sem um currículo escolar que promova redes de conhecimentos, significações, e relações tecidas por sujeitos em comunicação, especialmente de maneira livre e autônoma (HOOKS, 2013; FREIRE, 1987), tende-se a cair nas armadilhas das mesmices pedagógicas. A técnica entendida no enfoque meramente maquinal esvazia os sentidos como produção cultural, pois os sujeitos no processo histórico podem se autoconhecerem através de suas produções (SENNETT, 2009). Além disso, na preposição do impacto das Tecnologias da Informação e da Comunicação na esteira de um currículo que contemple um conjunto de interfaces digitais, é necessário que hospede conteúdos que permita a comunicação para a promoção de expressão e autoria de discentes e docentes (SOARES E SANTOS, 2012).

Diante da perspectiva proposta pelas autoras supracitadas, no que tange à questão da promoção da autoria para docentes e discentes, relembramos que através do site institucional <sup>59</sup> a Plataforma Educopédia (PE) é apresentada como “uma plataforma online colaborativa de aulas digitais, onde professores e alunos podem acessar de forma lúdica e prática de qualquer lugar e a qualquer hora”. <sup>60</sup> No entanto, Elton Matias (2016) em sua pesquisa no âmbito de duas instituições escolares da Secretaria Municipal de Educação do Rio de Janeiro (SME/RJ) – Teotônio Vilela e Josué de Castro -, ambas pertencentes à 4ª Coordenadoria de Regional de Ensino (4ª CRE), situadas na região da Zona Norte – circunscritas na Maré -, concluiu em sua dissertação a não autoria do corpo discente referente às aulas digitais na PE, através de procedimentos metodológicos, ou seja, por meio da observação participante, entrevista semiestruturada, questionário e análise de documentos. Nesse sentido torna-se importante ressaltar que a interatividade é a principal característica da internet (COSTA, 2008), e como apontou Almeida (2003) às interações só podem ocorrer em um ambiente favorável. E o que constitui um ambiente favorável para um ensino de história na perspectiva das relações étnico-raciais com o uso das TICs? Para tentar dar conta dessa dimensão apoiamos nossa pesquisa na compreensão que a tecnologia é constituída como uma ferramenta de potência para o ensino de história no esteio das relações étnico-raciais, pois através “dos diferentes recursos de multimídia, fotografias, vídeos, imagens, sons e filmes, dentre outros, quando usados corretamente, tornam-se ferramenta de alto potencial para a apresentação, construção e transmissão do conhecimento histórico” (ANDRADE, 2018, p. 176).

Antes de discorrer sobre as disputas e os hipertextos, é importante lembrar que esta pesquisa analisa os processos das reelaborações das plataformas e sua culminância no Material Rioeduca no contexto da Secretaria Municipal de Educação do Rio de Janeiro (SME/RJ), vale dizer na esfera da educação pública, portanto, a maior fração de classe de seu público é oriunda das camadas menos abastadas economicamente. Nesse sentido faz-se recordar a questão das desigualdades sociais, sobretudo na realidade brasileira. O professor da Faculdade de Comunicação da Universidade Federal da Bahia (UFBA) André Lemos traçou a seguinte observação: “é muito difícil achar alguém que não tenha acesso a internet, inclusive no Brasil”.

<sup>61</sup> O professor problematiza sinalizando que a questão não é o acesso, mas a qualidade do acesso

---

<sup>59</sup> Acesse: [www.plataformaeducopedia.com.br](http://www.plataformaeducopedia.com.br).

<sup>60</sup> Disponível em: <http://www.educopedia.com.br/SobreEducopedia.aspx>. Acesso em: 12 de março de 2018, 19 de maio de 2021 e 27 de junho de 2022.

<sup>61</sup> LEMOS, André. **Laboratório, Internet e saúde. TV UFBA.** Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=t7VgIIOePjw>. Acesso em: 16 de Abril de 2022.

e o lado cognitivo. No entanto, com base nas pesquisas do Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE), através da Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílio (PNAD), em 2019 <sup>62</sup> houve um crescimento de 3,6% em relação ao ano anterior, ou seja, de 79,1% para 82,7%, entretanto, de acordo com o IBGE, ainda temos 40 milhões de brasileiros sem acesso à internet. Dados que não podem ser negligenciados, especialmente por ser tratar e materializar um processo de exclusão social, nesse caso, os índices estatísticos quantificam e atestam a continuidade e a permanência do distanciamento entre ricos e pobres (GUZZO E EUZEBIOS FILHO, 2005), conseqüentemente, essa verberação atinge diretamente o público da escola pública, a saber, de pobres e negros em sua maior fração. Assim, como também no passado – as tecnologias –, já promoveram inúmeras exclusões no processo histórico. O grande diferencial entre o passado e o presente no contexto das desigualdades sociais e suas exclusões na dimensão tecnológica pode ser resumida no aspecto da velocidade e das percepções dos acontecimentos na era da informação.

A invenção da tecnologia escrita exigiu da humanidade o domínio de certos códigos. E o não domínio dos códigos escritos diante de um mundo vasto em sentidos, signos e símbolos prescritos e dominados pela escrita redundou nos seus excluídos - “analfabetos” e “analfabetos funcionais”. É importante lembrar que as tecnologias reverberam as construções históricas de cada contexto social, cultural, econômico e político, apresentada por certos conjuntos de conhecimentos no âmbito técnico e científico (FILÉ, 2008), haja vista, que o modo de produção capitalista investe em estruturas tecnológicas hegemônicas para servirem aos seus próprios interesses. De modo que, sem uma construção de políticas públicas que viabilizem a materialização inclusiva não poderá haver uma tecnodemocracia (LÉVY, 1997).

## **1.2 Os novos suportes: um território em disputa**

Roger Chartier (1999) deixou um alerta a respeito do futuro necessário tanto da biblioteca virtual quanto impressa – comentado na seção anterior –, e no que se refere a essa condição corrobora Robert Darnton (2011) afirmando ser um mito pensar na morte do livro diante de uma sociedade tecnologizada, pois “qualquer que seja a forma de avaliar, a população de livros está crescendo, não decrescendo e, com certeza, não está morrendo” (s/p). Para o historiador também é um equívoco supervalorizar a “idade da informação” como se a informação fosse uma premissa somente do tempo atual e negando as outras épocas. Outra questão apontada por Robert Darnton refere-se sobre o seguinte superlativo: “Agora, toda a

---

<sup>62</sup>INSTITUTO BRASILEIRO DE GEOGRAFIA E ESTÍSTICA. **PNAD, 2019: Acesso a Internet**. Disponível em: <https://www.ibge.gov.br/busca.html?searchword=acesso+a+internet>. Acesso em: 16 de Abril de 2022.

informação está online” (s/p). O historiador argumenta que os arquivos e as obras digitalizadas ainda são ínfimos diante das publicações impressas, e como explicadas anteriormente, o mercado editorial dos livros impressos vem crescendo a despeito da “idade da informação”, pois a época da publicação do artigo – 2011 -, o autor exemplificou com os seguintes dados: “O Google avalia que existem no mundo 129.864.880 livros e afirma ter digitalizado 15 milhões deles – ou cerca de 12%” (s/p). E ainda pondera ser abstrusa a afirmação do futuro ser digital, ainda que reconheça ser relativamente verdadeiro, de forma que, não poderá negar o valor do material impresso, de acordo com o historiador um suporte não substitui o outro, muito pelo contrário, “em cada caso, o ambiente de informação se tornou mais rico e mais complexo” (s/p). Observa-se nas ponderações realizadas por Robert Darnton (2011) que o equilíbrio é de fundamental importância, assim como também sinalizaram Marcela Costa e Anita Lucchesi (2016). Percebe-se que os discursos ideológicos que cercam o processo de desenvolvimento dos aparatos tecnológicos a semelhança do campo curricular também tem se constituído num território em disputa (ARROYO, 2013). No entanto, o excesso vaticinador a respeito da “manipulação ideológica que caracteriza a maior parte dos discursos sobre a revolução da tecnologia da informação não deveria levar-nos a cometer o erro de subestimar sua importância verdadeiramente fundamental” (CASTELLS, 2020, p. 88). Nesse sentido, vale dizer, a respeito da relevância tanto do aspecto documental quanto quantitativo para as pesquisas, a potência de se ter a disposição tão somente através de um *click* uma sucessão de periódicos brasileiros como no caso do portal Hemeroteca Digital da Biblioteca Nacional.<sup>63</sup>

Torna-se também importante para tentar evitar cair em armadilhas tanto por cyberpessimistas quanto por cyberutópicos, as implicações levantadas por Melvin Kranzberg (1986), especialmente, no que diz respeito no escape da tentação maniqueísta entre o bem e o mal, porém ter a clareza que a tecnologia não é neutra. Na perspectiva do historiador, a História da tecnologia, sobretudo no contexto de uma sociedade tecnologizada, é de fundamental relevância, principalmente no que se refere aos seus mecanismos e suas funcionalidades no processo globalizante. E pensando nos processos corrobora Manuel Castells (2020) “as novas tecnologias da informação não são simplesmente ferramentas a serem aplicadas, mas processos a serem desenvolvidos. Usuários e criadores podem tornar-se a mesma coisa” (p. 89). A criatividade, a inventividade e a inovação são pertencentes à mente humana, e os suportes tecnológicos possuem a magnitude de ampliarem e maximizarem o potencial da produção

---

<sup>63</sup> Para saber mais sobre o portal acesse. Disponível em: <http://bndigital.bn.br/hemeroteca-digital/>. Acesso em: 07 de maio de 2022.

humana (CASTELLS, 2020). E no que diz respeito ao potencial da produção humana, abre-se um adendo sobre o pensamento, sobretudo no contexto da formação humana. Marcelo Andrade (2010) analisando e refletindo em seu artigo intitulado - A banalidade do mal e as possibilidades da educação moral: contribuições arendtianas -, observa-se que para Hannah Arendt “[...] uma educação moral não deve estar preocupada apenas com conteúdos moralizantes a serem incluídos no currículo escolar. Na perspectiva arendtiana, uma educação que se queira moral deve, sobretudo, apostar – sem garantias ou certezas – no pensamento [...]” (p. 122). Diante da problematização apontada por Manuel Castells (2020) verificou-se através da perspectiva da filósofa sobre a importância do pensamento, principalmente no que diz respeito sobre a banalidade do mal – na questão do julgamento do caso Eichmann em Jerusalém –, pois a questão implicou-se na impossibilidade, ou da não reflexão do réu sobre os significados de suas ações na operacionalização das deportações dos judeus para o processo de genocídio. Nas atrocidades cometidas pelos nazistas ocorreu ausência do processo cognitivo? Não, muito pelo contrário, no contexto social abordado pela a autora havia um “[...] alto nível instrucional de boa parte da sociedade e as especulações filosóficas mais sofisticadas sobre ética e moral” (ANDRADE, 2010, p. 116). Portanto, para além de conteúdos morais, o pensamento na perspectiva arendtiana necessita ser reflexivo, provocativo, instigante, sobretudo na dimensão que permita os sujeitos a se moverem no mundo de maneira crítica e numa trajetória que possibilite problematizações no processo de transformação social. O pensamento é esse movimento dialógico de constante aproximação-distanciamento-aproximação para a construção de novos sentidos. Portanto, nesse sentido, independentemente dos suportes, é de suma relevância para a formação humana, no conjunto das experiências do cotidiano num constante exercício que provoque a problematização, o esforço na compreensão e a ressignificação dos processos vivenciados, de maneira que, possibilite tanto os educadores quanto os educandos, as trocas de experiências concretas que culminem nos momentos de debruçar-se reflexivamente sobre as mais diversas visões de mundo, das injustiças e desigualdades sociais, da negação dos direitos humanos, sobretudo no contexto do tempo presente com os seus retrocessos para a construção de uma sociedade verdadeiramente democrática.

Dito isto, vale ressaltar que o trabalho do historiador permanece o mesmo no sentido filológico. Em se tratando do percurso da era do paradigma tecnológico, “pode-se notar que a experiência, e tudo o que se aprendeu no passado sobre ‘fazer história’, continua iluminando o presente” (COSTA E LUCCHESI, 2016, p. 341), principalmente, em concordância com a

perspectiva arendtiana apontada anteriormente por Marcelo Andrade (2010) em relação ao pensamento humano, pois se constitui o âmago do exercício e prática do trabalho historiográfico: a construção da narrativa, da crítica e análise das fontes (COSTA E LUCCHESI, 2016). Torna-se também pertinente destacar que, independentemente do suporte, a potência do conhecimento em rede no paradigma da informação, pode trazer a ruptura com a verticalização e hierarquização – frutos de uma abordagem pedagógica tradicional – propondo uma horizontalidade, na qual o educador e o educando possam trocar de maneira dialógica e juntos construam o processo de ensino-aprendizagem (FREIRE, 1980).

Entre as tensões e as disputas, muito se criou nas tramas ficcionais o favorecimento de um crescente ambiente aterrorizador e apocalíptico sobre as tecnologias. Esse cenário acabou trazendo certas reduções a respeito das tecnologias. Vani Kenski (2012) nos lembra que estamos tão mergulhados e envoltos no cotidiano com as tecnologias que não nos damos conta que naturalizamos a sua presença em nossas rotinas. Nesse exato momento em que escrevo/digito esse texto e encontro-me amparado pela lente dos óculos. O quanto foi envolvido de estudos, pesquisas, técnicas e tecnologias para o desenvolvimento e a fabricação dos óculos? Assim, técnica, se dá no contexto de como operamos cada ferramenta posta em ação. Já a tecnologia, refere-se “ao conjunto de conhecimentos e princípios científicos que se aplicam ao planejamento, à construção e à utilização de um equipamento em um determinado tipo de atividade” (KENSKI, 2012, p. 18), de modo que, cada era produziu seus aparatos tecnológicos e técnicas (DARNTON, 2011; CASTELLS, 2020; KENSKI, 2012; CHARTIER, 1999). Nessa percepção Robert Darnton (2011) e Vani Kenski (2012) concordam que a cada era – cada uma com as suas propriedades e características -, foram “eras tecnológicas, no entanto, o grande diferencial da sociedade da cultura digital é a “era da abundância” (FICKERS, 2012). Também lembramos que no âmbito das Novas Tecnologias de Informação e Comunicação (NTICs) <sup>64</sup> uma nova cultura e um novo modelo de sociedade são construídos, o que tem provocado novas percepções cognitivas, novas relações sociais, novos modos de pensar, sentir, agir, sobretudo no aspecto em rede numa dimensão sistêmica (COSTA E LUCCHESI, 2016; KENSKI, 2012; CAPRA, 2004; COSTA, 2008; SANTOS, 2008). E diante dessa sociedade tecnologizada, há segundo os especialistas supracitados, modificações no espaço-tempo. Portanto, dentre as principais tendências historiográficas, aponta-se a história do tempo presente como uma aposta de concepção de história para tentar dar conta de um *ensinoaprendizado*

---

<sup>64</sup> Até o presente momento estamos considerando como NTICs: televisão, rádio, computadores e seus demais acessórios de multimídia, tablets, smartphones e internet. Esses foram elencados devidos os aspectos mais usuais no campo da educação formal e no atual contexto social.

satisfatório na dimensão da temática problematizada em sala de aula (BITTENCOURT, 2009). Ainda segundo Circe Bittencourt (2009) observa que alguns historiadores optam por se debruçarem para a “história contemporânea ou história do tempo presente” (p. 151). Não muito diferente das disputas já mencionadas anteriormente, as concepções historiográficas não estão imunes, aliás, nada, absolutamente nada, deve estar imune à críticas, no entanto, deixaremos a discussão para ser apresentada oportunamente nos capítulos seguintes. No momento, antes de introduzir a dimensão dos hipertextos, uma intrigante pergunta nos é apresentada por Pierre Lévy (2010): “Seria a tecnologia um ator autônomo, separado da sociedade e da cultura, que seriam apenas entidades passivas percutidas por agente exterior?” (p. 22). Por mais tecnologizada que esteja à sociedade do presente século, as atividades humanas demandam interações com todo o aparato tecnológico. Assim, torna-se impensável tentar cindir o humano de suas construções materiais, pois “como dos signos e das imagens por meio das quais ele atribui sentido à vida e ao mundo” (Ibid., p. 22). Essa cisão, assim como o amplo construto do projeto de modernidade – antiecológico -, sobretudo cartesianamente na teia do paradigma razão versus emoção, trouxera inúmeras implicações sobre as formas de concepções no campo epistemológico, de maneira que, tratamos nesta pesquisa pensar as relações e interações das demandas humanas numa perspectiva de outro paradigma, ou seja, uma “visão de mundo [...], que concebe o mundo como um todo integrado, e não como uma coleção de partes dissociadas” (CAPRA, 2004, p. 25). Para o físico esse novo paradigma “está associado com uma escola filosófica específica e, além disso, com um movimento popular conhecido como ‘ecologia profunda’, que está, rapidamente, adquirindo proeminência” (Ibid.). Portanto, seguindo os passos para o entendimento do conceito de ecologia profunda é relevante notar que: “Ela vê o mundo não como uma coleção de objetos isolados, mas como uma rede de fenômenos que estão fundamentalmente interconectados e interdependentes”, (Ibid., p. 26).<sup>65</sup> torna-se necessário questionar profundamente os modos de vidas da contemporaneidade numa perspectiva da ecologia social (CAPRA, 2004). Dito isto, nosso interesse nesta tese é desenvolver e problematizar a dimensão cyberpossibilista: *tecnoafetividade*, *tecnodiversidade* e *tecnorizomático* no Ensino de História por meio dos novos suportes, pois, o projeto de modernidade (MIGNOLO E PINTO, 2015) traz os protótipos de dominação e de antiecológica que carregam o – patriarcalismo, imperialismo, capitalismo, racismo, eurocentrismo.

---

<sup>65</sup> O novo paradigma abordado por Fritjof Capra foi desenvolvido no contexto do início da década de 70, através da escola filosófica fundada por Arne Naess, filósofo norueguês que problematizou a questão da ecologia profunda e ecologia rasa. Ecologia rasa centraliza-se no ser humano e o compreende de forma que esteja fora ou num nível superior à natureza. O que é completamente oposta a perspectiva da ecologia profunda.

É de suma importância destacar a compreensão de eurocentrismo nesta tese. Retoma-se neste momento que a inspiração crítica se desenvolveu a partir do grupo de estudiosos latinos denominado de Modernidade/Colonialidade (M/C),<sup>66</sup> que defende uma perspectiva de leitura de mundo epistêmica, política e teórica no viés decolonial.

O eurocentrismo consiste na hegemonia de certos saberes em detrimento de outros. De maneira semelhante à análise de Edgardo Lander (2005), que critica o poder do pensamento hegemônico neoliberal, o eurocentrismo se manifesta na capacidade de apresentar sua própria narrativa histórica como um conhecimento objetivo, científico e universal, e de entender sua visão da sociedade moderna como a mais avançada – e, por isso, a mais “normal” da experiência humana [...]” (p. 22). Essa desconstrução do eurocentrismo ganha força e expressão nas obras de diversos autores latino-americanos (QUIJANO; CASTRO-GÓMEZ; CORONIL; DUSSEL; ESCOBAR; SEGRERA; MIGNOLO; MORENO, 2005; GOMES, 2010).

Kabengele Munanga (2014), ao discutir a importância do ensino da História dos negros e da África no sistema educacional brasileiro, alinha-se ao grupo citado anteriormente no que tange à crítica ao eurocentrismo presente em nosso currículo. Ele afirma que, além de ser monocultural, esse currículo “não respeita nossas diversidades de gênero, sexo, religiões, classes sociais, 'raças' e etnias” (MUNANGA, 2014, p. 21).

Isto exposto, o cyberpossibilismo defendido neste trabalho poder-se-á auxiliar em diversas trajetórias, sobretudo na percepção do tempo não linear em oposição ao pensamento linear defendido no paradigma anterior. A perspectiva proposta nos permitirá desenvolver uma ciência para a vida, ou seja, a vida e as relações humanas são o cerne, não o suporte tecnológico, assim como, “no sentido de ecologia profunda, enfatizamos que a vida se encontra em seu próprio cerne. Este é um ponto importante para a ciência [...]”. Na dimensão do novo paradigma científico, principalmente no que abarca o campo da física, “implica uma mudança da física para as ciências da vida” (CAPRA, 2004, p. 29). Tomamos parte dessa reflexão para os suportes na dimensão do Ensino de História no âmbito das Relações Étnico-Raciais, sobretudo na possibilidade de outras temporalidades e também pensar na politemporalidade, ou seja, na aproximação de tempos diferentes através do suporte digital (KASTRUP, 2000).

---

<sup>66</sup> Há inúmeras publicações científica/acadêmicas a respeito do Grupo M/C, assim, é possível encontrar uma excelente síntese e sistematização das principais ideias no artigo de Luciana Ballestrin, intitulado: **América Latina e o giro decolonial**. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/rbcpol/a/DxkN3kQ3XdYYPbwwXH55jhw/>. Acesso em: 08 de setembro de 2024.

### 1.3 Hipertextos: entre desafios e possibilidades das dobras e desdobras entrecruzada

Tentou-se evitar nesse texto a transcrição de citações diretas para que de alguma maneira a leitura se tornasse um pouco mais fluída, no entanto, a definição de hipertexto a seguir vai romper com esse propósito, devido à compreensão e amplitude captada por Pierre Lévy (2010) e nas demais considerações no decorrer deste capítulo.

Hipertexto é um texto em formato digital, reconfigurável e fluido. Ele é composto por blocos elementares ligados por links que podem ser explorados em tempo real na tela. A noção de hiperdocumento generaliza, para todas as categorias de signos (imagens, animações, sons, etc.), o princípio da mensagem em rede móvel que caracteriza o hipertexto (LÉVY, 2010, p. 27).

Dentre as características na definição apontadas pelo filósofo - a reconfiguração -, é um dos aspectos onde proporciona tanto na escrita quanto na leitura uma “troca de papéis”, o que se conclui é que “com o hipertexto, toda leitura é uma escrita potencial” (Ibid., p. 64). E com isso subverte a logicidade da linearidade, pois possibilita “[...] ser aberta, clara e racional graças à multiplicação dos vínculos hipertextuais” (CHARTIER, 2002, p. 24). Portanto, o leitor da era digital ou nativo digital tem a sua frente uma tela – computador, smartphone, tablet, etc. -, mas, independentemente do suporte que lhe esteja à disposição, para o historiador a dificuldade para esse leitor é a “percepção da obra como obra”, isto é, a identidade singular de uma determinada obra não é identificada devido um processo de fragmentação. Para compreender esse processo fragmentário assim se posiciona o historiador.

A leitura diante da tela é geralmente descontínua, e busca, a partir de palavras-chave ou rubricas e temáticas, o fragmento textual [...]. Num certo sentido, no mundo digital todas as entidades textuais são como banco de dados que procuram fragmentos cuja leitura absolutamente não supõe a compreensão ou percepção das obras em sua identidade singular (Ibid., p. 23).

Por outra dimensão, os leitores no âmbito da cultura digital ou como denomina Pierre Lévy (2010) – *cibercultura* -, podem acessar (caso estejam digitalizados) textos, imagens, sons, filmes, áudios, imagens, etc., de forma que, “[...] pode comprovar a validade de qualquer demonstração consultando pessoalmente [...]” (CHARTIER, 2002, p. 24). Portanto, o leitor já deve ter percebido que os desafios são complexos, porém, no confronto diante da perspectiva dos cyberpessimistas e dos cyberutópicos, prefere-se nessa pesquisa uma postura cyberpossibilista, ou seja, uma busca para tentar o equilíbrio, sobretudo diante da antiga sabedoria popular: “não jogue fora o bebê junto com a água do banho”. Na perspectiva que denominamos de *cyberpossibilista* partimos do conceito de rizoma dos filósofos Deleuze e Félix Guattari (1995) diante de uma inspiração extraída do campo da botânica de plantas rizofórmicas. Planta rizofórmica cresce tanto no subsolo quanto na superfície, diferente das raízes fixas e estáticas. Portanto, elas crescem de maneira horizontal e se multiplicam. Em vista

disso, se defende a criação do termo “*tecnorizomática*”, que consiste nos seguintes termos: (tecnologia – tecnologia + rizoma – plantas com caule + mática – informática). Uma aprendizagem *tecnorizomática*, é uma aposta nesta tese para tentar romper com as hierarquizações e relações verticalizadas, e possibilitar no âmbito de cada novo aprendizado uma explosão de outras novas conexões de forma não fixas e não lineares, fluidas, autônomas e de fluxos constantes. Nesse aspecto se percebe a potência do hipertexto na concepção trazida e discutida por Pierre Lévy (2010) nesse subtópico e conforme pontua Virgínia Kastrup (2000) “podemos fazer com que as novas tecnologias cognitivas não constituam um obstáculo, mas um dispositivo importante e atual para a invenção de si e do mundo” (p. 53). Pensando nas perspectivas teóricas apresentadas nessa pesquisa, a nova forma de leitura e escrita diante do âmago da navegação – o hipertexto -, na esfera da não linearidade, permite o contínuo fluxo “fazendo suceder um movimento perpétuo do dobramento e desdobramento de um texto caleidoscópico” (FONSECA, 2000, p. 61). Nesse sentido busca-se um Ensino de História na perspectiva da Educação das Relações Étnico-Raciais – *tecnorizomático* -, que se assemelham às questões relacionadas ao hipertexto apresentado por Pierre Lévy (2010), pois neste trabalho, a compreensão de identidade, não é fixa, estável e essencialista como se pensou o sujeito no âmbito do projeto da modernidade, mas uma descontinuidade, instável, não essencializada, inacabada e fragmentada (HALL, 2014; CANCLINI, 2013), sobretudo na “[...] conectividade e em suas possibilidades de ativar associações que os particulares sentidos se reproduzem” (FONSECA, 2000, p. 61). Nesse sentido, diante do novo paradigma que abrange e compreende o mundo de maneira integrada (CAPRA, 2004), não se pode teorizar de forma em que se permita uma cisão das condições corpóreas, afetivas, e de outras produções do saber, assim, vale dizer que, o grande desafio diante do “mundo globalizado, tecnologizado, mas ao mesmo tempo plural e constituído na diversidade de raças, etnias, gêneros, opções sexuais, religiões, linguagens e outros marcadores identitários” (CANEN, 2006, p 35). O desafio é tornar a diversidade e a pluralidade na construção do sistema oficial educacional brasileiro numa esfera ético-política. Alguns autores buscam trabalhar o conceito de interseccionalidade <sup>67</sup> na perspectiva de EXU – divindade africana da comunicação -, pois se assenta no Orixá uma dimensão pedagógica das encruzilhadas na finalidade de combater as estruturas racistas, sexistas, decoloniais, político, ético e educativo (AKOTIRENE, 2020; RUFINO, 2017). Segundo Luiz Rufino (2017) diante de um mundo partido, as encruzilhadas possibilitam uma reinvenção onde “emergem das fronteiras, das interseções, dos efeitos dos *cruzos* e da diversidade como poético-política [...]”

---

<sup>67</sup> O conceito surge no seio do pensamento feminista negro a partir de lacunas deixadas pelo movimento feminista branco e pelo movimento antirracista negro masculino. Sugerimos a leitura de Akotirene (2020) nas referências.

(p. 30). Logo, o hipertexto, é tratado nesta tese como um processo articulado através de três compreensões de práticas de ensino: i) *tecnoafetividade*; ii) *tecnodiversidade* e iii) *tecnorizomático*.

A dimensão interativa, fluida, que dobra e desdobra, permite o rompimento da linearidade, da hierarquização e da verticalização das relações ensino-aprendizagem segundo alguns algumas abordagens e apostas nesta investigação (FONSECA, 2000; LÉVY, 2010; RUFINO, 2017), sobretudo na relação entre docente/discente, pois “[...] Procurávamos uma metodologia que fosse um instrumento do educando, e não somente do educador, e que identificasse – como fazia notar acertadamente um sociólogo brasileiro – o conteúdo da aprendizagem com o processo mesmo de aprender (FREIRE, 1980, p. 41)”, o que possibilitou a ruptura com a verticalização e hierarquização – frutos de uma abordagem pedagógica tradicional – propondo uma horizontalidade, onde educador e educando possam trocar de maneira dialógica e juntos construam o processo de ensino-aprendizagem. E a participação do educando nesse processo é de extrema importância. Essa conscientização do sujeito na relação da construção do processo de conhecimento, de sentidos, de resistência e transformação nos conduz para outra contribuição pertinente, o conceito de educação como ato político.

O hipertexto como metáfora em Pierre Lévy (1997) permite vislumbrar a construção de imagens dos sentidos. Para o autor o papel principal da comunicação é a transmissão de informação. “A comunicação só se distingue da ação em geral porque visa mais diretamente ao plano das representações” (p. 21). Nas trocas de informações perante as comunicações entre os interlocutores um novo sentido se desdobra a cada troca realizada. O autor utiliza como exemplo os jogos de tabuleiro – é bom lembrar que há também na dimensão dos games -, principalmente o xadrez para exemplificar a logicidade das representações e dos sentidos a cada jogada, já que, “cada novo lance ilumina com uma luz nova o passado da partida e reorganiza seus futuros possíveis; da mesma forma em uma situação de comunicação, cada nova mensagem recoloca em jogo o contexto e seu sentido” (p. 21-22). É na linguagem que nós, seres humanos, nos constituímos. Dessa forma, de acordo com Humberto Maturana (1988) “Não temos como nos referir a nós mesmos ou a qualquer outra coisa fora da língua” (p. 17).<sup>68</sup> No entanto, Fritjof Capra (2004) aponta que de acordo com Humberto Maturana (1970; 1988), a comunicação “não é transmissão de informações”, mas vale dizer que, “é uma coordenação de comportamento entre organismos vivos, por meio de um acoplamento estrutural mútuo”. E ainda explica que “com ou sem sistemas nervosos, e se torna mais e mais sutil e elaborada em

---

<sup>68</sup> Tradução nossa.

sistemas de complexidade crescente” (p. 224-225). Para exemplificar a observação do neurobiólogo a respeito da comunicação como coordenação de comportamento acompanhe o seguinte relato.

Neste caso (diferentemente de muitos outros pássaros), a coordenação vocal de comportamento no casal cantor é um fenômeno ontogênico [isto é, desenvolvimento]. ... A melodia particular de cada casal nessa espécie de pássaro é única na sua história e acasalamento (CAPRA, 2004 p. 225 *Apud* MATURANA E VARELA, 1987, p. 193-194).

A observação supracitada refere-se aos papagaios africanos. Cada casal da espécie desenvolve um canto único, a prole não recebe a transferência, ou seja, cada geração de novos casais cria os seus específicos e singulares cantos de acasalamento. No caso de nós, seres humanos, a dinâmica ocorre pelo comportamento linguístico que requer uma avultosa complexidade. “De acordo com Maturana, a linguagem surge quando há comunicação de comunicação. Em outras palavras, o processo do [languageamento], como Maturana o chama, ocorre quando há uma coordenação de coordenações de comportamento” (Capra, 2004, p. 225-226). Outra questão importante 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.<sup>69</sup> 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<sup>70</sup> (CAPRA, 2004; MATURANA E VARELA, 1995; MORIN, 2011).

O hipertexto na esfera de dobrar e desdobrar de maneira fluida e contínua tem como potência uma multiplicidade de conexões, especialmente na imbricação dos processos humanos através da mediação das Tecnologias Digitais conectadas em Rede (TDR). Nesse sentido é que dialogamos com a ecologia profunda sintetizada da seguinte maneira:

A crença segundo a qual todos esses fragmentos - em nós mesmos, no nosso meio ambientes na sociedade – são realmente separados alienou-os da natureza e de nossos companheiros humanos, e, dessa maneira, nos diminuiu. Para recuperar nossa plena humanidade, temos de recuperar nossa experiência de conexão com a teia da vida. Essa conexão, ou religação, religio em

<sup>69</sup> Ainda que esse sujeito não seja escolarizado não significa que não carregue saberes (metacognição).

<sup>70</sup> 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.

latim, é a própria essência do alicerçamento espiritual da ecologia profunda (CAPRA, 2004, p. 230).

A cooperação é de fato a grande conquista humana no seu processo evolutivo através da linguagem e não a faculdade de comutações de ideias (ibid.). Por esse viés apostamos na tecnoafetividade, na tecnodiversidade e tecnorizomático. É nesse aspecto que tange o hipertexto que fundi: autor/leitor-leitor/autor diante de uma rede de cooperação, ou colaboração como elucida Humberto Maturana e Francisco Varela (1995).

[...] Toda experiência cognitiva envolve aquele que conhece de uma maneira pessoal, enraizada em sua estrutura biológica. E toda experiência de certeza é um fenômeno individual, cego ao ato cognitivo do outro, em uma solidão que, como veremos, é transcendida somente no mundo criado com esse outro (p. 61).

A transcendência apontada pelos autores dar-se-á em potência na cooperação e não na fragmentação, muito menos no isolamento. Aliás, juntemos e conectemos nesse momento por meio de um dos contos de Eduardo Galeano (2018).

Para que a gente escreve, se não é para juntar nossos pedacinhos? Desde que entramos na escola ou na igreja, a educação nos esquarterja: nos ensina a divorciar a alma do corpo e a razão do coração.

Sábios doutores de Ética e Moral serão os pescadores das costas colombianas, que inventaram a palavra sentipensador para definir a linguagem que diz a verdade (p. 119).

Em consonância com o conto juntemos os nossos pedacinhos em articulação com a teoria da autopercepção de Humberto Maturana, pois para o neurobiólogo “[...] só podemos entender a consciência humana por meio da linguagem e de todo o contexto social no qual está encaixada. Como sua raiz latina – con-scire (conhecer juntos) – poderia indicar consciência essencialmente um fenômeno social” (CAPRA, 2004, p. 227). Outra esfera a ser explorada como potência através do hipertexto diz respeito aos processos que Edgar Morin (2002) chamou de riscos do processo de disciplinarização do projeto de modernidade: a “hiper-especialização do pesquisador” e a “coisificação do objeto estudado” (p.67). Assim, o hipertexto se encaixa no quesito denominado pelo filósofo de “inter-trans-poli-disciplinaridade”, portanto, na contramão do projeto de modernidade com o seu enquadramento dos saberes departamentalizados e isolados. Porém, vale ressaltar que no processo histórico, especialmente se tratando da história da ciência, fronteiras disciplinares também foram cruzadas e atravessadas, viabilizando trocas e produzindo hibridismo. Para esse processo Edgar Morin (2002) aponta os encontros dos engenheiros e matemáticos durante as décadas de 1940 e 1950, onde reuniram pesquisas técnicas para a elaboração e criação de teorias de comunicação e novas tecnologias. Sendo assim, desses encontros ocorreram “casos de hibridação extremamente

fecundos”, que redundaram no campo da “informática e da inteligência artificial e sua irradiação difundiu-se sobre todas as ciências naturais ou sociais” (p. 74-75). Diante de uma gama de possibilidades de sons, textos, áudios, imagens, vídeos, etc., pode consistir em projetos cooperativos ou colaborativos inter-trans-poli-disciplinaridade para processos cognitivos policompetentes, ou seja, além de navegar por diversos campos de saberes, também se criam sujeitos capazes de lidar com problematizações desse tipo organizacional (MORIN, 2002). Nesse sentido nos obriga a pensar a respeito da emergência curricular.

#### **1.4 Políticas curriculares na “Era Digital”: numa perspectiva do Ensino de História e das Relações Étnico-Raciais**

*A educação está intimamente ligada à política da cultura. O currículo nunca é apenas um conjunto neutro de conhecimentos, que de algum modo aparece nos textos e nas salas de aula de uma nação. Ele é sempre parte de uma tradição seletiva, resultado da seleção de alguém, da visão de algum grupo acerca do que seja conhecimento legítimo. É produto das tensões, conflitos e concessões culturais, políticas e econômicas que organizam e desorganizam um povo (APPLE, 2011, p. 71).*

É de suma relevância mais uma vez atentar para a observação realizada por Conceição Soares e Edméia Santos (2012), pois mediante o universo das Tecnologias Digitais de Comunicação e Informação (TDIC), sobretudo no âmbito do currículo na era digital, na medida em que, procuram orientar que se torna necessário articular o conjunto de interfaces digitais de tal maneira que possibilite a hospedagem de conteúdos na viabilização do processo de interatividade, autonomia e autoria de professores e alunos.

Outra questão importante para ser pontuada nesta pesquisa, diz respeito aos conteúdos disciplinares de História na esfera da Educação das Relações Étnico-Raciais, no entanto, diante do paradigma emergencial e da ecologia profunda, a disciplinarização, fruto do paradigma da modernidade, é ressignificada na esteira da polidisciplina (MORIN, 2002).

Na perspectiva do ensino não pode ficar ausente a discussão através de um amplo espectro: políticas públicas; educação; escola; alunos; professores; concepção pedagógica e currículo, de modo que, esse subtópico assim se organiza e atenta para a dimensão da epígrafe acima, preferencialmente no que abarca a não neutralidade do currículo, muito menos das tecnologias.

Política pública carrega questões polissêmicas e complexas, no entanto, não pode ser considerada como uma exclusividade para operar política provisória de determinado governo para atender as demandas da clientela vigente. Muito pelo contrário, torna-se necessário

destacar tanto a sua extensão como percepção (MÜLLER E COELHO, 2014). Por isso, é de vital importância uma breve consulta aos documentos curriculares, sobretudo em duas etapas: i) da dimensão das ações afirmativas e ii) do processo de tecnologização da sociedade.

No que tange ao aspecto de políticas públicas e sua questão polissêmica, a definição mais utilizada segundo Celina Souza (2006) é a de Laswell (1936) “[...] decisões e análises sobre política pública implicam responder às seguintes questões: quem ganha o quê, por quê e que diferença faz” (p.24). Como se pôde observar, a definição denota as tensões, os conflitos e as disputas, o que também corrobora com a visão de currículo como território de disputa, de poder e de sentidos (ARROYO, 2013; APPLE, 2011; SILVA, 2010; MACEDO E LOPES, 2011). Assim, de forma sintética Tânia Müller e Wilma Coelho (2014) refletem sobre os elementos primordiais da composição de políticas públicas. Para Celina Souza (2006).

A política pública permite distinguir entre o que o governo pretende fazer e o que, de fato faz; a política pública envolve vários atores e níveis de decisão, embora seja materializada através dos governos, e não necessariamente se restringe a participantes formais, já que os informais são também importantes; a política pública é abrangente e não se limita a leis e regras; a política pública é uma ação intencional, com objetivos a serem alcançados; a política pública, embora tenha impactos no curto prazo, é uma política de longo prazo; a política pública envolve processos subsequentes após sua decisão e proposição, ou seja, implica também implementação, execução e avaliação (MÜLLER E COELHO, 2014, p. 47 *Apud* SOUZA, 2006, p. 38).

O âmago da política pública é viabilizar a identificação de problemas para que possa providenciar as emendas necessárias, mormente em relação “[...] a trajetória seguida e o papel dos indivíduos, grupos e instituições que estão envolvidos na decisão e que serão afetados pela política pública” (SOUZA, 2006, p. 40). Nesse sentido a Lei 10.639/03 tem materializado como política pública “debates, tensões e desafios teóricos e epistemológicos nas questões curriculares, nas práticas pedagógicas e na formação de profissionais da educação” (OLIVEIRA, 2008 p. 7). Devido aos conteúdos que outrora eram invisibilizados no currículo e nos debates educacionais - no contexto das políticas de ação afirmativas -, é que o autor vai denominar de novas políticas públicas.

É de consenso entre os pesquisadores/as no campo dos estudos Étnico-Raciais, o destaque, e a importância da trajetória dos movimentos negros diante do processo histórico no que tange aos embates, disputas e resistências concernentes a construção de políticas públicas na dimensão das ações afirmativas.

A Lei 10.639/03 foi sancionada pelo Presidente Lula e pelo Ministro Cristovam Buarque em 9 de janeiro de 2003. Esse processo político foi endossado em 11 de março de 1999 pelos

Deputados Federais Ester Grossi e por Bem-Hur Ferreira. A implementação da lei no cenário nacional não ocorreu sem conflitos e polêmicas. De um lado a resistência dos que interpretavam como uma imposição de “novos” conteúdos e de outro uma concessão, e mediante uma série de ações educacionais providenciadas pelo Ministério da Educação e Cultura conjuntamente com movimentos sociais, de educadores e uma sucessão de trabalhos publicados e apresentados, a respectiva lei vem tomando corpo nas ações educativas e provocando reflexões no âmbito curricular (PEREIRA, 2010). No dia 10 março de 2008, a lei foi modificada, a saber, incluindo a obrigatoriedade do Ensino e História das Culturas Indígenas, Lei 11.645/08.

Ao longo do processo histórico brasileiro ocorreram diversas formas de organizações no que tange a luta e resistência dos movimentos negros. Entre muitos exemplos é importante memorar a Frente Negra Brasileira nos anos de 1930, sobretudo por defender entre as inúmeras pautas, a questão do ensino dos povos negros. No cerne do desenvolvimento de políticas públicas no âmbito das ações afirmativas tem-se a figura de Abdias Nascimento, especialmente na liderança do Teatro Experimental do Negro (TEM) nos anos de 1940. O Movimento Negro Unificado (MNU) já defendia nos anos de 1970 a inclusão do ensino de história da África nas construções curriculares. Em 1995, a Marcha Zumbi contra o Racismo, pela Cidadania e a Vida, foi marcada pelas organizações dos movimentos sociais negros por todo o país. Portanto, é mediante esse contexto histórico ao longo do século XX que se pode afirmar a sua culminância nas legislações mencionadas (BRASIL, 2013).

É importante lembrar que o conceito de educação não está restrito somente a esfera institucional. Para Carlos Brandão (2007) a educação existe para além da escola. O conceito de educação para o autor se constitui como um processo de humanização que se constrói ao longo da vida, ou seja, pode se concretizar e materializar: na rua, na igreja, em casa, na escola, nas organizações populares, nos movimentos sociais e em muitos outros espaços sociais. E se tratando de movimentos sociais negros, no que tange o aspecto da educação, Amílcar Pereira (2010) analisando o movimento negro contemporâneo faz importantes investidas através das publicações dos principais jornais liderados por militantes negros – conhecido na história como a imprensa negra -, e diante desse processo ressalta por meio de entrevistas gravadas o relato de homens e mulheres dos movimentos negros a respeito de iniciativas e organizações educacionais. Processo que levou a professora Nilma Gomes (2017) cunhar o termo *movimento negro é um educador*. Para a autora no que diz respeito aos movimentos sociais são “os produtores e articuladores dos saberes construídos pelos grupos não hegemônicos e contra hegemônicos da nossa sociedade” (p. 16). Nesse sentido tem-se uma educação antirracista

iniciada pelos movimentos sociais no processo histórico, <sup>71</sup> especialmente diante de sua consolidação a partir dos anos de 1970. Para Nilma Gomes (2010) é necessário construir práticas que possibilitem uma pedagogia da diversidade, preferencialmente nas ações que anulem os estereótipos e construções ideais sobre o outro, possibilitando também uma pedagogia da liberdade (MELIÁ, 1999).

Antes de adentrar nos documentos curriculares, a saber – Parâmetros Curriculares Nacionais (1998), Diretrizes Curriculares Nacionais (2013), Base Comum Curricular Nacional (2018) e o Currículo Carioca 2020. <sup>72</sup> Torna-se interessante uma breve discussão sobre algumas abordagens no âmbito do currículo.

Para Alice Lopes e Elizabeth Macedo (2011) é impossível responder a pergunta: “o que é currículo?” Devido à complexidade e carregar perspectivas teóricas diversas (p. 19). No entanto, é possível analisar as transformações históricas demarcando as disputas de sentidos sobre o currículo.

A tônica construída até o século XIX preocupou-se na elaboração da organização disciplinar na valoração em si mesmo, ou seja, útil para desenvolver a mente. A partir do século XX, o foco concentra-se na seguinte questão: “o que é útil ensinar?” Demandas e disputas de sentidos que se deseja atender como bem descreve Michel Apple (2011).

Os educadores vêm testemunhando um colossal esforço – que não se tem mostrado malsucedido – de exportação, para as escolas, da crise econômica e de relações de autoridade que afeta as práticas e políticas de grupos dominantes. Se as escolas, seus professores e seus currículos fossem mais rigidamente controlados, mais estreitamente vinculados às necessidades das empresas e das indústrias, mais tecnicamente orientados e mais fundamentados nos valores tradicionais e nas normas e regulamentos dos locais de trabalho, então os problemas de aproveitamento escolar, de desemprego, de deterioração das áreas centrais das grandes cidades etc. desapareceriam quase que por completo, assim querem nos convencer (p. 50).

Logo, se pode constatar que na concepção crítica do autor as questões perpassam sobre a organização e seleção do conhecimento. Quem define? Em favor de quem são definidos? Por que esses conhecimentos e não outros? Que culturas estão presentes ou ausentes?

[...] por que alguns aspectos da cultura social são ensinados como se representassem o todo social? Quais as relações entre o ‘conhecimento oficial’ e os interesses dominantes da sociedade? Por conhecimento entenda-se não

---

<sup>71</sup> Questão a ser aprofundada no segundo capítulo.

<sup>72</sup> 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.

apenas os conteúdos de ensino, mas as normas e os valores que também constituem o currículo (LOPES E MACEDO, 2011, p. 31).

As ponderações realizadas pela perspectiva crítica são tecidas no contexto de oposição às concepções científicas de currículo – eficientismo social (comportamentalismo/taylorismo), progressivismo (J. Dewey/Anísio Teixeira/Fernando Azevedo), progressivismo instrumental (Ralph Tyler) -, é possível notar que sinteticamente a prescrição é o cerne das perspectivas científicas, “visto como planejamento das atividades da escola realizado segundo critérios objetivos e científicos. [...] A dinâmica curricular envolve, então, dois momentos integrados, mas distintos: a produção e a implementação do currículo” (ibid., p. 26). É importante ressaltar que na esfera da perspectiva crítica está inserida a concepção reprodutivista nas seguintes dimensões: i) percepção da escola como uma violência simbólica no processo de inculcação ideológica e reprodução cultural, de maneira que a cultura hegemônica e a classe dominante sejam naturalizadas (BOUDIEU E PASSERON, 1975); ii) escola como aparelhamento ideológico que reproduz a estrutura de classe, nesse sentido a instituição escolar executa a formação da classe subalternizada para a demanda de mão de obra para o mercado de forma direta e indiretamente propaga a ideologia dominante e a logicidade capitalista (ALTHUSSER, 1987; BAUDELOT E ESTABLET, 2014). No que se refere à concepção da reprodução, a instituição escolar é instrumentalizada para atender as demandas criadas pelo capital, nesse sentido – a escola -, no exercício de produzir e reproduzir as ideologias hegemônicas, no entanto, não são levados em considerações os movimentos de resistência mediante as relações sociais (LOPES E MACEDO, 2011).

No que tange à questão da resistência permeada e tecida pelas relações sociais, de acordo com as autoras, Paulo Freire extrapola o pensamento reprodutivista mesmo tendo-o como base e “vai além da análise das formas de funcionamento da ideologia e da hegemonia, defendendo a possibilidade de a educação se contrapor à reprodução” (Ibid., p. 34). E diante do aspecto da resistência abre-se espaço para a concepção de emancipação, sobretudo no papel da ação humana para a promoção da transformação social. É nessa proposta que o conceito de resistência é substituído por contrahegemonia ou contraesfera na perspectiva de Henry Giroux e Peter MacLaren (2011).

Em nosso caso, um imaginário radical representa um discurso que oferece novas possibilidades para o desenvolvimento de relações sociais democráticas; estabelece elos entre o político e o pedagógico, a fim de incentivar o desenvolvimento de contraesferas públicas que se engajem seriamente em articulações e práticas da democracia radical e se comprometam com elas (p. 146).

A perspectiva pós-estruturalista vislumbra o campo do currículo como produção de sentidos. No bojo do estruturalismo estabeleceu-se o sistema de signos, ou seja, a palavra (significante) e o conceito (significado) numa relação sincrônica. Já o pós-estruturalismo não estabelece relações fixas entre o significante/significado. O significado é um processo em construção inacabado, pois cada significante remete a outro significante de maneira contínua (LOPES E MACEDO, 2011).

As mediações apontadas pelos autores no que diz respeito a pedagogia da possibilidade, Henry Giroux e Peter McLaren (2011), sugerem ações na dimensão da instituição escolar e do currículo contra os desígnios do poder e do controle. Nessa dimensão proposta pelos autores - a pedagogia da possibilidade -, é compreendida por Tomaz Tadeu da Silva (2010) onde: “a vida social em geral, e a pedagogia e o currículo em particular não são feitos apenas de dominação e controle. Deve haver um lugar para a oposição e a resistência, para a rebelião e subversão” (p. 53). Assim, para encerrar essa breve discussão no que concerne às concepções de currículo, é importante reafirmar que se constitui como um território em disputa, de relações de poder, de discurso e de construção identitária (ARROYO, 2013; SILVA, 2010).

Os Parâmetros Curriculares Nacionais (1998) já traziam a preocupação a respeito das mudanças sociais em relação ao processo de tecnologização. O documento curricular, portanto, se alinhava as demandas da “era digital”, pois é bom lembrar que foi em 30 de abril de 1993 que o físico Tim Berne-Lee fazia o anúncio de que a *World Wide Web* (WWW) estaria aberta para o grande público de forma gratuita, e segundo José Barros (2022) “é o evento crucial nesta revolução – ou metaforicamente a sua ‘tomada da Bastilha’” (p. 34). Assim, os recursos tecnológicos são apresentados pelo documento como instrumentalização didática que não se pode negar. “É indiscutível a necessidade crescente do uso de computadores pelos alunos como instrumento de aprendizagem escolar, para que possam estar atualizados em relação às novas tecnologias da informação e se instrumentalizarem para as demandas sociais presentes e futuras” (BRASIL, 1998, p. 96). E nessa dimensão, também corrobora Circe Bittencourt (2009) quando percebe que “as mudanças culturais provocadas pelos meios audiovisuais e pelos computadores são inevitáveis, pois geram sujeitos com novas habilidades e diferentes capacidades de entender o mundo” (p. 108). O que no paradigma emergente vai ser denominado de processo cognitivo em rede (CAPRA, 2004).

Observa-se que nas Diretrizes Curriculares Nacionais (2013) confirmam e reafirmam a necessidade do amplo espectro das TDIC na educação. “Assim, a infraestrutura tecnológica, como apoio pedagógico às atividades escolares, deve também garantir acesso dos estudantes à

biblioteca, ao rádio, à televisão, à internet aberta às possibilidades da convergência digital” (BRASIL, 2013, p. 25). E traz uma importante questão, pois além da convergência digital, é necessário “novos métodos didático-pedagógicos”, haja vista que, não basta inserir os sujeitos nos diversos suportes sem promover a interatividade e colaboração, autonomia e autoria. “Isto porque o conhecimento científico, nos tempos atuais, exige da escola o exercício da compreensão, valorização da ciência e da tecnologia desde a infância e ao longo de toda a vida [...]” (Ibid., p. 26). Destaca-se esse importante quesito, isto é, o processo de aprendizagem ao longo da vida, pois se alinha ao paradigma emergente defendido nessa pesquisa, sobretudo no que diz respeito das constantes transformações das relações sociais, da ciência e dos demais saberes.

A Base Nacional Comum Curricular em sua versão final (BRASIL, 2018),<sup>73</sup> na esteira presentada no artigo 26º da Lei de Diretrizes e Bases da Educação de 1996 (BRASIL, 1996) e no artigo 210 da Constituição Federal de 1988 (BRASIL, 1988), é um documento na dimensão curricular descrito e desenvolvido pelo Ministério da Educação para contemplar toda a Educação Básica, isto é, Educação Infantil, Ensino Fundamental e o Ensino Médio. Portanto, esse documento foi apresentado ao público em 2015, entretanto, o processo de desenvolvimento deu-se a partir de 2014 através do Plano Nacional de Educação em 2014 (BRASIL, 2014). As discussões e disputas giraram em torno da carência ou não carência para o país de um documento curricular a nível nacional.

Dentre as versões apresentadas, houve uma retomada da pedagogia das competências e habilidades: “Essa versão lançou mão do conceito de competências, que fazia parte dos movimentos reformistas da década de 1990 e internalizado nos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs) para o Ensino Médio” (RALEJO, MELLO, AMORIM, 2021).<sup>74</sup>

Vale ressaltar sobre um relevante alerta feito por Jéferson Dantas (2020), a respeito da BNCC (2018), pois o documento reúne 600 páginas, no entanto, para a dedicação das Ciências Humanas e Sociais Aplicadas “foram dedicadas menos de 20 páginas [...] concernente à parte diversificada do Ensino Médio (BRASIL, 2018)” (p. 5).<sup>75</sup>

É de suma relevância atentar para o contexto histórico e político no processo de colisões a respeito da atual versão da BNCC, especialmente nas questões de polarização entre direita versus esquerda e as atuações do movimento Escola Sem Partido (ESP). No que se refere ao

---

<sup>73</sup> 1º versão (2015), 2º versão (2016), 3º versão (2017), 4º e última versão (2018).

<sup>74</sup> As autoras analisam a terceira versão tratando especificamente a respeito do campo disciplinar da História.

<sup>75</sup> É importante ressaltar que o recorte dessa pesquisa se centra no segundo segmento do Ensino Fundamental.

ESP, percebe-se a conexão com a logicidade mercadológica da educação. Portanto, a primazia do nexos de uma perspectiva de uma educação como mercadoria engendrada pela visão produtivista neoliberal, é explicitada na fala do coordenador <sup>76</sup> do ESP:

O nosso projeto foi inspirado no código de defesa do consumidor. O Código de Defesa do Consumidor intervém na relação entre fornecedores e consumidores para proteger a parte mais fraca, que é o consumidor, o tomador de serviços que são prestados pelos fornecedores. Da mesma maneira, a nossa proposta ela intervém na relação de ensino-aprendizagem para proteger a parte mais fraca dessa relação que é o estudante, aquele indivíduo que é vulnerável, que está se desenvolvendo (PENNA, 2017, p. 39).

De acordo com a lógica neoliberal na educação, o educando é compreendido como consumidor e a escola fornecedora de um produto consumível no viés discursivo para a “melhoria” da “qualidade” e da educação. E diante das discussões curriculares não é possível separar ou ausentar o debate a respeito de determinados temas, sobretudo em relação ao processo avaliativo. A intenção avaliativa e regulatória apresenta-se evidente e bem explicitada na atual versão da BNCC (GONÇALVES E MONTEIRO, 2021). Assim, na contemporaneidade a “qualidade de ensino”, tornou-se um tema polêmico e controvertido entre os especialistas, pois afinal o que é ensino de qualidade? O que é uma educação de qualidade? Para Vera Candau (2013) “Trata-se de uma expressão polissêmica, de um conceito socialmente construído e em constante reformulação, que suscita fortes polêmicas e debates entre os educadores e educadoras na sociedade” (p. 10-11). Almerindo Afonso (2007) ainda comenta:

[...] o discurso da qualidade foi (e continua a ser frequentemente) um discurso redutor quando se baseia apenas numa racionalidade instrumental que tende a sobrevalorizar indicadores e resultados quantificáveis sem levar em conta as políticas educacionais, os sujeitos e os respectivos processos e contextos educativos. Neste sentido, a chamada avaliação da qualidade da educação tem significado, sobretudo, uma estratégia para levar a cabo uma certa (re)meritocratização e elitização do sistema educativo, com o conseqüente aumento da selectividade social (p. 18).

A questão curricular imbrica-se nos discursos de “qualidade” do ensino e numa “obsessão avaliativa”. E no que se refere a essa obsessão avaliativa advém dos anos de 1980 no processo regulatório tanto dos sistemas de ensino quanto dos sistemas de administração pública (AFONSO, 2007).

Diante das críticas tecidas pelo autor percebe-se o processo excludente. E pensando nesta dimensão excludente, torna-se necessário a reflexão e crítica a respeito da Base Nacional

---

<sup>76</sup> Miguel Nagib, em audiência pública no Senado Federal em realizada 01/09/2016. Nagib mantém relações com o Instituto Millenium, uma instituição de cunho conservador, formada por profissionais liberais que sustentam ideias contraditórias em defesa de uma educação neutra, mas por outro lado abraçam posicionamento referente à propriedade privada, responsabilidade individual e meritocrática. Para saber mais sobre o referido instituto: [www.institutomillennium.org.br](http://www.institutomillennium.org.br).

Comum Curricular no âmbito da área das Ciências Humanas e Sociais Aplicadas (denominados de componentes curriculares – História, Geografia, Filosofia e Sociologia), sobretudo em tempos de políticas conservadoras e retrocessos históricos.

Para Jéferson Dantas (2020) uma das maiores falácias na construção do documento em sua versão final (BRASIL, 2018) se constitui na inverdade atinente da BNCC ter sido discutida de forma ampla e exaustiva entre os educadores e a sociedade brasileira como aponta na apresentação do documento, o então Ministro da Educação Rossieli Soares da Silva, que também sinalizou uma das grandes finalidades da Base: “[...] um documento completo e contemporâneo, que corresponde às demandas do estudante desta época, preparando-o para o futuro” (BRASIL, 2018, p. 7). Observa-se nesse trecho selecionado o forte alinhamento com as ideologias mercadológicas no que tange a preparação do futuro em detrimento do processo formativo crítico, transformador e autônomo, pois até mesmo as competências salientadas pelo Ministro foram “formuladas pelos reformadores empresariais da Educação” (DANTAS, 2020, p. 8 *Apud* FREITAS, 2018).

Como está compreendido o conceito de competências e habilidades na BNCC/2018? “[...] é definida como a mobilização de conhecimentos (conceitos e procedimentos), habilidades (práticas, cognitivas e socioemocionais), atitudes e valores para resolver demandas complexas da vida cotidiana, do pleno exercício da cidadania e do mundo do trabalho” (BNCC, 2018, p. 8). Ainda é possível compreender que a Base é perfilada pela logicidade do sujeito cidadão-consumidor diante do entendimento da lógica do mercado.

[...] ao longo deste início do século XXI, o foco no desenvolvimento de competências tem orientado a maioria dos Estados e Municípios brasileiros e diferentes países na construção de seus currículos. É esse também o enfoque adotado nas avaliações internacionais da Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Econômico (OCDE), que coordena o Programa Internacional de Avaliação de Alunos (PISA), e da Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura (UNESCO), que instituiu o Laboratório Latino-Americano de Avaliação da Qualidade da Educação para a América Latina – LLECE (BNCC, 2018, p. 13).

É um alinhamento à política avaliativa de larga escala de índices internacionais que buscam e exercem influência no sistema de avaliação da educação brasileira que consiste num conjunto de diversos programas. O Sistema de Avaliação da Educação Básica (SAEB), o Exame Nacional de Cursos (ENC), conhecido como Provão e, posteriormente, substituído pelo Exame Nacional de Desempenho do Ensino Superior (ENADE), o Exame Nacional de Certificação de Jovens e Adultos (ENCEJA), o Sistema Nacional de Avaliação do Ensino Superior (SINAES), a Prova Brasil e o Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (IDEB),

Avaliação de Pós-Graduação (CAPES). Assim, nesse modelo exposto no excerto acima ocorre a manutenção do sistema capitalista na prática da exploração da classe trabalhadora e da expropriação do lucro ao invés de propor um processo de reflexão e mudança da sociabilidade capitalista (DANTAS, 2020).

Tratou-se de dar maior visibilidade nessa pesquisa para a BNCC (2018), devido ao alinhamento do Currículo Carioca (2020) em sua apresentação oficial, preferencialmente atentando para a questão das habilidades e competências. E chegando as vias de encerramento desse capítulo, a TDIC é apresentada por todos os componentes disciplinares na BNCC (2018). Reconhecendo as características e especificidades do contexto da juventude, especialmente em se tratando do público de nativos digitais da presente “era digital”, é possível notar na prescrição o esforço de contextualização para a geração dos nativos digitais no que salienta a questão da gameificação. Esse processo de gameificação também estará presente na perspectiva do Currículo Carioca (2020), principalmente nas aulas digitais nas plataformas tratadas nesta tese.

A cultura digital perpassa todos os campos, fazendo surgir ou modificando gêneros e práticas. Por essa razão, optou-se por um tratamento transversal da cultura digital, bem como das TDIC, articulado a outras dimensões nas práticas em que aparecem. De igual forma, procurou-se contemplar formas de expressão das culturas juvenis, que estão mais evidentes nos campos artístico-literário e jornalístico-midiático, [...] nesse campo, ser objeto de pesquisa e ainda que seja possível pensar em um vídeo-minuto para apresentar resultados de pesquisa, slides de apresentação que simulem um game ou em formatos de apresentação dados por um número mínimo de imagens que condensam muitas ideias e relações, como acontece em muitas das formas de expressão das culturas juvenis. (BRASIL, 2018, p. 85-86).

Diante do excerto acima, também é de suma importância observar que na intenção de possibilitar o protagonismo juvenil busca-se, “[...] em primeiro lugar, assumir a firme convicção de que todos os estudantes podem aprender e alcançar seus objetivos, independentemente de suas características pessoais, seus percursos e suas histórias” (BRASIL, 2018, p. 465). Será? Diante de um país tão desigual? No excerto selecionado as desigualdades que afetam os sujeitos, os percursos e as histórias são ignorados, o que para Jéferson Dantas (2020) é classificado como cinismo. No entanto, a Base é confluyente e ajustada para “ao uso das Tecnologias Digitais de Informação e Comunicação (TDICs)” (Ibid., p. 11). O que também vai reverberar no componente curricular da Secretaria Municipal de Educação do Rio de Janeiro.

## CAPÍTULO II: TECNOLOGIAS ANCESTRAIS

*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 na epígrafe é fantástica, nesse sentido pensamos o Movimento Negro na dimensão de 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? Vani 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 -, do que chamamos neste capítulo de tecnologias ancestrais.

Outro aspecto importante diante das tecnologias ancestrais são as redes de solidariedades no processo histórico da diáspora africana. Muitas estratégias de sobrevivência foram elaboradas e costuradas, processos de ajuda mútua, inúmeras redes tecidas em conjunto para o fortalecimento e resistência da população negra no contexto afro-brasileiro, ou afro-brasileiros, ou afro descendente.

Antes de adentrarmos e abordamos o contexto afrodescendente no Brasil a partir do século XVI da E.C,<sup>77</sup> é preciso registrar que esta pesquisa tem como ponto chave à descolonização no seu amplo espectro – político, estético, jurídico, educacional, social e ético -, nesse sentido, precisamos enfrentar o projeto de modernidade, sobretudo engendrado em seus contornos e marcadores de apagamento histórico, com isso, de forma alguma, a discussão proposta neste trabalho, nega o conhecimento acumulado pelos povos e culturas ocidentais no processo histórico. Mas, o reconhecimento que através do viés eurocêntrico que ocorrem os apagamentos históricos. A título de exemplo – insistentemente -, o grego Hipócrates, figurou, e ainda figura, como o pai da medicina, o que pode ser evidenciado no artigo intitulado – O Pai da Medicina -, no qual os autores, médicos e professores, reafirmam a relevância de sua obra na atualidade (BEZERRA, VIANNA, BACELAR, 2012). Em outro artigo – “História da

---

<sup>77</sup> O ideal é a usar a expressão – Era Comum (E.C.) ao invés da Era Cristã (E.C.) -, principalmente, quando se fala de culturas com diferentes religiões. Portanto, para não privilegiar uma religião em detrimento de outras, convém utilizar Antes da Era Comum (A.E.C.).

Medicina: evolução e importância” -, observa-se o foco central da disciplina de História da Medicina e sua importância para a formação do médico. Nesse sentido, Hipócrates novamente é apontado como protagonista pelo autor no processo historiográfico da medicina (GUSMÃO, 2004). E para encerrar essa breve discussão, mas de forma alguma no sentido de esgotá-la, apresentamos mais dois artigos em que a proeminência de Hipócrates aparece como Pai da Medicina – Algumas considerações sobre o Paternalismo Hipocrático -, (BEIER, 2010) e Useful known and Unknown views of the father of modern medicine, Hippocrates and his teacher Democritus (Visões úteis conhecidas e desconhecidas do pai da medicina moderna, Hipócrates e seu professor Demócrito), <sup>78</sup> de Philip Grammaticos et al (2008).

PubMed é um *site* no qual se tem acesso à base de dados de citações e resumos de artigos de investigação em biomedicina. É ofertado através da Biblioteca Nacional de Medicina dos Estados Unidos. Ao digitar a palavra-chave; Imhotep, tem-se uma lista de 58 artigos. O que não ocorreu pesquisando no Banco de teses da Capes. Quem foi Imhotep?

Imhotep viveu e trabalhou durante o tempo da 3ª Dinastia do Reino Antigo e serviu sob o faraó Djoser (reinou de 2667-2648 aC) como seu vizir ou ministro-chefe, sumo sacerdote, construtor-chefe e carpinteiro. Ele obviamente era um polímata egípcio, um homem instruído e escriba e foi creditado com muitas invenções (MIKIC, 2008, p. 533).

Diante das habilidades mencionadas tanto no excerto acima como abaixo, o autor reconhece a função de médico exercida por Imhotep.

Ele também é considerado o fundador da medicina egípcia e o autor do chamado papiro de Smith, contendo uma coleção de 48 registros clínicos de espécimes com registros precisos e detalhados das características e tratamento de várias lesões. Como tal, ele surge como o primeiro médico do antigo Egito conhecido pelo nome e, ao mesmo tempo, como o primeiro médico conhecido pelo nome na história escrita do mundo (Ibid., p. 534).

O pesquisador chama a nossa atenção para o papiro de Smith. Edwin Smith foi um colecionador de antiguidade e adquiriu o papiro em 1862- encontrado em uma tumba em Tebas, Egito – por volta de 3000 anos. Pode-se dizer que o papiro é um tratado de medicina, na qual apresenta as seguintes especificações: “[...] dos quais seis tratam de lesões na coluna vertebral. Os casos contêm descrições altamente precisas de sinais e sintomas de diferentes tipos de lesões na coluna vertebral” (MIDDENDORP, SANCHEZ, BURRIDGE, 2010, p. 1815), corroborando com os apontamentos de Zelimir Mikic (2008). Sendo assim, o que se pode concluir é que o “médico Imhotep precede o médico grego Hipócrates, considerado pela construção curricular

---

<sup>78</sup> Tradução nossa.

eurocêntrica como o “pai da medicina”. Nesse caso, também se pode considerar que o verdadeiro “pai da medicina” se situa no continente africano, e não no europeu” (CARNEIRO, 2021, p. 53).

Outro silêncio, ou apagamento se evidenciou no que tange a presença de Aristóteles <sup>79</sup> no continente africano – Egito -, principalmente na companhia de Alexandre, o Grande, no contexto da invasão ao Egito. <sup>80</sup> Para sustentar a sua tese concernente à questão de a filosofia grega ser um legado roubado do norte da África, George James (2022) introdutoriamente, se detêm que a “filosofia grega” era considerada estrangeira pelas autoridades atenienses.

Basta um breve estudo da história para mostrar que os filósofos gregos eram cidadãos indesejáveis, que durante todo o período de suas investigações foram vítimas de perseguições implacáveis nas mãos do governo ateniense. Anaxágoras foi preso e exilado; Sócrates foi executado; Platão foi vendido como escravo e Aristóteles foi indiciado e exilado; enquanto o mais antigo de todos, Pitágoras, foi expulso de Crotona na Itália. Podemos imaginar os gregos dando uma reviravolta, a ponto de reivindicar os próprios ensinamentos que eles perseguiram e rejeitaram abertamente? Certamente, eles sabiam que estavam usurpando o que nunca haviam produzido e, à medida que avançamos passo a passo em nosso estudo, maiores são as evidências que nos levam à conclusão de que os filósofos gregos não foram os autores da filosofia grega, mas os sacerdotes e Hierofantes egípcios (JAMES, 2022, p. 15).

Ainda percorrendo sobre os questionamentos e indagações do autor, a famosa e clássica sentença – conheça a si mesmo, atribuída ao filósofo Sócrates -, constava como inscrição na parte externa dos templos egípcios como forma de alerta para os neófitos. <sup>81</sup> “Sócrates copiou essas palavras dos templos egípcios, não as criou. Todos os templos de Mistérios, <sup>82</sup> dentro e fora do Egito, traziam tais inscrições [...]” (Ibid., p.15). Em vista disso, percebe-se que, a descolonização dos currículos consiste num território em constante disputa (ARROYO, 2013).

---

<sup>79</sup> Foi um filósofo grego no período clássico da Grécia Antiga (384 E.C. – 322 E.C).

<sup>80</sup> Alexandre III da Macedônia ou Alexandre, o Grande foi rei grego da antiga Macedônia e membro da dinastia argéada. Nascido em Pela em 356 E.C.

<sup>81</sup> Recém iniciado, estudante, principiante.

<sup>82</sup> Os egípcios criaram um sistema religioso muito abrangente – denominado de Mistérios.

## 2.1 Sementes *tecnorizomáticas*

*Lança o teu pão sobre as águas, porque de muitos dias o acharás. Pela manhã semeia a tua semente, e à tarde não retenhas a tua mão; pois tu não sabes qual das duas prosperará, se esta, se aquela, ou se ambas serão, igualmente boas (ECLESIASTES, Cap. 11, versos 1 e 6).<sup>83</sup>*

Como fora discutido no capítulo anterior, defendemos o *tecnorizomático* dialogando com Gilles Deleuze e Félix Guattari (1995), no qual extraiu do campo da botânica através das plantas rizofórmicas, uma epistemologia filosófica. Relembramos que Planta rizofórmica cresce tanto no subsolo quanto na superfície, diferente das raízes fixas e estáticas. Portanto, elas crescem de maneira horizontal e se multiplicam. Em vista disso, se defende a criação do termo “tecnorizomática”, que consiste nos seguintes termos: (tecno – tecnologia + rizoma – plantas com caule + mática – informática). Uma aprendizagem tecnorizomática rompe com as hierarquizações e relações verticalizadas, e possibilita no âmbito de cada novo aprendizado uma explosão de outras novas conexões de forma não fixas e não lineares, fluidas, autônomas e de fluxos constantes.

A metáfora da semeadura evocada na epígrafe é inspiradora, visto que, traçamos relações com o ecossistema ancestral plantado no processo histórico, sobretudo no contexto brasileiro – lutas, resistências, saberes, artesanias, redes de solidariedades -, vale dizer; tecnologias ancestrais; sementes tecnorizomáticas. Por isso, nesse momento, essas sementes também representam uma práxis antirracista.

De acordo com Ynaê Santos (2022), pode se afirmar que o início do racismo - caso seja necessário precisar uma cronologia - para a autora “não haveria motivos para titubear: o dia 22 de abril de 1500, mais conhecido como ‘o dia Descobrimento’, seria o nosso marco zero” (p. 23). É preciso ressaltar que, a historiadora se envereda neste caminho, a partir da realidade do tráfico escravista em terras que ficariam conhecida no processo histórico como Brasil. Portanto, levando em consideração o marco zero exposto pela historiadora, também se pode a título de comparação ter a mesma cronologia para as sementes antirracistas. Outro ponto relevante de ser explicado e caro para os historiadores, pois tangencia à questão do anacronismo na qual Ynaê Santos (2022) pondera.

---

<sup>83</sup> Um dos livros que compõem o Antigo Testamento da Bíblia. Classificado pelos teólogos como livros de sabedoria. O livro é à base da fé cristã ocidental, e é composta por uma coleção de 66 livros divididos da seguinte maneira. 39 livros (Antigo Testamento); 27 livros (Novo Testamento).

[...] utilizar o conceito de racismo como conhecemos hoje para examinar o período colonial. E esse é um cuidado que todos aqueles que se propõem a fazer análises históricas devem ter. Porém, é fundamental pontuar que o racismo não brotou de uma simples ideia, numa data e num lugar precisos. O racismo, que ganhou roupagens científicas ao longo século XIX e que até hoje alicerça a vida das sociedades modernas ocidentais, foi ao mesmo tempo produto e produtor de um duradouro e complexo período de nossa história: a Colônia (p. 24).

Haja vista, todo o processo engendrado e engrenado no âmbito do projeto de poder da modernidade – ocidental, branco, patriarcal, judaico-cristão -, de forma globalizante nas Américas a partir do século XV, sobretudo na perspectiva de homogeneizar, subalternizar e desumanizar. Implicando numa visão de mundo autodeclarada “superior”, ou seja, carregada de racismo (MIGNOLO E PINTO, 2015; SANTOS, 2022).

Neste momento se faz necessário pontuar de maneira breve à questão do anacronismo mobilizado por Ynaê Santos (2022) anteriormente, diante do processo das narrativas históricas. Ana Monteiro (2012) promove um importante debate no campo historiográfico por meio de uma densa revisão bibliográfica, sobretudo a respeito do conceito de acronia do filósofo francês Jacques Rancière. E também, impulsiona a discussão retomando o conceito de Walter Benjamin diante da concepção da temporalidade constituída dos “agora”. Desta forma, Ana Monteiro (2012),

Considera esse conceito de grande potencial heurístico para nos auxiliar a compreender não somente as construções da historiografia, mas também aquelas elaboradas nas aulas do ensino de história nas quais os professores, “narradores *ad hoc*”, criam construções originais para tornar possível a atribuição de sentidos pelos alunos aos temas estudados (p. 207).

Dito isto, é preciso lembrar e retomar que antes dos colonizadores “descobrissem” o território denominado mais a frente como Brasil, o projeto de poder da modernidade fora maquinado num longo processo histórico, principalmente nas relações emaranhadas e desenvolvidas ente os dois poderes: Coroa portuguesa e Igreja Católica; essencialmente no aspecto dos fundamentos do racismo e sua estrutura na construção do Brasil (SANTOS, 2022).

Nesse sentido, torna-se importante atentarmos para os movimentos das Cruzadas, pois se deveu às Cruzadas “as condições para a renovação dos preconceitos étnicos em contexto de guerra” (BETHENCOURT, 2018, p. 35). Também, é de suma relevância pontuar à questão da *renovação e adaptação*, já que, os preconceitos étnicos remontam ao período chamado de Antiguidade Clássica (Ibid.), na qual, gregos e romanos embasados diante de uma teoria ambiental e de ascendência dos seres humanos possibilitou no processo histórico, inúmeras visões preconceituosas a respeito do continente africano, especialmente na ótica do cristianismo europeu. “O calor associa-se a sensualidade, igualmente repudiada pelo pensamento cristão.

Não por acaso, o cristianismo criou expressões como fogo ou calor dos infernos” (SERRANO E WALDMAN, 2007, p. 26-27), logo, criando um extenso mecanismo discursivo/simbólico de características negativas – passionalidade, preguiça e baixa intelectualidade referente à baixa umidade do ar. Dito isto, retomando as Cruzadas; judeus e mulçumanos são expulsos da Península Ibérica no movimento de reconquista cristã a partir do ano de 1230, sobretudo diante do contexto de violência em amplos aspectos, inclusive de intolerância religiosa – atualmente imbricada como um dos braços do racismo.

Portanto, para Ynaê Santos (2022) a experiência de Portugal nas Cruzadas proporcionou as seguintes teias: da construção da identidade nacional, das transformações sociais e da ideia de salvação, constituindo assim, na força motriz preconizadora das grandes navegações. Processo que possibilitou as desconstruções imaginárias sobre os distantes mares e seus habitantes bizarros e monstruosos no contexto do período medieval. Assim, os lusitanos entram em contato com os povos africanos da costa ocidental.

Desse modo, se, por um lado, o contato com o continente ao sul do Saara representava a vitória dos portugueses sobre o mar, o mesmo não pode ser dito sobre as relações que eles estabeleceram com os ditos ‘guinéus’. Até meados do século XVI, ainda que tenham tentado diversas vezes, os portugueses foram incapazes de dominar a imensa maioria dessas cidades africanas, seja em termos militares ou políticos. Sem outra opção, restou aos lusitanos comercializar com essas sociedades africanas (Ibid., p. 33).

Aas relações mencionadas redundam em dois efeitos estruturais no processo de construção da formação do país: i) o complicado emaranhado e rentável comércio humano ii) e as tecnologias antirracistas, pois, no esteio da opressão também houve resistência. O que será abordado adiante no que tange as muitas estratégias de sobrevivência no decorrer da história afrodescendente, principalmente no contexto brasileiro.

O sistema religioso justificou o processo mercadológico escravista, basta ver, algumas interpretações teológicas defendida pela Igreja Católica, como, por exemplo, a “maldição de Cam”.<sup>84</sup> Logo, observamos que ao longo da Reconquista, das Cruzadas e das Navegações, a taxonomia étnica de Portugal já estava consolidada, pois “quando os portugueses aportaram no que hoje é o litoral brasileiro, eles já tinham um esquema étnico-racial delineado e hierarquizado, no qual a religião professada e a cor da pele eram critérios taxonômicos importantes” (Ibid., p. 37). O que também se constatou nos primeiros contatos entre os

---

<sup>84</sup> No Livro do Gênesis, o primeiro livro da coletânea de 66 livros da Bíblia, traz uma narrativa sobre o episódio em que Noé, amaldiçoa Cam – um dos seus três filhos -, devido ter visto a nudez do pai após um momento de embriaguez. Este ato de Cam foi considerado como uma atitude de desobediência e desonra em relação à figura do pai.

portugueses com o Reino do Congo – fins da década de 1480 e princípio de 1490 -, no que dizia respeito às exigências religiosas. “A conversão dos soberanos locais foi desde o primeiro momento um objetivo explícito: pediu ao rei congolês que rejeitasse os seus ídolos e feitiçarias [...]” (BETHENCOURT, 2018, p. 127). Analogamente, os jesuítas, compartilhavam valores negativos em relação aos afrodescendentes escravizados, mesmo oferecendo algumas oposições quanto aos abusos do processo violento da escravização, mas sem a crítica do sistema colonial (VAN DIJK, 2021). Desse modo, o antirracismo, cumpre o que estamos cunhando de tecnologias ancestrais. Nesse sentido, a fim de evitar o tão temido anacronismo, que segundo José Barros (2017) os dois tipos de anacronismos podem surgir da seguinte maneira: i) das fontes para o historiador, ou seja, de ontem para hoje, que implica em se atribuir sentido a uma palavra que ela não tem hoje, ii) do historiador para as fontes, que traz implicações nas quais, as palavras que não existem no contexto analisado. Nem sempre produz anacronismo a utilização de certas palavras de hoje para determinados passados, mas vai requerer sensibilidade do pesquisador de acordo com Joé Barros (2017), por conseguinte, é importante ressaltar que:

“sistemas, e noções como antirracismo, feminismo e democracia são sempre contextualmente (local e historicamente). Assim, defender, nos séculos XVII e XVIII, melhores tratamentos a pessoas escravizadas, pode ser definido como parte da história do antirracismo, mesmo que a abolição do sistema de escravidão ainda não fosse defendida, e as pessoas escravizadas ainda fossem descritas em termos estereotipados – e, portanto, de forma dificilmente antirracista nos critérios atuais. Essa relatividade histórica não implica necessariamente que sempre haja progresso na luta da desigualdade em geral e contra o racismo em particular – como mostram os crescentes desenvolvimentos racistas, xenófobos e nacionalistas atuais no Brasil e nos EUA e na Europa. Para o Brasil, é especialmente relevante examinar a história da resistência à escravidão e, à antiescravidão e ao antirracismo e sua influência estrutura na sociedade contemporânea (VAN DIJK 2021, p. 13).

No entanto, concordamos em parte com a descrição do autor, pois na esfera das tecnologias ancestrais, a práxis antirracista antecede o conceito discursivo antirracista, como se defende por todo este capítulo.

Outra importante ressalva a ser feita, é que os indígenas ou “negros da terra” (SANTOS, 2022), tanto quanto os negros da terra – que foram arrancados e comercializados -, experimentaram também os tentáculos do projeto de poder da modernidade. Ressalva realizada, a chave para a compreensão da visão de mundo colonial, especialmente no trato da gênese do racismo que nesse contexto se traduz em: ser branco é ser livre (Ibid.). Haja vista, os primeiros engenhos em torno do “ouro branco”<sup>85</sup> só foram possíveis devido à escravização dos povos indígenas, sobretudo compondo a maior porcentagem do sistema de mão de obra na organização

---

<sup>85</sup> Comércio do açúcar.

comercial na colônia entre 1550 e 1580 (Ibid.), somente perdendo espaço no aspecto quantitativo entre 1600 e 1610, diante do modelo conhecido como plantation, na qual, os escravizados africanos se tornaram o maior percentual, entretanto, como bem nos lembra Santos (2022), de forma alguma representou no fim da escravização indígena no processo organizacional e comercial da colônia. Portanto, parafraseando a historiadora, a gênese da nossa história foi atravessada por indígenas e negros através do suor e do sangue, mediante as exposições pautadas na herança étnica hierarquizada portuguesa.

Assim dito, é preciso olhar para trás ou dito de outra maneira; é preciso olhar para o passado. Há mais. 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: “Quem poderá fazer aquele amor morrer? / Se o amor é como um grão/ Morre, nasce trigo/ Vive, morre pão”.<sup>86</sup> 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 Elisa 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 (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 E GÁ, 2009, p. 40). 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 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,

---

<sup>86</sup> Trecho da canção “Drão” do intérprete e compositor, Gilberto Gil.

também se somam uma gama de saberes, inclusive de cunho histórico e filosófico. No que tange o 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 (Ibid.).

Outra questão 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 Poe 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 Edgar Morin (2011), isto é, de ser tecido junto -, no qual “antes de uma pessoa nascer – dizem os acã -, o Kra comparece perante Onyame, que lhe dá um destino para cumprir” (Ibid.). Consequentemente, um processo de tecnologia ancestral.

Símbolo adinkra Sankofa



Figura 29: Fonte: Dicionário de símbolos. Disponível em: <https://www.dicionariodesimbolos.com.br/sankofa-significado-desse-simbolo-africano/>. Acesso em: 04 de novembro de 2022.

## 2.2 Vence-demanda ou abre-caminhos

Através da etnobotânica pode se compreender o universo das tecnologias ancestrais numa teia complexa de práticas - cura, resistência, espiritualidade, sobrevivência -, tendo em conta, o campo historiográfico que permitiu revisitar o cotidiano dos escravizados e libertos como protagonistas, especialmente no pós-abolição (PIMENTA, 2022). Desse modo, para além das estratégias supracitadas, há de ser considerar também dois importantes aspectos: a) para melhorar as condições de vida, e b) o envenenamento e amansamento de senhores (Ibid.).

Este trabalho não busca dar conta de todas as ervas e espécies utilizadas nos processos ritualísticos e das demais aplicabilidades pelos escravizados e libertos no contexto afro-brasileiro, muito menos do amplo território nacional. Portanto, tomaremos como guisa de referência trabalhos de pesquisadores que privilegiaram a região sudeste. No entanto, é preciso ressaltar que “a diáspora baiana teve no Rio de Janeiro o seu núcleo mais importante para o desenvolvimento das comunidades do Candomblé no sudeste do país (BENISTE, 2020, p. 14), principalmente se tratando de processos híbridos que passam de largo do foco deste trabalho. Para um maior aprofundamento sugerimos aos leitores a obra do historiador, José Beniste, que pode ser consultado nas referências.

Em 1985, um grupo de biólogos do Curso de Pós-Graduação em Botânica do Museu Nacional do Rio de Janeiro (UFRJ), desenvolveu uma pesquisa em que se coletou o material de duas maneiras diferentes, a saber: i) uma incursão ao Parque Nacional da Tijuca acompanhada do pai-de-santo, filho-de-Ossayn, de uma casa umbandista, e ii) compras adquiridas no comércio de artefatos religiosos. O material botânico coletado teve como destino a doação ao Museu nacional. A pesquisa coletou 51 espécies botânicas, especialmente por suas nomenclaturas populares e inseridas nos rituais das religiões de matrizes africanas (GUEDES, et al., 2005).

Já Tânia Pimenta (2022), traz no bojo de sua pesquisa a utilização da ferramenta digital – Hemeroteca Digital da Biblioteca Nacional -, no qual mobiliza as palavras chaves: plantas, ervas, raízes, curandeiro, feiticeiro, da fortuna, entre às décadas de 1820 e 1850.

Sob inspiração do título deste subitem, se escolheu a espécie Vence-demanda. Nas pesquisas de Reja Guedes et al., (2005) também se pode chamar de Aperta-ruão. Os pesquisadores organizaram as ervas/plantas nas seguintes designações respectivamente: a) designação científica e família, a que pertence e por informações mediante a morfologia, b) origem; c) designações diante dos usos ritualísticos afro-brasileiros e d) designações populares. Nesse sentido, segue o tipo abaixo.

Vence-demanda = veja Aperta-ruão. [...] Sob essa designação, foram encontradas três espécies nativas de Piperaceae, a saber: *Piper gaudichaudianum* Kunth, *Piper mollicomum* Kunth e *Piper truncatum* Vell. As folhas são utilizadas em banhos de amaci. Planta dedicada a Xangô.<sup>87</sup> [...] Na medicina popular, esta espécie é considerada excitante e estomática, sendo as raízes usadas como desobstruentes (Ibid. p. 4).

Encontram-se também estudos sobre uma planta popularmente conhecida como "vence-demanda", cientificamente denominada *Justicia gendarussa*. Desse modo, apresenta-se os dados a seguir.

#### Dados catalográficos (UNIRIO)

---

<sup>87</sup> Dentre o panteão dos deuses das religiões de matrizes africanas, Xangô, geralmente o orixá é representado portando um machado de duas faces, principalmente em virtude da sua relação guerreira. O poderoso orixá guerreiro que domina os raios e trovões.



Figura 30. Crédito: Acervo online da Universidade Federal do Estado do Rio de Janeiro (UNIRIO).

Vence-demanda – *Justicia gendarussa* Burm.f.



Figura 31. Crédito: Foto Ricardo Cardoso Antonio. Acervo online da Universidade Federal do Estado do Rio de Janeiro (UNIRIO).

O que de fato é de suma relevância para a discussão proposta neste capítulo são os registros no campo da etnobotânica.

Há dezenas de registros etnobotânicos na América do Sul e Central que evidenciam seu uso, principalmente, no combate à asma e reumatismo, relacionados às suas comprovadas propriedades anti-inflamatórias e analgésicas, além de estudos científicos acerca da sua possível atividade anticoncepcional masculina. Suas aplicações terapêuticas são conhecidas há tanto tempo que são citadas no Hortus Indicus Malabaricus, de Rheede, escrito entre os anos de 1678-1693, o mais antigo livro impresso sobre a flora asiática, com destaque para a região do Malabar, no sudoeste indiano, uma das regiões de onde a *Justicia gendarussa* se origina.<sup>88</sup>

Além da região asiática, também é bastante cultivada em algumas regiões da África, e segundo a autora, devido às suas comprovadas virtudes medicinais e supostas características de encantaria, é mais cultivada na América do Sul e Central (Ibid.). Nessa dimensão os predicados são apresentados em maiores detalhes pela autora tanto no campo ritualístico quanto terapêutico.

<sup>88</sup> CORDEIRO, Sandra Zorat. **Justicia gendarussa** **Burm.f.** Disponível em: <http://www.unirio.br/ccbs/ibio/herbariohuni/justicia-gendarussa-burm> f#:~:text=Justicia%20gendarussa%2C%20a%20popular%20vence,m%3ADsticos%2C%20que%20lhe%20conferem%20o. Acesso: 4 de novembro de 2022.

[...] devido à crença nas suas supostas propriedades mágicas e ritualísticas, a *Justicia gendarussa* é considerada uma planta de poder, associada a entidades religiosas de matriz africana, como os orixás Xangô e Ogum, no Candomblé, e a entidades espirituais da Umbanda. É muito usada em banhos de ervas, benzimentos e bate-folhas, pois se acredita que tem o poder de realizar limpezas espirituais, destruir bruxarias, combater inveja e “olho-gordo”. É também utilizada em jardins e vasos com a finalidade de proteger ambientes, quebrar demandas espirituais e afastar energias negativas, abrindo caminhos e facilitando a solução de problemas. Sua utilização em rituais é tão forte dentro da cultura e religiosidade brasileiras que o nome *vence-demanda* batiza uma das mais antigas marcas de defumadores legalmente estabelecidas no Brasil. Seja como anador ou como planta de proteção, a crença nos poderes medicinais e/ou espirituais da *vence-demanda* é tão significativa que sua presença é garantida nos chamados “vasos de proteção” junto com outras ervas consideradas poderosas, como *arruda* (*Ruta graveolens* L.), *guiné* (*Petiveria alliacea* L) e *espada-de-são-jorge* (*Sansevieria trifasciata* Prain) (Ibid.).

Dito isto, se articula o pensamento complexo de Edgar Morin (2011), da concepção do pensamento ecológico e sistêmico respectivamente Fritjof Capra (2004) e Humberto Maturana e Francisco Varela (1995), para auxiliar diante da práxis dos saberes tecidos de maneira conjunta, em rede, logo, os manuseios com as ervas, o processo ritualístico e de cura, se constituem nesta tese como tecnologias ancestrais.

Tânia Pimenta (2022) faz um alerta relevante, pois não se devem restringir os usos das plantas tanto no sentido do processo de: cura, ritualístico, ou envenenamento somente por grupos africanos. Porém, independente da questão dos usos das plantas por outros grupos - ameríndios e asiáticos -, mais uma vez damos ênfase ao aspecto que se torna indissociável para as tecnologias ancestrais, ou seja, a maneira como a religião/espiritualidade ocupou a organização social, educativa e de resistências (SAMPAIO 2009 *Apud* PIMENTA, 2022), principalmente para munir de informações, preceitos e habilidades no que tange a cura e “algumas maneiras de procurar estabelecer ou manter limites nas relações cotidianas com os proprietários, amansando ou envenenando senhores e seus familiares” (PIMENTA, 2022, p. 3). Portanto, pode se considerar que de uma mesma planta, seja extraído tanto o remédio quanto o veneno e no bojo das tecnologias ancestrais, essas são reconhecidas sementes tecnorizomáticas numa rede de solidariedade, o que também podemos intuir de antirracismo pautado nas ponderações de Ynaê Santos (2022).

As dimensões desenvolvidas na utilização das ervas e plantas como remédio no Brasil tiveram o seu início oficial no século XIX com a vinda da família real em 1808. O órgão era conhecido como *Fiscatura-Mor* – em vigor entre 1808 e 1828. A *Fiscatura-Mor* possuía uma dupla função: regulamentar e fiscalizar. No que diz respeito à regulamentação, o Regimento de 1810 assim receitava:

[...] nos lugares onde não houvesse médico, boticário e cirurgião em número suficiente para atender a população, aqueles que tivessem se dedicado ao estudo da medicina e à observação dos medicamentos do país poderiam ser examinados sobre os ‘seus poucos conhecimentos’ por um médico designado pela Fisicatura-Mor e, se fossem aprovados, teriam licença de curador com validade de um ano (“Regimento...”, 1810 *Apud* PIMENTA, 2022, p. 4).

Perante a descrição, se percebe a logicidade da hierarquização atravessada pelo processo educativo elitista, por isso, não se pode perder de vista a questão social, pois os escravizados e libertos foram situados com “as artes de curar menos valorizadas” (Ibid.) por outro lado, a medicina, desfrutava de enorme prestígio, pois detinha proeminência entre outras prestigiosas – cirurgiões e boticários -, assim, vale ressaltar que, saltando no tempo, ainda é possível perceber a continuidade do valor da medicina na contemporaneidade.

Desse modo, é importante atentar que, diante das limitações do aparato de infraestrutura para a fiscalização da Fisicatura-Mor, muitos curandeiros não buscavam a oficialização, de acordo com Tânia Pimenta (2022), poderia ser por falta de conhecimento ou não julgava vantajoso, sendo assim, “oficializam mais quando estavam sujeitos à fiscalização ou à denúncia por parte de algum desafeto” (Ibid.). Mas, um aspecto bastante interessante no sentido da compreensão da dimensão das tecnologias ancestrais, se refere que, “na maior parte dos casos, exerciam as suas atividades curativas protegidos pelos seus laços comunitários” (Ibid.). O que também, reforça o que estamos denominando neste trabalho de: *tecnoafetividade*. Afinal, “somos seres de experiência. Tudo o que se passa na vida nos atravessa, nos altera e faz que cada um de nós seja único, mas habitado por muitos – e nessa multidão singular tecemos uma rede infinita de aprendizagens” (RUFINO, 2021, p. 17). E nessa rede tecida conjuntamente, como estratégia de sobrevivência e resistência, vigora no processo histórico as tecnologias ancestrais.

## Carta de Sangria

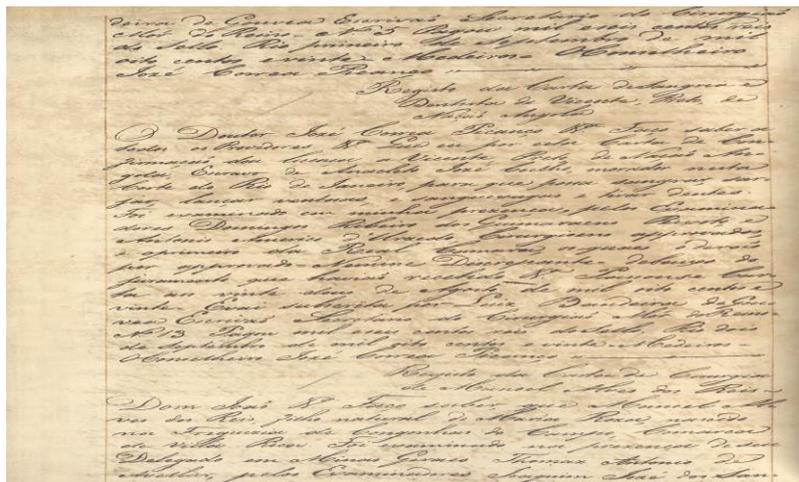


Figura 32. Fonte: Conjunto documental: Fiscatura-Mor. Notação: códice 145, vol. 08. Datas - limite: 1818-1825. Título do fundo: Fiscatura-Mor. Código do fundo: 20. Argumento de pesquisa: físico-mor. Data do documento: 2 de setembro de 1820. Local: Rio de Janeiro. Folha (s): 146v. Acervo do Arquivo Nacional e a História Luso- Brasileira.

Para corroborar, julga-se pertinente reproduzir a transcrição da Carta de Sangria.

Registro da carta de sangria e dentista de Vicente, Preto de Nação Angola. O doutor José Corrêa Picanço. V.S.<sup>a</sup> faço saber a todos os provedores que eu por esta carta de confirmação dou licença a Vicente, preto de nação Angola, escravo de Anacleto José Coelho, morador desta corte do Rio de Janeiro, para que possa sangrar, sarjar, lançar ventosas e sanguessugas e tirar dentes. Foi examinado em minha presença, pelos examinadores Domingos Ribeiro dos Guimarães Peixoto e Antônio Américo d' Azevedo, cirurgiões aprovados e o primeiro da Real Câmara, os quais deram por aprovado (...) debaixo de juramento que haviam recebido V.S.<sup>a</sup> Passou-se conta aos vinte e dois de Agosto de mil oitocentos e vinte = e vai subscrita por Luís Bandeira de Gouveia Escrivão Secretário do Cirurgião Mordo Reino = (...) pagou mil e seis contos de réis do selo. Rio dois de Setembro de mil oitocentos e vinte = Medeiros = o Conselheiro José Corrêa Picanço.<sup>89</sup>

É também atinente lembrar que no acervo do Arquivo Nacional do Rio de Janeiro existem inúmeros ofícios expedidos pela polícia da cidade do Rio de Janeiro e outras comarcas, no que tange os crimes de feitiçaria e curandeirismo, como se observa no registro abaixo.

Para a cadeia do Aljube, mandei passar Vicente José Bento, preto Minas forro, que tendo sido preso para certas averiguações que convinham à Polícia fazer, consta agora para a voz pública que ele inculca-se feitiçeiro, usando de várias superstições e granjeando o nome de curador de diversas enfermidades (Paulo Fernandes Viana, 1811).<sup>90</sup>

<sup>89</sup> Carta de Sangria. Fonte: Conjunto documental: Fiscatura-Mor. Notação: códice 145, vol. 08. Datas - limite: 1818-1825. Título do fundo: Fiscatura-Mor. Código do fundo: 20. Argumento de pesquisa: físico-mor. Data do documento: 2 de setembro de 1820. Local: Rio de Janeiro. Folha (s): 146v. Acervo do Arquivo Nacional e a História Luso- Brasileira. Disponível em: [http://historialuso.arquivonacional.gov.br/index.php?option=com\\_content&view=article&id=3497:carta-de-sangria&catid=140&Itemid=282#:~:text=Os%20indiv%C3%ADduos%20que%20atuavam%20como,fun%C3%A7%C3%B5es%20de%20sangradores%20e%20barbeiros.](http://historialuso.arquivonacional.gov.br/index.php?option=com_content&view=article&id=3497:carta-de-sangria&catid=140&Itemid=282#:~:text=Os%20indiv%C3%ADduos%20que%20atuavam%20como,fun%C3%A7%C3%B5es%20de%20sangradores%20e%20barbeiros.) Acesso: 12 de novembro de 2022.

<sup>90</sup> Registro de ofício expedido ao juiz do crime do bairro de São José pelo intendente-geral de Polícia da Corte e do Estado do Brasil, Paulo Fernandes Viana. Registro de ordem e ofícios expedidos da Polícia aos ministros

Para muitos pesquisadores que se debruçam a respeito da temática, as práticas interpretadas como feitiçaria, que se atribuiu na maior parte realizada por negros forros e escravizada – incluem-se também alguns brancos pobres e indígenas -, existiram como forma de resistência, sobrevivência e ascensão social de maneira escamoteada ou discreta (FIGUEIREDO, 1993; REIS E SILVA, 1989; NOGUEIRA, 2013). E nesse lastro, Albuquerque (2019), investigando inventários, cartas autobiográficas, jornais e revistas do IGHB, perscruta a estratégia dissimulada de Teodoro Sampaio,<sup>91</sup> diante do jogo de interesses e poderes de uma sociedade escravocrata. Era visto como pardo – preto livre -, uma característica do século XIX, ou seja, o silenciamento da cor, sobretudo no contexto da Bahia, pois era uma especificidade com à questão da cor dessa região (ALBUQUERQUE, 2019).

O seu cargo de engenheiro e sua relação livre – capital social (BURDIEU, 1998) -, serviram como estratégia para alforriar seus familiares.

Tecnologias ancestrais que lançam sementes no solo em rede, que o solo esteja cada vez mais adubado e fértil para que haja uma semeadura de justiça social, de pluralidade e diversidade numa verdadeira construção democrática. “Que possamos preparar nossas artes de cura e batalha e nos sagrarmos vencedores dessa demanda que insiste em nos espreitar” (RUFINO, 2021, p. 7). Desse modo, passamos para a próxima seção na perspectiva das tecnologias ancestrais através do Movimento Negro Brasileiro.

---

criminais dos bairros e comarcas da corte e ministros eclesiásticos do Rio de Janeiro. Polícia da Corte. Arquivo Nacional. BR RJANRIO COD.329.0.v.02.

<sup>91</sup> Teodoro Fernandes Sampaio (1855-1937), engenheiro, geógrafo, geólogo, um intelectual bem sucedido no seu tempo. Filho da escravizada Domingas da Paixão do Carmo e do Padre Manuel Fernandes Sampaio.

### 2.3 Fi-Hankra



Figura 33. Fi-Hankra. Símbolo Adinkra. Um conjunto familiar de casas, fechado e seguro. Símbolo da proteção, segurança, fraternidade e solidariedade.

Esta seção tem como subtítulo um dos símbolos Adinkras que julgamos pertinente como fonte inspiradora para a dimensão do Movimento Negro Brasileiro, devido ao seu significado como descrito na figura acima.

No século XVIII e XIX já ocorriam marchas como símbolos de protestos sociais. Como o analfabetismo nesse período era a marca da maioria da população, a música era um dos principais instrumentos, surge assim; os repetidores, uma estratégia de repetir e propagar as palavras de ordens. Com a criação da imprensa no século XX entraram em cena os materiais escritos, isto é, boletins, cartilhas e impressão de imagens, portanto, novas relações sociais perante as demandas e dinâmicas de protestos (GOHN, 2014). O termo movimento social é compreendido por Jeffrey Alexander (1998) trazendo às seguintes características.

Diz respeito aos processos não institucionalizados e aos grupos que os desencadeiam, às lutas políticas, às organizações e discursos dos líderes e seguidores que se formaram com a finalidade de mudar, de modo frequentemente radical, a distribuição vigente das recompensas e sanções sociais, as formas de interação individual e os grandes ideais culturais (p. 1).

Diante do exposto, o ponto chave são as sanções sociais, o que se torna primordial no contexto do Movimento Negro Brasileiro no decorrer do século XX, sobretudo para a luta contra o racismo e “pela melhoria de vida para a população negra” (PEREIRA, 2013, p. 110). Nesse sentido, o Movimento Negro é um movimento social (Ibid.). Para consolidar as

preposições e definições descritas, “Movimentos Sociais são aqueles que fazem a contestação da sociedade vigente, portanto, aqueles que lutam pelas transformações das estruturas sociais” (DALMAGRO, 2016, p. 73 *Apud* KULA, 1977). Segundo Elisa 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 continuador ao longo do século XX.

Outra questão que nos chama bastante atenção para as discussões propostas neste capítulo 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, 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 às questões na dimensão das tecnologias ancestrais, concernente à 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, Flávio Gomes (2005) ressaltou um detalhe bastante alusivo no tocante a uma das finalidades da organização: “promover tudo quanto estiver ao seu alcance em favor de seus membros” (p. 7). 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 Florestam Fernandes, 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” (Ibid.). 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, 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, nesta seção 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).

As tecnologias ancestrais para além da definição de técnica discutida no primeiro capítulo - sentido de como operamos cada ferramenta posta em ação -, também pode ser relacionada de acordo com as teias tecidas teoricamente por Marlene Cunha (2022), na medida em que, compreende os gestos corporais na esfera da tradição e técnica de transmissão cultural,<sup>92</sup> através da linguagem gestual no Candomblé de Angola.<sup>93</sup> Dentre o quadro teórico apresentado pela autora, chama-nos a atenção o conceito para técnica apropriado de Marcel Mauss “[...] um ato tradicional eficaz (e vejam que, nisto, não difere do ato mágico, religioso, simbólico). É preciso que seja tradicional e eficaz. Não há técnica, e tão pouco transmissão se não há tradição (CUNHA, 2022, p. 34 *Apud* MAUSS, 1974). Portanto, as tecnologias ancestrais apresentam suas artesanias na dimensão da corporeidade, comunicando e transmitindo saberes, valores, tradições, de modo educativo.

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

---

<sup>92</sup> Fruto de sua pesquisa de Dissertação de Mestrado defendida a mais de trinta anos no Programa de Pós-Graduação do Departamento de Antropologia Social da Universidade de São Paulo. Obra publicada através de sua herança – João Alípio de Oliveira Cunha -, uma sementeira diante das tecnologias ancestrais. Maiores informações sobre o contexto da obra consultem às referências.

<sup>93</sup> Para maior aprofundamento sugerimos a leitura da seguinte obra: História dos Candomblés do Rio de Janeiro, do historiador José Beniste, na qual, descreve os inúmeros movimentos e diferenças dos Terreiros de Candomblés.

livros, na formação e no material didático (Ibid.). Desse modo, “a fase da denúncia nunca sairá da luta do povo negro” (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 (Ibid.). 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. Terceiro, o negro não só como sujeito cognitivo, mas também produtor de cultura, ou seja, centralidade na cultura. Quarto, 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. Quinto, os questionamentos referentes às práticas excludentes na educação.

E diante desse processo de maturação destacado por Nilma 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) “o discurso antirracista é uma prática antirracista do movimento antirracista” (p.13), sendo assim, apostamos e defendemos que o Movimento Negro Brasileiro é uma tecnologia ancestral antirracista.

O antirracismo é um movimento de movimentos (um macromovimento) histórico-social, porque se opôs a várias formas de desigualdade e dominação racista ao longo de muitos séculos na Europa, nas Américas e em outros continentes. Emerge, primeiro, como um macromovimento para criticar e combater os abusos e, depois, o sistema da escravização de povos africanos e indígenas, mesmo antes da noção de “raça” e “racismo” e “antirracismo” surgirem nos séculos XIX e XX (VAN DIJK, 2021, p. 21).

Como tecnologia ancestral, a dimensão educativa é o ponto chave nas pesquisas de Nilma Gomes (2017). A pesquisadora entende emancipação nos seguintes termos - transformação social, cultural e libertação do ser humano -, 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 (Ibid.).

A Frente Negra Brasileira tem por finalidade única de sua agremiação, o alevantamento moral e social da grande raça [...] Um grupo de abnegados fretenegrinos, idearam e já começaram pôr em execução a criação de uma

instituição escolar; [...] O “Liceu Palmares” se propõe a ministrar ensino primário, secundário, comercial e ginasial aos seus alunos, sócios da F.N.B. O “Liceu Palmares” aceita alunos, mesmo que não sejam sócios da F.N.B.; assim como brancos, brasileiros ou não (SANTOS, 2017, p. 264).<sup>94</sup>

Nesse sentido, diante da história de opressão vivenciada pela população negra, e que apesar de tudo isso “segue persistindo e colocando questões para a sociedade, para a educação e para o Estado brasileiro, pode ser visto como o potencial emancipatório” (GOMES, 2017, p. 49). Portanto, com as organizações de inúmeros movimentos, sobretudo na segunda metade do século XX, o processo da força emancipatória vem se consolidando, sobretudo para a criação de políticas públicas afirmativas. Haja vista, a presença dessas lutas e conquistas na Constituição Federal de 1988 e principalmente na construção da Lei 10.639/03.

Mesmo diante de intensos debates e polêmicas com a entrada de alunos negros através das cotas raciais – como ficou conhecida a Lei 12.711/12 -, é inegável o aumento da população negra nas universidades. “Se antes o Movimento Negro já articulava a denúncia do racismo com a construção de novas práticas sociais e educativas, a partir dos anos 2000 a sua estratégia de ação se volta para as políticas de igualdade racial” (GOMES, 2017, p. 50). Com as novas relações sociais transformadas pelo processo de uma sociedade tecnologizada, diversos coletivos e organizações discutem à questão racial brasileira, e para citar um exemplo dentre tantos outros, temos a Educafro,<sup>95</sup> que dentre os diversos campos de atuação, potencializa o braço educacional em seus projetos. E nesse sentido educacional criou o Educafro Tech:

Curso de Tecnologia da Informação (TI) foi lançado no dia primeiro de janeiro de 2021 e realizado de maneira gratuita. Após a matrícula, o aluno tem direito a monitoria acadêmica, suporte técnico e premiações financeiras de acordo com o desenvolvimento e desempenho (CARNEIRO, 2021, p. 51).

Ainda sobre o campo educacional, Nilma Gomes (2017) lança algumas questões inquietantes, provocativas, principalmente no que tange o campo da epistemologia.

Para que os saberes pela comunidade negra e sistematizados pelo Movimento Negro ocupem um lugar na escola e na produção do conhecimento bastaria somente uma mudança na estrutura do currículo e nas políticas educacionais? Ou no investimento em ciência e tecnologia? Portanto, uma intervenção reformista bastaria? Ou precisaríamos ser mais radicais e elaborar uma

<sup>94</sup> Fonte original: A Voz da Raça, São Paulo, a. 1, n. 2, p. 4, 25 de março de 1933. Foi preservado a grafia original. Esse trecho foi inserido na obra da autora como Boxe 5. 4.

<sup>95</sup> A EDUCAFRRO surgiu a partir das ideias do Frei David Raimundo dos Santos, que processualmente vem protagonizando, durante 20 anos, a luta pelas cotas nas universidades. O gatilho desencadeador aconteceu em 1976, quando sofrera forte racismo no momento que ingressa no seminário para ser frade franciscano. Depois a construção da ONG, em 1990 acontece uma reunião com aproximadamente 100 jovens negros e de baixa renda para discutir a realidade desse grupo social na Baixada Fluminense.

proposta que rompa com a estrutura secular da escola, da universidade e da ciência que temos? (p. 53).

Para a autora, que trava diálogo com a teoria da sociologia das ausências e das emergências de Boaventura de Souza Santos, afirma que será necessário “construir uma pedagogia das ausências e das emergências que nos ajude a produzir as epistemologias do Sul” (p. 54). Desse modo busca-se a ruptura com o projeto de modernidade (MIGNOLO E PINTO, 2015). Santos (2019) em sua obra – O fim do império cognitivo: a afirmação das epistemologias do Sul” -, corrobora quando analisa “Império Cognitivo e “do Sul” relacionado intimamente ao processo histórico na dimensão imperialista do Ocidente, particularmente na construção no âmbito de uma monocultura, ou seja, um projeto de poder eurocêntrico, isto é, um conjunto de conhecimentos hegemônicos de determinados saberes em detrimento de outros. Assim, diante do processo monocultural nos elementos eurocêtricos torna-se relevante refletir sobre as estratégias construídas para os esforços de descolonização dos currículos, especialmente no ensino de história visando uma educação antirracista. À vista disso, Nilma Gomes (2017),

discute que no bojo educacional, “as epistemologias do Sul nos levam à radicalidade de que devemos avançar na compreensão do pensamento pedagógico como um permanente confronto entre paradigmas de educação, de conhecimento, de valores e do humano. E é essa radicalidade que encontramos nas ações e nos saberes emancipatórios produzidos e sistematizados pelo Movimento Negro (p. 54).

Essa radicalidade aponta pela autora chamamos de tecnologias ancestrais, sobretudo tecnologias ancestrais antirracista.

Aprofundaremos a questão antirracista e seus desdobramentos nas esferas – da transformação social, cognitiva, ações, sujeitos, discurso e história -, no próximo capítulo, por ora cumpre-nos de maneira breve situar raça e racismo.

## 2.4 Alvo mais que a neve <sup>96</sup>

A discussão antirracista no bojo das tecnologias ancestrais como: resistência, luta, denúncia, proposição de ações, sobretudo de identidades e políticas afirmativas, amarra-se ao emaranhado construído das teorias de raça e o racismo, pois “o antirracismo pressupõe o racismo” (VAN DIJK, 2021, p. 9). Este trabalho se centraliza na questão de raça e racismo, sobretudo nos impactos estruturais na sociedade brasileira, porém de maneira breve cumprenos sinalizar aspectos de uma macrovisão.

Em vista disso, na Antiguidade Clássica, tudo que estivesse fora do padrão europeu era constituído de inferior.

Ressalva-se que o embrião dessas concepções discriminatórias remete a considerações urdidas na Antiguidade clássica. Para os antigos gregos e romanos, a África compreendida as terras situadas entre os atuais Líbia Marrocos habitadas por povos de idioma berbere. Seria o caso dos garamantes, nômadas, líbios e mauritânios, costumeiramente mencionados nas crônicas e documentos do Império Romano. Recorde-se que o termo berbere deu origem à palavra bárbaro, identificando populações que, pelo fato de sua língua e a sua cultura diferirem da greco-romana, eram consideradas como inferiores em face do padrão hegemônico (SERRANO E WALDMAN, 2007, p. 26).

Observa-se que para os autores as concepções perpassam por um processo embrionário das discriminações. Esse processo discriminatório também um ponto forte construído pelo longo período da Idade Média. O diabo cristão foi associado aos “opositores” reais e imaginados da Igreja. No fim da Idade Média - epidemias, guerras, conflitos políticos e religiosos -, produziram um fardo do terror apocalíptico. Nesse sentido, “todo sagrado não oficial é considerado demoníaco, e tudo o que é demoníaco é herético, não sendo o contrário menos verdadeiro: toda heresia e todo herético são demoníacos” (DELUMEAU, 2009, p. 592), dessa forma, o demoníaco ou demonizado era constituído de tudo que não estivesse no círculo sagrado do cristianismo ocidental, logo, o outro, não cristão era o representante do diabo. Por isso, algumas expressões foram construídas de maneira análoga “o calor associa-se a sensualidade, igualmente repudiada pelo pensamento cristão. Não por acaso, o cristianismo criou expressões como o fogo ou o calor dos infernos” (SERRANO; WALDMAN, 2007 p 26, 27), conseqüentemente, o continente africano não escapou desse “fogo” demoníaco.

Há diversas passagens em inúmeros livros da Bíblia, tanto no Antigo Testamento quanto no Novo Testamento que fazem alusão à noite e a escuridão simbolizando as trevas, malefícios, as pestes, os terrores e assombros, a morte, a angústia, ao diabo, por outro lado, a luz simboliza

---

<sup>96</sup> Este subtítulo é inspirado em uma das composições do Hinário Evangélico, composto por Eden Reeder Latta e Henry Southwick Perkins, lançado em 1881. Hinário Evangélico. Ed. Imprensa Metodista, 1977.

a sabedoria, a salvação, ao divino, ao ser superior, portanto, luz é divino, escuridão é o diabo (DELEMEAU, 2009). Desse modo, o hino cristão é cantado: “Alvo mais que a neve/ Ô meu Jesus ficarei”, outro hino também diz; “Eis formado já os negros batalhões do grande usurpador”,<sup>97</sup> hinos celebrados nos cultos protestantes, principalmente entre os grupos compreendidos como históricos e pentecostais.<sup>98</sup>

Diante do imperialismo europeu Serrano e Waldman (2007) descrevem as reinvenções imagéticas sobre o continente africano através dos três “Ts”.

T de tambor representando as religiões tradicionais, vistas como cultos degradantes quando não pura e simplesmente demoníaca; T de tribo, dado o fracionamento cultural, linguístico e social responsabilizado pelo atraso do continente; e T de Tarzan, este último, um detestável ícone colonialista que assinala, metaforicamente, a suposta incapacidade dos povos africanos de se governarem e de serem senhores do próprio destino. Afinal, Tarzan simboliza o homem branco que não sucumbe à selva e cuja índole o transforma no senhor do meio natural em que vive (SERRANO; WALDMAN, 2007 p 207).

O imperialismo deu início ao processo neocolonialista no continente africano, mantendo continuidades ideológicas anteriores como justificativas. Nesse contexto, torna-se relevante examinar o desenvolvimento dos estudos científicos, especialmente o debate entre poligenistas e monogenistas. Segundo Francisco Bethencourt (2018), esse debate atravessou os séculos XVIII e XIX. Com a introdução dos estudos de Charles Darwin (1809-1882) sob uma perspectiva evolutiva, o debate foi relativamente atenuado, mas não extinto (Ibid.). Para uma compreensão mais ampla, é útil reproduzir, mesmo que extensivamente, a descrição a seguir.

Os sistemas de classificação baseavam-se naturalmente em estereótipos associados aos diferentes tipos de seres humanos; traziam consigo a presunção de uma catalogação rigorosa da natureza que afetava o modo hierárquico segundo o qual as variedades de seres humanos eram descritas. O estudo científico multiplicou os métodos e as suposições para explicar as diferenças entre os seres humanos. Já não bastava descrever as características fenotípicas, bem como os supostos graus de inteligência, os hábitos e o comportamento. Recolheram-se e mediram-se crânios; compararam esqueletos; e estabeleceu-se uma hierarquia de diferenças entre os seres humanos, segundo uma escala de proximidade ou de distância dos símios. Esses padrões de medida – ou melhor, de falsa medida, tal como rotulada por Stephen Jay Gould – deu nova credibilidade às formas de classificação expressas através da noção de raça. Nesse contexto, o termo “raça” adquiriu um status científico que contribuiu para resumir as diferenças: acreditava-se que as características fenotípicas desafiavam a influência das circunstâncias externas, ao passo que as capacidades morais e intelectuais estavam inextricavelmente ligadas à aparência física (Ibid., p. 343).

<sup>97</sup> Hinário Evangélico. Ed. Imprensa Metodista, 1977.

<sup>98</sup> Igrejas históricas teologicamente não praticam a glossolalia (dom de falar línguas estranhas): batistas, metodistas, luteranos, anglicanos, congregacionais, presbiterianos, no entanto, há grupos dissidentes desses grupos que incluíram a prática em seus cultos. Pentecostais ensinam em seu corpo doutrinário o dom de línguas. Os grupos mais conhecidos no cenário brasileiro são pertencentes às seguintes igrejas: Assembléia de Deus e Congregação Cristã do Brasil.

A variação do clima e do ar citada por Serrano e Waldman (2007) encontrou-se fundamentada na obra – Sistema Nature -, de Lineu em 1735, na qual havia quatro categorias para o ser humano: europeu (branco), americano (vermelho), asiático (escuro) e africano (negro). Posteriormente, acrescentou mais duas, a saber; o homem selvagem e o homem monstruoso, este último, determinado pelas variações climáticas já pontuadas. Há mais, acrescentaram-se características psicológicas e físicas. Como o nosso interesse limita-se especificamente o racismo do “branco” contra povos não brancos e não europeus, omitiremos as outras classificações, no entanto, não representa a exclusão de outras formas discriminatórias na história.

Os europeus eram pálidos, sanguíneos e musculosos, com cabelo sedoso amarelo ou castanho e olhos azuis; eram ágeis, perspicazes e inventivos; e cobriam-se com vestes apertadas, reguladas pelo costume e pela lei. [...] Os africanos eram negros, fleumáticos e descontraídos; tinham cabelo preto encrespado, pele acetinada nariz achatado e lábios grossos; eram indolentes, negligentes e astuciosos; untavam-se com gordura; e eram governados por capricho (BETHENCOURT, 2018, p. 345).

Ainda segundo o autor, é preciso lembrar no primeiro nível da classificação entre brancos e negros deu-se pela cor da pele, no segundo momento pelas características fenotípicas com o acréscimo de valores morais, no entanto, explicitamente negativos para os negros e positivos para os brancos de acordo com o marco civilizatório monocultural (Ibid.).

A busca pela diferenciação do outro desaguou na hierarquização que fundamentou o racismo (MUNANGA, 2004). Nesse sentido Arthur Gobineau (1816-1882) “é efetivamente o grande arauto do racismo biológico” (POLIAKV, 1974, p.221), pois se acreditava que a raça branca era a detentora do monopólio da beleza, da inteligência e da força. Para Gobineau o problema residia na mistura das raças, processo inverso para Gilberto Freyre (1900-1987) em sua obra bastante comentada “Casa Grande & Senzala”. Nesse processo de teorias racialistas tem-se “três importantes linhas teóricas que influenciaram as relações raciais entre o século XIX e o início do século XX [...] tipos humanos permanentes, darwinismo social e produto da expansão europeia (PEREIRA, 2010, p. 61). Diante da análise do pensamento racial na perspectiva de Hannah Arendt (1989) aponta que “raça” aparece como conceito ideológico, cujo aspecto científico torna-se secundário “[...] o imperialismo teria exigido a invenção do racismo como única ‘explicação’ e justificativa de seus atos, mesmo que nunca houvesse existido uma ideologia racista no mundo civilizado. Mas, como existiu, o racismo recebeu considerável substância teórica” (p. 221). No que tange à questão da ideia de raça no contexto brasileiro, a influência e autoridade das ciências naturais – criada na Europa –, perpassou pela

conjuntura do círculo dos intelectuais brasileiros, principalmente no século XIX e início do XX. Uma das principais teses defendida a respeito dos europeus do Norte era a sua suposta “superioridade”, e devido a essa condição, ou seja, de “raça superior”, houvera conquistas econômicas e políticas, e que também tiveram como aliados a construção da ideia de estarem em um clima favorável para a essa suposta genética de “superioridade”. “Não por coincidência, a análise era dirigida às áreas que tinham sucumbido à conquista europeia desde o século XV: a África e a América Latina” (SKIDMORE, 2012, p. 67). Sendo assim, essas ideias aportaram no Brasil de tal maneira que se pôde observar o alcance e o poder das ideologias racistas.

Quanto à palavra racismo recorre-se ao dicionário de Cashmore (2000) para a compreensão dos diversos sentidos. Em 1960 a aplicação constituía-se no sentido amplo que abrangia “[...] práticas, atitudes e crenças; nesse sentido, o racismo denota todo o complexo de fatores que geram a discriminação racial [...] também aqueles fatores que produzem as desvantagens raciais”. É descrito também como um complexo histórico idealizado através da expansão capitalista que engendra um conjunto de ações para tratar a mão de obra negra como um bem, sobretudo na ideologia da inferioridade, “o nome desse complexo histórico é racismo”. Seguindo na trajetória dos sentidos pesquisados pelo autor encontramos também que “[...] A imputação de características negativas reais ou supostas a um determinado grupo é geralmente vista como um traço central do racismo como ideologia. Esta é a base comum dos autores na atualidade” (p. 458-461).

O filósofo africano Appiah (1997) discorre sobre algumas teorias que disputam o termo, entretanto, sinaliza que na esfera do racialismo – teoria das raças, racismo -, duas são importantes: i) racismo intrínseco; “[...] o racista intrínseco sustenta que o simples fato de ser de uma mesma raça é razão suficiente para preferir uma pessoa à outra (p. 33); ii) racismo extrínseco; “A base da discriminação que os racistas extrínsecos fazem entre os povos é sua crença em que os membros das diferentes raças diferem em aspectos que justificam [...] o tratamento diferencial das pessoas” (Ibid.). Portanto, para grande parte dos cientistas sociais raça não é observada e analisada sob o ponto de vista biológico, mas como categoria social e política, sobretudo para resistir e desvelar que o preconceito de cor não é somente de classe, porém também é racial (GUIMARÃES, 2012; HANCHARD, 2001). Em vista disso, os sujeitos dominantes e subalternizados são distintos em categorias raciais no que tange aos significados, aos símbolos e às práticas materiais. Portanto, nessa dimensão – ser negro na sociedade brasileira constitui-se por essa estrutura de poder, em linhas gerais possuir uma vida material e

social inferior, sobretudo na falta de oportunidades em instâncias de direitos no que diz respeito a serviços de qualidade, como por exemplo, saúde e educação (HANCHARD, 2001).

Em estudos mais recentes pôde se observar que as relações entre raça e classe também exige as interlocuções com o gênero. Desse modo, o conceito de interseccionalidade nasceu diante de reflexões do pensamento feminista negro, principalmente diante da lacuna deixada pelo feminismo branco e pelo movimento antirracista de homens negros. Portanto, o conceito busca vislumbrar a conexão das estruturas racistas, pois os movimentos feministas brancos não davam conta da questão racial; dos movimentos negros masculinos que não repensaram posturas machistas; e as estruturas capitalistas gerando as desigualdades sociais (AKOTIRENE, 2020).

A título de encerramento deste capítulo, também é necessário ressaltar que no processo dos debates e disputas científicas no que tange aos pressupostos naturalistas, suas classificações e medições ocorreram num terreno conflituoso e tenso; muitas divergências entre vários cientistas no decorrer do século XVIII, XIX e XX. Inclusive, houve pesquisas que apontaram que a suposta inferioridade dos africanos nada tinha a ver com a sua condição inata ou natural, mas devido à precariedade das condições políticas e educativas, portanto, além de inverter as perspectivas anteriores; sustentaram o término da escravização (BETHENCOURT, 2018).

### **CAPÍTULO III. HISTÓRIA DIGITAL: E AS NOVAS DEMANDAS DA SOCIEDADE TECNOLÓGICA**

Será que diante de uma nova sociedade exige-se uma nova historiografia? Será que a revolução digital demanda novas fontes, linguagens, ferramentas e suportes? Será que experimentaremos a superação de uma sociedade centrada na escrita – grafocêntrica – para novas formas de produção e linguagem no campo das Novas Tecnologias Digitais Informativas e Comunicacionais (NTDIC)? Afinal, “a História foi sendo escrita, a cada época, em sintonia com a sociedade que as envolve” (BARROS, 2022, p. 7).

Nesse sentido, à guisa introdutória, necessitamos responder, ainda que de forma breve, a seguinte questão: o que é História Digital? A História Digital é um campo de estudo que busca compreender e analisar a relação entre a História e a tecnologia digital. Essa área emergente tem ganhado cada vez mais relevância à medida que a sociedade se torna cada vez mais tecnologicamente dependente da tecnologia e da informação digital (BARROS, 2022; RODRIGUES, 2021; LÉVY, 2010).

Também é importante ressaltar que, a História Digital abrange uma ampla variedade de tópicos e abordagens, desde a digitalização de documentos históricos até a análise de dados em larga escala. Uma das principais questões que os historiadores na Era Digital enfrentam é: como utilizar as ferramentas digitais para preservar e interpretar o passado, pois a digitalização de documentos históricos tem sido um dos principais avanços da História Digital. Através da digitalização, é possível tornar documentos históricos acessíveis a um público mais amplo e preservar a informação para as futuras gerações. Além disso, a digitalização permite a análise de grandes quantidades de documentos de forma rápida e eficiente, o que de certa maneira é assustador, e para Icles Rodrigues (2021) não reduziu ou freou o volume de informações falsas – *fake news*. O que para a História não é nenhuma novidade, haja vista que, por toda o processo histórico da sociedade ocidental, historiadores renomados já apontavam as tensões e disputas das narrativas em relação as notícias falsas. “Os homens não encontram a verdade. Fazem-na, como fazem a sua história, e elas os recompensam largamente” (VEYNE, 1984, p. 10). Portanto, a verdade e a mentira são disputadas e misturadas através do longo processo histórico, e o que se constitui assustador no tempo presente é a velocidade e o volume na dimensão da sociedade digital.

Dito isto, outra área importante da História Digital é a análise de dados em larga escala. Com o advento da internet e das redes sociais, uma quantidade enorme de dados está sendo

gerada diariamente. Os historiadores na Era Digital podem utilizar técnicas de análise de dados para identificar padrões, tendências e mudanças ao longo do tempo. É relevante dizer que, a proposição do pensamento complexo de Edgar Morin (2011), utilizada nesta pesquisa como um dos suportes dialógicos conceituais e teóricos que extrapolam a interdisciplinaridade, pois pensa-se na potência da integração, sobretudo de cunho teórico-metodológico. Nesse sentido, as técnicas no âmbito das tecnologias digitais atuais segundo Eric Brasil e Leonardo Nascimento (2022) não elimina a produção de uma História Social,

[...] sobre as contribuições das áreas da ciência da computação, da programação, robótica, estatística, ciência de dados, linguística, para elaborar referenciais teórico-metodológico capazes de lidar com o caráter e volume das fontes digitalizadas e digitais sem deixar de empreender as reflexões e propostas de uma história social, como propostas por Thompson, Hobsbawm, Ginzburg e Grendi em seus trabalhos clássicos [...] (BRASIL E NASCIMENTO, 2022, p. 234).

Além disso, a História Digital também envolve a criação de novas formas de narrativas históricas. Através de recursos multimídia, como vídeos, fotografias e animações, acredita-se que os historiadores na era digital podem apresentar o passado de uma forma mais envolvente e interativa. Isso ajuda a atrair um público mais amplo e a tornar a história mais acessível e relevante para as pessoas. No entanto, a História Digital também apresenta desafios e questões éticas. Por exemplo, a digitalização de documentos históricos levanta questões sobre a privacidade e a proteção dos dados. Além disso, a análise de dados em larga escala pode levar a generalizações simplistas e distorções da história.

Em síntese, a História Digital é constituída de um novo campo de pesquisa, portanto, uma área em constante construção e transformação, sobretudo no que tange a busca para a potencialização através tecnologias digitais, na qual visa-se a compreensão e a interpretação do passado. Ao combinar técnicas tradicionais de pesquisa histórica com ferramentas digitais inovadoras, os historiadores na Era Digital estão abrindo novas possibilidades de estudo e narrativa histórica, sobretudo na questão da digitalização de documentos históricos, pois é um dos principais avanços da História Digital. Através desse processo, é possível converter documentos físicos em formatos digitais, permitindo que sejam acessados e preservados de forma mais eficiente. Além disso, nos parece que, a digitalização possibilita a análise e o cruzamento de grandes quantidades de documentos de maneira rápida e precisa, facilitando a pesquisa histórica.

Na perspectiva da História Digital no que tange à análise de dados em larga escala e com o advento da internet e das redes sociais, uma quantidade imensa de dados está sendo

gerada diariamente. Os historiadores na Era Digital podem utilizar técnicas de análise de dados para identificar padrões, tendências e mudanças ao longo do tempo. Isso permite uma compreensão mais profunda de eventos históricos e de como eles se relacionam com o contexto social, político e cultural.

### 3.1. Uma breve contextualização da História digital

Refletindo sobre a velocidade das informações na era digital, pertinentes questões nos são apresentadas por José Barros (2022) que assim, destaca:

Se a História é sempre um produto da sua sociedade contemporânea – sendo oriunda desta e interagindo com esta, já a modificando -, podemos nos perguntar de que maneiras a historiografia está mudando ao mesmo tempo em que a sociedade se transforma? Como historiadores de hoje trabalham para prosseguir devolvendo à sua sociedade as realizações que ela demanda? Como podem os historiadores se valer mais eficientemente da tecnologia digital que se desenvolveu vertiginosamente nas últimas décadas? Como interagir com as novas formas de sociabilidade, e qual o lugar da História entre elas? Que funções importantes aguardam os historiadores neste novo milênio? Como extrair, do mundo social que os cerca, novas possibilidades de fontes e novos objetos de estudo para a análise histórica? (p. 8).

De acordo com Yuval Harari (2018) as transformações tecnológicas estão sempre a frente. O autor também se posiciona de maneira cética quanto ao desenvolvimento das políticas públicas na dimensão da velocidade das transformações tecnológicas.

A História Digital tem suas raízes nos avanços tecnológicos das últimas décadas. O surgimento da internet, a disseminação dos computadores pessoais e o desenvolvimento de software específico para a pesquisa histórica foram elementos-chave para o surgimento desse campo de estudo. A História Digital também se beneficiou do acesso cada vez maior a grandes quantidades de dados históricos digitalizados, que podem ser analisados e interpretados de maneira mais eficiente do que nunca segundo os *cyberutópicos*, no entanto, para os *cyberpessimistas* existe a necessidade e carência de mais estudos e cautela. Enfim, defende-se nesta tese as possibilidades, principalmente no que abrange o conceito-chave para os historiadores na Era Digital – digitalização de documentos e a análise de dados em larga escala instrumentalizado por técnicas computacionais.

Para a compreensão do processo histórico das diversas revoluções tecnológicas uma excelente síntese é realizada por Yuval Harari (2018) em sua obra “Sapiens: uma breve história da humanidade”, por hora, deter-nos-emos nos desdobramentos da Revolução Digital em seus principais momentos da história ocidental, mas de forma alguma deixar-se-á invisível a potência do oriente diante do legado tecnológico.

Nesse sentido, Diogo Bogéa (2024) promove de maneira simples, e ao mesmo tempo densa, uma brilhante discussão através das importantes contribuições e legados do Oriente. Passando por reinos indianos, árabes; dialogando com o budismo, taoísmo e o xintoísmo, na medida que proporciona uma historicização dos saberes e produções científicas que estiveram no esteio basilar para o que atualmente se conhece como Tecnologia Digital e Inteligência Artificial. Figuras como Siddarta, Nagajurna, Al-Khawarizmi, Fibonacci, Turing, ou seja, partindo do eixo do Oriente para o Ocidente, na intencionalidade de demonstrar a relevância das doutrinas espiritualistas e de grandes descobertas científicas no contexto do Oriente, o que proporcionou um acúmulo de conhecimentos e saberes fornecidos ao Ocidente no processo dos desdobramentos tecnológicos.

As práticas do silêncio no budismo e o ápice em atingir o Nirvana – também denominado de *Shunya* – O Vazio ou O Nada. À vista disso, “[...] O Nirvana está no despertar, na percepção do Vazio que está justamente lá em cada movimento da roda de Samsara” (Ibid., p. 19). Na experimentação deste Vazio, também se experimenta o Nirvana. Logo, “*Shunya*, o Vazio, é, portanto, o princípio e o fim de todas as coisas” (Ibid.). A potência desses ensinamentos inspirou o matemático indiano George Gheverghese Joseph na proposição de que o Vazio “é também a condição de possibilidade de qualquer construção e conhecimento” (Ibid.). Consequentemente, “*Shunya* parece derivar de *shuna*, particípio passado de *svi*, crescer. O que cresce, cresce a partir e entorno do vazio. É o vazio que possibilita a experiência da criação e do crescimento” (Ibid.). Nesta dimensão, os engenheiros civis, os arquitetos, e demais profissionais no campo da construção, descobririam que “não são as paredes que fazem um prédio, mas os espaços vazios criados pelas paredes” (JOSEPH, 2008, p.4 *Apud* BOGÉA, 2024, p. 19). Sendo assim, neste contexto é que teremos o numeral – zero – com o seu aparecimento na Índia, sobretudo diante das tradições espiritualistas indianas.

O numeral zero foi uma revolução para o conhecimento matemático. Diogo Bogéa (2024) para trazer à compreensão aos seus leitores no sentido da importância das tradições espirituais orientais nesta construção e legado, narra um longo caminho em que o numeral zero experimentaria na esfera das descobertas científicas até o seu ápice no tempo presente que são os códigos binários na construção da linguagem informatizada e tecnologizada.

Com o advento final da Primeira Guerra Mundial – as grandes forças militares do Ocidente – observaram a necessidade de decodificação de códigos matemáticos no âmbito da espionagem. E na corrida das grandes potências militares máquinas foram elaboradas para a

decifração de códigos. A máquina de Turing ficou conhecida como uma tecnologia que realizava a leitura de longas fitas vazias preenchidas por códigos binários (BOGÉA, 2024).

Portanto, estavam consolidados os pilares matemáticos que trariam a revolução tecnológica para o incerto e enigmático século XXI no que diz respeito às Tecnologias Digitais e sua sociedade altamente tecnologizada.

É preciso também apontar que o físico Fritjof Capra no final dos anos de 1960 já traçava paralelismos entre a física moderna e os ensinamentos espirituais do Oriente. Seus ensaios e pesquisas nesse sentido, redundou no importante livro – O Tao da Física.

Na esfera da física quântica “o princípio da incerteza implica no fato de que uma partícula nunca pode estar completamente em repouso” (CAPRA, 2022, p. 66). Ao refletir sobre a dimensão desses princípios, “de acordo com a mecânica quântica, a matéria é completamente quiescente, mas se encontra sempre em um estado de movimento. O quanto isso está em conformidade com o espírito da filosofia oriental” (Ibid.). E para demonstrar esta relação traz a citação de um texto taoísta – *Ts'ai-Ken t'am*: “a imobilidade na imobilidade não é verdadeira imobilidade. Só quando há imobilidade no movimento pode aparecer o ritmo espiritual que permeia o céu e a terra” (ROSS, 1966, p. 144 *Apud* CAPRA, 2022, p. 66). Assim, pontua-se a respeito da relevância do legado tecnológico perpassando pelo Norte da África, árabes e indianos no processo histórico.

Na esteira das produções científicas do Ocidente, tem-se o surgimento dos computadores. Durante a Segunda Guerra Mundial, cientistas como Alan Turing e John von Neumann desenvolveram os primeiros conceitos de computadores programáveis. O ENIAC (*Electronic Numerical Integrator and Computer*), concluído em 1945, que se configura como o primeiro computador eletrônico de grande escala. Na dimensão do desenvolvimento tecnológico a partir dos anos de 1950 e 1960 a indústria tecnológica apresenta para a sociedade os *mainframes* e minicomputadores. O Surgimento de *mainframes* e minicomputadores, que eram grandes máquinas utilizadas principalmente por empresas e instituições de pesquisa. Desenvolvimento das linguagens de programação, como o Fortran e o COBOL, facilitando a programação de computadores.

A revolução dos microprocessadores introduz os microprocessadores, como o Intel 4004, que possibilitou a criação de computadores pessoais. Neste momento cria-se a Fundação da Microsoft por Bill Gates e Paul Allen marcando o início da era dos sistemas operacionais e softwares comerciais. Diante desses desdobramentos comerciais, lança-se o IBM PC, que

ajudou a estabelecer os padrões dos computadores pessoais. Desenvolvimento dos sistemas operacionais, como o MS-DOS da Microsoft e o MacOS da Apple. Com a ascensão da internet, sobretudo por meio da *World Wide Web*, ocorreu em larga escala o acesso à informação e a comunicação *online*. A explosão da internet comercial, proporcionou o pano de fundo necessário para o crescimento de empresas como Amazon, Google e eBay, desdobrando o desenvolvimento de tecnologias de redes sem fio e banda larga.

O que se está presenciando na contemporaneidade é uma era da conectividade e redes sociais. A Proliferação de dispositivos móveis e smartphones, e a popularização das redes sociais, proporcionam um conjunto de Plataformas: Facebook, Twitter (atual X), Instagram, LinkedIn, entre muitos outros.

O desenvolvimento das tecnologias existentes, incluindo 5G, realidade virtual e aumentada, inteligência artificial, também trazem, o crescimento da preocupação com questões éticas relacionadas à privacidade, segurança cibernética e impacto social da tecnologia. A revolução digital continua a moldar nossas vidas, com avanços constantes e desafios éticos emergentes. Essa narrativa é um breve resumo de eventos que transformaram a sociedade ao longo das últimas décadas (BARROS, 2022).

É importante compreender que diante do processo histórico, sobretudo numa visão do pensamento complexo, nada deve ser concebido de maneira isolada e fragmentada (MORIN, 2011), assim, não se pode pensar a Era Digital sem o seu precedente histórico, ou seja, a Era Industrial. Nesse sentido, acertadamente, José Barros (2022) denominou de elos, pois “A Era Digital não teria sido possível sem o franco desenvolvimento da Era Industrial, e esta dependeu de desenvolvimentos que ocorreram nas Eras que a antecederam” (BARROS, 2022, p. 29).

Será que os historiadores e os professores na/da Era Digital deverão ser semelhantes aos maestros? Essa metáfora musical muito bem articulada por Diogo Bogéa (2023), sob inspiração do psicanalista e filósofo MD Magno, discorre sobre as circunstâncias maestrinas, isto é, “quanto mais instrumentos, timbres, notas e acordes maior o desafio para o maestro. Maior também a riqueza e a complexidade da orquestra” (BOGÉA, 2023, p. 12). Ainda sobre as circunstâncias maestrinas o filósofo continua “a preocupação de um maestro não será calar, suprimir ou destruir instrumentos ou timbres e sim reger os mais diversos instrumentos e timbres com os quais puder contar” (BOGÉA, 2023, 12). Nesse sentido, ainda que o autor esteja falando numa perspectiva da filosofia e da psicanálise, tomamos a metáfora por empréstimo para pensar tecnologicamente como *cyberpossibilista*.

### **3.2. Web currículo: numa perspectiva da Educação das Relações Étnico-Raciais**

É de suma importância pontuar conceitos-chave para este subtópico, devido a perspectiva das Relações Étnico-Raciais, sobretudo para a construção de um currículo antirracista.

Para Hall (2013), “raça” é uma construção discursiva. Raça é um sistema cultural, conseqüentemente, é efeito de construções culturais, logo também pode sofrer desconstruções. Além disso, reforçar-se que o conceito de raça não perpassa o sentido biológico, mas o sociológico (MUNANGA (2012).

Dessa forma, compreende-se segundo Kabengele Munanga (2012), Stuart Hall (2013) e Antônio Guimarães (2012) que, o conceito de “raça” é uma categoria analítica antirracista, se tornando um instrumental ético-político para combate ao racismo.

Nenhum conceito está imune a críticas, logo não é diferente com raça e racismo e seus diversos sentidos. Em referência ao dicionário de Cashmore (2000) a partir da segunda metade do século XX abrangia “[...] práticas, atitudes e crenças; nesse sentido, o racismo denota todo o complexo de fatores que geram a discriminação racial [...] também aqueles fatores que produzem as desvantagens raciais”. (CASHMORE, 2000, p. 461). O dicionário também apresenta a perspectiva relacionada a um conjunto histórico idealizado por meio da expansão capitalista que engendrou um conjunto de ações para tratar a mão de obra negra como um bem, sobretudo, na ideologia da inferioridade, assim, esse conjunto histórico idealizado compreende-se a materialização do racismo. Percorrendo o caminho dos sentidos pesquisados pelo autor também é possível perceber “[...] A imputação de características negativas reais ou supostas a um determinado grupo é geralmente vista como um traço central do racismo como ideologia. Esta é a base comum dos autores na atualidade” (CASHMORE, 2000, p.458-461).

O culturalista Stuart Hall nos apresenta um importante alerta. “Portanto, o racismo biológico e a discriminação cultural não constituem dois sistemas distintos, mas, dois registros do racismo” (HALL, 2013, p.78). Assim, é possível perceber que tanto no aspecto físico, quanto na apresentação das diferenças religiosas e culturais, englobam as marcas no físico ou corpo.

No emaranhado das construções e das disputas de sentidos, não podemos prosseguir sem a seguinte reflexão: o que é ser negro? Na perspectiva do sujeito pós-moderno – que contrapõe o sujeito da modernidade centrado numa identidade construída de forma essencializada, fixa e estática – concebe os sujeitos no processo das “identidades abertas, contraditórias, inacabadas, fragmentadas, do sujeito pós-moderno” (HALL, 2014, p.28). O

autor ainda vai além e afirma que “[...] são pensamentos que me impulsionaram a falar [...] do fim da inocência do sujeito negro ou do fim da noção ingênua de um sujeito negro essencial” (HALL, 2013, p.386).

Outra relevante questão diante das cadeias de significantes do signo – ser negro – o pesquisador Stuart Hall descreve e percorre existencialmente, o período de sua juventude na Jamaica. Desse jeito, figurando entre os seus pares de classe média e de pele escura, não conseguia se perceber e se identificar como negro. Ao transitar na Inglaterra ocorre o que Hall (2013) denomina de identidade deslizante, de modo que, nesse deslocamento em confronto e reconhecimento no outro, passa a se perceber como negro. Portanto, essas representações mentais são reproduzidas pelas coletividades sociais, “[...] quem somos o que fazemos, por que o fazemos como (deveríamos ou não deveríamos) fazê-lo, e para quem o fazemos, ou seja, nossa identidade, ações, objetivos, normas e valores, recursos e interesses sociais” (VAN DIJK, 2016, p.1).

Isto exposto, torna-se necessário empreender na questão da/do web currículo. Se percebe web currículo diante de uma abordagem inovadora na educação, que utiliza a internet e as tecnologias digitais para criar um currículo personalizado e dinâmico para os alunos. O/A web currículo busca aproveitar os recursos da web para disponibilizar conteúdos educacionais de maneira acessível, interativa e adaptativa, proporcionando uma experiência de aprendizagem mais significativa e envolvente. Segundo a perspectiva dos *cyberutópicos*, o/a web currículo difere do currículo tradicional, que muitas vezes é estático e baseado em materiais impressos, limitando-se ao conteúdo fornecido pelo professor em sala de aula. Com o/a web currículo, os alunos têm a oportunidade de explorar uma variedade de recursos online, como vídeos, jogos educacionais, simuladores, aplicativos interativos e plataformas de aprendizagem online (CAMARGO E DAROS, 2021).

Uma das principais características do/da *web* currículo é a personalização do processo de aprendizagem. Os estudantes podem acessar os conteúdos de acordo com seu ritmo e estilo de aprendizagem, permitindo que cada discente desenvolva suas habilidades e interesses individuais. Além disso, a natureza interativa da web permite que os/as alunos/as participem ativamente do processo de aprendizagem, por meio de atividades práticas, colaborativas e reflexivas (CAMARGO E DAROS, 2021).

Ainda segundo os autores, outra vantagem do/da *web* currículo é a possibilidade de atualização constante dos conteúdos. Diferente dos materiais impressos, que podem ficar

desatualizados rapidamente – nesse sentido, os historiadores Roger Chartier (1999) e Robert Darton (2011), apontam algumas ressalvas, e que foram tecidas no primeiro capítulo - os recursos *online* podem ser atualizados com facilidade, garantindo que os alunos tenham acesso às informações mais recentes e relevantes. Isso é especialmente importante em áreas que estão em constante evolução, como a tecnologia e as ciências segundo Fausto Camargo e Thuinie Daros (2021).

Ainda de acordo com Fausto Camargo e Thuinie Daros (2021) o/a *web* currículo promove a flexibilidade no processo de ensino e aprendizagem. Os alunos podem acessar os conteúdos a qualquer momento e de qualquer lugar, utilizando dispositivos como computadores, tablets ou smartphones. Isso permite que o aprendizado ocorra além dos limites físicos da sala de aula, proporcionando uma educação mais inclusiva e acessível. Porém, é importante ressaltar que a implementação do/da *web* currículo também apresenta desafios. Nem todos os alunos têm acesso igualitário à internet e aos dispositivos digitais, o que pode gerar uma exclusão digital. Além disso, é necessário garantir a qualidade e a confiabilidade dos recursos online utilizados, para evitar a disseminação de informações falsas e conteúdos inadequados como discutido anteriormente.

Não podemos esquecer que em 2020, vivenciamos o auge de uma pandemia global, o que tornou ainda mais visível as chagas das desigualdades sociais pelo mundo, sobretudo no contexto brasileiro. Assim, “subitamente o uso das tecnologias se tornou um dos assuntos centrais nos debates sobre educação” (RODRIGUES, 2021, p. 175).

Aulas remotas e suas atividades síncronas e assíncronas, e diante de uma nova realidade, profissionais da educação tiveram que se desdobrarem para navegarem em águas agitadas por novas demandas e novos desafios. Para Icles Rodrigues (2021), historiador e criador do canal de divulgação histórica *Leitura Obriga HISTÓRIA* no YouTube, no qual apresenta os *podcasts História FM, Historiconomia e História noturna*, e também como produtor dos *podcasts Estação Brasil e Coluna de Hércules*, tanto os *podcasts* quanto o YouTube por possibilitarem acesso facilitado e serem mais populares, podem se tornarem potentes aliados dos professores, na medida que a velocidade das demandas e transformações sociais exigem mudanças que as dinâmicas estruturais educacionais tradicionais não acompanham (RODRIGUES, 2021).

O maior desafio do historiador é pensar o Ensino de História vislumbrando os materiais em vídeos disponibilizados na internet em formato de vídeos no YouTube e *podcasts* no sentido

em que não seja percebido como “entraves ou meros acessórios, mas sim como colaboração úteis e interessantes” (RODRIGUES, 2021, p. 176).

O YouTube foi criado e desenvolvido por três ex-funcionários do PayPal: Chad Hurley, Steve Chen e Jawed Karim. Eles lançaram a plataforma em fevereiro de 2005, com o primeiro vídeo intitulado "*Me at the zoo*", carregado por Jawed Karim. Desse modo, o YouTube ganhou popularidade rapidamente devido à facilidade de compartilhar e assistir vídeos online. (RODRIGUES, 2021). Em novembro de 2006, o Google adquiriu o YouTube por US\$ 1,65 bilhão, destacando sua importância no cenário digital. Assim, experimentou uma forte e potente expansão de recursos na sua estruturação. Durante esse período, o YouTube expandiu seus recursos, introduzindo a monetização de vídeos por meio do Programa de Parcerias do YouTube (YPP) em 2007. Também houve melhorias na qualidade de vídeo e a introdução de canais de usuário em 2009.

Não podemos ser ingênuos, pois estamos diante de uma sociedade estruturada no modo de produção capitalista, assim sendo, o YouTube começou a atrair conteúdo profissional e parcerias com empresas de mídia. A transmissão ao vivo foi lançada em 2011, permitindo eventos ao vivo e transmissões online.

O processo de reestruturação proporcionou o YouTube expandir globalmente, alcançando audiências em todo o mundo. Novos recursos foram introduzidos, como a criação do YouTube Kids, uma versão voltada para crianças. O que também potencializou uma explosão de criadores digitais a partir de 2016. Durante esse período, os criadores de conteúdo, conhecidos como *YouTubers*, ganharam destaque. O YouTube Red, um serviço de assinatura sem anúncios, foi lançado neste mesmo ano, posteriormente renomeado para YouTube Premium. No entanto, nem tudo são flores, e não é diferente na dimensão das relações humanas, tecnológicas e, sobretudo capitalistas. A partir de 2019, o YouTube enfrentou desafios relacionados a conteúdo inadequado, moderação e políticas de monetização. As políticas foram ajustadas em resposta a preocupações sobre o conteúdo prejudicial segundo os atuais responsáveis pela empresa. Atualmente, o YouTube continua a ser uma plataforma dominante para vídeos online. Novos recursos, como *Shorts* (vídeos curtos) e melhorias na experiência do usuário, continuam a ser lançados para acompanhar as mudanças nas preferências dos usuários. Por fim, o YouTube evoluiu de uma plataforma de compartilhamento de vídeos caseiros para um fenômeno global que abrange uma ampla variedade de conteúdos, desde entretenimento até educação e muito mais. “Hoje a plataforma recebe cerca de 500 horas de conteúdos por minuto, e cerca de 70% de público assiste aos vídeos em dispositivos *mobile* (como celulares e tablets)”

(RODRIGUES, 2021, p. 177). Nesse sentido, ainda ocorre o debate entre diversos especialistas, principalmente no campo da educação sobre as proibições dos dispositivos *mobiles* em sala de aula, porém essa é uma discussão que não se pretende aprofundar neste capítulo.

No caso específico do campo da História no que tange aos conteúdos, Icles Rodrigues (2021) afirma que:

“é possível encontrar no YouTube materiais sobre conceitos (anarquismo, socialismo, direita, esquerda...), eventos (Independência do Brasil, Proclamação da República...), Interpretações históricas sobre eventos (consequências da Inquisição, o legado dos golpes e revoluções...), biografias de personagens históricos, novidades historiográficas, entre outros assuntos, além da enorme riqueza de formatos (exposição, debate, entrevista, animação, resenha de livros...) (p. 177).

Já deu para perceber o mundo de possibilidades, à vista disso, nesta tese se defende a dimensão *cyberpossibilista*.

O *podcast* não é uma plataforma, mas é uma espécie de mídia de áudio. E ao que parece não é tão nova, pois se observa no processo histórico que pode ser considerada como uma “evolução” do rádio, pois seus fundamentos perpassam a década de 1980, no contexto em que, programas de rádio foram digitalizados e disponibilizados online. No entanto, o termo *podcast* é mais recente e surgiu em 2004, combinando as palavras *iPod* e *broadcast*. O fenômeno ganhou popularidade com a disseminação de reprodutores de mídia portáteis. “A palavra *podcast* surgiu da junção de dois termos *iPod* e *broadcast*. Enquanto o primeiro é o nome de um dispositivo de reprodução de som, o segundo significa transmitir ou difundir” (RODRIGUES, 2021, 177). Assim, o primeiro grande marco foi a criação do programa (Serial) em 2014, que trouxe atenção maciça ao formato. Desde então, os podcasts se diversificaram, cobrindo uma ampla gama de tópicos, desde entretenimento até notícias e educação. Hoje, os podcasts são uma forma importante de consumo de mídia, oferecendo conteúdo sob demanda para diversos públicos.

Atualmente, há um consenso entre os produtores de conteúdos neste formato para uma definição didática dos *podcasts*: “um programa de rádio que você pode ouvir quando quiser, inclusive podendo fazer *download*” (RODRIGUES, 2021, p. 178). Ainda segundo o historiador podemos elencar os diversos tipos e formatos de *podcasts*.

No formato de entrevistas são desenvolvidas conversas com convidados sobre diversos temas, desde entretenimento até assuntos mais sérios. No aspecto educativo procuram fornecer informações e conhecimentos sobre tópicos específicos, podendo ser acadêmicos, de negócios ou de desenvolvimento pessoal. No campo da História, alguns narram histórias reais ou

fictícias, muitas vezes explorando eventos históricos, mistérios ou narrativas longas. Notícias e atualidades abordam eventos recentes e análises sobre questões do momento. No espectro de comédia costuma-se focar em entretenimento humorístico, com comediantes discutindo temas engraçados ou improvisando situações.

Nos interesses sobre tecnologia procuram explorar as últimas novidades e tendências no mundo da tecnologia, inovação e ciência. No universo da Cultura Pop, buscam discutir filmes, séries, música, livros e outros aspectos da culturais. Também temos saúde e bem-estar que, procuram oferecer e discutir protocolos, conselhos e informações sobre saúde física e mental, exercícios, nutrição, entre outros. No formato ficção científica e fantasia desenvolvem narrativas ficcionais que exploram mundos imaginários, muitas vezes em formato de séries, o que também proporcionam linguagens no amplo espectro das artes: cinema, teatro, literatura, dança e etc. *True crime*, na qual, investigam e discutem casos reais de crimes, muitas vezes envolvendo mistérios não resolvidos. E por fim, de forma alguma, esses exemplos se esgotam, muito pelo contrário, são inúmeros formatos que se podem encontrar neste rico universo, na qual, os mais populares no contexto brasileiro são: Spotify, Apple Podcast, Google Podcast, Castbox e Deezer (RODRIGUES, 2021).

Diante das dinâmicas de uma sociedade tecnologizada, os podcasts abrangem uma certa versatilidade, haja vista, que através dos conteúdos produzidos no formato de sons, é possível ouvir enquanto se dirige, nas atividades domésticas, nos diversos deslocamentos pela cidade, nos momentos de ócio ou lazer, enfim, em diversos *espaçostempos* e contexto (RODRIGUES, 2021).

No que tange as dificuldades de acesso a internet, esse formato oferece certas vantagens em relação a plataforma do YouTube, visto que, “eles podem ser baixados (em plataformas relativamente intuitivas quanto à função de download) para que sejam ouvidos quando se está sem internet” (RODRIGUES, 2021, p. 179).

Ainda de acordo com o historiador, uma certa desvantagem dos podcasts em relação a plataforma do YouTube, diz respeito ao contexto da sala de aula, pois os “vídeos como material didático seja que o formato em áudio não parece ser muito atraente para o uso direto em sala de aula” (RODRIGUES, 2021, p. 179).

Há também outras desvantagens pedagógicas e didáticas apontadas por Rodrigues (2021), não se pode esquecer que o público da geração altamente tecnologizada, nos parece preferir vídeos curtos em detrimento dos longos textos e áudios de longa duração. No aspecto

inclusivo, os vídeos poder ser legendados, o que abrange um universo maior para o contexto de sala de aula, como por exemplo, na esfera das Relações Étnico-Raciais, é possível trabalhar fora do eixo eurocêntrico, trazendo rupturas com narrativas monoculturais, sobretudo consumindo produções imagéticas de países africanos e asiáticos.

Não se pode falar de web currículo na Era Digital sem pensar nas redes sociais e suportes midiáticos, pois “neste mundo multimidiático todo indivíduo comum também terminou por ser transformar, ele mesmo, em uma mídia atomizada” (BARROS, 2022, p. 48). Nesse sentido, pode se dizer que os *mobiles* passaram a ser uma extensão do corpo humano. O que também fez ampliar o mundo das fake news, o que será comentado de forma sintética no próximo subtópico. Por hora, precisamos apontar as dinâmicas sociais e estruturais presente nos grupos racistas.

É neste contexto que desponta a *web 3.0*, ou seja, um conceito que se refere à próxima geração da Internet, que visa tornar a experiência online mais inteligente, interativa e descentralizada. Enquanto a *web 1.0* foi caracterizada por páginas estáticas e a Web 2.0 introduziu a interatividade e a participação do usuário, a *web 3.0* busca levar a internet a outros níveis, inclusive nos processos de personalização de seus usuários que cada vez mais servirão ao mercado e suas bolhas de afinidades e também de visão de mundo, mesmo que esta visão seja na esfera venha abranger valores antidemocráticos como no caso do racismo, de modo que, não é possível afirmar que dada sociedade é verdadeiramente democrática enquanto a diversidade, a pluralidade e a inclusão não seja a batuta desta sociedade.

Uma das principais características da Web 3.0 é a utilização de tecnologias como a inteligência artificial, o aprendizado de máquina e a internet das coisas para criar uma experiência *online* mais personalizada e eficiente. Isso significa que os sistemas serão capazes de entender e interpretar os dados disponíveis na *web* de forma mais avançada, proporcionando resultados mais relevantes e precisos para os usuários. Por outro lado, José Barros (2022) reflete que,

para manter as pessoas nos seus sistemas por mais tempo, empresas como o Google, e o Facebook oferecem ao usuário de mídias digitais cada vez mais conteúdos que confirmam o que já foi detectado como uma tendência sua de gosto ou de opinião. Ou seja, um tanto paradoxalmente, pouquíssima alteridade termina por ser oferecida ao usuário através destes canais, e muita confirmação daquilo que já acredita ou aprecia de antemão lhe é ofertada (p.49).

Assim, diante das bolhas criadas através das personalizações dos dados de cada usuário, grupos racistas tendem a imaginar que uma enorme fração pensa da mesma maneira, criando

dessa forma uma falsa sensação que a alteridade como minoria necessita ser calada. Nesta mesma dimensão pode ser refletida no que tange os grupos homofóbicos, xenofóbicos, sexistas, machistas, terraplanistas, negacionistas, enfim, todo esse conjunto de radicalismos do tempo presente (BARROS, 2022).

É de suma relevância ponderar que a *web* 3.0 ainda está em desenvolvimento e muitas das suas aplicações e tecnologias estão em estágios iniciais de adoção. A transição para a *web* 3.0 exigirá investimentos em infraestrutura, segurança e educação, além de um debate ético sobre o uso e a privacidade dos dados. O que nos parece não haver quando no mundo capitalista com o seu braço nas *Big Dates*.

É preciso ressaltar mais uma vez que estamos diante de inúmeros desafios, portanto, nesse quesito: “como lidar com o aumento do volume de fontes digitais/digitalizadas e realizar a análise qualitativa da experiência social?” (BRASIL E NASCIMENTO, 2022, P. 229). Enveredar em pesquisas utilizando o universo e o suporte tecnológico disponível na atualidade possibilitou as proposições das Humanidades Digitais (BERRY, 2011). A mediação através dos suportes tecnológicos: a utilização de *software*, *hardware*, aplicativos, técnicas informacionais e computacionais de forma em geral, fazem parte do conjunto epistemológico do que vem sendo cunhado como História Digital.

Anita Lucchesi e Marcella Albaine Costa promoveram dois cursos de extensão junto à duas Universidades Federais no Brasil, a respeito da História Digital. O que possibilitou e resultou numa lista de referências de maneira sistematizada, no qual as autoras propõem uma atualização contínua.<sup>99</sup> Nesta lista é possível pesquisar links de associações, acervos digitais, *blogs*, núcleos de pesquisas, dossiês, ferramentas e programas, laboratórios, mapas, periódicos especializados, plataformas, portais educativos – inclusive a Educopedia e o Rioeduca, objetos desta pesquisa -, projetos no campo do Ensino de História, redes sociais, referências bibliográficas e videográficas. Em vista disso, um dos quesitos – programas e ferramentas - receberá certa atenção devido o volume e a velocidade dos dados digitais/digitalizados.

O ponto chave é que sem a possibilidade de codificação discreta, não há objeto para o dispositivo computacional para processar. No entanto, ao cortar o mundo desta forma, a informação sobre o mundo tem necessariamente que ser descartado para armazenar uma representação dentro do computador. Em outras palavras, um computador exige que tudo seja transformado do fluxo contínuo de nossa realidade cotidiana em uma grade de números que podem

---

<sup>99</sup> ALBAINE, M; LUCCHESI, A. **Historiografia na rede**. Disponível em: <https://historiografianarede.wordpress.com/referencias-curso-de-extensao-historia-digital/>. Acesso em: 01 de janeiro de 2024.

ser armazenados como uma representação da realidade que pode então ser manipulado usando algoritmos. Esses métodos subtrativos de compreender a realidade (episteme) produz novos conhecimentos e métodos para o controle da realidade (techne). Eles fazem isso através de uma mediação digital, que as humanidades digitais estão começando a adotar seriamente como sua problemática (BERRY, 2011, p. 2).<sup>100</sup>

Perante o exposto no excerto acima, Brasil e Nascimento (2022), apresentam a utilização do *software* ATLAS.ti 8, no qual os historiadores submeteram no caminho investigativo de dados qualitativos - em face ao recorte histórico na primeira década do século XX na cidade do Rio de Janeiro - enquanto esteve ativa a associação carnavalesca União das Costureiras. Um dos principais objetivos dos pesquisadores nesta dimensão da Humanidades Digitais e da História Digital, é apontar as potencialidades e limites teórico-metodológicas do uso ATLAS.ti 8.

O *software* ATLAS.ti é apresentado da seguinte maneira na *web*:

Uma maneira mais inteligente de obter melhores resultados de pesquisas. Analise o que você quer, do jeito que você quer. ATLAS.ti elimina a dor de cabeça da análise de dados qualitativos e permite que o software faça o trabalho pesado. Gere insights profundos automaticamente, aproveitando os mais recentes algoritmos de IA e aprendizado de máquina para obter resultados mais rápidos.<sup>101</sup>

Dito isso, é importante notar que, o empenho para enveredar na História por meios digitais nos parece requerer pesquisas interdisciplinares e transdisciplinares como sinalizado por Edgar Morin (2011), pois para Christel Romein et Al (2020) “os historiadores experimentam ferramentas, conceitos, e métodos de outras disciplinas, incluindo ciência da computação e computação linguística, para desenvolver novas perspectivas sobre o nosso passado” (p. 293). Á vista disso, os autores argumentam que a História Digital pode ser compreendida como uma comunidade de pesquisadores nos mais variados campos em busca de abordagens e metodologias distintas em rede e não como uma disciplina ou um campo específico. Esta posição é bastante interessante, sobretudo na perspectiva do paradigma emergente, do pensamento sistêmico e do pensamento complexo (CAPRA, 2004; MATURANA E VARELA, 1995; MORIN, 2011).

É preciso salientar que, ainda há segundo Max Kemman (2022) um clima de insegurança no que tange o universo interdisciplinar entre os historiadores e os especialistas da área computacional, pois para os historiadores os métodos digitais trazem incertezas quanto ao

---

<sup>100</sup> Tradução nossa.

<sup>101</sup> ATLAS.ti. Disponível em: <https://atlasti.com/>. Acesso em: 10 de janeiro de 2024.

processo de pesquisa, o que também ocorre para os especialistas em computação a respeito da utilização de técnicas digitais em documentos históricos.

Christel Romein *et al* (2020) reconhecem que os materiais escritos – grafocêntricos – são importantíssimos para os historiadores em suas pesquisas e investigações. Nesse sentido, o *software* OCR – sigla em inglês de Optical Character Recognition, traduzido para a língua portuguesa, Reconhecimento Óptico de Caracteres, parece ser neste cenário uma alternativa para as pesquisas. Atualmente, existem diversas versões dos programas OCR. Para exemplificação, tem-se o Boxoft Free OCR, “um software gratuito que extrai o texto de todos os tipos de imagens, em idiomas diferentes, como Inglês, Francês, Alemão, Italiano, Holandês, Espanhol e Português. O reconhecimento é feito por meio da tecnologia OCR (Optical Character Recognition)”.<sup>102</sup>

Além do OCR, também há o HTR - Heterogeneous Routing Protocol, Protocolo de Roteamento Heterogêneo. “Um exemplo bem sucedido é o software *Transkribus*, desenvolvido por um conglomerado de universidades lideradas pela Universidade de Innsbruck”.<sup>103</sup> Assim sendo, “tanto o OCR como o HTR tiveram um enorme impacto sobre a conversão de textos impressos e escritos em textos legíveis por maquinadados textuais, oferecendo antes de tudo a possibilidade de pesquisar textos” (ROMEIN *ET AL*, 2020, p. 295).

#### Programa HTR (reconhecimento de texto manuscrito)



Figura 34: conversão textual através do HTR. Fonte: Cliomatica – Digital History.

É possível perceber o potencial da mediação digital, principalmente na digitalização de acervos diante da promessa de melhoria da qualidade dos materiais e do acesso à pesquisa, assim, muitos arquivos estão nascendo digitalmente (ROMEIN *ET AL*, 2020). Portanto, de acordo com os historiadores “as fontes textuais utilizadas no trabalho histórico não são apenas físicas; eles também nascem de arquivos digitais” (ROMEIN *ET AL*, 2020, p. 295).

<sup>102</sup> RIBEIRO, Daniel. Os oito melhores aplicativos para extrair textos de imagens e fotos. In: TECHTUDO Notícias. **BOXOFT FREE OCR**. Disponível em: <https://www.techtodo.com.br/tudo-sobre/boxoft-free-ocr/>. Acesso em: 10 de janeiro de 2024.

<sup>103</sup> GIL, Tiago. "HTR - Reconhecimento de texto manuscrito". In: CLIOMATICA - Portal de História Digital e Pesquisa. Disponível em: [http://lhs.unb.br/cliomatica/index.php/HTR\\_-\\_Reconhecimento\\_de\\_texto\\_manuscrito](http://lhs.unb.br/cliomatica/index.php/HTR_-_Reconhecimento_de_texto_manuscrito). Acesso em: 10 de janeiro de 2024.

À vista disso, a Internet of Things, ou IoT, (Internet das Coisas), nasceu conceitualmente com o objetivo de conectar coisas do cotidiano: meios de transporte, vestuário, aparelhos domésticos entre outros à rede mundial de computadores. Kevin Ashton, um vanguardista da tecnologia britânica, cofundador da Auto-ID Center no Massachusetts Institute of Technology (MIT) foi o proponente da terminologia em 1999. Dessa forma, “a Internet das Coisas e os dados na nuvem tornar-se-ão em breve parte do registro histórico que os historiadores desejariam acessar para refletir no passado” (ROMEIN *ET AL*, 2020, p. 296).

Um dos principais focos neste subcampo de pesquisa na dimensão dos métodos críticos submetidos às fontes e dados, diz respeito a “*deep fake* e falsificação, geração automatizada de conteúdo e bots, ameaças online, malware e hackers desempenharão um papel cada vez mais importante na preservação digital, arquivamento e história da web pesquisa” (ROMEIN *ET AL*, 2020, p. 297). Assim, esta preocupação será discutida nos subtópicos posteriores. Por hora, é de vital relevância nos estudos das Humanidades Digitais e da História Digital – na perspectiva defendida pelos autores – a instrumentalidade dos Dados Abertos Vinculados (sigla em inglês, LOD), é um benefício que os historiadores estão compreendendo para além dos textos e imagens.

Os padrões LOD proporcionam uma forma de disponibilizar (meta)dados sobre e de objetos e torná-los acessíveis ao público em um formato legível por humanos e máquinas. Assim em vez de referenciando uma descrição não estruturada de um lugar, pessoa ou objeto, por exemplo, uma entrada de dicionário ou livro, dados vinculados por meio de padrões como já que o Resource Description Framework (RDF) fornece um padrão estrutura para organizar, armazenar e vincular informações sobre essas entidades. Para exemplificar, declarações históricas como ‘Dante escreveu A Divina Comédia’ podem ser expressas como um trio que consiste em: um sujeito (“:Dante”), um predicado (“:wrote”) e um objeto (“:The\_Divine\_Comedy”) (ROMEIN *ET AL*, 2020, p. 301).<sup>104</sup>

O exemplo no excerto acima nos parece trazer uma praticidade no aspecto organizativo para os pesquisadores, sobretudo no processo de armazenagem de dados e a demanda da velocidade informatiza. Na abrangência da estrutura de organização dos dados mais adiante retomaremos ao ATLAS.ti 8 utilizado por Eric Brasil e Leonardo Nascimento (2022).

---

<sup>104</sup> Tradução nossa.

Outros benefícios também apontados pelos autores se referem as plataformas: *Wikidata*,<sup>105</sup> *DBpedia*<sup>106</sup> e *Geonames*<sup>107</sup>. No campo computacional no que se diz respeito aos bancos de dados tem-se a subárea da *Web Semântica* – uma conversa entre as máquinas através dos dados -, também denominado de *web of data* pelo professor André Santachè do Instituto de Computação da Universidade Estadual de Campinas (UNICAMP) em sua aula sobre banco de dados,<sup>108</sup> que de uma forma em geral possibilita visualizar a *web* como um grande banco de dados de forma gratuita. Essas plataformas são “cada vez mais vistas como primárias e secundárias fontes em trabalhos históricos para verificar datas, locais, locais de nascimento ou conhecidos ocupações de indivíduos, organizações e lugares” (ROMEIN ET AL, 2020, p. 301).

109

A estruturação e a organização de maneira padronizada pode ser melhor apresentada e ilustrada conforme a figura a seguir.

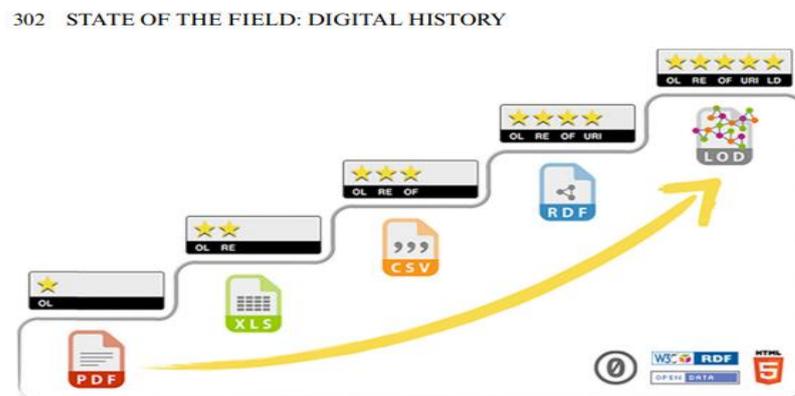


Figura 35. Dados Abertos. [A figura colorida pode ser visualizada em [wileyonlinelibrary.com](http://wileyonlinelibrary.com)] Fonte: <<https://5stardata.info/en/>> [acessado em 10 de outubro de 2019]. Explicação: \*OL OpenLicence; \*RE = legível por máquina; \*OF = OpenFormat; \*URI = Identificadores Uniformes de Recursos; \*LD = LinkedData. Fonte: (ROMEIN, ET AL, 2020, p. 302).

A organização padronizada de dados também pode ser bem compreendida através da figura abaixo.

<sup>105</sup> KIKIDATA. Disponível em: <https://www.wikidata.org/wiki/Wikidata:Introduction/pt-br>. Acesso em: 10 de janeiro de 2024.

<sup>106</sup> DBPEDIA. Disponível em: [http://pt.dbpedia.org/o\\_que\\_e/](http://pt.dbpedia.org/o_que_e/). Acesso em: 10 de janeiro de 2024.

<sup>107</sup> GEONAMES. Disponível em: <https://pt.wikipedia.org/wiki/GeoNames>. Acesso em 10 de janeiro de 2024.

<sup>108</sup> SANTACHÈ, A. **RDF, SPARQL e DBPedia**. Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=brsupli-X28&t=160s>. Acesso em 10 de janeiro de 2024.

<sup>109</sup> Tradução nossa.

## Aula Laboratório 4 – Banco de Dados

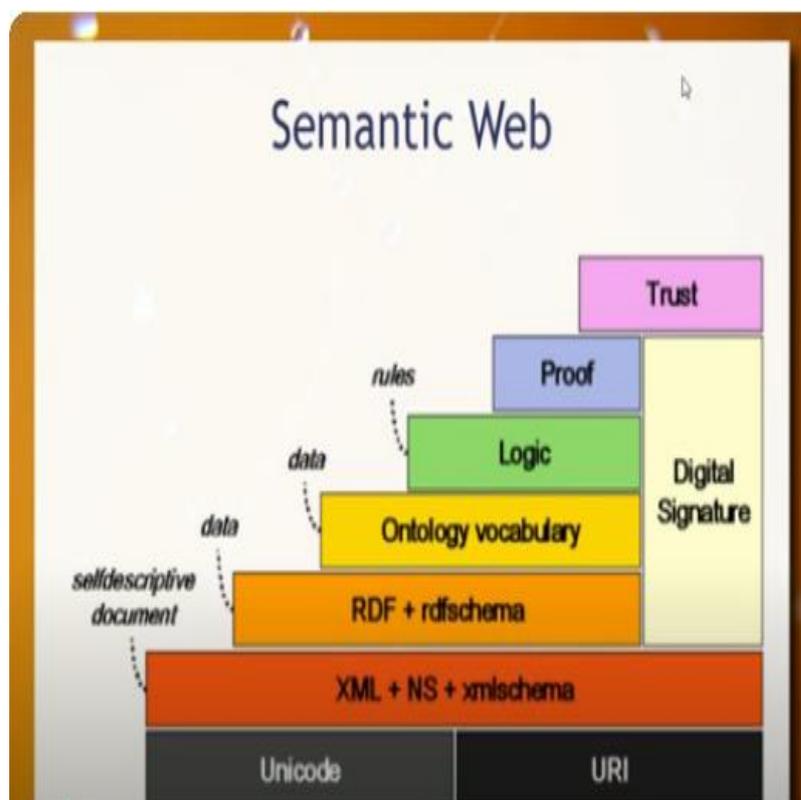


Figura 36. Fonte: SANTACHÈ, A. RDF, SPARQL e DBPedia. Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=brsupli-X28&t=160s>. Acesso em 10 de janeiro de 2024.

É importante sinalizar que havia uma falta de descrição informacional nas páginas da *web*, por isso, “há uma tendência rumo a uma maior estruturação das informações disponibilizadas na *web*. Estruturação essa que diz respeito à representação e à descrição dos recursos informacionais” (FERREIRA E SANTOS, 2013, p. 14). Nesse sentido, surgiu a *web semântica*, ou seja, da necessidade de organizar, estruturar e descrever conteúdo das páginas na *web*. Portanto, o arcabouço da web semântica encontra-se no modelo de descrição (RDF) – Resource Description Framework. Esta ferramenta é muito utilizada na área da biblioteconomia no que tange o processo de catalogação, à vista disso, se constitui como benéfica para os historiadores de acordo com Christel Romein *et al* (2020).

Sendo assim, de maneira substancial observa-se a potência do pensamento complexo, o pensamento sistêmico e a ecologia profunda diante das imbricações e conexões com múltiplos saberes e campos (CAPRA, 2004; MATURANA E VARELA, 1995; MORIN, 2011), pois é

possível comparar a potência e relevância tanto para os historiadores quanto para a Ciência da Informação no quesito da catalogação (FERREIRA E SANTOS, 2013). Entretanto, é importante notar os desafios relacionados por Christel Romein *et al* (2020).

Apesar do potencial do RDF, a sua utilização continua a ser uma barreira técnica para muitos, um problema que levou uma discussão sobre como enfatizar a usabilidade para aplicações não técnicas de usuários por meio de dados utilizáveis abertos vinculados (p. 302).<sup>110</sup>

Observou-se através das Humanidades Digitais, História Digital, Ciência da Informação e Computação; as teias tecidas para as produções e pesquisas de dados na perspectiva quantitativa, sobretudo a respeito da catalogação. Em vista disso, retoma-se a questão do ATLAS.ti em sua versão 8 para abranger a perspectiva qualitativa apresentada por Eric Brasil e Leonardo Nascimento (2022).

Nos últimos anos, uma parte significativa destas alterações está associada ao uso de uma classe de aplicativos agrupados sob o nome de CAQDAS, acrônimo de língua inglesa para Computer Assisted Qualitative Data Analysis ou Análise de Dados Qualitativos Auxiliada por Computador. Uma vez que o material que será analisado tenha sua origem em dispositivos digitais ou tenha sido convertido para o formato digital é possível efetuarmos, dentro do ambiente destes programas, a totalidade das etapas da pesquisa qualitativa (p. 234).

E no espectro do CAQDAS encontra-se o ATLAS.ti, que no caso dos historiadores citados fora utilizado a versão 8. Antes de enveredar na pesquisa dos autores por meio do *software*, torna-se necessário enfatizar a respeito da *Hermenêutica Digital*, ou seja, tanto na dimensão analógica quanto na dimensão digital há de se ter cuidados para a interpretação dos dados (ROMEIN ET AL, 2020), ou como abordado no primeiro capítulo – o papel do historiador como filtro (FICKERS, 2012).

Para que o/a leitor/a compreenda o passo a passo da criação do projeto e inclusão de documentos utilizado pelos autores, verifica-se a necessidade da extensa citação a seguir.

Após a seleção das fontes já em formato digital a serem trabalhadas em sua pesquisa, é hora de começar a trabalhar dentro do aplicativo. O primeiro passo é a criação do projeto (ou Unidade Hermenêutica, termo utilizado até a versão 7 do programa). Em seguida, é preciso incluir as fontes em seu projeto. Essas fontes podem estar em formatos de arquivos muito variados de texto, imagem ou vídeo – pdf, rtf, doc, txt, png, jpeg, mp4, mkv etc. Pensando na organização e recuperação das informações é importante que os nomes desses arquivos também levem em consideração padrões metodologicamente construídos pelo pesquisador. Cada um desses documentos é um Document (ou Primary Document até a versão 7) (BRASIL E NASCIMENTO, 2022, p. 236).

---

<sup>110</sup> Tradução nossa.

Dito isso, é importante também retomar que os historiadores desenvolveram o projeto na extensão da Sociedade União das Costureiras - uma sociedade carnavalesca - através do recorte histórico de 1906 a 1910.

Assim que os autores executaram o primeiro passo – descrito no excerto acima – logo em seguida, exigiu-se a criação dos *codes* (códigos) e *quotations* (citações).

#### Captura de tela, ATLAS.ti 8



ID	Name	Media Type	Location	Groups
D 3	AN - GIFI - TRANSCRIÇÃO.rtf	Text	Library	[FONTES PRIMÁRIAS]
D 26	FAMILYSEARCH - TRANSCRIÇÃO - REGISTROS CIVIS- JOÃO DA CRUZ...	Text	Library	[FONTES PRIMÁRIAS]
D 2	HDB - FOTOS - JB - 1912 00098.jpg	Image	Library	[FONTES PRIMÁRIAS]
D 1	HDB - FOTOS - O MALHO - 1910 385 28-01 61.JPG	Image	Library	[FONTES PRIMÁRIAS]
D 27	HDB - TRANSCRIÇÃO - JORNAIS - JOÃO DA CRUZ FREITAS	Text	Library	[FONTES PRIMÁRIAS]
D 4	HDB - TRANSCRIÇÃO - JORNAIS - UNIÃO DAS COSTUREIRAS.rtf	Text	Library	[FONTES PRIMÁRIAS]
D 9	JUSBRASIL - DOU - joão freire DOU-1899-10-Secao_1-pdf-18991025_1...	PDF	Library	[FONTES PRIMÁRIAS]
D 7	JUSBRASIL - DOU - joao freire DOU-1899-10-Secao_1-pdf-18991025_1...	PDF	Library	[FONTES PRIMÁRIAS]
D 8	JUSBRASIL - DOU - joao freire DOU-1901-02-Secao_1-pdf-19010227_1...	PDF	Library	[FONTES PRIMÁRIAS]
D 10	JUSBRASIL - DOU - joão freire DOU-1911-12-Secao_1-pdf-19111213_8...	PDF	Library	[FONTES PRIMÁRIAS]
D 11	JUSBRASIL - DOU - joão freire eleitor 3 pretoria DOU-1905-10-Secao_1...	PDF	Library	[FONTES PRIMÁRIAS]

Figura 37. Grupo de Documentos - Fontes Primárias. Fonte: BRASIL, E.; NASCIMENTO, L. Por uma História Social: o uso do CAQDAS na pesquisa e escrita da História. In: BARROS, J. D' Assunção (Org.). História Digital: a historiografia diante dos recursos e demandas de um novo tempo. Petrópolis, RJ: Editora Vozes, 2022, p.238.

No que se refere a criação de códigos pode se definir como “uma palavra ou frase curta que atribui simbolicamente um atributo que resume, saliente, captura a essência e/ou evoca de uma porção de dados visuais ou baseados na linguagem (SALDANHA, 2015, p. 3 *Apud* BRASIL E NASCIMENTO, p. 237). Nesse sentido, na base da pesquisa qualitativa cria-se *árvores de códigos*. Para que serve essa codificação? De acordo com os historiadores “ela serve para expressar as possíveis relações lógicas e conceituais entre os códigos de um projeto no ATLAS.ti” (BRASIL E NASCIMENTO, 2022, p., 240).

## ATLAS.ti 8

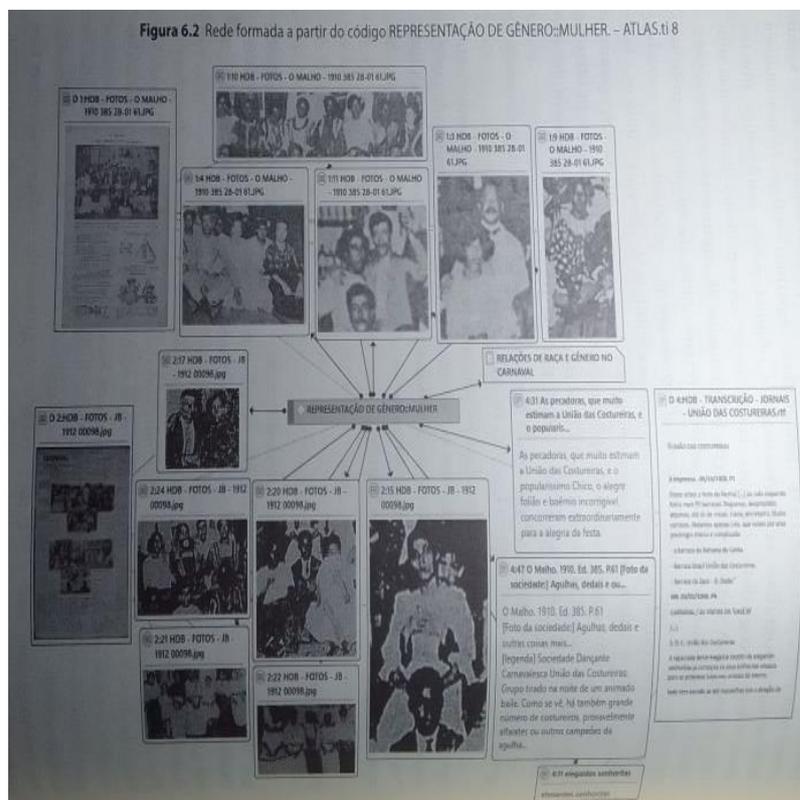


Figura 38. Fonte: BRASIL, E.; NASCIMENTO, L. Por uma História Social: o uso do CAQDAS na pesquisa e escrita da História. In: BARROS, J. D' Assunção (Org.). História Digital: a historiografia diante dos recursos e demandas de um novo tempo. Petrópolis, RJ: Editora Vozes, 2022, p.242.

Ao verificar o código representacional observa-se a dimensão da *web semântica* e da *hermenêutica digital*, pois em ambos os casos se exige do historiador o ato interpretativo.

E no que concerne aos atos interpretativos, uma das fases elementar segundo os autores se constitui no *memos* (memorando), pois “o registro do pesquisador de análises, pensamentos, interpretações, questões e direções para coleta adicional de dados” (CORBIN E STRAUSS, 2015, p. 111 *Apud* BRASIL E NASCIMENTO, 2022, p. 244). Para que o leitor possa visualizar a tela do aplicativo optou-se por capturar a tela diante do momento de criação dos memorandos como exemplificado abaixo.

Tela capturada ATLAS ti.

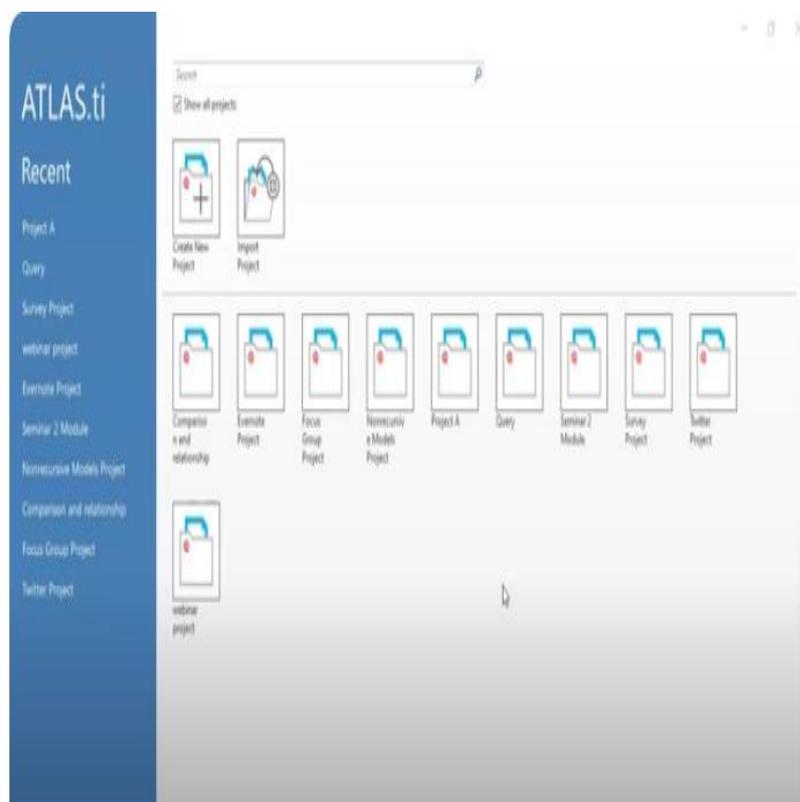


Figura 39. Fonte: Creating memos in ATLAS.ti. Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=W-YdrRB0Cd8>. Acesso em: 10 de janeiro de 2024.

No processo de criação do projeto, também se observou, a criação de códigos. Na perspectiva dos códigos, os historiadores desenvolveram dois memorandos como eixos centrais na pesquisa.

1) Relações de Raça e Gênero no Carnaval (reunindo códigos, citações e bibliografias que formam a base da análise sobre performance pública da sociedade União das Costureiras); 2) Trajetórias e Redes Sociais no Pós-Abolição (contemplando a codificação, citações e bibliografia acerca da trajetória de alguns sujeitos selecionados através da análise das fontes). (BRASIL E NASCIMENTO, 2022, p. 244).

Na próxima imagem é exequível visualizar a organização e estrutura em torno dos códigos e dos eixos citados no excerto acima. E como resultado vislumbrou o seguinte.

Nesta rede é possível visualizar as relações familiares em torno de João da Cruz e Silva, presidente da associação em 1906 e uma série de códigos relacionados a variados projetos políticos em disputa, assim como elementos referentes às relações raciais. A ferramenta, sendo utilizada como um suporte

metodológico sofisticado, torna possível a execução com profundidade do paradigma indiciário, como proposto por Ginzburg, e de uma história social focada nas relações interpessoais (BRASIL E NASCIMENTO, 2022, p. 244).

Também se percebe como a ferramenta auxiliou os pesquisadores no campo da História imbricados com o instrumental teórico-metodológico praticado.

Tela ATLAS ti.

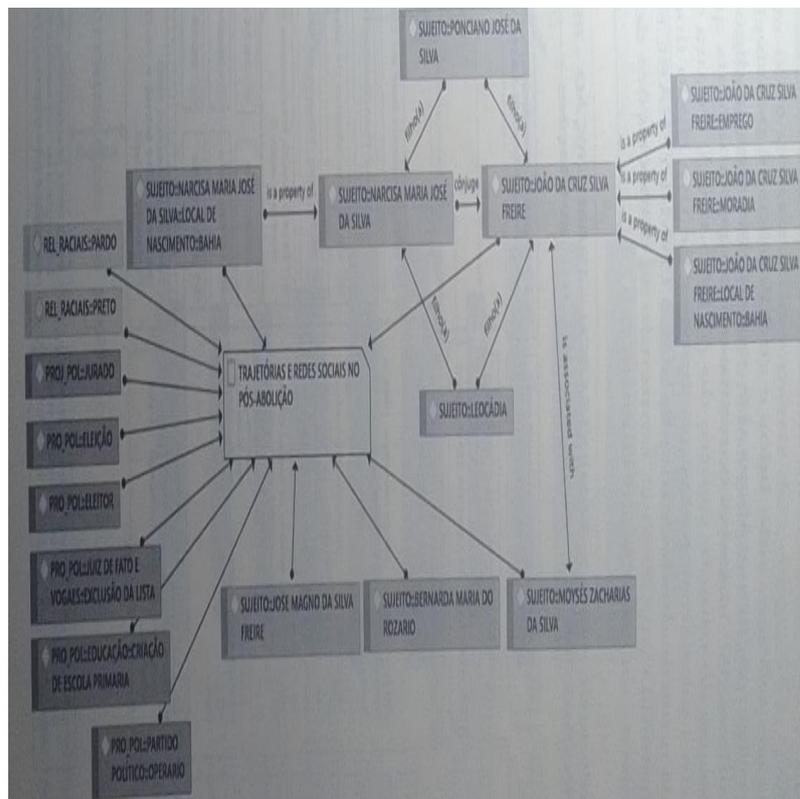


Figura 40. Fonte: BRASIL, E.; NASCIMENTO, L. Por uma História Social: o uso do CAQDAS na pesquisa e escrita da História. In: BARROS, J. D' Assunção (Org.). História Digital: a historiografia diante dos recursos e demandas de um novo tempo. Petrópolis, RJ: Editora Vozes, 2022, p.242.

Outro aspecto interessante diante das execuções do software ATLAS.ti. em sua versão 8, é a exequibilidade da formação de *networks* (redes). E para que o leitor acompanhe os procedimentos de forma sequencialmente, torna-se necessário trazer novamente os autores.

Uma vez que os materiais tenham sido lidos e codificados, é possível gerar redes (*networks*) que são representativas gráficas das estruturas dos códigos (*codes*), documentos e citações codificadas. As redes constituem mapas mentais que articulam graficamente os elementos do projeto dentro do ATLAS.ti [...]. É possível visualizar todas as citações de dado documento, como nessa rede construída a partir do documento D.26 FAMILYSEARCH – Transcrição – Registros Cíveis – João da Cruz Freitas, contendo as transcrições de registros civis ao presidente da associação (BRASIL E NASCIMENTO, 2022, p. 246).

Os dados elencados pelos autores são observáveis na próxima figura. E nesse sentido, de acordo com os historiadores, na era digital e das digitalizações, o processo de codificação

dos dados digitais e suas fontes através do ATLAS.ti torna-se um grande potencial diante da Era da Abundância (FICKERS, 2012), pois para os autores “o volume e fragmentação de dados obtidos tornam a análise tradicional ou analógica, limitada e arriscada” (BRASIL E NASCIMENTO, 2022, P. 252). Ainda segundo os autores, o potencial do ATLAS.ti se constitui na transversalidade “construindo conexões entre jornais, leis, artigos científicos, imagens, formando um ‘texto multivocal’, que expressa fisicamente nosso movimento progressivo do contexto e sentidos originais para o argumento histórico (BRASIL E NASCIMENTO, 2022, p. 252). Embora, a posição dos pesquisadores se enquadre mais numa visão cyberutópica, também é possível dialogar com a postura abraçada neste trabalho, ou seja, a cyberpossibilista.

### Captura ATLAS.ti.

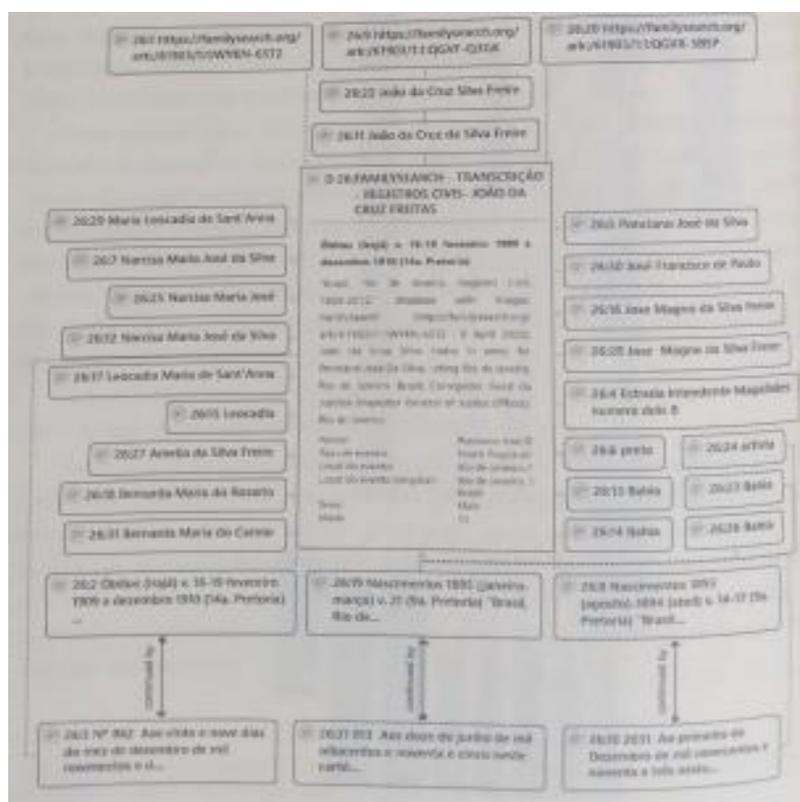


Figura 41. Fonte: BRASIL, E.; NASCIMENTO, L. Por uma História Social: o uso do CAQDAS na pesquisa e escrita da História. In: BARROS, J. D'Assunção (Org.). História Digital: a historiografia diante dos recursos e demandas de um novo tempo. Petrópolis, RJ: Editora Vozes, 2022, p.246.

Sendo assim, se pôde sintetizar que o papel do historiador permanece intacto no sentido de criticar, questionar e selecionar a fonte, sobretudo na era digital no desempenho de um filtro diante de um mar de informações (FICKERS, 2012). Para Eric Brasil e Leonardo Nascimento (2022) o trabalho hermenêutico a partir do ferramental tecnológico potencializa novas possibilidades, especialmente a respeito dos desafios e reflexões do historiador e seu trabalho.

E, ao lembrar da linguagem *gamificada* - no que tange a progressão de fases - antes de passar para a próxima fase, reafirmamos que, neste trabalho não se pensa tecnologia somente como ferramenta, mas como linguagem (SAYAD, 2021), e de forma alguma, neste capítulo procurou exaurir o amplo espectro de *softwares*, de aplicativos ou *apps* de programas e suas versões construídas e desenvolvidas no presente tempo.

### 3.3. Ordenamentos do tempo na *Era Quântica*

É consenso entre os historiadores que para cada época fora produzida uma temporalidade, assim, nos parece plausível a comparação entre os regimes de verdade de Michel Foucault (1996) e os regimes de historicidade de François Hartog (2013) pois, em ambas as análises se defende a tese dos ordenamentos ético-político das sociedades ocidentalizadas em sua vertente da modernidade cristã. É preciso ressaltar que, a etimologia da palavra regime advém do latim *regimen* (regra, orientação, governo), *regere* (comandar, ordenar), portanto, na dimensão ético-político-moral-ocidental as ordens tanto das verdades quanto das temporalidades são tão “imperiosas, em todo caso, que nos submetemos a elas sem nem mesmo perceber: sem querer ou até não querendo, sem saber ou sabendo, tanto elas são naturais” (HARTOG, 2013, p. 17).

A instabilidade definitiva em relação a temporalidade já era problematizada nas páginas da prestigiosa revista dos *Annales* em 1946, sobretudo em relação a perplexidade da aceleração da velocidade. Nesse sentido, muito nos interessa a construção por uma teoria crítica da temporalidade tardo-moderna que percebe a aceleração social como dispõe a seguir por meio de Hartmut Rosa (2022):

Por isso, argumento que a vida social moderna é regulada, coordenada e dominada por um regime temporal e rígido, que não é articulado em termos éticos. Por isso, sujeitos modernos podem ser descritos como minimamente constrangidos por regras e sanções éticas e, portanto, como livres, ao passo que são rigidamente regulados, dominados e suprimidos por um regime de tempo largamente invisível, despolitizado, não discutido, subteorizado e desarticulado. Tal regime temporal pode, com efeito, ser analisado sob um único conceito unificador: a lógica da aceleração social. (p. 8,9).

Na perspectiva da logicidade da aceleração social, o sociólogo reconhece que “não há um único modelo universal de aceleração que torna *tudo* mais rápido” (ROSA, 2022, p.,19), e para exemplificar se observou alguns fenômenos no fluxo das megalópoles, sobretudo no que abrange os modos de vida das sociedades ocidentalizadas. Nesse sentido, se pensou a respeito dos enormes engarrafamentos, ou seja, das filas quilométricas de automóveis dentro dos

perímetros urbanos. Diante desse processo não ocorre uma aceleração, mas uma desaceleração. Essa desaceleração também é sentida no que se refere ao processo de um simples resfriado. No entanto, como ressalta o autor, para muitos outros fenômenos, o conceito de aceleração social é potente em sua aplicabilidade (ROSA, 2022).

A estrutura do tecido social da modernidade e da modernidade-tardia ou pós-modernidade, “testemunham aparentemente nossa vontade de acelerar o ritmo das ações cotidianas; os computadores computam em velocidade cada vez maiores; o transporte e a comunicação precisam hoje de apenas uma fração de tempo que tomavam há um século” (ROSA, 2022, p. 19). Por conseguinte, de acordo alguns “cientistas descobriram que a média de tempo dormindo diminuiu cerca de duas horas desde o século XIX e cerca de trinta minutos desde os anos de 1970” (GARHAMMER, 1999, p. 378 *Apud* ROSA, 2022, p. 19).

O pesquisador para tentar da conta do lastro de sua construção teórica separou em três categoriais analíticas e empíricas: aceleração tecnológica, aceleração das mudanças sociais e aceleração do ritmo da vida.

O que Hartmut Rosa (2022) está chamando de aceleração tecnológica? A intencionalidade do aumento da velocidade das novas formas de organização do trabalho, os transportes, comunicação e produção orientados por metas. “Afinal, diz-se que a velocidade de comunicação aumentou 107 vezes, a do transporte pessoal 102 vezes e a do processamento de dados, 1010 (GEISSLER, 1999, p. 90 *Apud* ROSA, 2022, p. 20). À vista disso, a percepção da vida social é altamente alterada diante do regime espaço-tempo, sobretudo como efeito da aceleração tecnológica. Sendo assim, na era pós-moderna ou da modernidade tardia, o espaço é deslocado de sua importância. Por isso, neste subtópico se procurou metaforicamente a expressão: “*Era Quântica*”, para sinalizar e comparar diante da revolução da nova física ou física quântica em seus estudos da aceleração das partículas.

Os fenômenos notados na dimensão da aceleração tecnológica são endógenos aos grandes centros, e a aceleração das mudanças sociais são característicos da cidade em si (ROSA, 2022). A grande questão é: como mensurar empiricamente a aceleração das mudanças sociais? Rosa (2022) compreende que a questão é desafiadora, principalmente pela pouca adesão entre os pesquisadores a respeito dos indicadores instrumentais. “Portanto, para desenvolver uma sociologia sistemática da aceleração social, sugiro utilizar o *conceito de contração do tempo* para obter um parâmetro de mensuração empírica da velocidade da mudança” (ROSA, 2022, p. 23). O conceito de contração do tempo foi desenvolvido pelo filósofo alemão, Hermann Lübbe,

para este pensador em função da velocidade das constantes transformações nas dimensões sociais e culturais no contexto das sociedades ocidentalizadas – vivencia-se uma *contração do presente* (ROSA, 2022).

E como se operacionaliza a mensuração da temporalidade para o filósofo?

Sua forma de medir é tão simples quanto instrutiva: para ele, o passado é definido como aquilo que não vigora mais/que não é mais válido, ao passo que o futuro denota aquilo que ainda não vigora/ainda não é válido. O presente, portanto, é o intervalo de tempo no qual coincidem os horizontes da experiência e da expectativa (para usar uma ideia desenvolvida por KOSELLECK, 2009) (ROSA, 2022, p. 23,24).

O presente se contrai nas múltiplas instâncias institucionais e práticas sociais. Mas, de que maneira se percebe empiricamente? Segundo Hartmut Rosa (2022) a família e o sistema de ocupação em conjunto com as instituições políticas e a tecnologia.

Ao observar o mundo do trabalho e da família, o sociólogo sugere a aceleração através do deslocamento *intergeracional* para *intrageneracional*, ou seja, no período da modernidade havia tanto no trabalho como na família estabilizações. Essas estabilizações podem ser compreendidas quando se pensa nas organizações sociais agrárias que mantinham por séculos profissões e o núcleo familiar por gerações. De acordo com Hartmut Rosa (2022) “Na Modernidade Clássica (mais ou menos entre 1850 e 1970), essa estrutura foi construída para durar apenas uma geração: ela foi organizada em torno de um casal e tendia a dispersar com a morte do par” (ROSA, 2022, p. 25). O que diferentemente se observa nas sociedades da Pós-Modernidade ou Tardo-Moderna, há uma tendência de ruptura das estabilizações anteriores, isto é, as famílias possuem novas composições, crescentes níveis de divórcio e mais de um casamento nesses ciclos (LASLETT, 1988 *Apud* ROSA, 2022). No mundo do trabalho a estabilidade na questão da empregabilidade era encontrada por gerações na Modernidade Clássica, muito adversa no contexto da Tardo-Modernidade ou Pós-Modernidade, pois “os trabalhadores com maior índice de educação nos Estados Unidos trocam de emprego cerca de onze vezes ao longo da vida” (SENNETT, 1998, p. 25 *Apud* ROSA, 2022, p. 26). Portanto, para Rosa (2022) observar a estabilidade e a instabilidade das instituições e práticas sociais, nos parece apontar um modelo de medida para a aceleração.

No tripé desenvolvido por Hartmut Rosa (2022): aceleração tecnológica, aceleração das mudanças sociais e aceleração do ritmo da vida, neste último, mas de forma alguma – isolado e independente – seja o que o sociólogo chamou de epidemia das sociedades ocidentais, ou seja, a “fome do tempo” (ROSA, 2022, p. 26). A percepção temporal escassa, o que nos permite

vivenciar inúmeras sensações: “o tempo não pára”<sup>111</sup>, o tempo está acabando, é pouco tempo, falta tempo, precisamos de mais tempo, assim, os sujeitos se tornaram consumidores de tempo.

À vista disso, o tempo é percebido como aceleração do ritmo da vida no âmbito das sociedades ocidentais, de modo que, “é a consequência do desejo ou do sentimento da necessidade de fazer mais coisas em menos tempo” (ROSA, 2022, p. 27). Nesse sentido, vislumbra-se um instigante paradoxo na *Era Quântica*, pois a revolução tecnológica nasceu com promessas de alargar o tempo livre.

Na análise de Michel Foucault (1987) a respeito da docilização dos corpos, é possível perceber a enorme pressão exercida pelo relógio para as sociedades modernas ocidentais, principalmente no aspecto do controle das atividades. E diante desta perspectiva corrobora Hartmut Rosa (2022):

Como era de se esperar, estudos empíricos indicam que as pessoas nas sociedades ocidentais de *fato* se sentem sob grande pressão do relógio e de fato reclamam da escassez de tempo [...] o que torna plausível o argumento de que a “revolução digital” e o processo de globalização constituíram mais uma onda de aceleração social (ROSA, 2022, p. 28).

Diante da revolução tecnológica, sobretudo na era digital, recorreremos mais uma vez ao ensaio do sociólogo para a apresentação de um interessante paradoxo.

Logo, a aceleração tecnológica deveria logicamente implicar um aumento no tempo livre, que por sua vez diminuiria o ritmo da vida ou ao menos eliminaria ou aliviaria a fome de tempo. Uma vez que, acelerando a tecnologia, menos tempo é necessário para realizar uma tarefa pendente, as horas deveriam se tornar abundantes. Se, muito pelo contrário, a sociedade moderna vê o tempo se tornar cada vez mais escasso, logo, existe aí algum efeito paradoxal que demanda uma explicação sociológica (ROSA, 2022, p. 31).

No ciclo do paradoxo apresentado pelo autor, é importante destacar perante sua abordagem teórica crítica: a relação da aceleração social e tecnológica como efeito e consequência do sistema capitalista através da competitividade como chave central de leitura. “Logo, acelerar e economizar tempo estão diretamente vinculados ao ganho de vantagens competitivas. [...] Em resumo, sustento que a lógica da competição [...] é a principal força que impulsiona a aceleração social” (ROSA, 2022, p. 39). Assim, o ciclo de aceleração além de imbricado é retroalimentado como será ilustrado na próxima página.

### Tripé da aceleração

---

<sup>111</sup> Canção – O tempo não pára – Interpretada pela Banda Barão Vermelho, composta por: Agenor de Miranda Araujo Neto e Arnaldo Pires Brandão.

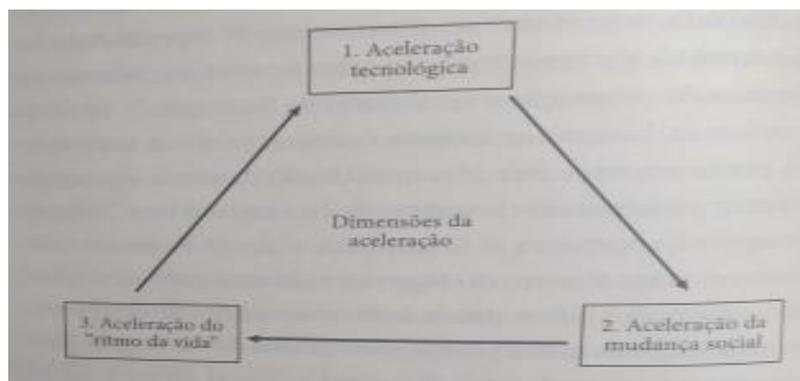


Figura 42. Fonte: ROSA, H. *Alienação e aceleração: por uma teoria crítica da temporalidade tarso-moderna*. Petrópolis, RJ: Vozes, 2022, p. 46.

Dito isto, na perspectiva do que se optou por chamar de *Era Quântica* de maneira metafórica no viés da contração do tempo e de sua aceleração, assim, também se optou por uma “abordagem sobre a História do Tempo Presente como um método e a História Pública como um movimento contribui para introduzir diferenças conceituais importantes, que impactam a prática de profissionais da história pública” (LEMES E SEGREDO, 2023, p. 80). É importante dizer que qualquer conceito, categoria, teoria ou método não estão imunes a críticas e disputas. O mesmo acontece com a História do Tempo Presente na visão de “Antoine Prost para o qual a história do tempo presente não é nada mais do que a história em si, que nada a singulariza e que é, por conseguinte, um ‘pseudoconceito sem conteúdo verdadeiro’” (DOSSE, 2012, p. 6). Portanto, se associou à História do Tempo Presente em relação à *contração do tempo*, e o tripé da aceleração do tempo (ROSA, 2022) neste capítulo, no sentido de “espaço de experiência” defendido por Dosse (2012). Dessa maneira, não se pretende trazer uma ampla discussão a respeito do debate historiográfico em torno da História do Tempo Presente, há consistentes publicações e trabalhos nesse sentido (DOSSE, 2012; LUCCHESI, 2014; LEMES E SEGREDO; 2023; NORA, 1974).

Pensa-se que, um dos principais foco na dimensão argumentativa da utilização e articulação da História do Tempo Presente neste estudo seja refletir sobre uma temporalidade não linear (DOSSE, 2012), por conseguinte, História Oral, História Pública, História do Tempo Presente e História Digital possuem suas aproximações através dos objetos de pesquisas e instrumentalidades (LUCCHESI, 2014).

### 3.4. Fazer histórico: contrapontos diante das *fake news*

*“A informação por si só não garante um combate efetivo à desinformação”  
(RODRIGUES, 2021, p. 180).*

Retomo aqui algumas discussões do primeiro capítulo, sobretudo no aspecto do papel do historiador, descrito por Andreas Fickers (2012) diante da dimensão apontada por Rogério da Costa (2008) na qual “A cultura digital é a cultura dos filtros, da seleção, das sugestões e dos comentários” (p. 34). Nesse sentido, como fica a intermediação do professor no que tange ao Ensino de História, especialmente se tratando da questão na busca incessante de atenção na esfera dos aparatos tecnológicos? Seria o professor uma espécie de filtro no processo de mediação e intermediação diante do que denominou Andreas Fickers (2012) de a “era da abundância”? Nessa dimensão abundante de informações e fontes, o historiador aponta sobre a necessidade de uma análise crítica contextual no que tange os documentos disponíveis na web, a saber: “Quem criou/produziu a fonte (autor)? Que tipo de documento é (gênero e uso específico da linguagem)? Onde foi feito e distribuído (divulgação e audiência)? Quando foi feito (data e período)? Por que foi feito (intenção)?” (FICKERS, 2012, p. 8-9).

O conhecimento nas teias do paradigma emergente não se encontra isolado e fragmentado, e nas vias do fazer histórico, é preciso concordar que não há neutralidade na construção e no discurso do conhecimento. Por conseguinte, um dos aspectos mais importantes para os estudantes é a compreensão ao processo do fazer histórico.

Desse modo, entre tensões e desafios provocadas no tempo presente pelas *guerrilhas de opiniões* nas redes sociais, uma verdadeira arena de gladiadores tentando desempenhar com força e violência vencer as disputas de narrativas, sobretudo diante no campo das posições políticas dos últimos acontecimentos no cenário brasileiro.

Para tentar dar conta deste cenário, três contrapontos são apresentados por Rodrigues (2021) no que tange estrategicamente, sobre o fazer histórico para os estudantes da geração tecnologizada: 1) fontes; 2) bibliografia e 3) análise dos pares.

No primeiro contraponto, é importante apresentar para os estudantes que mesmo diante da lacuna histórica, ou seja, na impossibilidade de respostas através das fontes, torna-se necessário ter o mínimo de coerência para fazer sentido diante dos inícios e pistas disponíveis. Afinal, “as fontes – sejam elas escritas, imagéticas, orais ou quaisquer outros tipos – são a pedra angular da pesquisa histórica” (RODRIGUES, 2021, p. 182).

Nesse aspecto, é relevante refletir sobre o papel da digitalização dos documentos históricos na dimensão das tecnologias digitais. As tecnologias digitais permitem o acesso a uma ampla variedade de fontes históricas, incluindo documentos, fotografias, vídeos e áudios. Essas fontes podem ser provenientes de diferentes regiões geográficas, grupos étnicos, classes sociais e períodos históricos. Isso possibilita que estudantes e pesquisadores tenham acesso a perspectivas diversas e até mesmo contraditórias sobre eventos e temas históricos.

A digitalização e preservação do patrimônio cultural através das tecnologias digitais têm sido utilizadas para digitalizar e preservar o patrimônio cultural de diferentes comunidades e regiões. Isso inclui a digitalização de manuscritos antigos, artefatos históricos e registros audiovisuais. A disponibilidade desses recursos digitalizados permite que diferentes perspectivas históricas sejam representadas e compartilhadas de forma mais ampla. O que tem possibilitado plataformas colaborativas e compartilhamento de conhecimento através dessas plataformas digitais, como bancos de dados online, fóruns de discussão e redes sociais, as pessoas podem compartilhar e discutir diferentes perspectivas históricas. Isso promove a colaboração entre estudantes, pesquisadores e especialistas de diferentes partes do mundo, permitindo a troca de informações e interpretações diversas.

As tecnologias digitais oferecem ferramentas de tradução e transcrição que facilitam o acesso a fontes históricas em diferentes idiomas. Isso possibilita que estudantes e pesquisadores acessem materiais históricos de outras culturas e regiões, ampliando as perspectivas e a compreensão do passado. Aspecto muito importante para os estudos da Educação das Relações Étnico-Raciais.

No segundo contraponto, é importante sempre demonstrar para o corpo discente que, independentemente das mídias utilizadas, a bibliografia é fundamental para se ter contato com o que já fora discutido e produzido sobre os temas em que se deseja pesquisar. Terceiro e último

contraponto, se perfaz no conjunto e no entorno da comunidade científica. Segundo o historiador Icles Rodrigues (2021),

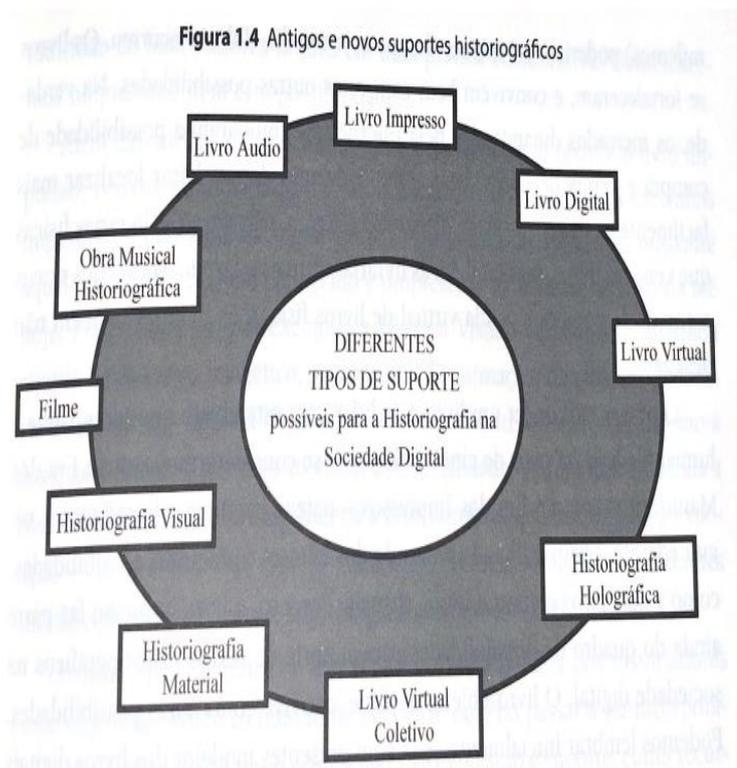
a importância de insistir nesse ponto com os estudantes se dá principalmente, por duas razões: 1) permitir o entendimento de que o livro em si (ou vídeo, ou documentário, ou texto da “internet”) não é um totem de autoridade, uma vez que maus trabalhos podem ser publicados e divulgados, e que a mera existência de um autor que defende uma hipótese não significa que ela seja válida apenas por isso; 2) minar a noção de “falácia da autoridade”, na qual a validade de um argumento se dá pelo *status* ou o carisma de quem o fala diante de determinados grupos, e não por sua competência ou experiência (p. 182).

Esse terceiro contraponto também é importante para minar e desconstruir as ilusões criadas por meio da dimensão mercadológica em referência as publicações.

É oportuno neste momento reflexionar a respeito da matriz do conhecimento histórico, à vista disso, o historiador José Barros (2022) elenca seis configurações.

(1) o estudo de realidades humanas no tempo; (2) uma forma de conhecimento produzida pela figura subjetiva do historiador profissional, já inserido em uma comunidade científica de historiadores; (3) uma investigação racionalmente conduzida; (4) uma metodologia apoiada em fontes históricas; (5) a intenção de produzir um conhecimento verdadeiro; e (6) uma exposição (problematizada ou não) em forma de relato ou de análise. Embora a historiografia do último século e de hoje tenha se enriquecido em novas direções e possibilidades, podemos dizer que estes aspectos centrais ainda permanecem como a base do tipo de conhecimento que a História produz (p. 57).

É preciso não se prender nas amarras da ingenuidade, no sentido de negar todas as transformações na dinâmica social na conjectura da Era Digital, me parece que até este momento isso tenha ficado bem estruturado para a compreensão dos leitores, no entanto, a inquietação de José Barros (2022) gira em torno da seguinte questão: “Em que estes fatores trazem novas colaborações ao modelo historiográfico já conhecido?” (BARROS, 2022, p. 57). Dessa forma, o autor vai discorrer sobre os suportes e suas variedades como é possível acompanhar na figura a seguir.



Fonte: BARROS, J. D'Assunção, Revolução digital, sociedade digital e História. In: BARROS, J. D'Assunção (Org.). História Digital: a historiografia diante dos recursos e demandas de um novo tempo. Petrópolis, RJ: Editora Vozes, 2022, p. 65.

A discussão abordada por José Barros (2022) ilustra e corrobora as discussões apontadas no primeiro capítulo deste trabalho, sobretudo através dos historiadores Roger Chartier (1999) e Robert Darton (2011), no entanto, a discussão que perpassa esta tese vincula-se pensar as tecnologias como dimensão de linguagem nas dinâmicas sociais e das afetações, e menos como ferramenta e suporte. Por conseguinte, os desdobramentos deste argumento se desenvolverão no capítulo seguinte diante das confrontações empíricas.

#### **CAPÍTULO IV. *CYBERPOSSIBILISMO*: ENTRE DESAFIOS E INCERTEZAS**

Para início de conversa se deseja realizar duas provocações aos leitores. A primeira diz respeito ao campo epistemológico. E nesse sentido “[...] defendo que todo o conhecimento científico é socialmente construído, que o seu rigor tem limites inultrapassáveis e a sua objetividade não implica a sua neutralidade” (SANTOS, 2010, p.9). A segunda provocação está intimamente conectada à primeira, à vista disso, não seria diferente, pois, por todo este trabalho se defendeu, e argumentou na dimensão do paradigma emergente em contraposição ao paradigma mecanicista. Assim, sem música, literatura e poesia, acredito que a vida, a pesquisa e o professorado beiram a porta da insuportabilidade. Nestes tons, e pela paciência dos leitores, se recomenda aos fanáticos da objetividade, a seguinte reflexão extraída da crônica “Celebração da subjetividade” de Eduardo Galeano (1940-2015):

Eu já estava um bom tempo escrevendo *Memória do Fogo*, e quando mais escrevia mais fundo ia nas histórias que contava. Começava ser cada vez mais difícil distinguir o passado do presente: o que tinha sido estava sendo, e estava sendo à minha volta, e escrever era minha maneira de bater e abraçar. Supõe-se, porém, que os livros de história não são subjetivos.

Comentei isso tudo com José Coronel Urtecho: neste livro que estou escrevendo, pelo avesso e pelo direito, na luz ou na contraluz, olhando do jeito que for, surgem à primeira vista minhas raivas e meus amores.

E nas margens do rio San Juan, o velho poeta me disse que não se deve dar a menor importância aos fanáticos da objetividade:

- Não se preocupe – me disse. – É assim que deve ser. Os que fazem da objetividade uma religião, mentem. Eles não querem ser objetivos, mentira: querem ser objetos, para salvar-se da dor humana (p. 118).

Diante dessas provocações inaugurais torna-se necessário como na crônica acima, bater e abraçar ou na esteira da intitulação deste capítulo: possibilitar. Neste viés, contamos mais uma vez com a paciência do leitor através de um longo trecho, pois, trazê-lo de forma direta talvez seja uma possibilidade de ampliar os olhares aos múltiplos sentidos no que tange aos modelos articulados nesta tese como destaca Moacir Gadotti (2000),

[...] os paradigmas holonômicos pretendem manter, sem pretender superar, todos os elementos da complexidade da vida. Os holistas sustentam que o imaginário e a utopia são os grandes fatores instituintes da sociedade e recusam uma ordem que aniquila o desejo, a paixão, o olhar e a escuta. Os enfoques clássicos, segundo eles, banalizam essas dimensões da vida porque sobrevalorizam o macroestrutural, o sistema, em que tudo é função ou efeito das superestruturas socioeconômicas ou epistêmicas, linguísticas e psíquicas. Para os novos paradigmas, a história é essencialmente possibilidade, em que o que vale é o imaginário (Gilbert Durand, Cornelius Castoriadis), o projeto. Existem tantos mundos quanto nossa capacidade de imaginar. Para eles, “a imaginação está no poder”, como queriam os estudantes em maio de 1968 (p. 5).

Isto posto, vale lembrar que ao longo dos capítulos afirmamos e reafirmamos que estamos diante de uma sociedade altamente tecnologizada, hiperconectada, sobretudo diante de uma politemporalidade. À vista disso, os autores articulados através das teias do paradigma emergente interpretam que a sociedade tecnologizada se mobiliza por meio de redes de conhecimentos, ou na perspectiva de Humberto Maturana “árvores do conhecimento”, e também vale recordar que se optou nesta discussão o termo cunhado por *tecnorizomático*.

#### **4.1. Interoperabilidade**

Interoperabilidade é a organicidade de diferentes sistemas operarem de forma conjunta na troca de informações. Sinteticamente, é a capacidade em que dados sejam rolados de forma que, a intervenção humana seja reduzida no processo. Portanto, a interoperabilidade consiste num processo de interatividade que se desenrola numa linguagem de dados, protocolos e determinados padrões. O que realmente nos interessa nesse processo é a analogia com a interatividade em (2) dois aspectos: i) a interatividade como uma das principais características da sociedade tecnologizada; e ii) a propagação das plataformas como processo colaborativo/interativo entre discentes e docentes.

Neste momento, é preciso retomar uma questão, porque em se tratando de uma sociedade tecnologizada – era da informação, ou era da abundância – a internet tem proporcionado uma avalanche de informações.

Atualmente, é enorme a quantidade de escolas que se concentram em abarrotar os estudantes de informação. No passado isso faria sentido, porque a informação era escassa [...]. No século XXI, estamos inundados por enormes quantidades de informação [...]. Num mundo assim, a última coisa que um professor precisa dar a seus alunos é informação. Eles já têm informação demais. Em vez disso, as pessoas precisam de capacidade para extrair um sentido da informação, perceber a diferença entre o que é importante e o que não é, e acima de tudo combinar os muitos fragmentos de informação num amplo quadro do mundo (HARARI, 2018, p. 320-322).

Essa habilidade de desenvolver e perceber a diferença entre o que é importante e o que não é, nos parece ser uma espécie de filtro e mediação na dimensão do papel do professor apresentado anteriormente por Andreas Fickers (2012). No que se refere ao extrair um sentido da informação, sobretudo no aspecto do Ensino de História Ana Monteiro (2010) adverte que, “é preciso considerar que não basta dominar conteúdos, mas ter clareza de que o ensino, ao ser realizado, tem como horizonte a possibilidade de aprendizagem pelos estudantes, o que implica atribuição de sentidos aos temas e processos em estudo” (p. 493). Portanto, para além do domínio das vertentes historiográficas, do processo da didática do Ensino de História, se torna necessário atribuir sentidos diante da avalanche de informações, principalmente perante o processo atual de desinformação.

#### 4.2. *Homo interactive*<sup>112</sup>

Boa parte das discussões travadas nesta asserção se refere a interatividade. A interatividade é um elemento chave para o mundo conectado ou em conexão, para uma sociedade em rede ou tecnologizada (COSTA, 2008).

A Plataforma Educopédia, no qual nesta tese fora denominada de gênese, foi desenvolvida com a promessa de possibilitar a colaboração entre discentes e docentes, de maneira lúdica e interativa, sobretudo em duas principais perspectivas: i) na perspectiva das aulas digitais, e ii) na perspectiva das videoaulas. À vista disso, se faz imperioso, apresentar mais uma vez a dissertação de Eltom Matias (2016) que, na dimensão de duas instituições escolares da Secretaria de Municipal de Educação do Rio de Janeiro (SME/RJ): Teotônio Vilela e Josué de Castro; ambas pertencentes à 4ª Coordenadoria de Regional de Ensino (4ª CRE),

---

<sup>112</sup> Do latim: homem interativo. Tradução nossa.

situadas na região da Zona Norte – circunscritas na Maré -, concluiu em sua pesquisa a não autoria do corpo discente referente às aulas digitais na PE, dados recolhidos metodologicamente por meio de procedimentos multimetodológicos, ou seja, por meio da observação participante, entrevista semiestruturada, questionário e análise de documentos.

A primeira reformulação, ou seja, Educopédia para Rioeducopédia, também fora anunciada como um suporte inovador para promover uma relação pedagógica interativa e autônoma para os discentes. De acordo com Márcia Pimentel (2021): “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”.<sup>113</sup> É importante lembrar que, devido as mudanças nas políticas na esfera da Secretaria Municipal de Educação do Rio de Janeiro (SME/RJ), a segunda reformulação aconteceu - como já explicitado na introdução – nesse sentido, a Rioeducopédia fora transformada em Material Rioeduca. Nesta segunda reformulação ou reelaboração, a produção das videoaulas se manteve, no entanto, o aplicativo Rioeduca em Casa fora desativado.

Neste caso, entre permanências e rupturas, se discorda nesta pesquisa do trabalho de Eltom Matias (2016) no aspecto da não autoria do corpo discente, ainda que, em sua análise tenha se concentrado nas aulas digitais da Plataforma Educopédia, pois, retomando algumas questões discutidas, os aparatos tecnológicos e os demais suportes, não consistem no grande dilema, mas a construção de um aprendizado através das tecnologias digitais. E nesse viés torna-se necessário transformar a Tecnologia da Informação e Comunicação (TIC) em Tecnologia de Aprendizagem e Conhecimento (TAC). Como transformar TIC em TAC? Para a TIC alcançar o seu potencial é preciso transformar em TAC, ou seja, um processo dinâmico, colaborativo e interessante, de forma que, produza e provoque a atenção dos nativos digitais, pois a verdadeira revolução no tempo presente em relação à cultura digital não está centrada no mercado e muito menos nos suportes tecnológicos, porém no social, a saber, na interatividade, na conectividade e na colaboração que podem gerar novas comunicações cooperativas entre os sujeitos (COSTA, 2008).

Nesse sentido, relembramos que a inovação, a inventividade e a criatividade, são pertencentes à mente humana, e os suportes tecnológicos possuem a magnitude de ampliarem e maximizarem o potencial da produção humana (CASTELLS, 2020), portanto, seja qual for o

---

<sup>113</sup> PIMENTEL, Márcia. 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/reportagensartigos/reportagens/17222-rioeducopedia-a-plataforma-da-rede-municipal-que-amplia-a-aprendizagem-e-a-autonomia-dos-alunos>. Acesso em: 30 de novembro de 2021. A Plataforma fora encerrada em 2022. Portanto, o aplicativo Rioeduca em Casa fora desativado.

suporte tecnológico, as experiências e as vivências proporcionadas nas teias sociais construídas e compartilhadas.

Também é importante evocar o certame de Pierre Lévy (2010): “Seria a tecnologia um ator autônomo, separado da sociedade e da cultura, que seriam apenas entidades passivas percutidas por agente exterior?” (p. 22). Ainda que, diante de uma sociedade altamente tecnologizada, as atividades humanas demandam interações com todo o aparato tecnológico. De modo que, torna-se impensável tentar cindir o humano de suas construções materiais, pois “como dos signos e das imagens por meio das quais ele atribui sentido à vida e ao mundo” (Ibid., p. 22).

As relações entre os sujeitos e os suportes tecnológicos extrapolam o conceito de autoria construído no processo histórico da modernidade, ou seja, autor proprietário, logo, “Hoje, com as novas possibilidades oferecidas pelo texto eletrônico, são os próprios fundamentos da apropriação individual dos textos que se veem colocados em questão” (CHARTIER, 1999, p. 49). Ainda vale ressaltar que, a crítica que se faz à conclusão do trabalho de Matias (2016) permeia a inquirição ancorada no processo de leitura realizada pelos leitores-autores. À vista disso, todo o processo de leitura, a despeito dos suportes utilizados, é uma produção de sentidos e significados, fruto de invenções, apropriação e artesanias (CHARTIER, 1999; CERTEAU, 2014).

Ao se pensar a dimensão da interatividade – *homo interactive* – a centralidade do corpo docente, conquanto aos suportes tecnológicos, se deve ao processo de aprendizado. Dessarte, “dos diferentes recursos de multimídia, fotografias, vídeos, imagens, sons e filmes, dentre outros, quando usados corretamente, tornam-se ferramenta de alto potencial para a apresentação, construção e transmissão do conhecimento histórico” (ANDRADE, 2018, p. 176). Dito isto, é pertinente observar as relações empíricas nas seguintes perspectivas: i) Videoaulas; ii) Currículo Carioca; iii) Caderno do Professor – Material Rioeduca, e iv) Guia da Relações Étnico-Raciais.

### **4.3 *Homo Teia***

A figura da teia traçada na compreensão deste trabalho permeia duas vertentes que de maneira nenhuma se encontram isoladas e fragmentadas, sobretudo no âmbito do paradigma emergente articulado na esfera da ecologia profunda ou ecossistêmico, pensamento sistêmico e pensamento complexo (CAPRA, 2004, 2022; MATURANA E VARELLA, 1995; MORIN, 2011). Portanto, a teia consiste nas conexões entre o pensamento metafísico budista e a metafísica da imanência.



Figura 43. Teia de Indra. Crédito da imagem: [https://pt.wikipedia.org/wiki/Teia\\_de\\_Indra](https://pt.wikipedia.org/wiki/Teia_de_Indra).

A metáfora da teia se torna com uma enorme significação quando se pensa em rede, conexões e interatividade. Termos que fazem parte do cotidiano da sociedade do presente século.

Diogo Bogéa (2024) na finalidade de demonstrar as conexões da metafísica budista e da metafísica da imanência no processo filosófico, lança a seguinte provocação “Será possível produzir máquinas verdadeiramente pensantes?” (Ibid., p. 66). Com esta indagação, o autor se preocupa historicizar e problematizar as discussões de cunho filosófico na produção dos dilemas de um futuro incerto através das Tecnologias Digitais, sobretudo na questão da Inteligência Artificial (A.I).

Neste contexto, que culminará na produção tecnológica da análise combinatória – linguagem da codificação digital – o que realmente é interessante para a discussão tratada na perspectiva do paradigma emergente, se relaciona na conexão em rede, na interatividade, no processo da existência como ecossistema, inseparável, não fragmentado e isolado.

O cerne da metafísica da imanência consiste na existência. Nesse sentido, não há ser fora desta existência, ou seja, não existe um deus externo que controla e domina às ações dos seres como é apresentada na perspectiva da metafísica da transcendência. “Não há nada além da Existência. O nada perfaz o todo, o todo perfaz o nada. Além: não existe” (BOGÉA, 2024, p. 69). O autor descreve nesta dimensão as relações entre as filosofias orientais e ocidentais de forma semelhante ao físico Fritjof Capra entre a mecânica quântica e o taoísmo.

Outra compreensão da esteira da metafísica da imanência dar-se-á na visão da Existência do existente no mundo. “Acontece que se nada pode existir além da Existência, nenhum ser existente pode ser compreendido como uma entidade independente, existente em si e por si mesma, como um indivíduo separado de todo o restante dos existentes” (BOGÉA,

2024, p. 69). Sendo assim, um ser existente existindo de forma independente o colocaria de um local isolado e desconectado da rede, assim, sem interações como os demais existente da rede.

Para fins de comparação com a perspectiva da metafísica da transcendência, se faz necessário a seguinte observação.

As metafísicas ocidentais da transcendência compreenderam os seres existentes como indivíduos isolados, substância individuais, entidades independentes. Platão e Aristóteles imaginavam que cada ser existente tinha uma “forma” ideal (uma proporção fundamental) puramente inteligível que fazia com que ele fosse o que é. O cristianismo é ainda mais explícito. O Gênesis descreve como Deus criou, num passe de mágica, cada ser existente como uma entidade independente das demais. Por fim, Deus cria o homem – à sua imagem e semelhança – para reinar sobre todos os seres (Ibid., p. 70).

No que difere a respeito dos seres em sua Existência no contexto imanente, sobretudo na esfera do paradigma emergente, pois os seres estão em interconexões, em rede, de maneira interdependente, em constante movimento.

É importante dizer que as discussões lançadas no âmbito da mecânica quântica por meio de Fritjof Capra nas obras: “Tao da Física”, “Teia da Vida” e na recente “Padrões de conexão”, há um ancoramento para o paradigma defendido nesta tese, ou seja, pensamento sistêmico, pensamento complexo e ecologia profunda ou ecossistêmico. (CAPRA, 2004, 2022; MATURANA E VARELLA, 1995; MORIN, 2011).

De forma que na Era da Abundância segundo (FICKERS, 2012) em que “as novas tecnologias da informação não são simplesmente ferramentas a serem aplicadas, mas processos a serem desenvolvidos. Usuários e criadores podem tornar-se a mesma coisa” (CASTELLS, 2020, p. 89). É preciso pensar numa Existência interconectada, ou dita de outra forma numa Teia.

E para aludir estas relações conta-se com a paciência do/a leitor/a devido à longa citação que se segue.

Cada joia da Teia de Indra inclui reflexões de outras joias; a significação desse simbolismo é que cada entidade no universo contém em si todo o universo. Essa ideia faz mais do que postular a interdependência entre entidades existentes separadas. Ela afirma que o todo não deve sua existência à junção de parte individuais que têm existência independente. Na verdade, a existência de cada parte individual é depende de e relativa à existência do todo e de todas as outras partes. Anda sim, paradoxalmente, cada parte individual também ‘contém’ o todo em si mesma. Colocado o todo e as partes são inseparáveis. Cada joia na Teia de Indra é um microcosmo de toda a rede; cada componente é a causa do todo e também o efeito do todo. Nada existe fora da rede. Na visão de mundo hindu, a única essência que existe em última instância é Brahman; Brahman é o fundamento para a Teia de Indra, e nenhuma joia existe separadamente de Brahman. As joias da Teia de Indra não tentam simbolizar substâncias estáticas. Cada joia é meramente um reflexo de outras joias, e joias individuais estão sempre em fluxo. Cada joia existe apenas momentaneamente, sendo continuamente substituída por sua sucessora, em

causações mútuas com outras joias. Assim como as cédulas interdependentes do corpo humano estão perpetuamente se modifica, assim também tudo na Teia de Indra está perpetuamente em fluxo. A realidade está sempre no fluxo do vir-a-ser. Esse conceito é diferente da noção de entidades reais independentemente existentes sofrendo transformações, ou de entidades estáticas que acabam sendo de alguma maneira conectadas entre si (MALHOTRA, 2014, p. 21 *Apud* BOGÉA, 2024, p. 71,72).

A relação da joia da Teia de Indra se constitui em síntese na explicação do conceito de vazio (*Shunya*) abordado anteriormente. Assim, uma coisa e à existência, são feitas de relações, para a Teia de Indra, de modo que também é possível ver essas ideais no pensamento do filósofo alemão Friedrich Nietzsche na sua obra publicada no Brasil com o título “A vontade de poder”. Por isso, as observações empíricas empreendidas nesta jornada de forma alguma deverá escapar do paradigma proposto.

#### 4.4. Interconexões empíricas e redes emergentes

Neste ensejo, se destina a observação holística empírica desta pesquisa, sobretudo argumentar a respeito do *cyberpossibilismo* nas seguintes dimensões: *tecnorizomático*, *tecnoafetividade* e *tecnodiversidade* no Ensino de História e na Educação das Relações Étnico-Raciais. Isto posto, ou seja, apresentada o foco deste trabalho, torna-se necessário pontuar de forma sintética às questões conceituais e teóricas emaranhadas nas dobras e redobras, para que os/as leitores/as possam acompanhar as redes, as conexões, e as tessituras exploradas entre os capítulos.

O corpus descrito nas seções precedentes é captado como material pedagógico e fontes documentais (MONTEIRO, 2009).

Iniciaremos a avaliação através das videoaulas, entretanto, é relevante dizer que, na dimensão teórica proposta nesta tese, isto é, na articulação de diversos autores no lastro do paradigma emergente (CAPRA, 2004; MORIN, 2011, 2002; SANTOS, 2010; MORIN, ALMEIDA, CARVALHO, 2002; MORAES, 1997; MATURANA E VARELA, 1995), à vista disso, os saberes são *sentipensados* de forma conjunta, ou como é colocado na teoria do pensamento complexo de Edgar Morin (2011), tecido junto. Portanto, na medida em que as videoaulas são apresentadas aos/as leitores/as; as conexões e as redes com os demais materiais e documentos, também surgem intrinsecamente, nas dobras e desdobras das teias conceituais e teóricas.

É válido dizer que na extensão cognitiva, sobretudo no viés do pensamento complexo, se trata de uma questão axiomática, ou seja, deseja-se conhecer em múltiplas dimensões, contudo a completude é impossível (MORIN, 2011). Porém, ainda que, a completude seja inatingível, se procura romper com o processo redutor/isolado/fragmentado – paradigma

mecanicista – para uma construção sem a presunção de totalidade, fechado e pronto (MORIN, 2011). Neste sentido, através do aporte teórico articulado nesta pesquisa, busca-se potencializar a arguição apologética da tríade: tecnorizomática, tecnodiversa e tecnoafetiva na esfera do Ensino de História e das Relações Étnico-Raciais.

#### **4.5.1. Mundo-relação: o continente africano**

Como já exposto anteriormente, o Material Rioeduca disponibilizou através do suporte da Empresa Municipal de Multimeios da Prefeitura do Rio de Janeiro (MultiRio), dezesseis (16) aulas no total, no entanto, diante do recorte temático, fora selecionado seis (6) videoaulas com o recorte das séries finais do Ensino Fundamental – 6º ano. As aulas foram produzidas por professoras (efetivas) da rede (SME/RJ).



Figura 44. Videoaula. Fonte: <https://multirio.rio.rj.gov.br/materialrioeduca/#>

Estas videoaulas são apresentadas pelas Professoras (da esquerda para a direita) Lisboa Bárbara e Cláudia Gomes. Além da Plataforma Material Rioeduca, é possível acessar o material no canal da MultiRio na Plataforma do *Youtube*.<sup>114</sup>

Optou-se pela junção da abordagem entre as duas aulas em tela, devido as relações temáticas. Porém, dar-se-á início de forma introdutória pela disposição (da esquerda para a direita). A centralidade argumentativa da videoaula permeia inicialmente, a questão da Teoria das Espécies de Charles Darwin e no transcorrer, o processo arqueológico de descoberta dos hominídeos.

Por conseguinte, retomamos uma importante discussão empregada por Lima (2014) na proporção dos debates curriculares, ou seja, o continente africano e o surgimento da espécie humana como temática global.

O que também se pode verificar na temática da videoaula exposta na figura à direita – Antiguidade Africana. Nesse sentido, a temática é potente na defesa da tecnodiversidade associada às tecnologias ancestrais, pois a discussão no âmbito do Ensino de História na perspectiva das Relações Étnico-Raciais viabiliza as sementes ancestrais como

<sup>114</sup> BÁRBARA, Lisboa. (MultiRio) **África: berço da humanidade**. Disponível em: [https://youtu.be/CSszAoFea70?si=h-\\_eOjN1wl4Cjidi](https://youtu.be/CSszAoFea70?si=h-_eOjN1wl4Cjidi). Data: 19 de agosto de 2022. Acesso em 01 de julho de 2024. GOMES, Cláudia. (MultiRio). **Antiguidade Africana**. Disponível em: <https://youtu.be/-sv2T7abq20?si=ld3U0BZtgoVXNS77>. Data: 8 de julho de 2022. Acesso: 1 de julho de 2024.

forma de resistência. Na medida em que, tecnologia é poder (KENSKI, 2012), afirmamos também que tecnologia é resistência no viés educativo antirracista.

Ao considerar que “Há 30 milhões de anos, havia no nordeste da África uma grande variedade de pequenos primatas prenunciando todos os que existem hoje: *Cecopithecidae*, *Pondidae*, *Hylobatidae* e *Hominadae*. As linhas fundamentais estavam traçadas” (SILVÉRIO *et al*, 2013, p. 93). A compreensão e a reflexão a respeito do continente africano como berço da humanidade, possibilita prosperar linhas e perspectivas no âmbito da tecnoafetividade, porque faculta as afetações dos sujeitos através das tecnologias ancestrais.

Ao relemburar as relações teóricas e o termo cunhado neste trabalho – tecnoafetividade – “Por afecções entendo as afecções do corpo, pelas quais a potência de agir desse corpo é aumentada ou diminuída, favorecida ou entravada, assim como as ideias dessas afecções (SPINOZA, 1983, p. 176), assim se acredita e defende no aumento de potência dos sujeitos para a ruptura de estereótipos, preconceitos, baixa autoestima, baixa autoimagem, já que, o processo de descobertas das diversas espécies de grupos dos hominídeos espelhados pelos outros continentes tiveram a sua gênese no continente africano.

Afinal, além de povoarem outros continentes “o berço da humanidade continuou a nutrir numerosas espécies novas, como o *Homo rudolfensis* (homem do lago Rudolf), o *Homo ergaster* (homem trabalhador) e, finalmente, nossa própria espécie, que, sem modéstia alguma, denominamos *Homo sapiens* (homem sábio)” (HARARI, 2019, p. 15). À vista disso, se tem o tecnorizomático, já que, as dobras e desdobras do hipertexto possibilitam aos sujeitos numa árvore de conhecimento em rede, navegarem por cartografias, imagens, museus, papiros, entre outros documentos “fazendo suceder um movimento perpétuo do dobramento e desdobramento de um texto caleidoscópico” (FONSECA, 2000, p. 61). E, para outro possibilismo na esfera da tecnodiversidade – tecnologias ancestrais; o continente africano é considerado o berço da humanidade por diversos campos de saberes, sobretudo a Pré-História, porque “são as pedras por ele lascadas que, muito tempo depois, denunciam a sua existência” (SILVÉRIO *et al*, 2013, p. 95).

O pioneirismo do cientista Charles Darwin no que tange aos estudos e pesquisas sobre a evolução humana, e o continente africano como gênese possibilitou um enorme impacto para as pesquisas posteriores, mormente a respeito da diversidade de *habitats* ser “uma das razões pelas quais certas partes da África são tão ricas em testemunhos pré-históricos” (Ibid. p. 97). Por isso, o componente das tecnologias ancestrais na tecnodiversidade, na medida que, os artefatos culturais produzidos se tornaram visíveis neste contexto histórico (SILVÉRIO *et al*, 2013; CERTEAU, 2014).

Na videoaula – Antiguidade Africana – a professora provoca introdutoriamente os estudantes através do Mito da criação de Cartago, cidade do norte do continente africano. Segundo a professora Cláudia Gomes, a periodização histórica escolhida, embora arbitrária, é uma escolha para tentar a didatização do processo de *ensinoaprendizagem*, portanto, se utiliza uma linha histórica linear: Pré-História, Idade Antiga, Idade Média, Idade Moderna, Idade Contemporânea. Mas, reconhece as arbitrariedades e as disputas conceituais e eurocêntricas.

Dito isto, outros fatores a serem levados em atenção se apreendem nas seguintes questões: i) dinastia dos Faraós negros; ii) fontes; iii) a importância das mulheres; iv) a organização política e sua alternância de poder. Portanto, questões globais sinalizadas por Lima (2014).

Diante das teias teóricas apontadas, mormente a respeito da tecnodiversidade – tecnologias ancestrais – é importante o recorte apresentado pela professora Cláudia Gomes, pois “O Egito foi o primeiro país da África a fazer uso da escrita, a julgar pelo emprego no sistema hieroglífico, de pictogramas representando objetos que estavam fora de uso havia muito tempo no início da época histórica” (SILVÉRIO *et al*, 2013, p. 142). Por outro lado, vale dizer, que quando se trata da Antiguidade no continente africano, sobretudo no Vale do Nilo, muitos povos coabitavam essa região, como por exemplo os núbios. “Os povos núbios não sentiram a necessidade de escrita. Iriam permanecer sempre no domínio da tradição oral, utilizando a escrita muito raramente” (Ibid., p. 143). Porém, mesmo diante da diversidade produzida e construída no Vale do Nilo, os egípcios tiveram a sua singularidade na história.

Apesar das lacunas em nosso conhecimento, a civilização faraônica ocupa o lugar primordial na história da África antiga. Através de seus monumentos, de seus textos e do interesse que, no passado, despertou nos viajantes, forneceram um grande volume de informações sobre a maneira de pensar, de sentir e de viver dos africanos em períodos que não poderíamos conhecer por outros meios (Ibid.).

Isto posto, ao se pensar a tecnologia como ecossistema, ou seja, ao se perceber que, o processo da vida – das células mais primitivas ao ser humano – tudo se encontra interligado, interconectado, o que para Capra (2004) é sintetizado como a teia da vida. E diante da teia da vida que se encontra interligada e conectada, também se descortina a tecnologia ancestral, ou seja, o processo sistêmico da vida em conjunto e organizada, a construção de saberes, da produção cultural no seu amplo espectro: a inventividade, a criatividade, o poder, e a resistência. E nesta dimensão desde a sua gênese. Esse é o poder da tecnoafetividade e da tecnodiversidade – no âmbito da tecnologia ancestral. Afinal, é nesta teia que:

Há mais de 150 mil anos, a única parte do mundo em que viviam seres morfológicamente iguais aos homens de hoje era a região dos Grandes Lagos, nas nascentes do Nilo. Isto quer dizer que toda a raça humana teve sua origem,

exatamente como supunham os antigos, aos pés das montanhas da Lua. Foi desse lugar que o homem partiu para povoar o resto do mundo. [...] necessariamente, os primeiros homens eram etnicamente homogêneos e negroides. [...] As descobertas dos antropólogos são unânimes em mencionar a existência de uma raça negra desde as mais distantes épocas da Pré-História até o período dinástico (SILVÉRIO *et al*, 2013, p. 143).

É de vital importância pensar nesse ecossistema, sobretudo na perspectiva da herança tecnológica - história, filosofia, arte, economia, ciência - deixada ao mundo pelos Egito faraônico (Ibid., 2013). Neste momento, se retoma uma valiosa questão tecnológica legada pelos egípcios, ou seja, a invenção do papiro, no qual Chartier (1999) descreveu sobre os tipos de leitores/autores diante dessa tecnologia, e para esta dimensão tecnológica a citação a seguir demonstra tamanha relevância.

Imhotep viveu e trabalhou durante o tempo da 3ª Dinastia do Reino Antigo e serviu sob o faraó Djoser (reinou de 2667-2648 aC) como seu vizir ou ministro-chefe, sumo sacerdote, construtor-chefe e carpinteiro. Ele obviamente era um polímata egípcio, um homem instruído e escriba e foi creditado com muitas invenções. Ele também é considerado o fundador da medicina egípcia e o autor do chamado papiro de Smith, contendo uma coleção de 48 registros clínicos de espécimes com registros precisos e detalhados das características e tratamento de várias lesões. Como tal, ele surge como o primeiro médico do antigo Egito conhecido pelo nome e, ao mesmo tempo, como o primeiro médico conhecido pelo nome na história escrita do mundo (MIKIC, 2008, p. 533,534).

Só fora possível conhecer a ciência médica cirúrgica egípcia graças ao papiro supracitado, “um verdadeiro tratado sobre cirurgia dos ossos e patologia externa. Ainda hoje são aplicados vários tratamentos indicados nele” (SILVÉRIO *et al*, 2013, p. 175). Outra questão relevante que fora discutida no segundo capítulo, mormente deslocada no processo histórico pela narrativa eurocêntrica, se referiu ao deslocamento da figura grega – Hipócrates – como o pai da medicina, no entanto, vale dizer que “Hipócrates tinha acesso à biblioteca do templo de Imhotep em Mênfis. Posteriormente, outros médicos seguiram-lhe o exemplo” (Ibid.). Assim, uma das maiores tecnologias legadas ao mundo, ou dito de outra maneira: sementes ancestrais semeadas ao mundo.

A professora Claudia Gomes expõe em sua aula a força do sistema Matrilinear, isto é, “uma forma de organização no qual a ascendência materna é levada em conta para a transmissão do nome e pertencer ao clã” (9 min e 37 segs.). Este fato é marcado a partir do Império de Kush, sobretudo nos reinos de Napata e Méroe. Nesse contexto a história nos mostrará uma linhagem de governantes – rainhas-mães – as *Candaces*,<sup>115</sup> no qual “A rainha mais antiga de que se tem provas é Shanakdarkete, do início do século II antes da Era Cristã” (SILVÉRIO *et al*, 2013, p. 206). À visto disso, muitos impérios e reinos tiveram uma enorme relevância no processo deste

---

<sup>115</sup> Candaces - Kandake, palavra meroíta que significa rainhas-mães reinantes.

período histórico. Em síntese, procurou-se nestas observações sobre as videoaulas em tela, problematizar o possibilismo na tríade proposta nesta tese diante da temática apresentada. Assim, nesta mesma linha teórica-metodológica seguir-se-á as demais videoaulas e suas temáticas.

No que tange o Caderno Rioeduca e o Currículo Carioca referente ao 1º bimestre do 6º ano, as videoaulas se articulam com as seguintes habilidades exigidas nesses documentos: identificar vestígios deixados no passado que permitem uma interpretação possível dos fatos históricos; identificar o continente africano como o continente berço da humanidade, contribuindo para o conhecimento da espécie humana.

Outro possibilismo identificado no Caderno Rioeduca é a sugestão através do *link* por meio do *QR Code* que se conecta com a plataforma do *YouTube* para a exibição da palestra da escritora nigeriana Chimamanda Adiche: “Os perigos de uma história única” (TED, 2009). Uma das principais contribuições nesse sentido se aplica ao processo de desconstrução de narrativas monoculturais (MUNANGA, 2014).

Diante da plataforma do *YouTube* o maior desafio do historiador é pensar o Ensino de História vislumbrando os materiais em vídeos disponibilizados na internet neste formato, em que não seja percebido como “entraves ou meros acessórios, mas sim como colaboração úteis e interessantes” (RODRIGUES, 2021, p. 176), principalmente, na perspectiva de ferramentas tecnológicas móveis – *tablets* e *smartphones* – que possibilita o processo educativo para além do espaço físico – *E-Learning* – de forma interativa se utilizando a internet, assíncrona ou síncrona. Em resumo, se consagra as tecnologias móveis na aprendizagem, no qual enseja interfaces digitais na educação, à vista disso, o possibilismo do tecnorizomático.

Outro grande desafio diante do processo histórico para os historiadores é que para cada época fora produzida uma temporalidade, assim lembramos que a temporalidade diante da instabilidade definitiva já rendia calorosos debates na influente revista dos *Annales* em 1946. Isto posto, Hartmut Rosa (2022) discorre sobre uma logicidade temporal denominada de aceleração social. Nesta perspectiva, diante de uma geração tecnologizada em que é atraída por vídeos curtos. É possível que esta condição seja levada em consideração nas produções da sala de aula e na utilização das ferramentas ou suportes tecnológicos. Dessa forma a plataforma do *YouTube* já se alinhou às novas demandas, pois novos recursos, como Shorts (vídeos curtos) e melhorias na experiência do usuário, continuam a ser lançados para acompanhar as mudanças nas preferências dos usuários.



Figura 45. Videoaula. Fonte: <https://multirio.rio.rj.gov.br/materialrioeduca/#>

A professora Cláudia Gomes <sup>116</sup> faz a primeira tomada – gravação – da videoaula no Museu de Arte do Rio (MAR) e de forma introdutória apresenta o tema. A segunda tomada é realizada no estúdio através do suporte da MultiRio. <sup>117</sup>

Buscou-se nesta aula como cerne a desconstrução dos estereótipos negativos e imagéticos a respeito do continente africano. O principal recorte para a abordagem se deu no campo da arte.

No viés que se intitula este capítulo – possibilismo – se observa tanto nas duas videoaulas antecedentes quanto nesta em tela que - o continente africano - é abordado de maneira a protagonizar no contexto da periodização histórica classificada como História Antiga, <sup>118</sup> pois “O território africano é, portanto, uma fonte para a história da humanidade” (LIMA, 2006, p. 84). Nesse sentido, também se verifica uma postura que contribui para uma educação antirracista na vertente defendida neste trabalho como tecnodiversidade – tecnologias

<sup>116</sup> GOMES, Cláudia. Canal (MultiRio). **Diversidade Africana**. Disponível em: <https://youtu.be/ABrhL6Y-Ln0?si=LLjndxaSY1j5Ofqb>. Data: 17 de dezembro de 2021. Acesso em: 02 de julho de 2024.

<sup>117</sup> A Empresa Municipal de Múltiplos Meios, vinculada à Secretaria Municipal de Educação da Prefeitura da cidade do Rio de Janeiro, cumpre a “missão de pesquisar linguagens e formatos, experimentar possibilidades tecnológicas em conteúdos curriculares, produzir recursos de aprendizagem, ampliar as formas de distribuição de produtos educativo-culturais e capacitar os profissionais da educação para a utilização das mídias em sala de aula. Disponível em: <http://multirio.rio.rj.gov.br/index.php/multirio/a-multirio>.

<sup>118</sup> É preciso dizer que de forma alguma se nega a importância da abordagem da Antiguidade Clássica – Grécia e Roma.

ancestrais - na medida que, se busca romper com a narrativa europoncêntrica ainda enraizada no Ensino de História (GUIMARÃES, 2012). É consensual entre os historiadores que avanços se obteve no que abarca ao Ensino de História na tentativa de romper com estereótipos racista, haja vista que, “apenas em 1959, desenvolveu-se o primeiro esforço sistemático de eliminação de estereótipos racistas nos livros didáticos brasileiros” (ABREU; DANTAS; MATTOS; MORAES, 2009 p 308). Assim, diante dos documentos oficiais no âmbito da educação se constata uma mudança no quadro a partir dos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs)<sup>119</sup> de 1966 e das novas Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana (2003),<sup>120</sup> principalmente pelo conceito de pluralidade cultural.

Discorrer sobre o aspecto da diversidade africana é uma potente estratégia didática e, também epistemológica, mormente de acordo com a grandeza desse rico continente.

A África é o segundo continente do mundo em população, com mais de 800 milhões de habitantes [...] o terceiro continente do mundo em extensão, com cerca de 30 milhões de quilômetros quadrados, que correspondem a 20,3% da área total da terra. São 54 países, sendo 48 continentais e seis insulares e ainda 10 territórios dominados por países estrangeiros – sendo que a maioria destes são ilhas [...]. Na África se falam aproximadamente duas mil línguas, as quais por sua vez têm suas variantes: os dialetos [...] (LIMA, 2006, p. 79).

Isto posto, apresentar o continente africano de maneira que se evite abordagens simplificadoras, redutoras e homogeneizadoras, é uma potência no bojo da tecnoafetividade. Portanto, a historiografia africana se torna potente na proporção que apresenta e estuda os povos africanos em seu conjunto (KI-ZERBO, 2011). E, quando se trata da questão da diversidade, se pensa através da rede teórica construída nesta pesquisa como ecossistema, logo, um ecossistema ancestral.

No quesito diversidade é oportuno salientar que de forma precedente aos ventos e mares do mercantilismo do século XVI, “[...] as caravanas foram suplantadas pelas caravelas, eram os mares de areia do deserto do Saara, e não as águas salgadas do oceano Atlântico, que constituíam ativos meios de passagem de pessoas, mercadorias, estilos e modelos culturais” (MACEDO, 2021, p. 78). Portanto, o deserto do Saara não significou isolamento, mas ao contrário disso, os mares de areia serviram nesse contexto para uma conexão e rede de pessoas, comércio, trocas, “que fizeram dele uma via aberta de contatos e conexões intercontinentais, interculturais e interreligiosos dignos de nota (Ibid.). Outra questão digna de nota, e presente

<sup>119</sup> Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/livro01.pdf>. Acesso em: 01 de julho de 2024.

<sup>120</sup> Disponível em: <http://www.acaoeducativa.org.br/fdh/wp-content/uploads/2012/10/DCN-s-Educacaodas-Relacoes-Etnico-Raciais.pdf>. Acesso em: 01 de julho de 2024.

na videoaula diz respeito ao processo de islamização de alguns reinos africanos. Aspectos muito bem ilustrado através de: mapas, imagens, rotas comerciais, impérios e reinos; sobretudo no destaque de Mansa Musa do Império de Mali,<sup>121</sup> foi apontado como um dos imperadores mais rico desse período. Para o historiador José Rivair Macedo, um dos eventos mais significantes no que tange as reconfigurações dos impérios africanos subsaarianos “foi a faustosa peregrinação de Mansa Musa a Meca nos anos 1324-1345 [...], o deslocamento do soberano está diretamente vinculado ao fortalecimento do islã na África Subsaariana [...]” (MACEDO, 2021, p. 91).

A cidade de Tombuctu e Djnê, se tornaram referências propagadoras do islamismo no século XII. Outra insigne necessária é que se tornaram cidades irradiadoras de produções culturais. Estas breves citações a respeito do processo de islamização nos reinos e impérios africanos carregam a relevância das contribuições e das trocas culturais, sobretudo no desenvolvimento de classes de sábios, clérigos, intelectuais, artistas, cientistas, no entanto, também é possível observar posições conflituosas e tensas no que tange a complexidade jurídico-religiosa, especialmente entre os séculos VI/XII e X/XVI (SILVÉRIO et al, 2013; MACEDO, 2021).

A diversidade africana na perspectiva teórica de Fritjof Capra (2004) pode ser percebida como uma teia, um emaranhado sem fragmentações, o mesmo se pode absorver no pensamento complexo de Edgar Morin (2011), e Maturana e Varela (1995) uma autopercepção através do ecossistema, ou seja, uma conexão do mundo social e biológico indissociável, inclusive, também é impensável e inseparável o mundo da espiritualidade nesta rede.

Ao se pensar as dimensões do leitor/autor (CHARTIER, 1999) nas dobras e redobras do hipertexto, sobretudo na *Era da Abundância* (FICKERS, 2012), ou da *Era da Informação* no qual usuários e ferramentas podem se fundirem (CASTELLS, 2020), se retoma a questão levantada por Andreas Fickers (2012) no que se refere ao relevante papel do professor como filtro. À vista disso, “como lembrado no Plano de Ação da Educação Digital 2021-2027, da União Européia (EUROPEAN UNION, 2020, a), [...]” diante da abundância de informações “[...] tornando ainda mais necessário o desenvolvimento de pessoas capazes de abordar, avaliar, e filtrar dados de maneira crítica, de modo a driblar possíveis manipulações de pseudoinformações disponíveis na rede” (CAMARGO E DAROS, 2021, p. 35). Diante dessa preocupação Andreas Fickers (2012) sugere as seguintes observações críticas: “Quem criou/produziu a fonte (autor)? Que tipo de documento é (gênero e uso específico da

---

<sup>121</sup> No Império de Mali, o Imperador era chamado de Mansa.

linguagem)? Onde foi feito e distribuído (divulgação e audiência)? Quando foi feito (data e período)? Por que foi feito (intenção)?” (ibid., p. 8-9). Aspectos que até o momento se tem constatado nas videoaulas apresentadas, e ancoradas nos documentos prescritivos curriculares: Caderno Rioeduca, Currículo Carioca e Guia Educação para as Relações Étnico-Raciais.

É apropriado compreender em consideração a plataforma do *YouTube* na medida em que, pode ser operacionalizada tanto por docentes quanto discentes em relação ao Ensino de História como “um grande arquivo histórico online, recheado de cenas, imagens, filmes, discursos, músicas” (ANDRADE E ROCHA, 2023, p. 321). Portanto, as videoaulas neste cenário, sobretudo diante das dobras e desdobras dos suportes tecnológicos, também dialogam com outras produções audiovisuais que abrangem fontes primárias e secundárias.

Os vídeos como fonte podem ser entendidos como fontes primárias ou secundárias, por exemplo, um vídeo documentário faz uso de fontes primárias, mas é uma fonte secundária, pois pretende retratar algo do passado. Nesse exemplo, um pronunciamento do presidente Geisel de 1975 é uma fonte primária, pois retrata o contexto da Ditadura (BARROS, 2016, p. 12).

Nesse sentido, as videoaulas tratadas nesta pesquisa, operam na perspectiva de acervo online, e também segundo José Barros (2016) como fonte primária e secundária por trazerem elementos do passado de forma interpretativa segundo os historiadores e documentos referentes a um determinado contexto histórico.



Figura 46. Videoaula. Fonte: <https://multirio.rio.rj.gov.br/materialrioeduca/#>

A professora Rafaela Nichols Calvão,<sup>122</sup> nesta videoaula procura construir uma linguagem lúdica para discorrer sobre o principal papel do historiador em sua produção da narrativa histórica. O conteúdo e a temática proposta pela professora se relacionam às habilidades prescritas no Currículo Carioca: “Identificar vestígios deixados pelo passado que permitem uma interpretação possível dos fatos históricos”, prevista para o 1º bimestre, já no 2º bimestre a orientação curricular aponta para: Identificar e comparar formas de registros distinguindo alguns significados presentes na cultura material e na tradição das sociedades de África, do Antigo Oriente e das Américas”, e também descrita no Caderno Rioeduca como exposto na figura abaixo.

A seleção desta videoaula não busca tão somente observar a respeito do ofício dos historiadores, da História como ciência, e as diversas fontes, mas relacionar a importância da tríade defendida neste trabalho como potência para docentes e discentes perante os suportes tecnológicos: na perspectiva das Relações Étnico-Raciais.

É importante perceber que as fontes não falam por si mesma como bem sugerido nas referências do Caderno Rioeduca e os *links* disponibilizados.

**SUGESTÕES DE LEITURA E AMPLIAÇÃO**

BLOCH, Marc. Apologia da história ou o ofício de historiador Rio de Janeiro. Ed. Zahar.

HANSEN, Patrícia Santos. "João Ribeiro e o ensino da História do Brasil." MATTOS, Ilmar.

ROHLOFF de (org.)- Histórias do ensino da História no Brasil. Rio de Janeiro: Access, p.45- 66.

**Os perigos de uma história única** (TED Global, 2009)  
Nesta palestra, a escritora nigeriana Chimamanda Adichie alerta para os perigos de uma história eurocentrada, ocidentalizada, que exclui a multiplicidade de culturas e saberes mundo afora.

**Memórias individual e coletiva | Rioeduca na TV – História**  
Nessa aula, a Profa. Rafaela Nichols fala sobre História e Memória, mais especificamente sobre a memória coletiva e individual.

Figura 47. Plano de aula. Caderno do professor – História 6º ano. Fonte: <https://multirio.rio.rj.gov.br/materialrioeduca/>

<sup>122</sup> CALVÃO, Rafaela N. Canal (MultiRio). Fontes históricas materiais. Disponível em: <https://youtu.be/GUbSY9hy2XI?si=MIM76KWVRYnQDd-l>. Data: 5 de agosto de 2022. Duração: 16min e 04segs. Acesso em: 01 de julho de 2024.

Na presença da proposição da *tecnodiversidade* – tecnologias ancestrais – se tem o possibilismo de indagações e problematizações no que tange as sementes ancestrais, quer dizer, todo o processo de artesanias produzidas pela população negro-brasileiras ou afro-brasileiras no processo histórico. Na proporção que as indagações e problematizações às sementes ancestrais realizadas por docentes e discentes, produzam “o objetivo de estabelecer um diálogo com o passado e o presente, tendo como referência o conteúdo histórico a ser ensinado” (SCHMIDT; CAINELLI, 2004, p. 117 *Apud* FARIAS JUNIOR, 2012, p. 4). Nessa contingência se observa a potência das sementes ancestrais como fontes, epistemologias, e produção de discursos antirracistas (LIMA, 2006).

E quando se trata do viés discursivo antirracista se possibilita duas dimensões: i) das afetações dos corpos (negros) aumentando a sua potência - tecnoafetividade -, e ii) o fortalecimento das redes em suas dobras e desdobras – tecnorizomático. As fontes tratadas nesta 4ª aula também se vinculam às temáticas antecedentes e emergem a relevância para a potência das lutas e resistências lançadas pelas sementes ancestrais valorando os “[...] protagonistas na sua própria terra, líderes africanos [...] se destacaram no cenário internacional. Intelectuais e acadêmicos africanos encaminharam a reescritura da história de seus países e regiões” (LIMA, 2006, p. 103).

Ao tratar da tecnodiversidade através das tecnologias ancestrais e suas sementes, é importante retomar a questão do movimento negro, pois se compreende neste trabalho como uma tecnologia ancestral. Portanto, às sementes ancestrais – tecnodiversidade - fontes e epistemologias lançadas no processo histórico em suas produções e artesanias, sobretudo para o aumento da potência dos sujeitos diante das afetações – tecnoafetividade – no sentido de possibilitar reescrever traumas recalcados diante do racismo cotidiano. O que Grada Kilomba (2019) denominou metaforicamente de memórias da plantação “a lembrança de uma história coletiva de pressão racial, insultos, humilhação e dor, uma história que é animada através do que chamo de episódios de racismo cotidiano” (p. 213). Esse processo de possibilismo de reescrever os traumas para a autora é intitulado como descolonizando o eu. Nesse sentido, ao retomar o movimento negro como movimento negro é um educador (GOMES, 2017), mormente na esfera de movimentos sociais que são “os produtores e articuladores dos saberes construídos pelos grupos não hegemônicos e contra hegemônicos da nossa sociedade” (Ibid., p. 16), se observa a operacionalidade da dimensão imbricada da tríade defendida nesta tese, ou seja, a tecnodiversidade, a tecnoafetividade e o tecnorizomático, neste último se verifica a potência de conexões: proteções, resistências, lutas, produções, invenções, criações e redes antirracistas. À vista disso, um ecossistema vivo (CAPRA, 2004; MATURANA E VARELA,

1995; MORIN, 2011) que no processo histórico por meio de redes de solidariedade semearam, e semeiam sementes ancestrais na contraposição do racismo cotidiano e suas diversas manifestações de violência.

Ainda no que tange aos processos de um Ensino de História na tríade proposta, a próxima videoaula carrega conexões potentes para se pensar uma descolonização do eu (KILOMBA, 2019).



Figura 48. Videoaula. Fonte: <https://multirio.rio.rj.gov.br/materialrioeduca/#>



Figura 49. Videoaula. Fonte: <https://multirio.rio.rj.gov.br/materialrioeduca/#>

As temáticas supracitadas: Pequena África e Rio: uma cidade patrimônio foi ministrada pela professora Rafaela Calvão.<sup>123</sup> Torna-se necessário frisar mais uma vez aos leitores que por meio da instrumentalidade teórica apresentada nesta pesquisa, se compreende os processos dos saberes disciplinares e os demais saberes numa dimensão do paradigma emergente, isto é, de forma não fragmentada, logo, as observações dos conteúdos circulam num movimento de vai e vem entre os materiais empíricos e a instrumentalidade teórica.

A cidade do Rio de Janeiro entre encantos e desencantos: “cidade maravilha, purgatório da beleza e do caos. O Rio é uma cidade de cidades misturadas. O Rio é uma cidade de cidades camufladas”.<sup>124</sup> E nestas dimensões, também é a cidade no qual se situa uns dos maiores, e importantes sítios arqueológicos do mundo, reconhecido pela UNESCO no dia 9 de julho de 2017, como patrimônio da humanidade – a Pequena África.<sup>125</sup>

<sup>123</sup> CALVÃO, Rafaela N. Canal (MultiRio). **Rio: uma cidade patrimônio**. Disponível em: <https://youtu.be/hsHJd-AEjgM?si=2afogiwvPy1UGg8Y>. Data: 24 de junho de 2022. Duração: 15min e 08segs. Acesso em: 02 de julho de 2024.

CALVÃO, Rafaela N. Canal (MultiRio). **Pequena África**. Disponível em: [https://youtu.be/B-NfFua2\\_PQ?si=TGYPE4ASDk1CCiMG](https://youtu.be/B-NfFua2_PQ?si=TGYPE4ASDk1CCiMG). Data: 20 de junho de 2021. Duração: 12min e 13segs. Acesso em: 02 de junho de 2024.

<sup>124</sup> Canção Rio 40 graus, composta por: Fausto Borel Cardoso, Carlos Cesar Laufer e Fernanda Sampaio de Abreu. Intérprete: Fernanda Abreu.

<sup>125</sup> Termo cunhado pelo cantor, compositor e pintor brasileiro, Heitor dos Prazeres (1898-1966).

Lugar de memória de dores, prantos, ranger de dentes, violência diversas, mas também lugar de inventividade, criatividade, arte, resistências, lutas, saberes, ou seja, tecnologias ancestrais – sementes ancestrais, rizomáticas e de afetações.

Na introdução da videoaula – Pequena África – a professora Rafaela provoca os estudantes através de percepções históricas e culturais na contemporaneidade, ou seja, se aplica uma operacionalidade à temporalidade a partir do presente para vislumbrar os vestígios e produções do passado de forma problematizadora numa perspectiva freiriana, pois, é na expulsão das sombras pela conscientização que se torna possível uma “educação realmente libertadora e por isso respeitadora do homem como pessoa” (FREIRE, 2021, p. 53). Nesse sentido, se tem a base da ação educativa de acordo com o patrono da educação brasileira.

Nas relações entrelaçadas, mormente sob o aspecto do paradigma emergente, a temática das videoaulas em questão está ancorada nas sugestões metodológicas do Caderno Rioeduca que destaca como objeto de conhecimento - História e memória: dimensões da nossa existência. Portanto, relacionar história e memória aos patrimônios da cidade do Rio de Janeiro, sobretudo no recorte das Relações Étnico-Raciais é de suma importância para o cumprimento da Lei 10.639/03. Ressaltamos que no Guia Educação para as Relações Étnico-Raciais – GERER, SME/RJ, se posiciona diante do processo de desconstrução de estereótipos negativos para uma postura educacional antirracista.

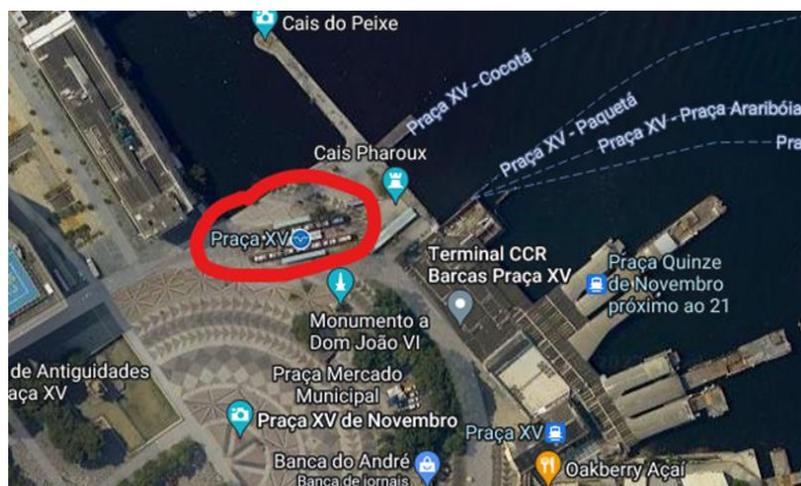
Um dos maiores desafios à tomada de postura antirracista no campo da educação, é proporcionar a construção de identidades positivas pertinentes aos meninos, meninas, homens e mulheres negras. Apesar de constituírem mais da metade da população brasileira, agências, articulações e produções negras foram, historicamente, pouco valorizadas em abordagens pedagógicas (RIO DE JANEIRO, 2023, p. 18).

À vista disso, nas relações entre história e memória, esta última se relaciona na perspectiva do lugar de pertencimento e de laços identitários, ou seja, a Pequena África se caracteriza como este espaço de vínculo na construção identitária e de memória, principalmente no âmbito das construções identitárias positivas, embora, à questão da escravidão seja uma das narrativas que mais impulse na história dessa região mesmo a despeito de muitas outras narrativas:

[...] o local foi cenário de episódios dramáticos da Revolta da Vacina em 1904 – revolta urbana que fez tremer a então capital da República – e da reação às demolições no período Pereira Passos que ocorreram entre 1902 e 1906, bem como as mobilizações dos sindicatos de trabalhadores portuários que contavam com numerosa presença negra (LIMA, 2018, p. 100).

Para a pesquisadora este elemento da escravidão acaba se tornando uma escolha pelo fato da dimensão histórica pela longa duração e a opção pela explicação das origens. É justamente na ênfase da explicação da origem que a professora Rafaela Calvão aborda a

temática da Pequena África. E no sentido da temporalidade retoma às questões do presente para pensar o passado no que tange aos aspectos da cidade: organização geográfica, política, social, cultural e jurídica. Desse jeito, apresenta a utilização da ferramenta *Google Earth* para trazer imagens via satélite da extensão espacial da região do Centro da cidade compreendida: do espaço da atual Praça XV ao Campo do Santana, de forma ilustrativa aos seus estudantes – na finalidade de propor cognitivamente uma visualização comparativa entre passado e presente.



Crédito 1: Imagem capturada do Google earth. Disponível em: <https://www.google.com/maps/@-22.9018891,-43.1744282,340m/data=!3m1!1e3?hl=pt-BR&entry=ttu>. Acesso em: 05 de junho de 2023.

A Prainha - aos pés do Morro da Conceição, tomada do Morro da Gamboa.



Crédito 2: Imagem de Eugène Ciceri, 1852. Acervo da Divisão de Iconografia da Biblioteca Nacional.

É preciso lembrar que narrar, é imputar sentidos e significados a nossa experiência segundo Paul Ricoeur (1997), na dimensão da narrativa histórica. Nesta perspectiva, se observou que, diante do programa de reforma e desenvolvimento através de obras na região conhecida como Zona Portuária da cidade do Rio de Janeiro, se descobriu vestígios arqueológicos nesta região em 2011, portanto, se tornando publicizado para a imprensa. O que mobilizou inúmeras autoridades, inclusive lideranças consagradas das religiões de matrizes africanas para visitarem o local. É importante destacar que este cais já se encontrava documentado historicamente, e não se tratava de um fato desconhecido por pesquisadores, logo, se verifica o processo de invisibilização e silenciamento de determinadas narrativas históricas (LIMA, 2018). Ainda segundo Mônica Lima (2028):

Essas mulheres, mães de santo renomadas na região e na cidade, ao serem apresentadas ao cais, identificaram a presença de marcas de dor e sofrimento e diagnosticaram a necessidade de uma limpeza espiritual no local. E, então, em 2012 realizou-se a primeira cerimônia de lavagem simbólica do Cais do Valongo, transformada depois em evento anual e hoje faz parte do calendário oficial de celebrações da cidade – institucionalizado pela Prefeitura do Rio de (p. 102).

Isto posto, se verifica o processo de novos sentidos na narrativa história para esta região, não só um lugar de dor, angústia, escravização, embora não se negue tais fatos histórico, mas por outro lado se observa as novas relações de tecnoafetividade, ou seja, afetações de corpos, culturas, movimentos e organizações que possibilitam o aumento da potência da população negro-brasileira ou afro-brasileira. Narrativas de lutas e resistências, de invenções e criações potencializadas por meio da tecnodiversidade através das tecnologias ancestrais e suas sementes.

A professora Rafaela Calvão lança mão de alguns recursos imagéticos para explicar o desenvolvimento da cidade no contexto da escravização do século XIX, o deslocamento do mercado escravagista da região da Praça XV para o Cais do Valongo. Nesse sentido, constrói uma narrativa histórica que vislumbra sentidos para outros cenários envolvendo a historicidade da região, para além do aspecto da escravização. Portanto, tanto pela narrativa construída na videoaula, quanto pelos aspectos descritos por Mônica Lima (2018), se constata numa potente narrativa história *tecnodiversa*, principalmente diante dos diversos apagamentos no processo histórico como bem descrito pela historiadora a seguir.

Ao longo do tempo, o Cais do Valongo foi submetido a um processo de enterramento material e simbólico. Deixando de funcionar como desembarque de africanos escravizados em 1831, foi encoberto em 1843 para a chegada da esposa do Imperador Pedro II. O novo cais passou a se chamar cais da Imperatriz e foi construído sobre o primeiro, pedra sobre pedra – e esse ocultamento é visível hoje no sítio histórico-arqueológico do cais, no qual se podem enxergar perfeitamente as camadas dessa história, sobrepondo-se. E

não só essas que remetem ao século dezenove. No século vinte, as obras de remodelamento da cidade que pretendiam trazer os ares de progresso da época republicana, da mesma forma, construíram sobre o cais da Imperatriz uma praça, que o soterrou. Ou seja: as evidências materiais no espaço central – o Cais do Valongo – desse percurso de aula de campo constituem por elas próprias um caminho narrativo a ser identificado, acionando mecanismos que trazem à luz a história e a memória da escravidão (Ibid.).

O processo de desvelamento, desenterramento, redescoberta, consiste numa constante luta de disputas de narrativas, assim como acontece no currículo - um território de disputas (ARROYO, 2013). Na construção narrativa de resistência na produção de um Ensino de História na perspectiva *tecnodiversa* – tecnologias ancestrais – se observa na videoaula as imagens dos monumentos históricos potentes para a dimensão das artesanias culturais, políticas, sociais e dos saberes ancestrais, à vista disso, se deu o devido destaque ao Monumento de Mercedes Baptista.

Monumento: Bailarina Mercedes Baptista



Crédito 3: Acervo particular do pesquisador. Data: 01 de maio de 2023.

A estátua foi esculpida em bronze, o pedestal de concreto, Mario Pitanguy foi o artista responsável - através da Fundação e Atelier Messias. A escultura foi idealizada pelo artista de forma que se caracterize a filha do Oxun. Ruth Santos, é a curadora do acervo Mercedes Baptista na qual foi a responsável pela doação. Mercedes Baptista “em 1945 frequentou a Escola de Dança da bailarina Eros Volússia, mais tarde entra na Escola de Ballet do Teatro Municipal do RJ. Em 1948 foi aprovada no concurso para se tornar a primeira bailarina negra do Teatro Municipal” (CARNEIRO E SANTOS FILHO, 2020, p. 10). A bailarina Mercedes em sua trajetória ficara de fora a inúmeras apresentações devido ao racismo estrutural (ALMEIDA, 2021). Mas, a bailarina negra não se abateu, muito pelo contrário, se tornou uma grande referência na reorganização da dança afro-brasileira, principalmente “ocupando grandes teatros e espaços culturais, com técnicas de dança moderna já com uma interpretação própria” (Ibid.). Sendo assim, um potente exemplo para a tríade defendida nesta tese: tecnoafetividade – um Ensino de História por meio de afetações dos corpos e também por meio das imagens, pois “as imagens precisam saltar aos olhos, o áudio deve penetrar a consciência, é fundamental levar a experiência sinestésica do mundo digital até a comunhão de sensações que transformam os eventos do cotidiano em espetáculos audiovisuais” (ANDRADE E ROCHA, 2023, p. 324). Vale dizer que a experiência sinestésica descritas pelas autoras, é compreendida neste trabalho como afetações – paixões, desejos, sentimentos, sobretudo não fragmentado – *sentirpensado*. Na dimensão tecnorizomático, se observa nos desdobramentos múltiplos dos *hiperlinks* que se conectam ao emaranhado de possibilidades: imagens, fotografias, mapas, filmes, vídeos, monumentos, esculturas, grafites, etc. Na esfera da tecnodiversidade, se contempla as potentes sementes – tecnologias ancestrais - que fortalece e robustece um repertório cultural e político na medida que narrativas históricas possibilitam identidades positivas, sobretudo na promoção de uma educação antirracista.

Na videoaula - Rio: uma cidade patrimônio, primeiramente se contextualiza e problematiza a respeito da instituição responsável em mapear, divulgar, preservar, enfim, gerir o patrimônio material e imaterial a nível nacional, ou seja, o Instituto do Patrimônio Histórico e Artístico Nacional (IPHAN). Em um segundo momento da aula é apresentado a diferenças entre o patrimônio material e o imaterial através de imagens e suas características, inclusive neste momento o Cais do Valongo entra em cena mais uma vez, principalmente no que abarca todo o circuito interligado aos artefatos culturais e o circuito que lhe permeia como visto abaixo.

### Roteiro Cais do Valongo, Pequena África



Crédito 4: O Globo, Caderno do Rio online. Disponível em: <https://oglobo.globo.com/rio/pequena-africa-roteiro-em-homenagem-ao-continente-ganha-novas-atracoes-18964630>. Acesso em 01 de julho de 2023.

Diante da discussão do patrimônio histórico, se desdobra à questão da paisagem cultural, isto é, as transformações por meio dos artefatos culturais imbricadas e entrelaçadas na paisagem urbana e a paisagem natural de uma cidade. Isto posto, a cidade do Rio de Janeiro, no dia 1º de junho de 2012, foi considerada patrimônio da humanidade pela UNESCO. A primeira megalópole a ser escolhida no mundo. A aula é recheada de imagens para exemplificar os critérios utilizados pela UNESCO para a escolha da cidade. A seleção dos recursos de imagens e recursos do *Google Earth* representa para alguns pesquisadores potentes ferramentas educativas.

A experiência da aprendizagem audiovisual é bastante importante, inclusive na dimensão do saber prático. Estudantes que aprendem enquanto observam, escutam e praticam têm maior grau de compreensão entre aqueles que apenas observam ou observam e escutam, apenas (ANDRADE E ROCHA, 2023, p. 324 *Apud* DEWITT *et al.*, 2013, p. 1.119).

Ao pensar os entrelaçamentos da cidade do Rio de Janeiro e o Cais do Valongo como patrimônio histórico da humanidade, na perspectiva das Relações Étnico-Raciais no Ensino de História, o grande desafio é “como superar a imagem mental tão negativa de negros no tronco e, ao mesmo tempo, não idealizar a rebeldia e assinalar a presença de uma memória que vá além da dor – mas que incorpore essa dor como um elemento analítico fundamental?” (LIMA, 2028,

p. 104). Lembra-se aos/as leitores/as que se emprenha neste trabalho a perspectiva do possibilismo. À vista disso, na esfera da tecnoafetividade – as afetações de forma alguma negam as dores, os diversos tipos de sofrimento e violência. Para o pensamento spinozista o encontro entre os corpos possibilita as afetações, e nesses encontros, quando um corpo traz sofrimento ao outro corpo altera a sua potência, ou seja, a diminui, pois ativamente o corpo deseja ser preenchido de alegrias. “As afecções à base de tristeza se encadeiam, portanto, umas nas outras e preenchem nosso poder de ser afetado. Elas o fazem, porém, de tal maneira que nossa potência de agir diminui cada vez mais e tende para seu mais baixo grau” (DELEUZE, 2017, p. 166). Portanto, os sujeitos nesta perspectiva são sujeitos afetivos. De um lado o corpo deseja ser preenchido com afetações ativas - de alegria – por outro lado se tem as tristezas – preenchido através de afetações passivas. Sendo assim, a tecnoafetividade se desdobra numa ordem dos encontros convenientes e inconvenientes. E no que se refere ao aspecto da violência – escravização – sobretudo legitimada pelo estado escravista, pressupõe um sofrimento ético-político (SAWAIA, 2001). A socióloga pautada pelos estudos spinozistas no tratado das emoções, compreende as emoções como positivas para a construção de políticas públicas. Tendo em vista que a autora diferencia dor de sofrimento, a saber, dor como aspecto inevitável da vida humana; sofrimento como a dor mediada pelas injustiças sociais, portanto, nesta perspectiva a escravização foi uma espécie de sofrimento ético-político.

Um exemplo a ser abordado na esfera da tecnodiversidade e da tecnoafetividade, é a doença psicossocial que causou a morte biológica de muitos negros no processo de escravização – *o banzo* – uma espécie de depressão profunda, diante de uma estrutura social, política e econômica assoladora. Dessa forma, também é possível pensar “a violência como categoria histórica, o que muitas vezes não se faz, por parecer evidente” (LIMA, 2018, p. 104). É nesse momento que a historiadora vai compreender o patrimônio – sítio histórico – como lugar sensível. Na dimensão da tecnoafetividade a sensibilidade do lugar que alimenta a história – passado/presente – sofrimentos e resistências, possibilita experienciar afetações para aumentar a potência de agir e pensar posturas antirracistas, já que segundo Bader Sawaia: “[...] conhecer o sofrimento ético-político é analisar as formas sutis de espoliação humana por trás da aparência da integração social, e, portanto, entender a exclusão e a inclusão como duas faces modernas de velhos e dramáticos problemas – a desigualdade social, a injustiça e a exploração” (SAWAIA, 2001, p. 106). Ao se refletir sobre o Ensino de História na expectativa das Relações Étnico-Raciais e no possibilismo tecnoafetivo mediado pelas ferramentas tecnológicas, se busca romper com a inclusão social como processo de controle social dos excluídos (SAWAIA, 2001), pois associado ao tecnorizomático nas dobras e redobras dos *links* e dos *hiperlinks* se

potencializa movimentos em rede para a coletividade. Vale dizer, que o tecnorizomático é um possibilismo através das instrumentalidades pela internet. Nesse sentido, ao que parece se assemelhar na dimensão de uma aula de campo perante as afetações dos corpos, pois os sentidos através dos hiperlinks e “dos diferentes recursos de multimídia, fotografias, vídeos, imagens, sons e filmes, dentre outros, quando usados corretamente, tornam-se ferramenta de alto potencial para a apresentação, construção e transmissão do conhecimento histórico” (ANDRADE, 2018, p. 176), e também produzem suas afetações. No entanto, não se defende uma sobreposição ou substituição, porque se defende analogamente “o digital como condição de pensamento, dependendo menos do suporte empregado e mais das práticas culturais que envolvem seu uso” (COSTA, 2019, p. 14). E ainda, em relação ao pensamento humano, pois se constitui o âmago do exercício e prática do trabalho historiográfico: a construção da narrativa, da crítica e análise das fontes (COSTA E LUCCHESI, 2016).

#### **4.5.2. Mundo-relação: escravização e sementes ancestrais de resistência**

Recorda-se aos/as leitores/as mais uma vez que a empiria deste trabalho se articula no processo das reelaborações das plataformas diante do recorte de 2010-2024, logo culminando na Plataforma Rioeduca, Material Caderno Rioeduca, Currículo Carioca (2024) associado à BNCC (2018), devido às relações imbricadas nos documentos e também na perspectiva do paradigma emergente. Portanto, se observa a dimensão das videoaulas intrinsecamente aos documentos citados na esfera da tríade: *tecnorizomático*, *tecnodiverso*, *tecnoafetivo*, no possibilismo do Ensino de História e Educação das Relações Étnico-Raciais. A partir deste momento observa-se as aulas das séries finais do Ensino Fundamental – 7º ano.

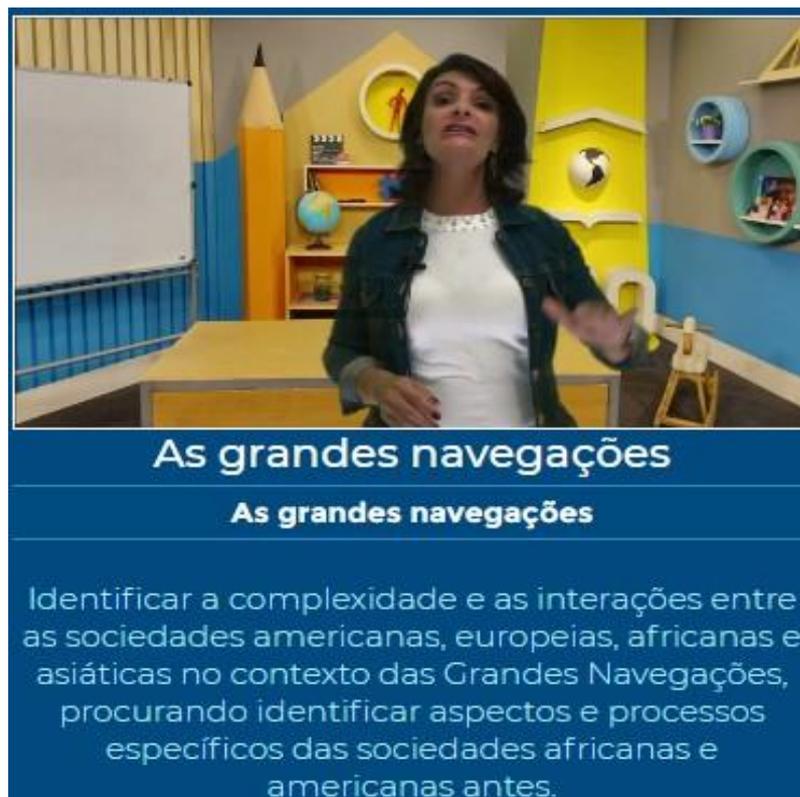


Figura 50. Videoaula. Fonte: <https://multirio.rio.rj.gov.br/materialrioeduca/#>

As provocações e problematizações iniciais desta videoaula giram em torno das construções imagéticas a respeito das navegações e os perigos em mares desconhecidos. A narrativa aborda o período histórico de maneira clássica, ou seja, tanto no aspecto da periodização quanto nos recortes temáticos: organização social, cultural e política, sobretudo diante das rotas comerciais em busca das especiarias e os desdobramentos do mercantilismo. Na esfera da temporalidade se observa que se busca “referenciar o tempo presente, significando o passado a partir de seus elementos, é um recurso muito utilizado na estrutura narrativa das aulas analisadas (NASCIMENTO, 2014, p. 98).<sup>126</sup> As imagens das especiarias utilizadas na culinária ou gastronomia do nosso cotidiano é um bom exemplo. Especiarias utilizadas na elaboração dos pratos como uma condição de sabores para marcar o presente, especiarias na finalidade de conservação dos alimentos diante de um período histórico sem o aparato tecnológico de conservação e armazenamento através dos equipamentos de refrigeração como designação do passado. Esse recurso narrativo vai se repetindo nas videoaulas nos mais diversos recortes temáticos como bem pontou o autor supracitado.

A narrativa fora construída ancorada segundo a linearidade cronológica classificada como tradicional. Logo, é possível verificar de maneira sintética que o continente africano é

<sup>126</sup> O objeto estudado pelo autor se concentrou nas aulas digitais da Plataforma Educopédia.

situado no contexto dos conflitos geopolíticos da época – a partir do século XV e XVI – através das costas marítimas. Na busca do metal precioso – ouro – perante as dificuldades devido à concorrência entre os Estados europeus, Portugal não tardou “a perceber que a África possuía uma outra mercadoria, também fortemente procurada pelos europeus: os escravos” (SILVÉRIO *et al*, 2013, p. 18). A principal finalidade desta videoaula se concentrou no aspecto das relações comerciais, principalmente no que tange à questão de Portugal e o seu pioneirismo ao se lançar ao mar (FALCON E RODRIGUES, 2006). Sendo assim, é no “conjunto de ideias e práticas político-econômicas que caracterizam a história européia e, principalmente, a política econômica dos Estados modernos europeus entre os séculos XV/XVI e XVIII” (Ibid., p. 25), que se estabeleceram as políticas mercantis no processo do desenvolvimento do capitalismo, e no que se refere ao contexto do Estado português, pois “os portugueses, durante todo o século XV, tiveram um crescente interesse pelo comércio de escravos, e ao longo do século XVI, e seguintes, buscavam territórios capazes de lhe fornecerem escravos em grandes quantidades” (SILVÉRIO *et al*, 2013, p. 20).

A monocultura de cana-de-açúcar na América provocou uma das maiores explosões na dimensão do tráfico de escravizados por águas atlânticas. Por conseguinte, tais dimensões se conectam na abordagem da próxima temática.

Antes de enveredar na temática mais à frente, um aspecto bem instigante demanda ser descrito, pois neste estudo se optou de denominar de tecnologias ancestrais. E para confluir nesta direção importa saber que a ferramenta tecnológica mais importante do século XVI foi a bússola.

Sobretudo graças a bússola, as embarcações não mais perdiam o rumo na neblina ou sob as nuvens, e nem se gatava mais um tempo precioso no porto, à espera de que o inverno passasse. O uso da bússola magnética permitiu aos navegadores comercializar de forma segura e eficiente e favoreceu uma tecnologia aperfeiçoada de construção de barcos (ACZEL, 2002, p. 76 Apud BOGÉA, 2024, p. 52).

Na trajetória envoltas de mares, ventos, monstros, fantasias, fabulações, também se viu ciência, criação, inventividade, artesanias tecnológicas – a bússola – e, diante da expulsão dos mouros em 1249 da península ibérica através de D. Afonso III, assim, Portugal têm como herança dos norte-africanos mulçumanos e árabes: plantações de vinho, plantações de azeitona, azulejaria, saberes arquitetônicos variados, saberes matemáticos e a bússola. O que permitiu Portugal angariar prestígio tecnológico na produção – do vinho português, do azeite português, do azulejo português, enfim, tecnologias ancestrais herdadas para a concretização do pioneirismo português no período das grandes navegações.



**Africanos no Brasil**

**Escravidão no Brasil**

Analisar as dinâmicas de comércio de escravizados, identificando os agentes responsáveis pelo tráfico, as regiões africanas de procedência dos escravizados e as consequências do comércio de escravizados a partir do conceito de diáspora africana.

Figura 51. Videoaula. Fonte: <https://multirio.rio.rj.gov.br/materialrioeduca/#>

Quando se trata da escravização africana um dos grandes dilemas no currículo de História, e conseqüentemente, no Ensino de História e na produção da História Escolar, é a sensibilidade que envolve um longo processo de dor, angústia e violência. Mas, antes de retomar esta dimensão sensível, torna-se indispensável pensar no desenvolvimento tecnológico produzido, criado e inventado por diversos reinos africanos, a título de amostra, o Reino do Congo na segunda metade do século XVI dominava habilidades com o ferro de tal maneira que na produção de artefatos estavam inúmeros instrumentos e ferramentas que foram aplicadas no sistema agrário em terras brasileiras. Inclusive, é oportuno ressaltar que estas habilidades já se encontravam bem antes desse período em diversas partes do continente.

Durante muito tempo o vale do Nilo conheceu apenas o ferro meteórico. É apenas no fim do século VIII antes da Era Cristã que o ferro começa a se difundir pelo vale inferior; um século depois é tão utilizado quanto o bronze e o cobre. Nessa época, é fundido e trabalhado no Egito nos centros de influência grega. [...] Portanto, foi sobretudo como iniciadora da civilização de Meroé que a cultura nilótica de Napata (do século VII ao século IV antes da Era Cristã) desempenhou um papel importante na difusão do ferro na África (VERCOUTTER, 2011, p. 832).

Dito isto, algumas indagações são pertinentes diante das escolhas e recortes quando se trata de narrativa histórica. Por qual motivo escolher uma narrativa de violência, traumática, de lamento, de dores, de pranto? Por qual motivo não discorrer e sublinhar sobre as heranças africanas nos emaranhados da construção identitária ao invés das dores da escravização?

(LIMA, 2018). Embora, é preciso dizer que a tônica da videoaula em questão se dá nesta dimensão, isto é, da herança e construção identitária.

No que concerne à temática sensível da escravização com o seu conjunto de dores, a historiadora Mônica Lima (2018) se posiciona com uma escolha política, assim como na dimensão freiriana de uma educação ético-política (FREIRE, 2021).

Na perspectiva psicanalítica freudiana no que tange ao aparelho psíquico Andréia Pereira de Lima (2010) sintetiza da seguinte forma: “organização psíquica dividida em sistemas, ou instâncias psíquicas, com funções específicas, que estão interligadas entre si, ocupando certo lugar na mente” (p. 280). De acordo com o modelo estrutural freudiano, o consciente representa a menor parte deste sistema, diferentemente do inconsciente que ocupa a maior parte.

A historiadora e psicanalista francesa Élisabeth Roudinesco se tornou uma referência na História da Psicanálise e propõe metaforicamente, uma interessante ilustração para demonstrar à questão do consciente e inconsciente em Freud – o iceberg – na qual a sua maior porção se encontra submersa e invisível, o inconsciente, e, a parte visível se encontra na superfície, o consciente. Portanto, a parte invisível é a mais importante e a que mais oferece perigo tanto para os navegadores quanto para à saúde psíquica (ROUDINESCO, 2019).

A estrutura psíquica freudiana é fundamental para refletir sobre a abordagem de temas sensíveis no Ensino de História e na Educação das Relações Étnico-Raciais – como a escravização e suas dores. Além de representar uma escolha política, segundo Mônica Lima (2018); uma educação ético-política, de acordo com Paulo Freire (2021); e um sofrimento ético-político, segundo Bader Sawaia (2001), esse tema também envolve uma importante dimensão psíquica, relacionada ao conceito freudiano de recalque, que em outras versões é referido como reprimido/repressão.

O id, o inconsciente, é engendrado como o reservatório das pulsões e dos desejos de fonte genética. De um lado, tudo o que é acumulado desde os primeiros anos de vida no sentido das pulsões e desejos de forma inata e herdada geneticamente, por outro lado, adquiridos e recalcados, portanto, determinadas experiências traumáticas, dores, nas diversas formas de violências podem ser recalçadas ou represadas. “[...] o recalque consiste simplesmente em afastar determinada coisa do consciente, mantendo-a à distância” (FREUD, 1915, p. 152). Assim, o recalque é uma forma de negação de elementos do psiquismo – emoções, ideias, memórias – o que segundo a psicanálise demanda um gasto de energia para mantê-los

represados, e através da clínica psicanalítica por meio das livres associações,<sup>127</sup> e da análise interpretativa do terapeuta seja o recalque removido para despender essas energias em outras áreas da vida. Nesse sentido, a “teoria do recalçamento é a pedra angular em que assenta todo o edifício da psicanálise” (LAPLANCHE E PONTALIS, 1967, p. 555). Outro conceito freudiano que ganha destaque é a sublimação. Sigmund Freud (1856-1939) se inspira para elaboração conceitual nos estudos das belas artes e da química. Logo, de maneira sintética, a sublimação consiste na pulsão de energia que é deslocada para objetos socialmente valorizados. Para exemplificar: o músico britânico Eric Clapton, mundialmente conhecido por seus solos de guitarra e composições consagradas no cenário musical do blues e do rock, experimentou uma tragédia que conseqüentemente, lhe trouxera muita dor e sofrimento, quando o seu filho de apenas quatro anos de idade – Conor – veio a falecer após cair do 53º andar de um Hotel em Nova York (EUA). De acordo com as teorias psicanalíticas freudianas, diante desse processo psíquico de forte angústia, poderia ter levado o astro a vivenciar inúmeros sintomas. Eric ao invés de recalcar toda a sua dor, experimentou o processo de sublimação na construção da belíssima canção “Tears in Heaven” (lágrimas no paraíso), na qual expõe as suas emoções frente à perda de seu filho. Também, se pode colocar à título de demonstração a história da escritora, compositora, cantora e poetisa Carolina Maria de Jesus (1914-1977), na trajetória de uma de suas mais consagradas composições – Quarto de despejo: diário de uma favelada (1960). Esses são exemplos relacionados às teorias psicanalíticas freudianas para embasar a temática sensível da escravização, pois a fuga da temática segundo a psicanálise não constitui numa possibilidade de saúde psíquica.

A saúde psíquica é de vital importância nesse processo, inclusive o psiquiatra, psicanalista e filósofo da Ilha da Martinica – Frantz Fanon (1925-1961) – muito utilizado nos estudos pós-coloniais, sobretudo em sua conceituada obra, “Pele negra, máscaras brancas”, descreveu um complexo de inferioridade que atormentava a população negra na questão do embranquecimento num processo de recalçamento por meio de uma sociedade estruturada no racismo.

Se ele se encontra a tal ponto submerso pelo desejo de ser branco, é que vive em uma sociedade que torna possível seu complexo de inferioridade, em uma sociedade cuja consistência depende da manutenção desse complexo, em uma sociedade que afirma a superioridade de uma raça; é na medida exata em que esta sociedade lhe causa dificuldades que ele é colocado em uma situação neurótica. Surge, então, a necessidade de uma ação conjunta sobre o indivíduo e sobre o grupo. Enquanto psicanalista, devo ajudar meu cliente a conscientizar seu inconsciente, a não mais tentar um embranquecimento

---

<sup>127</sup> Método psicanalítico utilizado por Sigmund Freud (1856-1939), na qual o paciente é estimulado a falar livremente, ou seja, o que vier lhe à mente.

alucinatório, mas sim a agir no sentido de uma mudança das estruturas sociais (FANON, 2008 p.95).

Na análise de Frantz Fanon se observa que o tal “racismo reverso”, pode se constituir numa falácia, ainda segundo o médico, esses processos se iniciam desde à infância, portanto, ancorado nos estudos do parêntese psíquico freudiano.

Ao retomar sobre o recorte temático das videoaulas do 6º ano – Pequena África e Rio: uma cidade patrimônio - é relevante reflexão sobre o conceito de sofrimento ético-político proposto por Bader Sawaia (2001), que se refere ao sofrimento gerado pela falta de mediação do Estado, ou seja, pela ausência de justiça social. Nesse sentido, Mônica Lima (2018) faz um importante alerta, “é importante lembrar que o tráfico atlântico de africanos escravizados foi um crime contra a humanidade e – vale recordar – o Brasil ainda não o foi detectado oficialmente como tal” (p. 106). Vale ressaltar que Bader Sawaia (2001) articula a ideia spinozista de afetos para pensar emoções como fenômeno social no processo histórico, assim, cada período histórico privilegiou certa emoção como forma de controle, a saber: no século XX o olhar do outro e a expiação pública trouxera a vergonha como forma de controle. Na observação da socióloga diante do século XXI se tem a culpa de caráter individual.

Na perspectiva do filósofo e sociólogo Byung-Chul Han (2017) ao pensar o século XXI como o século neural – excesso de positividade que culminam nas patologias neurais – nesse sentido, traz aproximações e distâncias das perspectivas problematizadas por Bader Sawaia (2001). O distanciamento diz respeito à questão do controle, sobretudo ancorada nas ideias foucaultianas, pois para Byung-Chul Han (2017) não é possível explicar a sociedade do século XXI pelo parâmetro do controle através das agências externas, logo, a sociedade disciplinar cedeu lugar para a sociedade do desempenho, ou seja, o inimigo não é o outro, mas si próprio. No quesito da aproximação se refere ao caráter da culpa individual, pois neste caso o sujeito compete contra si mesmo, o que segundo o filósofo sul-coreano gera um processo de patologia neural.

À visto disso, seja por agência externa ou interna, à questão sensível da dor no processo da escravização, permite o possibilismo de se pensar como ato criminoso a partir dos direitos humanos, por conseguinte, previsto na Declaração Universal dos Direitos Humanos.

[...] como o ideal comum a ser atingido por todos os povos e todas as nações, com o objetivo de que cada indivíduo e cada órgão da sociedade, tendo sempre em mente esta Declaração, se esforce, através do ensino e da educação por promover o respeito a esses direitos e liberdades” (ONU, 1948, p. 4).

Dois eixos merecem destaque neste trecho: i) ensino; e ii) educação. Nesse sentido, o possibilismo na esteira do Ensino de História na expectativa das Relações Étnico-Raciais de maneira tecnoafetiva, ou seja, *sentirpensar* no processo de afetações dos corpos seja no espaço

físico ou virtual aumentando a potência no agir através do legado e herança da dor e sofrimento, pois segundo Mônica Lima (2018) “trata-se da história dos que sofreram e nos legaram essa memória. O ser vítima não significa perder a capacidade de agir e mesmo de transformar” (p. 106). Diante disso, em consonância com Bader Sawaia (2001) as afetações podem ser vista como aspecto positivo para se pensar a construção de políticas públicas.

Diante dos emaranhados temáticos, as próximas videoaulas: Tráfico de escravizados na Modernidade; Mundo Transatlântico e Formação do território brasileiro, seguir-se-á de maneira subsequente para se evitar a repetição nas observações.



Figura 52. Videoaula. Fonte: <https://multirio.rio.rj.gov.br/materialrioeduca/#>

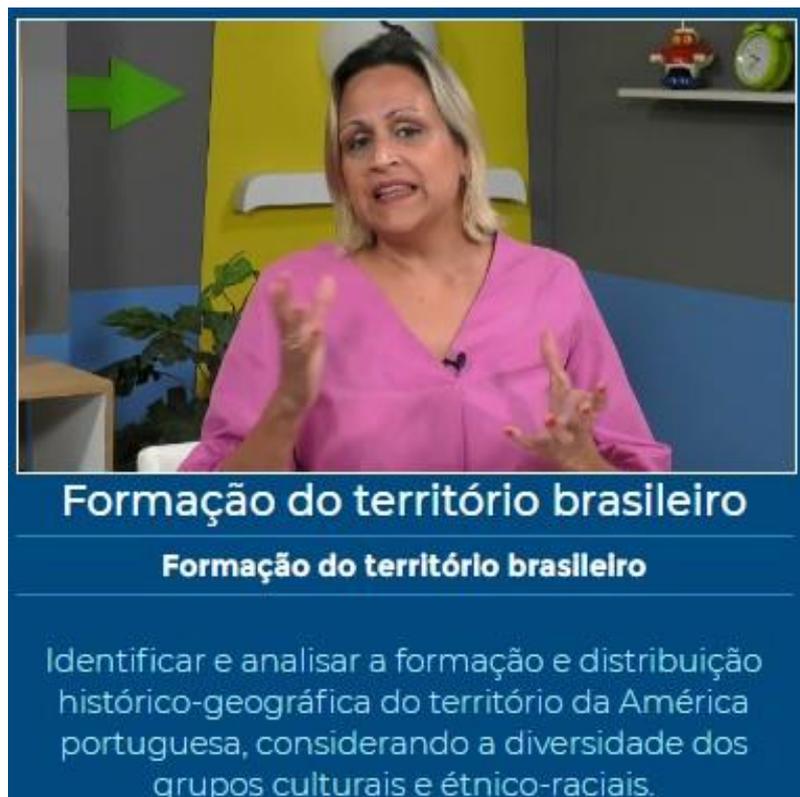


Figura 53. Videoaula. Fonte: <https://multirio.rio.rj.gov.br/materialrioeduca/#>

A narrativa construída na videoaula – Formação do território brasileiro – traz a hegemônica configuração a respeito da temática: exposição do Tratado de Tordesilhas, as Entradas e Bandeirantes, Jesuítas e definições das fronteiras. Entre continuidades e descontinuidades, a figura dos Bandeirantes permaneceu em disputa a partir das narrativas historiográficas. Nesse sentido, os paradoxos e as ambivalências sobre a escrita da história e o papel do historiador, consiste segundo Michel de Certeau (2017) de “compreender não é fugir para a ideologia, nem dar um pseudônimo ao que permanece oculto. É encontrar na própria informação histórica o que tornará pensável” (p. 115). Assim, o possibilismo é tornar pensável o genocídio dos povos originários e africanos por meio das ações dos Bandeirantes. E nesse processo de ambivalência na dimensão historiográfica é importante observar a oscilação “entre ‘fazer a história’ e ‘contar a história’ sem ser redutível nem a uma nem a outra” (Ibid., p. 111). O que se verificou no processo histórico diante de muitas produções na esfera dos livros didáticos, e neste âmbito há numerosas pesquisas para que os/as leitores/as se debrucem (MATTOS *et al*, 2009; MUNAKATA, 1997; MONTEIRO, 2009; BITTENCOURT, 1998, 2008; GATTI JR, 2004), à vista disso, o que se deve destacar neste trabalho, é a possibilidade da *tecnodiversidade* na esfera das tecnologias ancestrais – perpassando a historiografia clássica e o revisionismo historiográfico – o possibilismo dar-se-á na abordagem das resistências e lutas.

Nesse âmbito tanto Verena Alberti (2013) quanto Hebe Mattos (2003) afirmam a relevância da interpelação no que se refere às resistências a escravização, justamente para romper com a visão narrada sobre a população negra rotulada de autovitimização, sobretudo nos discursos em disputas na contemporaneidade.

A professora Lisboa Bárbara, em síntese, parte da narrativa da historiografia clássica para a narrativa revisionista crítica. É importante que no processo da escrita da história se exige determinados códigos na formação das grades interpretativas. Michel de Certeau (2017) destaca:

É uma operação que consiste, simplesmente, em tomar lugar um código (político, religioso, cronológico, etc.) como base da análise de suas relações com os outros. O historiador está deveras obrigado a passar por aí; não há ponto de vista universal. Mas esse referente resulta também de sua operação (p. 121,122).

Isto exposto, se constata que a narrativa histórica na videoaula ministrada pela professora Lisboa Bárbara se configurou na perspectiva das delimitações apontadas por Michel de Certeau (2017). Portanto, no que tange as disputas entre o processo das narrativas historiográficas, o aspecto das lutas e resistências dos povos escravizados consiste na questão chave para a discussão da temporalidade do leitor/aluno/autor. As formas de resistências e suas organizações se conjecturam como tecnologias ancestrais – *tecnodiversidade*, e também, como *tecnorizomático*, haja vista que, na proposição de um emaranhado organizativo, e de redes de solidariedade, sementes *tecnorizomáticas* foram espalhadas, o que se intui sob inspiração de antirracismo pautado nas ponderações de Ynaê Santos (2022) descritas no segundo capítulo. Nesse sentido, o possibilismo de afetações positivas que podem aproximar os leitores/alunos/autores com práticas antirracistas aumentando a potência no agir – *tecnoafetividade*. Logo, às práticas inventivas, criativas, performativas; na perspectiva das afetações dos corpos imanentemente, e das tecnologias ancestrais; no âmbito de suas artesanias e saberes, confluem para maximização através dos suportes tecnológicos do possibilismo do *homo interactive* (CASTELLS, 2020; CERTEAU, 2014; CHARTIER, 1999, 2002).

A abordagem feita pela professora Rafaela Calvão – Tráfico de escravizados na Modernidade - se inicia com o recorte da gravação na fachada de entrada do Museu de Arte do Rio (MAR) no qual provoca introdutoriamente, com a citação na calçada do museu: “A história do negro é uma felicidade guerreira” (00: 39secs.) para enfatizar a chave da videoaula – a resistência e o protagonismo negro na história. Nesta videoaula algumas questões são articuladas com as categorias e os conceitos movidos com as temáticas abordadas nas videoaulas anteriores.

É preciso reconhecer que alguns avanços já se concretizaram no campo da produção historiográfica desde a promulgação da Lei 10.639/03, pois até pouco tempo a cultura acadêmica e escolar apresentavam a África e o africanismo somente “nos contextos da escravidão e da expansão do capitalismo (FLORES, 2006, p. 76). Assim, se verifica que a denúncia realizada pelo autor, a saber, muito necessária no contexto em que fora enunciada, porém também se constata os avanços, pois a temática passara de largo por exotismos e folclorizações como advertia a historiadora e ativista Lélia Gonzalez. Por outro lado, se percebe a permanência da cronologia tradicional. À visto disso, um entrave, pois seja na dimensão da academia ou da sala de aula as “bases curriculares [...] devem ser pensadas com ênfase nas espacialidades e nas durações históricas e não exatamente nas linearidades cronológicas” (Ibid., p. 77). É preciso ressaltar que mesmo diante de alguns entraves, as vivências da diáspora no âmbito das artesanias ancestrais – nesta tese se compreende como tecnologias ancestrais – surgem no bojo do possibilismo apresentados nas videoaulas.

Diante das discussões em relação à formação de professores Hebe Mattos (2003), historiadora especialista no recorte da escravidão, desenvolveu uma agenda de prioridades em quatro dimensões; e dentre essas prioridades, torna-se de suma importância a quarta prioridade<sup>128</sup> “[...] incorporar, de forma vigorosa, à formação de professores do Ensino Fundamental, as novas pesquisas que abordam, historicamente, experiências da diáspora africana” (Ibid., p. 135). Isto exposto, é possível perceber nos eixos temáticos abordados pelas professoras as articulações que permeiam a potência da pluralidade cultural, sobretudo na esteira de muitas Áfricas, “haja vista que no Brasil houvera a imigração forçada de diversas etnias, no tempo, no espaço, misturas, contatos, reinvenções de identidades” (CARNEIRO, 2017, p. 105). É preciso dizer que na perspectiva da interculturalidade<sup>129</sup> os estudos da diferença se encontram atrelados ao pluralismo cultural (WALSH, 2002). Portanto, diante de narrativas que produziram uma cultura escolar homogeneizante, monocultural, uniforme e pretensamente universalizante; o eixo da pluralidade cultural potencializa os estudos da diferença, principalmente ancorada numa construção curricular pós-estruturalista (SILVA, 2011; LOPES E MACEDO, 2011). As narrativas construídas pelas videoaulas supracitadas possibilitam o que Carneiro (2019) propôs como uma pedagogia da diversidade no viés da interculturalidade, isso é, práticas educativas “comprometidas para a construção de uma sociedade democrática na busca de equidade, e que

---

<sup>128</sup> Se privilegiou a quarta prioridade devido o recorte desta pesquisa, ou seja, as séries finais do Ensino Fundamental.

<sup>129</sup> No campo conceitual, o multiculturalismo possui diversas vertentes, assim, a vertente defendida pela autora é denominada de multiculturalismo interativo ou intercultural.

trabalha em prol do reconhecimento dos diferentes grupos socioculturais” (Ibid., 2019, p. 77,78), que se desdobram por meio de sementes *tecnorizomáticas*, das relações *techoafetivas*, e da *tecnodiversidade*.

#### 4.5.3. Mundo-interrelação: redes-teias ancestrais



**Escravização antiga e moderna**

**Escravização antiga e moderna**

Discutir o conceito de escravidão moderna e suas distinções em relação ao escravismo antigo e à servidão medieval.

Figura 54. Fonte: <https://multirio.rio.rj.gov.br/materialrioeduca/#>



**Atlântico Negro**

**Atlântico Negro**

Analisar as dinâmicas de comércio de escravizados, identificando os agentes responsáveis pelo tráfico, as regiões africanas de procedência dos escravizados e as consequências do comércio de escravizados a partir do conceito de diáspora africana.

Figura 55. Videoaula. Fonte: <https://multirio.rio.rj.gov.br/materialrioeduca/#>Figura 56. Videoaula. Fonte: <https://multirio.rio.rj.gov.br/materialrioeduca/#>

Claudia Gomes problematiza e articula os conceitos a partir das recentes atualizações historiográficas sobre a diferença de escravidão e escravização. É necessário pontuar que as correntes historiográficas como em qualquer outro campo de saber possuem seus conflitos, tensões e disputas. A partir dos anos de 1970 surgiram no cenário historiográfico abordagens que transitaram na História Social, História Cultural e Micro-História. Assim, se viabilizou uma “inversão dos “determinantes”; o econômico, material e objetivo passou a ser “determinado” pela cultura, pela política, pela linguagem e pelo significado. A dialética esteve ausente tanto no período do predomínio do econômico quanto no período do predomínio do cultural” (SECRETO, 2016, p. 442). Diante das novas proposições, os estudos a respeito da escravização passaram para o cerne investigativo através da narrativa da liberdade – no campo da subjetividade. Dito isto, é importante situar os leitores que nesta subseção se desdobra as observações investigativas das séries finais do Ensino Fundamenta – 8º ano.

O historiador Marcelo Rede (1998) analisando o conceito de escravização na Antiguidade ponderou a respeito de diversas especificidades. Segundo o pesquisador:

A situação em que o escravo se encontra reduzido ao status de objeto, de bem mercantilizável, corresponde apenas a uma parcela – por si só bem complexa – de sua trajetória social e a somente uma dimensão da escravidão. Particularmente, imagino que essa limitação conceitual seja válida inclusive

para o estudo de sociedades em que a "mercadorização" (transformação em mercadoria) tenha sido definidora do sistema socioeconômico, como a grega e romana, a partir dos séculos VI e III a.C., respectivamente (p. 10).

Então, de acordo com o excerto acima, se observa que a escravização passou por determinadas instâncias. Nesse sentido, na Antiguidade se pôde constatar: o aspecto jurídico, as guerras e dívidas, questões religiosas, questões econômicas, alienação política, psicológica, cultural, social, no entanto, o critério unificador para Marcelo Rede se daria nas relações de trabalho, pois o escravizado para além de apartado dos meios de produção, “também privado do controle de seu próprio esforço produtivo” (Ibid.).

No período Moderno se têm o diferencial, ou seja, fruto da expansão mercantilista através dos países europeus, se elege um povo, um continente, para o aumento de acúmulo de capitais.

A temporalidade explorada na narrativa da videoaula abrange o tempo homogeneizado nas esferas da História Antiga, Medieval, Moderna e Contemporânea, e é trazida aos estudantes quando a professora finaliza com dados estatísticos sobre o Trabalho Escravo Contemporâneo (TEC).

No que se refere ao acúmulo de capitais resultante do processo de mercantilização europeia no contexto da Modernidade, em particular no âmbito da colonização portuguesa, o processo é bipolar. Ou seja, de acordo com Luiz Felipe de Alencastro (2000) “engloba uma zona de produção escravista situada no litoral da América do Sul e uma zona de produção de escravos centrada em Angola” (p. 9). Essas duas partes segundo o historiador tornaram o Brasil singular com profundas feridas na temporalidade presente. Nesta dimensão, Silvio Almeida (2021) conceituou de racismo estrutural. Em consonância Maurício Dorneles e Nilton Mullet Pereira (2020) fazem a seguinte afirmação “vivemos numa sociedade em que o racismo é estrutural, ou seja, ele não é um acidente ou uma contingência da sociedade brasileira: é seu elemento definidor e constitutivo” (s/p). E como elemento definidor e constitutivo, o conceito de raça e racismo no âmbito social e político, é de suma importância para a discussão no Ensino de História – presencial, virtual ou híbrido – no viés da Educação das Relações Étnico-Raciais, pois “esse sentido, se não estivermos à espreita, procurando pensar historicamente as nossas Relações Étnico-Raciais e a invenção da ideia de raça, não percebemos como o racismo antinegro se manifesta em nossas mais íntimas relações” (Ibid.). E, ainda se necessita estar à espreita para promover o possibilismo nas dobras e desdobras numa dimensão tecnodiversa, tecnoafetiva e tecnorizomática para um Ensino de História antirracista.

Ao se deter nos debates historiográficos, sobretudo nos modos de produção diante do processo histórico, a dimensão do trabalho é um elemento chave para o conceito de

escravização (CARDOSO, 1998). Para Ciro Flamarion Cardoso (1998), o distanciamento ou a separação dentro do departamento de História – como a divisão entre História da Antiguidade, História da América e História do Brasil – pode resultar em uma fragilidade provocada pela especialização excessiva. Esse aspecto é o que Edgar Morin (2002) chamou de risco de hiperespecialização, no qual "o espírito hiperdisciplinar sujeita-se, nesse caso, a se formar, como espírito de proprietário que impede toda a circulação estranha na sua parcela de saber" (p. 67). Portanto, se defende nesta tese que o possibilismo para a dimensão de um ensino tecnorizomático dar-se-á em potência na perspectiva do paradigma emergente.

O novo paradigma pode ser chamado de uma visão de mundo holística, que concebe o mundo como um todo integrado, e não como uma coleção de partes dissociadas. Pode também ser denominado visão ecológica, se o termo "ecológica" for empregado num sentido muito mais amplo e mais profundo que o usual. A percepção ecológica profunda reconhece a interdependência fundamental de todos os fenômenos, e o fato de que, enquanto indivíduos e sociedades, estamos todos encaixados nos processos cíclicos da natureza (e, em última análise, somos dependentes desses processos (CAPRA, 2004, p. 25).

O Ensino de História na perspectiva da Educação das Relações Étnico-Raciais proposta no tripé: *tecnorizomático*, *tecnoafetivo* e *tecnodiverso*; diante da concepção do pensamento sistêmico, do pensamento complexo e de ecossistema, em consonância com diversos campos de saberes deve proporcionar à semelhança da Teia de Indra uma interdependência, uma interconectividade.

A concepção de sistemas vivos como redes fornece uma nova perspectiva sobre as chamadas hierarquias da natureza. Desde que os sistemas vivos (redes) interagindo à maneira de rede com outros sistemas (rede). Por exemplo, podemos descrever esquematicamente um ecossistema com uma rede com alguns nodos. Cada nodo representa um organismo, o que significa que cada nodo, quando amplificado, aparece, ele mesmo, como uma rede. Cada nodo na nova rede pode representar um órgão, o qual, por sua vez, aparecerá como uma rede quando amplificado, e assim por diante.

Em outras palavras, a teia da vida consiste em redes dentro de redes. Em cada escala, sob estreito e minucioso exame, os nodos da rede se revelam como redes menores (CAPRA, 2004, p. 44,45).

A base do pensamento sistêmico tem a sua gênese na biologia com a ideia de organismo vivo como um sistema. Por isso, sistema respiratório, sistema cardiovascular, sistema digestivo, sistema nervoso, sistema sensorial, sistema muscular, sistema imunológico, sistema esquelético, sistema linfático, etc. O corpo humano é composto por sistemas, cada sistema é possuidor de um conjunto de aparelhos e órgãos, que por sua vez funcionam organicamente numa rede viva. Assim, como na atuação celular orgânica, ao pensar o ecossistema digital, na teia dos prótons, elétron, na condutividade da eletricidade, nas partículas subatômicas, nas composições binárias de codificação e decodificação na linguagem computacional na era

digital, se tem uma rede na qual o todo é maior do que a soma das partes (CAPRA, 2004, 2022; MATURANA E VARELLA, 1995; MORIN, 2011).

A escravização na proposição *tecnorizomática* dar-se-á na interrelação e interações com as partes numa visão holística, pois compreender a escravização de uma da sociedade de forma isolada pode ser tornar débil como alertou Ciro Flamarion Cardoso (1998). Para observar às diferenças, semelhanças, continuidades, rupturas, sobretudo às resistências, um belo exemplo nesta perspectiva sistêmica é trazido pelo filósofo e médico russo Alexander Malinovsky (1873-1928) - que devido à perseguição czarista adotou Bogdanov como pseudônimo - abarca a divisão do trabalho como demonstra a seguir Diogo Bogéa (2024):

Um trabalhador isolado tem uma certa capacidade de oferecer resistência às circunstâncias com as quais lida (os materiais e sua disposição num certo sentido que compõe um produto). Mais trabalhadores ocupados em tarefas redundantes poderiam tornar o trabalho ainda mais lento e menos eficaz. Porém, mais trabalhadores organizados segundo tarefas que implementam o trabalho e a produção se mostram mais capazes de impor “resistências” às circunstâncias com as quais lidam. A mesma lógica valeria para todos os complexos organizados compostos por partes de interação (p. 78).

Nesta perspectiva científica busca compreender o objeto na contra mão do modelo analítico – que busca conhecer o objeto dividindo as partes simples para poder pesquisar e na soma das partes pretende conhecê-lo.

Dito isto, se justifica muitas videoaulas estarem neste texto numa disposição em sequência devido as interrelações temáticas, também para tentar evitar as possíveis repetições através das observações conceituais.

Na abordagem da temática: “Atlântico Negro”, a professora Claudia Gomes inicia a videoaula com o samba de Dorival Caymmi – Samba da minha terra – sobretudo marcado pelo seguinte refrão: “Quem não gosta do samba/ Bom sujeito não é/ Ou é ruim da cabeça/ Ou doente do pé”.<sup>130</sup> A justificativa de iniciar com o samba se respalda no legado e herança africana no contexto diaspórico Atlântico.

Ao começar com samba torna-se pertinente pensar as interconexões perpassando pela cultura, arte e saberes ancestrais, portanto, por tecnologias ancestrais. Também é relevante apontar na dimensão de um Ensino de História na perspectiva da Educação das Relações Étnico-Raciais, a *tecnodiversidade* – tecnologias ancestrais – no seu movimento em rede, pois como descreve José Ramos Tinhorão (2006), a música popular passa de uma produção coletiva de cunho criativo do autor-criador para uma produção de demanda regida pelas leis mercadológicas.

---

<sup>130</sup> Samba da minha terra foi composta pelo compositor baiano Dorival Caymmi em 1957 no disco: “Eu vou para Maracangalha”. Foi o quarto álbum lançado pelo artista, Rio de Janeiro, Gravadora Odeon.

Um dos significados da palavra samba deriva do quicongo – semba: umbigada – tipo de dança que o dançarino bate o seu ventre contra o de outro num processo de vai e vem constante, denotando alegoricamente uma simulação sexual (TATIT, 2004). É importante reconhecer que o samba como motorizado na videoaula não é um processo estanque na história, pois “os primeiros sons na sonoridade brasileira descrevem os rituais rítmicos indígenas, o canto gregoriano, o melódico-jesuíta, os batuques dos negros, ou seja, descrevendo uma mistura de sonoridade” (TATIT, 2004, p. 20-22), portanto nesta mistura de sonoridade o batuque dos negros compõe à regência rítmica no âmbito da tecnologia ancestral.

Então, se observa as interconexões, as redes tecidas em muitas outras redes numa tecnodiversidade, em decorrência das “primeiras diretrizes sonoras brasileiras, o (canto responsorial) - uma espécie de diálogo de uma voz com o coro” (Ibid.). Portanto, entre os pesquisadores no campo musical existe concordância nos estudos da História da Música Popular no que tange a “influência marcante de uma sonoridade e um gestual negro-africano marcado pelo ritmo” (TINHORÃO, 2006, p. 161). Afinal, diante dos movimentos interrelacionados em rede: perpassaram danças, religiosidade, tradições orais, sonoridade, ritmos, enfim, tecnologias ancestrais – tecnologia da diversidade – e, dentre de outras redes – tecnoafetiva e tecnorizomática. As redes tecidas em suas dobras e desdobras possibilitam uma visão de temporalidade passado-presente-presente-passado, na esfera de um Ensino de História que seja significativo nas interconexões contemporâneas, sobretudo para uma educação antirracista. E para consolidar a dimensão das redes e interconexões, o poeta, compositor e escritor Nei Lopes descreve com detalhes a potência das afetações da cultura banto no processo diaspórico.

[...] agrupa: Batuque e Samba; Quimbete (Chiba); Caxambu; Jongo; Coco; Dança do Tambor; Lundu e danças afins; Baiano ou Baião, Chula; Cachucha; Sorongo; Sarambeque; Tirana; Carimbó; Comporta (Arrepia). Com exceção da tirana e da Cachucha, de origem europeia, todas elas trazem, no nome e na coreografia, suas raízes bantas e parecem terem muito em comum com o Massemba ou Rebita, expressão coreográfica muito apreciada em Luanda, Malanje e Benguela [...] os pares executam a semba, que é a umbigada, traço presente, no Brasil, de modo claro ou apenas sugerido, em todas as danças do tipo Samba (LOPES, 2011, p. 186,187 *Apud* ALVARENGA, 1960, p. 130-170).

Assim as assinaturas oriundas dos batuques rítmicos dos tambores africanos fluem no processo histórico – passado/presente. Como dito anteriormente, diante das novas proposições historiográficas, os estudos a respeito da escravização passaram para o cerne investigativo através da narrativa da liberdade – no campo da subjetividade.

Outra dimensão interessante para a experiência tecnoafetiva como potência no Ensino de História na perspectiva da Educação das Relações Étnico-Raciais são os monumentos. Para

a discussão a respeito dos monumentos a professora lançou mão de uma das principais referências da História Problema,<sup>131</sup> o historiador francês Jacques Le Goff (1924-2014).

O grande desafio proposto pelo autor na esfera da História e Memória, sobretudo no aspecto da abordagem conceitual em História, pois para o historiador, o conceito de História configura alguns problemas, e dentre esses problemas a conexão entre a história vivenciada e o “esforço científico para descrever, pensar e explicar esta evolução, a ciência histórica” (LE GOFF, 1990, p. 07). No que tange os monumentos, à questão é apresentada pelo autor e, também defendida neste trabalho como potencial “de se colocar o presente do aluno como mediador entre passado e futuro” (NASCIMENTO, 2014, p. 104). Em relação aos monumentos, o historiador assim pondera:

a palavra latina *monumentum* remete para a raiz indo-européia *men*, que exprime uma das funções essenciais do espírito (*mens*), a memória (*memini*). O verbo *monere* significa 'fazer recordar', de onde 'avisar', 'iluminar', 'instruir'. O *monumentum* é um sinal do passado. Atendendo às suas origens filológicas, o monumento é tudo aquilo que pode evocar o passado, perpetuar a recordação, por exemplo, os atos escritos (LE GOFF, 1990, p. 535).

Aspectos relevantes necessitam ser destacados, pois “evocar o passado”, “perpetuar a recordação” tem se constituído no processo histórico como um campo de disputas da memória coletiva. E, se tratando de tecnoafetividade – afetações positivas – se evoca o poeta, escritor e jornalista Eduardo Galeano (2018) em seu prefácio registrado no livro “O livro dos abraços”: “Recordar: Do latim *re-cordis*, voltar a passar pelo coração” (p. 11). Portanto, ao se pensar em monumentos numa dinâmica em rede *tecnoafetiva*, que tipos de monumentos se recorda na esfera das Relações Étnico-Raciais? Quais os monumentos voltam a passar pelo coração, que de alguma maneira possa afetar de forma a aumentar a potência de agir nas diversas interconexões, e na formação de redes antirracistas?

Então, de acordo com os exemplos demonstrados na videoaula, acredita-se no possibilismo da tecnoafetividade, sobretudo na extensão de ativação para voltar a passar pelo coração – *re-cordis* – afetação positiva interconectada para “ativar a memória de nossos cromossomos. De nossos átomos. Ativar nossa memória mineral. Nossa memória pré-fetal. Nossa memória vegetal” (MAIÊ, 2017, s/p). Nesse sentido, se reproduz a seguir os monumentos selecionados na videoaula.

---

<sup>131</sup> Membro da terceira geração da Escola dos Annales. Concentrando boa parte dos seus estudos sobre o período Medieval.

## Monumento – Portão do Não Retorno, Benin, África Ocidental

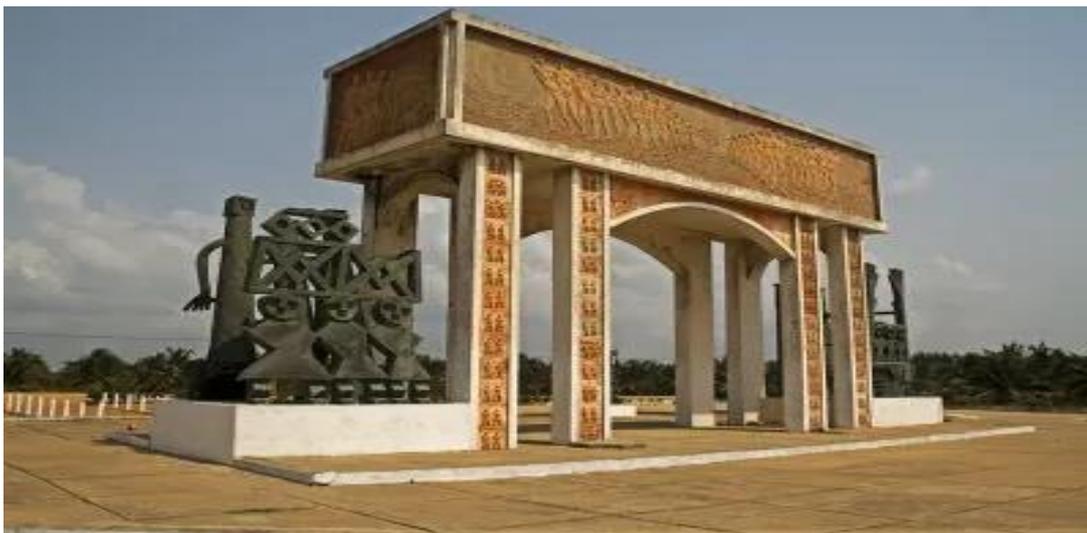


Figura 57. Fonte: <https://terreirodegrios.wordpress.com/tag/porta-do-nao-retorno/>.

Ouidah é uma estrada que se localiza na República do Benim, África Ocidental. Esta estrada ficou marcada no passado escravista como a rota dos escravizados. Nesta estrada também se tinha uma árvore de Baobá – de acordo com muitas tradições africanas é conhecida como “Árvore do Esquecimento”, e também por representar “a morada de espíritos ilustres dos ancestrais considerada um altar natural nas cosmovisões de várias religiões de matrizes africanas” (MAIÊ, 2017, s/p). No Dicionário de História da África; séculos VII a XVI organizado por Nei Lopes e José Rivair Macedo (2017) o Baóba está na classificação das “Árvores Simbólicas”. A espécie do Baobá se traduz cientificamente como (*Adansonia digitata*). “Árvore das bombáceas, característica das savanas e campinas africanas. Servindo como fonte de água e alimento em áreas secas, tem também aplicação medicinal. Em Angola, [...] é também ligada práticas mágico-religiosas” (p. 50).

E, dentre as diversas descrições para corroborar com a exposta anteriormente se tem:

[...] na cosmologia de diversos povos africanos, bem como em seu continuum nas Américas, é comum associar árvores a espíritos de antepassados, que podem proteger ou causar malefícios aos humanos, devendo, por isso, ser invocados, reverenciados e receber oferendas apropriadas aos pés ou mesmo dentro das árvores que os simbolizam. Exemplo africano que sobrevive é, Luanda, Angola, o sítio histórico denominado Mulemba Waxa N’Gola (LOPES, 2011, p. 204). Marcado por uma frondosa gameleira, é local de culto à memória do Ngola Kiluanji Kia Samba, venerado ancestral dos ambundos locais. Segundo Parreira (1990, p. 78-79), gameleira ou “mulemba” (*Ficus psilopaga* Welv.), é um signo de grande importância. “Plantada em frente das povoações, ela é o símbolo da autoridade por excelência, mas também o de mediação entre antepassados e os vivos” (Ibid., p. 38).

Embora, o Baobá não tenha sido a tônica da videoaula, se acredita que as interconexões ilustrem as disputas a respeito das memórias coletivas, principalmente diante da proposição de

um ensino tecnorizomático, tecnodiverso e tecnoafetivo, pois conforme indagado anteriormente que memórias do passado devem ser evocadas e voltar e passar pelo coração? Nesse sentido, veja-se atualmente na cidade de Porto de Galinhas em Pernambuco – cidade importante no roteiro turístico de reconhecimento nacional e internacional – encontra-se espalhados pela cidade diversas esculturas de galinhas coloridas, no entanto, nenhum memorial, monumento ou escultura que referencie a memória africana e afro-brasileira ou negro-brasileira, tendo em vista que, o local ter sido uma porta de entrada de escravizados no século XVIII de forma clandestina devido à ilegalidade proclamada em 1845.<sup>132</sup>

No monumento Porta do Não Retorno “a cada ano, no dia 10 de janeiro, desde 1992, o povo beninense comemora uma grande festa de culto Vodum em memória a todos aqueles que partiram e nunca mais voltaram” (MAIÊ, 2017, s/p). No que tange ao Atlântico negro – no contexto da comercialização de escravizados negros – o sistema escravista impôs uma violência em duas dimensões com efeitos interrelacionados: i) dessocialização e ii) despersonalização. Na primeira se constitui na captura e apartação do convívio de sua comunidade; na segunda, é transformado em produto e coisificado (ALENCASTRO, 2000). As cidades do Golfo da Guiné – região portuária na qual atualmente se encontra: Benim, Nigéria e Gana, se constituíram nos locais que mais escravizados foram comercializados para o Brasil, portanto, por estas regiões também se experimentou o processo de retorno de muitos afro-brasileiros. No Benim, os retornados (descendentes nascidos no espaço da diáspora) ficaram conhecidos como Agudás, na Nigéria, Brasileiros, em Gana, Tabons. A potência da tecnoafetividade na dinâmica dos retornados que passaram pelas portas do Não Retorno, mas com outros sentidos, outras afetações, na perspectiva abordada no texto em tela – spinozista – afetação positiva como aumento de potência no agir.

No que abarca à questão dos espaços de memória numa perspectiva tecnoafetiva, o possibilismo é expresso na comemoração que acontece na cidade de Recife/PE – o dia do Baobá – no dia 19 de junho. Um dos símbolos de resistência da população negra, inclusive, neste âmbito se interconectam as tecnologias ancestrais, ou seja, a *tecnodiversidade* e a *tecnoafetividade*. Outro aspecto a ser ressaltado é que: os memórias, as esculturas, as estátuas, enfim, os monumentos são fruto de políticas públicas através da construção do patrimônio histórico material e imaterial. Nesse sentido, Gbègnidaho Achile Zohoum (2023) corrobora destacando que: “Monumentos dedicados ao tráfico de escravos, nesta perspectiva, formam marcos no ato memorial das nações. Dependendo dos locais onde são erguidos, esses

---

<sup>132</sup> Lei Bill Aberdeen, imposta pelos ingleses.

monumentos às vezes adquirem uma dimensão internacional” (p. 263-264). À título de exemplificação da dimensão internacional, a Porta do Não Retorno no Benim e o sítio arqueológico Cais do Valongo no Brasil. E, no que tange ao Cais do Valongo, também aparece na videoaula diante de uma série de monumentos na disposição a seguir.

#### Árvore do Esquecimento, Benim, África Ocidental



Figura 58. Fonte: <https://vermelho.org.br/prosa-poesia-arte/para-lembrar-o-passado-conheca-12-monumentos-de-memoria-da-escravidao/>.

#### Monumento Desenkadená ou Estátua de Tula



Figura 59. Fonte: <https://vermelho.org.br/prosa-poesia-arte/para-lembrar-o-passado-conheca-12-monumentos-de-memoria-da-escravidao/>.

A estátua acima encontra-se em Curaçao na Costa da Venezuela e representa a revolta de Tula (ao centro) em 1795, à medida que na organização das rebeliões quebrava as correntes de seus irmãos. Desenkadená significa – quebrando corrente.

#### Monumento Círculo das Crianças



Figura 60. Fonte: <https://vermelho.org.br/prosa-poesia-arte/para-lembrar-o-passado-conheca-12-monumentos-de-memoria-da-escravidao/>.

Diante dos milhares de corpos mortos na travessia do Atlântico em decorrência dos maus tratos, doenças e suicídios, o monumento acima é um Parque Submarinho na Baía de Moilinere, Granada.

#### Cais do Valongo, RJ, Brasil



Figura 61. Fonte: <https://vermelho.org.br/prosa-poesia-arte/para-lembrar-o-passado-conheca-12-monumentos-de-memoria-da-escravidao/>.

A respeito do sítio arqueológico acima sua relevância na esfera da temática proposta fora discutida nas videoaulas referente ao 7º ano.

Os monumentos supracitados foram selecionados a partir da videoaula “Atlântico Negro 8º ano”, portanto, vale dizer que há espalhado pelas Américas e Áfricas inúmeras outras, mas o que se destaca na dimensão proposta anteriormente é: a *tecnoafetividade* interconectada com as tecnologias ancestrais que se constituem como uma potência para evocar passados diante das memórias em disputas, principalmente na questão que aborda Gbègnidaho Achile Zohoum (2023) “desde sua abolição, o tráfico de escravos passou da dimensão material para a imaterial, ou seja, a memória. Somente a arte ainda permite que ela seja “reencenada”. Na medida em que é suposto tornar visível uma entidade invisível - o passado, mas também o retorno dos ancestrais” (p. 265). A potência por meio do movimento e do impacto artístico segundo o especialista em patrimônio cultural é respaldado através da neurociência, pois “a emoção depende de mecanismos humorais e nervosos que são essenciais para a ativação de um conjunto de redes neurais (GRANKPE, 2021 Apud ZOHOUN, 2023, p. 265). Nesse sentido, ancorado no paradigma emergente o mundo-rede é um mundo-relação. A existência do ser numa rede de sentidos e desejos, de memórias e afetos, de corpos que se afetam de muitas maneiras.

O corpo estruturado como uma maquinaria perfeita opera num padrão organizativo e sistêmico.

O padrão mantido por homeostase é que é a pedra de toque de nossa identidade pessoal. Nossos tecidos se alteram à medida que vivemos: o alimento que ingerimos e o ar que respiramos tornam-se carne de nossa carne, osso de nossos ossos, e os elementos momentâneos de nossa carne e de nossos ossos são eliminados do corpo por dos excrementos. Não passamos de redemoinhos num rio de águas sempre a correr. Não somos material que subsista, mas padrões que se perpetuam a si próprio (WIENER, 1950, p. 89 Apud BOGÉA, 2024, p. 83-84).

À vista disso, a respeito do corpo humano - no bojo de uma teologia judaico-cristã – fora relegado ao desprezo devido pertencer a parte menos nobre da composição humana a partir das ideias platônicas, na qual o espírito e a alma se constituíam na parte mais nobre. Assim, nestas formulações que perpassaram pelos pensadores e cientistas iluministas a separação entre: alma e corpo; razão e emoção.

O tripé: *tecnoafetividade*, *tecnorizomático* e *a tecnodiversidade* possibilitam articular sob inspiração de Eduardo Galeano (2018), a potência dos *sentipensadores*, à proporção que contraria os postulados do paradigma mecanicista ao enxergarem o corpo como impedimento, na medida que os seus desejos, afetos e caprichos limitam o processo de conhecimento, logo o *sentirpensar* se opõe a visão de mundo da dualidade psicofísico. Dessa forma, a perspectiva deste tripé, sobretudo no tange a *tecnoafetividade*: o corpo é um corpo afetivo, que sob

inspiração spinozista, pode afetar e ser afetado de muitas formas. O filósofo francês Gilles Deleuze dialogando com o pensamento spinozista aponta o cerne das indagações spinozistas: “de maneira que Espinosa pode considerar como equivalentes duas perguntas fundamentais: Qual é a estrutura (fabrica) de um corpo? O que pode um corpo?” Neste fio condutor Deleuze aponta que “a estrutura de um corpo é a composição da sua relação. O que pode um corpo é a natureza e os limites de seu poder de ser afetado” (DELEUZE, 2017, p. 147). Portanto, numa rede tecida de imagens; composições artísticas: quadros, telas, pinturas, esculturas, monumentos; pixels, átomos, eletricidade, magnetismos, silício, computadores, e os corpos humanos interconectados e interdependentes; com os seus sentidos, sensações - corpos como obra de arte na perspectiva foucaultiana – que se afetam mundo-rede-mundo-relação. Ainda, é preciso ressaltar que os corpos são organismos vivos, nesta dimensão sistêmica – uma maquinaria perfeita. Diogo Bogéa (2024) ainda corrobora na perspectiva do pensamento sistêmico que: “Organismos vivos são mestres em utilizar energia altamente concentrada para produzir níveis de organização mais complexos em si mesmos enquanto dissipam energia degradada para o ambiente” (p. 81). Ao passo no que se refere à memória, ao passado e às afetações dos corpos no espaço tanto virtual quanto no físico, “a lembrança (o que podemos lembrar) condiciona nossa consciência do tempo e do espaço” (ZOHOUN, 2023, p. 266). Os monumentos discutidos na videoaula carregam o possibilismo de voltar a passar pelo coração (*re-cordis*), independentemente, do suporte tecnológico, e aos temas sensíveis – dores, tristezas e violência ético-político.

As cicatrizes permanecem, mesmo que não haja mais dor. A ferida pode ser claramente identificada, e os monumentos representam as cicatrizes que nos reconectam com a memória, nossas memórias. Para além da dor, o monumento memorial também nos chama para um caminho de vida (ZOUHON, 2023, p. 274).

Pois, para além do corpo biológico, se trata de corpos afetivos – assim, se defende como potência da *tecnoafetividade* no Ensino de História na perspectiva da Educação das Relações Étnico-Raciais.



Figura 62. Videoaula. Fonte: <https://multirio.rio.rj.gov.br/materialrioeduca/#>

Esta videoaula faz parte de um conjunto de videoaulas que utiliza outros espaços para além do estúdio da MultiRio, assim, o local escolhido para a gravação fora o Museu Histórico Nacional <sup>133</sup> e com duas professoras intercalando às abordagens (Professora Claudia Gomes e Rafaela Calvão). Os conceitos articulados perpassam por: História., Memória, Lembrança, Esquecimento e Gênero, e às provocações introdutórias percorrem o caminho de desconstrução das narrativas oficiais hegemônicas a respeito da Independência do Brasil registrada nos objetos do museu.

A memória é um fato social para Ulpiano Meneses (1990), sobretudo diante das dobras e desdobras ideológicas para procurar respostas indagadas e exigidas pelas demandas do presente de maneira constante, pois o tempo presente recebe proeminência segundo Bernard Lepetit (2001):

Pode-se atribuir à fórmula de Lucien Febvre frequentemente citada, “a história é filha de seu presente”, uma significação fraca: a fonte documental, herdada do passado, não impõe sua evidência, e é a partir das questões do presente que a pesquisa histórica reconstitui os objetos passados. É melhor entendê-la de

<sup>133</sup> Museu Histórico Nacional situado na Praça Marechal Âncora, s/n, Centro, Rio de Janeiro.

uma maneira mais forte: o passado não se conserva, mas constitui o objeto de uma reconstrução sempre recomeçada. (p. 223).

Nesse sentido, se resgata através das demandas do presente, o protagonismo da figura feminina no processo de independência do Brasil, conseqüentemente, D. Leopoldina como a principal articuladora tanto de cunho político quanto de polidez e cultura no trato das questões diplomáticas e militares.

Outra mulher que protagoniza sua participação na História do Brasil é a pintora Georgina de Albuquerque (1885-1962), através de seu quadro “Sessão do Conselho do Estado” de 1922, no qual é notabilizado o papel da Imperatriz Leopoldina.

#### Quadro Sessão do Conselho de Estado, 1922



Figura 63. Fonte: Georgina de Albuquerque. Pintura a óleo, 210 cm x 256 cm. Museu Histórico Nacional, Rio de Janeiro.

Diante das disputas e tensões entre História e Memória, na qual a primeira se destaca a partir da dinâmica cognitiva e a segunda pela operação ideológica (LE GOFF, 1990), e mesmo perante às oposições – História e Memória – é possível perceber a convalidação no que tange a temporalidade do presente como descrito a seguir por Pierre Nora (2012), sobretudo na extensão do protagonismo das mulheres apresentadas pelas professoras na videoaula. O também representa diante do possibilismo da agência social. Portanto, os olhares de agentes sociais que partem das demandas conquistadas no presente para retomar o tempo pretérito.

Memória é vida, sempre carregada por grupos vivos e, nesse sentido, ela está em permanente evolução, aberta à dialética da lembrança e do esquecimento, inconsciente de suas deformações sucessivas, vulnerável a todos os usos e manipulações, susceptível de longas latências e de repentinas revitalizações. A história é a reconstrução sempre problemática e incompleta do que não existe mais. A memória é um fenômeno atual, um elo vivido no eterno presente; a história, uma representação do passado. Porque é efetiva e mágica, a memória não se acomoda a detalhes que a confortam; ela se alimenta de lembranças vagas, telescópicas, globais ou flutuantes, particulares ou simbólicas, sensível a todas as transferências, cenas, censura ou projeções. A história, porque operação intelectual e laicizante, demanda análise e discurso crítico. A memória instala a lembrança no sagrado, a história a liberta, e a

torna sempre prosaica. A memória emerge de um grupo que ela une, o que dizer, como Halbwachs o fez, que há tantas memórias quantos grupos existem; que ela é, por natureza, múltipla e desacelerada, coletiva, plural e individualizada. A história ao contrário, pertence a todos e a ninguém, o que lhe dá uma vocação para o universal. A memória se enraíza no concreto, no espaço, no gesto, na imagem, no objeto. A história só se liga às continuidades temporais, às evoluções e às relações das coisas. A memória é um absoluto e a história só conhece o relativo (NORA, 2012, p. 9).

À vista disso, o que se deve lembrar ou esquecer? É preciso salientar que “a história é a construção sempre problemática e incompleta do que não existe mais” (Ibid.). Retomando a raiz latina de recordar (*re-cordis*) – o que deveria passar novamente pelo coração? Portanto, se à compreensão do quadro na esteira de obra de arte-documento-monumento, torna-se necessário evocar mais uma vez Le Goff (1990).

A concepção do documento/monumento é, pois, independente da revolução documental e entre os seus objetivos está o de evitar que esta revolução necessária se transforme num derivativo e desvie o historiador do seu dever principal: a crítica do documento – qualquer que ele seja – enquanto monumento. O documento não é qualquer coisa que fica por conta do passado, é um produto da sociedade que o fabricou segundo as relações de forças que aí detinham o poder. Só a análise do documento enquanto monumento permite à memória coletiva recuperá-lo e ao historiador usá-lo cientificamente, isto é, com pleno conhecimento de causa (p. 545).

Assim, como separar o documento-monumento-arte do contexto social e seus agentes? Para o historiador é uma questão inseparável, nesse sentido, a memória possibilita uma amplitude para o olhar histórico e do ofício metodológico do historiador.

A ambivalência é uma das ideias chaves para a psicanálise, sobretudo no pensamento freudiano na qual “todo excesso esconde uma falta” – no contexto das pulsões – e, no contexto das tensões entre História, Memória, Lembrança e Esquecimento, é interessante pensar que “lembrar-se é não se esquecer, porém, deve-se levar em consideração que os abusos da memória se tornam abusos de esquecimento” (DOURAD, 2017, p. 1), em decorrência disso, diante do racismo estrutural as professoras realizaram a seguinte provocação: qual é a cor das mulheres lembradas e a cor das mulheres esquecidas? Esta indagação se encontra no bojo dos conflitos por várias regiões brasileiras no processo de independência, especialmente na Bahia, em que três mulheres receberam destaque: Joana Angélica de Jesus,<sup>134</sup> Maria Quitéria de Jesus<sup>135</sup> e Maria Felipa de Oliveira.<sup>136</sup> Assim, a narrativa construída pelas professoras visibiliza a

<sup>134</sup> Superiora do Convento da Lapa, em Salvador, BA. Foi assassinada por impedir os soldados portugueses na invasão do local, na conhecida Batalha de Pirajá, no dia 8 de novembro de 1822.

<sup>135</sup> Ingressou como soldado Medeiros nas Forças Armadas Brasileiras disfarçada de homem.

<sup>136</sup> É retratada como uma mulher negra, marisqueira, teria nascido na Ilha de Itaparica em data incerta e teria morrido em 4 de julho de 1873. É considerada uma das heroínas na guerra de independência do Brasil e da Bahia no dia 2 de julho de 1823.

Educação das Relações Étnico-Raciais em detrimento da narrativa tradicional pela perspectiva dos acontecimentos políticos, pois ao trazer à lembrança uma mulher negra na lista das mulheres consideradas como heroínas na História potencializa e possibilita uma educação antirracista (RIBEIRO, 2019; PINHEIRO, 2023).

Resgatar a história da participação da população de negros e mestiços no processo de independência é crucial para o Ensino de História na perspectiva das Relações Étnico-Raciais numa dimensão das tecnologias ancestrais – *tecnodiversa*. À vista disso, as mobilizações, os movimentos em rede, associações, organizações, inclusive pleiteando a participação política como descrito por Domingues (2022).

[...] a participação das populações negras e mestiças – com destaque para os escravizados, sobretudo os crioulos, mas também os africanos – foi saliente. Como exemplo, podemos citar Maria Felipa, uma mulher negra que trabalhava com pescado, na Ilha de Itaparica, e teria liderado ações coletivas do lado patriota. Surgiu até um tal de “partido negro”, uma referência a ação de escravizados, libertos e pessoas livres “de cor” defendendo seus próprios anseios, na medida em que tentavam negociar seu engajamento no movimento da Independência ou subverter a própria ordem escravocrata no calor do conflito luso-brasileiro. Por esse motivo, a classe senhorial baiana temia o alistamento de cativos nas tropas patriotas. Havia o receio de uma reedição no Brasil da Revolução do Haiti (1791-1804) ou mesmo de que os escravizados racializassem a pauta e atribuísem centralidade à causa da liberdade (s/p).

Isto posto, por meio do mundo-rede, mundo-relações, a *tecnodiversidade* através das tecnologias ancestrais proporcionaram a potência na dimensão que Bárbara Pereira (2023) denominou de potências culturais para a construção de projetos pedagógicos. Consequentemente, a potência de evocar outros modos de existir e *sentirpensar* neste mundo para além da monocultura ocidental ainda hegemônica. Desse modo, se tem o caso da primeira (1ª) Escola Afro-Brasileira credenciada pelo MEC – Maria Felipa – na Bahia.<sup>137</sup> Bárbara Pereira (2023) faz uma descrição das práticas pedagógicas antirracistas diante de uma perspectiva que segundo a pesquisadora busca romper com o currículo eurocentrado e uma visão não estereotipada e não folclorizada.

Nossas crianças aprendem, sim, sobre as potências da cultura afro-brasileira, tais como capoeira, maculelê, samba, culinária ancestral (feijoada, acarajé, etc.), mitologia de orixá, mas aprendem também aritmética com base em artefatos matemáticos africanos, com o Osso de Lebombo e Osso de Ishango (reproduzindo essas estruturas em argila), aprendem formas geométricas com base em papiros africanos, como o papiro de Ahmes, e também a partir das tranças nagô e dos fractais africanos; com os tecidos da Costa, elas reproduzem maquetes de pirâmides (p. 97).

---

<sup>137</sup> Escola Maria Felipa tem previsibilidade para iniciar suas atividades na Zona Norte do Rio de Janeiro, no bairro da Tijuca em 2025 como extensão da Bahia.

As dimensões descritas acima nesta tese são cunhadas de: *tecnorizomático* por meio do mundo-rede, mundo-relações; *tecnoafetivo* através dos corpos que afetam e são afetados, de modo que também são; *tecnodiverso*, pois todo o processo de artesanias são tecnologias ancestrais.

Dito isto, é importante no espectro ou no gradiente da participação das mulheres no processo de independência brasileira, que de forma geral, a participação de escravizados e libertos nas diversas partes e regiões do território tiveram no final os interesses frustrados, pois a estrutura escravocrata permanecera. Vale dizer que, o racismo estrutural do tempo presente, além das feridas deixadas pela escravização, é também oriundo da falta de justiça social na qual o Império brasileiro que não se posicionou (DOMINGUES, 2022). Por outro lado, a participação ativa através das lutas e resistências da população negra é evidenciada no processo passado-presente.

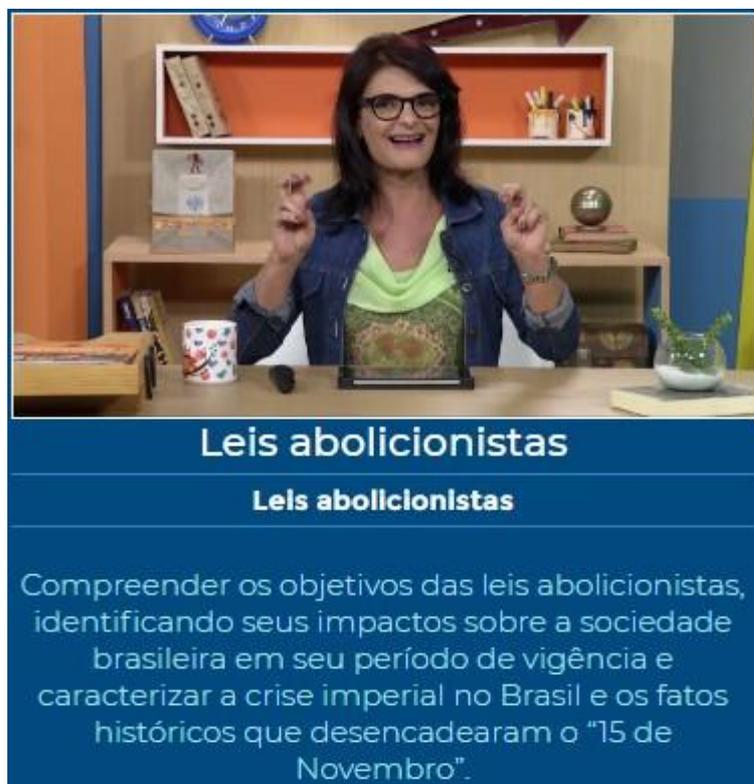


Figura 64. Videoaula. Fonte: <https://multirio.rio.rj.gov.br/materialrioeduca/#>

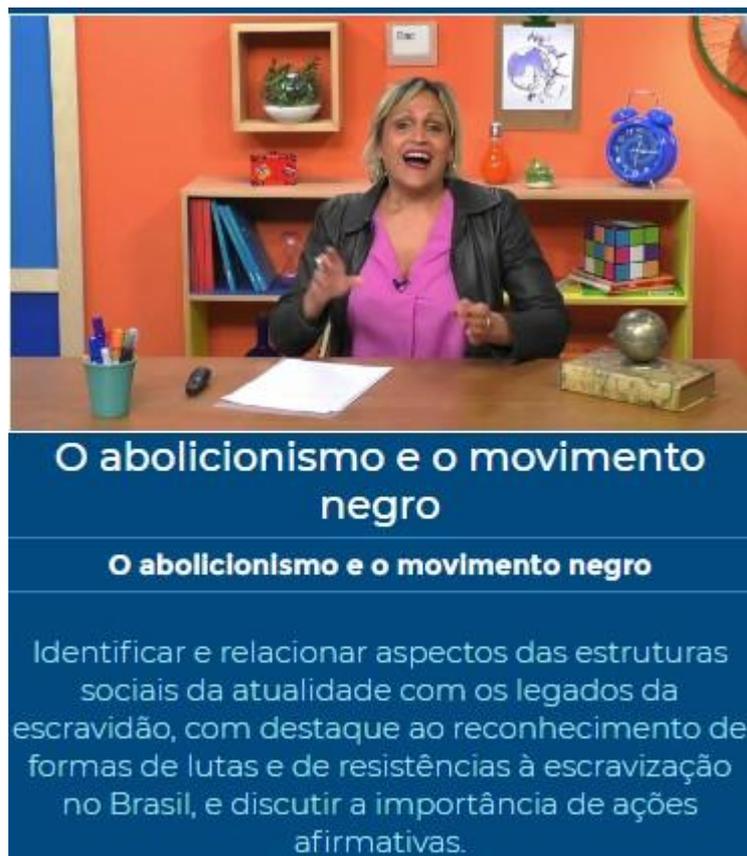


Figura 65. Videoaula. Fonte: <https://multirio.rio.rj.gov.br/materialrioeduca/#>

O viés cultural é a grande tônica na perspectiva histórica da narrativa construída pelas professoras. A videoaula “Leis abolicionistas” iniciou com uma apresentação na parte interior do Museu de Arte do Rio (MAR), chamando a atenção para a exposição “Yorubáiano”.<sup>138</sup> Após breve a breve apresentação retoma para a gravação no estúdio da MultiRio.

Os marcos temporais estão presentes nas videoaulas, sobretudo no aspecto das leis abolicionistas e de importantes figuras na luta abolicionista: André Rebouças (1838-1898), José do Patrocínio (1854-1905), Joaquim Nabuco de Araújo (1849-1910), Luiz Gama (1830-1892). Embora o viés cultural tenha sido privilegiado como potente tônica da narrativa, não se invalidou às circunstâncias das narrativas econômicas e políticas.

A potência do aspecto cultural viabiliza à compreensão para os estudantes diante dos aspectos da temporalidade, pois “problematiza-se o mundo reconhecido pelos alunos a partir de eventos passados e se projeta um futuro de acordo com questões do presente do aluno” (NASCIMENTO, 2014, p. 104). Nesse sentido, semelhante à memória que para Pierre Nora (2012) é viva, assim, o processo da “narrativa parte do viver para significar o passado e retorna

<sup>138</sup> Exposição Yorubáiano esteve no MAR entre: 7 de agosto de 2021 a março de 2022 sob curadoria de Marcelo Campos. A ênfase se centra na cultura Yourubá, dessa forma, é apresentada pelo artista Ayrson Heráclito que interpreta e reinventa poeticamente e politicamente como fenômeno yorubano.

ao viver para projetar um futuro” (Ibid.). Portanto, pensar, problematizar, refletir, a respeito da existência das demandas do tempo presente, sobretudo na dimensão das injustiças e desigualdades sociais oriundas do processo histórico escravocrata e do racismo, permite o possibilismo para que os estudantes vislumbrem às conexões das heranças e legados das desigualdades sociais nas suas diversas tramas, mas também as heranças e legados de lutas, resistências, saberes, construtos e artesanias tecnológicas, ou seja, as tecnologias ancestrais. Buscando pensar às tramas históricas a partir do paradigma emergente, e, principalmente pelo prisma do tripé defendido neste trabalho segue uma importante metáfora do sistema mundo-rede, mundo-relação ciberneticamente:

não são só os timoneiros que dirigem os navios. O meio ambiente também pilota as embarcações, por meio das correntes marítimas, dos ventos, dos acidentes de percurso, mas também são guiados. Não há velejador experiente que não saiba disso. Portanto, pode-se dizer que construímos o mundo e, ao mesmo tempo, somos construídos por ele. Como em todo esse processo entram sempre as outras pessoas e os demais seres vivos, tal construção é necessariamente compartilhada (MATURANA E VARELLA, 2001, p. 31-32).

A compreensão de um Ensino de História na perspectiva da Educação das Relações Étnico-Raciais *tecnorizomático* pressupõe uma rede de interrelações circunstâncias que dobra e desdobra, e nessa dobradura se tem os nodos, cada nodo, há outros nodos, são partículas, são átomos, são energias dissipadas por ondas, magnetismos, numa grande teia tecnológica, sistêmica, que se interconectam e se retroalimentam.

Um exemplo brilhante desta rede para além das personalidades citadas anteriormente, é Teodoro Sampaio, através das estratégias de dissimulação na esteira de uma sociedade escravocrata. Se utilizou da sua condição de engenheiro e pardo (preto livre) na Bahia, para alforriar muitos negros perante às articulações de jogos de poder e interesse no século XIX (ALBUQUERQUE, 2019). Um sistema celular de resistência que, ao mesmo tempo, também se interconecta de forma *tecnodiversa*, pois as estratégias se configuram e modulam ondas tecnológicas ancestrais. Nesse sentido, experimentam existencialmente afetações, portanto uma *tecnofetividade* na esfera de um sistema vivo e pulsante. Afetações que aumentam a potência de ser, agir e estar nas interconexões. Ainda nesta dimensão, outra estratégia discreta e de dissimulação existiu na forma de feitiçaria interpretada por alguns pesquisadores, pois dessa maneira, principalmente a população negra <sup>139</sup> conseguiam atingir determinado nível de sobrevivência e ascensão social de forma escamoteada (FIGUEIREDO, 1993; REIS E SILVA, 1989; NOGUEIRA, 2013). Uma rede de apoio e solidariedade, entre os nodos e conexões, um

---

<sup>139</sup> Brancos pobres e indígenas também são incluídos em tais práticas.

sistema vivo. E, ao tratar de sistema vivo, vale trazer a composição sistêmica exemplar descrita por Diogo Bogéa (2024):

Na interação com outras células e com o seu ambiente circunstante, emerge um novo nível de complexidade que chamamos tecido. Uma vez emergindo, esses tecidos como sistemas compostos por células passam a, também eles, atuar na determinação dos modos de ser, agir e conhecer das células que os compõem. Os tecidos são também, portanto, circunstâncias produtoras da mesma rede que os produziu. Na interação entre tecidos, células e ambientes, emerge um novo nível de complexidade sistêmica que chamamos de órgãos. Esses, como circunstâncias participantes da rede, em sua interação mútua compõem sistemas, que em sua interação mútua compõem a emergência de um ser vivo num ainda mais alto nível de complexidade. O ser vivo, além de estar em franca interação com os sistemas, órgãos, tecidos e células que o compõe, está também em constante interação com as circunstâncias do seu ambiente e com outros sistemas “vivos” e “não-vivos”, “orgânicos” e “inorgânicos” que compõem esse ambiente (p. 109-110).

Os saberes yorubás nas interações com os mitos nagôs e com os jejes emergiram sistemas complexos, possibilitando novas cores, tradições, saberes, batuques, sons, crenças, cosmovisões, encantamentos, artes, curas, orixás, um sistema em franca interação. É importante que, neste processo *tecnorizomático*, os estudantes, a partir do presente, sejam afetados e afetem diante modo de ser e agir no cotidiano de suas vivências, pois as tecnologias ancestrais emergem sistematicamente nas ruas, nas pinturas, nas esculturas, nos *hiperlinks*, nos enredos das agremiações de samba, no baile funk, na batalha de rap, no baile charme, nos terreiros, enfim, numa interação mútua que compõem a rede *tecnoafetiva*, *tecnorizomática* e *tecnodiversa*. “[...] Hoje como fortaleza/ O negro é luz, legado/ Suas mãos plantaram pátria/ No solo do passado. Ele inventou filosofia/ A arte e a religião/ A escrita, a língua, a poesia/ Na unimultiplicidade [...]”<sup>140</sup> A *unimultiplicidade* na composição do músico tropicalista Tom Zé traz a singularidade do ser – elemento africano/afro-brasileiro – consequentemente, pensando de maneira holística, logo se aproximando do paradigma emergente e da metafísica da imanência, o artista integra, conecta, interrelaciona, de forma indissociável as tecnologias ancestrais na esfera da *unimultiplicidade*. Portanto, nesta dimensão articula-se a respeito do Movimento Negro Brasileiro.

É preciso ressaltar como disposto no segundo capítulo que o conjunto de artesanias, resistências, lutas, estratégias de sobrevivência do povo negro escravizado desde a formação do Brasil, se constituía de instrumentalização que fez o Movimento Negro Brasileira se tornar filho desta herança (NASCIMENTO, 2008). Uma rede de solidariedade, fraternidade, educativa, ou seja, sistêmica, logo, um mundo-rede, um mundo-relação, uma unimultiplicidade (DALMAGRO, 2016; GOMES, 2005, 2017; FERNANDES, 1989; SANTOS, 2017; CAPRA,

<sup>140</sup> Unimultiplicidade. Canção do compositor e intérprete Tom Zé. Álbum Língua brasileira, 2022.

2004, 2017; MORIN, 2011; MATURANA E VARELA, 1995, 2017; MORAES, 1997; BEHRENS, 2013). Sendo assim, o caminho percorrido aponta o possibilismo de um Ensino de História *tecnorizomático, tecnodiverso e tecnoafetivo* na perspectiva da Educação das Relações Étnico-Raciais, pois “a melhor descrição da realidade que encontramos é em termos de eventos que tecem uma rede de interações”, e ainda, se compreende que os agentes sociais são partes constituídas da realidade, logo “nosso eu, nossas sociedades e nossa vida cultural, espiritual e política são feitos de relações” (ROVELLI, 2021, p. 60, 159).

No material de 8º ano (2º semestre/ 2022), a luta abolicionista é trabalhada em uma perspectiva de valorização do protagonismo negro. Como vemos na página abaixo, foram mencionadas no texto diversas personagens históricas negras implicadas na luta contra a escravidão e a imagem de Luiz Gama é destacada.

**FIQUE LIGADO!**

**Ações afirmativas e meritocracia**

Para ilustrar essa discussão, costuma-se fazer uma analogia com o atletismo. A meritocracia é como uma corrida de obstáculos onde todos os competidores saem de uma mesma linha de partida, enfrentando obstáculos semelhantes sob condições de tempo e tratamento iguais. A sua colocação no final da corrida dependerá única e exclusivamente de seu próprio esforço e capacidade. Transportando essa metáfora para a realidade, a corrida corresponde ao desenvolvimento da vida social e profissional do indivíduo (incluindo seu processo de formação escolar), ao passo que a posição final se reflete em termos de condições socioeconômicas e de possibilidades de acesso a bens e serviços, ou seja, a uma classe social determinada.

Em relação aos sistemas de estratificação anteriores ao capitalismo – quando a possibilidade de mobilidade social era rara –, a ideia de justiça meritocrática é certamente um avanço [...]. Entretanto, para que a “corrida” da meritocracia seja minimamente justa, supõe-se que todos os indivíduos partam do mesmo ponto e enfrentem os mesmos obstáculos sociais. Obviamente, sabemos que um jovem criado em uma família de estrutura financeira estável, que teve acesso a uma boa educação formal, provavelmente terá um desempenho escolar melhor que outros sujeitos que não tiveram as mesmas vantagens. Os críticos [...] afirmam que [...] uma meritocracia justa passaria pelo investimento público em educação de qualidade para todos e programas assistenciais para os setores mais pobres, isto é, tudo o que for necessário para que o ponto de partida da corrida fosse o mesmo, independentemente da classe ou situação familiar dos corredores.

Texto adaptado de BETONI, Camila. *Meritocracia*. Disponível em: <https://www.infocidade.com/politica/meritocracia/>

**MOVIMENTO E LEIS ABOLICIONISTAS**

Outro componente decisivo na crítica e na resistência à escravidão foi o movimento abolicionista. No Brasil, ele ganhou força no século XIX e foi responsável por divulgar ideias contrárias ao comércio de pessoas negras.

Maria Fimina dos Reis, Maria Tomásia, André Rebouças, Luiz Gama, José do Patrocínio, Abílio César Borges, Joaquim Nabuco são alguns nomes envolvidos com a causa da libertação dos escravizados. Esses e outros abolicionistas marcaram a história do país, influenciando a opinião pública contra a escravidão, tanto criando escolas, instituições de assistência, quanto colaborando em processos judiciais.

Dado o apoio político que muitos senhores de terras e de escravizados davam à monarquia, muitos adeptos do abolicionismo tornaram-se defensores da república. Assim, apesar de alguns monarquistas serem favoráveis à abolição, à medida que a causa abolicionista crescia, ajudava a espalhar os ideais republicanos e aumentar o descrédito do governo monárquico junto à opinião pública.

HISTÓRIA - 2º SEMESTRE / 2022 - 8º ANO

Figura 66. Guia Educação para as Relações Étnico-Raciais, 2023, p. 25. Fonte: <https://multirio.rio.rj.gov.br/materialrioeduca/#>

Observa-se que o Guia Educação para as Relações Étnico-Raciais se encontra articulado com a narrativa construída nas videoaulas diante das temáticas abordadas. E, também respaldam no que tange ao aspecto da temporalidade a partir do tempo presente dos estudantes como se verifica na sugestão a seguir.

### *Foco na prática:*

Uma forma de valorizar a identidade territorial dos alunos é apresentá-los, ou convidá-los a pesquisarem sobre personagens locais que fazem sucesso nas redes sociais, abordando o cotidiano do subúrbio e de seus habitantes. Utilizando diferentes formas de abordagens, esses sujeitos, e também os coletivos, exercem função importante neste resgate das memórias e histórias, possuindo em comum a valorização do território suburbano. Não só como “crias” do local, mas também como viventes da localidade, de onde, inclusive, nascem seus produtos sobre um Rio mais real, que fica às costas do Redentor.

Que tal explorar a Agenda  
GERER Lugares de Fala?  
Experimente esse exercício  
com seus alunos!

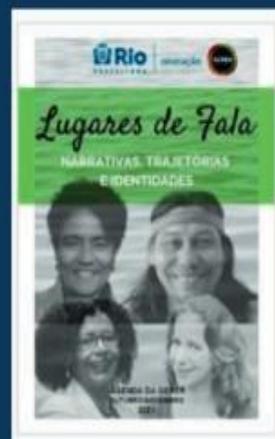
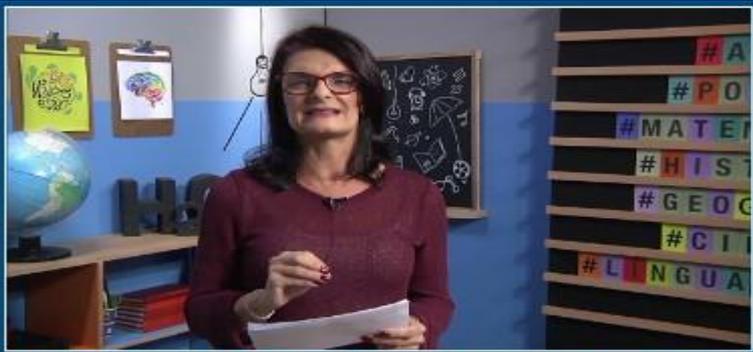


Figura 67. Guia Educação para as Relações Étnico-Raciais, 2023, p. 35. Fonte: <https://multirio.rio.rj.gov.br/materialrioeduca/#>

A sugestão pedagógica supracitada demonstra à relação de espacialidade e temporalidade a partir do tempo presente do estudante. Ao pensar um Ensino de História no âmbito proposto, ou seja, tecnorizomático, se percebe a potência não somente do *espaçotempo* vivido do ser, mas do *espaçotempo* nas interrelações de muitos outros *espaçostempos*, num possibilismo sistêmico, ecossistêmico e diante da *unimultiplicidade*.

#### 4.5.4. Mundo-rede: (des)dobras ancestrais

Os leitores já devem ter notado que algumas videoaulas são apresentadas “isoladamente”, enquanto outras aparecem em conjunto ou blocos. Isso ocorre devido às temáticas buscando evitar abordagens e observações repetitivas. Por isso, a disposição das três próximas videoaulas respeitará a essa condição justificada.



**Luta e resistência à escravidão no Brasil**

**Escravidão no Brasil: luta e resistência**

Compreender os objetivos das leis abolicionistas, identificando seus impactos sobre a sociedade brasileira em seu período de vigência e Caracterizar a crise imperial no Brasil e os fatos históricos que desencadearam o “15 de Novembro”

Figura 68. Videoaula. Fonte: <https://multirio.rio.rj.gov.br/materialrioeduca/#>



**Cidadania negra no Brasil pós-abolição**

**Cidadania negra no Brasil pós-abolição**

Identificar a ausência de mecanismos para inserção dos negros na sociedade brasileira no pós-abolição e as formas de resistência à exclusão no processo de conquista por cidadania plena.

Figura 69. Videoaula. Fonte: <https://multirio.rio.rj.gov.br/materialrioeduca/#>



Figura 70. Videoaula. Fonte: <https://multirio.rio.rj.gov.br/materialrioeduca/#>

As professoras Lisboa Bárbara e Claudia Gomes ressaltam a importância da nova historiografia no que diz respeito à escravização. E, mais uma vez se constata a temporalidade a partir das realidades vivenciadas no presente, nesse sentido concorda-se com “essa proposta de estruturação temporal é frutífera, pois não constrói uma relação com o passado desvinculada do presente” (NASCIMENTO, 2014, p. 104), o que também pode ser observado no Guia a seguir.

### → Humanizar vidas

Um dos principais efeitos do racismo é a desumanização das pessoas não-brancas, destituindo-as de história, subjetividade e individualidade. Diante disso, construir narrativas didáticas a partir de histórias de vida e obras de homens e mulheres negras é um artifício potencialmente antiessencialista e antifolclorizante.

*Foco na prática:* E no seu território, professor/a? Que personalidades locais desempenham ações importantes para a comunidade e vem contribuindo para a luta antirracista? Que tal fazer essa investigação junto aos estudantes, estimulando que realizem entrevistas com membros da comunidade escolar e levarem registros como fotografias, cartas, matérias de jornal e revista, por exemplo?

Figura 71. Guia Educação para as Relações Étnico-Raciais, 2023, p. 21. Fonte: <https://multirio.rio.rj.gov.br/materialrioeduca/#>

A partir do *espaçotempo* no que abarcam às questões das desigualdades sociais no processo histórico, sobretudo diante da realidade do tempo presente dos estudantes, se justifica na narrativa construída pelas professoras a relevância de se problematizar, refletir e pesquisar as estruturas da sociedade escravocrata para relacionar à herança do racismo estrutural vivenciadas no tempo vivido dos estudantes. Assim, demonstram com dados estatísticos, reportagens, filmes, *podcast*, vídeos no *YouTube*, às diferenças e desigualdades sociais da população negra na contemporaneidade a respeito da baixa escolarização, da precarização de determinados cargos e empregos, das barreiras enfrentadas diante dos estereótipos na área da segurança entre outros marcadores sociais, políticos, econômicos e culturais. Portanto, se articula a partir do presente vivenciado pelos estudantes, sobretudo diante dos dados apresentados para refletirem o passado e seu legado no processo histórico do racismo.

A narrativa construída para pensar sobre os artefatos produzidos pelos escravizados – tecnologias ancestrais – sob a forma de resistência, saberes, lutas, crenças, artes, interligadas e conectadas, também se balizam para tecerem redes entre passado-presente-futuro no processo de resistir o racismo no tempo presente. Num esforço proclamado – não como expectadores passivos – mas, como agentes ativos no mundo-rede, mundo-relação. “Que possamos preparar nossas artes de cura e batalha e nos sagrarmos vencedores dessa demanda que insiste em nos espreitar” (RUFINO, 2021, p.7).

Para ilustrar e trazer à discussão pelo prisma do paradigma emergente relacionado ao que se defende nesta tese de ensino tecnorizomático, tecnodiverso e tecnoafetivo, se recorre ao físico quântico italiano Carlo Rovelli (2015) em sua talentosa explanação sobre a teoria da mecânica quântica e na constituição do espaço feito por “*quantas*”.

A teoria descreve de forma matemática esses “átomos de espaço” e as equações que determinam sua evolução. Chamam-se loops, isto é, anéis, porque cada um deles está isolado, mas sim entrelaçados a outros semelhantes, formando uma rede de relações que tece a trama do espaço.

Onde estão esses quantas de espaço? Em lugar nenhum. Não estão em nenhum lugar, porque são eles mesmos o espaço. O espaço é criado pela interação de quanta individuais de gravidade. Mais uma vez, o mundo parece ser relação em vez de objetos (p. 51).

Ao dizer que o mundo parece ser relação em vez de objetos se conecta aos pensadores da metafísica da imanência, sobretudo Spinoza, Schopenhauer e Nietzsche, de modo que, a cosmovisão refletida no paradigma emergente – mundo-rede/mundo-relação – que caminha contrariamente à metafísica da transcendência, principalmente no que condiz com a visão antropocêntrica em relação à natureza. E, nesse sentido, torna-se necessário mais uma vez, convidar a explanação do físico.

“Nós”, seres humanos, somos antes de mais nada o sujeito que observa este mundo, e autores, coletivamente, desta fotografia da realidade que tentei compor. Somos laços de uma rede de trocas [...]. Mas, do mundo que vemos, somos também parte integrante, não somos observadores externos. Estamos situados nele. Nossa perspectiva dele se origina dentro. Somos feitos dos mesmos átomos e dos mesmos sinais de luz trocados entre os pinheiros nas montanhas e as estrelas nas galáxias (Ibid., p. 74).

Portanto, nesta perspectiva demonstrada pelo pesquisador, ou seja, do mundo-rede e mundo-relação, o sujeito é relação. O que isso quer dizer ou diz sobre uma educação antirracista? E, sobre o Ensino de História na expectativa das Relações Étnico-Raciais na esfera: tecnorizomático, tecnodiverso e tecnoafetivo?

Ao pensar o hipertexto no âmbito do possibilismo do tripé supracitado, busca-se a dimensão interativa, fluida, que dobra e desdobra, permite o rompimento da linearidade, da hierarquização e da verticalização das relações ensino-aprendizagem (FONSECA, 2000; LÉVY, 2010; RUFINO, 2017). O conhecimento nesta dimensão se constitui como outra epistemologia que não se limita ao aspecto cognitivo-racional-consciente, é importante ressaltar que “não se limita”, pois de forma alguma se pretende negar tal processo. Porém, o que se compreende como possibilismo neste caminho tange ao aspecto de que cada sujeito no desenvolvimento de sua cosmovisão o faz mediante a sua autopercepção – metacognição - pois nesta dimensão “estamos cientes de que estamos cientes. Não somente sabemos; também sabemos que sabemos” (CAPRA, 2004, p. 224). É neste momento que através da compreensão do mundo-rede, mundo-relação numa cooperação, é desdobrada no hipertexto, e tem como potência fundir autor/leitor-leitor/autor diante de uma rede de cooperação ou colaboração. Assim, “[...]. Toda experiência cognitiva envolve aquele que conhece de uma maneira pessoal, enraizada em sua estrutura biológica. E toda experiência de certeza é um fenômeno individual, cego ao ato cognitivo do outro, em uma solidão que, como veremos, é transcendida somente no mundo criado com esse outro (MATURANA E VARELLA, 1995, p. 61). Portanto, como sinalizado por Carlo Rovelli (2015) o mundo se dá mais pela relação do que pelo objeto. Neste viés, se retoma o que bem descreveu Rogério Costa (2008), pois a verdadeira revolução no tempo presente em relação à cultura digital não está centrada no mercado e muito menos nos suportes tecnológicos, porém no social, à saber, na interatividade, na conectividade e na colaboração que podem gerar novas comunicações cooperativas entre os sujeitos.

Isto posto, no aspecto da resistência – foco na narrativa cultural – são apresentados os diversos tipos de lutas e resistências, na qual nesta tese se compreende como artesanias, logo tecnologias ancestrais no contexto da tecnodiversidade: sabotagens, fugas, revoltas, copeira, quilolombagem, suicídio, aborto e sincretismo religioso.

As tecnologias ancestrais apresentadas são narradas e interrelacionadas a partir do tempo presente do aluno para argumentar às consequências do processo de luta e resistência conectadas para o estabelecimento de políticas públicas em prol da população negra, ou seja, ações afirmativas, que se desdobram no campo da saúde, educação, tradições culturais, religiosas e no âmbito jurídico. Assim, através dos *hiperlinks* na visão *tecnorizomática* há o possibilismo de relações verticalizadas, o que pode potencializar no âmbito de cada novo aprendizado uma explosão de outras novas conexões de forma não fixas e não lineares, fluidas, autônomas e de fluxos constantes. Nesse sentido, de mundo-relação, mundo-rede, as afetações que podem aumentar ou diminuir a potência do ser e do agir – *tecnoafetividade*.

No plano abordado e privilegiado pelas narrativas nas videoaulas, um importante aspecto é sinalizado por Marcos Silva (2006):

o Conhecimento Histórico ganha muito quando incorpora o imediato em seu universo, mas perde mais se ficar restrito a este mundo, como presente contínuo. Um de seus objetivos pode ser sair deste círculo vicioso, permitindo a compreensão de experiências sociais em diferentes temporalidades (p. 96).

O pesquisador realiza a ressalva supracitada no âmbito da crítica aos debates e tensões a partir da Nova História francesa, sobretudo no caso da Cultura Material e História Imediata. Por outro lado, Marcos Silva (2006) provoca e aponta um dos possíveis caminhos. “Precisamos, então, de Cultura Material e História Imediata no Ensino de História? A resposta é afirmativa, se ousarmos pensar o Ensino de História que, problematizando o mundo, se problematiza” (SILVA, 2012, p. 107). Nesse sentido, se verifica que há o esforço nas narrativas produzidas nos conteúdos apresentados.

À vista disso, se toma como exemplar a narrativa da professora Claudia Gomes na videoaula “Luta e resistência na escravidão no Brasil”, na qual apresenta o fragmento árabe em posse de Preto Antônio no contexto da Revolta do Malês na Bahia em 1835.



Figura 72. Fragmento de manuscrito em árabe encontrado em poder de Preto Antônio. Uso amparado pela Lei 9610, Arquivo Público do Estado da Bahia. Disponível em: <https://multirio.rio.rj.gov.br/index.php/historia-do-brasil/brasil-monarquico/8942-a-revolta-dos-mal%C3%AAs>. Acesso em: 21 de julho de 2024.

A videoaula supracitada se articula com o material produzido no site da MultiRio, que também estrutura as gravações no contexto do seu estúdio. Ao mencionar e apresentar imagens, filmes, documentos, os estudantes emergem num gradiente de possibilidades. No site ocorre as dobras e desdobras dos *links* – novos e novos *hipertextos* – num emaranhado que se conecta aos enunciados das videoaulas. Portanto, a partir desses elementos em rede, se constitui como suporte didático, pedagógico e curricular do Material Rioeduca.

**História do Brasil**

Rio de Janeiro História da Cidade América Portuguesa Brasil Monárquico

Período Regencial

## A Revolta dos Malês

O agravamento da situação econômica e o anseio das camadas popular e média por uma maior participação política vão gerar revoltas em vários pontos do país, sempre esmagadas com rigor pelas forças governistas. Segundo Feijó, **era preciso conter "o vulcão da anarquia que ameaçava devorar o império"**.

Figura 73. Catálogo de séries, Revolta dos Malês. Período. Regencial. Fonte: <https://multirio.rio.rj.gov.br/index.php/historia-do-brasil/brasil-monarquico/8942-a-revolta-dos-mal%C3%AAAs>. Acesso em: 21 de julho de 2024.

É possível perceber na imagem acima que o *hipertexto* com a temática da Revolta dos Malês se desdobra para novos *hipertextos* procurando tecer uma rede fluida sem fixidez e não linear, embora, também se constate continuidades no que tange à abordagem tradicional cronológica da História do Brasil. E, para demonstrar esse vai e vem do mundo-rede, mundo-relação que se propõe no tecnorizomático, tecnodiverso e tecnoafetivo, segue os exemplos à baixo.

**História do Brasil**

Rio de Janeiro História da Cidade América Portuguesa Brasil Monárquico

## Escravidão: negociação e conflito

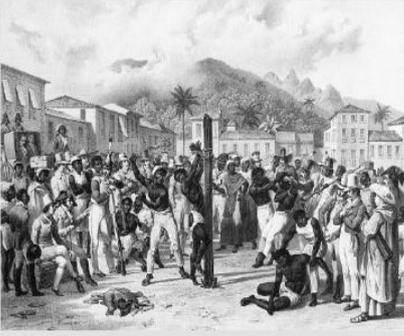
Para o historiador Eduardo Silva, "a escravidão não funcionou e se reproduziu baseada apenas na força. **O combate à autonomia e à indisciplina escrava, no trabalho e fora dele, se fez através de uma combinação de violência com a negociação, do chicote com a recompensa**".

Os **escravos** que trabalhavam na casa-grande recebiam um tratamento melhor e, em alguns casos, eram considerados pessoas da família. Esses escravos, chamados de "ladinos" (negros já aculturados), entendiam e falavam o português e possuíam uma habilidade especial na realização das tarefas domésticas. Os escravos chamados "boçais", recém-chegados

Os escravos ladinos, que sabiam falar português e faziam serviços domésticos na casa-grande, eram os que recebiam os melhores tratamentos de seus senhores. Gravura de Jean-Baptiste Debret, 1835. Domínio público, Acervo ABL

Figura 74. Catálogo séries. História do Brasil, escravidão. Disponível em: <https://multirio.rio.rj.gov.br/index.php/historia-do-brasil/brasil-monarquico/8740>. Acesso em: 21 de julho de 2024.

## Dominados e submetidos: os escravos



**N**o Rio de Janeiro, a massa de escravos africanos dominava grande parte do contingente urbano. Portugal buscou essa mão de obra em diferentes partes da África: Moçambique, Guiné e Costa do Marfim, entre outras regiões. Os africanos atuavam, em grande parte, nos ofícios urbanos. Dominados, submetidos, sentiam o relho (rebenque), sob o peso da severa mão do capataz inibindo desobediências. Transportavam, diariamente, recipientes repletos de água, que abasteciam as moradias, além das cadeirinhas e das serpentinas (outra modalidade da cadeirinha); carregavam pesados tonéis e todo tipo de lixo doméstico; e espalhavam-se pelos caminhos, movimentando a cidade.

Castigo Público no Campo de Santana. Litografia de 1835 (Crédito: Johann Moritz Rugendas / In: Rugendas e o Brasil, Editora Capivara)

Figura 75. Catálogo séries. Cidade no tempo dos vice-reis. Fonte: <https://multirio.rio.rj.gov.br/index.php/historia-do-brasil/rio-de-janeiro/2457>. Acesso em: 21 de julho de 2024.

Toma-se como exemplar para a dimensão *tecnorizomático* – conforme explicitado no conjunto teórico-metodológico - que consiste nos seguintes termos: (tecno – tecnologia + rizoma – plantas com caule + mática – informática), sob inspiração em Deleuze e Guattari (1995), portanto, crescendo e se multiplicando para inúmeras direções, numa *unimultiplicidade*, que possibilita avançar-retroceder-retroceder-avançar, evitando as hierarquizações e verticalizações. No entanto, como fica o papel do professor neste vai e vem, sobretudo diante das constantes dobras e desdobras *hipertextuais*, e da avalanche de informações na *Era da Abundância* (FICKERS, 2012)? Como não se desorientar diante de tantas possibilidades? Assim, neste excesso de informações e desinformações “[...] clareza é poder” (HARARI, 2018, p. 11). Nesse sentido, o papel do professor exige-se cada vez mais uma operacionalidade de filtragem crítica (FICKERS, 2012), sobretudo diante da *Googlerização* do ensino, na medida em que os estudantes podem acessar qualquer tipo de conteúdo na rede. Sendo assim, uma possível chave proposta por Andreas Fickers (2012) encontra-se na mediação.

Na dimensão da temporalidade, se observa diante das características das narrativas históricas, as multiplicidades recrutadas na leitura, possibilitando romper com a linearidade da narrativa tradicional.

É relevante perceber o possibilismo no processo mundo-relação, mundo-rede que o leitor pode percorrer por diversos caminhos e direções, pois “a obra não é jamais a mesma quando inscrita em formas distintas, ela carrega, a cada vez, um outro significado” (CHARTIER, 1999, p.71). Em conformidade com o historiador, se verifica que o leitor se torna protagonista em sua configuração, na medida em que é afetado e afeta no processo das

interconexões. Assim, as trocas entre os textos, as redes de afetações, as múltiplas possibilidades tecidas pelo leitor no processo de configuração e (re)configuração potencializa a sua autonomia.

É possível também demonstrar no processo de (re)configuração uma troca de papéis segundo Pierre Lévy (2010). Consequentemente, “com o *hipertexto*, toda leitura é uma escrita potencial” (Ibid., p. 64). Logo, se compreende a possibilidade da interrelação na dimensão da construção do leitor-autor, autor-leitor, e com isso, devido aos vínculos hipertextuais, e o seu potencial para a multiplicidade de temporalidades, subverte-se à logicidade da linearidade e permite o leitor-autor desta sociedade tecnologizada vivenciar uma aceleração do tempo por meio da aceleração tecnológica (ROSA, 2022). De modo que, a percepção da vida social é potencialmente modificada pelo regime *espaçotempo* diante do efeito da aceleração tecnológica.

Se toma como especificidade no processo da aceleração do tempo social-vivido pelo aspecto tecnológico, e diante das dobras e desdobras do mundo-rede, mundo-relação dos hipertextos, o ofício do historiador e do professor de História, mesmo diante dos inúmeros suporte tecnológicos e das novas demandas impostas pelas tecnologias digitais, se constituem cruciais tanto como filtro crítico (FICKERS, 2012), quanto “na formação da consciência histórica do homem, sujeito de uma sociedade marcada por diferenças e desigualdades múltiplas” (GUIMARÃES, 2012, p. 70).

## Relações (in)conclusivas

*“Todas as coisas são formadas da mesma realidade universal, que é simultaneamente espiritual e material. Todo o cosmos é uma unidade e todo o cosmos é vivo” (CAPRA, 2022, p. 2022).*

No processo das (re)formulações e (re)elaborações das Plataformas, foi possível identificar no discurso promovido através dos *sites* e dos documentos oficiais no âmbito da SME/RJ, o processo de *gameficação* como recurso pedagógico para estimular a ludicidade e a autonomia dos estudantes. “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” (PIMENTEL, 2021, s/p), aspecto idealizado desde a gênese da Plataforma Educopédia e nas reelaborações, ou seja, Rioeducopédia (2ª reelaboração), e Material Rioeduca (3ª reelaboração). Nesse sentido, tomo como exemplar o trecho da Base Nacional Comum Curricular (BNCC, 2018), pois constata-se que o Currículo Carioca (SME/RJ) se pauta nas competências e habilidades prescritas.

A cultura digital perpassa todos os campos, fazendo surgir ou modificando gêneros e práticas. Por essa razão, optou-se por um tratamento transversal da cultura digital, bem como das TDIC, articulado a outras dimensões nas práticas em que aparecem. De igual forma, procurou-se contemplar formas de expressão das culturas juvenis, que estão mais evidentes nos campos artístico-literário e jornalístico-midiático, [...] nesse campo, ser objeto de pesquisa e ainda que seja possível pensar em um vídeo-minuto para apresentar resultados de pesquisa, slides de apresentação que simulem um game ou em formatos de apresentação dados por um número mínimo de imagens que condensam muitas ideias e relações, como acontece em muitas das formas de expressão das culturas juvenis. (BRASIL, 2018, p. 85-86).

Conforme foi exposto nas relações introdutórias a linguagem *gamificada* fora operacionalizada na Plataforma Educopédia e Rioeducopédia, porém na reelaboração atual – Material Rioeduca – na qual se debruçou este estudo, as videoaulas rompem com o formato *gameficado*. O que também se pôde verificar nos *sites* interrelacionados “Catálogos séries” através dos *hipertextos*. Portanto, o discurso de base enunciativa na qual fora construído como um processo inovador devido os suportes tecnológicos mobilizados não se sustentaram na recente reformulação da Plataforma, pois a reelaboração anterior se constituía através de etapas formativas: (1) assistir as videoaulas na PRE e para o educando avançar para a etapa seguinte era necessário avaliar o processo; (2) atividade-desafio, momento de apropriação dos conceitos trabalhados na videoaula anterior; (3) quiz, desenvolvida para relacionar as questões conceituais e a videoaula antecedente e (4) para saber mais, a única etapa opcional para o estudante. E, cumprindo essa etapa, os docentes avaliavam o processo com a opção de um

*emoji*. Portanto, esses estágios numa linguagem *gameficada* não permaneceram na recente atualização, sobretudo nas videoaulas elencadas e observadas.

Antes de continuar no âmbito das observações e relações empíricas, é oportuno rever alguns pilares desta tese.

A pesquisa percorreu algumas questões primordiais, tais como: (i) Ensino de História na perspectiva das Relações Étnico-Raciais para uma Educação Antirracista; (ii) o desafio do letramento digital diante de uma cultura altamente tecnologizada, mesmo diante das desigualdades sociais; (iii) o desafio do espaçotempo perante a lógica da aceleração social, sobretudo no percurso da aceleração tecnológica; (iv) compreender o processo do Ensino de História numa dimensão do hipertexto através da *tecnoafetividade*, *tecnodiversidade* e do *tecnorizomático*.

Soma-se aos desafios elencados acima às questões teóricas e metodológicas, pois a crítica ao projeto hegemônico de poder eurocentrado também atravessa o campo epistemológico, pois o paradigma emergente através de um gradiente de pesquisadores e diversos campos de saberes compreendem as suas bases fundantes ao conjunto de filosofias e tradições oriundas de uma cosmovisão oriental. “Os indianos e chineses, que sempre tiveram uma visão orgânica do universo, desenvolveram filosofias de grande sabedoria e beleza, mas até recentemente eram cientistas comparativamente precários” (CAPRA, 2022, p. 64). Apesar dessa precariedade construída discursivamente pelo ocidente, “a interpretação de Copenhague da mecânica quântica tornou claro que uma separação nítida entre o eu e o mundo não é possível” (Ibid., p. 65). Portanto, a partir do paradigma emergente na perspectiva filosófica imanente, do pensamento complexo, do pensamento sistêmico, da ecologia profunda e do ecossistema digital perpassam cada linha desta pesquisa, consequentemente, fazendo sentido a ideia que o todo faz parte das partes, e as partes faz parte do todo (CAPRA, 2004, 2022; MATURANA E VARELA, 1995, 2001; MORIN, 2011).

Buscou-se nesta tese apontar limites, lacunas, ausências e possibilidades de um Ensino de História relacionado ao material empírico numa dimensão interrelacionada; o que se denominou de tripé: *tecnorizomático*, *tecnodiverso* e *tecnoafetivo*.

Procurou-se através dos capítulos orientar o/a leitor/a de forma interconectada, principalmente ao se conectar ao quarto e último capítulo - *cyberpossibilismo*: entre desafios e incertezas – na qual se observou e testou as hipóteses nas interconexões empíricas e redes emergentes no que tange o tripé: *tecnorizomático*, *tecnodiverso* e *tecnoafetivo*.

A criação do tripé, sobretudo no contexto *hipertextual* – como operantes categóricos – fora desenvolvido por meio de algumas inspirações que de acordo com o paradigma emergente estão interligadas.

A *tecnofetividade* se concentrou no texto sobre a “Ética” de Spinoza (1632-1677), que fora publicado em 1677. Nesse sentido, se deu especificamente, no que tange ao capítulo referente a parte III – “Da origem e da natureza das afecções”. De forma que para Benedictus Spinoza, somos seres que vivemos e pensamos pela afetividade. “Por afecções entendo as afecções do corpo, pelas quais a potência de agir desse corpo é aumentada ou diminuída, favorecida ou entravada, assim como as ideias dessas afecções” (SPINOZA, 1983, p. 176). Portanto, os afetos na dimensão spinozista abraça os seguintes aspectos: i) as emoções: aquilo que nos move; ii) sentimentos: aquilo que sentimos; iii) paixões: nem todos os afetos são passivos. Assim, somos um corpo pensante; de maneira nenhuma isolado e fragmentado, muito pelo contrário, interrelacionado e conectado.

A *tecnodiversidade* se interrelaciona com as tecnologias ancestrais em conformidade com as artesanias africanas e afro-brasileiras, nas produções do cotidiano, pois as práticas do cotidiano não configuram um cenário coadjuvante, mas se concentram no centro das construções sociais (CERTEAU, 2014).

A *tecnorizomática* se dobra e desdobra numa visão sistêmica de mundo-relação, mundo-rede, sobretudo inspirada por Deleuze e Guattari (1995). Pensando no sistema botânico, planta rizofômica cresce tanto no subsolo quanto na superfície, diferente das raízes fixas e estáticas. Portanto, elas crescem de maneira horizontal e se multiplicam. Este princípio também se associa à visão de mundo do paradigma emergente, que em oposição ao paradigma mecanicista – fixo e estático – tudo está em contante movimento no universo de forma não fragmentada e isolada. Assim, se pretendeu constatar os desdobramentos de um *ensinoaprendizagem* possibilitando romper com as hierarquizações e relações verticalizadas, de modo que, no âmbito de cada novo *ensinoaprendizado* uma explosão de outras novas conexões de forma não fixas e não lineares, fluidas e autônomas.

Apostou-se no paradigma emergente no lastro do pensamento complexo, sistêmico e de ecossistema para pensar o sistema digital para além dos suportes tecnológicos, ou seja, mais da potência de agir nas interrelações do mundo-rede, mundo-relação.

É importante também ressaltar que esta tese trilhou o caminho entre duas tensões: (i) *cyberpessimistas*; e (ii) *cyberutópicos*. Portanto, por todos os capítulos se rastreou a fuga desta tensão através do cyberpossibilismo, sobretudo no *cruzo* dos dados para contrapor o sistema-mundo-partido (RUFINO, 2017), para mundo-relação, mundo-rede (CAPRA, 2004, 2022).

As videoaulas tratadas nesta investigação, operam na perspectiva de acervo *online*, e também segundo José Barros (2016) como fonte primária e secundária por trazerem elementos do passado de forma interpretativa segundo os historiadores, e documentos referentes a um determinado contexto histórico.

O Ensino de História na perspectiva da Educação das Relações Étnico-Raciais se mostrou profícua para o tripé: *tecnoafetividade*, *tecnodiversidade* e *tecnorizomático*, pois nos recortes temáticos – “África – berço da humanidade”; “Antiguidade Africana”; 6º ano – fora possível relacionar a estratégia da temática global como bem sugerido por Mônica Lima (2014), e, em conformidade com a *tecnodiversidade* no viés das tecnologia ancestrais, se observou diante da construção narrativa situando o berço, a origem, o cerne das artesanias da espécie humana, assim, provocando as interrelações dos corpos afetados e se desdobrando tecnorizomaticamente, na medida em que potencialmente, os corpos são provocados a navegarem links, imagens cartográficas, sons, museus, papiros, entre outros documentos, afetações que se dobra e desdobra em rede contínua, nesse sentido, embora a narrativa seja construída no percurso cronológico linear, o tecnorizomático permite uma ruptura da linearidade “fazendo suceder um movimento perpétuo do dobramento e desdobramento de um texto caleidoscópico” (FONSECA, 2000, p. 61). Portanto, ao tomar o segundo capítulo na qual se discutiu a potência das sementes ancestrais, se vislumbra mais uma vez o desdobramento das tecnologias ancestrais para um ensino tecnodiverso e tecnoafetivo nas dobras do tecnorizomático.

Os/as leitores/as devem ficar atentos perante alguns subsídios para pesquisas e aprofundamentos posteriores. Tomo como exemplar à questão dos vídeos curtos, pois a média aproximadamente das videoaulas tratadas nesta tese são de 15min. Dessa forma, a plataforma do YouTube já se alinhou às novas demandas, pois novos recursos, como Shorts (vídeos curtos) e melhorias na experiência do usuário, continuam a ser lançados para acompanhar as mudanças nas preferências dos usuários. Assim, reflexões pertinentes no que tange a temporalidade, sobretudo diante da aceleração do tempo social discutida neste trabalho por Hartmut Rosa (2022).

Dito isto, na videoaula “Diversidade africana” do 6º ano, se interliga às temáticas precedentes, e nesse sentido se constatou uma potência em protagonizar o continente africano no contexto da periodização da Antiguidade, principalmente no que abarca como “uma fonte para a história da humanidade” (LIMA, 2006, p. 84). O que contribui para um Ensino de História *tecnodiverso*, pois diante da diversidade cultural no âmbito de suas artesanias (CERTEAU, 2014), possibilitou a ruptura de eixos simplificadores, redutores e

homogeneizantes, assim, se constitui como uma potência no bojo da tecnoafetividade. Portanto, a historiografia africana se torna potente na proporção que apresenta e estuda os povos africanos em seu conjunto (KI-ZERBO, 2011), ou seja, na perspectiva defendida nesta pesquisa – mundo-rede, mundo-relação.

Outro cyberpossibilismo defendido e constatado na videoaula: “Fontes históricas materiais, 6º ano”, com referência ao recorte das Relações Étnico-Raciais, as fontes no lastro das produções e artesanias africanas afro-brasileiras são concebidas como já se afirmou – tecnologias ancestrais – portanto no âmbito da *tecnodiversidade*. Nessa contingência se observa a potência das sementes ancestrais como fontes, epistemologias, e produção de discursos antirracistas (LIMA, 2006).

“Pequena África e Rio: uma cidade patrimônio, 6º ano”, se constituíram no conjunto das potências do tripé defendido nesta pesquisa. Um debate muito profícuo e uma narrativa construída a partir do tempo presente do estudante, sobretudo interrelacionado ao seu cotidiano (CERTEAU, 2014).

O tema sensível no campo do Ensino de História que envolveu diversos apontamentos teóricos como o/a leitor/a pôde ter observado no quarto capítulo.

As temáticas abordadas permitiram verificar que narrar, é imputar sentidos e significados a nossa experiência segundo Paul Ricoeur (1997), na dimensão da narrativa histórica. Portanto, ainda que, a dor, o sofrimento e as angústias não sejam negados, conseqüentemente se constituem como fatos históricos, a dimensão da tecnoafetividade é potente, pois afetações de corpos, culturas, movimentos e organizações que possibilitam o aumento da potência da população negro-brasileira ou afro-brasileira. Narrativas de lutas e resistências, de invenções e criações potencializadas por meio da tecnodiversidade através das tecnologias ancestrais e suas sementes.

O espaçotempo numa esfera da unimultiplicidade permite que no mesmo lugar de dor, também se vivencie afetações ativas identitárias, uma *tecnoafetividade* que aumenta a potência de ser e agir da população afro-brasileira.

Ao retomar a leitura de Gilles Deleuze (2017) em referência à perspectiva spinozista toma-se o tema sensível na dimensão que, os sujeitos nesta perspectiva são sujeitos afetivos. De um lado o corpo deseja ser preenchido com afetações ativas - de alegria – por outro lado se tem as tristezas – preenchido através de afetações passivas. Sendo assim, a *tecnoafetividade* se desdobra numa ordem dos encontros convenientes e inconvenientes.

A escravização que perpassou por diversas videoaulas fora apresentada em consonância com os apontamentos levantados por Mônica Lima (2014), ou seja, a violência como categoria

histórica, e no âmbito do sofrimento apostou-se no conceito de sofrimento ético-político de Bader Sawaia (2001). Ambas abordagens se interrelacionam com a *tecnofetividade* defendida como potência no Ensino de História na perspectiva da Educação das Relações Étnico-Raciais, sobretudo na esfera apresentada por Gilles Deleuze (2017) anteriormente.

“Africanos no Brasil, 7º ano”, possibilitou estabelecer através das sementes ancestrais – tecnologias ancestrais – a potência do ensino na vertente da *tecnodiversidade*: criatividade, inventividade, arte e saberes para além da escravização, no entanto, de forma alguma se omite o processo da narrativa construída na videoaula.

Para um ensino na dimensão da *tecnofetividade* se buscou para além da violência como categoria histórica (LIMA, 2014), e o sofrimento ético-político (SAWAIA, 2001), a perspectiva da psicanálise (FREUD, 1856-1939; FANON, 2008), para dar conta de afetações de diminuição de potência como o complexo de inferioridade descrito por Fanon (2008).

A potência da *tecnofetividade* interconectada ao paradigma emergente permite o processo de sentipensador, ou seja, as afetações dos corpos carregam a potência aumentada no ser e no agir devido ao legado, e herança da dor e sofrimento, pois “trata-se da história dos que sofreram e nos legaram essa memória. O ser vítima não significa perder a capacidade de agir e mesmo de transformar” (LIMA, 2018, p. 106). À vista disso, em conformidade com Sawaia (2001) afetações como aspecto positivo para se pensar a construção de políticas públicas, sobretudo na esteira de uma Educação Antirracista. O mesmo ocorreu com a temática que recebera este recorte no 8º e 9º ano.

Outro *cyberpossibilismo* interrelacionado fora problematizado no contexto de História e Memória e suas tensões a partir dos debates historiográficos da Nova História francesa. Os monumentos debatidos e as narrativas em disputa da memória na videoaula: “Atlântico negro, 8º ano”. Trouxe a potência do re-cordis (voltar a passar pelo coração) diante das afetações dos corpos, pois os monumentos que evocam o passado e perpetuam a recordação foram apresentados em diversos lugares. Os hipertextos corroboraram para os desdobramentos em rede, de modo que, o tripé: *tecnofetividade, tecnorizomático e a tecnodiversidade* possibilitaram articular sob inspiração de Eduardo Galeano, a potência dos *sentipensadores*, à proporção que contraria os postulados do paradigma mecanicista ao enxergarem o corpo como impedimento, na medida que os seus desejos, afetos, caprichos limitam o processo de conhecimento, logo o *sentirpensar* se opõe a visão de mundo da dualidade psicofísico.

É relevante perceber o possibilismo no processo mundo-relação, mundo-rede que o leitor pode percorrer por diversos caminhos e direções, pois “a obra não é jamais a mesma quando inscrita em formas distintas, ela carrega, a cada vez, um outro significado”

(CHARTIER, 1999, p.71). Em conformidade com o historiador, se verifica que o leitor se torna protagonista em sua configuração, na medida em que é afetado e afeta no processo das interrelações, o que se configura nesta tese como tecnoafetividade. Afinal, para Marcella Albaine da Costa (2019) o digital vai além do suporte tecnológico, mas como pensamento diante das práticas sociais de uso, logo nesta tese, também se concorda com esta visão, e ainda se defende o digital como mundo-rede, mundo-relação na vertente do paradigma emergente.

E neste mundo-relação, sem pretensões de fechamento, mas de reflexões precárias e provisórias, mas sobretudo interconectadas imanentemente como descreve Carlo Rovelli (2015):

Pensávamos estar sobre o planeta no centro do cosmo, e não estamos. Pensávamos ser uma raça à parte, na família dos animais e das plantas, e descobrimos que somos descendentes dos mesmos genitores de que descendem qualquer outro ser vivo ao nosso redor. Temos tataravós em comum com as borboletas e com os pinheiros. Somos como um filho único que cresce e aprende que o mundo não gira somente ao seu redor, como ele pensava quando era pequeno. Ele deve aceitar ser um entre os outros. Ao nos espelharmos nos outros e nas outras coisas, aprendemos quem somos (p. 75).

Nossa defesa consiste que estamos em potência na dimensão do mundo-rede, mundo-relação um processo de ensinoaprendizagem: *tecnodiverso, tecnoafetivo e tecnorizomático*.

Esse argumento é desenvolvido por meio de investigações e observações fundamentadas no paradigma emergente, atravessando a Educação das Relações Étnico-Raciais com o suporte do material empírico apresentado, especialmente no quarto capítulo.

O que se verificou diante do *cyberpossibilismo* no tripé defendido fora a potência para a ruptura com a temporalidade não linear, principalmente nas dobras e desdobras dos *hipertextos* apresentados nas videoaulas.

Acreditamos que por meio desta investigação, o professor de História no que tange o Ensino de História na perspectiva da Educação das Relações Étnico-Raciais possa mobilizar o material empírico investigado e perceber de não se tratar de obstáculos ou simples acessórios, ou suportes tecnológicos desinteressantes e inúteis.

O que busquei com esta investigação foi, por todo o percurso, refletir acerca dos instrumentos digitais como condição de pensamento em consonância com Marcella Albaine da Costa (2019) em sua tese intitulada – Ensino de história e historiografia escolar digital – muito além de apenas suporte tecnológicos. Nesse sentido, também concordamos da não neutralidade dos instrumentos digitais e na qual o digital é compreendido como uma categoria de juízo, preocupada em entender as práticas culturais que circunstanciam os saberes-fazer e os *saboeres*, pois saber advém do latim *sapio, sapientia, sapere* que pertencem a mesma raiz para

a palavra sabor. Portanto, pode se dizer que para que um ensinoaprendizado abarque saberes necessite também vir recheado de sabores.

Na esteira dos *saboeres* Nilma Lino Gomes (2017) em sua obra - O movimento negro educador: saberes construídos na luta por emancipação - trouxe à questão do âmbito educacional de maneira potente. O que nos (co)moveu a explorar e refletir sobre as sementes ancestrais faz com que o processo artesanal dos movimentos negros, nesta tese, seja compreendido não apenas como um ato educativo, mas também como uma tecnologia ancestral antirracista.

Assim, buscou-se por meio das aulas observadas o *cyberpossibilismo* diante da temática dos movimentos negros, o mundo-rede, o mundo-relação na perspectiva defendida como ensino tecnorizomático na dimensão das dobras e redobras dos *hiperlinks* e dos *hipertextos*., se desdobrando como potência dos movimentos em rede para a coletividade. Nesse sentido, ao que parece se assemelhar na dimensão de uma aula de campo perante as afetações dos corpos, pois os sentidos através dos hiperlinks e “dos diferentes recursos de multimídia, fotografias, vídeos, imagens, sons e filmes, dentre outros, quando usados corretamente, tornam-se ferramenta de alto potencial para a apresentação, construção e transmissão do conhecimento histórico” (ANDRADE, 2018, p. 176).

Na dimensão *tecnoafetiva* buscamos responder nas videoaulas os aspectos das afetações dos corpos, sobretudo no campo da História e Memória.

Os desdobramentos dos monumentos, das narrativas construídas de maneira imagética, prepararam os cenários para o ensino *tecnoafetivo* na medida em que conectada e interconectada possibilitou evocar narrativas do passado, mormente “reencenada” afetando os corpos em seu aumento de potência no agir e no pensar – *sentipensante* – como bem descreveu Gbègnidaho Achile Zohoun (2023): “na medida que é suposto tornar visível – o passado – mas, também o retorno dos ancestrais” (p. 265). As dimensões tratadas nesta tese como o tripé tecnorizomático, tecnoafetivo e tecnodiverso, se desdobram nas dobras – *hiperlinks* – diante da aposta do paradigma emergente como *cyberpossibilismo* nas videoaulas: Escravização Antiga e Moderna; Atlântico negro e Imperialismo e Neocolonialismo.

É importante para (in)concluir esta tese na qual se defende que, se assume por meio desta investigação, que o professor de História, ao abordar o ensino sob a perspectiva da Educação das Relações Étnico-Raciais, possa mobilizar o material empírico investigado e que também possa perceber que ele não representa obstáculos ou apenas se apresente como meros acessórios.

## Referências

ABREU, Martha. DANTAS, Carolina Viana. MORAES, Renata. MATTOS, Hebe. Personagens negros e livros didáticos: reflexões sobre a ação política dos afrodescendentes e as representações da cultura brasileira. In: MAGALHÃES, Marcelo de Souza. REZNIK, Luís. ROCHA, Helenice Aparecida Bastos (Orgs). **A História na escola: autores, livros e leituras**. Rio de Janeiro: Editora FGV, 2009. P. 299-318.

AFONSO, Almerindo Janela. **Estado, Políticas Educacionais e Obsessão Avaliativa**. Contrapontos, Vol. 7. N. 1. Itajaí, jan/abr, 2007. P. 11-22.

AGUALUSA, José Eduardo. **O vendedor de passados**. Rio de Janeiro: Gryphus, 2004.

ALBERTI, Verena. Algumas estratégias para o ensino de história e cultura afro-brasileira. In: MONTEIRO, Ana Maria. PEREIRA, Amílcar Araujo (Orgs). **Ensino de História e Culturas Afro-Brasileiras e Indígenas**. Rio de Janeiro: Pallas, 2013.

ALENCASTRO, Luiz Felipe de. **O trato dos viventes: formação do Brasil Atlântico Sul**. São Paulo: Cia das Letras, 2000.

ALEXANDER, Jeffrey C. **Ação coletiva, cultura e sociedade civil**. Revista Brasileira de Ciências Sociais, Vol. 13, n. 37, 1998.

ALLEGRETTI, Sônia M. de Macedo. PEÑA, Maria de Los Dolores Jimenez. **Escola Híbrida: Aprendizagens imersivas**. Revista Contemporaneidade Educação e Tecnologia (CET), vol 01, nº 02, abril/2012. P. 98-107.

ALMEIDA, Anita Correia Lima de; GRINBERG, Keila. As WebQuests e o ensino de História. In: GONTIJO, Rebeca; MAGALHÃES, Marcelo de Souza, ROCHA, Helenice Aparecida Bastos. **A escrita da História escolar: memória e historiografia**. Rio de Janeiro: Editora FGV, 2009, p. 201-212.

ALMEIDA, Silvio. **Racismo estrutural**. São Paulo: Sueli Carneiro; Editora Jandaíra, 2021.

ALMEIDA, Fábio C. de. **Maria Elizabeth de Almeida fala sobre tecnologia na sala de aula**. Revista Nova Escola, São Paulo, jun./jul. 2010. Disponível em: <http://revistaescola.abril.com.br/planejamento-e-avaliacao/avaliacao/entrevista-pesquisadora-puc-sp-tecnologia-sala-aula-568012.shtml?page=2> Acesso em 17 set. 2014.

ALMEIDA, Fábio C. de; SILVA, Maria da Graça Moreira da. **Currículo, tecnologia e cultura digital: espaços e tempos de web currículo**. Revista e-curriculum, São Paulo, v.7, n.1, abr. 2011, p. 1-19. Disponível em: <http://revistas.pucsp.br/index.php/curriculum/article/view/5676> Acesso em 17 set. 2014.

ALMEIDA, Fábio C. de; VALENTE, José Armando. Web Currículo: integração de mídias nas escolas com base na investigação de fatos científicos para o fazer científico. In: SANTOS, Edméa Oliveira dos. **Currículos – teorias e práticas**. Rio de Janeiro: LTC, 2012, p. 121-136

ALMEIDA, Fábio Chang de. **O historiador e as fontes digitais: uma visão acerca da internet como fonte primária para pesquisas históricas**. Aedos, v. 3, n.8, 2011, p. 9-30.

ALMEIDA, Maria 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, C. V. A. **Currículo Afrocentrado: implicações para a formação docente**. Revista Sul-Americana de Filosofia e Educação. N.31, maio-outubro, 2019. P. 71-86.

ALTHUSSER, L. **Aparelhos ideológicos do Estado**. 3ª ed. Rio de Janeiro: Edições Graal, 1987.

AKOTIRENE, Carla. **Interseccionalidade**. São Paulo: Sueli Carneiro; Editora Jandaia, 2020.

ANDERSON, Perry. Balanço do neoliberalismo. In: GENTILLI, Pablo. SADER, Emir. (Orgs.). **As políticas sociais e o Estado democrático**. São Paulo: Paz e Terra, 2012. P. 9-23.

ANDRADE, Marcelo. **A banalidade do mal e as possibilidades da educação moral: contribuições arendtianas**. Revista Brasileira de Educação, v. 15, n. 43, jan/abr. 2010. PP. 109-199.

ANDRADE, Fabiano Viana. **Ensino de História frente às tecnologias digitais: um olhar sobre a prática**. Revista História Hoje, v. 7, nº 14, p. 172-195, 2018.

ANDRADE, Marcelo. (Org). **A diferença que desafia a escola: A prática pedagógica e a perspectiva intercultural**. Rio de Janeiro: Quartet, 2009.

ANDRADE, Juliana Alves de.; ROCHA, Pedro Botelho. **O lugar do YouTube no Ensino de História**. Revista Outros Tempos, Vol. 20, N. 36, 2023, P. 317-334.

APPIAH, Kwame Anthony. **A casa de meu pai: a África na filosofia da cultura**. Rio de Janeiro: Contraponto, 1997.

APPLE, Michael W. Repensando a ideologia e currículo. In: MOREIRA, Antônio Flávio. TADEU, Tomaz (Orgs). **Currículo, Cultura e sociedade**. São Paulo: Cortez, 2011.

APPLE, M. **Ideologia e currículo**. São Paulo: Brasiliense, 1982.

ARAÚJO, Cinthia Monteiro. **Por outras histórias possíveis: em busca de diálogos interculturais em livros didáticos de histórias**. 2012. 176f. Tese (Doutorado em Educação) – Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, RJ, 2012.

ARENDT, Hannah. **Origens do totalitarismo**. São Paulo: Cia das Letras, 1989.

ARROYO, Miguel G. **Currículo, território em disputa**. Petrópolis, Rio de Janeiro: Vozes, 2011.

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

ARRUDA, Eucidio. Relações entre tecnologias digitais e educação: perspectivas para a compreensão da aprendizagem escolar contemporânea. In: FREITAS, Maria Teresa de Assunção (Org.). **Cibercultura e formação de professores**. Belo Horizonte, MG: Autêntica Editora, 2009, p. 13-22.

BANKS, James A. Reformando escolas para implementar igualdade para os diferentes grupos raciais e étnicos. In: OLIVEIRA, Iolanda; SISS, Ahyas (Orgs). **Caderno Penesb Vol 7**. Rio de Janeiro, Niterói: EDUFF, 2006 p.16-42.

BARROS, José D'Assunção. **Os conceitos na história: considerações sobre o anacronismo**. Revista Ler História. Lisboa, Portugal. N. 71, dezembro de 2017. P. 155-180.

BARROS, José D'Assunção. Revolução digital, sociedade digital e História. In: BARROS, J. D'Assunção (Org.). **História Digital: a historiografia diante dos recursos e demandas de um novo tempo**. Petrópolis, RJ: Editora Vozes, 2022, p. 7-100.

BARROS, A.R. O uso de vídeos do YouTube como fonte histórica por meio da aula oficina. In: Paraná. Secretaria de Estado da Educação. Superintendência de Educação. **Os desafios da escola pública paranaense na perspectiva do professor: PDE 2014**. Curitiba: SEED/PR, 2016, v.1, p. 1-32. (Cadernos PDE).

BARROS, José D'Assunção. Teoria da História, vol. 1 – **Os primeiros paradigmas positivismo e historicismo**. Petrópolis: Vozes. 2011a.

BAUDELLOT, C. e ESTABLET, R. **Escola, a luta de classes recuperada**. Revista Pós Ci. Soc. v.11, n.22, jul/dez. 2014. P. 198-214. Disponível em: <https://core.ac.uk/download/pdf/233147009.pdf>. Acesso em: 14 de julho de 2022.

BEIER, Mônica. **Algumas considerações sobre o Paternalismo Hipocrático**. Revista Médica de Minas Gerais. 2010; 20(2): 246-254.

BEHRENS, Marilda A. **O paradigma emergente e a prática pedagógica**. 6ª ed. Petrópolis, RJ: Editora Vozes, 2013.

BENISTE, José. **História dos Candomblés do Rio de Janeiro: o encontro africano com o Rio e os personagens que construíram sua história religiosa**. 2ª ed. Rio de Janeiro: Bertrand, 2020.

BERRY, D. **The computational turn: thinking about the digital humanities**. Culture Machine, vol 12, 18/02/2011. P. 1-12.

BETHENCOURT, Francisco. **Racismos: Das cruzadas ao século XX**. São Paulo: Companhia Das Letras, 2018.

BEZERRA, Armando J. C., VIANNA, Lucy G., BACELAR, Simônides da S. **O pai da medicina**. Revista de Medicina e Saúde de Brasília. 2012, 1(2). P. 113-118.

BHABHA, Homi K. **O local da cultura**. Belo Horizonte: Editora UFMG, 2007.

BITTENCOURT, Circe Maria Fernandes. **Ensino de História: fundamentos e métodos**. São Paulo: Cortez, 2009.

BITTENCOURT, Maria Fernandes Circe. **Reflexões sobre o ensino de História**. Estudos Avançados, 32 (93) 2018. USP, SP, p. 127-149.

BITTENCOURT, C. M. F. Livros didáticos entre textos e imagens. In: BITTENCOURT, C. (Org.). **O saber histórico na sala de aula**. 2ª ed. São Paulo: Contexto, 1998, p. 69-90.

BITTENCOURT, C. **Livro didático e saber escolar: 1810-1910**. Belo Horizonte: Autêntica, 2008.

BLOCH, M. **Apologia da História: ou ofício do historiador**. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 2001.

BOGÉA, Diogo. **Entre a ditadora da identidade e a maestrina da singularidade: desafios da formação humana**. Debates em Educação. Universidade Federal de Alagoas, Maceió, Vol. 15, N. 37, 2023. P. 1-15.

BOGÉA, Diogo. **Inteligência artificial e filosofia: dilemas de um futuro incerto**. Rio de Janeiro: InterMinds Editora, 2024.

BOURDIEU, P. e PASSERON, Jean-Claude. **A reprodução: elementos para uma teoria do sistema de ensino**. Rio de Janeiro: Livraria Francisco Alves Editora S.A. 1975.

BOURDIEU, Pierre. A escola conservadora. In: BOURDIEU, Pierre. **Escritos de educação**. NOGUEIRA, M. A; CATANI, A. (Orgs.). Petrópolis, RJ: Vozes, 1988. P. 39-64.

BRANDÃO, Zaia. **Pesquisa em educação: conversas com pós-graduandos**. São Paulo: Loyola, 2002.

BRANDÃO, C. R. **O que é educação?** São Paulo: Brasiliense, 2007.

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.

BRASIL. [Constituição (1988)]. **Constituição da República Federativa do Brasil**. Brasília, DF: Presidência da República, 2016. Disponível em: [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/constituicao/constituicaocompilado.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicaocompilado.htm). Acesso em: 10 fev. 2022.

BRASIL. Presidência da República. **Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional**. Brasília, DF: Presidência da República, 20 dez. 1996. Disponível em: [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/leis/L9394.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/L9394.htm). Acesso em: 10 de fev. 2022.

BRASIL. **Lei nº 10.639, de 9 de janeiro de 2003**. Altera a Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, para incluir no currículo oficial da Rede de Ensino a obrigatoriedade da temática “História e Cultura Afro-Brasileira”, e dá outras providências. Diário Oficial da União: seção 1, Brasília, p. 1, 10 jan. 2003. Disponível em: [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/leis/2003/110.639.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/2003/110.639.htm). Acesso: 10 de fev. 2022.

BRASIL. **Lei nº 11.645, de 10 de março de 2008**. Altera a Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, modificada pela Lei nº 10.639, de 9 de janeiro de 2003, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, para incluir no currículo oficial da rede de ensino a obrigatoriedade da temática “História e Cultura Afro-Brasileira e Indígena”. Diário Oficial da União: seção 1, Brasília, p. 1, 11 mar. 2008. Disponível em: <http://www2.camara.leg.br/legin/fed/lei/2008/lei-11645-10-marco-2008-572787-publicacaooriginal-96087-pl.html>. Acesso em: 10 de fev. 2022.

BRASIL. Presidência da República. **Lei nº 13.005, de 25 de junho de 2014**. Aprova o Plano Nacional de Educação – PNE e dá outras providências. Brasília, DF: Presidência da República, 25 jun. 2014. Disponível em: [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_ato2011-2014/2014/lei/113005.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2011-2014/2014/lei/113005.htm). Acesso em: 10 de fev. 2022.

BRASIL. **Conselho Nacional de Educação (CNE)**. Conselho Pleno (CP). Resolução nº 2, de 22 de dezembro de 2017. Institui e orienta a implantação da Base Nacional Comum Curricular, a ser respeitada obrigatoriamente ao longo das etapas e respectivas modalidades no âmbito da Educação Básica. Diário Oficial da União: seção 1, Brasília, DF, p. 41-44, 22 dez. 2017a.

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

BRASIL, Eric; NASCIMENTO, Leonardo. Por uma História Social: o uso do CAQDAS na pesquisa e escrita da História. In: BARROS, J. D’Assunção (Org.). **História Digital: a historiografia diante dos recursos e demandas de um novo tempo**. Petrópolis, RJ: Editora Vozes, 2022, p.179-227.

CANCLINI, Néstor Garcia. **Culturas Híbridas: estratégias para entrar e sair da modernidade**. São Paulo: EDUSP, 2013.

CANDAU, Vera; MOREIRA, Antônio Flávio (Org). **Currículos, disciplinas escolares e culturas**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2014.

CANDAU, V. Currículo, Didática, e Formação de Professores: Uma Teia de Ideias-Força e Perspectivas de Futuro. In: OLIVEIRA, Maria Rita N.S; PACHECO, José Augusto (Orgs). **Currículo, Didática e Formação de Professores**. Campinas, SP: Papirus, 2013.

CANDAU, V. Educação intercultural: entre afirmações e desafios. In: CANDAU, Vera MOREIRA Antonio Flavio (Orgs). **Currículos, disciplinas escolares e culturas**. Petrópolis: RJ, Vozes, 2014.

CANEN, Ana. Multiculturalismo e identidade escolar: desafios e perspectivas para repensar a cultura escolar. In: OLIVEIRA, Iolanda. (Org). **Caderno Penesb**. Rio de Janeiro, Niterói: EDUFF, 2006; v. 6. P.35-47.

CAMARGO, Fausto; DAROS, Thuinie. **A sala de aula digital: estratégias pedagógicas para fomentar o aprendizado ativo, on-line e híbrido**. Porto Alegre: Penso, 2021.

CAPRA, Fritjof. **A teia da vida: uma nova compreensão científica dos sistemas vivos**. 13ª ed. São Paulo: Editora Cultrix, 2004.

CAPRA, F. **Padrões de conexões: uma introdução concisa das ideias essenciais de um dos mais importantes pensadores sistêmicos do mundo contemporâneo**. São Paulo, SP: Editora Cultrix, 2022.

CAPRA, F. **O Tao da física: um paralelo entre a Física Moderna e o Misticismo Oriental**. 9ª ed. São Paulo, SP: Editora Cultrix, 1993.

CAPRA, F. **As conexões ocultas: ciência para uma vida sustentável**. 11ª ed. São Paulo, SP: Editora Cultrix, 2009.

CARMONA, Lola; PUERTAS, Francisco. ULearning: **La revolución del aprendizaje. Observatorio de Recursos Humanos y Relaciones Laborales.** Julio/12, P.24-26. Disponível em:[https://factorhuma.org/attachments\\_secure/article/9616/c369\\_ulearning\\_revolucion\\_aprendizaje.pdf](https://factorhuma.org/attachments_secure/article/9616/c369_ulearning_revolucion_aprendizaje.pdf). Acesso em: 12 de abril de 2021.

CARNEIRO, J.P; SANTOS FILHO, J. A. **A bailarina Mercedes Baptista: uma narrativa histórica que possibilita a compreensão e a importância das relações étnico-raciais na dimensão da dança no processo de construção identitária.** Gnarus Revista de História, vol. XI, n. 11, outubro de 2020, p. 6-12.

CARNEIRO, João Paulo. **Educafro: contribuições do estágio supervisionado para uma re (educação) antirracista.** Revista Tecnologia & Cultura. Rio de Janeiro. Edição Especial, 2021, p. 47-55.

CARNEIRO, João Paulo. **Ensino de História: possibilidades e desafios na perspectiva das Relações Étnico-Raciais no Caderno de Avaliação do Saerjinho.** Dissertação (Mestrado) Centro Federal de Educação Tecnológica Celso Suckow da Fonseca. Orientador: Dr. Mário Luiz de Souza. RJ: CEFET/RJ, 2017. 155f.

CARNEIRO, J.P.; CARNEIRO, Blenda P. F. **Por uma Pedagogia da Diversidade no viés da Interculturalidade: contribuições numa perspectiva dos Direitos Humanos.** SEMIOSES: Inovação, Desenvolvimento e Sustentabilidade. RJ, vol.13, n.4, out./dez. 2019, p. 69-81.

CARNEIRO, J.P. **As questões Étnico-Raciais na música popular através do conto machadiano: “Um homem célebre”, numa perspectiva bakhtianiana do dialogismo.** Revista Semioses. Rio de Janeiro, vol.12, n.1, jan./mar. 2018, p. 90-99.

CASHMORE, E. **Dicionário de relações étnicas e raciais.** São Paulo: Selo Negro, 2000.

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

CASTRO, M. H. G. de. **Sistemas de Avaliação da Educação no Brasil: avanços e desafios.** São Paulo em Perspectiva, São Paulo. Fundação Sead, V. 23, N. 1, P. 5-18, jan./jun. 2009.

CERTEAU, M. **A escrita da história.** 3ª ed. Rio de Janeiro: Forense, 2017.

CERTEAU, M. **A invenção do cotidiano: 1. Artes do fazer.** 22ª ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2014.

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

CHARTIER, Roger. **Os desafios da escrita.** São Paulo: Editora UNESP, 2002.

CORDEIRO, Sandra Zorat. **Justicia gendarussa Burm.f.** Disponível em: <http://www.unirio.br/ccbs/ibio/herbariohuni/justicia-gendarussa-burm> f#:~:text=Justicia%20gendarussa%2C%20a%20popular%20vence,m%C3%ADsticos%2C%20que%20lhe%20conferem%20o. Acesso: 4 de novembro de 2022.

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

COSTA, Marcella 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.

COSTA, Marcela A. da.; LUCCHESI, Anita. **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, Warley da; GABRIEL, Carmen Teresa. **Currículo de História, Políticas da Diferença e Hegemonia - diálogos possíveis.** Educação & Realidade, Porto Alegre, v. 36, n.1, jan./abr., 2011, p. 127-146.

CUNHA, Marlene de Oliveira. **Em busca de um espaço: a linguagem no candomblé de Angola.** São Paulo: Hucitec; Porto Alegre: Grupo de Pesquisa Egbé; Projeta Canela Preta, 2022.

DALMAGRO, Sandra L. **Movimentos Sociais e Educação: uma relação fecunda.** Trabalho Necessario – [www.uff.br/trabalhonecessario](http://www.uff.br/trabalhonecessario); Ano 14, Nº 25/2016. P. 69-89.

DANTAS, J. S. **As ciências humanas, a Base Nacional Comum Curricular e a Reforma do Ensino Médio em tempos de ultraconservadorismo.** Revista Pedagógica, Chapecó, v. 22, p. 1-7, 2020.

DARNTON, Robert. **5 mitos sobre a idade da informação.** Observatório da Imprensa, seção Jornal de Debates, edição 638, 20 de abril de 2011. Disponível em: <https://www.observatoriodaimprensa.com.br/jornal-de-debates/cinco-mitos-sobre-a-idade-da-informacao/>. Acesso em: 02 de abril de 2022.

DAYRELL, Juarez. **A escola faz as juventudes? Reflexões em torno da socialização juvenil.** Educação & Sociedade, Campinas, v. 28, n. 100, out. 2007, p. 1105-1127.

DELEUZE, G e GUATTARI, F. **Mil platôs: capitalismo e esquizofrenia.** Rio de Janeiro: Editora 34, 1995; v.1.

DELEUZE, G. **Espinosa e o problema da expressão.** São Paulo: Editora 34, 2017.

DELUMEAU, Jean. **História do medo no ocidente (1300-1800): uma cidade sitiada.** São Paulo: Companhia das Letras, 2009.

DOMINGUES, Petrônio. **A independência do Brasil à luz da população negra.** Revista ANPUH, 2022. Disponível em: <https://anpuh.org.br/index.php/blog-das-independencias/item/7576-a-independencia-do-brasil-a-luz-da-populacao-negra>. Acesso em: 01 de junho de 2024.

DORNELES, Maurício da Silva.; PEREIRA, Nilton Mullet. **Escravo, não. Escravizado!** Sul21, opinião, 30 de março de 2020. Disponível em: <https://sul21.com.br/opinioao/2020/03/escravo-nao-escravizado-por-mauricio-da-silva-dorneles-e-nilton-mullet-pereira/>. Acesso em: 17 de julho de 2024.

DOSSE, F. **História do Tempo Presente e Historiografia.** Revista Tempo e Argumento, vol.4, n.1, jan/jun., 2012, pp. 5-23.

DOURAD, Maria F. O. **Memória e esquecimento em Paul Ricoeur: a ideologia política camuflada anistia.** Cadernos PETFilosofia, UFPI, vol.8, n.16, 2017, p. 1-11.

ELIAS, N. **O processo civilizador: uma história dos costumes.** Vol.1. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 1994.

FALCON, Francisco J. C.; RODRIGUES, Antonio E. M. **A formação do mundo moderno: a construção do Ocidente dos séculos XVI ao XVIII.** 2º ed. Rio de Janeiro: Elsevier, 2006.

FANON, Frantz. **Pele negra, máscaras brancas.** Salvador, Bahia. EDUFBA, 2008.

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

FERREIRA, J.A. de.; SANTOS, P.L.V.A. da Costa. **O modelo de dados Resource Description Framework (RDF) e o seu papel na descrição de recursos.** Informação & Sociedade: Estudos, João Pessoa, v.23, n.2, p.12-23, maio/agosto, 2013.

FIGUEIREDO, Luciano. **O avesso da memória: cotidiano e trabalho da mulher em Minas Gerais no século XVIII.** Rio de Janeiro: José Olympio, 1993

FICKERS, Andreas. **Historicism? Doing History In The Age Of Abundance.** Journal of European Television History and Culture, vol. 1, n. 1, 2012.

FILÉ, Valter. Novas tecnologias, antigas estruturas de produção de desigualdades. In: FREIRE, W. (Org.). **Tecnologia e educação: as mídias na prática docente.** Rio de Janeiro: Wak Editora, 2008. PP. 31-47.

FLORES, Elio Chaves. **Etnicidade e Ensino de História: a matriz cultural africana.** Revista Tempo. Universidade Federal Fluminense (UFF), Departamento de História. Dossiê: Ensino de História. Vol. 11, N. 21, julho – dezembro. Rio de Janeiro, Departamento de História da UFF, 2006, p. 75-91.

FONSECA, Tania Mara Galli. Subjetivação na perspectiva da diferença: heterogênesse e devir. In: (Orgs.). PELLANDA, Nilze M. C; PELLANDA, Eduardo Campos. **Ciberespaço: um hipertexto com Pierre Lévy.** Porto Alegre: Artes e Ofícios, 2000. P. 55- 67.

FOUCAULT, M. **A ordem do discurso: aula inaugural no College de France pronunciada em 2 de dezembro de 1970.** São Paulo: Edições Loyola, 1996.

FOUCAULT, M. **Vigiar e punir: nascimento da prisão.** Petrópolis, RJ: Vozes, 1987.

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.

FREIRE, Paulo. **Conscientização: teoria e prática da libertação.** São Paulo: Centauro, 1980.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia do oprimido.** Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1987.

FREIRE, Paulo **Pedagogia da autonomia.** Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2013.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da esperança.** Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2013.

FREIRE, Paulo. **Educação como prática de liberdade.** 50ª ed. São Paulo: Paz & Terra, 2021.

FREUD, S. (1915). Repressão. In: \_\_\_\_\_. **Edição Standard das Obras Completas de Sigmund Freud, Vol. XIV.** Rio de Janeiro: Imago, 1996, pp. 147-164.

FUNARI, Pedro Paulo. Anacronismos e apropriações. In: PINSKY, Jaime; PINSKY, Carla B. (Orgs.). **Novos combates pela história: desafios e ensinios.** São Paulo: Contexto, 2021. P. 115-146.

GATTI JR, D. **A escrita escolar da história: livro didático e ensino no Brasil (1970-1990).** Bauru: EDUSC, Uberlândia: EDUF, 2004.

GADOTTI, Moacir. **Perspectivas atuais da educação.** Revista São Paulo em Perspectiva, 14(2), 2000. P. 1-11.

GADOTTI, M. **Perspectivas atuais da educação.** Porto Alegre, Ed. Artes Médicas, 2000.

GALEANO, Eduardo. Celebração de bodas da razão com o coração. In: GALEANO, Eduardo. **O livro dos abraços.** Porto Alegre: L&PM, 2018. P. 119.

GENTILI, Pablo. **Desencanto e Utopia: A educação no labirinto dos novos tempos.** Petrópolis, RJ: Vozes, 2008.

GIL, Tiago. "HTR - Reconhecimento de texto manuscrito". In: **CLIOMÁTICA - Portal de História Digital e Pesquisa**. Disponível em: [http://lhs.unb.br/cliomatica/index.php/HTR\\_\\_Reconhecimento\\_de\\_texto\\_manuscrito](http://lhs.unb.br/cliomatica/index.php/HTR__Reconhecimento_de_texto_manuscrito). Acesso em: 10 de janeiro de 2024.

GIROUX, Henry A. e MCLAREN, Peter. Formação do professor como uma contraesfera pública: a pedagogia radical como uma forma de política cultural. In: MOREIRA, A. F. e SILVA, Tomaz Tadeu da. (Orgs.). **Currículo, cultura e sociedade**. São Paulo: Cortez, 2011. P. 141-170.

GOHN, Maria da Glória. **Sociologia dos Movimentos Sociais**. São Paulo: Cortez, 2014.

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

GOMES, Nilma Lino. 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.

GOMES, Nilma Lino. 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, Nilma Lino. O movimento negro educador. Saberes construídos na luta por emancipação. Petrópolis, RJ: vozes, 2017.

GONÇALVES, N. Gaifatto. MONTEIRO, A. M. da Costa. Apresentação – **Ensino de História: entre Bases Nacionais e a formação de professores**. Dossiê – Base Nacional e o Ensino de História: embates, desafios e possibilidades na/entre a Educação Básica e a Formação de Professores. Educar em Revista, Curitiba, v. 37, e80412, 2021.

GONZALEZ, Lélia. **Jornal Mulherio**, Ano II, Nº 5, Jan/Fev, de 1982. P. 5.

GRAMMATICOS, Philip C. et al. **Useful known and Unknown views of the father of modern medicine, Hippocrates and his teacher Democritus**. Hellenic J Nucl Med. 2008; 11 (1):2-4.

GUEDES, Reja R.; et al. **Plantas utilizadas em rituais Afro-Brasileiros no Estado do Rio de Janeiro**. Rodriguésia, Rio de Janeiro, 37 (63), p.3-9. julho-dez, 1985.

GUIMARÃES, Antônio S. A. **Classes, raças e democracia**. São Paulo: Editora 34, 2012.

GUIMARÃES. Antonio Sérgio Alfredo. **Racismo e antirracismo no Brasil**. São Paulo: Editora 34, 1999.

GUIMARÃES, Manoel Luís Salgado. Escrita da história e ensino de História: tensões e paradoxos. In: GONTIJO, Rebeca; MAGALHÃES, Marcelo de Souza; ROCHA, Helenice Aparecida Bastos. **A escrita da História escolar: memória e historiografia**. Rio de Janeiro: Editora FGV, 2009, p. 35-50.

GUIMARÃES, Selva. **Didática e prática de Ensino de História: experiências reflexões e aprendizados**. Campinas, SP: Papirus, 2012.

GUSMÃO, Sebastião. **História da Medicina: evolução e importância**. *Jornal Brasileiro de Neurocirurgia*. 15(1), 5-10, 2004

GUZZO, Raquel Souza Lobo; EUZEBIOS FILHO, Antonio. **Desigualdade social e sistema educacional brasileiro: a urgência da educação emancipadora**. *Escritos educ.*, Ibitiré, v. 4, n. 2, p. 39-48, dez. 2005. Disponível em:

[http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S167798432005000200005&lng=pt&nrm=iso](http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S167798432005000200005&lng=pt&nrm=iso)>. Acesso em: 03 maio 2022.

HALL, S. **Da diáspora: identidades e mediações culturais**. Belo Horizonte: Editora UFMG, 2013.

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

HALL, Stuart. **Cultura e representação**. Rio de Janeiro: Editora PUC-Rio: Apicuri, 2016.

HAN, Byung-Chul. **Sociedade do cansaço**. 2ª ed. Petrópolis, RJ: Editora Vozes, 2017.

HANCHARD, M. George. **Orfeu e o poder: o Movimento Negro no Rio de Janeiro e São Paulo (1945-1988)**. Rio de Janeiro: EDUERJ, 2001.

HARARI, Yuval Noah. **21 lições para o século XXI**. São Paulo: Cia das letras, 2018.

HARARI, Y. N. **Sapiens: uma breve história da humanidade**. 49ª ed. Porto Alegre, RS: L&PM, 2019.

HARTOG, F. **Regimes de historicidade: presenteísmo e experiência no tempo**. Belo Horizonte: Autêntica, 2013.

HOBSBAWM, Eric J. **Era dos Extremos: o breve século XX (1914-1991)**. São Paulo: Companhia Das Letras, 1995.

HOOKS, Bell. **Ensinando a transgredir: a educação como pratica da liberdade**. São Paulo: Editora WMF Martins Fontes, 2013.

JAMES, George G. M. **Legado roubado: a filosofia grega é a filosofia egípcia roubada**. São Paulo: Editora Ananse, 2022.

KASTRUP, Virgínia. Novas tecnologias cognitivas: o obstáculo e a invenção. In: (Orgs.). PELLANDA, Nilze M. C; PELLANDA, Eduardo Campos. **Ciberespaço: um hipertexto com Pierre Lévy**. Porto Alegre: Artes e Ofícios, 2000. P. 38-54.

KEMMAN, Max: **Trading Zones of Digital History**. HistLit 2022-1-133 / Christian Wachter über Berlin 2021, in: H-Soz-Kult 03.03.2022.

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

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

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

KI-ZERBO, Joseph. Introdução geral. In: KI-ZERBO, J. (Org.). **História Geral da África I: Metodologia e Pré-História da África**. São Paulo: Cortez; Brasília: UNESCO, 2011. P. XXXI-LVII.

KRANZBERG, Melvin. **Technology and History: Kranzberg's Laws**. Technology and Culture, vol. 27, no. 3, 1986, pp. 544–60. JSTOR. Disponível em: <https://doi.org/10.2307/3105385>. Acesso em 11 jun. 2022.

LANDER, Edgardo. Ciências sociais: saberes coloniais e eurocêtricos. In: LANDER, Edgardo. (Org.). **A colonialidade do saber: eurocentrismo e ciências sociais: perspectivas latino-americanas**. Buenos Aires: Conselho Latinoamericano de Ciencias Sociales – CLACSO, 2005. P. 21-54.

LAPLANCHE, J.; PONTALIS, J.-B. Recalcamento ou recalque. In: **Vocabulário da psicanálise**. 6ª ed. São Paulo, SP: Livraria Martins Fontes Editora, 1967, p. 552-560.

LE GOFF, J. **História e Memória**. Campinas, SP: Editora da UNICAMP, 1990.

LEPETIT, Bernard. Arquitetura, Geografia, História: Usos da Escala. In: **Por uma nova história urbana**. (Org. de Heliana Salgueiro). São Paulo: Edusp, 2001, p. 191-226. Disponível em: <[https://drive.google.com/file/d/1nPacbxF6DZ3TV\\_78NtEFk7ZAbdlxBhS/view?usp=sharing](https://drive.google.com/file/d/1nPacbxF6DZ3TV_78NtEFk7ZAbdlxBhS/view?usp=sharing)>. Acesso em: 20 de julho de 2024.

LÉVY, Pierre. **Cibercultura**. São Paulo: Editora 34, 2010.

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

LEMES, L.B.; SEGREDO, R. @Clio: História Digital e História Pública entre teorias e práticas. SILVA, L.G.M.da. *et al* (Orgs.). **Ensino e pesquisa em História: competências digitais e usos tecnológicos**. Rio de Janeiro: e-Publicar, 2023. P. 79-94.

LIBÂNEO, José Carlos. Didática. São Paulo: Cortez Editora, 2006.

LIMA, Andréia Pereira de. **O modelo estrutural de Freud e o cérebro: uma proposta de integração entre a psicanálise e a neurofisiologia**. Ver. Psiq. Clín. 2010: 37(6); 270-7, p. 280-287.

LIMA, Mônica. **História, Patrimônio e Memória Social: o Cais do Valongo no Rio de Janeiro**. Revista Outros Tempos, vol, 15, n. 26, 2018, p. 98-111.

LIMA, Mônica. História da África: Temas e questões para a sala de aula. In: OLIVEIRA, Iolanda; SISS, Ahyas (Orgs.). **Caderno Penesb Vol 7**. Rio de Janeiro, Niterói: EDUFF, 2006 P. 73-105.

LIMA, Ivana S.; BALABAM, Marcelo (Orgs.). **Marcadores da diferença: raça e racismo na história do Brasil**. Salvador: EDUFBA, 2019. P. 125-154.

LOPES, Alice Casemiro. MACEDO, Elizabeth. Teorias do currículo. São Paulo: Cortez, 2011.

LOPES, Alice Casemiro e MACEDO, Elizabeth. **Teorias de currículo**. São Paulo: Cortez, 2011.

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

LOPES, Nei. **Bantos, Malês e identidade negra**. Belo Horizonte: Autêntica, 2011.

LOPES, Nei. MACEDO, José Rivair. **Dicionário de História da África: séculos VII a XVI**. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2017.

LUCA, Tania Regina de. **Práticas de Pesquisa em História**. São Paulo: Contexto, 2020.

LUCCHESI, A. **Conversas na antessala da academia: o presente, a oralidade e a história pública digital**. História Oral, vol.7, n.1, p.39-69, jan./jun. 2014.

MACEDO, José Rivair. **Antigas sociedades da África negra**. São Paulo: Contexto, 2021.

MACEDO, Elizabeth. **Currículo como espaço-tempo de fronteira cultural**. Revista Brasileira de Educação, v.11, n.32, maio/ago. 2006.

- MAIÊ, Mo. **Árvores e Portas da Memória e do Esquecimento**. Terreiro dos Griôs. 2017. Disponível em: <https://terreirodegriôs.wordpress.com/tag/porta-do-nao-retorno/>. Acesso em: 18 de julho de 2024.
- MANACORDA, Mario Aliguiero. **A história da educação: da Antiguidade aos nossos dias**. 12ª ed. São Paulo: Cortez, 2006.
- MANDELA, Nelson. Discurso de aceitação e conferência do Nobel. In: SADER, E.; MATTOS, Cláudia. (Orgs.). **Declarações de Paz em Tempos de Guerra**. Rio de Janeiro: Bom Texto, 2003.
- MATIAS, Eltom Ferreira. **O uso da Educopédia em Escolas de comunidade da Zona Norte da cidade do Rio de Janeiro**. Dissertação de Mestrado em Educação. Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Estácio de Sá. Rio de Janeiro, 2016. 91f.
- MATTOS, H. O Ensino de História e a luta contra a discriminação racial no Brasil. In: ABREU, M.; SOIHET, R. (Orgs.). **Ensino de História: conceitos, temáticas e metodologia**. RJ: Casa da Palavra, 2003, p. 127-136.
- MATURANA, R. Humberto. **Reality the search for objectivity of the quest for a compelling argument**. Irish Journal of psychology, vol 9, n. 1, P. 25-82, 1988.
- MATURANA, Humberto e VARELA, Francisco J. **A árvore do conhecimento: as bases biológicas do entendimento humano**. Campinas, SP: Editora Psy II, 1995.
- MATURANA, Humberto e VARELA, Francisco J. **A árvore do conhecimento: as bases biológicas do entendimento humano**. São Paulo: Palas Athenas, 2001.
- MELIÁ, Bartolomeu. **Educação indígena na escola**. Cadernos Cedes, ano XIX, nº 49, dezembro/1999. P. 11-17.
- MENESES, Ulpiano Bezerra de. **A História, Cativa da Memória? Para um Mapeamento da Memória no Campo das Ciências Sociais**. Revista do Instituto de Estudos Brasileiros, n. 34, p. 9-23, 31 dez. 1990.
- McLAREN, Peter. **Pela abolição da brancura**. Entrevistado por Dóris Fialcoff. Jornal Extra Classe, Porto Alegre, ano 4, n.36, 1999. Disponível em: <<http://www.simpro-rs.org.br/extra/out99/entrevista.htm>>. Acesso em: 20 out. 2016.
- MIDDENDORP, J. J. V; SANCHEZ, G. M; BURRIDGE, A. L. **The Edwin Smith papyrus: a clinical reappraisal of the oldest known document on spinal injuries**. Eur Spine (2010), 19: 1915-1923.
- MIKIC, Z. **Imhotep--builder, physician, god**. Med Pregl. 2008 Sep-Oct;61(9-10):533-8. Serbian. PMID: 19203075.
- MIGNOLO, W. D. e PINTO, Júlio 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, Ana Maria. Professores e livros didáticos: narrativas e leituras no ensino de História. MAGALHÃES, Marcelo de Souza. REZNIK, Luis. ROCHA, Helenice. (Orgs.). **A História na escola: autores, livros e leituras**. Rio de Janeiro: Ed. FGV, 2009. P. 177-199.
- MONTEIRO, Ana Maria. Didática da História e Teoria da História: Produção de conhecimento na formação de professores. In: SANTOS, L. L. de C. P. et al (Orgs.) **Convergências e tensões no campo da formação e do trabalho docente**. Belo Horizonte: Autêntica, 2010, P. 479-499

MONTEIRO, Ana Maria. Tempo presente no ensino de história: o anacronismo em questão. In: GONÇALVES, Márcia de Almeida et al. (Org.). **Qual o valor da História hoje?** Rio de Janeiro: Editora FGV, 2012. P. 190-214.

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

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

MORIN, Edgar. **Educação e complexidade: os sete saberes e outros ensaios**. MORIN, Edgar; ALMEIDA, Maria da Conceição de; CARVALHO, Edgar de Assis. (Orgs.). São Paulo: Cortez, 2002.

MORIN, Edgar. 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.

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

MÜLLER, Tânia Mara Pedroso e COELHO, W. N. Baía. A Lei 10.639/03 e a formação de professores: trajetória e perspectivas. In: MÜLLER, T. M. P. e COELHO, W. N. B. (Orgs.). **Relações Étnico-Raciais e Diversidade**. Niterói, RJ: EDUFF, 2014. P. 35-62.

MUNAKATA, K. **Produzindo livros didáticos e paradidáticos**. Tese (Doutorado em História e Filosofia da Educação). Pontifícia Universidade Católica, São Paulo 1997.

MUNANGA, K. **Rediscutindo a mestiçagem no Brasil: identidade nacional versus identidade negra**. Belo Horizonte: Autêntica, 2004.

MUNANGA, K. **Negritude: usos e sentidos**. Belo Horizonte: Autêntica, 2012.

MUNANGA, Kabengele. Educação e diversidade étnico-cultural: A importância da história do negro e da África no sistema educativo brasileiro. In: COELHO, Wilma Nazaré Baía. MÜLLER, Tânia Mara Pedroso. (Orgs.). **Relações étnico-raciais e diversidade**. Niterói: Editora da UFF, Alternativa, 2014. P.21-33.

MUNANGA, Kabengele. Educação e diversidade cultural. In: OLIVEIRA, Iolanda. MÜLLER, Tânia Mara Pedroso. (Orgs.). **Cadernos do Penesb: O negro na contemporaneidade e suas demandas**. Vol.10. Niterói: EDUFF, 2008/10. P.37-54.

NADAI, Elza. **O Ensino de História no Brasil: trajetórias e perspectivas**. Revista Brasileira de História. SP, v.13, n.25/26, p. 143-162, setembro 1992, agosto 1993.

NARDI, B. A. e O'DAY, V. L. **Information ecologies**. 2. ed. Cambridge: MIT Press, 1999.

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.

NEIVA, Caroline Oliva. **O Ensino de História no Contexto do 6º Ano Experimental: entre discursos e experiências docentes**. Dissertação de Mestrado Profissional em Ensino de História (ProfHistória). Universidade Federal do Estado do Rio de Janeiro (UNIRIO). Rio de Janeiro, 2020. 120 F.

NOGUEIRA, André Luís Lima. **Entre cirurgiões, tambores e ervas: calundzeiros e curadores ilegais em ação nas Minas Gerais (século XVIII)**. Tese (Doutorado em História das Ciências e da Saúde) – COC/Fiocruz, Rio de Janeiro, 2013.

NORA, Pierre. **L'événement monstre, Communication, 1972; repris sous le titre: "Le retour de l'événement", Faire de l'histoire.** Paris: Gallimard, 1974.

NORA, Pierre; Aun Houry, Tradução: Yara. **Entre Memória e História: a problemática dos lugares.** Projeto História: Revista do Programa de Estudos Pós-Graduados de História, [S.l.], v. 10, out. 2012. ISSN 2176-2767. Disponível em: <<https://revistas.pucsp.br/revph/article/view/12101>>. Acesso em: 20 de julho de 2024.

OLIVEIRA, Luiz F. de. A construção dos fundamentos teóricos de uma nova política pública de promoção da igualdade racial na educação brasileira. In: NASCIMENTO et al. **Histórias, culturas e territórios negros na educação: reflexões docentes para uma reeducação das relações étnico-raciais.** Rio de Janeiro: E-Papers, 2008. P. 7-46.

ORGANIZAÇÃO DAS NAÇÕES UNIDAS. **Declaração Universal dos Direitos Humanos. Assembleia Geral das Nações Unidas em Paris – 10 de dezembro de 1948.** Disponível em: <https://brasil.un.org/pt-br>. Acesso em: 12 de julho de 2024.

PENNA, Fernando de Araujo. O Escola sem Partido como chave de leitura do fenômeno educacional. In: FRIGOTTO, Gaudêncio (Org.). **Escola "sem" partido: esfinge que ameaça a educação e a sociedade brasileira.** Rio de Janeiro: UERJ, LPP, 2017.

PEREIRA, Amílcar Araujo. **O mundo negro: relações raciais e a constituição do movimento negro contemporâneo no Brasil.** Rio de Janeiro: Pallas, 2013.

PEREIRA, Bárbara C. S. **Como ser um educador antirracista.** São Paulo: Planeta do Brasil, 2023.

PERROT, Michelle. **Minha história das mulheres.** São Paulo: Contexto, 2017.

PIMENTA, Tânia Salgado. **Curas, rituais e amansamentos com plantas entre escravizados e libertos no Rio de Janeiro, entre às décadas de 1810 a 1850.** Bol. Mus. Para. Emílio Goeldi. Cienc. Hum., Belém, v. 17, n. 1, e20210076, 2022. P. 1-13

POLIAKOV, Léon. **O mito ariano: ensaio sobre as fontes do racismo e dos nacionalismos.** São Paulo: Perspectiva, EDUSP, 1974.

RALEJO, Adriana Soares. MELLO, R. Albergaria. AMORIM, M. O. **BNCC e Ensino de História: horizontes possíveis.** Dossiê – Base Nacional e o Ensino de História: embates, desafios e possibilidades na/entre a Educação Básica e a Formação de Professores. Educar em Revista, Curitiba, v. 37, e80412, 2021.

REDE, Marcelo. Escravidão e Antropologia. In: **Escravidão Antiga e Moderna.** CARDOSO, C.F.; REDE, M.; ARAÚJO, S. R. R. de.; Revista Tempo, Niterói, RJ, vol.3, n.6, dez., 1998, p. 9-18.

REIS, João J., SILVA, Eduardo. **Negociação e conflito: a resistência negra no Brasil escravista.** São Paulo: Companhia das Letras, 1989.

RIBEIRO, Daniel. **Os oito melhores aplicativos para extrair textos de imagens e fotos.** In: TECHTUDO Notícias. BOXOFT FREE OCR. Disponível em: <https://www.techtudo.com.br/tudo-sobre/boxoft-free-ocr/>. Acesso em: 10 de janeiro de 2024.

RIBEIRO, Djamila. **Pequeno manual antirracista.** São Paulo: Cia das Letras, 2019.

RICOEUR, Paul. **Tempo e narrativa.** Campinas: Papyrus, 1997. 3 v.

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.

RIO DE JANEIRO. **Secretaria Municipal de Educação. Gerência de Relações Étnico-Raciais. Guia Educação para as Relações Étnico-Raciais.** Rio de Janeiro: SME/RJ; GERER, 2023.

RIO DE JANEIRO. **Secretaria Municipal de Educação. Gerência de Relações Étnico-Raciais. Guia Educação para as Relações Étnico-Raciais: ERER na prática.** Rio de Janeiro: SME/RJ; GERER, 2023

RODRIGUES, Icles. Usos pedagógicos para YouTube e podcasts. In: PINSKY, Jaime; PINSKY Carla B. (Orgs.). **Novos combates pela História: desafios – ensino.** São Paulo: Contexto, 2021. P. 175-200.

ROMAIN, C.A.; KEMMAN, M.; BIRKHOLZ, J.M.; BAKER, J.; GRUIJTER, M.D.; MEROÑO PEÑUELA, A.; RIES, T.; ROS, R.; SCAGLIOLA, S. **State of the field: Digital History.** History, vol 105, n. 365, 2020, p. 291-312.

ROSA, H. **Alienação e aceleração: por uma teoria crítica da temporalidade tardo-moderna.** Petrópolis, RJ: Vozes, 2022.

ROSA, H. **A aceleração: a transformação das estruturas temporais na Modernidade.** São Paulo: Editora UNESP, 2019.

ROUDINESCO, E. **O inconsciente explicado ao meu neto.** São Paulo, SP: Editora Unesp, 2019.

ROVELLI, Carlo. **O abismo vertiginoso.** Rio de Janeiro: Objetiva, 2021.

ROVELLI, Carlo. **Sete breves lições da física.** Rio de Janeiro: Objetiva, 2015.

RUFINO, Luiz R. J. **Exu e a pedagogia das encruzilhadas.** Tese de Doutorado, Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade do Estado do Rio de Janeiro (PROPED-UERJ), 2017. P. 233.

RUFINO, Luiz. **Vence-demanda: educação e descolonização.** Rio de Janeiro: Mórula, 2021

RYRIE, C. C. **A Bíblia anotada: edição expandida.** São Paulo: Mundo Cristão; Barueri, SP: Sociedade Bíblica do Brasil, 2007. P. 646.

SANTOS, Ynaê Lopes dos. **Racismo brasileiro: Uma história da formação do país.** São Paulo: Todavia, 2022.

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

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

SAID, E. Orientalismo: **O Oriente como invenção do Ocidente.** São Paulo: Cia das Letras, 2007.

SANTOS, Boaventura de Souza. **Um discurso sobre as ciências.** 7ª ed. São Paulo: Cortez, 2010.

SANTACHÈ, A. **RDF, SPARQL e DBPedia.** Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=brsupli-X28&t=160s>. Acesso em 10 de janeiro de 2024.

- SAWAIA, Bader. O sofrimento ético-político como categoria de análise da dialética exclusão/inclusão. In: SAWAIA, Bader. (Org.) **As artimanhas da exclusão: análise psicossocial e ética da desigualdade social**. 3ª ed. Petrópolis, RJ: Ed. Vozes, 2001. p. 97-116.
- SCHMIDT, M. A. M. S.; CAINELLI, M. **Ensinar História**. São Paulo: Scipione, 2004.
- SECRETO, Maria Verônica. **Novas perspectivas na História da escravidão**. Revista Tempo. Niterói, RJ, (online), vol.22, n.41, set./dez. 2016, p. 442-450.
- SERRANO, Carlos; WALDMAN, Maurício. **Memória D'África: A temática africana na sala de aula**. São Paulo: Cortez, 2007.
- SENNETT, Richard. **O artífice**. Rio de Janeiro: Editora Record, 2009.
- SETH, Sanjay. **“Razão ou Raciocínio? Clio ou Shiva?”**. História da historiografia, Ouro Preto, número 11, abril 2013, p. 173-189
- SILVA, Marcos. **Além das coisas e do imediato: cultura material, História imediata e Ensino de História**. Revista Tempo. Universidade Federal Fluminense, departamento de História. Vo.11, n.21, jul./dez. Niterói, RJ: 2006, p. 93-107.
- SILVA, Tomaz Tadeu da. Documentos de identidade: uma introdução às teorias de currículo. Belo Horizonte: Autêntica, 2010.
- SILVÉRIO, V. R. *et al.* **Síntese da Coleção História Geral da África: Pré-História ao século XVI**. Brasília: UNESCO, MEC, UFSCAR, 2013.
- SILVÉRIO, V. R. *et al.* **Síntese da Coleção História Geral da África: século XVI ao século XX**. Brasília: UNESCO, MEC, UFSCAR, 2013.
- SKIDMORE, Thomas E. **Preto no branco: raça e nacionalidade no pensamento brasileiro – (1870-1930)**. São Paulo: Companhia das letras, 2012.
- SOARES, Conceição; SANTOS, Edméia. Artefatos tecnoculturais nos processos pedagógicos: usos e implicações para os currículos. In: ALVES, Nilda; LIBÂNEO, J. C. **Temas de pedagogia: diálogos entre a didática e currículo**. São Paulo: Editora Cortez, 2012. P. 308-330.
- SOHEIT, Rachel. Introdução. In: ABREU, Martha. SOHEIT, Rachel. (Orgs.). Ensino de História: conceitos, temáticas e metodologia. Rio de Janeiro: Casa da Palavra, 2003.
- SOUZA, Celina. **Políticas Públicas: uma revisão da literatura**. Sociologias, Porto Alegre, ano 8, nº 16, p. 20-45, jul/dez, 2006.
- SOUZA, Sandra M. Zákia L. **Possíveis impactos das Políticas de Avaliação no Currículo Escolar**. Cadernos de Pesquisa, N. 119, P. 175-190, jul. 2003.
- SPINOSA, Benedictus de, (1632-1677). **Pensamentos metafísicos; Tratado da correção do intelecto; Ética; Tratado político; Correspondência**. 3ª ed. São Paulo: Abril Cultural, 1983.
- TATIT, L. **O século da canção**. São Paulo: Ateliê Editorial, 2004.
- TINHORÃO, J. R. **Cultura popular: temas e questões**. São Paulo: Editora 34, 2011.
- TORRES, Xavier Marcele. FERREIRA, Marcia Serra. Currículo de História: reflexões sobre a problemática da mudança a partir da Lei 10.639/03. In: MONTEIRO, Ana Maria et al. (Org). **Pesquisa em ensino de história: entre desafios epistemológicos e apostas políticas**. Rio de Janeiro: MAUD X; FAPERJ, 2014.
- VAN DIJK, T A. **Ideologia**. Disponível em: [www.discursos.org](http://www.discursos.org). Acesso em: 01 de maio de 2023.

VAN DIJK, Teun Adrianus. **Discurso antirracista no Brasil: da abolição às ações afirmativas**. São Paulo: Contexto, 2021.

VAN DIJK, Teun A. **Discurso e poder**. São Paulo: Contexto, 2012.

VERCOUTTER, J. Descoberta e difusão dos metais e desenvolvimento dos sistemas sociais até o século V da Era Cristã. In: KI-ZERBO, J. (Org). **História Geral da África I: Metodologia e pré-história da África**. São Paulo: Cortez; Brasília: UNESCO, 2011, p. 803-832.

VEYNE, Paul. **Os gregos acreditavam em seus mitos?** São Paulo: Brasiliense, 1984.

WALSH, C. **Interculturalidad, reformas constitucionales y pluralismo jurídico**. Boletim ICCI-RIMAI(Quito), Ano 4, n.36, março, 2002. Publicação mensal do instituto Científico de Culturas indígenas.

ZOHOUN, Gbègnidaho Achille. **Além do Atlântico Negro, suas artes visuais**. Revista Africanidades – Museu Afro-Brasileiro da Universidade Federal da Bahia (MAFRO/UFBA). (Edição Especial). Vol.2, N.2, mar. 2023, p. 262-274.

## Links

### Videoaulas 6º ano

BÁRBARA, Lisboa. (MultiRio) **África: berço da humanidade**. Disponível em: [https://youtu.be/CSszAoFea70?si=h-\\_eOjN1wl4Cjidi](https://youtu.be/CSszAoFea70?si=h-_eOjN1wl4Cjidi). Data: 19 de agosto de 2022. Duração: 15min e 17secs. Acesso em 01 de julho de 2024.

CALVÃO, Rafaela N. Canal (MultiRio). **Fontes históricas materiais**. Disponível em: <https://youtu.be/GUBSY9hy2XI?si=MIM76KWVRYnQDd-l>. Data: 5 de agosto de 2022. Duração: 16min e 04secs. Acesso em: 01 de julho de 2024.

CALVÃO, Rafaela N. Canal (MultiRio). **Pequena África**. Disponível em: [https://youtu.be/B-NfFua2\\_PQ?si=TGYPE4ASDk1CCiMG](https://youtu.be/B-NfFua2_PQ?si=TGYPE4ASDk1CCiMG). Data: 20 de junho de 2021. Duração: 12min e 13secs. Acesso em: 02 de junho de 2024.

CALVÃO, Rafaela N. Canal (MultiRio). **Rio: uma cidade patrimônio**. Disponível em: <https://youtu.be/hsHJd-AEjgM?si=2afogiwvPy1UGg8Y>. Data: 24 de junho de 2022. Duração: 15min e 08secs. Acesso em: 02 de julho de 2024.

GOMES, Claudia. (MultiRio). **Antiguidade Africana**. Disponível em: <https://youtu.be/-sv2T7abq20?si=ld3U0BZtgoVXNS77>. Data: 8 de julho de 2022. Duração: 14min e 28secs. Acesso: 1 de julho de 2024.

GOMES, Claudia. Canal (MultiRio). **Diversidade Africana**. Disponível em: <https://youtu.be/ABrhL6Y-Ln0?si=LLjndxaSY1j5Ofqb>. Data: 17 de dezembro de 2021. Duração: 15min e 25secs. Acesso em: 02 de julho de 2024.

### Videoaulas 7º ano

CALVÃO, R. N. **Mundo Transatlântico e o Antigo Sistema Colonial**. Canal (MultiRio). Disponível em: [https://youtu.be/T1Es6O6Kr\\_s?si=tCsOavj8P1KDHA1V](https://youtu.be/T1Es6O6Kr_s?si=tCsOavj8P1KDHA1V). Data: 26 de novembro de 2022. Duração: 14min e 06secs. Acesso em: 05 de julho de 2024.

LISBOA, Bárbara. **Formação do território brasileiro**. Canal (MultiRio). Disponível em: <https://youtu.be/oSEqhPkvFho?si=I06v7Ke5FZNZlxGV>. Data: 28 de outubro de 2022. Duração: 16min e 22secs. Acesso em: 05 de julho de 2024.

CALVÃO, R. N. **Tráfico de escravizados na Modernidade**. Canal (MultiRio). Disponível em: [https://youtu.be/jx5\\_j1XEqZY?si=rkDApA85mcG4atDN](https://youtu.be/jx5_j1XEqZY?si=rkDApA85mcG4atDN). Data: 12 de novembro de 2022. Duração: 14min e 32secs. Acesso em: 05 de julho de 2024.

LISBOA, Bárbara. **Africanos no Brasil**. Canal (MultiRio). Disponível em: <https://youtu.be/3-AhFIJ-cPw?si=vlgadj0qrl3MjM2w>. Data: 19 de novembro de 2021. Duração: 17min e 48secs. Acesso em: 05 de julho de 2024.

GOMES, Claudia. **As grandes navegações**. Canal (MultiRio). Disponível em: <https://youtu.be/Si5UykK-hxU?si=9GrnKnHjI275hCCf>. Data: 26 de agosto de 2022. Duração: 15min. Acesso em: 05 de julho de 2024.

### Videoaulas 8º ano

CALVÃO, R. N.; GOMES, Claudia. Canal (MultiRio). **As mulheres e a independência do Brasil**. Disponível em: <https://youtu.be/-sv2T7abq20?si=7j44u44Exe0lkLrD>. Data: 16 de setembro de 2022. Duração: 12min e 51segs. Acesso em: 05 de julho de 2024.

GOMES, Claudia. Canal (MultiRio). **Atlântico Negro**. Disponível em: <https://youtu.be/t4cM2gL8ymk?si=-omIMADXsgErYtCU>. Data: 08 de julho de 2022. Duração: 12min e 16segs. Acesso em: 05 de julho de 2024.

GOMES, Claudia. Canal (MultiRio). **Escravidão Antiga e Moderna**. Disponível em: [https://youtu.be/A331scB4s6s?si=0iRcE\\_BVvkBA1JuB](https://youtu.be/A331scB4s6s?si=0iRcE_BVvkBA1JuB). Data: 24 de junho de 2022. Duração: 16min e 26segs. Acesso em: 07 de julho de 2024.

GOMES, Claudia. Canal (MultiRio). **Imperialismo e Neocolonialismo**. Disponível em: [https://youtu.be/cwe5FJWyKIg?si=T\\_P6YW-rFfjVIPV6](https://youtu.be/cwe5FJWyKIg?si=T_P6YW-rFfjVIPV6). Data: 15 de 07 de 2022. Duração: 13min e 42segs. Acesso em: 07 de julho de 2024.

GOMES, Claudia. Canal (MultiRio). **Leis abolicionistas**. Disponível em: [https://youtu.be/5\\_LywwYyBvM?si=Qcx27pIkD9qlz9gI](https://youtu.be/5_LywwYyBvM?si=Qcx27pIkD9qlz9gI). Data: 03 de dezembro de 2021. Duração: 18min e 37segs. Acesso em: 10 de julho de 2024.

LISBOA, Bárbara. Canal (MultiRio). **O abolicionismo e o Movimento Negro**. Disponível em: <https://youtu.be/T0075ZNT48k?si=5pNO4bjZ5hBIy7vn>. Data: 03 de junho de 2022. Duração: 15min e 31segs. Acesso em: 10 de julho de 2024.

### Videoaulas 9º ano

LISBOA, Bárbara. Canal (MultiRio). **Cidadania Negra no Pós-Abolição**. Disponível em: <https://youtu.be/p6I81wHOzjM?si=zKHSRgum5mu3Im1g>. Data: 26 de agosto de 2022. Duração: 16min e 31segs. Acesso em: 10 de julho de 2024.

GOMES, Claudia. Canal (MultiRio). **Luta e resistência à escravidão no Brasil**. Disponível em: <https://youtu.be/p6I81wHOzjM?si=zKHSRgum5mu3Im1g>. Data: 14 de junho de 2021. Duração: 12min. Acesso em: 10 de julho de 2024.

LISBOA, Bárbara. Cana (MultiRio). **Gandhi**. Disponível em: <https://youtu.be/8oYiST-gikc?si=AtRiOwjWuYSoti5Z>. Data: 03 de novembro de 2022. Duração: 08min e 31segs. Acesso em: 11 de julho de 2024.

## Anexos I



*Qr Code 6º ano*



*Qr Code 7º ano*



*Qr Code 8º ano*



*Qr Code 9º ano*



*Qr Code Currículo Carioca (2024)*



Qr Code Guia Edu RER

## Anexos II

### Videoaulas Rioeducopédia

Ano	Bimestre	Tema da videoaula
6º	2º	Memórias: individual e coletiva.
“	“	Os locais de vivência no passado e no presente.
“	“	Nossos locais de vivência e nossa história.
“	“	Samba e funk: patrimônios imateriais cariocas.
“	“	Rio de Janeiro continua índio?
“	“	Patrimônios materiais fluminenses.
“	3º	Vestígios do passado.
“	“	O povoamento das Américas.
“	“	Incas.
“	“	Tupis.
“	“	Povos do Antigo Oriente: Mesopotâmia.
“	4º	O nascimento da polis.
7º	2º	Democracia ontem e hoje.
“	“	Crise do Império Romano.
“	“	Feudalismo.
“	“	Padres nobres e camponeses.
“	3º	Conexão entre mundos: África, Ásia e Europa.
“	“	As reformas religiosas.
“	4º	União Ibérica.
“	“	Brasil holandês.
8º	2º	Diversidade na América Portuguesa.
“	“	A diáspora africana.
“	“	A pequena África no Rio de Janeiro.
“	“	Escravidão Antiga e Moderna.
“	3º	Revolução Industrial (I): Impactos econômicos e políticos.
“	“	Iluminismo e Liberalismo.
“	“	Revolução Industrial (II): Impactos ambientais e sociais.
“	“	Era Napoleônica
“	“	Revoltas anticoloniais no Brasil.
9º	2º	I Reinado e os primeiros conflitos pós-independência.
“	“	Revoltas regenciais.
“	“	Luta e resistência à escravidão no Brasil.
“	“	Crises do II Reinado.
“	3º	Fim da Monarquia e início da República
“	“	Revoltas populares na Primeira República.
“	“	I Guerra Mundial e a crise de 1929.
“	“	Revolução Russa.

“	“	Eras Vargas.
“	“	O pós-guerra e os direitos humanos.
“	“	República Oligárquica, coronelismo e política de governadores.
“	4º	Infância no Brasil republicano.
“	“	Guerra Fria.

Tabela 4. Fonte: Disponível em: <https://rioeducaweb.ip.tv/>. Acesso em: 2 de dezembro de 2021.

Tabela adaptada – estrutura Escolas do Amanhã

Numeração	Descrição
1	Estrutura de Concreto - Com o objetivo de ter uma construção mais ágil, sustentável, moderna e de qualidade, o esqueleto da escola foi todo projetado em blocos pré-fabricados de concreto.
2	Vedação Termoacústica - Com o objetivo de ter uma construção mais ágil, sustentável, moderna e de qualidade, o esqueleto da escola foi todo projetado em blocos pré-fabricados de concreto.
3	Salas Climatizadas - Com o objetivo de criar um ambiente confortável que viabiliza aulas mais interativas e dinâmicas, todas as salas são equipadas com ar condicionado e estruturadas para receber projetores e computadores.
4	Acessibilidade - Tanto a estrutura do prédio quanto sua localização do terreno foram elaboradas de acordo com as normas de acessibilidade com o objetivo de oferecer um local de estudos mais adequado e seguro.
5	Área Externa Arborizada - Criada para propiciar o bem-estar dos alunos e professores, reduzir o calor do local e o impacto das chuvas.
6	Unidade de Alimentação e Nutrição - É onde a equipe nutricional prepara o cardápio e as refeições dos alunos, buscando oferecer sempre uma alimentação balanceada e saudável com frutas e legumes diversos.
7	Quadra Poliesportiva - Área construída para tornar as aulas de Educação Física e momentos de lazer dos alunos mais divertidos e produtivos.
8	Fachada Dupla com “brises soleil” - Dispositivo de proteção solar que facilita a passagem de ar e torna a escola mais arejada e o tempo dos alunos dentro dela mais prazeroso.

Tabela 5. Fonte: Disponível em: <https://escolasdoamanha.com.br/sobre-o-projeto/>. Acesso em: 21 de dezembro de 2021.



CRE	BAIRROS
1ª	Santa Teresa. Centro. Santa Teresa - Morro dos Prazeres. São Cristovão. Santo Cristovão. Benfica. PRAÇA MAUÁ. Estácio. Mangueira . Mangueira. SAÚDE. GAMBOA. Cidade Nova. PRAÇA DA BANDEIRA. Santo Cristo. São Cristovão . Caju. Rio Comprido. Catumbi. CIDADE NOVA. São Cristóvão . Gamboa. Paquetá. Rio Comprido . SÃO CRISTOVÃO. Praça Mauá. São Cristóvão.
2ª	. Flamengo. Andaraí. Andaraí . Gávea. Copacabana. Macaranã. Laranjeiras. LAGOA. Catete. Urca. Lagoa. Cosme Velho. Gávea (Rocinha). Maracanã. Leblon. Glória. Botafogo. Copacabana - Morro dos Cabritos. Grajaú. Alto da Boa Vista. Praça Da Bandeira. Tijuca. São Conrado. Tijuca - Comunidade Chacrinha. Leme. Humaitá. Vila Isabel. Rocinha. Grajaú - Morro Nova Divinéia. Praça da Bandeira. Vidigal. Alto Boa Vista. Ipanema. Jardim Botânico.
3ª	Água Santa. Engenho da Rainha. Tomas Coelho. Jacarezinho. Tomaz Coelho. Inhaúma. Rocha. Ramos. Méier. Engenho Da Rainha. Lins de Vasconcelos. Tomás Coelho. Del Castilho. Engenho de Dentro. Jacaré. Encantado. Bonsucesso - Complexo do Alemão. Inhaúma. Ramos - Complexo do Alemão. Sampaio. Jacaré. Benfica. Engenho De Dentro. Cachambi. Riachuelo. Maria da Graça. Pilares. Bonsucesso. Higienópolis. Engenho Novo. Água Santa. Todos os Santos. Piedade.
4ª	Vigário Geral. Braz de Pina. Penha. Penha. Cordovil. Maré - Bonsucesso. Penha-Circular. Benfica. Maré. Penha Circular. Jardim América. Parada de Lucas. Vila da Penha. Bonsucesso - Maré. Ramos. Bonsucesso (Maré). Bonsucesso. Maré. BONSUCESSO. Braz de Pina. Pavuna. Penha-Circular. Bonsucesso. Vigário Geral. Ramos. Manguinhos. Benfica. Olaria.
5ª	Bento Ribeiro. Turiaçu. Irajá. Rocha Miranda. Coelho Neto. Oswaldo Cruz. Quintino Bocaiúva. Oswaldo Cruz. Cavalcante. Vicente de Carvalho. Cascadura. ROCHA MIRANDA. Madureira. Marechal Hermes. Campinho. Vigário Geral. Vila Kosmos. Vila Da Penha. CAMPINHO. Irajá. Cavalcanti. Vaz Lobo. Honório Gurgel. Tomas Coelho. Vista Alegre. Colégio. Guadalupe. Vicente de Carvalho .
6ª	Colégio. Guadalupe. Acari. Pavuna. Ricardo de Albuquerque. Costa Barros. Guadalupe. Coelho Neto. Deodoro. Parque Colúmbia. Anchieta . Barros Filho. Irajá. Cascadura. Parque Anchieta. Anchieta.
7ª	Jacarepaguá. Freguesia (Jacarepaguá). Taquara. Recreio dos Bandeirantes. Itanhangá . ANIL (Gardênia Azul). Jacarepaguá (Vargem Pequena). Rio das Pedras - Itanhangá. Jacarepaguá (Anil) Freguesia (Tanque). Vargem Grande. Praça Seca . Jacarepaguá . Cidade de Deus . Vargem Pequena.
8ª	Deodoro. Senador Camará. Senador Camará - Lote São José. Realengo. Jardim Sulacap. Realengo. PADRE MIGUEL. Marechal Hermes. Magalhães Bastos. BANGU. Santíssimo. Padre Miguel. Senador Camara. Vila Militar. Guadalupe. Vila Kennedy. Bangu. Campo dos Afonsos. Senador Camará.
9ª	Cosmos. Paciência. Inhoaíba. Campo Grande (Cachamorra). Santíssimo. Campo Grande. Campo Grande. Inhoaíba. Inhoaíba. Araújo de Cosmos. Senador Vasconcelos. Conj Campinho. Campo Grande. CAMPO GRANDE. Campo Grande. Cosmos. Nova Iguaçu. Campo Grande. COSMOS. Santíssimo. Campo Grande. Guaratiba.
10ª	Guaratiba. Paciência. Cosmos. Santa Cruz. Paciência. Guaratiba. Palmares - Santa Cruz. SANTA CRUZ. Paciência. Jardim Maravilha. Pedra de Guaratiba. Campo

	Grande. Paciência. Guaratiba. Santa Cruz. Sepetiba. Paciência. Cosmos. Santa Cruz. Guaratiba. Sepetiba. Barra De Guaratiba.
11 <sup>a</sup>	Itangueiras. Jardim Guanabara. Jardim Carioca. Ilha do Governador. Tubiacanga. Freguesia ( Ilha do Governador ). TAUÁ. Tauá. Zumbi. Moneró. Galeão. Portuguesa. Jardim Carioca. Praia da Bandeira. Cacua. Cidade Universitária. Bancários. Zumbi. Galeão. Bancários . Portuguesa. Jardim Guanabara.

Tabela 6. Tabela adaptada de acordo com os dados disponíveis em:  
<http://webapp.sme.rio.rj.gov.br/jcartela/publico/pesquisa.do?cmd=listCres>. Consultado em: 10 de junho de 2021.

### Divisão das CREs no território carioca



Imagem 1. Crédito: SME, 2011.

## Diferentes dimensões da comunicação

	<i>Definição</i>	<i>Exemplos</i>
<i>Meio</i>	Suporte de informação e de comunicação.	Impressos, cinema, rádio, televisão, telefone, CD-ROM, Internet (computadores + telecomunicação) etc.
<i>Modalidade perceptiva</i>	Sentido implicado pela recepção da informação.	Visão, audição, tato, odor, gosto, cinestesia.
<i>Linguagem</i>	Tipo de representação.	Línguas, músicas, fotografias, desenhos, imagens animadas, símbolos, dança etc.
<i>Codificação</i>	Princípio do sistema de gravação e de transmissão das informações.	Analogico, digital.
<i>Dispositivo informacional</i>	Relações entre elementos de informação.	Mensagens com estrutura linear (textos clássicos, música, filmes). Mensagens com estrutura em rede (dicionários, hiperdocumentos). Mundos virtuais (a informação é o espaço contínuo; o explorador ou seu representante estão imersos no espaço). Fluxos de informações.
<i>Dispositivo comunicacional</i>	Relação entre os participantes da comunicação.	Dispositivo um-todos, em estrela (imprensa, rádio e televisão). Dispositivo um-um, em rede (correio, telefone). Dispositivo todos-todos, no espaço (conferências eletrônicas, sistemas para ensino ou trabalho cooperativo mundos virtuais com diversos participantes. WWW).

Tabela 7. Fonte: LÉVY, Pierre. Cibercultura. São Paulo Editora 34, 2010. P. 66.

**Fontes Documentais**

Carta de Sangria. Conjunto documental: Fiscatura-Mor. Notação: códice 145, vol. 08. Datas - limite: 1818-1825. Título do fundo: Fiscatura-Mor. Código do fundo: 20. Argumento de pesquisa: físico-mor. Data do documento: 2 de setembro de 1820. Local: Rio de Janeiro. Folha (s): 146v. Disponível em: [http://historialuso.arquivonacional.gov.br/index.php?option=com\\_content&view=article&id=3497:carta-de-sangria&catid=140&Itemid=282#:~:text=Os%20indiv%C3%ADduos%20que%20atuavam%20como,fun%C3%A7%C3%B5es%20de%20sangradores%20e%20barbeiros](http://historialuso.arquivonacional.gov.br/index.php?option=com_content&view=article&id=3497:carta-de-sangria&catid=140&Itemid=282#:~:text=Os%20indiv%C3%ADduos%20que%20atuavam%20como,fun%C3%A7%C3%B5es%20de%20sangradores%20e%20barbeiros). Acesso: 12 de novembro de 2022.

Justicia gendarussa. Herbário Prof. Jorge Pedro Pereira Carauta (HUNI). Coleção Didática do Canto das Flores. Acervo online da Universidade Federal do Estado do Rio de Janeiro (UNIRIO). Disponível em: <http://www.unirio.br/ccbs/ibio/herbariohuni/justicia-gendarussa-burm->

f#:~:text=Justicia%20gendarussa%2C%20a%20popular%20vence,m%C3%ADsticos%2C%20que%20lhe%20conferem%20o. Acesso: 04 de novembro de 2022.