

GAMIFICAÇÃO ANTIRRACISTA: relato de experiência do encontro com professoras capixabas da Educação Básica¹

Marcos Sales Bezerra²

Maria Elizabeth Barros de Barros³

Resumo: Este artigo propõe-se a analisar relatos de professoras numa experiência pedagógica antirracista intitulada “Práticas antirracistas com o uso das Tecnologias Digitais”, realizada durante o período da pandemia de Covid-19. Na experiência, agenciamos reflexões críticas sobre os sistemas de Relações Étnico-Raciais, com especial atenção ao contexto das redes sociais virtuais, em particular, aos jogos *online*. A coleta dos dados baseou-se em pesquisa documental e em rodas de conversas virtuais conduzidas por meio da observação participante. Como concretude, foi desenvolvida uma atividade pedagógica que intitulamos de gamificação antirracista. Os resultados apontam que, embora existam desafios estruturalizantes, é possível implementar práticas educativas antirracistas integradas às metodologias ativas, criando espaços de aprendizagem mais inclusivos. Além disso, a experiência evidenciou o potencial pedagógico da gamificação para desconstruir padrões sociorracias reproduzidos por algoritmos presentes em ambientes virtuais sociais.

Palavras-chave: antirracismo; metodologias ativas; gamificação antirracista.

ANTI-RACIST GAMIFICATION: Experience report of the meeting with Basic Education teachers

¹Decidimos manter o artigo no gênero feminino, pois a maioria das participantes desta experiência são mulheres que, no que diz respeito às questões de racialidades, se autoidentificam em diferentes categorias de raça/cor. Ainda assim, reconhecemos que as lutas antirracistas são construídas por todos os coletivos, independentemente das identidades de gênero e das diferentes formas de atuação coletiva.

² Doutorando em educação pelo Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal do Espírito Santo. Pesquisador vinculado a Associação Brasileiro de Pesquisadores Negros (ABPN), Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação (ANPed) no Grupo de Trabalho (GT) 21 - educação das relações étnico-raciais (ERE) e Núcleo de Estudos e Pesquisas em Subjetividade e Políticas (NEPESP/UFES), professor da Educação Básica. O artigo foi realizado com apoio da Comissão de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior - Brasil (CAPES). ORCID ID: <https://orcid.org/0000-0002-0152-7037>. E-mail: mbezerra.adm@gmail.com

³ Doutora em educação e Sociedade pela Universidade Federal do Rio de Janeiro (UFRJ), professora titular do Departamento de Psicologia da Universidade Federal do Espírito Santo (UFES) e da Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal do Espírito Santo (UFES), psicóloga. Coordenadora do Núcleo de Estudos e Pesquisas em Subjetividade e Políticas (NEPESP/UFES). ORCID ID: <https://orcid.org/0000-0003-1123-4374>. E-mail: betebarros@uol.com.br

Abstract: This article aimed to analyze the accounts of teachers participating in an antiracist pedagogical experience entitled "Antiracist Practices Using Digital Technologies," carried out during the Covid-19 pandemic by basic education teachers from Espírito Santo, Brazil. In this experience, we promoted critical reflections on Ethnic-Racial Relations systems, with particular attention to the context of virtual social networks, especially online games. Data collection was based on documentary research and virtual discussion circles, conducted through participant observation. As a concrete outcome, we developed a pedagogical activity that we called Antiracist Gamification. The results indicate that, despite structural challenges, it is possible to implement antiracist educational practices integrated with active methodologies, creating more inclusive learning environments. Furthermore, the experience highlighted the pedagogical potential of gamification to deconstruct socio-racial patterns reproduced by algorithms present in virtual environments.

Keywords: antiracism; active methodologies; antiracist gamification.

GAMIFICACIÓN ANTIRRACISTA: Relato de experiencia del encuentro con professoras capixabas de Educación Básica

Resumen: Este artículo propuso analizar los relatos de docentes en una experiencia pedagógica antirracista titulada "Prácticas antirracistas con el uso de tecnologías digitales", realizada durante el período de la pandemia de Covid-19 por profesores de educación básica. En dicha experiencia, promovimos reflexiones críticas sobre los sistemas de Relaciones Étnico-Raciales, con especial atención al contexto de las redes sociales virtuales y en particular los juegos en línea. La recopilación de datos se basó en investigación documental y círculos de conversación virtuales, conducidos mediante la observación participante. Como resultado concreto, se desarrolló una actividad pedagógica que denominamos "Gamificación antirracista". Los resultados señalan que, a pesar de los desafíos estructurales es posible implementar prácticas educativas antirracistas integradas a metodologías activas, generando espacios de aprendizaje más inclusivos. Además, la experiencia evidenció el potencial pedagógico de la gamificación para deconstruir patrones socio-raciales reproducidos por algoritmos presentes en los entornos virtuales sociales.

Palabras clave: antirracismo, metodologías activas, gamificación antirracista.

INTRODUÇÃO

Numa tarde interrompida por barulhos. Do quarto escuto jovens falando muitos palavrões. Em seguida, percebo que os sons ecoavam do celular do meu sobrinho, um menino negro de 12 anos, que, em contra turno escolar, estava *online* jogando *free fire* - *game* de simulação de batalha. Entre os equívocos que percebo ocorrer, o que mais chamou a minha atenção foram os usos da linguagem dos jogadores, maiormente jovens. Dentre os absurdos, para não dizer o pior, me incomodou o posicionamento de superioridade racial. Frases como: "Cala a boca, você é um macaco! Ou aquelas que explicitamente diziam: "você nem é branco!" Demonstra que a incapacidade de realizar algo no jogo era relacionada à raça/cor. Ao final, percebi que os efeitos negativos eram dados somente aos

jogadores que simulavam o *avatar* com características da raça/cor preta/parda (Autor 1, 2021).

Ao observar a sociedade brasileira, Freire (2020) nos tem sugerido que, para pensar o conceito de relações, da esfera puramente humana, é preciso analisar os efeitos dos consequentes aspectos de criticidade, de multiplicidade, de transcendência e de pluralidade que guardamos ao longo do tempo. Nessa circularidade, trazida pela pluralidade na própria singularidade, entendemos que todos os rituais pedagógicos fortalecem a compreensão das dimensões cotidianas, inclusive as relações sociorraciais entre os diferentes sujeitos. Em algumas apostas, é possível intuir investidas enganosas cultivadas pelas dimensões simbólicas e materiais que podem nos afastar dos espaços acolhedores. E mesmo aqueles espaços, direcionados ao público ainda na fase infanto-juvenil, que esboçam esta tentativa, incidem em aparecer a alienação dos acontecimentos perversos da vida. Sem dúvida, eles reproduzem, majoritariamente, aos grupos historicamente constituídos como minorias (mulheres, pretos, pardos, pessoas LGBTQIAP+, pessoas com deficiências (PCD's) entre outras) contatos intransitivos e danosos dessas vivências coletivas. Assim, são reduzidas as possibilidades de ser nos espaços da vida pública. Pensamos como Freire (2020) que a educação é libertadora, assim, os movimentos de lutas sociais, como o Movimento Negro Brasileiro (MNB), nos educam a compreender não apenas a importância das relações, dos acessos, incluindo nos espaços entendidos pela simbólica lógica como lugares de poder. Certa ordem se distingue dos contatos de outra esfera animal (Freire, 2020). Desse modo, é fundamental denunciar de maneira responsável a circularização da história única das relações (Adichie, 2019), estabelecida por e sempre à disposição dos grupos instituídos como universais - a instituição branquitude (Bento, 2022).

Na atualidade, trazido pelo sensório crítico do MNB (Sodré, 2023) no campo simbólico, é possível afirmar: corpos negros são potentes de suas maneiras. Certas desapropriações no campo material estão sendo postas pelas políticas sociais, que não só ampararam o povo negro nos acessos às *áreas duras*

- como nas universidades e no mercado de trabalho (Sansone, 1966), mas convocam toda a sociedade a romper os paradigmas judiciosos, fundamentalistas, que norteiam a inscrição distanciada de si, aquelas dirigidas tão-só pela capacidade de explicar tudo por meio dos números. Junto ao pensamento decolonial, adotamos outras feições para repensarmos o controle dado pelo enfoque ocasionado pelo axioma do norte-global, aspectos nitidamente prejudiciais na atualidade (Mignolo, 2010). Freire (2020) nos diz que olhar as relações do homem é pensar as realidades de ser e estar *com* o mundo, e não só as relações de contato e estar no mundo. Assim, ao olhar para as relações instituídas nas redes sociais virtuais, percebemos que elas apresentam uma aparência de normalidade sociorracial. No entanto, com certa apreciação crítica, verificamos que a força mobilizadora dos signos que circulam nesses cabos é formatada pelas consciências colonizadas, no caso nacional, os diferentes pactos narcísicos (Bento, 2022). Logo, a partir da impressão trazida pelo relato inicial, tomados pelo olhar crítico e desconfiado, buscamos no ciberespaço mais informações sobre o mundo dos *gamers* - nome dado aos jogadores profissionais ou amadores das plataformas *online*.

Criticamente, realizamos uma pesquisa etnográfica virtual (Santos; Gomes, 2013) de natureza descritiva. Na procura, não buscamos encontrar apenas uma resposta objetiva: sim ou não, mas apostamos compreender as sociabilidades dos *gamers*, com o interesse de apreender as experiências comuns dos e entre o público que, em idade escolar, também atua nas plataformas *online*. Em meados de junho de 2021, por meio de fonte secundária, foi realizada uma breve escavação etnográfica virtual no *YouTube* - plataforma de vídeos *online*. Essa base foi escolhida tendo em vista que, além de guardar os vídeos - referências dos canais de maior visualização das plataformas, ela também transmite *live* das competições, registrando também os compilados das experiências dos *gamers* ao grande público. Os termos utilizados na busca, sendo os títulos dos vídeos, os resumos e as palavras-chave, foram: “*games*”, “*free fire*” e “*racismo*”. Nos filtros, o período de referência (data do *upload*) foi este ano, 2021. Nos resultados, encontramos uma lista dos

vídeos “mais acessados e menos acessados” pelos usuários. Na sequência, os resultados foram novamente filtrados por: a) data de upload: este ano 2021; b) tipo: vídeo; c) idioma: português; d) ordenado por: relevância; e e) duração: 4 a 20 minutos. Como o site organiza os resultados pela ordem dos filtros, analisamos somente os quinze primeiros vídeos dos “conteúdos relevantes”.

Analisando o repertório dos 15 vídeos, verificamos que todos são apresentados pelo conteúdo de cortes das experiências reais em jogos *free fire* - um compilado dos jogos mais assistidos. Em regra, as experiências dos *gamers* exibem um comportamento racista, preconceituoso e machista, sejam eles, dados por palavras e sinais explícitos de hierarquização sociorracial. Dentre os quinze vídeos, apenas dois apresentam *gamers* do gênero feminino. Ainda nos resultados, nos chamou atenção que este cenário se trata como condição já comum entre os *gamers* e é estabelecida de maneira pública na plataforma entre os diferentes usuários. Afirmamos isso pelo fato de alguns conteúdos estarem registrados na plataforma há mais de quatro anos e alguns totalizarem 889 mil *views*. Sobre as particularidades, a enunciação explícita dos conteúdos racistas exibidos nas plataformas não é sequer questionada por outros usuários, esses não *gamers*. As redes sociais virtuais também sustentam os comportamentos racistas dos *gamers* e nutrem as expectativas de outros grupos que acessam essa plataforma. Desse modo, verificamos que existem usuários nas redes sociais virtuais que reproduzem a linguagem do racismo como gestos naturais. Entre as verificações iniciadas, uma das piores constatações foi compreender que o racismo organiza as práticas dos jogos, alguns canais reproduzem sob conteúdos de “humor” as violências, o que na atualidade, entendemos não ser “humor”, e sim racismo recreativo (Moreira, 2019).

O alcance de políticas de ações afirmativas para o povo negro foi possível pela luta do MNB. Dentre elas, as políticas educacionais que trouxeram consigo intencionalidades simbólicas e materiais de positivação do povo negro no campo educacional e fora dele (Borges, 2018; Oliveira, 2018). Junto à Lei n. 10.639, que estabelece algumas diretrizes para o diálogo da História e Cultura Afro-brasileira e Africana na Escola (Brasil, 2003), a instituição escola e os

profissionais da educação podem realizar com autonomia explicações das experiências e inserção das diferenças do povo negro na sociedade. Contudo, problematizamos que outros dispositivos de positivação podem alinhar-se, por exemplo, às experiências que os/as estudantes trazem da circulação nos jogos *online*. Esses jogos podem ressignificar seus olhares acerca de todas as coisas. É devido a esse lapso, questão trazida pelos resultados deste breve cenário, que buscamos preencher discussões com essa pesquisa. Em termos sociais, são caminhos de partida para, ao menos, problematizar junto aos agentes implementadores - as professoras (Lotta; Pavez, 2009) - a importância de produzir práticas pedagógicas antirracistas com metodologias ativas.

Este artigo está direcionado a todo o campo docente, em especial, às professoras do Ensino Fundamental I da Educação Básica, interessadas em desenvolver práticas antirracistas e didáticas com o uso de metodologias ativas. Junto ao relato de experiência (Mussi; Flores; Almeida, 2021), apresentamos uma formação antirracista. Assim, o problema de pesquisa que se apresenta é: como os usos tecnologias tem ajudado as professoras capixabas durante a pandemia da Covid-19 e quais são os desafios encontrados? Este artigo foi pensado em cinco grandes diálogos. Após a introdução, apresentamos uma breve reflexão teórica, momento em que refletimos sobre os sistemas das relações étnico-raciais e algumas abordagens que permitem a compreensão de algumas fases desse sistema. Na metodologia, exibimos os elementos da trajetória, os procedimentos da produção de dados e os recursos tecnológicos utilizados na experiência. Em seguida, apresentamos a experiência da proposta pedagógica e outras questões referentes aos efeitos dos sistemas das relações étnico-raciais no espaço escolar. Ainda neste momento, realizamos uma atividade nomeada pelo grupo de gamificação antirracista. Por fim, nas considerações finais, escrevemos as impressões da concretude da experiência, uma tentativa ou alternativa para ao menos se pensar em ações para superar a violência dos racismos.

O SISTEMA DAS RELAÇÕES ÉTNICO-RACIAIS: UMA BREVE REFLEXÃO

No Brasil, o sistema das relações étnico-raciais⁴ ainda organiza as disputas dos acessos aos diferentes lugares e instituições, sejam na/para as dimensões materiais, subjetivas, entre outras. As contribuições dos estudos sociológicos denunciaram que os aspectos dos acessos às instituições, tanto as diferenças e desigualdades sociais, têm como base a raça/etnia (Guimarães, 1999; Campos, 2007; Oliveira, 2018; Oliveira, 2021; Gomes, 2017). Outros resultados⁵, com enfoque nas subjetividades, ofereceram minúcias das relações sociorraciais, não só para compreender os efeitos dessas disputas ao estrago econômico, mas também a apreensão dos impactos a outras grandezas da vida, sejam elas: as dimensões identitárias, subjetivas e espirituais (Bento, 2022; Schucman, 2014). Os diferentes signos se demudam e, não se importando com as peças, ele continuou operando extenso ao tempo de diferentes formas. Cavalcanti (2021) afirma que os sistemas apresentam diferentes fragmentos e se adaptam ao longo do tempo, ele operou pela lógica colonial, neocolonial e agora pela lógica capitalista. Situado pela falsa ideia arquitetada no passado, atrelado às bandeiras da descoberta do desenvolvimento, na presente época ele segue reproduzido pelo discurso da meritocracia, do perante a lei: “todos

⁴ Como Oliveira (2021), pensamos o sistema das relações étnico-raciais pela perspectiva histórica-crítica. Houveram muitas teorias que integraram no debate societário a possibilidade da incorporação de ações afirmativas e condições palatáveis de integração do povo negro no contexto escolar. Contudo, tais explicações também paralisam o “problema racial” em algum lugar, seja no outro, nas instituições e também encontram limites quando certas reivindicações se esbarram nas lógicas imperialistas de sociedades racistas. Entendemos ser o sistema estruturalista porque, na transcendência dos sistemas - colonial, ditatorial e capitalista dependente, para o seu funcionamento, ele cria signos, captura elementos, ressignifica o prisma histórico, mas sempre mantendo o racismo como motor. Inspirado nas discussões da analítica da Amefricanidade de Lélia González, Oliveira (2021) nos alerta que o racismo que cria a hierarquização racial - o racismo é aquele fundante em todos os modelos dos sistemas. Ele cumpre a norma de reproduzir lugares e organizar um conjunto de práticas que determinam os sujeitos a certas funções. Entendemos o sistema estruturalista porque a estrutura que criou o negro não altera o seu modo de olhar para ele. Assim, manter o problema na estrutura ou em diferentes modulações de maneira antagônica é dizer que ela é a “culpada”, mas não responsável. Um conjunto de sistemas dado pelo viés antagônico em equilíbrio.

⁵ Por razões de espaço, não traremos, no presente artigo, o imenso debate que tem ocorrido no Brasil sobre o tema branquitude. Indicamos ver, em especial, Rachleff (2004), Cardoso (2008), Piza (2016) e Diangelo (2018).

somos iguais”. Ajuizamos de maneira crítica que esses sistemas podem ser percebidos como problemas, um problema sistêmico e silencioso. Neste artigo, denunciamos os sistemas como um laboratório de linguagens raciais das violências (Schwartz, 2012).

No século XIV, em terras brasileiras ainda tidas como América portuguesa, o inicial sistema do laboratório sociorracial foi demarcado pelo vagaroso esvaziamento dos povos indígenas. Nas primeiras expedições portuguesas, os documentos mencionavam o caráter endêmica dos grupos nativos, seus hábitos e práticas condenáveis aos olhos dos invasores. Contrário àquilo propagado à colônia para o reino português, os registros mencionavam o abundante trato aos aspectos da natureza: águas sadias para consumo; riqueza frutífera; terras férteis. O Brasil era perfeito, o único problema, eram os habitantes, os ditos locais (Schwartz, 2012). Enquanto o sistema galgava seu desenvolvimento, foi trazido pelos jesuítas aos povos nativos os primeiros contatos dos costumes da corte. Esta ideia abarcava dar ao povo sem fé, nem lei e sem rei, os ajustes creditados como adequados pelo novo mundo (Schwartz, 2012). É possível perceber alguns deles registrados na tela "A primeira missa no Brasil" (1860) do pintor brasileiro Victor Meirelles.

E, como uma máquina, o sistema continuou operando. Em seguida, o alvo de maior letalidade foi deslegitimar os africanos, pretos, pardos, mestiços. Na medida em que avançou a ciência moderna, batizada pelas diferentes instituições do povo “civilizado”, a linguagem do laboratório sociorracial tornou-se mais qualificada. O modelo darwinista alçado pelo aparato das Ciências Biológicas ganhou mais fôlego e significação com a linguagem da instituição Direito, esta última entendida como instituição que produz explicações legais e versões positivistas da sociedade. O Direito operou como instrumento que adubou as diferenças étnico-raciais, principalmente na definição daqueles que, na atualidade, ao fechar os olhos, grande parte do societário ainda absorve como únicos autores da criminalidade, como tara ainda são vistos com arquétipos do perfil criminoso. A exemplo disso, temos o Código Penal de 1894, documento que visou atenuar o tratamento diferenciado aos

criminosos mediante suas características genéticas e físicas. Aos olhos da ciência jurídica, brancos e pretos eram entendidos como diferentes (Schwartz, 2012).

Retirar a força vital dos sujeitos foi e ainda é indispensável para o funcionamento e ordem dos sistemas. Freire (2020) aponta que, na intransitividade da consciência, o homem, qualquer que seja o seu estado, é dado por um ser aberto. Contudo, sua limitação é na apreensão aos desafios fora da órbita vegetativa (Freire, 2020). Este autor nos diz que o primeiro compromisso do homem é dado a compreender sua simples esfera vital. Todo este atraso acoplado à questão sociorracial trabalhou não apenas para ocultar a real intenção dada pelos efeitos desse laboratório, sendo uma delas a alusão da “boa aparência”, mas também para elevar a posição dos sistemas como um “organizador”, atribuí-lo como “bom”, “universal” e “acessível”. A exemplo do que ocorreu no século passado, demarcado pela ideia do “mito da democracia racial”, ele foi titulado como sistema colonial (Schwartz, 2012). Para entender, o sistema da democracia racial prescreveu a alienação dos sujeitos e contribuiu para que o societário não produzisse olhares críticos para algumas dimensões, inclusive para as relações sociorraciais. Uma direção foi construir um sujeito distante dos encontros com os outros e também de si. O banimento de si foi um dos órgãos do sistema colonial, e o mais terrível, o sistema enalçou todas as cruéis narrativas. Os “outros” foram nomeados como primitivos, selvagens e imaturos e, no ápice do enfoque da desumanização, foi instituída a ideia da raça/cor (Schwartz, 2012). E, junto a essa última, foi arquitetada a hierarquização racial - o racismo (Schucman, 2014). O supremacismo do ideal branco (Schucman, 2014) estruturou as relações sociorraciais, retirando daqueles que reúnem quaisquer aspectos que o identifiquem ao povo negro as dimensões de dignidade, do encontro de si e de sua relação com a Diáspora.

Em 1930, face ao anseio do Brasil nacionalista, em novo aparato do sistema nomeado de democracia racial, antropólogos e sociólogos antirracistas começaram a revelar danosas explicações. Rosa (2014) explica que o sistema da democracia racial foi organizado como paradigmas e ilustra que, a respeito

das relações étnico-raciais, a sociedade brasileira conviveu cada momento com três peculiaridades. O primeiro, a morenidade, discutido por Gilberto Freyre, em novo aparato, explicou com foco na valorização da miscigenação elevando positivas categorias raciais híbridas: o moreno. O segundo, o foco na classe, dado pelos estudos liderados por Florestan Fernandes, atrela que na explicação da transição da sociedade escravocrata para a sociedade de classes, o sistema conservou o caráter hierárquico, tendo as desigualdades sociais explicadas somente pela noção de classe. E o terceiro, o titulado central racial, o autor Hasenbalg irá vincular a discussão não apenas à questão social, ele inclui a raça como elemento principal. O autor elabora que a estrutura da sociedade brasileira atua contra todos, reprimindo mais os negros e mestiços. Contudo, o autor também nos alertou para as práticas simbólicas e sutis que, na atualidade, ainda não os favoreceram (Rosa, 2014). Afirma Guimarães (1999) que a sociedade nacional não opera de modo exato nas suas relações, ela é hierarquizada de modo que o sistema funcione pela preferência dos sujeitos cujos atributos para esta escolha se esbarram no grupo de origem de raça/cor.

Processamos que a invenção da raça/cor foi e ainda é um elemento dos diferentes conflitos da vida social e pública, com destaque para os tensionamentos do acesso e permanência dos lugares sociais de decisões. Nessas diferentes tensões sociorraciais, nos atentamos ao alerta que recai sobre os resultados dos acessos dos grupos dissidentes aos espaços de prestígio e notoriedade social, quer em termos de poder. As ascensões dos diferentes grupos dissidentes, aqueles que por força antirracista não são captados pelo sistema racista, classista e pela instituição branquitude, acionam os efeitos perversos ao funcionamento dos diferentes sistemas. Eles podem ameaçar e, de certa maneira, transformam as dinâmicas do funcionamento do sistema sociorracial (Schwartz, 2012; Schucman, 2014; Oliveira, 2018), inclusive as mudanças dos sistemas nas redes virtuais sociais. Na modernidade, o sistema das relações étnico-raciais segue operando como uma questão não resolvida.

METODOLOGIA

Esta é uma pesquisa de abordagem qualitativa ancorado na tessitura de cunho exploratório e inspirada pelo relato de experiência (Mussi; Flores; Almeida, 2021). Essa abordagem explica que a narrativa dos autores é essencial no processo de produção das informações. A narração inscreve-se na subjetividade e num tempo, que pode ou não ser linear, mas são registros que emergem da consciência das representações que o sujeito constrói de si frente ao resgate do momento vivido. Na pandemia de Covid-19, em julho de 2021, foi realizada pela Secretaria Municipal de Ensino, numa capital capixaba, uma semana formativa intitulada “Práticas Antirracistas na Educação”. Com base na Lei n. 10.639 (Brasil, 2003), dentre as finalidades da semana, uma delas foi oportunizar momentos para pensar a Promoção da Igualdade Racial e o Combate ao Racismo. Foram organizados quatro encontros em formato de minicurso para as profissionais da educação básica do Ensino Fundamental I (professoras do 1º ao 5º ano) e profissionais da equipe de gestão. Com carga horária de cinco horas cada formação, os minicursos ocorreram de maneira virtual por meio da Plataforma de Aprendizagem da Rede. Aqui, narramos alguns acontecimentos do último encontro da semana, o minicurso “Práticas antirracistas com o uso das tecnologias digitais”.

Sobre o minicurso, a formação antirracista ocorreu de forma virtual. Inicialmente, uma parte orientada pela Gerência de Formação da Rede Municipal (GFRM)⁶ e outra conduzida pelos autores deste artigo, que, na ocasião, um deles estava na Rede como professor de tecnologia educacional. A observação participante foi o instrumento de coleta de dados, junto a 50 professores do Ensino Fundamental I. Em termos formativos, todos têm formação em licenciatura. Em termos de gênero, 42 professoras expressam suas mulheresidades. Cumprindo o esperado pela Lei n. 10.639/2003 (Brasil, 2003), os mediadores dos minicursos foram profissionais com licenciatura na área da

⁶ Para explicar, GFRM é o nome fictício do setor de formação continuada da rede municipal de ensino capixaba.

educação com pós-graduação específica na área da educação antirracista. Na trilha formativa dos sistemas, parte teórica deste artigo, foi metáfora experimentada no minicurso. Foram registradas pelos autores as experiências das diferenciações construídas em relação com o próprio movimento das participantes inseridas na rede municipal. Foram utilizadas as seguintes ferramentas educacionais: i) *Google Meet*, para conversas sobre os desafios de fazer, realizar e conduzir práticas pedagógicas antirracistas; ii) *Google Forms*, para elaborar um game; e *Google Jamboard*, para o registro das impressões da experiência da formação. Na concretude, a avaliação coletiva, que visou positivar a presença negra nos jogos *online* criamos uma gamificação antirracista.

O CENÁRIO DA EXPERIÊNCIA

Inicialmente, é importante dizer que, por mais que o minicurso tivesse um roteiro planejado, aspectos definidos com a GFRM para a mediação, na sua essência, ele foi um encontro de muitas conversações. Dizemos isso, pois, devido à pandemia de Covid-19, a lógica instituída para o mundo foi o distanciamento social e nas práticas educativas da Educação Básica não seria diferente - as professoras capixabas já estavam realizando todas as suas atividades de trabalho em tela - palavra que nos remete a estar sempre conectados por algum equipamento tecnológico para falar com as demais colegas, estudantes e familiares. Logo, assim como muitas redes de educação do país, as professoras capixabas tiveram que, em tempo recorde, sustentar fluxos caóticos e múltiplas interações sociais, em sua grande maioria, dadas pelas redes sociais virtuais. Para atenuar esse problema, notamos pelas conversações dadas no primeiro momento com a GFRM, que também foram atribuídas às professoras capixabas junto as atividades de docência e de

planejamento um conjunto de atividades intensas de formação continuada, sendo a maioria delas relacionadas às atividades de professora-pesquisa⁷.

Se pensarmos em um âmbito completo, ficam evidentes as preocupações com os efeitos colaterais destes usos. Interessa aqui avigorar que eram “em tela” que as professoras capixabas estavam realizando as aulas, inclusive aquelas voltadas à alfabetização dos estudantes da Base Nacional Comum Curricular. Foram apreendidos que nas atividades professora-pesquisa, dentre os *booleanos* mais procurados foram: tecnologias, comunicação e metodologias ativas. Soma-se a isso, os desafios de realizar virtualmente ações pedagógicas de reforço escolar, colocadas de maneira pontual, pois cada turma apresenta suas particularidades, devido ao número de estudantes com diversas dificuldades. A partir das apreensões iniciais, ficou evidente que todo o processo formativo era bem-vindo. Esse foi o cenário legítimo de reivindicação das professoras de aprender novos temas, mais afincos, tecnologias e racismo. O minicurso foi constituído em dois momentos formativos. No primeiro, dado em torno da realização de uma roda de conversações virtual, pois continuamente o microfone estava *ON*. De modo breve, foram apresentados os seguintes assuntos: sistemas das Relações Étnico-Raciais; Tecnologias da Informação e Comunicação (TIC's) e Racismo. No segundo, conversamos a respeito dos efeitos dos sistemas na área educacional e propomos como avaliação a realização de uma intervenção pedagógica: a realização de um jogo.

1º momento

Com a exibição de *slide* interativo, procuramos juntos a abordagem crítica (Bento, 2022; Gomes, 2017) recuperar ideais instituídos pelos diferentes sistemas. Em todos os instantes, nós conversamos. Uma conversa em que

⁷ Destacamos que, neste período, haja vista, os usos frequentes das redes sociais virtuais, as professoras também tiveram a obrigatoriedade de investigar sobre práticas educativas que buscavam aprimorar a sua própria prática docente por meio dos usos das tecnologias “em tela”.

realmente os interlocutores estavam interessados em aprender novas práticas pedagógicas, essas com a potência antirracista. Assim se deu o processo formativo, compartilhado por diferentes telinhas e por diferentes realidades. Em meio aos diferentes sons, sejam das crianças, filhos das professoras que, devido à pandemia, também estavam em casa, do barulho da panela de pressão e das diversas chamadas telefônicas, nós conversamos. Além de fundamentarmos a discussão da promoção da igualdade racial, juntos entendemos que é possível realizar um trabalho investigativo interdisciplinar, pois estávamos atingindo reflexões de duas ou mais áreas do conhecimento, no qual instigamos o exercício sem silenciamentos. Assim, quaisquer perguntas significaram artefatos importantes.

Ao olhar para a tela do computador, percebi que muitas professoras estavam com um semblante de cansaço. Durante a conversa inicial com a GFRM, algumas delas ainda estavam organizando seus materiais, se posicionando em frente à tela, contudo, um fato curioso acontecia, não sei se por alguma regra estabelecida para as formações, a todo o momento o grupo permanecia com a sua câmera ligada. O minicurso ocorreu na modalidade de formação em serviço e foi agendado para um dia no meio da semana. Logo, muitas professoras estavam na formação após um intenso trabalho de sala virtual com os estudantes. Contudo, mesmo aparentando esgotamentos, as professoras naquela semana estavam “emendando” suas atividades de docência da sala de aula por meio das “telas” com todas as formações em serviço da Rede (Autor 1, 2021).

Junto a Gomes (2017), nos debruçamos em perceber que algumas modificações sociais foram dadas no campo societário induzidas/condicionadas pelos empréstimos concedidos pelo olhar eurocêntrico, em nosso caso, determinando as condições da educação nacional, a citar: os materiais didáticos e práticas educativas. Ainda, dialogamos a respeito das leis existentes no Estado do Espírito Santo, aquelas que garantem a autonomia dos profissionais capixabas na elaboração de práticas antirracistas, e principalmente, sistematizamos os aspectos propostos na Lei n. 10.639 (Brasil, 2003). As linhas tênues que deixavam o distanciamento social ainda mais evidente foram aprofundadas ante os dados de desigualdades sociorraciais. Por meio de comportamentos diversos e posturas, evidenciamos que a realidade é

dada por diferentes arquétipos, alguns deles já pré-definidos. Como articula Gomes (2017), no contexto educacional, além de educador, cabe ao professor realizar a tensa tarefa de politizar a raça. Dentre as diversas indagações que nos ensinou o MNB, uma delas é superar o perverso fenômeno de objeto explícito - olhar para os sujeitos como objetos, sendo este ato atribuído secularmente por estereótipos ao povo negro.

Estabelecemos aqui uma reflexão importante: no caso das referências curriculares que garantem às professoras capixabas articular novas práticas com o uso das TIC's, constatamos que essas legislações já foram aprovadas e estão em estágio nos currículos, conforme relata a professora de Artes: “existem diversos documentos legais compartilhados no meu drive, mas eu não tenho tempo de ler todos eles”. Ou seja, podemos compreender que existem normas que regulam essa prática na rede municipal. Assim, verificamos que os desafios se concentram na efetivação dessas referências legais, ou seja, as intencionalidades se reconfiguram quando o documento é ou não colocado em ação pela secretaria municipal. A respeito disso, foram diversos os relatos visando não apenas estabelecer projetos tecnológicos pontuais em uma escola ou outra da rede, por exemplo, “(...) na minha escola falta um laboratório de informática com computadores”, como relata a professora do 3º ano. Verificamos que, são questões presentes na trajetória das professoras, o não acesso aos recursos tecnológicos.

No compromisso de ampliar as novas tecnologias, as professoras sobrecarregam ainda mais a complexa relação de ensinar na pandemia. Também observamos que, somado ao trabalho de professora-pesquisa, algumas atividades eram realizadas de maneira contínua pelas professoras, contudo, algumas delas eram dadas com os mesmos recursos tecnológicos. Ao longo da pandemia, as professoras, no seu processo de trabalho, empregavam os mesmos recursos, jogos, usos de técnicas, cujas adesões a novas práticas eram reduzidas entre elas. Aspecto constatado conforme relata a professora do 5º ano: “Eu sempre uso o mesmo jogo do formulário *Forms*, só troco o nome da escola, mas sigo usando o mesmo. Acho que isso é errado, mas estou cheia de procurar

sempre novas coisas para chamar a atenção dos estudantes”. Assim, atarefadas, as professoras dissociadas da prática de criação de novos conteúdos criativos, excluíam a possibilidade de usar novas ferramentas.

No que tange às necessidades compartilhadas sobre os usos das TIC's, as professoras relataram os problemas não somente sobre as legislações. Entre as questões mais citadas, ficou evidente a ausência de referências do pleno exercício dos usos das TIC's no cotidiano. Dentre as atividades individuais realizadas, foi possível perceber uma familiarização de algumas professoras com algumas tecnologias, principalmente aquelas recém disponibilizadas pela plataforma da secretaria. No relato, a professora de Artes diz: “a secretaria disponibilizou às professoras acesso ilimitado à plataforma Google Classroom, podemos usar pela conta do e-mail e compartilhar conteúdos com outras professoras da rede”. Nesta questão, não podemos afirmar que o uso da plataforma seja totalmente ilimitado, como diz a professora, contudo a ideia de partilhar os conteúdos produzidos entre elas é uma aposta que, ao mesmo tempo, fortalece os usos diferenciados desses recursos entre os estudantes e também pode reduzir a sobrecarga de tarefas entre elas.

Refletindo de modo crítico acerca das táticas efetivadas pelo grupo, constatamos uma espécie de projeção do saber universal dada de modo restrito aos estudantes, ou seja, ainda que os temas estejam ligados à formação de práticas pedagógicas, oferecida pelos saberes habituais, existem limitações graves, principalmente àquelas ligadas à formação e práticas do uso contínuo das tecnologias, e não só, constatamos que somente alguns projetos isolados são realizados por algumas professoras. Podemos assim comprovar o argumento defendido por Gomes (2017). Ao mesmo tempo que a teoria educacional desconsidera os saberes dos movimentos sociais negros, é curioso que ela também sequer garante a ampla circularidade do conhecimento científico instituído pelas ciências do norte-global. Numa avaliação preliminar da experiência, dentre as tantas tensões socializadas, aquelas mais visíveis foram o excesso de trabalho das professoras, contudo acumulavam-se outras, as tensões sociorraciais talhadas de maneira silenciosa.

2º momento

Durante esse momento, dialogamos que, dentre os possíveis caminhos para os usos das TIC's, temos aquele apresentado pelo modelo de jogos sérios - o *gamification*, direcionada pelo viés universal no qual os estudantes reconhecem e identificam uma questão-problema. Contudo, para resolvê-lo, é empregada no jogo uma lógica de competição, e pior, uma estratégia em prol do alcance dos resultados somente para si. Na sequência, conversamos sobre o termo *gamification* que surgiu pela ideia do programador *Nick Pelling*, por volta de 1960, e que associou os jogos que utilizam *design* com ações dinâmicas, sistemáticas e mecânicas aos *games*, ou seja, tornar algo que não é jogo em algo que pode ser um jogo. Assim, apesar das realidades sociais que esbarram na dinâmica do acesso às redes sociais virtuais, o *gamification* pode influenciar o desejo de solucionar desafios nas atividades educacionais. Ao mesmo tempo em que os estudantes aprendem, eles se engajam por temas que podem aprender jogando (KAPP, 2012). Mas, nessa passagem caótica, verificamos alguns aspectos arriscados. De maneira breve, conversamos que o *gamification* é um experimento similar do mundo real. Adverso à gamificação antirracista, nos propõe outra maneira de organização para algo, um olhar dado pela transitividade crítica (Freire, 2020). É dispor os elementos de cooperação, competição, narração e explicação de maneira crítica que, combinados, eles podem emancipar os sistemas e não somente os sujeitos de maneira individual (Gomes, 2017).

Escutamos muitas situações-problemas do contexto escolar. No compromisso que careceu no agir, no transformar algo para o coletivo, o nosso interesse foi plantar no grupo de professoras a proposta da gamificação antirracista, aquela que buscamos introduzir no conteúdo das interações virtuais. Nessa escuta, cobiçamos refletir os aspectos relacionados às dimensões subjetivas. Nessa linha, problematizamos as representações, os protagonismos, a posição dos sujeitos nos jogos *online*, logo as instituições raça,

cor, gênero e região apareceram na conversa. Ao seguir escutando o grupo interagindo entre si, e situações curiosas foram levantadas por algumas professoras. Como relata a professora do 2º ano: “(...) a minha turma tem muitos estudantes negros, eles dizem que jogam, mas sempre mostram os personagens brancos dos Estados Unidos (...)”. Outro ponto relevante foi a réplica da professora do 1º ano. Quando surge o assunto bonecas, ela logo responde: “(...) as minhas alunas ainda levam as Barbies para a sala de aula. E eu sempre coloco os desenhos para pintar, mas ainda poucas usam o lápis de cor marrom (...)”. Esses relatos são mais que argumentos que justificam a importância dos movimentos de agir antirracista no contexto escolar. Verificamos que, do mesmo modo que existem lacunas na efetivação das referências legais tecnológicas, elas também se ampliam naquelas que legislam sobre as políticas antirracistas.

Quando conversamos sobre o assunto representação dos diferentes sistemas sociorraciais, percebemos nas conversas que havia uma certa compreensão do grupo relacionada à diferença simbólica entre as crianças negras e brancas lotadas no interior do espaço escolar, contudo intuimos um silêncio compartilhado por algumas delas relacionado a isso. Algumas professoras tentavam construir uma ideia sobre essas diferenciações, mas logo detinham seus relatos. Por exemplo, no relato do professor de Educação Física, ele diz: “tenho estudantes que brincam com outros, mas quando surge uma briga, alguns xingam ele de (...)” Curiosamente, o sinal *ON* falhou e logo em seguida o assunto mudou de contexto. Assim, como as problematizações dessa diferenciação não foram mais elaboradas por ele, não foi possível compreender a origem, logo uma aparente compreensão da falha institucional desse “conjunto de acasos”. Buscávamos escutar, mesmo por uma distorção da transitividade ingênua dada por argumentos fabulosos (Freire, 2020), diálogos abertos a respeito dessas diferenciações, mesmo pelo teor de emocionalidade, mas eles não vieram.

Foi nesse momento que detivemos um tempo para dialogar a respeito das práticas emancipadoras que nos propõe a educação antirracista (Gomes, 2017).

Junto a esta autora, sem qualquer relação a um único problema, o grupo despertou em suas memórias diálogos das práticas antirracistas que eles já conheciam, aquelas socializadas pelos corredores das escolas, e/ou aquelas que já haviam sido desenvolvidas na sua escola. Esse momento foi necessário, uma vez que as trocas de ideias num espaço seguro podem proporcionar reflexões que possivelmente não ocorrem ou ocorreriam no ambiente habitual escolar. Segundo Gomes (2017), são as possibilidades que movem o mundo, e não só os acertos. No caso das práticas antirracistas, nos interessavam as apostas daquilo que deu ou não certo. Nesse momento, lançamos a pergunta: o que é dar certo?

Percebi que muitas professoras, aparentemente aflitas com os seus cadernos em mãos, buscaram resposta à pergunta citando apenas aquelas ações que foram destaque na notória “Semana Antirracista”. Percebi que poucos falavam outras práticas, aquelas que compreendem alterar alguns modos socialmente instituídos, que não foram apresentadas para toda a comunidade escolar. Em poucas palavras, nós percebemos que as práticas antirracistas mais citadas foram aquelas chanceladas publicamente pelos demais, aquelas que não são conhecidas. As organizações da carteira na sala de aula que remetem às relações sociorraciais, os usos das palavras assertivas para enunciar objetos, as intervenções das professoras diante das situações de racismo, não são notadas (Autor 1, 2021).

Gomes (2017) nos convida a apostar no agir dado pelas diferentes possibilidades. Nos relatos do grupo, percebemos que emancipar poderia até ser pensado nas práticas pedagógicas sobre mudar algum aspecto já estabelecido - rígido, instituído. Contudo, a dinâmica colocada no espaço educacional torna este aspecto reduzido. Isso faz com que cada vez mais as professoras construam suas práticas em torno de arquétipos performativos, à disposição de fazer com que a realidade mude somente em prol de uma recompensa. Como discutimos no tópico teórico, imerso na cultura da hierarquização, o ambiente escolar reproduz algumas ideias. No caso do cotidiano escolar, é crucial romper a cultura da competitividade, irromper o exercício de competição: “qual o mural é o mais bonito?”. Conforme aponta Schucman (2014), uma característica dos sistemas é encontrar maneiras de reproduzir a hierarquização. Seja ela dada em todos os lugares, com maior ou pouca intensidade, as hierarquizações tendem a aparecer, elas reduzem a

potência dos escassos instrumentos que ainda temos para concretizar o agir. No exemplo do mural, a competição dada no cotidiano escolar retira à nossa maneira de olhar para a grandeza sobreposta no trabalho daquelas professoras comprometidas em ampliar a luta antirracista. Olhar para o mural unicamente com a lente da exterioridade reproduz a pequenez das relações do presente e alastra um futuro vazio (Gomes, 2017). Em nossas conversações, quando repensamos o olhar da sociedade brasileira para o povo negro, chegamos a uma imagem, é necessário denunciar, reposicionar o sensorial que fala com/da/na realidade do povo negro. É preciso emancipar nossas práticas, torná-las antirracistas.

Ainda nas conversas, observamos que nas colocações dadas pelo sistema colonialista foram valorizados alguns conhecimentos e outros saberes foram apartados do espaço escolar. A exemplo, alguns aspectos como linguagem, protagonismo das ações e uso dos instrumentos da realidade não foram creditados como autoria de pessoas negras. Discutimos que a emancipação precisa ser articulada a todo o momento junto a políticas regulamentares. Porém, ajuizamos, juntos, que o olhar da emancipação precisa estar articulado aos saberes políticos, estéticos e identitários (Gomes, 2017). A gamificação antirracista foi construída com essas premissas. Na ocasião, pelo filme norte-americano de ação/ficção científica *Black Panther: Wakanda Forever* (tradução nossa, Pantera Negra: Wakanda para sempre) ser de maior representatividade e mais notório pelos estudantes, propomos um *game* sobre o filme, abordando a sua história e os seus personagens. Como justificativa, entendemos que o filme traz contexto e significados de positividade do povo negro e sua cultura. Ele compõe uma história na qual tanto nas imagens quanto nas etapas do filme estariam contidos os aspectos da representatividade e aprendizagem da cultura africana. Assim, realizamos a elaboração do *game* em dois momentos. No primeiro, organizamos a ideia das etapas e elementos que iriam compor o *game*. No segundo, preparamos o *layout* do *game* da ferramenta escolhida, *Google Forms*. E, ao final, testamos o *game*.

Na primeira etapa da gamificação, nos atentamos para a escolha das imagens do filme, aspectos de aprendizagem contidos nele e curiosidades a respeito do continente africano. Juntos, pensamos em quais imagens ou fotografias, encontradas na *internet*, poderiam de alguma maneira, positivar a presença do negro na escola, associado aos saberes estéticos (Gomes, 2017), imagens, às quais os estudantes, ao olhar, pudessem acessar um sentimento de orgulho e não, o contrário (Figura 1). Na primeira etapa, um dos momentos em que dialogamos bastante foi a respeito da surpresa com os resultados das buscas. No mecanismo de busca *Google Images*, utilizando os seguintes termos: “menina bonita” ou “menino bonito”, os resultados das imagens foram maiores de pessoas brancas. Nesta ocasião, realizamos um aberto diálogo a respeito das construções de referenciais, e percebemos que eles são estabelecidos por este sistema como barreiras de construção de referências positivas da criança negra.

Figura SEQ Figura * ARABIC 1 - Print de tela questão da gamificação antirracista

A guarda real formada por mulheres negras de Wakanda se chama as DORA MILAGRE. Certo ou Errado? * 50 pontos



CERTO



ERRADO

Fonte: Dados da pesquisa

Nas conversações, explanamos a respeito da gestão algorítmica⁸ utilizada nos bancos digitais de imagens do sistema *Google Images* - serviço de pesquisa da empresa *Google* que permite aos usuários pesquisar imagens *online*. Ao realizar a busca, percebemos que os padrões referenciais utilizados pelo banco de imagens são maiormente referenciais de signos e pessoas centradas no norte-global. Como relata o professor de Educação Física, ao dizer: “Eu sempre utilizei este sistema, mas fiquei surpreso com esses resultados de mais bonito. Parece que estamos na Suíça”. Ao analisar o relato junto aos resultados, encontramos pessoas brancas, loiras e quase todas de cabelos lisos. Este cenário explicado por Bento (2022) é nomeado de herança simbólica da representação da branquitude, uma mentalidade talhada nos sistemas das relações étnico-raciais e nutrida em outras vias simbólicas, nesse caso, nos mecanismos das redes sociais virtuais. A herança simbólica da instituição branquitude é ser o centro do mundo, referencial de beleza.

Figura SEQ Figura * ARABIC 2- Print de tela questão da gamificação antirracista

O filme é uma ficção, mas tem alguma referência à colonização de que país? Escolha a bandeira do país correto. * 25 pontos



BANDEIRA 1



BANDEIRA 2



BANDEIRA 3



BANDEIRA 4

⁸ Safiya Noble conceitua esta gestão como algoritmos de opressão. Em análise, especificamente no *Google*, ela demonstra que existem fórmulas algorítmicas, pouco explicadas e organizadas pela lógica corporativista, que irão pré-organizar os resultados das pesquisas dos usuários da rede. Para a autora, esses resultados que se apresentam neutros, na verdade, fortalecem e reproduzem uma estrutura racista e machista (Noble, 2018).

Fonte: Dados da pesquisa

Ao contrário, aos outros é dada a invisibilidade, os silêncios. Desse modo, para encontrar a “menina bonita” ou “menino bonito”, percebemos que seria necessário adicionar junto aos termos de busca um atributo específico relacionado ao grupo étnico-racial. Assim, percebemos que, para alcançar outros resultados, o caminho “adequado” seria especificar ainda mais nossos termos de busca, por meio dos termos raça/cor, recorte sociorracial do povo negro. Ao fim de muitos diálogos, avaliamos que tal necessidade está atrelada à ideia simbiótica de hierarquização do sistema sociorracial utilizada também nas redes sociais virtuais. Ou seja, existe um lugar do universal e outro lugar do singular, específico ou reduzido a termos. Elucidamos juntos que o particular sempre é o outro: o negro e o indígena.

Figura SEQ Figura * ARABIC 3 - Print de tela questão da gamificação antirracista



WAKANDA FOREVER - QUIZ INTERATIVO / TIPOS DE ORGANIZAÇÕES

OLÁ ALUNOS,

SEJAM MUITO BEM VINDAS (OS)

NESTA TRILHA APRENDEMOS SOBRE O FILME WAKANDA QUE RETRATA UMA PARTE DA HISTÓRIA DE ÁFRICA E SUAS TECNOLÓGICAS. SE VOCÊ É UM FÃ DO FILME PANTERA NEGRA, QUE TAL DESCOBRIR O QUANTO SABE SOBRE ELE? DEPOIS VAMOS SOCIALIZAR EM RODA DE CONVERSA SOBRE AS CURIOSIDADES DO FILME.

PROFº MARCOS

Fonte: Dados da pesquisa

A segunda etapa da gamificação foi pensar na organização das etapas do *game*. Observamos as ações que pudessem tocar os estudantes e que, durante

o *game*, eles também pudessem refletir a respeito do aprender junto à comunidade. Na trilha de aprendizagem para o *Wakanda*, propomos atividades que, pela ideia da emancipação, provocassem os estudantes a pensar a respeito da ideia da tecnologia. Similar ao filme, propomos perguntas que fizessem os estudantes pensarem sobre a relação do uso responsável dos recursos da natureza e o quanto ela pode ser uma tecnologia aliada aos seres vivos e ao papel emancipador da mulher negra na sociedade.

Ao final do segundo momento, formamos as questões no *Quiz Google Forms* titulado *Wakanda Forever* (Figura 3). A respeito do metal *Vibranium*, da atuação das guerreiras *Doja Milaje*, das nações da *África* que influenciavam a cultura do reino de *Wakanda* (Figura 2). Todas as perguntas foram colocadas de maneira obrigatória para que os estudantes respondam de maneira objetiva. As perguntas interativas, com apenas uma resposta, foram escritas com frases curtas, pensando nos diferentes níveis de alfabetização em que se encontram os diferentes estudantes.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Este artigo propôs-se a analisar os relatos de professoras numa experiência pedagógica antirracista intitulada “Práticas antirracistas com o uso das Tecnologias Digitais”, realizada durante o período da pandemia de Covid-19 por professoras capixabas da Educação Básica. Dividida em dois momentos, a experiência fomentou reflexões críticas sobre os sistemas de Relações Étnico-Raciais, com especial atenção ao contexto das redes sociais virtuais, em particular para os efeitos no público infanto-juvenil nos jogos *online*. A partir das conversações, constatamos que, frente ao distanciamento social e aos desafios impostos pela pandemia, a luta pela superação do racismo exigiu das professoras o rompimento com as estruturas institucionais. Antes, era preciso romper um emaranhado de legislações que constituem, só no papel, um espaço escolar assimétrico em torno do acesso às tecnologias, uma perspectiva que na realidade as professoras afirmaram não existir. Para realizar práticas

pedagógicas antirracistas no contexto virtual, era preciso resolver o acumulado volume não alcançado de tantas outras políticas.

Nas conversações, apesar do significativo esforço das professoras com ações de professora-pesquisa, os resultados demonstram ser indicadores pontuais. No primeiro momento, eles sugerem que as professoras reutilizavam os mesmos recursos pedagógicos, o que nos leva a crer que eles estavam se familiarizando com esses recursos de forma recente. Na visão das professoras, a rede municipal de educação se mostra indiferente ao tema tecnologia. Isso convalida com a pouca relação das professoras com os recursos que poderiam facilitar ainda mais o trabalho pedagógico. No segundo, os resultados demonstram que a prática pedagógica antirracista é uma ação difícil, contudo não é impossível de ser realizada. Apesar dos episódios que evidenciam certo limite das professoras frente aos episódios de hierarquização racial, na busca de reaprender suas práticas pedagógicas, alguns relatos emergiram nos debates expondo diversas situações. Esses dados nos arredam de afirmar que os espaços escolares capixabas estão isentos dos conflitos sociorraciais. Um episódio que confirma esta declaração é notarmos que, apesar do avanço da Lei n. 10.639/2003, as professoras ainda continuam no espaço escolar cercadas por diálogos que situam o povo negro sem referências positivas, e, no limite, a sua raça/cor é empregada pelos estudantes como recurso vexatório, uma saída para hierarquizar.

A fim de demonstrar como as assimetrias sociorraciais não estão superadas, notamos na experiência que, mesmo num espaço seguro inventado para reaprender as emergências das desigualdades sociorraciais, ainda atinamos silêncios de algumas professoras para nomear em seus diálogos os aspectos críticos das violências raciais na escola. Primeiro, o fato se mostra curioso, pois o não mencionar na experiência, pode ser um indicador da realidade. Logo, um dos efeitos do não lembrar e/ou não mencionar no espaço escolar, os casos de racismo são dissolvidos nas diversas situações e registrados nas ocorrências escolares como mais um movimento de indisciplina e/ou conflito qualquer. Reconhecemos que o fenômeno se mostra cada vez pior, quando descobrimos

que os silenciamentos, de outra maneira, são estendidos para os sistemas virtuais. Constatamos que os sistemas de busca de imagens *online* são construídos com base em referenciais postulados por marcadores que reduzem os ideais de beleza. Assim, a lógica da hierarquização insiste em reproduzir as linguagens das violências contra o povo negro. Com fôlego, alertamos que estes dispositivos atuam de forma algorítmica racial.

Nesse percurso, constatamos que são diversas as mudanças que os saberes emancipatórios podem acionar contra estes sistemas. Observamos que as parcerias podem, no cotidiano, se efetivar por meio das atividades colaborativas, adequadas para construir caminhos emancipatórios. Ao valorarmos o olhar emancipatório, articulamos à positivação das dimensões ligadas a saberes políticos, estéticos e identitários (Gomes, 2017). Alertamos que, junto à natureza das atividades realizadas pelas professoras, o fazer das práticas conjuntas torna leve não somente na elaboração das atividades antirracistas, mas também por diversificar aos estudantes a oferta de ter diferentes propostas pedagógicas, elas podem diminuir certo peso das tarefas acumuladas de pesquisa-professora ocasionada pela pandemia. Reconhecemos que o uso da rede remota separa o trabalho docente, mas arriscamos dizer que elas uniram as professoras numa rede *online* antirracista, compartilhando por meio do *drive* as suas propostas. Em nosso caso, a gamificação antirracista, não é tão somente para alcançar um resultado, mas ainda problematizar com criticidade nas suas diferentes etapas questões e os problemas sociais, na medida em que recusamos reconhecer uma única lógica instituída. Apostamos no uso do termo gamificação antirracista para nomear a atividade coletiva, pois o *Quiz* se atrela às dimensões de ausculta interdisciplinar (Sodré, 2023), do acionar no espaço escolar a unidade do ser coletivo, e não exclusivamente de um ser individual (Freire, 2020).

Como contribuição, este artigo apresentou pistas das diversas possibilidades dos usos gratuitos das plataformas de aprendizagem como recursos pedagógicos antirracistas. Ressignificar essas ferramentas e problematizar que elas podem contribuir como elemento encantador, frente

aos desafios do abandono escolar, ergue novos interesses dos estudantes ao espaço escolar. Alertamos para as maneiras emancipatórias que os profissionais da educação podem cunhar no conteúdo trabalhado, um olhar cuidadoso e com referências da negritude. Aliás, alertamos que, para isso ser possível, é imprescindível superar a carência dos recursos tecnológicos e as dificuldades de estabelecer formação das metodologias ativas. Na experiência, reconhecemos o potencial da proposta de gamificação antirracista, afirmando que é possível incluir esta atividade nos processos de avaliação diagnóstica e/ou formativa. Também intuimos pelos relatos, que aquelas professoras sem formação com o tema raça/etnia apresentaram o desejo de continuar sua aprendizagem a respeito da educação das relações étnico-raciais, aprimorar o uso das ferramentas das metodologias ativas, empregar novas funções nas etapas da gamificação construída na experiência. Por isso, consideramos que realizar ações pedagógicas antirracistas na instituição escolar é possível. Fica, porém, o desafio para investigações futuras: analisar se existe um tratamento divergente sobre os mesmos aspectos no pós-pandemia.

REFERÊNCIAS

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

BENTO, Maria Aparecida. *O pacto da branquitude*. São Paulo: Companhia das Letras, 2022.

BORGES, Roberto. O movimento negro educador: saberes construídos na luta por emancipação por Nilma Lina Gomes. *Educação em Revista*, v. 34, p. 2-8, 2018. Disponível em:

<https://www.scielo.br/j/edur/a/wcPLnhyn3RszrkMKnQvXLTS/>. Acesso em: 3 mai. 2025.

BRASIL. *Lei n. 10.639*, de 10 de janeiro de 2003. Altera a Lei n. 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". Brasília, DF: MEC, 2003.

Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/2003/l10.639.htm.
Acesso em: 3 mai. 2025.

CAMPOS, Luiz Augusto. Racismo em três dimensões: uma abordagem realista-crítica. *Revista Brasileira de Ciências Sociais*, v. 32, n. 95, p. 1-19, 2007.

Disponível em:

<https://www.scielo.br/j/rbcsoc/a/8YsCLH9MsCZ3dPWC47JLmFd/>. Acesso em: 7 mai. 2025.

CARDOSO, Lourenço. *O branco invisível: um estudo sobre a emergência da branquitude nas pesquisas sobre relações raciais no Brasil (Período: 1957-2007)*. Dissertação (Mestrado em Sociologia), Faculdade de Economia da Universidade de Coimbra, Centro de Estudos Sociais, Coimbra, 2008.

CAVALCANTI, Tiago Muniz. *Sub-humanos: o capitalismo e a metamorfose da escravidão*. São Paulo: Boitempo, 2021.

DIANGELO, Robin. Fragilidade branca. *Revista ECO-Pós*, v. 21, n. 3, p. 35-57, 2018. Disponível em:

https://revistaecopos.eco.ufrj.br/eco_pos/article/view/22528. Acesso em: 1 mai. 2025.

FREIRE, Paulo. *Educação como prática da liberdade*. 47. ed. São Paulo: Paz e Terra, 2020.

GOMES, Nilma Lina. *O movimento negro educador: saberes construídos na luta por emancipação*. Petrópolis: Vozes, 2017.

GUIMARÃES, Antônio Sérgio Alfredo. Raça e os estudos de relações raciais no Brasil. *Novos Estudos CEBRAP*, n. 54, p. 147-156, 1999. Disponível em:

<https://www.pragmatismopolitico.com.br/wp-content/uploads/2018/11/GUIMARAES-Ra%C3%A7a-e-os-estudos-de-rela%C3%A7%C3%B5es-raciais-no-Brasil.pdf>. Acesso em: 2 mai. 2025.

KAPP, Karl. *The gamification of learning and instruction: game-based methods and strategies for training and education*. San Francisco: Pfeiffer, 2012.

LOTTA, Gabriela Spanghero; PAVEZ, Thais Regina. Agentes de implementação: mediação, dinâmicas e estruturas relacionais. *Congresso da LASA*, São Paulo, 2009.

MIGNOLO, Walter. *Desobediencia epistémica: retórica de la modernidad, lógica de la colonialidad y gramática de la descolonialidad*. Buenos Aires: Del Signo, 2010.

MOREIRA, Adilson. *O racismo recreativo*. São Paulo: Pólen, 2019.

MUSSI, Ricardo Franklin Freitas de; FLORES, Fábio Fernandes; ALMEIDA, Claudio Bispo de. Pressupostos para a elaboração de relato de experiência como conhecimento científico. *Revista Práxis Educacional*, v. 17, n. 48, p. 60-77, 2021. Disponível em: https://educa.fcc.org.br/scielo.php?pid=S2178-26792021000500060&script=sci_arttext. Acesso em: 3 mai. 2025.

NOBLE, Safiya U. *Algoritmos de opressão: como os motores de busca reforçam o racismo*. Nova York: Imprensa da NYU, 2018.

OLIVEIRA, Osvaldo Martins de. Memórias e culturas afro-brasileiras na educação escolar: análise a partir da trajetória de uma professora quilombola. *Revista Educação Pública*, Cuiabá, v. 27, n. 65/2, p. 573-590, 2018. Disponível em:

<https://periodicoscientificos.ufmt.br/ojs/index.php/educacaopublica/article/view/6884>. Acesso em: 2 mai.2025.

OLIVEIRA, Dennis de. *Racismo estrutural: uma perspectiva histórico-crítica*. São Paulo: Editora Dandara, 2021.

PIZA, Edith. Porta de vidro: entrada para a branquitude. In: CARONE, Iray; BENTO, Maria Aparecida Silva; PIZA, Edith. *Psicologia social do racismo: estudos sobre branquitude e branqueamento no Brasil*. 2. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2016. p. 1-30.

RACHLEFF, Peter. “Branquitude”: seu lugar na historiografia da raça e da classe nos Estados Unidos. In: WARE, Vron (Org.). *Branquitude: identidade branca e multiculturalismo*. Rio de Janeiro: Garamond Universitária / Centro de Estudos Afro-Brasileiros, 2004. p. 97-113.

ROSA, Alexandre Reis. Relações raciais e estudos organizacionais no Brasil. *Revista de Administração Contemporânea*, Rio de Janeiro, v. 18, n. 3, art. 1, p. 240-260, 2014. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/rac/a/B8QtSZTYVYnZj3TgT4kBN7P/>. Acesso em: 7 mai. 2025.

SANSONE, Lívio. Nem somente preto ou negro: o sistema de classificação racial no Brasil que muda. *Afro-Ásia, Salvador*, n. 18, p. 165-187, 1996. Disponível em:

<https://periodicos.ufba.br/index.php/afroasia/article/view/20904>. Acesso em: 7 mai. 2025.

SANTOS, Flávia Martins dos; GOMES, Suely Henrique de Aquino. Etnografia virtual na prática: análise dos procedimentos metodológicos observados em estudos empíricos em cibercultura. In: *7 simpósios nacional da associação brasileira de cibercultura (ABCIBER)*, 2013, Curitiba. Anais do 7º Simpósio Nacional da ABCiber. Curitiba: Universidade Tuiuti do Paraná, 2013.

SCHUCMAN, Lia Vainer. *Entre o “encardido”, o “branco” e o “branquíssimo”:* raça, hierarquia e poder na construção da branquitude paulistana. Tese (Doutorado em Psicologia), Programa de Pós-graduação em Psicologia da Universidade de São Paulo, São Paulo, 2014.

SCHWARCZ, Lilian Moritz. *Nem preto nem branco, muito pelo contrário: cor e raça na sociabilidade brasileira*. São Paulo: Claro Enigma, 2012.

SODRÉ, Muniz. *O fascismo da cor: uma radiografia do racismo nacional*. Petrópolis, RJ: Vozes, 2023.

Recebido em: 03/05/2024

Aprovado em: 17/05/2025

Publicado em: 04/09/2025