



Programa de Pós-Graduação em Políticas Públicas da UFPI

III SINESPP

20 a 24
OUTUBRO
2020

SIMPÓSIO INTERNACIONAL SOBRE ESTADO, SOCIEDADE E POLÍTICAS PÚBLICAS
Democracia, desigualdades sociais e políticas públicas no capitalismo contemporâneo

EIXO TEMÁTICO 7 | DIREITOS HUMANOS, VIOLÊNCIA E POLÍTICAS PÚBLICAS

O USO DE UM GAME COMO FERRAMENTA DE PROMOÇÃO DE RELAÇÕES ÉTNICO-RACIAIS EM ESCOLAS

A GAME AS A TOOL FOR THE PROMOTION OF ETHNIC-RACIAL RELATIONS IN SCHOOLS

Patrícia Krieger Grossio¹
Gabriel Moraes Machado²
Cássia Engres Mocelin³

RESUMO

Educar em direitos humanos e promover a igualdade das relações étnico-raciais é fundamental para a construção da cidadania. Sabe-se, entretanto, que, apesar de a Lei 10.639 estabelecer a obrigatoriedade do ensino da história e cultura africana nas escolas, há uma lacuna em sua implantação. Pautado nisso, se propôs a criação de um jogo com enfoque em elementos da cultura e história africana. O jogo é desenvolvido com uma turma do segundo ano do ensino fundamental de uma escola do sul do Brasil, composta por crianças de 8 a 10 anos majoritariamente de etnia negra. O objetivo deste artigo é discutir a potência desse jogo enquanto ferramenta de aplicação da Lei 10.639 e de engajamento dos alunos no debate dessa temática em sala de aula.

Palavras-Chaves: Relações Étnico-Raciais. Direitos Humanos. Jogos Educativos.

ABSTRACT

The education on human rights and the promotion of better ethnic-racial relations are fundamental in the process of constructing citizenship. It is known that the Brazilian Law 10.639, which makes the teaching of African history and culture in schools compulsory, has faults in its implementation. Based on the above-mentioned, we are developing a game with African culture and history's elements. The game is being built with a class of the second year of primary school in

¹ PhD em Serviço Social pela Universidade de Toronto, Canadá. Professora do curso de Serviço Social da PUCRS. Pesquisador produtividade 1C do CNPq. E-mail: pkgrossi@pucrs.br

² Psicólogo. PUCRS. E-mail: gabriel.moraesmachado@gmail.com

³ Assistente Social. Doutoranda em Serviço Social pela PUCRS. Bolsista CAPES PROEX. cassiaengres@hotmail.com

the South Region of Brazil. The class is composed of children between the ages of 8 and 10 who are mostly of Afro-Brazilian ethnicity. Our purpose is to discuss the power of this game as a tool for the application of the Law 10.639 and as a motivation for students to discuss ethnic-racial relations in the classroom.

Keywords: Ethnic-Racial Relations. Human Rights. Educational Games.

INTRODUÇÃO

A construção da cidadania – compreendendo a educação em direitos humanos, assim como a promoção da igualdade das relações étnico-raciais – ocorre nos processos de educação formal e não formal (CANDAU e SACAVINO, 2013). Nessa tarefa, os espaços formais de educação têm grande importância, uma vez que não só têm papel importante na propagação de padrões culturais, mas também pela sua potência enquanto espaços possíveis de debate e problematização, sendo estas essenciais para a educação em direitos humanos (CANDAU e SACAVINO, 2013).

No Brasil, os últimos anos apresentam uma gama de estudos que têm como foco o desenvolvimento de jogos educacionais e o uso da gamificação – resumidamente a utilização de elementos dos jogos para a resolução de problemas – como ferramenta capaz de aumentar o interesse, motivação e engajamento dos estudantes em diversos temas abordados nos espaços de educação. Não só isso, tais práticas têm potencial de ampliar os espaços de ensino para além da sala de aula, levando o aluno a ter um contato espontâneo com as temáticas fora do espaço educacional (MONTE e DEMOLY, 2012; OLIVEIRA, BITENCOURT e MONTEIRO, 2016).

Partindo dessa perspectiva, estamos desenvolvendo um jogo que se baseia em elementos da história e cultura africana para promover discussões sobre a temática étnico-racial. O projeto conta com uma equipe interdisciplinar composta por professores e estudantes de Serviço Social, Engenharia de Software, Design, Educação e Psicologia. O objetivo é que esse game sirva como porta de entrada para a abordagem do tema em sala de aula e como ferramenta de engajamento dos alunos nessa temática. Este artigo busca discorrer sobre as potencialidades do uso dessa ferramenta na educação em direitos humanos e na promoção de um incremento positivo nas relações étnico-raciais nas escolas e para além delas.

O desenvolvimento do projeto do game contou com uma pesquisa qualitativa, abordagem escolhida devido à sua potencialidade de abordar as complexidades do objeto estudado – as relações étnico-raciais – entendendo a problemática e as interações de variáveis com tais relações, assim como os processos dinâmicos envolvidos nos grupos sociais (DIEHL e TATIM, 2004). O estudo é desenvolvido com uma turma piloto do segundo ano do fundamental composta por crianças de 8 a 10 anos de um colégio público do sul do Brasil. Tal amostra foi escolhida por conveniência ou acessibilidade (GIL, 2002). Há também uma análise do projeto político-pedagógico da escola, com enfoque na educação em direitos humanos e cultura e história africana. Para a coleta de dados, utilizou-se entrevistas com o grupo de crianças e com a professora responsável pela turma, com a finalidade de entender que tecnologias e conteúdos essas crianças consumiam. Para a análise de dados, adotou-se a análise de conteúdo de Bardin (2011), que compreende três fases: formulação, execução e análise.

No desenvolvimento do jogo, utilizou-se a metodologia do design thinking, que envolve ao menos quatro etapas, sendo elas: imersão, ideação, prototipação e desenvolvimento. Na etapa de imersão, obtém-se a empatia dos sujeitos, atores do produto e as demandas efetivas acerca do problema a ser tratado. Na etapa de ideação, são utilizadas técnicas de brainstorming, com o objetivo de instigar questionamentos e sugestões acerca da solução a ser desenvolvida. Na terceira etapa, prototipação, as sugestões apresentadas pelos envolvidos (alunos e professora) são estruturadas por meio de uma proposta (como uma tela, um formulário, um cenário de um jogo etc.) para que, então, sejam validadas. Por último, na etapa de desenvolvimento, a solução é efetivamente implementada – no caso deste projeto de pesquisa, a implementação do game propriamente dito. O processo de design thinking é interativo e, portanto, envolve múltiplas interações entre os envolvidos e a equipe de design para o desenvolvimento e aprovação da solução (VIANA et al., 2012).

2 O GAME E A EDUCAÇÃO EM DIREITOS HUMANOS

Conforme as Diretrizes Nacionais para a Educação em Direitos Humanos, essa constitui-se como um dos eixos fundamentais do direito à educação. Tem como finalidade a promoção de uma educação que objetive a mudança e a transformação

social e fundamenta-se nos princípios da dignidade humana, da igualdade de direitos, no reconhecimento e valorização das diferenças e da diversidade, na laicidade do Estado, na democracia na educação, na transversalidade, vivência e globalidade e na sustentabilidade socioambiental (BRASIL, 2012).

A educação em direitos humanos como um processo orientador da formação integral dos sujeitos de direitos possui como uma das suas dimensões a serem articuladas o “[...] desenvolvimento de processos metodológicos participativos e de construção coletiva, utilizando linguagens e materiais didáticos contextualizados” (BRASIL, 2012, p. 2). Nesse sentido, a construção de um jogo como uma ferramenta potencializadora da educação das relações étnico-raciais e para o ensino de história e cultura afro-brasileira e africana, vem ao encontro da educação em direitos humanos. Com isso, o jogo articula, ao mesmo tempo, forma e conteúdo, direitos humanos e relações étnico-raciais, escola e realidade/contexto social.

Partimos do entendimento de que a construção coletiva de um game sobre a cultura negra envolve um processo de construção de cidadania no sentido de materializar a Lei 10.639/2003. Para Carlos Nelson Coutinho (1999, p. 42), a “[...] cidadania não é dada aos indivíduos de uma vez para sempre, não é algo que vem de cima para baixo, mas é o resultado de uma luta permanente, travada quase sempre a partir de baixo, das classes subalternas, implicando um processo histórico de longa duração”. De forma semelhante, Milton Santos chama a atenção para a estabilidade precária da cidadania, uma vez que está sempre em situação de ameaça, assim como os direitos humanos, que não são dados, são frutos de reivindicação e luta permanente para a sua efetivação:

Ameaçada por um cotidiano implacável, não basta à cidadania ser um estado de espírito ou uma declaração de intenções. Ela tem o seu corpo e os seus limites como uma situação social, jurídica e política. Para ser mantida pelas gerações sucessivas, para ter eficácia e ser fonte de direitos, ela deve se inscrever na própria letra das leis, mediante dispositivos institucionais que assegurem a fruição das prerrogativas pactuadas e, sempre que haja recusa, o direito de reclamar e ser ouvido. A cidadania [...] para ser válida deve poder ser reclamada. (SANTOS, 2007, p. 20).

A cidadania da população negra, por muito tempo, foi negada devido à escravidão, e ainda hoje esse segmento populacional sofre os resquícios dessa herança escravocrata, resultando no fato de que negros e negras ocupam as piores posições

sociais na estrutura hierárquica social, com os menores índices de escolaridade e renda e ocupando os trabalhos mais precarizados. Para Adilson Moreira (2017, p. 1053),

[...] a natureza estrutural do racismo nos fornece elementos essenciais para compreendermos a realidade de um pertencimento subordinado. Ele regula o funcionamento de instituições públicas e privadas, as interações pessoais na vida cotidiana, as representações culturais de grupos minoritários.

Partimos do pressuposto de que a escola não está separada dos conflitos e violências estruturais que estão presentes na realidade social, como o racismo estrutural, portanto, a escola é atravessada, e por vezes determinada, por esses determinantes étnico-raciais e sociais. Assim, os conflitos, os preconceitos e as discriminações também fazem parte do cotidiano escolar. Contudo, a escola apresenta-se, também, como um lugar privilegiado para a adoção da educação em direitos humanos, a fim de acolher, reconhecer, mas, sobretudo, enfrentar tais condutas que violam direitos humanos, pois “Educar aos direitos humanos significa educar ao paradigma dos direitos humanos, isto é, a um conjunto coerente de teorias, métodos e, especialmente, considerando a dimensão da experiência como ponto de partida” (CESCON e STECANELA, 2015, p. 92). Além disso, no entendimento de Pinheiro (2015), a ideia de uma educação em direitos humanos tem como princípios básicos os princípios de tolerância e respeito.

Educação em direitos humanos é definida como a prática educativa que se funda no reconhecimento, na defesa, no respeito e na promoção dos direitos humanos. Trata-se de uma formação que respeita as dimensões históricas, políticas e sociais da educação e que se baseia nos valores, princípios, mecanismos e nas instituições relativas aos direitos humanos em sua integralidade e em sua relação de interdependência e indivisibilidade com a democracia, o desenvolvimento e a paz. Educar em direitos humanos significa, portanto, educar para o exercício dos direitos. (CESCON e STECANELA, 2015, p. 96).

Com base nesta perspectiva, os direitos humanos não estão restritos ao regramento normativo em nível nacional e internacional. Eles devem ir para além, ganhar materialização e concretude em práticas cotidianas que atravessam as diferentes culturas que compõem a diversidade humana. “Não se educa para os direitos humanos trancados numa sala, durante algumas horas por semana. Educar em direitos

humanos supõe ultrapassar a transmissão verbal e passar ao agir” (CESCON e STECANELA, 2015, p. 96).

3 É SÓ UM JOGO! EUROCENTRISMO, CULTURA E REPRESENTAÇÃO

Os videogames têm ganhado grande popularidade nos últimos anos. Passmore et al. (2017) apontam que essa mídia superou outras formas de mídia em termos de popularidade e consumo. Todavia apontam um grande hiato da presença da diversidade nas narrativas desses jogos. Passmore et al. (2017) também trazem que, no cenário americano, embora haja um massivo contingente de jogadores negros, um estudo apontou que, de 4966 personagens em 150 jogos de 2009-2015, apenas 9,67% eram negros enquanto 84,95% eram brancos. Apesar de se tratar de um estudo americano, seu impacto pode ser pensado no espaço brasileiro, uma vez que o jogo no Brasil é um produto que massivamente vem por meio da importação. Essa tendência dos games vem na contramão de outras mídias, como séries e filmes – principalmente em serviços de streaming - que já apresentam uma evolução da representação de diversidade em suas narrativas (PASSMORE et al., 2017).

Anibal Quijano (2005, p. 1) disserta sobre como a tendência da globalização é a “[...] culminação de um processo que começou com a constituição da América e do capitalismo colonial/moderno e eurocentrado como um novo padrão de poder mundial”, trazendo que, a partir disso, é possível a disseminação da colonialidade, que, por sua vez, é uma colonização na esfera do pensamento, uma experiência mental do eurocentrismo que estabelece uma concepção de uma raça e cultura superior, evoluída, em detrimento de outras, sendo o próprio conceito de raça uma construção para agenciar a construção dessas identidades e papéis sociais.

Aliado a isso, no Brasil dos anos trinta, inicia-se um processo que é altamente disseminado nos dias de hoje, o mito da democracia racial, que traz uma falsa celebração da diversidade e uma relação racial ambígua, com ausência de distinções raciais e de classe. Todavia, seguem-se claras no cotidiano as relações de poder e discriminação, uma incompatibilidade do ser negro – na ausência de suavizações dessa negritude – com o prestígio social. Sansone (2003) refere que esse mito da democracia racial é amplamente aceito pela população, conforme segue:

[...] trata-se de um mito aceito pela grande maioria, reproduzido na vida cotidiana, e que, em certo sentido, reflete uma realidade digna de análise antropológica e não pode ser tratado como se fosse uma farsa imposta de cima para baixo a fim de ocultar o racismo, ou uma espécie de falsa consciência (étnica) [...] Nas classes mais baixas, esse mito popular coexiste com a minimização da diferença de cor nas práticas sociais, com momentos de intimidade extra-racial e com a criação de estratégias individuais destinadas a reduzir a desvantagem racial. (entretanto) em algumas situações, essas estratégias individuais associam-se a tentativas problemáticas de manipular a aparência física negra no cotidiano. (SANSONE, 2003, p. 11).

A formação de relações sociais nessas premissas constrói um jogo de poder baseado no sentimento da inferioridade, inadequação e distorção.

A formação de relações sociais fundadas nessa idéia, produziu na América identidades sociais historicamente novas: índios, negros e mestiços, e redefiniu outras. Assim, termos com espanhol e português, e mais tarde europeu, que até então indicavam apenas procedência geográfica ou país de origem, desde então adquiriram também, em relação às novas identidades, uma conotação racial. E na medida em que as relações sociais que se estavam configurando eram relações de dominação, tais identidades foram associadas às hierarquias, lugares e papéis sociais correspondentes, como constitutivas delas, e, conseqüentemente, ao padrão de dominação que se impunha. Em outras palavras, raça e identidade racial foram estabelecidas como instrumentos de classificação social básica da população. (QUIJANO, 2005, p. 117.)

Em consonância com o supracitado, Higgin (2008) aponta uma tendência em jogos de fantasia de possuírem massivamente personagens brancos e construções de mundo eurocêntricas, sendo a “diversidade” representada por raças fantasiosas de colorações de pele atípicas (verde, amarelo, laranja etc.), configurando isso uma estratégia para não representar personagens negros. Na mesma linha, Passmore et al. (2017) usam o termo “High Tech Blackface” (Blackface tecnológico) para simbolizar que trabalhar a diversidade nos jogos vai além de “pintar a pele” – prática que aponta como comum nos jogos – mas sim que esses personagens necessitam ter uma história, aparência, linguagem, comportamento etc., baseados em sua cultura.

Cabe salientar ainda que dados como os contidos no Mapa da Violência (WAISELFISZ, 2016) e Atlas da Violência (IPEA, 2019) revelam um alarmante número de homicídios da população negra e do gênero feminino, reafirmando a importância da problematização desses tópicos. No ambiente escolar, a Lei 10.639, de 2003, torna obrigatória a inclusão do ensino de história e cultura africana no currículo escolar, todavia, na prática, poucas escolas têm tal implementação.

Ver-se nesse “espelho eurocêntrico” produz uma distorção da autoimagem e um prejuízo à autoestima; logo, a produção de uma mídia baseada na cultura e história africana se faz importante para não só mitigar a falta de representação da cultura negra, mas também ajudar a operacionalizar a Lei 10.639 nas escolas, assim como para fortalecer a identidade e autoestima das crianças negras, uma vez que a falta de produtos representando essa população a leva a ter que consumir um produto com o qual não conseguem se identificar (se ver representadas), o que afeta os benefícios cognitivos, emocionais e sociais possíveis dessas mídias (PASSMORE et al., 2017). Além disso, Passmore et al. (2017) apontam que as poucas iniciativas de jogos com diversidade têm tido resultados muito positivos no engajamento desses públicos, o que denota o desejo por tais produtos. Não obstante, o jogo configura ainda uma potente ferramenta no processo de ensino-aprendizagem (ALVES, 2008).

4 O GAME E A PROMOÇÃO DAS RELAÇÕES ÉTNICO-RACIAIS

Nesta seção, abordaremos algumas reflexões sobre o processo de concepção do jogo, que se encontra em estágio de desenvolvimento. Destaca-se o caráter de inovação e ineditismo no desenvolvimento desse game, pois, em pesquisa por jogos similares (ex. jogos Dandara e Angola Janga) em site voltados a essa mídia, não se identificou a existência de jogos que utilizassem elementos da cultura negra com uma perspectiva educacional. Ainda, em entrevista com a professora da turma, identificou-se que os heróis e personagens-referência das crianças da turma não eram negros, sendo inclusive relatado um caso em que a professora havia levado uma sacola com algumas bonecas – brancas e negras – e pedido para as crianças escolherem as princesas na sacola e nenhuma boneca negra foi escolhida. Ao questionar o porquê da escolha das bonecas brancas, as crianças falaram sobre a cor da pele e cabelo crespo das bonecas negras. Dados como esse demonstram o impacto da falta de referência e protagonismo de personagens negros em produções audiovisuais no imaginário e autoestima dessas crianças, uma vez que simbolicamente não há um espaço de protagonismo delegado a elas.

Em conversas com a turma piloto, descobriu-se um maior interesse dessas crianças por jogos do gênero sandbox e soft horror (ênfase para a sensação de

adrenalina e apreensão), além do alto consumo de canais e conteúdos digitais sobre jogos e gameplays. Visto isso, pensou-se em usar elementos característicos desses gêneros a fim de tornar o jogo mais atrativo para essa faixa etária, e em desenvolver uma narrativa que deixa diversos elementos em aberto, ou não totalmente explicados, além de breves referências (easter-eggs) com o objetivo de instigar a curiosidade dessas crianças e possibilitar que o(a) professor(a), a partir dessa curiosidade, aborde a temática em sala de aula, formato esse similar ao usado em gameplays e vídeos de curiosidades sobre games. Devido ao jogo ser pensado para ser consumido em sala de aula, o projeto inicial contará com quatro fases que funcionam tanto como aros individuais (com sentido fechado em si mesmo) como em conjunto (proporcionam um sentido expandido quando consumidos juntos), sendo que cada fase terá duração média – considerando fatores replay – de 30-45 minutos, podendo ser consumidas em um período de aula. Planeja-se, também, elaborar um material de apoio para professores com informações sobre o jogo e elementos históricos e culturais utilizados, de forma a facilitar o diálogo sobre o jogo. Cabe ressaltar que, pedagogicamente, o objetivo do jogo não é esgotar o conteúdo curricular sobre história e cultura africana, mas sim ser um elemento que instigue o engajamento dos alunos no aprendizado sobre a temática, assim como ser uma ferramenta de implementação da Lei 10.639.

O jogo possuirá protagonista e personagens centrais negros, assim como personagens femininas de importância narrativa, contribuindo para a mitigação da lacuna dos espaços de protagonismo negro em produções audiovisuais, assim como para promover relações de gênero mais igualitárias. A construção da personagem não se restringirá à cor da pele, mas, sim, apresentará um contexto e história que o localize em sua cultura. A narrativa do jogo se passa em duas linhas, a realidade e a fantasia. Na linha da realidade, nossa(o) protagonista está prestes a iniciar aulas de capoeira, entretanto, ele(a) não possui uma boa relação com elementos da cultura africana devido a imposições sociais, atribuindo significado negativo a diversos elementos, como, por exemplo, o som dos tambores. Ao longo da narrativa, essa personagem reconstruirá seus conceitos acerca da cultura africana por meio de uma imersão fantástica nas histórias que ouve de sua mestra de capoeira e de sua família, as quais representam a linha narrativa da fantasia, que se desenrola através de sonhos e imaginação.

Visualmente, a evolução da personagem – lida como um desprendimento dos preconceitos e atribuições negativas à cultura africana – poderá ser vista por suas vestimentas e cabelos, que adotam progressivamente elementos dessas culturas. A escolha da capoeira se deu por conveniência, por tratar-se de uma parte importante da cultura afro-brasileira, riquíssima em história e significado, além das possibilidades de gerar jogabilidade e de ser um bom fio condutor da narrativa.

Esteticamente, o jogo trabalhará com cores e elementos visuais que remetem à cultura africana, assim como elementos de fauna, geografia, história e cosmologia africana, como o N'golo, Maraná, baobás, Kianda, Nzambi, o Quilombo de Palmares, menções à Angola, moscas tsé tsé etc. Como dito, a história se passa na realidade e fantasia, e a ideia inicial é que essas duas narrativas sejam marcadas de forma discreta entre si, representadas por meio de cores e estética distintas: na realidade, haverá cores e uma estética mais ligada à cultura ocidental, ao passo que, no campo da fantasia, as cores e estética serão mais ligadas à cultura africana.

5 CONCLUSÃO

Diante do aumento da popularização de jogos e da cultura digital, estratégias como jogos e materiais gamificados se mostram como ferramentas para um engajamento eficaz, pois se utilizam de uma linguagem similar à utilizada pelas gerações mais novas. Busca-se, assim, adaptar o conteúdo didático a uma linguagem atrativa e estimulante, criando-se um elemento potencializador no âmbito da aprendizagem (ORLANDI, DUQUE e MORI, 2018; SANTOS e FREITAS, 2017).

Uma vez que as produções audiovisuais são importantes para a formação e perpetuação do imaginário social (BIROLI, 2012), é importante produzir narrativas protagonizadas por negros, assim como por mulheres, a fim de mitigar a lacuna na representação dessa população em histórias e produções audiovisuais. Segundo Grossi et al. (2019), ao não se verem representadas nessas produções, as autoimagens, o reconhecimento de potencialidades e pertencimento étnico-racial das populações negras são afetados negativamente. A representação favorece, assim, o incremento à autoestima e autoimagem de meninos e meninas negras.

A produção desse game é socialmente relevante – principalmente em face ao contexto atual de ataque e regressão de direitos humanos – e poderá servir não só como instrumento didático-pedagógico e lúdico para a aprendizagem da cultura africana, contribuindo para a implementação das Leis 10.639/03 e 11.645/08 (que tornam obrigatório o ensino de história e cultura africana nas escolas) e para uma educação em direitos humanos e construção de cidadania, mas também para a valorização da cultura africana, representação dessa comunidade, valorização da identidade negra, possibilidade de reconhecimento da criança enquanto protagonista, além da valorização da diversidade étnico-racial e de gênero no ambiente escolar.

REFERÊNCIAS

ALVES, Lynn Rosalina Gama. Games e educação – a construção de novos significados. **Revista Portuguesa de Pedagogia**, n. 42-2, p. 225-236, 1 jul. 2008. Disponível em: <https://impactum-journals.uc.pt/rppedagogia/article/view/1245>. Acesso em 02 de junho de 2020.

BARDIN, Laurence. **Análise de conteúdo**. 4. ed. Lisboa: Edições 70, 2011.

BIROLI, Flávia. É assim, que assim seja: mídia, estereótipos e exercício de poder. In: ENCONTRO COMPOLÍTICA, 4., 2012, Rio de Janeiro. **Anais...** Rio de Janeiro, 2012. Disponível em: <<http://seer.bce.unb.br/index.php/rbcp/article/viewFile/5732/4738>>. Acesso em: 01 abr. 2020.

BRASIL. Ministério da educação. Conselho nacional de educação. **Resolução nº 1, de 30 de maio de 2012**. Estabelece Diretrizes Nacionais para a Educação em Direitos Humanos. Brasília, 2012. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=10889-rcp001-12&category_slug=maio-2012-pdf&Itemid=30192>. Acesso em: 23 maio 2020.

BRASIL. **Lei n. 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, 11 mar. 2008.

BRASIL. **Lei n. 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, 10 jan. 2003.

CANAU, Vera Maria F.; SACAVINO, Susana Beatriz. Educação em Direitos Humanos e formação de educadores. **Educação**, v. 36, n. 1, p. 59-66, jan./abr. 2013.

CESCON, Everaldo; STECANELA, Nilda. Educação à paz e em direitos humanos. **Conjectura: Filos. Educ.**, v. 20, n. especial, p. 85-100, 2015.

COUTINHO, Carlos Nelson. Cidadania e Modernidade. **Perspectivas**, v. 22, p. 41-59, 1999.

DIEHL, Astor Antônio; TATIM, Denise Carvalho. **Pesquisa em ciências sociais aplicadas: métodos e técnicas**. São Paulo: Pearson Prentice Hall, 2004.

GIL, Antônio Carlos. **Como elaborar projetos de pesquisa**. 4. ed. São Paulo: Atlas, 2002.

GROSSI, Patrícia Krieger et al. O uso de um game como instrumento de promoção de relações étnico-raciais e de gênero. In: SEMINÁRIO DE POLÍTICAS DO MERCOSUL, 7., 2019, Pelotas. **Anais do VII SEPOME**. Pelotas: UFPEL, 2019. v. 7, p. 1-12.

HIGGIN, Tanner. Blackless Fantasy: the disappearance of race in massively multiplayer online role-playing games. **Games and Culture**, v. 4, n. 1, p. 3-26, 1 dez. 2008.

INSTITUTO DE PESQUISA ECONÔMICA APLICADA (IPEA). **Atlas da violência 2019**. Brasília; Rio de Janeiro; São Paulo: Instituto de Pesquisa Econômica Aplicada; Fórum Brasileiro de Segurança Pública, 2019. Disponível em: <http://www.ipea.gov.br/portal/images/stories/PDFs/relatorio_institucional/190605_atlas_da_violencia_2019.pdf>. Acesso em: 28 dez. 2019.

MONTE, Washington Sales; DEMOLY, Karla Rosane do Amaral. O Jogo Digital na Criação de Processos de Inclusão Social de Jovens. In: SIMPÓSIO INTERNACIONAL SOBRE JUVENTUDE BRASILEIRA, 2012, Pernambuco. **Anais...** Pernambuco: UNICAP, 2012. Disponível em: <<http://www.unicap.br/jubra/wp-content/uploads/2012/10/TRABALHO-71.pdf>> Acesso em: 16 nov. 2018.

MOREIRA, Adilson José. Cidadania Racial. **Quaestio Iuris**, v.10, n. 2, p. 1052-1089, 2017.

OLIVEIRA, Thâmilys M.; BITENCOURT, Ricardo; MONTEIRO, Wilmara M. Experiências com Gamificação no Ensino de Computação para Jovens e Adultos no Sertão Pernambucano. In: SIMPÓSIO BRASILEIRO DE JOGOS E ENTRETENIMENTO DIGITAL, 15., 2016, São Paulo. **Proceedings of SB Games 2016**. São Paulo, 2016.

ORLANDI, Tomás R.; DUQUE, Claudio G.; MORI, Alexandre M. Gamificação: uma nova abordagem multimodal para a educação. **Biblios**, n. 70, p. 17-30, 2018.

PASSMORE, Cale J. et al. Racial Diversity in Indie Games. In: CHI PLAY, 2017. **Extended Abstracts Publication of the Annual Symposium on Computer-human Interaction in**

Play - Chi Play '17. Amsterdam, 2017. p. 137-151. Disponível em:
<<http://dx.doi.org/10.1145/3130859.3131438>>. Acesso em: 02 abr. 2020.

PINHEIRO, Celso de Moraes. Respeito e tolerância: princípios para uma educação em direitos humanos. In: GUÉRIOS, Etiène; STOLTZ, Tania (org.). **Educação em direitos humanos: qual o sentido?**. Ijuí: Unijuí, 2015. p. 277-300.

QUIJANO, Anibal. Colonialidade do poder, eurocentrismo e América Latina. In: LANDER, Edgardo (Org.). **A colonialidade do saber: eurocentrismo e ciências sociais – perspectivas latino-americanas.** Buenos Aires: Clacso, 2005. p. 117-142. Disponível em:
<http://biblioteca.clacso.edu.ar/clacso/sur-sur/20100624103322/12_Quijano.pdf>. Acesso em: 23 maio 2020.

SANSONE, Lívio. Introdução: Um Paradoxo Afro-latino? Marcadores étnicos “ambíguos”, divisões nítidas de classe e uma cultura negra vivaz. In: SANSONE, Lívio. **Negritude sem etnicidade: o local e o global nas relações raciais e na produção cultural negra do Brasil.** Salvador: EDUFBA, 2003. p. 9-35.

SANTOS, Júlia de Ávila; FREITAS, André Luis Castro. Gamificação Aplicada a Educação: Um Mapeamento Sistemático da Literatura. **Renote**, v. 15, n. 1, jul. 2017.

SANTOS, Milton. **O espaço do cidadão.** São Paulo: Edusp, 2007.

VIANA, Maurício et al. **Design thinking: inovação em negócios [recurso eletrônico].** Rio de Janeiro: MJV Press, 2012.

WAISELSZ, Jacobo. **Mapa da violência 2016: homicídios por armas de fogo no Brasil.** 2016. Disponível em: <https://www.mapadaviolencia.org.br/pdf2016/Mapa2016_armas_web.pdf>. Acesso em: 28 dez. 2019.