



PROF HISTÓRIA
MESTRADO PROFISSIONAL
EM ENSINO DE HISTÓRIA

**Universidade Federal do Rio de Janeiro
Centro de Filosofia e Ciências Humanas
Instituto de História**

**O JOGO “PALMARES E CONEXÕES ATLÂNTICAS”: REFLEXÕES E PRÁTICAS
PEDAGÓGICAS SOBRE RESISTÊNCIA AO ESCRAVISMO E À COLONIALIDADE**

JAHI CEZAR DA SILVA

DRE 124000633

RIO DE JANEIRO

2026

Jahi Cezar da Silva

**O jogo “Palmares e Conexões Atlânticas”: reflexões e práticas pedagógicas sobre
resistência ao escravismo e à colonialidade**

Texto de Dissertação de Mestrado Profissional apresentado
ao Programa de Pós-Graduação em Ensino de História da
Universidade Federal do Rio de Janeiro sob a orientação do
Prof.^o Dr.^o Flávio dos Santos Gomes.

Banca examinadora:

Prof.^o Dr.^o Flávio dos Santos Gomes. (Orientador)

Prof.^a Dr.^a. Alessandra Carvalho

Prof.^a Dr.^a. Iamara da Silva Viana

Rio de Janeiro

Março 2026

Agradecimentos

O número de pessoas a agradecer não cabem nessas páginas, de modo que terei de ser superficial ao dizer um sincero obrigado a todos os alunos, crianças e adolescentes do sexto ao nono ano, que compraram minhas ideias fora do comum e construíram jogos pedagógicos como exemplificarei nas páginas adiante e, portanto, me inspiraram para construir o jogo que é tema desta dissertação.

Igualmente sou agradecido às equipes de trabalhadores da educação (incluindo professores, mas não apenas) das escolas em que atuei e atuo, especialmente da Escola Municipal Irena Sendler, onde tenho o raro privilégio de ser feliz onde trabalho.

Obrigado aos professores do ProfHistória, sem exceção posso dizer que aprendi algo com todos e aos colegas de turma e de profissão, com quem também aprendi muito e pude tornar mais leve a difícil caminhada de ser um professor trabalhador e pesquisador no mestrado ao mesmo tempo.

Agradeço ao meu orientador, professor Flávio Gomes, que foi cirúrgico nas indicações de leitura que construíram praticamente todo o meu terceiro capítulo e que abriu minha mente para a historiografia sobre Palmares e sobre quilombos de um modo que meu futuro na pesquisa acadêmica – a qual sempre julguei que seria breve – pode ter seguimento após o mestrado a depender dos caminhos que eu conseguir trilhar.

Obrigado a Felipe Damasceno, colega de profissão na prefeitura de Maricá e pesquisador de excelência sobre Palmares, que não apenas em seus escritos, mas em conversas generosas e honestas sobre o tema, contribui imensamente para minha pesquisa e aprendizado.

Também agradeço aos meus pais; minha mãe que foi quem criou a base para tudo que conquistei de modo que qualquer coisa em minha vida tem a sua marca indelével. Ao meu pai, que, enquanto homem negro vindo de Alagoas para o Rio de Janeiro travou a batalha de criar um caminho da favela até a advocacia, foi quem cravou o espírito crítico e antirracista que me norteia.

Não apenas agradeço como dedico tudo à minha prima Luiza, que se tornou professora de História recentemente, formada pela UFRJ. Obrigado por me ajudar com opiniões e leituras deste trabalho antes da qualificação. Ela não faz ideia do quão genial é e do quão grande se tornará.

Obrigado aos meus amigos, se fiquei de pé para escrever e terminar essa dissertação foi pela presença de vocês em minha vida.

Resumo

O tema deste trabalho se trata da montagem de um jogo de cartas em sala de aula, com turmas do sétimo ano do ensino fundamental II, contendo personagens e grupos sociais que representem a realidade brasileira colonial, com ênfase na resistência negra quilombola no Nordeste durante o século XVII e suas conexões com a África através do Atlântico. O processo histórico mais emblemático no contexto pretendido se trata da Guerra do Quilombo dos Palmares, protagonizada por africanos que resistiram por mais de um século na zona da mata da capitania de Pernambuco, criando o seu próprio modo de viver culturalmente, politicamente, socialmente e economicamente. Serão analisadas teorias e metodologias do uso de jogos em sala de aula, além de debatidas perspectivas historiográficas sobre Palmares, com uso de fontes transcritas do período. Também serão analisadas as teorias de autores da decolonialidade e das chamadas epistemologias do Sul. Ao final, o jogo será estruturado e montado, de modo que o professor leitor possa reproduzi-lo ou ressignificá-lo.

Palavras-Chave: ensino de História; jogos; Quilombo dos Palmares; colonialidade; resistência.

Abstract

This study focuses on the development of a card game to be implemented in classroom settings with seventh-grade students in lower secondary education. The game features characters and social groups representing the reality of colonial Brazil, with particular emphasis on black quilombola resistance in Northeastern Brazil during the seventeenth century and its connections with Africa through the Atlantic world. The most emblematic historical process within this context is the War of the Quilombo of Palmares, led by Africans who resisted colonial domination for more than a century in the forest region of the Captaincy of Pernambuco, establishing their own cultural, political, social, and economic ways of life. The research analyzes theories and methodologies regarding the use of games as pedagogical tools in the classroom, while also discussing historiographical perspectives on Palmares through the use of transcribed historical sources from the period. In addition, the study engages with theoretical contributions from decolonial scholarship and the so-called Epistemologies of the South. Finally, the card game is structured and developed so that teachers who read this work may reproduce it or adapt it according to their own pedagogical contexts.

Keywords: History teaching; games; Quilombo dos Palmares; coloniality; resistance.

Sumário

Introdução	6
Capítulo 1: O jogo no ensino de História	12
1.1 - Experiências didáticas com jogos similares	12
1.2 - O jogo no ensino: imprevisibilidade, caos, ordem e construção	18
1.3 - Apontamentos para o uso significativo do jogo na aprendizagem	23
Capítulo 2: A escola pública encontra Palmares	32
2.1- Por que Palmares no Ensino de História?	32
2.2 - Violência, epistemologias do sul e colonialidade	37
2.3 - Corporeidade, sociegenia e corpos negros	43
Capítulo 3: O Quilombo dos Palmares	49
3.1 - Palmares: o quilombo e a guerra	49
3.2 - Zumbis, Aca Inenes, Ganga Zumbas, “Dandaras” e o território em que viviam	54
3.3 - Um quilombo virado para o Atlântico	67
Capítulo 4: O Jogo “Palmares e Conexões Atlânticas”	77
4.1 - Estruturação da atividade	77
4.2 Confeção do jogo	87
4.3- O círculo mágico e os objetivos do jogo	89
Considerações finais.....	93
Anexos.....	98
Referências Bibliográficas	105

Introdução

Jogar, aprender História, criar sentido e se divertir. A presente dissertação de mestrado nasce da intenção e tentativa de aliar todos esses elementos em uma atividade pedagógica. Encontrar formas didáticas e lúdicas para se debater um processo histórico importante e, mais ainda, gerar aprendizados significativos, é um desafio constante para os professores de História do ensino básico. Por isso, uma das estratégias que podem ser utilizadas e que gera cada vez mais debates no campo da aprendizagem é a utilização de jogos em sala de aula.

Nesse sentido realizaremos nesta dissertação a montagem de um jogo de cartas para a sala de aula, com o uso sendo principalmente indicado para turmas do sétimo ano do ensino fundamental II, mas não restringido apenas a estas, contendo personagens e grupos sociais que representem a realidade brasileira colonial, com ênfase na resistência negra quilombola no Nordeste durante o século XVII e suas conexões com a África Central através do Atlântico. O processo histórico analisado primariamente aqui se trata da Guerra do Quilombo dos Palmares, protagonizada por africanos e seus descendentes que resistiram por mais de um século na zona da mata da capitania de Pernambuco, criando o seu próprio modo de viver culturalmente, politicamente, socialmente e economicamente. Para o autor Edison Carneiro, em *O Quilombo dos Palmares*, se tratava de um “estado africano” em terras brasileiras, perspectiva essa que será debatida neste trabalho¹.

Não seria a primeira vez que foi formulada tal metodologia de ensino de História pelo professor que escreve. Outros jogos similares foram projetados e experimentados em sala de aula, na maior parte das vezes com muito sucesso. A ideia, nesse caso, é criar um jogo com um conteúdo mais problematizador, com uma perspectiva decolonial, com o título de “Jogo Palmares e Conexões Atlânticas”.

O período abarcado na temática do jogo fervilha de lutas, intercâmbios e resistências, que por muitas vezes são ignoradas frente a temáticas mais voltadas para a dominação europeia, sob uma ótica eurocêntrica. A guerra dos portugueses contra os holandeses no Nordeste, por exemplo, pode ser utilizada como contraponto, pois durou aproximadamente vinte e cinco anos, muito menos do que a Guerra de Palmares, que, como foi explicitado anteriormente, durou mais de um século. Porém, é comum vermos como conteúdo no ensino de História predominante, nesse contexto nordestino do século XVII, exatamente a guerra contra os holandeses.

¹ CARNEIRO, Edison. *O Quilombo dos Palmares*. São Paulo: Companhia Editora Nacional, 1958.

As questões que se colocam nesta dissertação são: como criar através de um jogo uma perspectiva crítica sobre as lutas de nossos antepassados africanos? Quais conexões entre Palmares no Brasil colonial e África podemos observar nesse contexto? É possível utilizar tal jogo para construir uma educação não eurocêntrica? As lutas de negros no passado podem ser compreendidas pelos alunos como parte de si e do seu cotidiano atual?

Para refletir sobre tais questões e apresentar possíveis caminhos e alternativas para a produção de um ensino crítico da História, será produzido tal jogo de cartas sobre resistências africanas no Brasil Colonial. Objetiva-se, também, problematizar o eurocentrismo, analisando a luta anticolonial no Brasil, especificamente o Quilombo dos Palmares, a partir da valorização dos diferentes povos envolvidos na construção de nosso país, relacionando-os culturalmente aos processos oriundos da África, no território do Congo e Angola, de onde muitos palmaristas vieram.

O quadro teórico que utilizamos pode ser dividido em duas partes. Uma referente ao uso de jogos e sua capacidade de gerar aprendizagens significativas em história. A outra referente ao uso do pensamento decolonial no que se refere as epistemologias do sul, para compreender a realidade colonial de Palmares através de uma perspectiva da resistência que se conecta ao presente de desigualdades vividas por alunos e professores.

Para refletir sobre o poder que o jogo tem no ato de aprendizagem, utilizaremos autores como Tânia Ramos Fortuna, em seu artigo “Brincar é Aprender”, presente na obra *Jogos e ensino de história*² em diálogo com as ideias presentes no artigo da mesma obra, intitulado “O que o jogo ensina: práticas de construção e avaliação de aprendizagens em História”, dos autores Edson Antoni e Jocelito Zalla³, que seguem uma perspectiva parecida de possibilidades do jogo para o aprendizado, junto a sua imprevisibilidade. Ambos os autores utilizam em seus artigos as reflexões de Johann Huizinga, em *Homo Ludens*, sobre o jogo enquanto um dos elementos mais essenciais na formação das culturas humanas. Portanto será outra obra a ser analisada neste trabalho.

Utilizaremos também perspectivas teóricas relacionadas às *Epistemologias do Sul*, título da obra organizada por Boaventura de Sousa Santos, que contém artigos de diversos autores alinhados ao chamado pensamento decolonial. Serão utilizados artigos de Aníbal Quijano e Walter D. Mignolo nessa mesma linha. O motivo da escolha por tal perspectiva se deve à dois

²FORTUNA, Tânia Ramos. “Brincar é aprender”. In: GIACOMONI, Marcello Paniz; PEREIRA, Nilton Mullet (org). *Jogos e Ensino de História*. Porto Alegre: Editora da UFRGS, 2018.

³ ZALLA, Jocelito; ANTONI, Edson. “O que o jogo ensina: práticas de construção e avaliação de aprendizagens em História”. In: GIACOMONI, Marcello Paniz; PEREIRA, Nilton Mullet (org). *Jogos e Ensino de História*. Porto Alegre: Editora da UFRGS, 2018.

aspectos. Primeiro, o fato de Palmares ser um processo histórico que não pode ser compreendido apenas a partir do olhar eurocêntrico, inclusive o fenômeno social que chamamos no Brasil de “quilombo” é algo que surgiu e ocorreu apenas em território americano – e em todos os territórios onde foi observada a escravidão de africanos no continente – ainda que somente no Brasil tenha ficado conhecido por nomes africanos como “mocambo” e “quilombo”. Em segundo lugar, a realidade da escola pública brasileira, onde serão aplicadas as metodologias pedagógicas, é diversa e não pode ser explicada apenas pelo olhar eurocêntrico que preza a racionalidade e a observação visual em detrimento de outros entendimentos de mundo e sentidos corporais que participam da vivência dinâmica e caótica em sala de aula – aqui lanço mão, portanto, do uso do conceito de corporeidade, de Quijano.

Um autor importantíssimo que estará presente ao longo desta dissertação é Franz Fanon. Ainda que seja um autor anterior as perspectivas decoloniais analisadas aqui, foi um autor e militante envolvido diretamente em processos anti-coloniais, um dos maiores intelectuais a estudar a vivência de pessoas negras no capitalismo e no colonialismo. Deste modo, é um dos inspiradores da decolonialidade, como ficará exposto em um diálogo de Mignolo com as suas ideias. Um conceito chave nesse sentido que será utilizado neste trabalho e parte das reflexões de Fanon é a sociogenia – ou sociogênese – da pessoa negra.

Para além das Epistemologias do Sul ou da decolonialidade, é necessário compreender a realidade quilombola e colonial cujo conteúdo histórico será abordado com os alunos, portanto autores e fontes a respeito do Quilombo dos Palmares serão analisados e utilizados nesse trabalho. Há autores clássicos do tema, como Edison Carneiro, assim como mais recentes, como Flávio Gomes e Sílvia Lara.

Quanto a análise de fontes de época, os autores Phablo Fachin e Sílvia Lara oferecem uma sólida perspectiva acerca do “Manuscrito de 1678”, a fonte mais completa, encontrada até o presente momento sobre Palmares. Deve-se destacar também o sólido trabalho do autor Felipe Damasceno em sua tese de doutorado *A ocupação das terras dos Palmares de Pernambuco (séculos XVII-XVIII)*, na qual demonstra que o mapa de Palmares mais comum utilizado por diversos autores, carregava diversos vícios e erros em sua confecção, redesenhando este mapa a partir das fontes de época e fornecendo um novo material para se compreender a realidade do maior quilombo das Américas.

Quanto às conexões transatlânticas entre América e África, será utilizada a obra *Mocambos de Palmares* organizada por Flávio Gomes, contendo diversos artigos de autores sobre a temática de Palmares e das relações atlânticas no contexto da escravidão colonial no século XVII também será utilizada, assim como o capítulo “Palmares como poderia ter sido”,

de Richard Price, presente na obra *Liberdade por um fio*, organizada por João Reis e Flávio Gomes, onde o autor cria algumas provocações em relação aos limites do que realmente sabemos sobre Palmares enquanto historiadores especializados no tema.

Outra contribuição importante nesse contexto é a parte inicial da obra *Tumbeiros: o tráfico escravista para o Brasil*, de Robert E. Conrad, que proporciona em relatos históricos e números tenebrosos o impacto e a carnificina do tráfico transatlântico nas populações africanas. E por fim, para um entendimento sobre os povos que compunham boa parte da população palmarista, serão utilizados os capítulos referentes a região do Congo e Angola no livro *História Geral da África V: África do século XVI ao XVIII*, editado por Bethwell Allan Ogot.

Quanto a parte metodológica, pretende-se realizar debates historiográficos entre os autores elencados, que escreveram a respeito de Palmares e do mundo em torno do tráfico transatlântico (como Sílvia Lara, Luiz Felipe de Alencastro, Flávio Gomes, Edison Carneiro, Richard Price, Robert E. Conrad e Felipe Damasceno) para uma melhor compreensão da temática de Palmares e do mundo atlântico colonial.

Junto a este debate será necessária uma análise de fontes de época transcritas. Nesse sentido, Lara e Fachin em *Guerra contra Palmares: O manuscrito de 1678*, oferecem bases metodológicas muito interessantes para se analisar tais documentos referentes especificamente ao contexto palmarista e colonial, sendo o próprio manuscrito de 1678 o principal a ser analisado – mas não o único.

Quanto à construção de jogos no ensino de história, utilizaremos relatos de experiência e de imagens, com exemplo de jogos de cartas desta e de outras temáticas, também será uma metodologia presente neste trabalho. Para além disso iremos utilizar autores presentes na obra *Jogos e ensino de história*, como a proposta de Marcello Paniz Giacomoni. Este cita seis elementos a se observar na construção de jogos nesse sentido: a temática, os objetivos, a superfície, a dinâmica, as regras e o layout.

Na mesma obra, há mais dois artigos que contribuirão metodologicamente para este trabalho. Fernando Seffner, em seu artigo “Aprender e ensinar História: como jogar isso”, também presente na obra *Jogos e ensino de história*⁴, analisa elementos importantes que, para o autor, devem estar presentes em uma atividade para uma aprendizagem significativa em História. O autor lista 15 critérios importantes para serem considerados ao se produzir uma atividade para alunos do ensino básico.

⁴ SEFFNER, Fernando. “Aprender e ensinar história: como jogar com isso?”. In: GIACOMONI, Marcello Paniz; PEREIRA, Nilton Mullet (org). *Jogos e Ensino de História*. Porto Alegre: Editora da UFRGS, 2018.

Para a análise de como realizar a avaliação de uma atividade de jogo no Ensino de História, recorreremos ao artigo de Edson Antoni e Jocelito Zalla⁵. Nele, os autores indicam cinco critérios, a serem avaliados, que são acionados pelos alunos para jogar e aprender: observação, reconstituição, comparação, antecipação e justificativa.

Todos estes aspectos apontados nos parágrafos anteriores a serem analisados e debatidos serão organizados de modo que no primeiro capítulo, o foco seja na metodologia e na teoria de produção e utilização de jogos no ensino de história. O capítulo contém tanto relatos de experiências documentadas do professor que escreve, como contribuições dos autores citados sobre o assunto, em um diálogo com as concepções teóricas de Huizinga sobre o conceito de jogo.

O segundo capítulo será principalmente teórico, focado nas epistemologias do sul e no pensamento decolonial, com a proposta de apontar a relevância da temática do jogo para o mundo atual em que alunos e professores do ensino básico público vivem. A crítica ao eurocentrismo, junto com a análise dos mencionados teóricos da decolonialidade, de Fanon, além da utilização dos conceitos de corporeidade e sociogenia, que serão apresentados, analisados e debatidos neste capítulo.

No terceiro capítulo, é realizada uma análise mais centrada no processo histórico de Palmares e suas conexões com a África através da colonização portuguesa e do tráfico transatlântico de escravizados, sem se esquecer das concepções teóricas que pautam o entendimento deste trabalho apresentadas no capítulo dois. Os autores mencionados, tanto clássicos como mais recentes sobre Palmares serão debatidos, com críticas e análises profundas sobre suas contribuições historiográficas.

Por fim, no capítulo quatro, será construído o Jogo Palmares e Conexões Atlânticas, reunindo as metodologias e teorias debatidas no capítulo um sobre a construção de jogos pedagógicos; a perspectiva crítica ao eurocentrismo presente no pensamento decolonial analisado no capítulo dois; e os personagens, grupos sociais e processos históricos que faziam parte de Palmares, do Brasil Colonial e do Atlântico Negro no século XVII debatidos e analisados no capítulo três, que irão compor as cartas.

Considera-se que tal abordagem pedagógica é extremamente necessária e relevante no contexto brasileiro, onde desde as salas de aula no ensino básico até o ensino superior, podemos observar uma abordagem extremamente eurocêntrica, ainda que tentativas de transformação nesse sentido estejam sendo feitas desde a redemocratização brasileira. Tal eurocentrismo

⁵ ANTONI e ZALLA, op. cit.

permeia, ainda, nossas atitudes enquanto professores, de modo que é um aprendizado diário tentar romper com este paradigma

Dito isto, é importante manter viva a memória de que povos indígenas e africanos não apenas compõem nosso modo de falar, de viver e nossa ancestralidade, mas também lutaram e seguem lutando no Brasil contra o extermínio de si e de suas culturas. Em tempos que desinformações e falácias, como a de que “Zumbi era senhor de escravos”, circulam em meio a população mais jovem a partir de mídias sociais na internet, rememorar a luta de ancestrais que se recusaram a abaixar a cabeça e tinham formas menos predatórias de se relacionar com o meio em que viviam, demonstra que a violência característica da colonização europeia e do capitalismo ocidental não são as únicas formas de se viver no mundo.

Capítulo 1: O jogo no ensino de História

Jogar na aula de História é um belo exercício amoroso. Uma vez que o jogo pressupõe uma entrega ao movimento absoluto da brincadeira e que jogar implica um deslocamento. Um deslocamento do espaço, da ordem, das medidas, dos horários, das imposições disciplinares, da avaliação, das provas, numa palavra, da obrigação.⁶

1.1 – Experiências didáticas com jogos similares

Enquanto professor do ensino público, sempre é de bom tom ter um grau de desconfiança quanto a discursos de idealização da docência, de ode a abnegação do professor, aquele que “ensina por amor”. Discursos similares resultam quase sempre, na experiência do autor e professor que escreve o presente trabalho, em culpabilização e precarização do trabalho docente. Soa contraditório, portanto, iniciar o primeiro capítulo de uma dissertação de Mestrado Profissional, voltado para o ensino de história, com o uso de um epígrafe sobre o exercício amoroso de se jogar na aula de História. Convidamos o leitor então, a deslocar a ideia de “amor abnegado” para o simples amor gerado pelo prazer e pela alegria de aprender enquanto se diverte. De ouvir crianças e adolescentes sorrindo, debatendo, competindo, enquanto seus colegas assistem e torcem ao redor.

Esse ambiente ressignificado de sala de aula, onde a obrigação dá lugar ao divertimento já foi observado e documentado, após o uso de metodologias de jogos no Ensino de História similares àquele que será proposto aqui. Nessa primeira parte do capítulo cabe realizar um conjunto de relatos de experiência com fotografias tiradas pelo autor/ professor, dos alunos e dos trabalhos em forma de jogo confeccionados por estes.

O “Jogo Palmares e Conexões Atlânticas” não é o primeiro de seu tipo a ser realizado. Seus predecessores, dezenas de jogos realizados em turmas da Rede Municipal de Mesquita e da Rede Municipal de Maricá (ambas no estado do Rio de Janeiro) desde 2018, geraram um bom engajamento e relativo sucesso em sala de aula, na maior parte das vezes – não em todas, tendo em vista o quanto o ambiente em sala de aula pode ser heterogêneo e dependente de fatores externos e estruturas que apoiem o trabalho docente. O que difere o presente jogo de seus predecessores é a quantidade de cartas que se pretende confeccionar com os alunos para o baralho (quarenta, no lugar das vinte ou trinta de jogos anteriores) e a robustez teórico-

⁶ GIACOMONI, Marcello Paniz; PEREIRA, Nilton Mullet (org). “Flertando com o Caos”. In: GIACOMONI, Marcello Paniz; PEREIRA, Nilton Mullet (org). *Jogos e Ensino de História*. Porto Alegre: Editora da UFRGS, 2018.

metodológica de ser construído a partir de uma dissertação de mestrado. As cartas serão confeccionadas pelos alunos, em grupo, com a orientação e mediação do professor, a maior parte da atividade, portanto, se dará na confecção. O momento de jogar ocorre ao final da sequência didática⁷.

Para o leitor compreender o processo utilizemos os jogos anteriores e as experiências geradas pela sua confecção como exemplos. Tais experiências podem auxiliar no entendimento do projeto, assim como oferecer um vislumbre de caminhos possíveis ou evitáveis ao se trabalhar com jogos de cartas similares em sala de aula. Observemos, por exemplo, algumas cartas do “Jogo da Grécia e Roma Antigas” confeccionados por alunos de duas turmas do sexto ano do ensino fundamental da Escola Municipal Irena Sandler, em Mesquita, em 2019, na figura 1 abaixo.

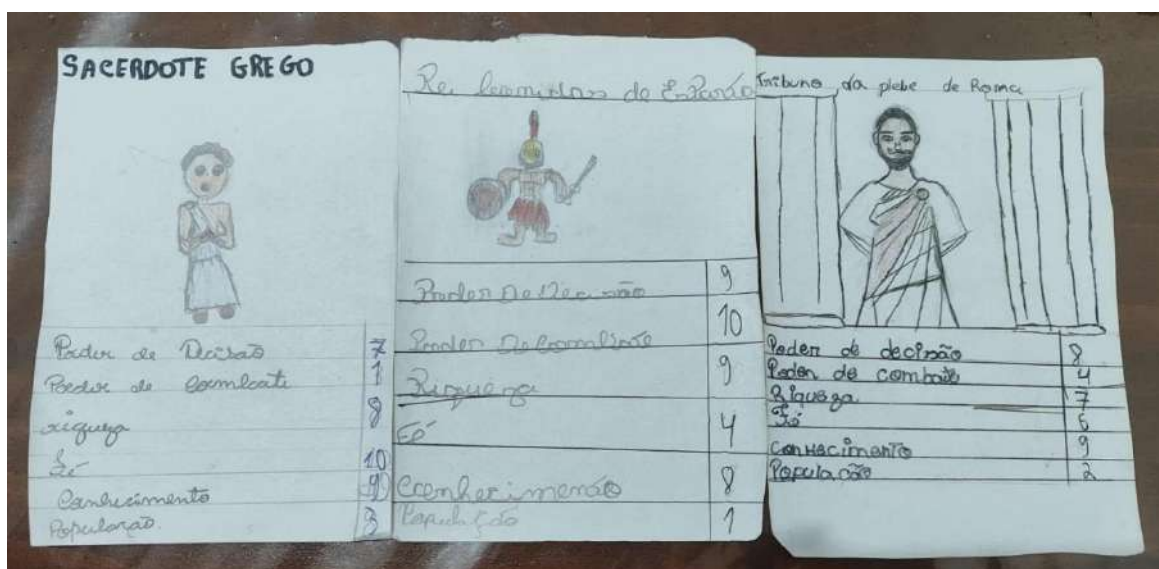


Figura 1: Cartas do “Jogo da Grécia e Roma Antigas” confeccionadas por alunos do sexto ano

Podem ser observadas três cartas confeccionadas pelos alunos, com diferentes níveis de habilidade estética e escrita. As cartas são “Sacerdote Grego”, “Rei Leônidas de Esparta” e “Tribuno da Plebe de Roma”, cada uma com seis atributos, nivelados em graus de 1 a 10: “poder de decisão”, “poder de combate”, “riqueza”, “fé”, “conhecimento” e “população”.

Anos depois, com duas turmas do nono ano do ensino fundamental de 2022 na mesma escola – composto por muitos alunos que também pertenciam ao sexto ano mencionado no

⁷ Todo o processo de confecção e material necessário, além de quais serão as cartas produzidas, será melhor analisado no capítulo quatro.

exemplo anterior – foi realizado um trabalho similar. Desta vez tanto o professor como os alunos estavam mais experientes na confecção. Com o recorte temático sendo inspirado nos conflitos e ideologias políticas da primeira a metade no século XX, foi produzido o “Jogo dos Extremos”, título inspirado na obra *A Era dos Extremos*, de Eric Hobsbawn⁸, como podemos observar na figura 2.

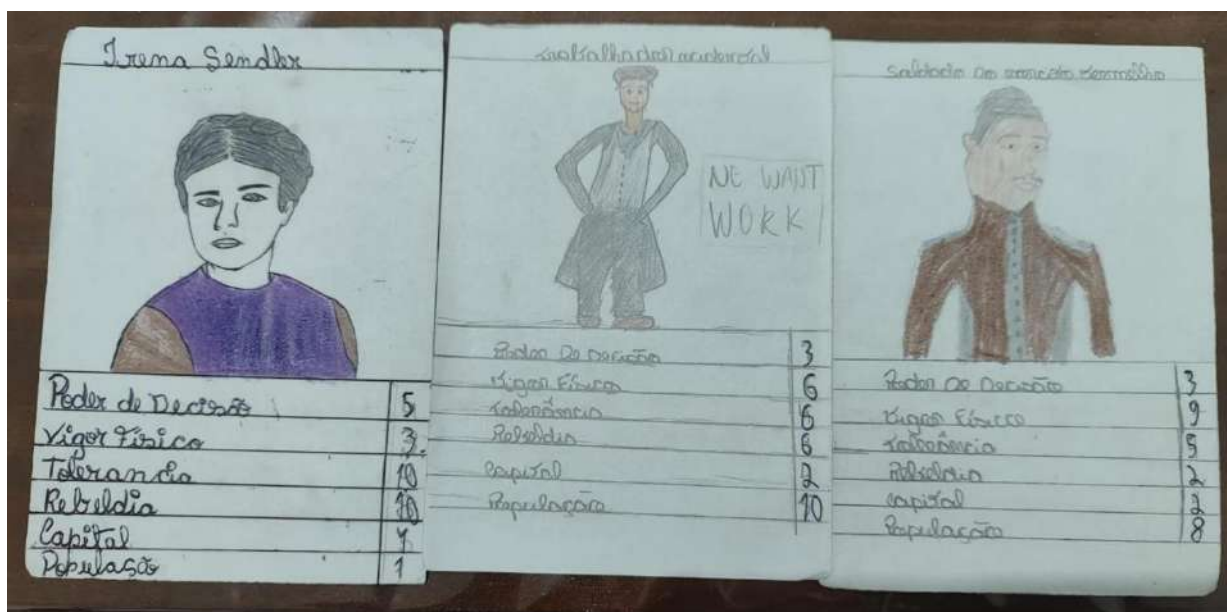


Figura 2: Cartas do “Jogo dos Extremos”

Na imagem, podem ser observadas as cartas “Irena Sendler”, “Trabalhador Ocidental” e “Soldado do Exército Vermelho”. Há uma melhora estética com relação às cartas do sexto ano, ainda que os níveis de habilidade sejam diferentes na confecção das três. Com mais experiência, o professor procurou trazer, além de personagens e grupos sociais interessantes, conceitos historicamente mais reflexivos para os seis atributos, a saber: “poder de decisão”, “vigor físico”, “tolerância”, “rebeldia”, “capital” e “população”.

Nos mesmos moldes, e pela primeira vez, um “Jogo de Palmares” foi feito em 2022, na mesma escola, com os alunos de uma turma do sétimo ano do ensino fundamental. Este jogo foi inspirado em um Trabalho de Conclusão de Curso do presente autor, intitulado “O jogo da resistência no Brasil Colonial: O uso de Palmares para uma Pedagogia de Resistência”⁹. Boa

⁸ HOBBSBAM, Eric. *Era dos Extremos: o Breve Século XX (1914-1991)*. São Paulo, Companhia das Letras, 2003

⁹ Teste de Conclusão de Curso para a Pós-Graduação Lato Sensu Curso de Especialização Saberes e Práticas a Educação Básica (CESPEB) na Universidade Federal do Rio de Janeiro (UFRJ), orientado pela professora Ana Carolina Oliveira Alves e aprovado. A presente pesquisa desta dissertação é em muitos sentidos um

parte dos grupos sociais e personagens que se pretende representar no “Jogo Palmares e Conexões Atlânticas” estava presente neste primeiro jogo, que é de muitas maneiras o inspirador do jogo que aqui será construído. Podemos observar abaixo algumas das cartas confeccionadas pela referida turma de sétimo ano:



Figura 3: Cartas confeccionadas pelos alunos

desenvolvimento da pesquisa realizada para o dito TCC, com novas leituras, autores e temáticas inseridas no jogo e novas perspectivas teóricas e metodológicas.



Figura 4: Cartas confeccionadas pelos alunos

Os atributos numerados de 1 a 10 dessa vez foram: “poder de decisão”, “poder de combate”, “conhecimento”, “riqueza”, “rebeldia” e “população”. A beleza estética da maior parte das cartas – levando em consideração que são representações feitas por adolescentes de 12 e 13 anos – reflete em certa medida o alto engajamento e participação na atividade. Foi observado também que a presença de mulheres negras entre os personagens e grupos sociais que constituem o baralho motivou alunas negras a fazer um trabalho com mais qualidade, cooperando melhor em grupo. A atividade foi realizada em novembro, em meio ao contexto do mês da consciência negra, data vital para se refletir o papel de Zumbi e do Quilombo dos Palmares na história do Brasil. Isso foi outro elemento que aumentou o engajamento na atividade. Porém cabe frisar que temáticas relacionadas a história afro-brasileira são importantes de serem debatidas durante a totalidade do ano letivo, de modo que aproveitar tal data para a reflexão não significa que nos outros meses a população negra, que compõe a maior parte do alunado no ensino básico público, deva ser esquecida nos processos históricos em sala de aula.

Muitos alunos participaram de um campeonato organizado pelo professor, que demandou duas aulas de dois tempos para ser finalizado. Deve ser destacado o entusiasmo que a maior parte da turma demonstrou na participação desta etapa da atividade, principalmente por

parte dos meninos – nos diversos jogos já aplicados em turmas de ensino fundamental, pôde ser observada uma menor participação das meninas no momento de competir, algo que não é possível de ser investigado nesse trabalho, mas que provavelmente reflete papéis de gênero construídos socialmente em nosso país. Na figura 5, pode ser observado que além dos dois alunos jogando uma partida, em lados opostos da mesa, existem outros em volta, para assistir ou auxiliar no andamento da partida e manuseio das cartas.



Figura 5: Estudantes envolvidos com uma partida do jogo

Essas experiências pedagógicas motivam e inspiram o jogo que aqui será projetado, sendo exemplos de engajamento pedagógico e aprendizagem significativa. Mas de modo algum devem ser entendidas como uma repetição. Cada baralho de jogo carrega em si diferenças conceituais e a metodologia que se construirá para o jogo deste trabalho sofrerá diversas alterações com relação aos jogos predecessores, tendo em vista o maior desenvolvimento da pesquisa desde então. Os seis atributos a serem numerados do “Jogo de Palmares”, por exemplo, sofrerão alterações com relação ao “Jogo Palmares e Conexões Atlânticas”, que além disso terá uma quantidade ainda maior de cartas de modo a representar mais grupos sociais e personagens

históricos da realidade atlântica que se misturava a vivência quilombola em Palmares – afinal quando incluímos Conexões Atlânticas, nos referimos aos povos que viviam em África, no Congo-Angola, que foram forçadamente deslocados para o lado de cá do mar trazendo suas experiências e cultura, assim como aos colonos portugueses e traficantes de escravizados que transitavam entre o Brasil e essa região .

1.2 O jogo no ensino: imprevisibilidade, caos, ordem e construção

Tendo demonstrado visualmente e descritivamente o tipo de jogo que se projeta aqui, cabe agora analisar perspectivas teóricas e, posteriormente, metodologias – na terceira parte desse capítulo – sobre o jogo e sobre e suas possibilidades no ensino.

Ainda que este trabalho seja sobre a construção de um jogo, portanto essencialmente terá trechos com um caráter prescritivo sobre o “como fazer”, procurar-se-á não exagerar neste caráter e até mesmo subvertê-lo em determinados momentos. Um determinado autor que nos inspira nessa subversão, da mesma forma que inspira perspectivas do pensamento decolonial que serão utilizadas neste trabalho, é Frantz Fanon, quando na introdução de sua obra “Pele Negra, Máscaras Brancas” faz uma provocação: “Fugiremos à regra. Deixamos os métodos aos botânicos e aos matemáticos. Chega um ponto em que os métodos sofrem reabsorção.”¹⁰ Ora, é evidente que Fanon não abdicou do método na brilhante análise que faz em sua obra sobre a subjetividade negra frente ao colonialismo e ao racismo. Assim como aqui o método não será deixado de lado, mas há de se evitar confundir o necessário rigor e robustez teórico-metodológico com a rigidez de métodos inflexíveis que não sobrevivem a quinze minutos de uma experiência extremamente diversificada em sala de aula.

Fazemos essa afirmação pois ao ler autores/ professores que nos auxiliarão teoricamente e metodologicamente neste trabalho, pôde-se observar essa característica de “prescrição” com relação a como trabalhar o jogo em sala de aula. O problema desta abordagem é que tanto a sala de aula, como o jogo, são experiências humanas que desafiam qualquer previsibilidade e, portanto, a prescrição.

A sala de aula, enquanto ambiente vivido, de calor, de suores, de conflitos, de afetos e tantas outras características caóticas que poderiam ser encadeadas aqui, tem em comum com o jogo a imprevisibilidade, o constante movimento e mudança. Mas é dessa imprevisibilidade do jogo que podemos construir saberes, como Giacomoni e Pereira afirmam no mesmo texto – que carrega o sugestivo título de “Flertando com o Caos” – da epígrafe do presente capítulo.

¹⁰ FANON, Frantz. *Pele negra máscaras brancas*. Salvador: EDUFBA, 2008, p. 29.

Conforme os autores seria “um imprevisível que forma conceitos, forma uma capacidade de ler tanto realidades muitas vezes distantes no espaço e no tempo, como outras muito próximas da nossa.”¹¹ Essa perspectiva do caráter tanto imprevisível, como também construtivo do jogo, é construída pelos autores referidos em um claro diálogo com a obra, *Homo Ludens*¹², de Johann Huizinga.

Neste livro, Huizinga realiza um longo, denso e exaustivo debate sobre a natureza do jogo enquanto experiência humana, cultural e linguística. Dentro do segundo capítulo de seu livro, o autor oferece uma definição importante sobre o que seria a definição conceitual de “jogo”.

Devemos aqui tomar como ponto de partida a noção de jogo em sua forma familiar, isto é, tal como é expressa pelas palavras mais comuns na maior parte das línguas europeias modernas, com algumas variantes. Parece-nos que essa noção poderá ser razoavelmente bem definida nos seguintes termos: o jogo é uma atividade ou ocupação voluntária, exercida dentro de certos e determinados limites de tempo e de espaço, segundo regras livremente consentidas, mas absolutamente obrigatórias, dotado de um fim em si mesmo, acompanhado de um sentimento de tensão e de alegria e de uma consciência de ser diferente da ‘vida quotidiana’. Assim definida, a noção parece capaz de abranger tudo aquilo a que chamamos ‘jogo’ entre os animais, as crianças e os adultos: jogos de força e de destreza, jogos de sorte, de adivinhação, exibições de todo o gênero. Pareceu-nos que a categoria de jogo fosse suscetível de ser considerada um dos elementos espirituais básicos da vida.¹³

Essa definição é abrangente e suficientemente bem definida para o que entendemos neste trabalho enquanto jogo, mas levanta algumas questões e paradoxos. Já foi mencionado aqui que a atividade do jogo gera imprevisibilidade, um certo caos e incerteza, que no trecho acima Huizinga traduz como “tensão”. O mesmo autor, no primeiro capítulo de sua obra, caracteriza a tensão como “incerteza, acaso”. Mas essa tensão e imprevisibilidade ocorre em uma atividade, que conforme o autor no trecho acima, é limitada temporalmente e espacialmente, com regras consentidas a serem obedecidas entre os jogadores. É nesse sentido que reside a característica paradoxal do jogo, pois se há regras e limites, o jogo é uma atividade ordenada, ou como Huizinga afirma “Reina dentro do domínio do jogo uma ordem específica e absoluta.”¹⁴ O jogo, portanto, mesmo que em meio ao caos e a imprevisibilidade, cria ordem em um determinado ambiente onde é praticado, “Introduz na confusão da vida e na imperfeição

¹¹ GIACOMONI; PEREIRA op. cit., p. 15.

¹² HUIZINGA, Johan. *Homo Ludens*. São Paulo: Perspectiva, 2000.

¹³ Ibid., p. 36.

¹⁴ Ibid., p. 18.

do mundo uma perfeição temporária e limitada, exige uma ordem suprema e absoluta: a menor desobediência a esta ‘estraga o jogo’”¹⁵.

É exatamente nesse paradoxo, que reside a qualidade construtora de sentido de mundo e, portanto, de caráter formativo e potencialidade pedagógica do jogo. Para jogar, o jogador precisa se lançar em um mundo de incertezas, tensões, emoções onde não sabe o que vai acontecer (se ganhará ou perderá e como será o decorrer do processo), em uma atividade que emula uma realidade diferente da “vida quotidiana”, como Huizinga mencionou no trecho citado na página anterior. Tal realidade só pode se manter existente enquanto as regras do jogo são seguidas e, evidentemente, enquanto o jogo está acontecendo. Sobre tal aspecto, o autor afirma:

E não há dúvida de que a desobediência às regras implica a derrocada do mundo do jogo. O jogo acaba: O apito do árbitro quebra o feitiço e a vida ‘real’ recomeça. O jogador que desrespeita ou ignora as regras é um ‘desmancha-prazeres’. Este, porém, difere do jogador desonesto, do batoteiro, já que o último finge jogar seriamente o jogo e aparenta reconhecer o círculo mágico. É curioso notar como os jogadores são muito mais indulgentes para com o batoteiro do que com o desmancha-prazeres; o que se deve ao fato de este último abalar o próprio mundo do jogo. Retirando-se do jogo, denuncia o caráter relativo e frágil desse mundo no qual, temporariamente, se havia encerrado com os outros. Priva o jogo da ilusão — palavra cheia de sentido que significa literalmente ‘em jogo’ (de *inlusio*, *illudere* ou *inludere*).¹⁶

Nesse sentido o jogo é um mundo frágil, instável, imprevisível, mas extremamente ordenado, do contrário é impossível que exista. Huizinga nos introduz a um conceito interessante sobre a definição do mundo do jogo como o “círculo-mágico”. Sobre este o autor afirma “A arena, a mesa de jogo, o círculo mágico, o templo, o palco, a tela, o campo de tênis, o tribunal etc., têm todos a forma e a função de terrenos de jogo, isto é, lugares proibidos, isolados, fechados, sagrados, em cujo interior se respeitam determinadas regras.”¹⁷

A própria existência do que burla as regras, finge reconhecer este círculo mágico e consegue se manter no jogo, mesmo sendo desonesto, revela a característica caótica do jogo. Enquanto a reação comum de rejeição ao “desmancha-prazeres” – observada não apenas por Huizinga, mas pelo professor que escreve em diversas brincadeiras e jogos de crianças e adolescentes – dá um sentido de construção de ordem. Jogar o jogo, portanto, necessita do aprendizado de determinadas habilidades sociais, cognitivas e adaptativas.

¹⁵ Ibid., p. 18.

¹⁶ Ibid., p. 19.

¹⁷ Ibid., p. 17.

Sobre a capacidade construtiva de aprendizagem do jogo, pode-se aproveitar algumas reflexões levantadas por Tânia Ramos Fortuna em seu artigo “Brincar é Aprender”. Em uma análise muito calcada no significado filosófico do jogo e da brincadeira enquanto atividades intrinsecamente humanas (e não apenas humanas), a autora propõe que há muita resistência dentro do meio docente quanto ao uso do jogo de forma pedagógica. Parte dessa resistência por determinado preconceito que opõe o lúdico ao aprendizado formal, parte pela própria imprevisibilidade e aparente despropósito que o ato de jogar carrega em si mesmo. A autora afirma que:

O ponto de vista etológico, por exemplo, baseando-se na observação da brincadeira de diferentes mamíferos, inclusive do ser humano, é categórico em afirmar que o comportamento de brincar é motivado intrinsecamente, pela própria atividade, e não por suas presumidas funções adaptativas ou por suas consequências imediatas (YAMAMOTO; CARVALHO, 2002, p.164). Aliás, são, precisamente características como liberdade, gratuidade e imprevisibilidade que distinguem essa atividade de outras, consideradas não-jogo. Portanto, para quem brinca, brinca-se por brincar, e não para aprender ou desenvolver-se.¹⁸

Tal imprevisibilidade, por outro lado, não impede que mesmo sem o propósito de se desenvolver ou aprender algo, seja necessário que antes de se realizar tal jogo ou brincadeira o indivíduo necessite dominar determinadas habilidades para que consiga participar do jogo – ou seja, que aprende para jogar. Também não impede que após ou durante realizar uma atividade lúdica, acabe por aprender algum conhecimento novo ou desenvolva novas habilidades.

Nesse sentido as reflexões da autora coadunam com as ideias presentes no artigo da mesma obra, intitulado “O que o jogo ensina: práticas de construção e avaliação de aprendizagens em História”, dos autores Edson Antoni e Jocelito Zalla. Seguindo uma perspectiva parecida de possibilidades do jogo para o aprendizado, junto a sua imprevisibilidade, os autores fazem uma provocação: “Qual a função do jogo na escola? A resposta pode ser simples (mas não simplista): o jogo é feito para brincar e brincando também se aprende. Ainda que seja difícil prever todos os resultados de um jogo”¹⁹.

Fortuna vai além e em uma perspectiva similar à de Huizinga, afirma que o indivíduo que joga – o jogador – precisa se envolver de tal maneira que é “jogado” no jogo, do contrário não poderá jogá-lo, tornando a atividade uma experiência com importante caráter formativo, de modo que “já que ele pertence ao jogo como jogo e o jogador está nele implicado, faz com que

¹⁸FORTUNA, op. cit., p. 48.

¹⁹ ZALLA, op. cit., p. 114.

a compreensão do jogo aconteça à medida que o jogador joga e, jogando, compreenda também a si mesmo; ao fazê-lo, ele instaura sentido.”²⁰

Para além do conhecimento e formação de si, o jogo propicia a exploração de novas possibilidades, de soluções diferenciadas, de limites e regras. Há, portanto, o que a autora chama de um caráter de aprendizagem exploratória no ato de jogar. Tal característica é exatamente o que se procura caso desejemos uma educação de caráter crítico e uma aprendizagem significativa – que o aluno entenda como parte de sua formação enquanto ser humano e não apenas decore para responder a uma prova escrita. O jogo pode ocupar um lugar de relevância dentro das práticas relacionadas ao Ensino de História, ainda que, como Fortuna afirma, seja uma “aposta” ao ser utilizado em sala de aula.

As reflexões teóricas sobre o jogo e o ensino levantadas pelos autores e aqui debatidas contribuem para formar um quadro de características importantes de serem compreendidas. Todos os autores analisados apontam a incerteza e imprevisibilidade presentes no jogo, portanto há de se ter cuidado em elaborar planejamentos didáticos demasiado rígidos quando ao trabalhar com o lúdico. De forma paradoxal o jogo é uma atividade que cria e demanda a manutenção de uma ordem. Lidar com uma realidade ordenada em um ambiente de incertezas demanda o aprendizado de habilidades.

Dessa forma, existe no jogo e na brincadeira um caráter muito formativo do ser – e não apenas “ser humano”, afinal tanto Fortuna como Huizinga, afirmam que são atividades naturais a outros animais. Conforme Huizinga “O jogo é fato mais antigo que a cultura, pois esta, mesmo em suas definições menos rigorosas, pressupõe sempre a sociedade humana; mas, os animais não esperaram que os homens os iniciassem na atividade lúdica.”²¹ O autor desenvolve seu pensamento de modo a afirmar mais adiante que “Encontramos o jogo na cultura, como um elemento dado existente antes da própria cultura, acompanhando-a e marcando-a desde as mais distantes origens até a fase de civilização em que agora nos encontramos.”²² Há uma perspectiva evolucionista e eurocêntrica do conceito de civilização, dado o contexto de escrita do autor enquanto um europeu da primeira metade do século XX, que difere da perspectiva presente nesta dissertação. Mas o cerne da questão, o caráter formativo do jogo, está presente nesta perspectiva, assim como a de autores mais recentes aqui analisados. Fazendo uma releitura desta perspectiva, o jogo, portanto, precederia as diversas culturas e seria um dos elementos a formá-las nas sociedades humanas que se constituíram.

²⁰ FORTUNA, op. cit., p. 58.

²¹ HUIZINGA, op. cit., p. 9.

²² Ibid., p. 12.

Transportemos para os elementos que instrumentalizamos frequentemente enquanto professores em sala de aula. O jogo precede não apenas a aula, mas também a escrita, o desenho, a pintura, o debate, a exposição oral, o audiovisual e tantos outros elementos da linguagem pedagógica – tais elementos são fundamentais, não há aqui a pretensão de exaltar o jogo enquanto única estratégia de aprendizagem, mas existe nele uma potência formativa a não ser subestimada.

Assumindo que nem todo ato de jogar significa necessariamente brincar, cabe salientar que o Jogo Palmares e Conexões Atlânticas, assim como seus predecessores, tem como um de seus elementos constitutivos a brincadeira, a diversão após o jogo ser montado, a possibilidade de se jogar aquilo que foi criado pelas mãos dos alunos. Nessa perspectiva concordamos com Fortuna, quando a autora afirma “Por tudo isso, é possível afirmar, desde já, que brincar é aprender. Mais do que ser um instrumento de aprendizagem, a brincadeira é aprendizagem propriamente dita”²³. Apostemos, portanto, no jogo, no lúdico e na brincadeira como instrumentos de aprendizagem.

1.3 – Apontamentos para o uso significativo do jogo na aprendizagem

Para além de analisar a importância do jogo no Ensino de História, é necessário organizar um método de como abordar um tema presente no currículo do ensino básico – que normalmente chega ao professor e ao aluno através de uma linguagem formal presente em documentos curriculares, livros didáticos e demais materiais pedagógicos, muito diferentes da linguagem presente em um jogo – em um material e uma atividade lúdica que proporcione simultaneamente aprendizado e diversão.

Sobre o aprendizado, Fernando Seffner, em seu artigo “Aprender e ensinar História: como jogar isso”, também presente na obra *Jogos e ensino de história*²⁴, analisa elementos importantes que, para o autor, devem estar presentes em uma atividade para uma aprendizagem significativa em História. O autor lista 15 critérios importantes para serem considerados ao se produzir uma atividade para alunos do ensino básico.

Em que pese a importância e relevância de todos os critérios explicitados por Seffner, cabe aqui fazer o primeiro apontamento sobre características prescritivas em um texto de metodologia para o ensino de História na escrita do autor. O próprio, ciente da questão, afirma que tais critérios não devem ser considerados uma “receita”, mas que “indicam simplesmente

²³ FORTUNA, op. cit., p. 58.

²⁴ SEFFNER, op. cit..

uma direção que se considera a mais adequada. Sua aplicação deve respeitar os limites e as possibilidades dos contextos das variadas salas de aula”²⁵.

No entanto, na análise que fazemos da questão, o autor acabou por ser prescritivo em sua linguagem, de modo que os 15 critérios serão analisados em sua contribuição para a construção de atividades nesse sentido, mas com o devido olhar crítico preconizado no início deste capítulo. Os critérios são os seguintes:

1. “Uma atividade de ensino de História deve operar com conceitos e nomeações, e deve auxiliar o aluno a desenvolver um vocabulário histórico e próprio das ciências humanas”²⁶. Este critério é atendido no jogo que será projetado aqui, a partir do momento que os alunos precisarão entender o que se tratam os seis atributos a serem nivelados de um a dez em cada carta do jogo. Porém, mesmo em concordância, com tal critério cabe apontar a linguagem marcado pelo “deve ser” em lugar do “se sugere” ou “recomenda-se”. É nesse aspecto que cremos haver uma característica prescritiva exacerbada, que deverá ser evitada no capítulo quatro ao se construir o jogo.
2. “Uma boa atividade de ensino de História deve prever um relacionamento com outras disciplinas, não necessariamente todas e não necessariamente o tempo todo.”²⁷ Esse é um exemplo de quando a linguagem prescritiva incorre em métodos inflexíveis. Há inúmeras atividades de história que não dialogam com outra disciplina. Novamente é um critério que o Jogo Palmares e Conexões Atlânticas atende, envolvendo um conhecimento matemático de níveis numerados e habilidades artísticas para representar os personagens e grupos sociais propostos. No entanto, se estivéssemos abordando um quiz histórico, por exemplo, não haveria diálogo com outras disciplinas ou construção autoral, mas envolveria memorização, ludicidade e aprendizado.
3. “As atividades em História não devem ficar reféns do passado. Alguma articulação com o presente ou com a identidade cultural dos alunos, com as culturas juvenis ou com cenários futuros de vida dos alunos deve estar presente”²⁸. O motivo a ser exposto aos alunos para se fazer este jogo, se dá exatamente pelas situações de classe e raça vivenciadas cotidianamente no país.

²⁵ Ibid., p. 24.

²⁶ Ibid., p. 24.

²⁷ Ibid., p. 25.

²⁸ Ibid., p. 26.

4. “Boa aceitação pelos alunos é um critério importante. Embora não deva ser supervalorizado, é necessário perceber que os alunos demonstram boa receptividade à atividade”²⁹. Os jogos predecessores ao que aqui se pretende produzir, foram de relativo sucesso em termos de aceitação dos alunos, por transformar a rotina escolar em algo mais lúdico do que estão acostumados. No entanto isso não acontece sempre, determinadas turmas mais hostis ou apáticas podem rejeitar até mesmo atividades muito lúdicas, principalmente se não houver o apoio da gestão da escola. Entendemos que mesmo nesses casos a atividade pode ser aplicada e a não aceitação dos alunos muitas vezes extrapola a possibilidade de interferência do professor enquanto agente da educação dentro da sala de aula.
5. “Entender que os conceitos que trabalhamos (como República, Nação, Monarquia, território, espaço, etc.) estão muitas vezes materializados em instituições que nos governam, e que devem então ser estudadas, conhecidas e visitadas se possível”³⁰. Esse critério não é relevante para o trabalho atual, porém de fato a visita é uma ótima experiência pedagógica.
6. “Reconhecer e valorizar o saber que os alunos já possuem é uma postura fundamental. Sempre que iniciamos uma atividade, não podemos partir do pressuposto que os alunos não sabem nada”³¹. Critério mais acertado entre os quinze e muito relevante para o presente trabalho. É bem-vinda a criatividade do aluno em escolher como vai reproduzir o personagem histórico, ou grupo social em questão, seja copiando de alguma imagem que já conhece ou procurando aplicar o seu próprio conceito estético.
7. “Toda atividade deve gerar uma produção autoral pessoal”³². Dialogando com o critério acima, esse é importantíssimo. Recomenda-se frisar aos alunos que o jogo é produzido não apenas pelo professor, mas principalmente por eles. O resultado, a ser apreciado e jogado é uma confecção feita a partir de sua criatividade e seus esforços manuais. Mas retomando a crítica a prescrição, retomemos o exemplo de um “quiz histórico” mencionado alguns parágrafos acima. Um quiz não geraria produção autoral, mas teria ludicidade e aprendizado, o uso do termo “deve” mais

²⁹ Ibid., p. 26.

³⁰ Ibid., p. 27.

³¹ Ibid., p. 27.

³² Ibid., p. 28.

uma vez parece querer dar conta de todas as realidades possíveis em sala de aula, algo impossível em nossa perspectiva.

8. “Problematizar o local, a localização e o localizar-se são objetivos importantes em Geografia, como em História são as questões do presente. Mas não existe apenas aprendizado no eixo do tempo; todo tempo vivido está amarrado a um espaço”³³. No Jogo Palmares e Conexões Atlânticas, pretende-se dividir as cartas de personagens e grupos sociais em “europeias/ coloniais, indígenas e afro-brasileiras”, conforme sua ancestralidade e etnia a qual pertence. Tais conceitos dialogam com a Geografia do Brasil Colonial e do mundo Atlântico do contexto estudado.
9. “Diversidade de fontes e de atividades são critérios importantes, o uso de várias fontes – históricas, geográficas, literárias, imagens, etc. – valoriza o trabalho”³⁴. Neste tipo de trabalho, o aluno é incentivado a procurar referências a partir de fontes tanto escritas como imagéticas principalmente, podendo utilizar o livro didático, ou filmes indicados pelo professor, até mesmo imagens presentes na internet são muito utilizadas pelos alunos, com a mediação do professor.
10. “Atividades dialogadas entre alunos e professores devem ser valorizadas, estimulando a argumentação e a confrontação de pontos de vista”³⁵. O Jogo Palmares e Conexões Atlânticas é confeccionado em grupo e os alunos devem debater entre si e com o professor a melhor forma de representar os sujeitos históricos, assim como de pensar o nivelamento dos atributos.
11. “Toda atividade deve ser estruturada sobre critérios claros para os alunos, tanto critérios para definição do que vai se fazer quanto critérios de avaliação das aprendizagens”³⁶. Fazendo uma releitura deste critério, cremos ser importante deixar claro para os alunos que, por exemplo, tão importante quanto representar de modo que faça sentido o sujeito histórico em questão na carta, é extremamente importante que os níveis de um a dez nos atributos sejam feitos com atenção, pois serão avaliados pelo professor.
12. “Lembrar que uma situação estudada deve sempre ser uma situação complexa [...] Não se trata de operar apenas com informações do tipo ‘em que data’, ‘quem fez’, ‘o que aconteceu’”³⁷. O objetivo do trabalho é muito mais focado em conceitos e em

³³ Ibid., p. 29.

³⁴ Ibid., p. 30.

³⁵ Ibid., p. 30.

³⁶ Ibid., p. 31.

³⁷ Ibid., p. 32.

reflexões sobre as relações de opressão e resistência, do que em qualquer data ou personagem histórico famoso do processo histórico do Quilombo dos Palmares, ainda que datas e personagens estejam inseridos na atividade. Mas novamente cremos que a sala de aula é diversa o suficiente para em dados momentos uma atividade envolvendo situações simples ou de memorização ser utilizada pelo professor. A importância deste critério não significa que ele seja universal como a escrita do autor parece dar a entender.

13. “Um bom professor tem que ter um bom ouvido, tem que estabelecer uma ‘sintonia’ com a turma para saber como as relações estão se entrelaçando”³⁸. Todas as atividades com jogos similares ao Jogo Palmares e Conexões Atlânticas, demandaram do professor muita conversa e mediação com os alunos, tanto durante a confecção como no momento do jogo, além de muita movimentação e atenção na sala de aula. No entanto, é de entendimento do professor que escreve, ser difícil estabelecer critérios do que seja um “bom professor” dentro da realidade diversa do ensino público na educação básica.
14. “O uso das tecnologias é importante em sala de aula, cuidando para não exagerar, para não fazer da aula um show de recursos midiáticos”³⁹. O uso, mediado pelo professor, de internet em sala de aula é uma ferramenta que já foi usada de forma positiva em jogos similares ao que aqui se pretende. Mas é importante também deixar claro que a imaginação do aluno para construir o cenário e o uso de referências escritas e imagéticas no livro didático podem ser aliados ainda mais importantes nesse processo. Por vezes a tecnologia atrapalhou a criatividade, em jogos predecessores, muito mais do que auxiliou.
15. “Não queira ser adorado e admirado por todos os alunos, entenda que alguns não vão gostar de você, e que você também não vai gostar de alguns alunos. Ser professor não se confunde com ser miss (ou mister) simpatia.”⁴⁰ Crê-se neste trabalho que este critério seja subjetivo demais para se auxiliar na construção do Jogo Palmares e Conexões Atlânticas.

Como observado, muitos critérios apontados por Seffner auxiliam na construção deste trabalho. Há outros autores, que trazem apontamentos importantes na direção da construção de jogos. Nesse sentido iremos nos valer mais uma vez de um artigo presente na obra *Jogos e*

³⁸ Ibid., p. 32.

³⁹ Ibid., p. 33.

⁴⁰ Ibid., p. 33.

ensino de história, intitulado “Construindo jogos para o Ensino de História”, de autoria de Marcello Paniz Giacomoni, que é também um dos organizadores da obra⁴¹. Para o autor é importante, em atividades envolvendo jogos, equilibrar a diversão do aluno com a aprendizagem, assim como é importante a mediação do professor se equilibrar com a imprevisibilidade que a liberdade de ações nos jogos oferece ao aluno.

Giacomoni lista seis elementos importantes para a criação dos jogos. São eles: a temática, os objetivos, a superfície, a dinâmica, as regras e o layout. Comparando com os critérios apontados por Seffner, o autor aponta um pouco mais de liberdade para a utilização ou não desses critérios em sua escrita:

Destacamos que o processo criativo nem sempre seguirá a ordem desse guia, já que as ideias costumam surgir de forma pouco sistêmica. Mesmo assim, levar em conta os principais elementos necessários à criação de jogos pode ser útil ao processo criativo: a temática, os objetivos, a superfície, a dinâmica, as regras, o layout.⁴²

O primeiro elemento, a temática, costuma ser o início de uma proposta pedagógica. Para Giacomoni, os jogos “podem ser bastante importantes para entender determinados processos históricos mais complexos, pois possibilitam o estabelecimento de relações entre variados acontecimentos ou ações”⁴³. No caso do jogo aqui projetado, há variados processos históricos, cujas relações serão trabalhadas junto com os alunos, a saber: a colonização portuguesa no Brasil; a escravidão africana em terras brasileiras; a resistência quilombola dos palmaristas; o sertanismo bandeirante e a repressão às resistências quilombolas; além das relações entre europeus, indígenas e africanos em meio a todo esse contexto. Ainda que todas essas temáticas estejam contempladas no currículo para o sétimo ano do ensino fundamental – público alvo do presente trabalho – na Base Nacional Curricular Comum (BNCC)⁴⁴, não é de modo algum considerado uma impossibilidade que tal temática seja trabalhada em outros anos do ensino, conforme o professor julgar melhor conforme o contexto de sala de aula em que atua (por exemplo utilizar tal jogo como uma atividade no mês de novembro, em meio ao feriado nacional da Consciência Negra).

Os objetivos são o segundo elemento a ser definido e, para o autor, devem – novamente há aqui um caráter prescritivo – ser divididos em objetivos pedagógicos e objetivos do jogo. Os objetivos do jogo em si serão mais analisados no quarto capítulo, se tratando de um jogo

⁴¹ GIACOMONI, Marcello Paniz. “Construindo jogos para o Ensino de História”. In: GIACOMONI, Marcello Paniz; PEREIRA, Nilton Mullet (org). *Jogos e Ensino de História*. Porto Alegre: Editora da UFRGS, 2018.

⁴² Ibid., p. 107.

⁴³ Ibid., p. 108.

⁴⁴ BRASIL. Ministério da Educação. Base Nacional Comum Curricular. Brasília, 2018.

competitivo com um baralho de cartas onde os alunos competirão em um contra um. O mais importante de analisarmos nesse momento, são os objetivos pedagógicos, que estarão mais presentes na confecção do jogo do que na atividade de jogar em si. Para confeccionar o jogo o aluno buscará compreender conceitos e processos históricos vividos pelos personagens e grupos sociais que representará na carta que está confeccionando. Durante qualquer jogo, o objetivo principal é ganhar o jogo e não o aprendizado, do contrário não seria essencialmente um jogo. Mas a aprendizagem pode ocorrer mesmo assim, tendo em vista que para ser bem-sucedido ao jogar, o aluno precisa conhecer o baralho que tem em mãos, portanto quais as características de cada grupo social ou personagem histórico inserido nele.

Quanto ao elemento “superfície”, Giacomoni se refere que seria “caracterizado como o centro da narrativa do jogo”⁴⁵, como, por exemplo, um tabuleiro, ou o quadro negro. No caso do Jogo Palmares e Conexões Atlânticas, a superfície serão as próprias mesas da sala de aula, onde os alunos produzirão as cartas em grupo e competirão entre si posteriormente no um contra um.

A dinâmica do jogo, o quarto elemento, “deve ser pensada em um variado campo de possibilidades que dizem respeito ao tempo (por rodadas ou turnos, por sequência livre ou pela ação do professor) e ao funcionamento”⁴⁶ Se tratando de um jogo e, como discutido na parte teórica do capítulo, em essência prevê uma ordem que não pode ser violada para que o jogo aconteça, compreende-se a rigidez com que o autor trata o elemento. No quarto capítulo será mais bem descrita a dinâmica do jogo, que além de ser um jogo que funciona baseado em um baralho de cartas, se desenrolará por turnos.

O quinto elemento, as regras, é o mais importante para qualquer jogo. Com as regras se cria o que o autor chama de um “espaço de vivência” entre os alunos. Após delimitadas previamente pelo professor e explicadas aos alunos de modo que sem a interferência do professor os alunos poderão jogar sozinhos ao dominar estas regras. Vale ressaltar que já pôde ser observado tal comportamento autônomo em sala de aula ao se organizar torneios de jogos similares ao que aqui se propõe – vide a fotografia apresentada dos alunos envolvidos em uma partida na primeira parte deste capítulo, enquanto outros ao redor auxiliavam o desenrolar da partida – quando após o entendimento da turma com relação as regras, se tornou muito pequena a intervenção do professor no ambiente, pois os alunos já conseguiam manejar as relações de competição e de entendimento das cartas do baralho entre si.

⁴⁵ GIACOMONI, op. cit., p. 109.

⁴⁶ Ibid., p. 110.

O sexto elemento, o *layout*, é importantíssimo, conforme a afirmação de Giacomoni sobre essa questão: “A qualidade visual do jogo não deve ser relegada a segundo plano. Na medida em que desejamos ‘transportar’ nossos alunos para outra realidade histórica, a ambientação criada pelos elementos gráficos é muito importante”⁴⁷. Nesse sentido é importante deixar claro aos alunos que parte da avaliação do material que confeccionarão para o jogo se dará pela representação dos grupos sociais e personagens ser verossímil e compreensível no universo do contexto histórico que se pretende trabalhar.

A avaliação, portanto, se torna uma ferramenta importante para a aprendizagem. Para análise de como realizar a avaliação de uma atividade de jogo no Ensino de História, recorreremos mais uma vez ao artigo – mencionado na segunda parte deste capítulo – de Edson Antoni e Jocelito Zalla⁴⁸. Nele, os autores indicam cinco critérios, a serem avaliados, que são acionados pelos alunos para jogar e aprender: observação, reconstituição, comparação, antecipação e justificativa.

A observação é extremamente necessária para o aluno representar com cuidado a carta que confecciona. Seja a observação atenta às explicações do professor, ou à alguma imagem que use como referência. Da mesma forma deverá ter um bom poder de observação no momento de jogar se quiser vencer o adversário.

A reconstituição, importantíssima para o *layout* da carta e para o nivelamento dos níveis mostrados na primeira parte desse capítulo, dependem do entendimento do aluno com relação ao processo histórico em que se baseia o jogo. O *layout* e os níveis de 1 a 10 que os alunos atribuem, são em nossa proposta os elementos mais importantes na avaliação da atividade por parte do professor.

Já a comparação é uma habilidade que, assim como a observação, pode ser muito importante tanto durante o jogo para competir, como durante a confecção. É necessário, por exemplo, comparar o nível do poder de decisão de uma carta baseada em um governante para uma carta que seja um líder militar. Qual dos dois teria mais poder no contexto representado? Responder essa questão é um exemplo dos desafios que os alunos terão ao se pensar na confecção do jogo.

A antecipação é uma habilidade que não será avaliada, pois acontecerá apenas durante o jogo. Porém, será muito utilizada pelos alunos para tentar vencer a competição, que será mais bem explicada no quarto capítulo. Por fim, podemos listar a justificativa, elemento importante durante a construção do jogo. Sugere-se, na atividade de confecção, que o professor instigue os

⁴⁷ Ibid., p. 111.

⁴⁸ ANTONI e ZALLA, op. cit.

alunos a pensar: “por que representou tal personagem dessa maneira?”, “fazem sentido os níveis que está atribuindo?”. É importante também ouvir as respostas dos alunos e como chegaram as conclusões que estão demonstrando na representação da carta. Dependendo das justificativas, as vezes o próprio professor pode ser convencido de que faz mais sentido o que o aluno propôs do que inicialmente o docente pensava que seria mais adequado. A criatividade é elemento a ser estimulado nessa atividade e não tolhido.

Após esses apontamentos, reflexões e críticas em relação a importantes contribuições de autores e professores experientes na construção de jogos para o ensino de História, acreditamos que elementos suficientes foram considerados e analisados a fim de se construir uma atividade com ludicidade e aprendizagem ao mesmo tempo.

A estruturação do jogo será realizada no quarto capítulo, de modo que no próximo analisaremos autores relacionados às “epistemologias do sul” e ao pensamento decolonial, para compreender de que modo o ensino básico público, realizado normalmente em locais periféricos com maioria do alunado advindo de classes populares e negros, se relaciona com temáticas focadas na resistência à colonialidade e à escravidão.

Capítulo 2: A escola pública encontra Palmares

“Não chego armado de verdades categóricas.”⁴⁹

2.1 –Por que Palmares no Ensino de História?

Palmares é um dos temas mais interessantes e importantes da História do Brasil. É exatamente a data da morte do líder mais famoso do quilombo – Zumbi, no dia 20 de novembro – que ficou definida como o Dia Nacional da Consciência Negra – recentemente aprovado como feriado nacional. Tal data se consolidou após iniciativa do Grupo Palmares, de Porto Alegre, constituído apenas por pessoas negras e tendo como um de seus fundadores e líderes o poeta Oliveira Silveira⁵⁰, durante a década de 1970.

Ainda assim o tema não é valorizado enquanto tal nos documentos curriculares que organizam o ensino de História no país – Palmares não é citado uma vez sequer na Base Nacional Curricular Comum e poucas vezes é citada a palavra “quilombo” na parte relacionada a História no Ensino Fundamental. Isso se soma ao fato de os adversários políticos das conquistas da população negra no país insistirem em desqualificar a experiência de resistência à escravidão moderna que foi o Quilombo dos Palmares. Algo ainda mais preocupante quando estes setores políticos contam com amplo acesso ao debate público sobre a questão. Trago como exemplo o capítulo do livro *O guia politicamente incorreto da história do Brasil*, onde Leandro Narloch afirmou categoricamente – portanto desprovido da sensatez evocada pela epígrafe de Frantz Fanon neste capítulo – que Zumbi tinha escravos, sem, no entanto, oferecer uma linha de escritos de época que minimamente forneça um indício para embasar a sentença que ele mesmo cunhou: “Zumbi tinha escravos”⁵¹.

Para responder a esses falseamentos da história de nosso país e das origens de nossa população é necessário levar o assunto e o debate para a sala de aula, afinal facilmente estas teorias negacionistas das evidências históricas podem chegar aos nossos alunos do ensino básico através da internet.

Do outro lado surge a perspectiva de que o quilombo enquanto fenômeno social efetivamente significou uma experiência de resistência, anti-escravismo e liberdade, partindo do pressuposto que há outras vivências para além da perspectiva eurocêntrica, que foram jogadas para a periferia do conhecimento ocidental, como sendo inferiores ou “não-civilizadas”.

⁴⁹ FANON, op. cit., p. 24.

⁵⁰ SILVEIRA, Oliveira. “A evocação do 20 de novembro: origens”. In: GOMES, Flávio dos Santos (Org.). *Mocambos de Palmares: histórias e fontes (séc. XVI-XIX)*. Rio de Janeiro: 7Letras, 2010.

⁵¹ NARLOCH, Leandro. *Guia politicamente incorreto da história do Brasil*. São Paulo: Editora Leya, 2009.

Essas vivências, portanto, devem ser resgatadas e ressignificadas a partir do entendimento dos que descendem daqueles que produziram tal forma – marginalizada pelo ocidente – de se viver, sentir e pensar o mundo.

Dessa necessidade surge a decolonialidade, como corrente e movimento de pensamento, e demais correntes críticas do colonialismo, principalmente a partir dos anos 1980. Conforme Renato Pasti e Gilson Brandão Oliveira Júnior, em seu artigo “Qual quilombo? O pensamento pós-colonial e decolonial na reelaboração simbólica dos quilombos”, dentro desse contexto os movimentos negros, utilizando o período de redemocratização do Brasil na década de 80, passam a rememorar a história de Palmares e dos quilombos como símbolos de formas de resistência alternativa ao contexto eurocentrado, racista e herdeiro do passado escravista, conforme afirmam os autores:

Com o novo contexto ligado ao enfraquecimento das identidades nacionais e dos valores europeus, em uma perspectiva decolonial se consolidou a necessidade de novos símbolos que correspondessem a uma memória elaborada a partir do loci de enunciação do negro brasileiro. A mudança do 13 de maio para o 20 de novembro representou a virada simbólica de posição do movimento negro, colocando-se, em grande parte, na contramão da história oficial. O tombamento do Parque dos Quilombos dos Palmares e a celebração da memória de Zumbi no dia 20 de novembro condensaram o essencialismo estratégico para a mobilização negra. Pela trajetória de lutas contra a ordem racista do Estado, os quilombos foram tomados como símbolo de resistência e de liberdade da população negra no Brasil⁵².

O chamado pensamento decolonial surge, portanto, como uma importante ferramenta teórica para realizar tal crítica nesse trabalho. Para nos referir de forma mais precisa ao referencial teórico que utilizaremos, são as chamadas “epistemologias do sul”, ou seja, as formas diferentes de se conceber o mundo para além da forma ocidental eurocentrada que norteou as colonizações no passado e que norteia as formas de exclusão atuais que muitos dos alunos periféricos do ensino público brasileiro sofrem.

Tal forma eurocentrada de se conceber o mundo, quando aplicada em um entendimento raso sobre a história do colonialismo, da escravidão e do próprio Quilombo de Palmares, resulta em casos como o de Narloch. É a partir de sua justificativa para afirmar que Zumbi era um senhor de escravos que podemos traçar nosso contraponto. Observemos o que o referido autor afirma:

⁵² PATSI, Renato; OLIVEIRA JÚNIOR, Gilson Brandão. Qual quilombo? O pensamento pós-colonial e decolonial na reelaboração simbólica dos quilombos. In: *Rev. Hist. UEG*, Porangatu, v.8, n.1, e-811908, jan./jun. 2019, p. 13. Disponível em: <<https://www.revista.ueg.br/index.php/revistahistoria/article/view/8533>>. Acesso em 29 de jul. de 2025.

Desde a Antiguidade, os humanos guerrearam, conquistaram escravos e muitas vezes venderam os que sobravam. Até o século 19, em Angola e no Congo, de onde veio a maior parte dos africanos que povoaram Palmares, os sobás se valiam de escravos na corte e invadiam povoados vizinhos para capturar gente. O sistema escravocrata só começou a ruir quando o Iluminismo ganhou força na Europa e nos Estados Unidos. Com base na ideia de que todos as pessoas merecem direitos iguais, surgiu a Declaração dos Direitos da Virgínia, de 1776, e os primeiros protestos populares contra a escravidão, na Inglaterra. Os abolicionistas apareceram um século depois de Zumbi e a 7 mil quilômetros da região onde o Quilombo dos Palmares foi construído.⁵³

O trecho acima, demonstra o que tanto o teórico decolonial Walter Mignolo, em seu texto “Desafios decoloniais hoje”⁵⁴, como Boaventura de Sousa Santos, no artigo “Para além do Pensamento Abissal: das linhas globais a uma ecologia de saberes”⁵⁵, pertencente a obra *Epistemologias do Sul*, organizado pelo próprio Santos e Maria Paula Meneses, apontam como sendo o pensamento eurocentrado, que se supõe ser a única forma de pensamento legítimo para entender o mundo e a história. Outro teórico da decolonialidade, Aníbal Quijano, em seu texto “Colonialidade do poder e classificação social” define o eurocentrismo de forma abrangente, colocando-o como não apenas um pensamento dos europeus, mas também dos que foram socializados em sua esfera de influência.

O eurocentrismo não é exclusivamente, portanto, a perspectiva cognitiva dos europeus, ou apenas dos dominantes do capitalismo mundial, mas também do conjunto dos educados sob a sua hegemonia. E embora isso implique um componente etnocêntrico, este não o explica, nem é a sua fonte principal de sentido. Trata-se da perspectiva cognitiva durante o longo tempo do conjunto do mundo eurocentrado do capitalismo colonial/moderno e que naturaliza a experiência dos indivíduos neste padrão de poder. Ou seja, fá-las entender como naturais, consequentemente como dadas, não susceptíveis de ser questionadas.⁵⁶

A partir do eurocentrismo, os pensamentos originados das perspectivas das antigas metrópoles na Europa, ou de seus descendentes que se tornaram classes dominantes na América (como por exemplo, nos Estados Unidos), como as ideias iluministas, seriam os únicos capazes de superar a escravidão, através do abolicionismo. Isso é o que Narloch, carregado de eurocentrismo em seu pensamento, aponta: Zumbi e os palmaristas estavam longe demais

⁵³ Ibid., p. 45.

⁵⁴ MIGNOLO, Walter. “Desafios decoloniais hoje”. In: Revista *Epistemologias do Sul*, Foz do Iguaçu/PR, 1(1), pp. 12-32, 2017.

⁵⁵ SANTOS, Boaventura de Sousa. “Para além do pensamento abissal: das linhas globais para uma ecologia de saberes”. In: SANTOS, Boaventura de Sousa; MENESES, Maria Paula (org). *Epistemologias do Sul*. Coimbra: Almedina, 2009.

⁵⁶ QUIJANO, Anibal. “Colonialidade do poder e classificação social”. In: SANTOS, Boaventura de Sousa; MENESES, Maria Paula (org.). *Epistemologias do Sul*. Coimbra: Almedina, 2009, p. 74-75.

temporalmente e espacialmente do centro de referência de razão do mundo para pensar em não continuar uma realidade escravocrata.

Algumas curiosidades históricas apontam exatamente no sentido contrário ao de um pensamento eurocentrado sobre a escravidão como o exemplificado acima. Por exemplo: um imperador da Pérsia, no século VI a.c., estava ainda mais longe temporalmente e espacialmente do contexto apontado por Narloch, mas libertou os escravos da Babilônia⁵⁷ ao conquistá-la. Mais interessante ainda é o caso de um filósofo e sacerdote etíope, chamado Zera Yacob, que em meados do século XVII, construiu uma longa reflexão e crítica sobre a sociedade em que vivia, condenando a escravidão e diversas outras formas de opressão – inclusive de gênero – em sua obra “O tratado”⁵⁸. Em que pese não podermos nos aprofundar nesses casos, as verdades categóricas de Narloch e do eurocentrismo não sobrevivem a estes exemplos. Um homem negro e africano no século XVII afinal, chegou à conclusão de que a escravidão era um problema nas sociedades humanas.

Note-se, não é a preocupação maior deste trabalho provar o contrário da afirmação criticada – “Zumbi era senhor de escravos” – mas sim chegar ao cerne da raiz de pensamento que compreende pessoas negras, africanas ou afro-brasileiras, como incapazes de se desenvolver socialmente em dinâmicas complexas. Tal lugar de complexidade é reservado ao homem branco, no pensamento eurocentrado. Portanto não é esse o pensamento adequado para se refletir sobre as questões envolvendo as mulheres e homens de Palmares e do Atlântico africano que são estudados aqui.

Mas se há exemplos negativos no debate público sobre Palmares, como o que foi apontado no início deste capítulo, também existem produções de saberes históricos com a mesma temática – para além dos escritos acadêmicos – com uma perspectiva mais construtiva e crítica. Faz parte do início da sequência didática a ser construída no capítulo quatro do presente trabalho, a apresentação aos alunos de um episódio da série documental *Guerras do Brasil.doc*⁵⁹, dirigida por Luiz Bolognesi. Mais especificamente o episódio dois, intitulado “A guerra de Palmares”. Este episódio documental é construído a partir da narrativa de cinco entrevistados – que estudaram sobre o referido contexto temático – junto a imagens coloridas

⁵⁷ Tal história, de Ciro, o grande, está escrita em um antigo cilindro de argila, chamado de “O Cilindro de Ciro”. Ver: UNIDOS PELOS DIREITOS HUMANOS. “Um breve histórico dos direitos humanos: O Cilindro de Ciro”, disponível em: <<https://www.unidospelosdireitoshumanos.org.br/what-are-human-rights/brief-history/>> Acesso em 05 de dezembro de 2025.

⁵⁸ FARIA CODAS, Iuri. (2024). O Tratado: Hatäta. *Modernos & Contemporâneos - International Journal of Philosophy* [issn 2595-1211], 7(17), 128–149. Recuperado de <https://ojs.ifch.unicamp.br/index.php/modernoscontemporaneos/article/view/5221>.

⁵⁹ BOLOGNESI, Luiz. **Guerra de Palmares**. In: *Guerras do Brasil.doc*. Direção: Luiz Bolognesi. São Paulo: Buriti Filmes, 2018. 1 episódio (aprox. 26 min). Série documental.

do quadrinista Marcelo d'Saleta (um dos entrevistados) presentes em uma história em quadrinhos do autor sobre o Quilombo de Palmares, intitulada *Angola Janga*⁶⁰. Os quadrinhos no documentário oferecem, portanto, uma boa inspiração visual para as cartas que os alunos irão produzir, enquanto a narrativa historiográfica do episódio complementa as informações debatidas em sala de aula.

Outro ponto importante é que a narrativa do episódio se inicia com uma exposição sobre o funcionamento do tráfico transatlântico de escravizados, sendo analisado no documentário pelo entrevistado Luiz Felipe de Alencastro, autor que será analisado nesta dissertação, no próximo capítulo, exatamente pela leitura que faz de Palmares envolvida em um contexto Atlântico.

Existe o problema de os mapas no episódio estarem defasados frente aos estudos mais recentes – como o de Felipe Damasceno – e a narrativa de um documentário por muitas vezes ser maçante para os alunos – principalmente no contexto de hiperconectividade e hiper estímulo em que vivemos atualmente. Ainda assim o que torna o documentário um recurso ainda mais útil em sala de aula, para além de inspiração imagética e da narrativa sobre Palmares, é uma batalha de rima no Rio de Janeiro com a poeta Gabrielly Nunes, mostrada ao final do episódio, junto dos créditos.

Já foi observado em sala de aula o uso deste documentário, pelo menos cinco vezes, pelo professor que escreve. Em todas houve uma dificuldade de manter a atenção dos alunos devido ao modo como a narrativa de um documentário se desenvolve, com linguagem formal e sem dramaticidade. Porém, como o episódio dura pouco mais de 20 minutos, não é um desafio impossível e ao final, na maior parte das turmas em que foi utilizado, observou-se uma explosão de interesse quando a gravação da rima feita pela poeta Gabrielly Nunes foi exibida. Não há nada na fala dela que remeta diretamente a Palmares, trata-se de uma rima sobre as dificuldades da vida – e da morte – de jovens negras no Brasil.

Analisarei essa parte da sequência didática no quarto capítulo e proporei questões para o professor relacionar tal rima ao contexto palmarista e Atlântico do século XVII, mas essa reação dos alunos por si só, nos oferece importantes pistas sobre como burlar e ressignificar o pensamento eurocentrado em sala de aula. Afinal a emoção, a rebeldia e a corporeidade de uma rima sobre a vivência negra e periférica conectaram mais com os estudantes de turmas do ensino público do que narrativas formais bem encadeadas, com o uso do imagético e de especialistas sobre o tema.

⁶⁰ D'SALETE, M. *Angola Janga*. São Paulo: Veneta, 2017.

A importância de Palmares no ensino de história reside na conexão entre um grande exemplo da resistência contra o regime escravista colonial com a memória e ancestralidade dos que até hoje precisam resistir e se recusam a abaixar a cabeça. O poeta Oliveira Silveira evoca não apenas a proteção da memória, mas inclusive do território palmarista nas atuais Pernambuco e Alagoas. Para o autor, “esta territorialidade negra desapropriada pela criminalidade escravagista lusa e luso-brasileira, deve ser demarcada e resgatada de alguma maneira para as populações negras do Brasil”⁶¹. Proteger esse legado não é apenas uma função dos diversos movimentos negros que se propuseram a tal empreitada, mas também do ensino da História enquanto disciplina.

2.2 – Violência, epistemologias do sul e colonialidade

Usemos brevemente o caso citado anteriormente observado em sala de aula. Uma narrativa de origem popular e oral gravada em vídeo superou minutos de um documentário, pautado em pesquisas científicas e historiográficas de alto nível, para despertar o interesse do alunado periférico de escola pública, que é o público-alvo deste trabalho. Por óbvio, não é intenção deste trabalho desvalorizar o conhecimento formal – afinal ele é escrito em tal padrão – e o aprendizado dos métodos científicos e da norma culta são essenciais aos estudantes. O que se propõe aqui é abrir possibilidades para além deste formato, pois ele sozinho não dá conta dos suores e conflitos de uma sala de aula no ensino público. Portanto, saberes e práticas em formatos diferentes da produção formal de conhecimento que comumente é valorizada no ocidente eurocentrado, têm potenciais de aprendizado, de reflexão e de ação na realidade a não serem subestimados.

O motivo de determinados saberes – como a oralidade e a corporeidade de uma rima – serem considerados irrelevantes, inferiores ou primitivos enquanto o conhecimento formalizado pelo ocidente seria relevante, superior e avançado está no que Santos chama de “pensamento abissal”, que para o autor:

Consiste num sistema de distinções visíveis e invisíveis, sendo que estas últimas fundamentam as primeiras. As distinções invisíveis são estabelecidas por meio de linhas radicais que dividem a realidade social em dois universos distintos: o “deste lado da linha” e o “do outro lado da linha”. A divisão é tal que “o outro lado da linha” desaparece como realidade, torna-se inexistente e é mesmo produzido como inexistente. Inexistência significa não existir sob qualquer modo de ser relevante ou compreensível. Tudo aquilo que é produzido como inexistente é excluído de forma radical porque permanece

⁶¹ SILVEIRA, op. cit., p. 154.

exterior ao universo que a própria concepção de inclusão considera como o “outro”.⁶²

Essa divisão abissal entre o “outro lado” e “deste lado” apontada pelo autor não se restringe aos saberes produzidos apenas. É também – e principalmente – sobre em quais grupos sociais ou raciais e em quais povos e regiões o uso da violência e diferentes formas de exploração serão tolerados.

Para ser mais preciso, nas antigas áreas metropolitanas do colonialismo (a Europa Ocidental) e nas áreas das antigas colônias onde seus descendentes, majoritariamente brancos, vivem, a violência não é aceitável e condenada midiaticamente e o saber produzido é relevante. Nas áreas afetadas pelo colonialismo no passado e sobre os descendentes indígenas, negros (africanos ou da diáspora) e asiáticos daqueles que viviam nessas regiões a violência é tolerada – quando não incentivada – e seus saberes invalidados. Mortes as dezenas ou centenas de milhares não são condenadas midiaticamente de imediato (a Faixa de Gaza é o exemplo mais recente), a violência em áreas periféricas é incentivada em prol da segurança de áreas centrais ou elitizadas – a maior parte da cidade do Rio de Janeiro e a região Metropolitana em seu entorno são um exemplo de tal contexto. A mesma escola onde apliquei as atividades aqui descritas e documentadas, no município de Mesquita – região Metropolitana do estado do Rio de Janeiro – já esteve sob tiroteio, com alunos e funcionários correndo e se abaixando e aulas interrompidas nos dias seguintes.

Esses exemplos que levanto coadunam com as ideias de Santos, que nos aponta como determinadas regiões e pessoas vivem sob o discurso da lei e do estado de direito, enquanto outras sob a ameaça constante da expropriação e da violência em suas variadas formas. Da mesma forma, epistemologicamente, os saberes eurocêntricos são valorizados, enquanto saberes produzidos em outros contextos a partir das áreas anteriormente colonizadas são desvalorizados. Tal divisão, para o autor, funciona de modo a gerar uma humanidade e uma sub-humanidade.

Existe, portanto, uma cartografia moderna dual nos âmbitos epistemológico e jurídico. O outro lado da linha abissal é um universo que se estende para além da legalidade e da ilegalidade e para além da verdade e da falsidade. Juntas, essas formas de negação radical produzem uma ausência radical: a ausência de humanidade, a subumanidade moderna. Assim, a exclusão se torna simultaneamente radical e inexistente, uma vez que seres subumanos não são considerados sequer candidatos à inclusão social. A humanidade moderna não se concebe sem uma subumanidade moderna. A negação de uma parte da

⁶² SANTOS, op. cit., p. 23.

humanidade é sacrificial, na medida em que constitui a condição para que a outra parte da humanidade se afirme como universal.⁶³

Logo em seguida, o autor aponta que tal realidade social é algo que se inicia no período colonial e permanece atualmente.

Meu argumento é que essa realidade é tão verdadeira hoje quanto era no período colonial. O pensamento moderno ocidental continua a operar mediante linhas abissais que separam o mundo humano do mundo subumano, de tal modo que princípios de humanidade não são postos em causa por práticas desumanas. As colônias representam um modelo de exclusão radical que permanece no pensamento e nas práticas modernas ocidentais tal como no ciclo colonial.⁶⁴

O argumento levantado pelo autor, portanto, nos auxilia a conectar a violência cotidiana sofrida pelo público-alvo deste trabalho – aqui inclui tanto alunos, como professores e demais funcionários das escolas públicas – ao tema de estudo proposto pelo mesmo, ou seja, o contexto violento de escravização e guerra vivido pelos humanos que transitaram pelo Atlântico colonial e os que viveram em Palmares.

A maior parte dos alunos do ensino público são negros ou convivem diariamente com o racismo que advém da escravidão. A relação racismo-escravidão colonial deve ser deixada clara em sala de aula desde o início da exposição sobre Palmares. Mas para além disso, a própria colonialidade ainda atinge os alunos do ensino público, principalmente os periféricos. Santos demonstra como novas formas de colonialidade existem atualmente em um movimento que ele chama de “regresso do colonizador”, cujo uma das faces seria o “fascismo do apartheid social” que para ele:

Trata-se da segregação social dos excluídos através de uma cartografia urbana dividida em zonas selvagens e zonas civilizadas. As zonas selvagens urbanas são as zonas do estado de natureza hobbesiano, zonas de guerra civil interna como em muitas megacidades em todo o Sul global. As zonas civilizadas são as zonas do contrato social e vivem sob a constante ameaça das zonas selvagens. Para se defenderem, transformam-se em castelos neofeudais, os enclaves fortificados que caracterizam as novas formas de segregação urbana (cidades privadas, condomínios fechados, gated communities, como mencionei acima). A divisão entre zonas selvagens e zonas civilizadas está a transformar-se num critério geral de sociabilidade, um novo espaço-tempo hegemónico que atravessa todas as relações sociais, económicas, políticas e culturais e que, por isso, é comum à acção estatal e à acção não-estatal⁶⁵.

⁶³ Ibid., p. 30-31.

⁶⁴ Ibid., p. 31.

⁶⁵ Ibid., p. 37.

O “inimigo interno”⁶⁶ da lógica colonial, que no passado era Palmares, atualmente são as classes e grupos sociais que vivem nas chamadas “zonas selvagens”, onde a força do Estado e do crime organizado de diversas formas, agem pautadas no racismo e na violência como forma de controle social. Nesse sentido, muitos alunos e nós mesmos podemos ser vítimas dentro desse contexto.

Uma conexão e continuidade entre as formas de violência do passado e atuais não significa, no entanto, que essas sejam as mesmas violências. Seria anacrônica e precipitada tal afirmação. A violência dos tempos do Quilombo de Palmares e do tráfico transatlântico de escravizados é o chamado colonialismo, conceito que remete a expropriação de riquezas e da força de trabalho de boa parte da humanidade na América – a saber indígenas e os africanos transportados forçosamente – em benefício das elites coloniais ou metropolitanas europeias. Diretamente relacionada ao colonialismo e como consequência dele surge o conceito de colonialidade, que para Aníbal Quijano, – no capítulo seguinte ao de Boaventura de Sousa Santos – esta é uma forma de opressão mais profunda e duradoura, presente até os dias atuais. Para o autor:

A colonialidade é um dos elementos constitutivos e específicos do padrão mundial do poder capitalista. Sustenta-se na imposição de uma classificação racial/étnica da população do mundo como pedra angular do referido padrão de poder e opera em cada um dos planos, meios e dimensões, materiais e subjectivos, da existência social quotidiana e da escala societal. Origina-se e mundializa-se a partir da América.⁶⁷

Na forma como Quijano a define, a colonialidade é uma estrutura de poder, de organização social e de pensamento. O racismo seria o pilar principal – mas não o único – desta estrutura, que permeia o material e o imaterial. Refletindo sobre as questões da sociedade em que vivemos, ao lado dos argumentos de Santos expostos anteriormente, nos parece ser difícil rebater a lógica de Quijano, ainda que creiamos que o poder econômico tem poder similar ao do racismo nessa estrutura.

Como resposta para tal colonialidade epistemológica e o pensamento abissal, tanto na produção do saber como nas desigualdades sociais, que podemos observar após os apontamentos de Quijano e Boaventura Santos, este último lança mão de dois conceitos interessantes a serem analisados e utilizados aqui. A saber, o *cosmopolitismo subalterno* e a *ecologia de saberes*.

⁶⁶ Autoridades coloniais se referiram a Palmares dessa forma no Manuscrito de 1678 a ser analisado mais profundamente no próximo capítulo.

⁶⁷ QUIJANO, op. cit., p. 73.

Santos aponta que “a resistência política deve ter como postulado a resistência epistemológica”⁶⁸ e que “não existe justiça social global, sem justiça cognitiva global”⁶⁹. Nesse sentido o cosmopolitismo subalterno se caracteriza como um conjunto de movimentos políticos e sociais de contra hegemonia desde as décadas de 1970 e 1980. Sobre este conceito o autor afirma:

O cosmopolitismo subalterno contém uma promessa real apesar de seu caráter ser de momento claramente embrionário. De facto, para captá-lo é necessário realizar aquilo que chamo sociologia das emergências. Esta consiste numa amplificação simbólica de sinais, pistas e tendências latentes que embora dispersas, embrionárias e fragmentadas, apontam para novas constelações de sentido tanto no que respeita à compreensão como à transformação do mundo. O cosmopolitismo subalterno manifesta-se através das iniciativas e movimentos que constituem a globalização contra hegemônica. Consiste num vasto conjunto de redes, iniciativas, organizações e movimentos que lutam contra a exclusão econômica, social, política e cultural gerada pela mais recente encarnação do capitalismo global, conhecida como globalização neoliberal. Atendendo a que a exclusão social é sempre produto de relações de poder desiguais, essas iniciativas são animadas por um ethos redistributivo no sentido mais amplo da expressão, o qual implica a redistribuição de recursos materiais, sociais, políticos, culturais e simbólicos, e, como tal, se baseia, simultaneamente, no princípio da igualdade e no princípio do reconhecimento da diferença.⁷⁰

O conceito parece um pouco solto com essa definição, porém mais adiante o autor aponta que os movimentos indígenas são um exemplo auspicioso nesse sentido, o que confere uma materialidade à definição. Tal cosmopolitismo subalterno é na verdade como Santos se refere a uma miríade de movimentos sociais, que podem dialogar ou não entre si, surgindo no chamado Sul Global e em oposição ao capitalismo hegemônico e ao pensamento abissal que o confere legitimidade.

Chama atenção o fato de o autor posicionar temporalmente essa emergência de movimentos exatamente nas décadas de 1970 e 1980, o que não nos parece uma coincidência quando se observa a multiplicidade de lutas ocorridas em território brasileiro no mesmo período; de trabalhadores sindicalizados, pela redemocratização, dos povos indígenas por demarcações de suas terras e – tocando diretamente no tema aqui estudado – dos movimentos negros por reparação histórica e proteção de sua memória, como vimos no início deste capítulo, o que remete ao caso mencionado do Grupo Palmares, de Oliveira Silveira, e a escolha da data da morte de Zumbi dos Palmares como símbolo para a população negra brasileira. Temos nesse sentido a história de Palmares se tornando uma luta por justiça social e cognitiva ao mesmo

⁶⁸ SANTOS, op. cit., p. 41.

⁶⁹ Ibid., p. 41.

⁷⁰ Ibid., p. 42.

tempo, característica essa que também motiva a escrita deste trabalho e a prática pedagógica proposta no mesmo.

Já a ecologia de saberes, que o autor afirma ser um pensamento “pós-abissal”, partiria do reconhecimento da coexistência de múltiplas formas de se entender o mundo, nenhuma das quais seria o suficiente para explicá-lo em sua totalidade, mas todas podendo ser formas válidas de agir no mundo em diferentes contextos. Ela surge, portanto, em oposição ao pensamento abissal e ao eurocentrismo, que se caracteriza exatamente por compreender o mundo hierarquizando saberes, gerando o que o autor chama de “epistemicídios” ao longo dos últimos cinco séculos, com uma “riqueza imensa de experiências cognitivas vindo a ser desperdiçada”⁷¹. O conhecimento científico, portanto, é parte importante dessa ecologia de saberes, mas não a única. Como o autor define:

Na ecologia de saberes cruzam-se conhecimentos e, portanto, também ignorâncias. Não existe uma unidade de conhecimento, como não existe uma unidade de ignorância. As formas de ignorância são tão heterogêneas e interdependentes quanto as formas de conhecimento. Dada essa interdependência, a aprendizagem de certos conhecimentos pode envolver o esquecimento e, em última instância, a ignorância destes. Por outras palavras, na ecologia de saberes a ignorância não é necessariamente um estado original ou ponto de partida. Pode ser um ponto de chegada. Pode ser o resultado do esquecimento ou da desaprendizagem implícito num processo de aprendizagem recíproca. Assim, num processo de aprendizagem conduzido por uma ecologia de saberes é crucial a comparação entre o conhecimento que está sendo aprendido e o conhecimento que nesse processo é esquecido e desaprendido. A ignorância só é uma forma desqualificada de ser e de fazer quando o que se aprende vale mais do que o que se esquece. A utopia do interconhecimento consiste em aprender outros conhecimentos sem esquecer os próprios. É esta a tecnologia de prudência que subjaz à ecologia de saberes. Ela convida a uma reflexão mais profunda sobre a diferença entre a ciência como conhecimento monopolista e a ciência como parte de uma ecologia de saberes.⁷²

O termo “tecnologia de prudência” usado pelo autor para caracterizar a ecologia de saberes permeia este trabalho, quando procuramos não definir por completo o que um professor “deve” ou “não deve” fazer em sala de aula. Assim como dialoga com a frase de Fanon carregada de sabedoria que serve como epígrafe deste capítulo. Tais concepções sobre a realidade se opõem ao padrão de saber inquestionável proposto pelo eurocentrismo como definido por Quijano.

Para dentro do ensino de história debater Palmares, colonialismo, escravidão, racismo e utilizar todos estes conhecimentos para produzir um jogo é necessário o conhecimento

⁷¹ Ibid., p. 52.

⁷² Ibid., p. 47.

científico da disciplina História, mas também a compreensão e postura de escuta de que há vivências populares que podem construir o conhecimento histórico. A ecologia de saberes, para o autor, “baseia-se na ideia de que o conhecimento é interconhecimento”⁷³, termo que denota uma troca e equidade entre as diferentes formas de conhecer o mundo para a construção de saberes.

Outra característica que o autor aponta na ecologia de saberes é um certo pragmatismo de intervenção na realidade – algo que marca este trabalho do início ao fim e provavelmente é comum a muitos trabalhos relacionados ao ensino de História. Esse pragmatismo ocorreria devido ao fato de a ecologia de saberes ser proposta a partir de grupos e territórios que foram subalternizados pelo eurocentrismo, portanto que lutam pelo seu espaço, e viverem em um mundo em que “as consequências vêm sempre primeiro que as causas”⁷⁴. Nesse sentido o autor afirma que:

Para uma ecologia de saberes, o conhecimento como intervenção no real — não o conhecimento como representação do real — é a medida do realismo. A credibilidade da construção cognitiva é mensurada pelo tipo de intervenção no mundo que ela proporciona, ajuda ou impede. Como a avaliação dessa intervenção sempre combina o cognitivo com o ético-político, a ecologia de saberes distingue a objetividade analítica da neutralidade ético-política.⁷⁵

A ecologia dos saberes, com sua proposta de interconhecimento e prudência analítica, não é tomada pela falácia da neutralidade política, afinal é uma epistemologia do sul (o autor chega a utilizar o termo contra epistemologia) que assume uma escolha política, o lado dos subalternizados pela colonialidade eurocêntrica. Esse equilíbrio entre objetividade, prudência e crítica da opressão para ação transformadora no mundo, considera-se aqui ser uma postura coerente com a prática de ensino na educação pública.

2.3 – Corporeidade, sociegenia e corpos negros

Pudemos analisar alguns conceitos importantes sobre que caminhos evitar – como o eurocentrismo e o pensamento abissal – ou utilizar como importantes recursos teóricos – como a ecologia de saberes e o cosmopolitismo subalterno. Mas o que, além dos contextos históricos do recorte definido, procuramos compreender com tais recursos? Neste trabalho há uma conexão entre os sujeitos históricos do processo analisado e dos sujeitos que são o público-alvo para se realizar a atividade pedagógica de História. Majoritariamente estamos falando de

⁷³ Ibid., p. 45.

⁷⁴ Ibid., p. 50.

⁷⁵ Ibid., p. 49.

peessoas negras ou que têm em seu cotidiano e sua ancestralidade a presença da cultura e de pessoas negras.

Nós, enquanto povo brasileiro, somos oriundos não apenas da cultura europeia e ocidental, mas também dos povos indígenas e dos povos africanos. Alencastro afirma, durante sua entrevista no anteriormente citado episódio do documentário “Guerras do Brasil.doc”, que de cada cem indivíduos que entraram no Brasil entre 1550 e 1850 – o período do tráfico transatlântico de escravizados – 86 eram africanos, portanto, somos um povo formado por africanos.

Através do pensamento eurocentrado, privilegiou-se a forma como apenas uma dessas matrizes entendia o mundo. Nesse sentido podemos recorrer ao texto de Walter Mignolo. O autor traz uma crítica ao modo eurocentrado, pautado na razão individual, de conceber “visões de mundo”, ignorando a corporeidade:

O espanhol e o português da América do Sul têm a mesma gramática que Espanha e Portugal respectivamente; mas os corpos que as falam habitam memórias diferentes, e, sobretudo, diferentes concepções e “sensibilidade” de mundo.

Utilizo a expressão “sensibilidade de mundo”, no lugar de “visão do mundo”, porque o conceito de “visão” é privilegiado na epistemologia ocidental. Ao sê-lo, bloqueou os afetos e os campos sensoriais, um só dos quais é a visão⁷⁶.

Existe nesse trecho uma importante reflexão do autor – um homem latino-americano – sobre como estamos marcados ao mesmo tempo pela linguagem e pensamento das antigas metrópoles colonizadoras, mas nossos corpos carregam outra experiência por vivermos no que o autor chama de “fronteira do mundo colonial/ moderno”. Portanto, quando “escrevemos em línguas ocidentais modernas e imperiais (espanhol, inglês, francês, alemão, português ou italiano), o fazemos com nossos corpos na fronteira.”⁷⁷ Mignolo afirma que esse pensamento fronteiriço é a condição para se pensar decolonialmente e que precisamos ser epistemologicamente desobedientes. Tal perspectiva dialoga com a colocação de Santos sobre a resistência política precisar estar ao lado da resistência epistemológica para se combater o pensamento abissal.

Pensar o mundo partindo apenas da visão, do racional, não nos ajuda, portanto, a compreender a realidade do aluno de uma escola pública periférica na Baixada Fluminense ou de nós mesmos enquanto professores e historiadores latino-americanos inseridos no mesmo contexto. Indo além – e novamente relacionando os sujeitos históricos analisados e o público-

⁷⁶ MIGNOLO, Walter. “Desafios decoloniais hoje”. In: Revista *Epistemologias do Sul*, Foz do Iguaçu/PR, 1(1), pp. 12-32, 2017, p. 20.

⁷⁷ Ibid., p. 21.

alvo da atividade – não ajuda a compreendermos como um escravizado ou ex-escravizado, se considerarmos os que fugiram para Palmares e demais quilombos, entendia, elaborava e sentia o mundo ao seu redor durante o período do Brasil Colonial. Retornemos a Aníbal Quijano, que também reflete sobre a corporeidade – ainda que por vezes utilizando outro termo, corporalidade – focando no quanto a questão da exploração e repressão é importante nesse sentido:

A “corporalidade” é o nível decisivo das relações de poder. Porque o “corpo” implica a “pessoa”, se se libertar o conceito de ‘corpo’ das implicações mistificadoras do antigo “dualismo” eurocêntrico, especialmente judaico-cristão (alma-corpo, psique-corpo, etc.). E isso é o que torna possível a “naturalização” de tais relações sociais. Na exploração, é o “corpo” que é usado e consumido no trabalho e, na maior parte do mundo, na pobreza, na fome, na má nutrição, na doença. É o “corpo” o implicado no castigo, na repressão, nas torturas e nos massacres durante as lutas contra os exploradores. Pinochet é um nome do que ocorre aos explorados no seu “corpo” quando são derrotados nessas lutas. Nas relações de gênero, trata-se do “corpo”. Na “raça”, a referência é ao “corpo”, a “cor” presume o “corpo”⁷⁸.

Os negros, africanos e afro-brasileiros, que viviam em Palmares não se reuniam em comunidades acadêmicas para elaborar tratados e livros sobre a escravidão e os direitos naturais do ser humano, como no iluminismo europeu citado no início capítulo. Não tinham a perspectiva afastada, racional e científica do fenômeno social. Eles sabiam a dor que o chicote causava em suas costas, sentiam a segurança de uma mão firme que os ajudasse a subir as serras das matas de Palmares, assim como sentiam que essas mãos iguais as suas, eram calejadas pelo trabalho incessante nos engenhos. Os corpos dos negros e negras viventes no Brasil Colonial eram capazes de sentir a dor causada pela escravidão e podiam gerar em suas mentes a compreensão de que união e organização (demonstrada nos números da população palmarista, que pode ter chegado a vinte mil) eram a única forma de combater o inimigo que os vinha explorar, machucar e mutilar seus corpos. Os negros no Brasil Colonial podiam ver que corpos de cor branca não sofriam exatamente as mesmas punições que corpos com a sua cor, ou a cor dos indígenas.

Novamente: não é objetivo principal deste trabalho provar se havia ou não escravidão em Palmares ou se Zumbi era ou não senhor de escravos. Mas é importante abrir o entendimento que o pensamento gerado pelas experiências vividas no próprio corpo é tão importante quanto aquele que é gerado pela análise formal dos processos. Nesse sentido, imaginar a vivência palmarista com olhos afastados do eurocentrismo pode ajudar a compreender o motivo da ausência de fontes que comprovem a escravidão no quilombo.

⁷⁸ QUIJANO, op. cit., p. 113.

Dito isto, deve-se lembrar que muitos negros e indígenas lutaram comandados por europeus, inclusive contra Palmares – fosse por coerção, ameaça ou opção – de modo a escravizar e matar outros negros e indígenas. Aqui não se pretende romantizar o ser humano e sim compreender que há outras escolhas para além da violência colonial e estas escolhas foram tomadas por africanos e por indígenas ao longo da história de exploração da África e da América. Mais do que apenas escolhas individuais, não se pode esquecer o contexto estrutural de exploração e domínio durante o colonialismo, onde para muitos daqueles que não fugiram em direção aos quilombos, obedecer aos colonizadores poderia significar a vida ou a morte de si mesmos ou familiares.

A vivência e socialização do negro, africano ou afro-brasileiro, no lado de cá e de lá do Atlântico durante o período do tráfico de escravizados não foi um processo simples. O contexto colonial de escravização baseada no componente racial é marcado por violências tanto corporais como simbólicas. Mas há também a resistência a esse processo e as formas de sobreviver e viver, passando adiante saberes e culturas, que os inúmeros povos e indivíduos tendo cruzado a força o oceano encontraram.

É nesse sentido, sobre a socialização do negro nas Américas, que nos surge um conceito interessantíssimo utilizado por Mignolo, quando este dialoga com Frantz Fanon, chamado de “sociogênese”. É curioso que por mais que Fanon tenha escrito tal termo na introdução de *Pele negra máscaras brancas*, só o tenha feito uma vez nessa obra, não se aprofundando muito na questão. O autor afirma “que a alienação do negro não é uma questão individual. Além da filogenia e da ontogenia, existe a sociogenia.”⁷⁹ Fanon, enquanto homem negro, caribenho, de influência marxista – algo que Mignolo poderia ter salientado mais, apesar de suas críticas ao marxismo⁸⁰ – ex-combatente da II Guerra Mundial e resistente ativo no processo de descolonização da Argélia, propunha que para entender o pensamento e as ações das pessoas negras em meio ao colonialismo e ao racismo, deve-se operar para além do individual, sendo uma questão econômica, social e coletiva. Para ele “Continua a nos parecer evidente, contudo, que a verdadeira desalienação do negro requer um reconhecimento imediato das realidades econômicas e sociais.”⁸¹

⁷⁹ FANON, op. cit., p 28.

⁸⁰ Este texto utiliza argumentos teóricos do chamado pensamento decolonial, mas não deixamos passar despercebido que autores decoloniais como Quijano e o próprio Mignolo criticam veementemente o marxismo em seus textos. Mignolo no diálogo com Fanon, talvez intencionalmente, não menciona que este era muito influenciado pelas ideias marxistas. Consideramos isso um equívoco, pois o pensamento marxista é muito presente na escrita de Fanon, quando ele considera a questão econômica como primordial.

⁸¹ FANON, op. cit., p 28.

Mignolo aproveita o conceito de sociogenia e o destrincha de forma a defini-lo da seguinte forma:

O conceito de sociogênese surge no momento mesmo em que toma consciência de ser “negro”, não pela cor da pele, mas por causa do imaginário racial do mundo colonial moderno: tornou-se “negro” ou “homossexual” ou “mulher” por um discurso cujas regras não pode controlar e que não deixa lugar para a queixa⁸².

Mais adiante, Mignolo segue o diálogo, analisando o contexto de produção do conceito por Fanon enquanto um pensamento fronteiro do colonial/ moderno e localiza um recorte temporal em que podemos utilizar a sociogenia, com a definição de todo um grupo da humanidade a partir da racialização do colonialismo europeu.

De efeito, Fanon era um imigrante do Terceiro Mundo na França; foi esta experiência a que trouxe à luz o fato de que a filogênese e a ontogênese talvez não pudessem dar conta da experiência do sujeito colonial e racializado. Essa experiência pode ser apresentada em seu “conteúdo” (a experiência como objeto) por parte das disciplinas existentes (sociologia, psicologia, história etc.) capazes de falar sobre o “negro” e “descrever” a experiência deste, mas não podem suplantam o pensamento do “negro” (a experiência constitutiva do sujeito) no momento em que percebe que foi feito “negro” por parte do imaginário imperial do mundo ocidental. Certamente, a imagem do negro como um ser humano inferior descendente de Canaã já estava impressa no imaginário cristão. Mas ao que estou me referindo aqui é a como esse imaginário foi ressemantizado no século XVI com o comércio massivo de escravos no mundo atlântico. Nesse momento, os africanos e o escravismo eram uno e o mesmo. Não era assim antes do ano de 1500.⁸³

Ou seja, a pessoa negra do século XVII não era negra quando vivia na África, assim como os pais africanos do negro nascido no Brasil Colonial, por exemplo, não teriam nascido negros se nascidos em Angola ou Congo. O negro se torna negro ao entrar em contato com a sociedade escravista, colonial, europeia, ocidental, branca. Tenha ele nascido nela, ou chegado durante sua vida. Sua gênese enquanto negro é socialmente formada e independe de suas escolhas individuais e racionais. Como o próprio Franz Fanon afirma: “Por mais dolorosa que possa ser esta constatação, somos obrigados a fazê-la: para o negro, há apenas um destino. E ele é branco”⁸⁴.

Essa segunda gênese humana da pessoa negra no colonialismo pode não ser corpórea como a proveniente da barriga de uma mãe, mas – retomando a corporeidade – é corpórea no sentido de ser definida pela sua cor e aparência, pela sua experiência de exploração no corpo,

⁸² MIGNOLO, op. cit., p. 22.

⁸³ Ibid, p. 22.

⁸⁴ FANON, op. cit., p 28.

de esforço e violências físicas. A sociogenia de Fanon é um conceito doloroso, mas vital para se entender a vivência da pessoa negra, do “tumbeiro” à colônia, da escravidão à resistência, do quilombo de Palmares até os engenhos de Pernambuco no século XVII, do Brasil colônia às periferias do Brasil atual.

A sociogênese e a corporeidade são os recursos analíticos para compreender de um lado a humanidade circunscrita no processo histórico estudado e do outro os sujeitos público-alvo da atividade. Da mesma forma, a ecologia de saberes e o cosmopolitismo subalterno estão presentes como contexto de epistemologias do sul que mobilizam a procura por justiça social e cognitiva preconizada aqui, junto à permanente crítica ao eurocentrismo, ao pensamento abissal e a colonialidade. Os conceitos apresentados e analisados neste capítulo procuram aliar o entendimento do processo histórico ao contexto vivido no ensino de História e permeiam o conteúdo deste trabalho.

Capítulo 3: O Quilombo dos Palmares

Este é o inimigo que das portas adentro deste território se conservam há tantos anos, a quem defendia mais o sítio e a constância. Os danos que deste inimigo têm resultado são inumeráveis, porque com eles perigavam a Coroa e os vassalos.⁸⁵

3.1 – Palmares: o quilombo e a guerra

Para um entendimento do processo histórico utilizado na atividade pedagógica construída neste trabalho, nesta primeira parte do capítulo utilizaremos fontes e autores da historiografia sobre o tema para compreendermos de forma resumida o que foi o Quilombo dos Palmares e o que este significou para a nossa história enquanto população brasileira. Posteriormente debateremos mais profundamente as questões iniciais levantadas.

Primeiramente, entendamos que as descrições de Palmares geograficamente se referiam a uma região da mata atlântica que se estendia desde o Cabo de Santo Agostinho, em Pernambuco, até o Rio São Francisco, na divisa do que atualmente é o estado de Alagoas, porém naquela época fazia parte da Capitania de Pernambuco. Edison Carneiro, em *O Quilombo dos Palmares*, afirma que era uma terra extremamente fértil, de barro vermelho, capaz de dar o sustento aos quilombolas através de sua economia de policultura (milho, feijão, mandioca, açúcar, entre outros), assim como dos próprios frutos possíveis de serem colhidos e dos animais que abundavam nas matas⁸⁶. O modo como os próprios quilombolas se referiam ao local e a formação política que desenvolveram seria um completo mistério, não fosse uma carta que Domingos Jorge Velho, o líder dos bandeirantes que destruiu o principal reduto de Zumbi, enviou afirmando que os negros do quilombo chamavam o lugar de Angola Janga ou Angola pequena⁸⁷.

Os primeiros relatos de negros se rebelando contra seus senhores e se refugiando nas matas e serras dos Palmares, conforme o autor Flávio dos Santos Gomes, na obra *Palmares*, ocorrem em 1597⁸⁸. A partir daí o quilombo aumentou de tamanho consideravelmente no período da Guerra contra os Holandeses (entre 1630 e 1654), por conta do caos que a guerra

⁸⁵ Transcrição da *Relação da ruína dos Palmares – O manuscrito de Évora*, atribuído ao padre Antônio da Silva em 1678. Transcrição presente na obra *Guerra contra Palmares: o Manuscrito de 1678*, de Silvia Hunold Lara e Phablo Roberto Marchis Fachin. Esta relação também será chamada neste trabalho de “o manuscrito de 1678”, tendo diversas transcrições, além de pelo menos duas versões manuscritas, transcritas na obra *Guerra contra Palmares*. Aqui se escolheu pela versão de Évora, por ser o manuscrito mais antigo, e pela transcrição de Lara e Fachin, por ser a mais recente e embasada em pesquisas robustas sobre o mesmo documento.

⁸⁶ CARNEIRO, op. cit.

⁸⁷ Tal fonte está presente em um requerimento de Domingos Jorge Velho, documento de nº 54, transcrito na obra “As guerras dos Palmares”, de Ernesto Ennes. Ver: ENNES, Ernesto. *As Guerras nos Palmares: subsídios para a sua história*. São Paulo, Rio de Janeiro, Recife, Porto Alegre: Companhia Editora Nacional, 1938.

⁸⁸ GOMES, Flávio dos Santos. *Palmares*. São Paulo: Editora Contexto, 2005.

causou nas capitanias do Nordeste brasileiro, facilitando a fuga e rebelião de escravizados. Os palmaristas teriam resistido inclusive a expedições tanto das autoridades portuguesas, como à duas expedições holandesas.

Após o fim da guerra contra os holandeses, passa-se a investir mais na destruição do “inimigo interno” que eram os palmaristas, conforme consta no Manuscrito de 1678. É no ano de 1678 que um capitão-mor chamado Fernão Carrilho consegue grandes vitórias sobre Ganga Zumba, o líder dos quilombolas e muitas vezes referido na documentação de época como rei dos palmaristas. É depois de Ganga Zumba, que assume Zumbi, o mais famoso líder do quilombo, somente derrotado em 1694, pelas tropas do bandeirante paulista Domingos Jorge Velho e pelos pernambucanos liderados por Bernardo Vieira de Mello. Zumbi foi morto de forma violenta em 1695, mas conforme Flávio Gomes, a luta dos palmaristas continuou, de modo que ainda tiveram dois líderes, Camoanga e por último Mouza, capturado apenas na década de 1710.

Em resumo, podemos afirmar que houve mais de um século de resistência palmarista, no que Edison Carneiro afirma ter sido um “estado negro” no Brasil, dado o tempo que teve para se organizar e as dezenas de milhares de fugitivos que engrossaram suas fileiras⁸⁹. Com a tecnologia de prudência preconizada no capítulo anterior, deve-se salientar que não é possível afirmar com certeza tal perspectiva apontada por Carneiro. Ainda que exista a possibilidade de que em Palmares existisse um estado, também é possível a existência de dezenas de mocambos independentes entre si ou que formavam uma espécie de confederação. Muitas vezes as fontes produzidas pelos cronistas coloniais se referiam aos líderes palmaristas como “reis”, mas isso provavelmente nos transmite o que as autoridades portuguesas entendiam sobre Palmares e não necessariamente sobre como de fato a vasta região de mocambos se organizava. O mais seguro de afirmar é que havia de fato uma formação política complexa com hierarquias, lideranças e regras a partir de dado momento, principalmente com os indícios documentais do período de Ganga Zumba. Esta discussão será retomada mais adiante no capítulo.

Como recorte para se trabalhar com os alunos na sala de aula, será trabalhado o período da década de 1670 – período da liderança de Ganga Zumba e da expedição de Fernão Carrilho – passando pela tomada de poder de Zumbi e seus seguidores e pelas disputas políticas que possibilitaram tal ascensão, até as vitórias e as derrotas em 1694-1695, tornando o quilombo e o nome de Zumbi dos Palmares uma espécie de lenda na memória brasileira sobre o processo histórico.

⁸⁹ CARNEIRO, op. cit., p. 32.

Uma questão que devemos nos atentar é o fato de os documentos que qualquer historiador tem a disposição para analisar sobre Palmares terem sido escritos pelos inimigos dos quilombolas que lá viviam. As únicas fontes internas sobre como funcionava a vida no quilombo e como os afro-brasileiros que lá viviam se organizaram politicamente e socialmente são de vestígios arqueológicos.

Outra questão interessante é que a maior parte dos nomes descritos pelas autoridades coloniais como lideranças em Palmares são de homens, porém há indícios que nos permitem refletir sobre a possibilidade de ter havido lideranças femininas em Palmares. O nome de “Dandara” pode imediatamente vir à mente do leitor, mas não há qualquer indício da existência dela em fontes do período, sendo provavelmente uma lenda criada posteriormente e um tema que debateremos neste capítulo, pois carrega importância simbólica para o povo negro brasileiro.

Sobre a questão do poder feminino em Palmares, uma das figuras a ser abordada com os alunos para a confecção do jogo será a de Aca Inene⁹⁰, mãe de Ganga Zumba e, portanto, avó de Zumbi (pois este era sobrinho de Ganga Zumba). Seu nome aparece no Manuscrito de 1678 sendo referida como mãe do rei e liderando um mocambo. No documento em questão ela é dada como desaparecida, após a investida do capitão-mor Fernão Carrilho que pôs os quilombolas sobreviventes em fuga de seu mocambo.

A expedição de Fernão Carrilho, que tinha tanto brancos como indígenas potiguaras do famoso terço de Felipe Camarão em suas fileiras, é extremamente importante e dramática para a história dos Palmares, pois ao possivelmente matar Aca Inene, além de diversas outras lideranças do quilombo, incendiar os principais mocambos – incluindo a capital, chamada de “Macaco” e o segundo mocambo mais importante, que chamavam de “Subupira” – e capturar dezenas de lideranças e parentes de Ganga Zumba, este acabou por capitular, enviando uma embaixada para Recife, clamando por paz e demonstrando submissão.

O Manuscrito de 1678, tanto na versão da Torre do Tombo como na da Évora, além de narrar toda esta expedição a partir da perspectiva dos atacantes, trata a guerra como terminada e a paz conseguida. Na versão presente na Torre do Tombo, no último parágrafo do documento pode-se encontrar escrito “Agora é que se concluiu a restauração total destas capitanias de Pernambuco, por que agora se acham dominantes do mesmo inimigo que das portas adentro as

⁹⁰ Quase sempre, quando ao se referir a memória sobre o Quilombo de Palmares, Aca Inene é chamada de *Aqaltune* e por vezes *Acotirene*. Isso quando ambos os nomes não são tratados como duas pessoas diferentes. Será melhor analisado adiante no capítulo os debates historiográficos em torno dessa confusão gerada pelas interpretações diferentes com relação ao Manuscrito de 1678.

inquietava há tantos anos”⁹¹, enquanto no último parágrafo da versão da Évora se afirmava “Com este parecer e advertências se assentou a paz”⁹².

Mas o acordo que firmava a paz foi exatamente o que causou as dissidências políticas dentro do quilombo. Conforme Flávio Gomes, o acordo tinha cinco pontos importantes:

- A liberdade dos negros nascidos em Palmares seria respeitada.
- Os palmaristas poderiam continuar mantendo trocas mercantis com taberneiros, comerciantes e vendeiros da região.
- As terras nas quais os palmaristas iriam viver seriam agora demarcadas pela Coroa.
- Novos cativos que fugissem para Palmares deveriam ser imediatamente devolvidos para as autoridades coloniais e seus respectivos proprietários.
- A partir da assinatura daquele tratado, palmaristas passariam à condição de vassalos do rei.⁹³

O primeiro ponto era um grande problema, tendo em vista que não havia garantias para os que não nasceram em Palmares, portanto poderiam ser recapturados e devolvidos aos antigos donos. Os que concordaram com o acordo seguindo a liderança de Ganga Zumba seguiram para uma aldeia cedida pelas autoridades coloniais, chamada de Cucaú. A maioria dos palmaristas passou a seguir a liderança de Zumbi, que surge como o grande líder dos Palmares, ou de Angola Janga como possivelmente os próprios habitantes de lá chamavam.

Em uma disputa política que assumiu contornos violentos, Ganga Zumba é assassinado entre 1679 e 1680, possivelmente por partidários de Zumbi, fazendo com que o Cucaú fosse invadido pelas forças coloniais. Zumbi não só seguiu com a luta, como impôs diversas derrotas aos senhores de engenho da região e às autoridades coloniais. Fernão Carrilho foi novamente acionado com suas tropas, com ainda mais homens do que na expedição que desbaratou a liderança de Ganga Zumba, mas contra Zumbi, que estabeleceu o centro político de Palmares em um mocambo na Serra da Barriga, na atual Alagoas, não teve o mesmo sucesso. Edison Carneiro afirma que Carrilho chegou a ser preso pelas autoridades portuguesas em 1683, após tentar fazer a paz com os quilombolas devido a inutilidade das investidas militares, tendo sido libertado e acionado novamente em 1686, para novamente ver frustrado o objetivo da expedição de derrotar os palmaristas.

Tendo em vista que Fernão Carrilho era temido entre os palmaristas – Carneiro afirma inclusive que tinha fama de feiticeiro entre eles – sua derrota provavelmente elevou Zumbi a uma notoriedade entre os afro-brasileiros da capitania de Pernambuco, que foi percebida como um perigo pelos senhores de escravos e de engenhos na colônia. O status lendário de Zumbi

⁹¹ LARA e FACHIN, op. cit., p. 48.

⁹² Ibid., p. 150.

⁹³ GOMES, op. cit., p. 131.

provavelmente é algo criado não apenas na contemporaneidade, mas já no período em que vivia, suas vitórias sobre as forças coloniais fizeram seu nome circular, ainda que não haja confirmação se este era um nome ou um título.

Nas fileiras dos palmaristas não apenas havia apenas negros, no período de Zumbi, mas havia pelo menos um “mouro”, mencionado por Carneiro como sendo responsável por fazer as fortificações do mocambo. Possivelmente havia indígenas, ainda que os documentos não deixem isso claro, conforme o Manuscrito de 1678 havia um palmarista chamado “João Tapuia”, tal nome indica a possibilidade de ser um indígena. Quanto a brancos, também era possível que houvesse, haja visto que os palmaristas estavam em guerra com os senhores de engenho e as autoridades no litoral e invadiam seus territórios e levavam seus escravizados, ainda que à força. Carneiro afirma inclusive que algumas mulheres brancas eram capturadas nesse processo e seus pais e maridos eram mortos.

Este sequestro de pessoas, praticado durante o período de Zumbi, que causava terror nos cronistas portugueses, é o que possivelmente gera as insinuações de que ele seria um senhor de escravos. Não há no entanto nenhum documento de época de seus inimigos, por mais hostil que o escritor fosse a Zumbi e aos palmaristas, mencionando qualquer forma de escravidão nos Palmares no período em que ele era o líder. A matança e a captura entre duas formações políticas em guerra era algo esperado. Um líder de uma rebelião de escravos, com menor poder militar que o seu inimigo, despender recursos e força de guerra para manter escravizados, o que diminuiria em muito as chances de atrair novos fugidos das terras dos engenhos, é algo improvável de haver acontecido.

Para Zumbi, seus líderes militares e seus mocambos serem derrotados, foi necessário para os sucessivos governadores da Capitania de Pernambuco levarem bandeirantes paulistas, compostos por brancos pobres, mestiços de brancos com indígenas e até mesmo alguns indígenas liderados pelo mestre de campo Domingos Jorge Velho. Tal esforço demorou anos para acontecer e mesmo quando os bandeirantes enfim enfrentaram as tropas lideradas por Zumbi, foram derrotados em 1692.

Somente com os reforços de tropas pernambucanas lideradas por Bernardo Vieira de Mello em 1694, incluindo alguns canhões levados com muito esforço no meio da mata úmida e das montanhas até a Serra da Barriga, em uma força de guerra composta por milhares de combatentes, enfim conseguiram romper, após um cerco de 22 dias, as fortificações do mocambo na Serra da Barriga, capturando e matando milhares de palmaristas. A guerra não acabou nesse momento, pois ainda foi necessário para os invasores destruírem outros mocambos e perseguir os fugitivos do cerco, incluindo Zumbi, que só foi morto em 20 de

novembro de 1695, após um de seus homens ser capturado e torturado até entregar sua localização.

A hostilidade que Zumbi gerava nas autoridades coloniais era tal, que sua cabeça foi espetada para ser exibida em uma praça pública de Recife, por ordens do então governador Caetano de Melo e Castro⁹⁴. Nesse sentido a hostilidade dos tempos coloniais encontra uma continuidade nas desclassificações feitas atualmente não apenas à representação histórica de Zumbi como ao que significou Palmares para a memória do povo brasileiro, em especial da população negra.

3.2 –Zumbis, Aca Inenes, Ganga Zumbas, “Dandaras” e o território em que viviam

O tema de Palmares está longe do esgotamento quanto aos debates historiográficos a seu respeito e muitas dúvidas, inconsistências e incompletudes nos restam apesar de vasta base documental para analisarmos tal processo histórico, como visto na parte anterior deste capítulo. Arrisco-me a afirmar que sabemos algo sobre como viviam as pessoas em Palmares, os sujeitos históricos que analisamos. Mas esse “algo” ainda pode ser muito distante do que realmente foi tal vivência.

Para além das fontes documentais e sua importante análise que seguiremos realizando, enquanto um trabalho que se pauta na ecologia de saberes, um pouco de imaginação histórica e especulação pode ser realizada – com a devida tecnologia de prudência – ao se compreender o contexto das Conexões Atlânticas do período. Sobre esse termo, que faz parte do nome do jogo pedagógico projetado e complementa a temática palmarina, agora finalmente admitirei, foi pego emprestado do orientador deste trabalho, Flávio Gomes. Ele o utiliza para descrever o amplo contexto colonial onde não se pode compreender uma parte do território e as pessoas que produziram sua vivência e sobrevivência, sem compreender os outros continentes que se ligavam a tal território, o chamado “Atlântico Negro”. Sobre isso, o autor afirma.

Em um movimento atlântico, constituíram-se espaços de circulação de mercadorias, saber e ideias, assim como a agência de sujeitos históricos: europeus, africanos, mercadores, escravos, traficantes e outros tantos personagens inventados em um complexo "Atlântico Negro", para utilizar a categoria de análise de Paul Gilroy.

No caso de Palmares, no século XVII podemos sugerir as conexões históricas atlânticas, tanto com algumas áreas africanas, quanto semelhanças e eventos convergentes em outras áreas nas Américas.⁹⁵

⁹⁴ CARNEIRO, op. cit., p. 164.

⁹⁵ GOMES, op. cit., p. 117.

É a partir desse raciocínio onde Europa, África e América estão em uma conexão profunda através do Atlântico, que Gomes cita uma história fascinante para cultivar a imaginação histórica sobre Palmares. Me refiro ao trabalho realizado por Richard Price sobre relações e paralelos interessantíssimos entre os palmaristas que aqui estudamos e os saramakas, uma sociedade afro-americana fundada a partir da fuga da escravidão – fosse no Brasil os chamaríamos de quilombolas – que vivem desde o período colonial até a atualidade em Suriname, nosso país vizinho. Não à toa o pequeno texto em que Price faz esta relação carrega o sugestivo título de “Palmares como poderia ter sido”⁹⁶.

Indo direto ao texto de Price, impressiona a escrita livre e a sua perspectiva que, nas palavras do próprio autor, é “desavergonhadamente comparativa [...] superficial e exploratória”⁹⁷ com a intenção manifesta de provocar novos estudos sobre o assunto, passando muito longe de destrinchar o modo de vida palmarista em relação aos saramakas. Imaginação histórica e prudência ao mesmo tempo.

O autor afirma que os documentos coloniais holandeses sobre as expedições contra os saramakas em Suriname são muito semelhantes aos seus equivalentes portugueses e holandeses sobre as expedições contra Palmares. No caso brasileiro, são exatamente estes documentos baseados em relatos dos soldados e comandantes das expedições coloniais que constroem nosso conhecimento histórico sobre a sociedade palmarista. Mas a diferença óbvia entre as duas sociedades é que os palmaristas não existem mais, enquanto os saramakas sim. E ao entrar em contato direto com estes últimos, que são os sujeitos da pesquisa na qual o autor se especializou, pôde ouvir através da oralidade as histórias que o próprio povo saramaka conta sobre si. Ao se defrontar com essas histórias – Price afirma que os saramakas chamam o período inicial de sua sociedade, entre 1685 e 1762, de “Primeiro Tempo” – o autor aponta como elas eram diferentes dos relatos coloniais construídos a partir das expedições.

Na primeira parte deste capítulo, por exemplo, descrevemos a existência de algumas das lideranças e mocambos que os documentos, como o Manuscrito de 1678, nos permitem inferir, incluindo termos como “capital” e “rei”. Mas mantivemos o questionamento de que tal estrutura pode ser muito mais o modo como os portugueses e holandeses compreendiam a vivência política e territorial palmarista. Sendo mais um ponto de voz de dúvida, Price nos evoca a seguinte provocação.

⁹⁶ PRICE, Richard. “Palmares como poderia ter sido”. In: REIS, João José; GOMES, Flávio dos Santos (org). *Liberdade por um Fio* pp.52-59. Companhia das Letras, São Paulo, Brasil, 1996.

⁹⁷ Ibid., p.52.

Meio século de persistentes expedições organizadas contra Palmares produziu o que a maioria dos estudiosos considera um quadro claro da organização política do quilombo: um sistema quase monárquico, que fazia sentido para holandeses e portugueses (que pensavam em termos de modelos europeus) e para historiadores de meados do século XX (que vislumbraram modelos africanos) – Ganga Zumba com seu alto-conselho, seguido pelo temível Zumbi. O que emerge dos relatos saramakas do século XX é, em primeiro lugar, que a suposta centralização de poder foi grandemente exagerada pelos brancos e, em segundo, que a identidade de muitos dos mais importantes líderes saramakas era absolutamente desconhecida pelos colonizadores brancos.⁹⁸

O autor afirma ainda que após ouvir os relatos orais, pôde perceber que uma estratégia de sobrevivência dos saramakas era não revelar aos brancos quem eram seus verdadeiros líderes, ainda que nomes de líderes reais tenham vazado através do envio de espiões, negociações de acordos de paz, interrogatórios e torturas (todos estes métodos das autoridades coloniais similares ou até mesmo semelhantes aos que foram aplicados contra Palmares). O paralelo com Palmares pode fazer com que questionemos todos os nomes e topônimos presentes em nossa pesquisa. Ainda assim cremos que Zumbi, Ganga Zumba, Aca Inene, Ganga Zona são muito provavelmente nomes (ou títulos) vazados e não inexistentes, dada a vastidão de documentos apontando suas existências. Mas poderia haver mais líderes com igual importância da qual não sabemos.

Segundo Price, quanto ao caso dos locais habitados pelos saramakas.

Mesmo bem mais tarde, nos anos 1960, alguns nomes de povoações saramakas que apareciam nos mapas oficiais do Suriname eram de cemitérios próximos, ou eram nomes obscenos, dados pelos saramakas do campo a cartógrafos da cidade que os interrogavam e que não lhes entendiam a língua.⁹⁹

Do ponto de vista da resistência contra a escravidão representada por Palmares é ainda mais interessante imaginar que os nomes de diversos mocambos descritos nos documentos coloniais, podem ser uma peça pregada por palmaristas que tinham sua corporeidade invadida por torturas e se recusavam a dar a informação correta para que seus algozes fizessem o mesmo aos seus companheiros. Tão interessante quanto possível.

Entre muitos paralelos tanto de processos históricos, como culturais, religiosos e organizacionais entre ambas as sociedades o autor aponta como grande semelhança o fato de serem sociedades fundadas na mistura multiétnica entre diversos costumes de sociedades africanas diferentes, em conjunto com a realidade que encontraram na América. Fundar uma sociedade inteira de fugidos da escravidão demandava que diferentes culturas se entendessem

⁹⁸ Ibid., p. 54.

⁹⁹ Ibid., p. 55.

entre si e se organizassem contra o inimigo comum afinal. Esse processo o autor chama de “crioulização-enquanto-em-estado-de-guerra” e vai em uma direção totalmente oposta ao entendimento simplista de que os africanos ao fugir da escravidão e ir para o quilombo, em Palmares ou qualquer outro território, simplesmente reproduziriam o modo de vida social e político em que viviam nos reinos ou sociedades africanas de onde provinham.

Tal aspecto de multietnicidade e semelhança entre ambos os processos fica mais evidente quando se observa o aspecto linguístico. O autor salienta como Palmares parecia ter como língua principal uma variante do português misturada a elementos africanos, de modo que nas expedições e durante as negociações de acordos de paz com autoridades portuguesas podem ser observados o envio de “intérpretes”, dando a entender que a sociedade brasileira colonial não compreendia o idioma palmarista. Em um paralelo surpreendente, o idioma saramakano também é uma língua que se origina com raízes portuguesas, pois os senhores dos escravizados de onde boa parte dos saramakas provinham eram judeus sefarditas que foram do Brasil para o Suriname, expulsos de Pernambuco após a derrota dos holandeses. Não é sequer impossível imaginar que palmaristas recapturados por senhores de escravos holandeses durante a invasão destes em Pernambuco, possam ter sido enviados ao Suriname e fugido de novo, engrossando as fileiras saramakas.

Tais apontamentos levantados por Price a partir da oralidade saramaka, são provocações interessantes para pensarmos Palmares por fora de uma perspectiva eurocêntrica. Porém, levanto um argumento não considerado pelo autor com relação ao quanto as autoridades coloniais inimigas de Palmares conheciam sobre a sociedade que combatiam. As autoridades coloniais luso-brasileiras venceram a guerra contra a maior parte dos palmaristas e os recapturaram ou mataram, como no caso de Zumbi, assim como tomaram controle de boa parte dos territórios descritos nos documentos. Nesse sentido os cronistas coloniais luso-brasileiros tiveram uma vantagem quanto aos seus equivalentes holandeses no Suriname que descreveram os saramakas sem poder de fato checar toda a territorialidade e os personagens presentes na história que descreviam.

Sílvia Hunold Lara, pesquisadora que estudou profundamente o Manuscrito de 1678 e demais documentações do Conselho Ultramarino referentes a Palmares e ao contexto Atlântico de então, demonstra em diversos textos ser de uma opinião mais otimista quanto ao que sabemos sobre os palmaristas. Em um texto cujo título já dá pistas de sua opinião “Com fê, lei e rei: um sobado africano em Pernambuco no século XVII”¹⁰⁰, a autora aponta como as autoridades

¹⁰⁰ LARA, Sílvia Hunold. “Com fê, lei e rei: um sobado africano em Pernambuco no século XVII”. In: GOMES, Flávio dos Santos (Org.). *Mocambos de Palmares: histórias e fontes (séc. XVI-XIX)*. Rio de Janeiro: 7Letras,

portuguesas tratavam de modo semelhante nos documentos do período, as negociações e a diplomacia com Palmares em relação aos reinos e povos centro-africanos na região do Congo-Angola. Em oposição, tal tratamento não foi aplicado aos indígenas em território americano pelas sociedades europeias que os encontraram pois, conforme a autora, os portugueses os compreendiam como povos “sem fé, lei e rei”, ou seja, que não se organizavam de forma estatal como os africanos.

A autora, portanto, argumenta que havia uma centralização estatal em Palmares similar à encontrada do outro lado do Atlântico, indo em uma perspectiva diferenciada da que Price procura nos provocar. Em seu livro *Palmares & Cucaú: o aprendizado da dominação*, Lara afirma que Palmares seria um “reino negro que havia se formado naquelas terras do interior”¹⁰¹. Para chegar a essa conclusão observemos como a autora analisa as pessoas que viviam naquele território a partir da leitura do Manuscrito de 1678.

Gana Zumba, rei dos Palmares; Aca Inene, sua mãe, Gana Zona, seu irmão; Gone, Zambi, Iaca Inene e Tuculo, seus filhos; os irmãos Andalaquituxe e Zambi; o mestre de campo Gana Muisa; Osenga, Dambiabanga, Anajuba e Pacassa, grandes “potentados” e chefes de mocambos: os nomes aparecem na “Relação” de 1678 e alguns poucos em peças da correspondência oficial entre a capitania de Pernambuco e o Conselho Ultramarino. Com eles, são mencionadas relações de parentesco e posições na hierarquia de Palmares. Esses não são nomes próprios portugueses, embora haja outros bem mais familiares. Como vimos, na “Relação” havia Mateus Zambi e sua mulher, Madalena Angola, “que eram sogros de um dos filhos do rei”, e ainda Gaspar, “capitão da guarda do rei”, João Tapuia e Ambrósio, “ambos capitães afamados”. Os cativos que foram especialmente agraciados com a alforria chamavam Amaro e João Mulato.

Os registros desse período revelam um conhecimento bastante grande sobre a vida nos Palmares por parte das autoridades coloniais, que lhes permitia identificar indivíduos e o lugar que ocupavam nas relações de poder e na organização militar dos mocambos.¹⁰²

A “Relação” a que a autora se refere é o que aqui chamamos de Manuscrito de 1678 e pela análise do mesmo, Lara afirma que havia um grande conhecimento por parte das autoridades portuguesas sobre o que ocorria em Palmares e quem eram os palmaristas. A autora frisa a profusão de nomes originados de idiomas centro-africanos, em maior quantidade do que os nomes portugueses. Nesse sentido podemos retornar posteriormente ao debate sobre a

2010.

¹⁰¹ LARA, Silvia Hunold. *Palmares & Cucaú: o aprendizado da dominação*. São Paulo: EdUSP, 2021.

¹⁰² Ibid., p.164. A autora utiliza a grafia “Gana”, porém neste trabalho optamos por utilizar a grafia mais tradicional nos estudos sobre Palmares “Ganga”, entendendo que não é uma mudança tão radical quanto a necessária para “Aca Inene” que era transcrita com mudanças radicais para “Aqualtune” e “Acotirene”, resultado de leituras e transcrições antigas equivocadas.

organização em estado/ reino, para agora pensar melhor as pessoas que viviam naquele território.

Lara aponta, e os nomes corroboram tal argumento, que boa parte dos palmaristas tinha ascendência ambundo, grupo étnico presente no sul do reino do Congo e no reino do Ndongo durante o período do tráfico transatlântico, cujo idioma é o quimbundo. Isso, é claro, impacta o dia a dia e as relações políticas dos palmaristas de modo a podermos inferir que muito de suas experiências seriam a partir da vivência que eles ou seus ancestrais tiveram nesses reinos centro-africanos.

A autora se inspira nos estudos de John K. Thornton para chamar essa predominância de escravizados desta região africana em Pernambuco de “onda angolana”, mas afirma que “nem todos os escravizados enviados para o Brasil saíam de Angola, havendo gente trazida da África Ocidental”¹⁰³. Em estimativas numéricas a autora afirma que na primeira metade do século XVII, os escravizados traficados da África Central (região do Congo-Angola) representavam 94% do total, enquanto na segunda metade do mesmo século era de 83%. Não é errado, portanto apontar que Palmares provavelmente teria algo próximo dos 80 ou 90 por cento de habitantes provenientes dessa região.

No entanto, não consideramos desprezível vozes e experiências diferentes em Palmares, dentro de uma população palmarista cujas estimativas do período eram em torno de 20 mil – Lara afirma de forma prudente que estas estimativas podem ter sido infladas pelos cronistas do período, mas mesmo que infladas em 1/3 ou o dobro ainda estaríamos na casa dos 10 mil – se 10% dos habitantes fossem de fora da realidade centro-africana, estaríamos falando de mais de mil pessoas. Essas pessoas poderiam ser indígenas (como sugere o nome de João Tapuia), há descrição de um mouro em Palmares e com certeza haveria fugidos dos engenhos que descendiam ou eram provenientes da África Ocidental. Essa minoria numerosa não poderia ser alijada das decisões e desconsiderada no dia a dia se os líderes palmaristas pretendiam manter seu modo de vida frente as sucessivas expedições militares contra seu território. Daí a “crioulização-enquanto-em-estado-de-guerra” proposta por Price nos faz crer que a experiência palmarista não era a mesma dos reinos e sobados africanos, ainda que deles absorvesse boa parte dos seus costumes e regras.

Recorro mais uma vez a sociogenia, os palmaristas e aqueles que foram escravizados para o tráfico transatlântico passaram pelo processo de se tornar negros independentemente do que pensassem sobre. Suas contrapartes na África Central, em territórios que não foram

¹⁰³ Ibid., p. 188.

colonizados pelos portugueses, podiam estar passando pelo processo conforme a influência europeia desestabilizava e se imbricava nas relações centro africanas, mas ainda não tinham seu dia a dia marcados pela diferença que a racialização colonial europeia impunha aos que viviam em seus territórios.

Palmaristas e escravizados do lado de cá do Atlântico conviviam com uma realidade em que indígenas e negros, independentemente de serem de povos aliados, rivais, inimigos entre si ou que sequer se conheciam antes de o fenômeno da escravidão moderna os colocar em contato, eram considerados inferiores aos brancos pelas autoridades coloniais e senhores de engenho. Estivessem no quilombo presentes índios, ou mouros, ou centro-africanos ou africanos ocidentais, estas autoridades se referiam aos palmaristas repetidas vezes na documentação do século XVII como “os negros dos palmares”.

E como viviam os negros dos Palmares? A documentação disponível – não podemos esquecer o fato de ser a perspectiva colonial e inimiga dos palmaristas – apresenta alguns indícios desse modo de viver. No período anterior ao que focamos nosso estudo e a atividade pedagógica (a década de 1670 até a de 1690, com as figuras de Ganga Zumba, Aca Inene e Zumbi) houve a invasão holandesa de Pernambuco, em que também realizaram expedições contra os palmaristas, sendo um diário destas expedições, o de Johan Blaer, que chamaremos aqui de *Diário de 1645*, uma das fontes mais ricas de informação nesse sentido.

Entre fortificações bem construídas cheias de “estrepes”¹⁰⁴ no fosso, inúmeras roças, produções de azeite de coco e de vinho, provavelmente o vinho de palma, a partir das árvores, a presença do cristianismo com igrejas, forjas para trabalhar o metal e mocambos com centenas de casas que poderiam abrigar milhares de pessoas. Tudo leva a crer que uma formação política e sociedade complexa já havia surgido nesse período da primeira metade do século XVII, e uma descrição de como o poder político funcionava pode ser interessante de analisar, quando afirma que “o seu rei os governava com severa justiça, não permitindo feiticeiros entre a sua gente e, quando alguns negros fugiam, mandava-lhes crioulos no encalço e, uma vez pegados, eram mortos, de sorte que entre eles reinava o temor, principalmente nos negros de Angola.”¹⁰⁵

Esta versão do diário a que temos acesso se encontra na obra de Edison Carneiro e foi transcrita e traduzida para o português com algumas omissões, conforme Lara. A autora aponta que a versão manuscrita deste documento continha o nome do rei “Dambij” – fato também

¹⁰⁴ Estacas pontiagudas usadas para defesa de fortificações. Na documentação aparece o termo “estropiado” para aqueles que caíam nelas, demonstrando como as experiências da violência colonial nestas expedições moldaram inclusive nossa língua portuguesa. Quando algo ocorre muito mal, é comum dizer “me estrepei” ou “me estropiei”.

¹⁰⁵ CARNEIRO, op. cit., p. 257.

apresentado por Felipe Aguiar Damasceno em sua tese de doutorado, que em uma nota de rodapé apresenta a escrita original em holandês com o nome de Dambij sendo citado¹⁰⁶ – muito similar portanto ao Zambi ou Zumbi que nos serve de referência para a consciência negra atualmente e comandou Palmares algumas décadas depois.

Interessante nesta descrição é que os holandeses descreveram os palmaristas como vivendo sob uma autoridade despótica, que perseguia com violência aqueles que desertavam. Logo em seguida no documento, podemos observar a única descrição, entre todas as fontes a que tivemos acesso, de alguma forma de escravidão: “e ali encontramos um negro cheio de boubas em companhia de uma velha brasileira, escrava da filha do rei”¹⁰⁷.

O termo “brasiliense” no sentido empregado e contexto do período pode muito bem se referir a uma indígena. É curioso que aqueles que utilizam da frase “Zumbi era senhor de escravos” não tenham resgatado este trecho que é uma oportunidade para fortalecer um pouco sua tese, mas provavelmente não procuraram ou examinaram documentos com o mesmo cuidado que os historiadores especialistas no tema, que fazem perguntas aos documentos e não os analisam apenas pela escrita bruta. Por exemplo: seria Dambij realmente um rei, ou o modo como os colonizadores o entenderam pela descrição dos que ali viviam? Teria a “velha brasileira” realmente dito “sou uma escrava” ou novamente foi uma interpretação dos colonizadores sobre o modo de vida dela? Teria além da interpretação dos colonizadores, uma dificuldade de tradução do holandês no século XVII para o português no século XX? Por que Dambij mandava seus guerreiros atrás daqueles que fugiam? Essa última pergunta tem uma resposta simples, pois os documentos acerca de Palmares têm exemplos de “espias”¹⁰⁸ enviados pelas autoridades coloniais para fornecer informações para futuras expedições militares, novamente vale a lembrança de que estamos falando de uma sociedade em constante guerra por sobrevivência. Mas as outras perguntas são mais difíceis de responder, o que podemos afirmar é que não há, nos mais de cem anos de documentação sobre a temática, outras referências a escravidão, assim como não há registros de pessoas em Palmares chegando na capitania de Pernambuco fugindo dos “reis” ou “sobas” palmaristas. Há em contrapartida vasta documentação apontando sobre a fuga de escravizados dos engenhos pernambucanos para Palmares, não à toa as estimativas para a população palmarista se encontram na casa das dezenas de milhares.

¹⁰⁶ DAMASCENO, Felipe Aguiar. *A ocupação das terras dos Palmares de Pernambuco (séculos XVII-XVIII)*. Tese de doutorado, Universidade Federal do Rio de Janeiro, 2018 p. 39.

¹⁰⁷ Ibid., p. 258.

¹⁰⁸ Um exemplo fornecido por Edison Carneiro sobre os holandeses: “chegaram mesmo. a enviar espião Bartolomeu Lintz (ou simplesmente Lins) para tomar nota da disposição das defesas do quilombo”. Ibid., p. 24.

Quando analisamos o Manuscrito de 1678 também podemos encontrar descrições do modo de vida palmarista e suas relações políticas. Observemos uma longa descrição na versão presente na Évora.

Reconhecem-se todos obedientes a um que se chama o Gangasumba que quer dizer “Senhor Grande”. A este têm e veneram por seu rei e senhor, assim os naturais dos Palmares, como os vindos de fora. Tem palácio capaz da sua família que é grande, é assistido de todas as guardas e oficiais que costumam ter as casas reais. Trata-se com todos os respeitos de rei e com todas as cerimônias de senhor. Os que chegam à sua presença põem o joelho no chão e batem as palmas das mãos, sinal do seu reconhecimento e protestação da sua excelência. Fala-se-lhe por Majestade. E obedece-lhe por admiração. Habita na cidade real a que chamam de Macaco, nome sortido da morte que naquele lugar se deu a um animal destes. Está é a metrópole entre as mais cidades e povoações. Está fortificada toda em cerco de pau a pique, com torneiras abertas para ofenderem a seu salvo os combatentes. E pela parte de fora, toda se semeia de estrepes de ferro e de fojos tão cavilosos e dissimulados que perigara neles a maior vigilância. Ocupa a cidade dilatado espaço, forma-se de mais de 1500 casas. Há entre eles ministros de Justiça, assim como de Guerra para as execuções necessárias e todos os arremedos de qualquer república se conhece entre eles.

E com serem estes bárbaros tão esquecidos de toda a sujeição, não perderam o reconhecimento da Igreja, tem nesta cidade capela, a quem recorrem nos seus apertos e imagens a que encomendam as suas tenções. Quando se entrou à capela achou-se uma imagem do menino Jesus muito perfeita, outra de Nossa Senhora da Conceição, outra de são Brás. Escolhem sempre um dos mais ladinos, a quem veneram como a pároco e chamam de Ganga, este os batiza e os casa, porém o batismo é sem a forma determinada pela Igreja e os casamentos sem as singularidades que pede ainda a lei da natureza.¹⁰⁹

Este trecho é um dos mais ricos em descrições sobre Palmares e aponta algumas semelhanças e diferenças com a descrição dos holandeses de mais de trinta anos antes. Novamente há a descrição do cristianismo enquanto religião presente no modo de vida palmarista, ainda que muito diferente dos moldes europeus com o processo de mistura de culturas que Price aponta também ocorrer com os saramakas. Também há uma descrição pormenorizada de boas fortificações, mas uma diferença que podemos observar com relação ao Diário de 1645 é uma rede maior de mocambos e uma “capital” muito maior que o mocambo de Dambij trinta anos antes. Outra característica importante é uma espécie de obediência por admiração e o apontamento de “ministros”, não sendo uma forma de governo tão centralizada no rei quanto a do Dambij dos documentos holandeses, que outrora teria governado palmares com severa autoridade.

Cabem novamente perguntas aqui. Em trinta anos poderia ter se alterado tanto a estrutura política palmarista? Não podemos esquecer que os termos “metrópole”, “cidade”,

¹⁰⁹ LARA e FACHIN, op. cit., p. 118.

“ministros”, “república” e até mesmo “rei” são entendimentos do colonizador sobre o que viram, sendo o termo república no período algo muito mais próximo a um governo simples do que no sentido de governo republicano que entendemos atualmente. Não é possível descartar também que estejamos falando de formações políticas distintas, ambas que as autoridades chamavam de Palmares, em meio a mata palmarina. O mocambo de Dambij ficava muito mais ao sul do que a rede de mocambos supostamente comandada por Ganga Zumba, como poderemos examinar em mapas posteriores. Isso nos aponta para a possibilidade, já levantada por Price, de a centralização política palmarista ser muito exagerada nos documentos coloniais de época, havendo – como no caso dos saramakas – formações políticas distintas dentro daquele território.

Quando falamos em “território”, muito mais do que em região, para nos referir a Palmares nos alinhamos a perspectiva de Sílvia Lara que se refere como “Mais do que simples referência aos aspectos físicos de um lugar, território é um conceito que implica uma percepção política e social do espaço, envolvendo domínio, jurisdição e direitos.”¹¹⁰ Nesse sentido surge um importante debate a respeito de como seria o território de Palmares, as localizações de mocambos e quem os comandava, afinal pretende-se mostrar aos alunos um mapa do mesmo, enquanto formação política rival e inimiga das autoridades coloniais.

Observemos a seguir o mapa mais clássico utilizado inclusive na obra Palmares, de Flávio Gomes, mas que teria sido produzido a partir dos estudos do historiador Décio Freitas (figura 6).

¹¹⁰ LARA, op. cit., p. 177.

montagem correta do mapa de Palmares na tese de doutorado intitulada “A ocupação das terras dos Palmares de Pernambuco (séculos XVII-XVIII)”.

Outra questão interessante é que Acotirene (as vezes escrito Arotirene) e Aqualtune (as vezes escrito Aqualtene), são duas personagens aos quais se atribui a liderança de mocambos identificados com os mesmos nomes, que na verdade correspondem a apenas uma pessoa, que liderava um mocambo: Aca Inene, mãe de Ganga Zumba e avó de Zumbi. Tal confusão foi gerada por haver transcrições diferentes do Manuscrito de 1678 e dificuldade na interpretação da escrita dos cronistas do período colonial.

Para se pensar em qual mapa seria mais factível com a localização dos mocambos, utilizemos a descrição da localização destes durante a expedição de Fernão Carrilho, presente no Manuscrito de 1678 localizado na Évora, através da transcrição de Lara e Fachin:

[...] ao noroeste o mocambo do Zambí, dezesseis léguas do Porto Calvo; e ao norte deste distância de cinco léguas, o de Aca Inene, e logo para a parte de leste destes, dois mocambos, chamados os das Tabocas, e destes para o noroeste catorze léguas o de Dambiabanga, ao norte deste oito léguas a cerca chamada Subupira, e ao norte desta seis léguas a cerca real do Macaco, e ao oeste desta cinco léguas o mocambo do Osenga; e nove léguas da nossa povoação de Sirinhaém, para o noroeste a cerca do Amaro, e 25 léguas das Alagoas para o noroeste o palmar do Andalaquituxe, irmão do Zambí¹¹¹.

Baseando-se nesta descrição, o mapa mais factível que se pode utilizar para ser mostrado em sala de aula, é o que está presente na tese de doutorado de Damasceno (figura 7), como podemos observar a seguir.

¹¹¹ LARA E FACHIN, op. cit., p. 115

Isso significa que o nome de Dandara deve ser escondido dos alunos ou apenas mencionado como uma farsa? É de minha opinião que não. Dandara representa uma saga de Conexão Atlântica e resistência a escravidão que muitas mulheres negras de fato vivenciaram, independentemente de qual nome tinham ou de serem esposas de Zumbi ou não. Não é à toa que a sociogênese de nossa população com forte ancestralidade negra, gerou uma identificação que absorveu sua saga como um exemplo de orgulho e Dandara virou “nome de mulher guerreira”. Uma rápida consulta ao site de nomes do Brasil levantados após o censo do IBGE entre 2020-2022¹¹⁴ revela que 17892 mulheres no Brasil carregam o nome, com uma média de 16 anos de idade e sendo 2593 dessas mulheres habitantes do estado do Rio de Janeiro.

Muito provavelmente o professor de escola pública já deu ou dará aulas para alunas chamadas Dandara. Aproveitar os motivos de orgulho da ancestralidade que levaram a pessoa a ser nomeada de tal forma e reforçar o caráter simbólico de resistência para a corporeidade negra que a personagem representa, pode ser mais sensível do que apenas ressaltar o caráter fictício dela.

3.3 – Um quilombo virado para o Atlântico

Já observamos muitas relações palmaristas entre o lado de cá e de lá do Atlântico na parte anterior, mas aqui podemos nos aprofundar um pouco mais e examinar o que ocorria em África durante o período palmarista. Antes de retornar aos autores especialistas nesta relação, devo afirmar que me deparei – quase por acidente, se não estivesse de fato procurando por algo relacionado a Palmares – com um trecho assustadoramente coincidente com o que estamos estudando aqui, no livro *História Geral da África, V: África do século XVI ao XVIII*, editado por Bethwell Allan Ogot e disponível em domínio público pela UNESCO.

No capítulo intitulado “O Reino do Congo e seus vizinhos”, escrito pelo historiador belga Jan Vansina, a partir de uma contribuição do historiador congolês Théophile Obenga, ao descrever o funcionamento do Reino do Congo o autor afirma:

A ideologia da realeza (nkisi) decorria das concepções religiosas gerais. Três cultos importantes nela desempenhavam um papel: o dos antepassados cujo lugar sagrado era o bosque do cemitério real, o dos espíritos territoriais (o espírito de Mbanza Kongo era zelado pelo manikabunga, o clero encarregado dos espíritos, tanto no nível da aldeia quanto do reino) e o dos sortilégios reais. Essa noção de nkisi era fundamental. Os cristãos retomaram esse termo com

¹¹⁴ INSTITUTO BRASILEIRO DE GEOGRAFIA E ESTATÍSTICA (IBGE). **Nomes no Brasil - Censo Demográfico 2022**. Rio de Janeiro: IBGE, 2025. Disponível em: <https://censo2022.ibge.gov.br/nomes>. Acesso em: 29 de jan. 2026.

o sentido de “sagrado”. Chamavam a igreja de “casa do nkisi”, a bíblia de “livro do nkisi”, o sacerdote de nganga do nkisi, nganga sendo por sua vez o termo consagrado para desgelar um especialista em religião, principalmente em nkisi. Atribuíam-se as doenças e desgraças aos ndoki (feiticeiros), estes últimos podendo ser descobertos pelos nganga ngombo (adivinhos), por vezes com a ajuda de ordálios. O emprego de oráculos, inclusive o do veneno na administração da justiça, assim como a eterna suspeita de que o rei seria um feiticeiro, remetiam a essa noção de nkisi. A realeza era sagrada. Endereçava-se ao rei chamando-o de Nzambi Mpungu (criador supremo). Esse caráter sagrado expressava-se pela etiqueta e pelas cerimônias da corte, principalmente a cerimônia de investidura. Ao dar sua tumba (benção), o rei protegia os oficiais reais e, em geral, garantia a fecundidade, principalmente graças a seu poder sobre o regime das chuvas. Quem representava o nkisi do país, no sentido real e profundo do termo, era o próprio rei.¹¹⁵

Vansina e Obenga em nenhum momento de seu texto falam sobre Palmares, talvez mal soubessem sobre o assunto, mas em sua descrição do Reino do Congo no século XVI, há várias semelhanças com descrições do poder político e religioso em palmares no século XVII. Uma mistura entre tradições religiosas do congo com elementos do cristianismo, feiticeiros como aqueles que levam desgraça (o que lembra os tempos do dito “rei Dambij” em Palmares, que proibia a feitiçaria), sacerdotes poderosos com o título de “nganga” (o que nos lembra de Ganga Zumba, Ganga Zona, Ganga Muiça) e a atribuição ao rei do título de “Nzambi” (novamente a semelhança com os nomes Dambij, Zambi e Zumbi).

Não somos proibidos de acreditar em coincidências, mas a presença de uma cultura política do lado de lá e de cá do mar, reforça a tese de Sílvia Lara de que os palmaristas provinham de regiões do sul do Reino do Congo, além do Reino do Ndongo ao sul do mesmo, onde viviam muitos do povo ambundo, falantes de quimbundo, e que teriam formado linhagens reais se baseando na cultura política do lugar de onde provinham.

Há uma outra história interessante, esta trazida por Lara, nesse sentido. Em dezembro de 1671 os portugueses por fim subjugavam o reino do Ndongo, com a batalha de Pungo Andongo, marcando o domínio português no interior da região que agora chamavam de Angola. Nesta batalha o rei do Ndongo foi morto e diversos de seus parentes e guerreiros capturados. Estes prisioneiros foram enviados para Portugal, não para o Brasil como normalmente ocorria com os capturados e escravizados, pois surgiu entre as autoridades coloniais a questão de agitarem ainda mais as fileiras palmaristas em Pernambuco. Mais tarde, em 1679 novamente debateu-se enviá-los para o Brasil ou Angola e novamente foi decidido que permaneceriam em Portugal para não causar problemas a autoridade portuguesa nas colônias.

¹¹⁵ VANSINA, Jan “O Reino do Congo e seus vizinhos”. In: OGOT, Bethwell Allan (editor) *História Geral da África, V: África do século XVI ao XVIII* – Brasília : UNESCO, 2010 p. 656-657.

Para Lara, o ocorrido revela “outro aspecto da identificação dos negros dos Palmares como gente de Angola: as ligações comerciais e políticas entre as duas margens do Atlântico não aproximavam apenas autoridades coloniais e traficantes, mas também os africanos”¹¹⁶. Nesse aspecto a autora dialoga com a perspectiva de Conexão Atlântica proposta por Flávio Gomes, que pensa o Atlântico Negro como uma circulação de ideias e saberes, para além da circulação de mercadorias e escravizados, com africanos enquanto sujeitos históricos nesse processo e não apenas os escravistas europeus. Em um novo exercício de imaginação histórica, não é sequer imprudente imaginar que alguns indivíduos viventes em reinos e sobados africanos poderiam saber da existência de Palmares a partir do diálogo com escravistas, ou até mesmo soldados portugueses capturados que poderiam ter lutado do lado de cá e de lá do mar.

Essa não é uma especulação em vão. Luiz Felipe de Alencastro aponta a existência tanto de administradores como de soldados que atuaram em Pernambuco no período da Guerra de Palmares, ou da guerra contra os holandeses e, também, em Angola. Em seu texto “História geral das guerras sul-atlânticas: o episódio de Palmares”¹¹⁷, cita figuras como André Vidal de Negreiros, que foi governador por duas vezes da Capitania de Pernambuco, em períodos das décadas de 1650 e 1660 e conforme o autor “intervira na guerra de Palmares”¹¹⁸. Em 1661, Vidal de Negreiros foi empossado governador em Angola.

Já entre os soldados que combatiam Palmares e, também, em Angola, Alencastro aponta o Terço dos Henriques, famosa unidade militar composta por afro-brasileiros libertos que atuou também na guerra contra os holandeses. Não é uma surpresa a presença de negros combatendo nas fileiras contra Palmares e em Angola, em uma relação de poder em que estavam subordinados a autoridades coloniais europeias, mas podiam usufruir de determinados privilégios e saques obtidos em batalha, que suas contrapartes escravizadas não poderiam, além de fornecer a experiência com os costumes e as línguas dos povos a que os portugueses pretendiam submeter.

Entre diversos nomes de soldados que lutaram em ambos os lados do Atlântico, Alencastro destaca o caso de Manoel de Inojosa, que teria lutado em Angola sob o comando de Vidal de Negreiros, ganhado proeminência ao ponto de receber a patente de capitão por combater indígenas e negros levantados no Brasil e em 1681, conforme o autor, teria alegado

¹¹⁶ LARA, op. cit., p. 184.

¹¹⁷ ALENCASTRO, Luiz Felipe de. “História geral das guerras sul-atlânticas: o episódio de Palmares”. In: GOMES, Flávio dos Santos (Org.). *Mocambos de Palmares: histórias e fontes (séc. XVI-XIX)*. Rio de Janeiro: 7Letras, 2010.

¹¹⁸ Ibid., p. 66.

ter “matado Zumbi”¹¹⁹. Esse relato expõe a questão que não podemos esquecer quando analisamos e criticamos os documentos, principalmente os que louvam façanhas militares. Os sujeitos históricos que estudamos podem mentir nesses documentos, ou se equivocar sobre o que estão afirmando. Mais ainda, existe novamente o risco de se tratar de outro “Zumbi”, dada a semelhança de diversos nomes de figuras proeminentes em Palmares.

Algo que particularmente me chamou a atenção no texto de Alencastro foi um termo, que creio ser importante ser mais utilizado nas aulas sobre o tráfico transatlântico de escravizados: o “angolista”. É assim que o autor se refere a esses soldados que lutavam em Angola e capturavam escravizados para os navios negreiros, ou também chamados de “tumbeiros”. Assim como desenvolvemos termos para os soldados escravistas que se embrenhavam no interior, em nosso contexto brasileiro – os sertanistas, bandeirantes, entradistas – creio ser importante utilizar termos para não esquecermos a presença desestabilizadora e constante dos portugueses na região do Congo-Angola. Faço essa observação, pois já enquanto professor e mestrando foi a primeira vez que li o termo e me soou como uma ótima resposta a afirmações negacionistas – como a que um candidato à presidência fez em rede nacional meses antes de ser eleito em 2018 – de que os portugueses apenas compravam escravizados no litoral, sendo a África já um continente desestabilizado. Essa crença é claramente eurocêntrica e combatê-la em sala de aula faz parte da proposta pedagógica, enquanto a já mencionada luta por justiça social e cognitiva.

Dentro do continente africano e nos reinos aqui estudados houve a resistência contra os portugueses ainda que a escravização persistisse – vale ressaltar que a escravização em território africano tinha diferenças radicais com relação a escravidão moderna empregada pelos europeus, que se baseava na cor da pele. Um exemplo dessa resistência pode ser observado no próprio caso rei do Ndongo que morreu na citada batalha de Pungo Andongo. O reino do Ndongo, conforme Sílvia Lara, estava em constante tensão com a coroa portuguesa, e era dele que saiam boa parte dos escravizados para Pernambuco. A própria palavra “Angola”, que os portugueses utilizaram para chamar a região que colonizaram, deriva de como chamavam o rei fundador daquele reino “Ngola Inene”, ou Ngola, o grande¹²⁰, conforme a autora.

A resistência mais famosa nesse sentido, é a da rainha Njinga, que após décadas entre derrotas e vitórias em batalhas, além de manobras diplomáticas com outros povos da região (como os temidos imbangalas) e os holandeses “se comprometeu a largar os costumes

¹¹⁹ Ibid., p. 73.

¹²⁰ Novamente aqui há uma semelhança com nomes palmaristas, no caso a já referida avó de Zumbi e mãe de Ganga Zumba, Aca Inene. LARA, op. cit., p. 197.

imbangalas adquiridos 1626-1629, voltando a ser cristã”¹²¹, realizando um acordo com o governador português de Angola que pôs fim aos conflitos, com o reconhecimento português, mas também reinseriu seu então reino de Matamba no comércio escravista. Njinga é uma figura interessante enquanto exemplo de poder feminino no continente africano do período, sendo ao mesmo tempo que um exemplo de resistência e astúcia contra os portugueses, também uma monarca que manteve a lógica de escravização que alimentava o tráfico transatlântico.

Por conta de Palmares ser composto por uma maioria de pessoas provenientes dos territórios no Congo-Angola e entendo-os como sujeitos que circulavam ideias e saberes após sua travessia forçada no Atlântico, é uma conclusão lógica que os palmaristas ouvissem as histórias dessas lideranças e linhagens reais do Congo e Ndongo. Faz sentido portanto o caso após a batalha de Pungo Andongo, com o medo das autoridades portuguesas em colocar próximo a Palmares guerreiros que poderiam se somar as suas fileiras junto ao simbolismo que linhagens reais poderiam gerar, aglutinando os escravizados de Pernambuco em fugas em massa para território palmarista.

Como já mencionado anteriormente, Lara aponta em seus textos como as autoridades coloniais tratavam os reis e sobas de estados centro-africanos diplomaticamente e militarmente (com acordos escritos, tratados de paz, sistemas de vassalagem, alianças etc) de forma parecida com que se observa no tratamento dado as lideranças em Palmares. O acordo de Cucaú que o governador de Pernambuco firmou com Ganga Zumba após sua capitulação em 1678 é um exemplo disso.

A autora afirma que nos reinos centro-africanos “as posições ocupadas pelos indivíduos na estrutura linhageira eram identificadas por títulos e a relação hierárquica entre elas por relações de parentesco”¹²², enquanto no caso de Palmares:

essa estrutura linhageira era reconhecida e levada em conta pelas autoridades pernambucanas ao se relacionarem com as lideranças palmaristas. A importância dos irmãos do “rei dos Palmares”, de sua mulher e filhos aparece registrada tanto na composição das embaixadas e no desenrolar das negociações quanto na avaliação do destino dos que eram aprisionados nas investidas militares.

As semelhanças no tratamento das autoridades portuguesas em relação a Palmares e aos reinos centro-africanos, o temor destas mesmas autoridades em colocar próximos os palmaristas das linhagens reais do Ndongo após a batalha de Pungo Andongo, somados as semelhanças linguísticas e culturais observadas entre ambas as partes de um lado e do outro do Atlântico

¹²¹ Ibid., p. 211.

¹²² Ibid., p. 220.

sugerem que uma cultura política de fato influenciou em muito o modo de vida e organização palmarista, ao ponto de ser formada uma sociedade complexa e talvez um estado (ou distintos estados tal qual a possibilidade que levantamos anteriormente).

Porém, novamente procurarei colocar limites nessa tese apontada por Sílvia Lara e retomarei algumas provocações colocadas por Price. Seriam as linhagens tão importantes e a cultura política palmarista tão centralizada em torno das linhagens reais como sugerem as fontes documentais portuguesas? Alguma importância é quase certa de que elas tinham e Lara demonstrou isso com vasto acervo documental. Ao mesmo tempo Price nos avisa sobre o caso dos Saramakas: boa parte da centralização que se pensava sobre eles no período colonial era exagerada por conta do entendimento que as autoridades coloniais holandesas passaram adiante sobre o assunto.

John K. Thornton em seu texto “Angola e as origens de Palmares” concorda com a existência de um estado em Palmares enquanto formação política criada pelos falantes de quimbundo, apontando que “a centralização real e cerimoniosa do poder não foi apenas um regresso cultural. Antes, ela provavelmente originou-se de necessidades militares, pois a época da formação de Palmares foi repleta de guerras”¹²³. Tal estado de guerra é também salientado por Price na formação política e cultural de comunidades de africanos fugidos da escravidão como os Saramakas e os Palmares.

Para além das especulações de Price, até mesmo algumas correspondências de época me despertaram a curiosidade se de fato as linhagens tinham o poder centralizador que as autoridades coloniais do período acreditavam ter. Já mencionamos muito sobre o acordo de paz firmado com Ganga Zumba após a derrota dele e como isso dividiu o quilombo entre os que seguiram este para a aldeia de Cucaú e os que preferiram continuar lutando sob a liderança de Zumbi.

Na obra de Lara, há uma carta transcrita, do governador Aires de Sousa de Castro para Ganga Zona (irmão de Ganga Zumba que também seguiu o acordo) de 1678. Observemos um trecho: “Uma carta vossa tive os tempos atrás e hoje me veio outra de Antônio Pinto em que me diz que já vindes posto em marcha com muita parte da vossa gente, e que a mais que fica há de vir com aviso vosso em companhia do Zumbi, segurando-me que nenhuma há de ficar”¹²⁴. Este Zumbi é muito provavelmente o Zumbi de Palmares, mas sendo ele ou não pelo que o

¹²³ THORNTON, John K. “Angola e as origens de Palmares”. In: GOMES, Flávio dos Santos (Org.). *Mocambos de Palmares: histórias e fontes (séc. XVI-XIX)*. Rio de Janeiro: 7Letras, 2010 p. 57.

¹²⁴ LARA, op. cit., p. 414.

governador escreveu, parece que Ganga Zona afirmou que as pessoas nos Palmares iriam em breve seguir para a aldeia do Cucaú como acordado, inclusive o “Zambi”.

Da mesma forma que Ganga Zona afirmou isto, conforme o Manuscrito de 1678, o filho de Ganga Zumba teria afirmado que os palmaristas haveriam de obedecer ao chamado de seu pai para a aldeia de Cucaú – e os que não obedecessem seriam levados a força, inclusive com os partidários de Ganga Zumba servindo como guias de expedições. No entanto o que aconteceu após o tratado firmado em 1678? Apenas poucas centenas, talvez pouco mais de duzentas pessoas, se dirigiram ao Cucaú, ainda que boa parte da linhagem real, incluindo Ganga Zumba, Ganga Zona, seus filhos e seus parentes, estivessem apoiando o acordo. O grosso da população palmarista – que como já visto estava na casa das dezenas de milhares – seguiu o comando de Zumbi dos Palmares para continuar resistindo, continuar em guerra e não devolver ninguém para ser escravizado.

Os partidários de Zumbi em dado momento mataram a Ganga Zumba e até mesmo os que habitavam Cucaú se rebelaram. Zumbi fazia parte da linhagem, é claro, mas dezenas de membros da família real estavam do outro lado, acertados com o governador. Tudo leva a crer que o povo palmarista, portanto, não seguiu exatamente o peso da linhagem, mas escolheu entre os membros da família dita real, qual líder fazia mais sentido seguir naquele contexto.

Nos anos seguintes, já após a morte de Ganga Zumba e quando era clara a liderança de Zumbi na guerra, outra carta foi enviada, dessa vez de Manuel Lopes, Sargento-Mor que liderou diversas expedições contra Palmares, “chamando a obediência o Capitam Zumbi dos Palmares”. Transcrita na obra de Edison Carneiro podemos observar o seguinte trecho:

“Por me ordenar o Senhor Aires de Souza de Castro governador destas capitanias faço saber a toda a pessoa de qualquer qualidade que por algu'a industria possa noticiar ao capitam Zumbi que o dito Senhor governador novamente lhe tem perdoado em nome de Sua Alteza que deus guarde todos os crimes que contra estes povos tem cometido tanto que se reduza á obediencia de nossas armas buscando dito Zumbi a seo tio Ganazona para viver na mesma liberdade com toda sua familia que gosa o dito seo tio que foi só o homem que soube guardar sua palavra”¹²⁵.

Dois anos após o acordo de Cucaú ter dado errado, as autoridades coloniais continuavam tentando apostar na família real, liderada agora por Ganga Zona, para levar Zumbi a obediência. Aqui vem o limite nesse poder das linhagens, que acredito ser superestimado nas fontes coloniais. Façamos mais perguntas para provocar o debate. Ganga Zumba seria de fato tão poderoso quanto afirmava ser? Teria ele afirmado isso para salvar a própria família? Poderia

¹²⁵ CARNEIRO, op. cit., p. 247.

ele na verdade não ter dito ser tão poderoso, mas as autoridades que assim interpretaram? Se as linhagens reais tinham tanto poder como esperava o governador Aires de Souza de Castro, por que a população palmarista em peso abandonou a maior parte dessa linhagem?

Novamente procuramos retornar ao entendimento de que a sociogenia do negro nas Américas pode ter influenciado na cultura política destas pessoas. Como já demonstramos nesse capítulo a influência dos centro-africanos é clara, mas não é o único elo de Conexão Atlântica entre Palmares e lado de lá do mar. A vivência Atlântica é também carregada de castigos corporais, contato com culturas diferentes – do ocidente-africano, indígenas e europeias – além do estado de guerra contante. Para além de todos esses fatores temos o aterrador tráfico transatlântico de escravizados, que seguramente afetou o modo como o negro foi “gestado” no continente americano. Conforme Robert E. Conrad em sua obra *Tumbeiros: o tráfico escravista para o Brasil*, as condições de viagem, de chegada e de aclimação ao Brasil eram brutais e sua descrição sobre este processo histórico consegue apenas nos fazer imaginar um pouco do que foi tal máquina de moer gente negra.

Nas palavras de um observador próximo, os escravos recém-importados após sua longa jornada eram “magros, sombras cambaleantes... as feições contraídas, seus grandes olhos parecendo que iriam saltar das orbitas a qualquer momento, e, pior que tudo, suas barrigas franzidas, formando um perfeito buraco, como se elas tivessem se desenvolvido no sentido das costas”. Tais pessoas, definhando em resultado de uma penosa experiência que começara meses antes na África, sofriam de inúmeras doenças, algumas das quais transmitiam as populações das cidades costeiras e do interior: varíola, sarampo, febres, disenteria, hepatite, anemia, oftalmia (infecção dos olhos que frequentemente levava a cegueira) e escorbuto, para citar algumas das mais comuns. Além disso, sua situação tornava-se ainda mais precária pela exposição a novas doenças para as quais não haviam desenvolvido imunidade adequada, doenças tanto do Brasil quanto de outras regiões da África transmitidas por seus pares escravos. Muitos recém-chegados sucumbiam rapidamente, e mesmo aqueles que se recuperavam dos primeiros ataques a sua saúde e energias continuavam a encontrar condições nocivas a sua sobrevivência. Após um período de convalescença em um mercado escravo costeiro, os africanos recém-comprados por intermediários, plantadores, ou seus agentes, eram conduzidos aos estados do interior onde começavam uma vida de trabalho penoso e de privação. Em muitas plantagens a higiene, alimentação, habitação e assistência médica eram inadequadas, e as punições e trabalho frequentemente eram superiores ao que podiam suportar os escravos, tudo isso, juntamente com o uso excessivo de rum grosseiro, contribuindo para a redução de suas vidas.¹²⁶

¹²⁶ CONRAD, Robert Edgar, *Tumbeiros: o tráfico escravista para o Brasil*. São Paulo: Editora Brasileira, 1985 p. 25.

Ao se passar por tais condições e sobreviver, ou melhor ainda, experimentar uma vivência livre em Palmares, não creio que linhagens reais consigam imprimir força simbólica necessária no imaginário da maior parte das pessoas para um retorno a obediência aos algozes que praticaram o que aí está descrito. A corporeidade de quem passou por tais provações físicas e mentais, nesse sentido, pode falar mais alto do que o simbolismo político. A “obediência por admiração” do povo palmarista a Ganga Zumba, que anteriormente observamos estar descrita no manuscrito de 1678, se deslocou para um novo líder. O pragmatismo resistente palmarista em seguir Zumbi e recusar o acordo de Cucaú demonstra que, mesmo inspirados na cultura centro-africana de onde provinham, os palmaristas estavam lidando de formas diferentes com os novos desafios que a vivência Atlântica propunha.

Isso não é de modo algum uma afirmação de que o simbolismo foi substituído por completo pelo pragmatismo do estado de guerra. A vida em Palmares deveria assumir contornos maiores do que a pura sobrevivência para valer a pena de ser defendida com tanto furor. Nesse sentido uma hipótese interessante de Alencastro surge quando este provoca “Por que viver em Palmares?”¹²⁷ e nos remete a uma outra Conexão Atlântica.

Um aspecto que remontava a vida tradicional das famílias ambundos e demais centro-africanas viventes em Palmares está presente no próprio nome da região que tanto mencionamos nesse trabalho: as palmeiras. Já examinamos tanto no Diário de 1645, como no Manuscrito de 1678, a importância das palmeiras para o modo de vida palmarista, desde construção de casas, a produção de roupas, passando pela extração do azeite e principalmente da bebida que os portugueses chamavam de “vinho de palma”.

Alencastro aponta que tal bebida era chamada pelos centro-africanos em Angola de *malafo* e toda essa produção e vivência praticada em Palmares era muito similar ao que praticavam em território africano. Outro ponto levantado pelo autor é a prática dos europeus e dos guerreiros jagas (os temidos imbangalas) de destruir os palmares do Congo-Angola, derrubando as árvores para assim desestabilizar as sociedades centro-africanas.

A presença das palmeiras era “garantia de casa, comida e de um modo de vida tradicional”¹²⁸ tanto do lado de cá, como do lado de lá do Atlântico. Para Alencastro, Palmares “pode ter significado a refundação da comunidade ancestral angolana – anterior ao cataclismo da deportação transatlântica –, organizada em torno de palmeiras que garantiam a moradia, o trabalho comunitário, o sustento cotidiano, a bebida, o poder e o gozo da liberdade”¹²⁹.

¹²⁷ ALENCASTRO, op. cit., p. 83.

¹²⁸ Ibid., p. 84.

¹²⁹ Ibid., p. 85.

O que compreendemos a partir da escrita deste capítulo é que a vivência em Palmares, desde o poder político, passando pela organização social, até os costumes cotidianos consistiu em uma grande base cultural carregada pela onda angolana, mas que teve de se adaptar e desenvolver, ao lado desta cultura ancestral, novas formas de se relacionar com o novo ambiente, novas sociedades e com a guerra constante que o tráfico transatlântico e a escravização impunham a esta comunidade.

Capítulo 4: O Jogo “Palmares e Conexões Atlânticas”

4.1 - Estruturação da atividade

Primeiramente é necessário definir o público-alvo ao qual se destina o jogo. Alunos da rede pública da educação básica, que estejam no sétimo ano, seriam os ideais para se utilizar tal jogo, pois é no sétimo ano que se analisa as experiências coloniais conforme a BNCC. Mas isso não impede que se utilize este jogo no oitavo ano, caso o conteúdo seja abordado tardiamente, em outros anos caso o professor considere apropriado ou que se utilize também com alunos das redes particulares. Em cinco aulas de dois tempos (uma para exposição do tema, outra para explicação da atividade, duas para confecção e uma para jogar o jogo) pode-se fazer esta atividade.

A primeira aula de dois tempos pode ser dedicada à exposição do contexto palmarista e Atlântico. A depender de que recursos tecnológicos e audiovisuais o professor disponha, é indicado que seja apresentado um mapa de Palmares, como o de Felipe Damasceno exposto no capítulo anterior com as datas de duração dos mocambos, de modo a dar a dimensão da região e do território controlado enquanto uma formação política e social complexa.

Em seguida apresentar o documentário, já mencionado analisado no segundo capítulo, “Guerras do Brasil.doc” com o episódio dois: Guerra de Palmares. Nas experiências que pude observar de utilização deste documentário, é que devido a linguagem mais formal se torna necessário que o professor se mantenha atento a atenção da turma, porém não por muito tempo, dado que a duração é de pouco mais de 20 minutos. Ao final da narrativa histórica, surge a mencionada performance de uma batalha rima no centro do Rio de Janeiro, da poeta Gabrielly Nunes. Este trecho, nas experiências em sala de aula de até então, tem demonstrado um potencial melhor atrair o interesse dos alunos. Transcrevemos abaixo, o que a poeta recitou nesse trecho:

Se pelo menos eu soubesse
meu verdadeiro sobrenome,
meu país, minha terra.
Ah, se eu soubesse, já era.
Se minha carne fosse vista diferente.
Seu olhar fosse mais inocente.
Se eu não tivesse que ser forte.
Nem dependesse da sorte.
Se antes do diabo que me pintam por ser o que sou
ou da deusa que cultivam pelo mesmo motivo
eu fosse pessoa, pessoa antes de mulata.
Se eu não tivesse que falar na lata
Se eu não tivesse que gritar.

Ainda ia ter graça me ver sangrar?
 E se eu quisesse me vingar?
 Ou cês acha que nós não lembrava do estupro da escrava?
 Que cês ainda comemoração porque o resultado? A linda miscigenação.
 Ou cês acha que nós esquece?
 A tragédia dos Mac Mac que termina lá no Citotec.
 Sim, aborto.
 A pergunta agora é se o feto era vivo ou morto.
 E ela?
 Crucificada aos dezesseis.
 Sem ajuda de nenhum de vocês.
 Sozinha.
 Pedindo aos céus ajuda de mainha.
 Mas aqui só tinha inferno.
 E um julgamento eterno.
 Se não vai pra prisão
 pode ir pro valão.
 Taxada de puta na televisão.
 Pra nós ninguém reserva oração.
 Tudo preto.
 Sem bandeira branca na trama.
 Cê já sentiu negra drama?
 Ou tu só respeita se for da família?
 Pede benção pra mãe e não assume a filha.
 E os mano sempre diz que são todo errado.
 E aí quer pagar de aliado,
 mas cês tem que entender nosso lado,
 nós não atura papo de mandado,
 porque o papo não faz curva,
 aqui o papo é reto
 cê vai se arrepender de me fazer de objeto.
 Será que um dia tem paz
 ou será sempre mais um jaz
 no cais,
 sinto o horror do valongo,
 quilombo do
 é o combo do meu horror.
 Mas você não me parou.
 Uns mortos na matéria,
 mas vivo na memória.
 Eu canto aqui é pra lembrar essas história.
 Em meio ao caos, nós vai encontrar a glória.
 Em meio a tanta luta, nós vai chegar na vitória.
 É que eu tenho a minha raiz.
 Minha base pra ser feliz.
 Eu invado, eu não me encaixo.
 E você ainda se acha muito macho.
 Mas nunca vi um rastro de cobra, nem couro de lobisomem.
 Se correr o bicho pega, se ficar o bicho come.
 O que eu passei na vida, cês não sabem como é.
 Pra viver na minha pele, neguim, tem que ser muito, mas muito mulher.¹³⁰

¹³⁰ Transcrição nossa realizada em formato de versos para procurar manter o peso da oralidade no trecho. BOLOGNESI, op. cit., Minutagem: 23:45–25:58.

A transcrição passa longe de captar a emoção real contida na oralidade e nos movimentos que a poeta performa. A corporeidade negra e feminina nesse contexto é decisiva. Mas podemos observar a letra carregada de linguagem informal, palavrões e desabaços de denúncia às violências sofridas pela mulher negra no Brasil, mas também de orgulho da ancestralidade e resistência contra a escravidão o racismo.

Apesar de mencionar “quilombo” em sua performance, não há qualquer referência da poeta à Palmares, mas, mesmo assim, os autores do documentário optaram por incluí-la. A pergunta que fazemos e recomendamos ser feita em sala é “por que colocaram essa rima em um documentário sobre Palmares? O que ela tem a ver com o que estamos estudando?” para a partir daí gerar um debate com os alunos. Talvez a resposta se aproxime de uma outra pergunta que recomendamos ser feita caso seja apropriado ao contexto “por que se interessaram mais pela rima do que pela narrativa do documentário?”. Há novamente um aspecto de identificação, de sociogenia do negro no Brasil. De explicar que o grito de desabaço de uma mulher negra carioca carrega a luta por liberdade que Palmares representa. Não é toa que a lenda de Dandara de Palmares, tenha nomeado tantas meninas no país. Guardadas as devidas proporções, mulheres palmaristas precisaram gritar por liberdade e defender seu corpo de violências coloniais. cremos que esse trecho é poderoso para conectar o debate sobre colonialidade, racismo e suas relações com Palmares e o Atlântico Negro.

Há uma provocação de Alencastro no final da narrativa histórica do documentário nesse sentido. O autor atenta que Zumbi é considerado um herói nacional, sendo inclusive o nome do Aeroporto Internacional de Maceió (Zumbi dos Palmares). Mas em uma flagrante contradição, o estado de que é capital, Alagoas, o território onde se localizou Palmares, é também o que mais matava jovens negros no período recente em que o documentário foi lançado, em 2019. Recomendamos que nessa primeira aula, tais relações entre o passado escravocrata colonial e o racismo estrutural da colonialidade sejam debatidas a luz das provocações presentes no documentário.

A partir daí pode-se construir o jogo. Este será constituído de quarenta cartas, representando personagens e grupos sociais de Palmares, do Brasil Colonial e contexto Atlântico africano do século XVII a serem confeccionadas pelos alunos com a orientação do professor. Mais adiante analisaremos como se confeccionar tais cartas. Cada carta terá seis atributos, referentes a conceitos, que os alunos deverão nivelar de 1 a 10, são eles: Poder de decisão, Poder de combate, Exploração, Riqueza, Rebeldia, População.

O Poder de decisão, se refere ao poder político que cada carta exerce. Uma carta de comandante militar ou governante, terá um poder de decisão alto, enquanto um escravizado,

que não decide sobre seu próprio corpo em muitos casos, terá um poder de decisão muito baixo. Já o Poder de combate, se refere a força e astúcia militar, cartas de guerreiros, soldados e comandantes militares, por exemplo, terão um poder de combate alto. Cartas não combatentes e que não tenham muita força bruta terão os números mais baixos.

O atributo Exploração, se refere ao quanto uma carta conheceu o mundo Atlântico e as matas de Palmares. Grupos sociais e personagens que estiveram de ambos os lados do Atlântico e em Palmares seriam os que mais alto pontuariam nesse atributo. Logo abaixo as cartas que conhecem bem a mata de palmares, sejam palmaristas ou invasores, também podem pontuar bem. Cartas relacionadas a personagens que não conhecem muito bem as matas de Palmares e, além disso, passaram sua vivência em apenas um dos lados do Atlântico pontuariam mal nesse atributo.

Riqueza, não necessariamente se refere ao dinheiro, apesar de ser importante também nesse contexto, mas também ao acesso aos bens e suprimentos. Cartas de senhores coloniais e líderes militares que fazem sua riqueza baseada no saque seriam as mais altas, mas logo abaixo podemos elencar cartas que não passam necessidades ou corram risco de miséria, os palmaristas se encaixam aí. Aos que correm o risco de viver na miséria, passando necessidades e tem pouco ou nenhum acesso aos bens materiais ficam reservados os níveis mais baixos.

Rebeldia, é um conceito que aqui se aplica principalmente às cartas palmaristas, pois a maior parte deles seria ex-escravizados que fugiram da realidade colonial. Cartas de guerreiros e soldados indisciplinados, que abusam dos saques e da violência também podem ter números mais altos que os normais. Escravizados e escravizadas que ainda não fugiram, mas tem esse potencial, podem ter um número médio, nesse contexto. Comandantes e senhores coloniais, além de líderes resignados com a derrota, podem ter um número baixo. Para se pensar uma educação decolonial e de resistência o uso desse conceito é importantíssimo

E, por último, População, refere-se ao quanto daquele grupo existia naquele contexto. Cartas referentes a personagens individuais, são o número mais baixo possível. Enquanto cartas referentes ao trabalho rural ou ao trabalho escravizado, majoritário naquele contexto, terão os números mais altos. Esse conceito está presente em todos os jogos que já confeccionei com alunos e costuma tornar forte cartas que representam grupos mais explorados, de modo que os alunos não tenham a impressão de que não havia importância nestes setores sociais. Números, se bem-organizados, fazem a diferença e a força. Palmares é um exemplo disso. Podemos observar um exemplo de como uma carta desse jogo se pareceria a partir da figura 8.

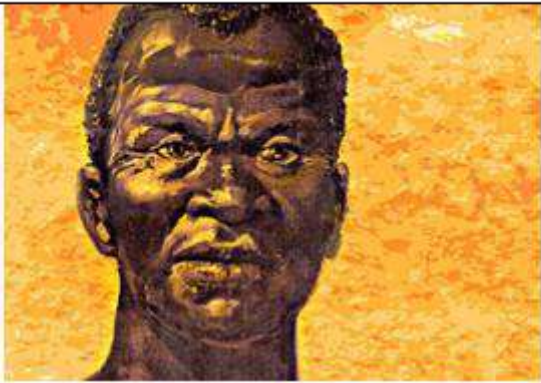
Zumbi, rei dos Palmares	
	
Poder de Decisão	10
Poder de Combate	10
Exploração	8
Riqueza	7
Rebeldia	10
População	1

Figura 8: Imagem ilustrativa de como poderia ser a carta referente a Zumbi.

Quanto às quarenta cartas, que os alunos deverão confeccionar, consta aqui a lista explicativa de a quem ou que grupo cada uma faz referência:

1. **Zumbi, rei dos palmares:** Não se sabe se Zumbi era seu nome real, ou um título ou cargo. Muitos vezes se referem a ele como Zambi, na documentação de época. Era um líder astuto, conhecido pelas proezas militares e seguiu resistindo mesmo após a queda de sua capital. Comandou o quilombo dos Palmares após a morte de Ganga Zumba, de 1680, até sua morte violenta em 1695. Conforme os relatos, caiu enquanto lutava contra mais de um inimigo, eliminando um inclusive.
2. **Aca Inene, a matriarca:** Outra personagem que pouco se sabe, seu nome muitas vezes é confundido como “Aqualtune”, ou “Acotirene”. Comandava um mocambo, era mãe de Ganga Zumba e avó de Zumbi. Após o seu desaparecimento, no ataque de Fernão Carrilho ao seu mocambo em 1678, eventos dramáticos se desenrolaram no quilombo, de modo que provavelmente era uma líder importante.
3. **Ganga Zumba, antigo rei:** Comandou a resistência palmarista por muito tempo, porém capitulou após ter parte de seus parentes capturados ou mortos, na expedição de Fernão Carrilho. Ao aceitar o acordo proposto pelas autoridades

de Pernambuco, gerou uma divisão interna no quilombo, que culminou com sua morte, por possível envenenamento e a ascensão de seu sobrinho e rival político, Zumbi, como o líder de palmares.

4. **Ganga Zona:** Irmão de Ganga Zumba, líder de um dos mocambos e que capitulou junto a seu irmão, após a expedição de Fernão Carrilho. Teria se tornado leal às autoridades portuguesas após a morte de Ganga Zumba.
5. **Conselheira Madalena Angola:** Uma anciã dos Palmares, que teria sido capturada por Fernão Carrilho e libertada para enviar a mensagem sobre o acordo para Ganga Zumba. Além de Aca Inene, é a única mulher palmarista a quem se faz referência no Manuscrito de 1678.
6. **O “Mouro” construtor:** Edison Carneiro afirma que havia um mouro (islâmico do norte da África ou Península Ibérica) responsável pelas boas fortificações de Palmares, no período governado por Zumbi.
7. **Guerreiro dos Palmares:** Referente aos habitantes negros de palmares que se engajavam em combate com as forças coloniais.
8. **Guerreira dos Palmares:** Eram minoria dentro do quilombo, mas as mulheres estavam presentes e há referências a participações em combates, ainda que menor que a dos homens.
9. **Agricultor dos Palmares:** Responsáveis pela produção que mantinha o quilombo como uma força numerosa e um refúgio seguro para os fugidos da escravidão. Cultivavam diversos alimentos, afinal a economia palmarista era de policultura.
10. **Agricultora dos Palmares:** Mesmo caso descrito acima. Estavam em menor número com relação aos homens devido ao contexto de tráfico transatlântico, onde se capturavam mais homens do que mulheres. No entanto, com o tempo que Palmares teve para se organizar e ter nascidos livres em seu território, podem ter equilibrado um pouco este número.
11. **Ferreiro dos Palmares:** Figura importantíssima. Os povos do Congo e de Angola, de onde vinha a ancestralidade da maior parte dos palmaristas, davam muita importância aos ferreiros, conforme Flávio Gomes, e havia a prática da metalurgia em Palmares.
12. **João Tapuia:** Indígena palmarista que seria um dos comandantes militares do quilombo. A hipótese de ser um indígena se deve ao nome a que se referiram a

ele, afinal “tapuia” era o modo como os portugueses chamavam indígenas que não eram falantes de tupi no interior do Nordeste brasileiro.

- 13. Escravizada africana:** Mulher negra escravizada na capitania de Pernambuco. A maior parte dos escravizados africanos eram homens, mas se tratando do final do século XVII, provavelmente havia já muitas mulheres nesta situação na principal capitania do açúcar.
- 14. Escravizado africano:** Homem negro escravizado na capitania de Pernambuco. Com certeza eram uma população muito alta, ainda que de mortalidade igualmente alta, haja vista o número grande de africanos levados para Pernambuco para o cultivo do açúcar.
- 15. Soldado dos Henriques:** Os Henriques eram um terço (batalhão) de soldados negros libertos, que lutavam pela coroa portuguesa no Brasil. Receberam seu nome devido ao seu fundador, Henrique Dias, considerado um herói da guerra contra os holandeses. Foram empregados nas expedições contra Palmares e do outro lado do mar em Angola.
- 16. Guerreiro Oroaze:** Os oroazes eram povos indígenas do sertão do nordeste brasileiro. Foram subjugados pelos bandeirantes de Domingos Jorge Velho e levados por ele para lutar contra Palmares.
- 17. Guerreiro do Camarão:** O Camarão era um terço de indígenas que lutavam pela coroa portuguesa, criado por Filipe Camarão, indígena potiguara considerado herói da guerra contra os holandeses. No Manuscrito de 1678 se afirmava que eles participaram da expedição sob comando de Fernão Carrilho que derrotou as forças de Ganga Zumba.
- 18. Escravizada indígena:** Mulher indígena escravizada na capitania de Pernambuco. No final do século XVII, provavelmente já havia mais africanos e africanas escravizados em Pernambuco do que indígenas.
- 19. Escravizado indígena:** Homem indígena escravizado na capitania de Pernambuco. Caso similar ao descrito acima.
- 20. Donatária Maria Margarida:** Mulher de ascendência nobre que foi donatária da Capitania de Pernambuco, no período de 1658 a 1689. Não confundir a função de donatária ou donatário (nobre que possui as terras da capitania) com a de governador, que era trocado periodicamente.
- 21. Domingos Jorge Velho:** Líder de numerosas tropas dos bandeirantes paulistas, tornado mestre de campo para liderar as tropas contra Palmares. Após uma

derrota em 1692, retornou em 1694, quando após um cerco exaustivo e violento conseguiu derrotar os palmaristas em sua capital na Serra da Barriga, que seguiram lutando ainda por décadas.

- 22. Bernardo Vieira de Mello:** Capitão das tropas pernambucas que reforçou os bandeirantes paulistas de Domingos Jorge Velho, no assalto final em 1694, que contou ainda com o auxílio de canhões, que levou através das serras.
- 23. Capitão-mor Fernão Carrilho:** Tinha fama entre os palmaristas de feiticeiro, pois liderando possivelmente 185 homens¹³¹, fez o que em quase um século nenhuma expedição conseguira. Pôs em fuga o rei, as lideranças e os guerreiros de Palmares, queimou diversos mocambos, matou e capturou muitos palmaristas, inclusive líderes e parentes do rei. Teria sido o líder militar que derrotou Palmares, não fosse a resistência dos palmaristas liderados por Zumbi, que frustraram as suas investidas em 1683 e 1686, que contavam com ainda mais homens. Carrilho chegou a ser preso em Pernambuco, em 1683, quando tentou fazer a paz com os palmaristas, devido às derrotas militares que sofrera.
- 24. Governador da Capitania de Pernambuco:** Palmares durou mais de um século, de modo que vários governadores se alternaram como líderes de seus inimigos. O cargo era o do responsável por representar os interesses da coroa portuguesa e administrar a capitania em nome do rei de Portugal.
- 25. Bandeirante paulista:** Brancos pobres, indígenas e mestiços de indígenas com brancos que lutaram sob o comando de Domingos Jorge Velho contra Palmares. Eram guerreiros experientes, escravistas e extremamente violentos inclusive com as populações de roceiros no entorno de Palmares, vivendo dos saques que faziam.
- 26. “Sinhô” de Engenho:** Senhores de engenho eram o grupo social mais rico e poderoso da colônia. Homens brancos, descendentes de portugueses, proprietários de muitos escravizados e escravizadas e de terras extensas onde se plantava a cana de açúcar e se produziam os produtos derivados dela para exportação. Principais inimigos dos palmaristas, financiavam as expedições que os combatiam e eram constantemente atacados pelos eles.

¹³¹ “Possivelmente 185”, pois esse número pode ter sido exagerado “para baixo” no Manuscrito de 1678. Lara e Fachin jamais desconsideram, ao analisar o Manuscrito de 1678, que o autor possa ter a intenção de louvar determinados feitos, de modo que possa exagerá-los, ou alterá-los.

27. **“Sinhá”**: Em uma sociedade colonial extremamente patriarcal, normalmente quem comandava o engenho era um homem, mas as mulheres brancas e de posses ainda tinham poder sobre os seus criados e escravos.
28. **Roceiro**: Modo de vida comum no Brasil Colonial de brancos pobres e mestiços de indígenas com brancos. Muitos viviam cultivando alimentos, próximos aos engenhos e outros na fronteira com Palmares, onde costumavam realizar trocas comerciais com os quilombolas. Por vezes se entrassem demais em terras palmaristas tinham suas propriedades atacadas pelos quilombolas. Muitos também sofreram com o saque das tropas bandeirantes paulistas.
29. **Roceira**: Similar à descrição acima, porém de gênero feminino.
30. **Traficante de escravizados**: Portugueses e brasileiros que navegavam o Oceano Atlântico entre América, Europa e África carregando centenas de pessoas escravizadas por navio. Apesar da alta mortalidade nos seus navios, os chamados tumbeiros, era um tráfico extremamente lucrativo. Uma curiosidade sobre este contexto é que tinham uma irmandade religiosa, “que se reunia na igreja de Santo Antônio da Barra, onde São José, patrono dos traficantes, atuava como protetor de seus navios durante as viagens para a África”¹³² conforme Conrad.
31. **André Vidal de Negreiros**: Militar veterano da guerra contra os holandeses em Pernambuco, subiu ao posto de governador de diversas áreas do domínio português no Atlântico: no Maranhão, em Pernambuco e em Angola. É uma das figuras que combateu tanto palmaristas como sociedades centro-africanas.
32. **Capitão Angolista**: Capitães de expedições militares portuguesas que se embrenhavam em territórios centro-africanos para escravizar pessoas e derrotar núcleos de resistência à influência e ocupação portuguesa.
33. **Manuel Inojosa**: Pelo nome, especulamos que se tratava de alguém proveniente da África Central. Possivelmente com relações com o Terço dos Henriques. Foi um militar que atuou na linha de frente tanto em guerras em Angola, como em Palmares, subindo de hierarquia e acumulando riquezas no processo.
34. **O espia**: Assim chamavam os espões no período. Era prática comum das autoridades portuguesas escolher afro-brasileiros para se infiltrar na sociedade palmarista e coletar informações para que as próximas expedições pudessem atingir o sucesso mais facilmente.

¹³² CONRAD, op. cit., p. 65.

- 35. A espia:** A mesma descrição acima, porém de gênero feminino. Não sabemos se enviaram espiãs mulheres para Palmares, sendo essa carta muito mais especulativa sobre o contexto estudado e de modo a aumentar a representatividade feminina negra no baralho.
- 36. Njinga, rainha do Ndongo:** A figura feminina mais proeminente do contexto Atlântico no século XVII. Njinga herdou o reino do Ndongo em um momento em que a influência portuguesa e a busca por escravizados para o tráfico transatlântico era implacável. Se recusando a ser vassalizada pelos portugueses, lutou em guerras constantes contra estes, perdendo o seu reino durante determinado tempo. Chegou a se aliar aos imbangalas, se transformando em uma no processo, conquistando o reino da Matamba e sendo uma figura constante de resistência a presença portuguesa, até que se batizou pela segunda vez e firmou a paz com os portugueses, tendo reconhecida sua soberania do Ndongo e da Matamba. Após isso os portugueses puderam também acessar mercados de escravizados em seu território.
- 37. Rei do Ndongo:** Carta representando o rei não nomeado e derrotado pelos portugueses na batalha de Pungo Andongo. Foi o último rei do Ndongo antes de esse ser completamente incorporado aos domínios portugueses na região. Sua família e guerreiros foram capturados.
- 38. Guerreiro do Ndongo:** Guerreiros do reino do Ndongo, que historicamente resistiu aos portugueses em diversas ocasiões, inclusive sob o reinado de Njinga. Muitos foram capturados e provavelmente enviados para Pernambuco, onde surgiu Palmares.
- 39. Agricultora do Ndongo:** Agricultora do reino do Ndongo, área de conflito constante com os portugueses. Convivia com o risco constante de uma instabilidade na região resultar em sua captura e envio para os tumbeiros.
- 40. Ganga do Congo:** Poderosos sacerdotes do reino vizinho ao do Ndongo. O costume de respeitar tais sacerdotes foi levado pelos centro-africanos para Palmares.

Uma característica desse jogo e uma dificuldade surgida na confecção de outros jogos de História similares é a representação feminina. Neste jogo são doze cartas femininas e 28 masculinas. Tal fato se deve à dois motivos. Primeiramente pelo fato de muitas das cartas se referirem à guerra, atividade majoritariamente masculina nesse contexto, principalmente por parte das forças coloniais.

Em segundo lugar deve-se destacar o próprio apagamento que surge a partir da escrita dos cronistas da época. Apenas duas mulheres palmaristas (Aca Inene e Madalena Angola) são mencionadas nas fontes examinadas neste trabalho, além de não haver qualquer menção ao papel de mulheres nesse contexto. O nome de Maria Margarida, donatária da capitania de Pernambuco, durante boa parte do período da Guerra de Palmares, não aparece em nenhum documento referente à Palmares na documentação examinada e a sua inclusão no jogo visa exatamente mitigar esta falta de representatividade. Para uma educação que visa a justiça social e cognitiva, tal fato não deve ser escondido em sala de aula e na explicação anterior à confecção do jogo deve ser exposto e debatido com os alunos.

4.2 Confeção do jogo

Após exposto o contexto de Palmares e debatido sua importância enquanto resistência dentro de um contexto escravista cuja continuidade se encontra atualmente nas relações de poder racistas e capitalistas, deve-se partir para a explicação da atividade na aula seguinte. Os alunos verão no quadro um exemplo do layout da carta (como o exposto na parte anterior do capítulo) e serão instruídos a se dividir em grupos, quatro, cinco ou seis grupos e trazer na aula seguinte: tesoura, régua, lápis e lápis de cor. Recomenda-se que as folhas de papel ofício A4 com o qual as cartas serão confeccionadas sejam levadas pelo professor também na aula seguinte. Após se dividir em grupos os alunos irão observar no quadro branco o esquema contendo as quarenta cartas, sintetizado na tabela 1.

	Cartas Afro-Brasileiras	Cartas indígenas	Cartas europeias/ coloniais
Palmaristas	• Zumbi, rei dos Palmares • Aca Inene, a matriarca • Ganga Zumba, antigo rei • Ganga Zona • Conselheira Madalena de Angola • O “Mouro” construtor • Guerreiro dos Palmares • Guerreira dos Palmares • Agricultora dos Palmares • Agricultor dos Palmares • Ferreiro dos Palmares	• João Tapuia	

Súditos do Rei de Portugal	• Escravizada africana • Escravizado africano • Soldado dos Henriques • Manuel Inojosa • O espia • A espia	• Guerreiro Oroaze • Guerreiro do Camarão • Escravizado indígena • Escravizada indígena	• Donatária Maria Margarida • Domingos Jorge Velho • Bernardo Vieira de Mello • Capitão-mor Fernão Carrilho • Governador da Capitania de Pernambuco • Bandeirante Paulista • “Sinhô” de Engenho • Sinhá • Roceiro • Roceira • Traficante de escravizados • André Vidal de Negreiros • Capitão Angolista
Congo-Angola	• Njinga, rainha do Ndongo • Rei do Ngondo • Guerreiro do Ndongo • Agricultora do Ndongo • Ganga do Congo		

Tabela 1: esquema sobre as quarenta cartas do jogo a ser apresentado aos alunos

Os grupos de alunos se alternarão escolhendo uma por uma quais cartas irão confeccionar, se forem quatro grupos, cada um fará dez cartas; caso sejam cinco grupos, cada um fica com oito cartas; e se forem seis grupos, pode-se fazer uma divisão onde quatro grupos fazem oito cartas, enquanto o menor grupo se encarregaria das últimas seis cartas. Na escolha das cartas o professor pode definir regras para a escolha, de modo a nenhum tipo de carta ser negligenciado. Como, por exemplo, no mínimo uma carta de cada grupo étnico-racial deve ser escolhida (afro-brasileira, indígena e europeias/coloniais) e no mínimo uma de cada formação política (Palmares, súditas do rei de Portugal e Congo-Angola).

Após definidos os grupos, quais cartas cada um produzirá e explicado o material que se deverá trazer na aula seguinte, a terceira aula da sequência didática se iniciará com a produção das cartas em grupo na presença do professor, que participará fornecendo orientações e dicas para uma melhor confecção. Cada folha A4 pode produzir exatamente 4 cartas, sendo, portanto, um baralho formado por cartas do tamanho de $\frac{1}{4}$ do A4. É válido inicialmente deixar claro que o motivo da atividade ser em grupo é a cooperação entre diferentes competências, há alunos que pintam melhor, ou que desenham melhor, ou que são mais cuidadosos na diagramação da carta ou que compreendem melhor os conceitos a serem nivelados. Dividir as tarefas em “cada um faz uma ou duas cartas” costuma dar errado.

Como explicado no primeiro capítulo deste trabalho, é uma atividade que demanda muito movimento e energia do professor para atender as dúvidas que surgem em cada grupo e orientá-los. Retomando os critérios propostos por Seffner, o diálogo professor-aluno e aluno-aluno é parte constante da atividade de confecção¹³³. Além disso, o uso da tecnologia como ferramenta (não como fator principal, afinal é um trabalho manual) pode ser útil ao lado de imagens no livro didático e da imaginação do aluno, para representar da melhor forma possível o personagem que desenha, lançando mão de diferentes fontes.

Com certa experiência com este tipo de atividade (afinal outros jogos similares já foram feitos) indicamos que se dedique duas aulas de dois tempos cada uma para a confecção. Há grupos que podem encontrar mais dificuldades e apesar da aparente simplicidade, a mistura de habilidade manual com debate e criatividade torna a atividade trabalhosa, tanto para o professor como para os alunos.

Após finalizada a atividade, é recomendado se dedicar um tempo para a reorganização da sala de aula, recolher as cartas de cada grupo e fazer comentários sobre as impressões iniciais quanto ao andamento da atividade. A avaliação pode ser realizada pelo professor no seu tempo de planejamento, antes da última aula da sequência, onde os alunos poderão jogar o jogo que produziram.

4.3- O círculo mágico e os objetivos do jogo

Como exposto no primeiro capítulo, para além dos objetivos pedagógicos que a confecção e o jogo proporcionam, o objetivo de qualquer jogo é jogar (e ganhar). Portanto na última aula da sequência didática, após as cartas e os grupos serem avaliados, poderá se organizar uma competição, ou uma série de amistosos, dependendo da preferência da turma e do professor, para que os alunos experimentem o produto que construíram.

Com quarenta cartas, o jogo é rápido, com partidas que podem durar de três a dez minutos, de modo que em uma aula de dois tempos, toda a turma pode jogar mais de uma vez (utilizar baralhos confeccionados por outras turmas de mesmo ano também é indicado e aumenta a quantidade de jogos possíveis em uma aula).

Vamos então definir o “círculo mágico” que compõe o mundo deste jogo, tal qual pensado por Huizinga¹³⁴. Dois jogadores se sentam em suas cadeiras separados pela mesa de jogo onde se enfrentam. Após as cartas serem embaralhadas, serão distribuídas três para a mão

¹³³ SEFFNER, op. cit.

¹³⁴ HUIZINGA, op. cit.

de cada jogador. Mais seis cartas serão distribuídas viradas para baixo, para cada jogador, o objetivo do jogo é comprar essas seis cartas, chamadas “cartas-prêmio”. O primeiro jogador a comprar as seis cartas-prêmio é o vencedor da partida. As vinte e duas cartas que sobraram, formam a compra normal.

A dinâmica do jogo funciona da seguinte maneira: após definir em par ou ímpar quem começa, os jogadores se alternam em turnos, onde no turno de cada jogador, este escolhe uma das cartas em sua mão, colocando-a na mesa, escolhendo o nível de algum dos seis atributos desta carta (poder de decisão, poder de combate, exploração, riqueza, rebeldia, população). O adversário que responde, deve escolher alguma de suas três cartas, sendo obrigado a responder com o nível do atributo escolhido pelo jogador que iniciou o turno. O jogador que tiver o maior nível do atributo escolhido na mesa, ganha o turno e por conseguinte compra sua carta-prêmio do topo para formar novamente três cartas na mão. O jogador que tiver o menor nível, perde o turno, e compra do topo da pilha de compra normal, também completando três cartas na mão. Em caso de níveis iguais no atributo escolhido em ambas as cartas da mesa, é declarado um empate, de modo que ambos os jogadores terão de comprar da pilha de compra normal. As cartas jogadas na mesa, formarão uma pilha de descarte. Se após todas as vinte e duas cartas da compra normal serem compradas, ainda não houver terminado o jogo (ou seja, ainda existe pelo menos uma carta-prêmio para ser comprada por cada jogador), o descarte é imediatamente embaralhado e transformado em compra normal para dar seguimento ao jogo.

É importante que, principalmente no início dos jogos, o professor explique com calma cada etapa, jogando uma partida de exemplo com um aluno. Igualmente importante é também ter a sensibilidade em explicar que a competitividade não pode ser tão alta, ainda que os alunos sejam estimulados a assistir e torcer, a fim de que se crie um ambiente de competição saudável. Deste modo, com o tempo, o professor passa a cada vez interferir menos na explicação e resolução de dúvidas dos jogos.

Uma outra indicação é que se for organizado um campeonato em formato “mata-mata” pelo professor (onde quem perde é eliminado da chave principal), seja também organizada uma chave alternativa de repescagem, onde os alunos que perderem possam jogar pelo menos mais uma vez e se continuarem vencendo tenham a possibilidade de até mesmo alcançar o pódio em terceiro lugar.

Para o objetivo de avaliação fica ao critério de cada professor como fazê-la, é claro. Os critérios que cremos serem mais importantes são: coesão do grupo durante a confecção; se os números nivelados por cada atributo estão próximos do número que faria sentido para aquele personagem ou grupo social no contexto histórico representado; e por fim se as representações

artísticas têm certa qualidade e se fazem sentido com o contexto histórico. É importante que os alunos sejam instruídos a escrever os níveis dos atributos de lápis, de modo que o professor possa apagá-los e corrigi-los, caso necessário.

Como antecipado no primeiro capítulo e demonstrado com a descrição da prática no presente capítulo, a confecção demanda que os alunos lancem mão dos critérios, propostos por Antoni e Zalla, de observação – do contexto histórico e das referências imagéticas – comparação do que foi observado, reconstituição – tanto nos níveis dos atributos como na representação gráfica – e justificativa – refletir porque está nivelando e representando da maneira que escolheu¹³⁵. Enquanto no ato de jogar – por mais imprevisível que possa ser, como analisado no primeiro capítulo a partir das reflexões de Fortuna e de Huizinga – os alunos lançam mão da antecipação (conhecer bem as cartas do baralho, portanto, sem querer, parte do contexto histórico, oferece uma vantagem no jogo), da observação das cartas que tem a mão e do adversário na mesa e da comparação entre tais cartas e quais podem surgir no jogo, para então realizar sua jogada. O caos e a imprevisibilidade do jogo, assim dão vez ao pensar ordenadamente conforme as regras e encontrar soluções dentro do mundo do círculo mágico para sair vitorioso.

Em experiências anteriores com atividades similares o que se pode afirmar é que nem sempre a atividade se desenrolará bem, as cartas podem ser mal confeccionadas por parte da turma, comportamentos agressivos podem atrapalhar no momento da competição, com as violações possíveis ao círculo mágico do jogo (a do desmancha-prazeres e a do jogador que trapaceia), mas na maior parte das vezes tal prática pedagógica funcionou muito bem. E em todas as experiências o que se pode afirmar é que alunos do ensino básico aprenderam algo com a confecção e com o jogo. cremos que com o embasamento teórico-metodológico, aqui realizado, o Jogo Palmares e Conexões Atlânticas, pode ser uma experiência ainda mais bem sucedida.

Outro fator que creio ser importante salientar é que todas estas instruções, que assumiram o caráter prescritivo que procurei ter um olhar de desconfiança no primeiro capítulo, podem não necessariamente ser o que o professor que lê ache mais adequado para as turmas com que tem contato. Portanto, não é de forma alguma o único tipo de jogo que possa ser construído a partir do baralho proposto. Se um professor decidir usar as cartas projetadas aqui, mas preferir alterar uma ou mais cartas, se não se identificar com as regras do jogo ou achar que elas não irão engajar seus alunos pode criar outros jogos com o mesmo baralho (já

¹³⁵ ANTONI e ZALLA, op. cit.

experimentei em outros jogos com alguns alunos um formato similar ao jogo da memória), ou se alunos sugerirem formatos diferentes, creio ser bem-vinda todo o tipo de adaptação. De forma bem pessoal afirmo que criei esse jogo não apenas com vistas a melhorar o aprendizado, mas também para tornar o ambiente em sala de aula mais prazeroso e divertido, então não é um problema que o método aqui desenvolvido entre em reabsorção como Fanon aponta, de modo que seja ressignificado e talvez até mesmo subvertido se assim qualquer professor considerar adequado.

Considerações finais

Procurei ao longo desta dissertação associar a temática histórica com relevância social e aprendizagem com ludicidade. Não é uma novidade, não sou o primeiro e não pretenderia ser, muitos especialistas em ensino de História, inclusive utilizados aqui, propuseram aliar tais aspectos. A novidade está na especificidade temática do jogo, aliando a pedagogia para jovens negros e/ou periféricos a uma experiência de opressão e resistência que os seus e os nossos ancestrais precisaram passar no Atlântico Negro. Palmares simboliza essa resistência, na mesma medida que a escravidão e o tráfico transatlântico representam a opressão. Espero que o leitor, especialmente se professor, tenha encontrado nessas páginas algumas ideias a utilizar para uma educação voltada a emancipação humana.

Nessas considerações finais me permito quebrar brevemente o equilíbrio que sustentei ao longo da dissertação entre o distanciamento necessário para a pesquisa e a motivação pessoal que é inerente ao interesse sobre o tema, tal qual tenho por Palmares. Equilibrar a pesquisa e o interesse pessoal também é um desafio quando se fala sobre a sala de aula no ensino básico público. É o ambiente mais humanamente intenso que tive contato, tanto enquanto aluno, como enquanto professor. A escola pode ser palco de boas lembranças, mas também de traumas. Carrego ambos tanto enquanto ex-aluno, como enquanto professor, e gostaria, sem qualquer idealismo, de poder fazer algo diferente, viver de forma diferente em sala de aula e que as escolas públicas ao redor do Brasil proporcionassem uma experiência positiva.

Esse jogo que projeto é uma tentativa nesse sentido, assim como outros jogos que já projetei, tanto no meu Teste de Conclusão de Curso de 2022 – nesse caso focado apenas em Palmares, sem a associação com as Conexões Atlânticas que permeou o presente trabalho – como aqueles que não tiveram embasamento acadêmico. Junto aos meus alunos já construí jogos de temas variados como os já apresentados “Jogo da Grécia e Roma Antigas” e o “Jogo dos Extremos”. Meu primeiro jogo pedagógico similar foi feito em 2018 com a temática da Mesopotâmia e vendo o engajamento do alunado com tais atividades, procurei desde então fazê-las sempre que a oportunidade surgiu. Por vezes planejadas com antecedência e cuidado, por vezes realizadas de forma desesperada para tentar melhorar um cotidiano brutal.

Como salientei diversas vezes ao longo dos capítulos, o uso dessa metodologia por professores em sala de aula pode ser ressignificado de diversas formas. Uma característica do ofício de professor é por vezes copiar e quase sempre adaptar boas ideias de colegas de trabalho em uma tentativa constante de tornar o cotidiano mais aprazível e vencer a apatia e o

desinteresse em busca de um alunado engajado no aprendizado. Antes de criar qualquer trabalho acadêmico sobre a confecção de jogo de cartas, pude observar com prazer um colega professor escutar sobre minhas ideias e aplicá-las em sua turma no mesmo dia – o planejamento nesse caso foi praticamente inexistente e mesmo assim a atividade aconteceu bem. Assim como já usei ideias de outros professores que pareciam ser boas para a minha prática – e muitas vezes foram. A própria ideia de utilizar cartas com níveis de atributos surgiu de conversas e debates com professores em atividade quando eu ainda era um universitário e bolsista Pibid na UERJ, em 2015.

Convido, portanto, ao professor que lê, a usar e abusar do método que desenvolvi de construção de jogo neste trabalho em sala de aula. Podendo repetir a sequência didática, as cartas a serem confeccionadas e o tipo de jogo proposto, ou subverter o método, utilizando alguns elementos como inspiração, mas criando outras cartas, outros jogos, organizando toda a atividade em uma sequência didática que faça mais sentido para sua realidade.

Nesse sentido peço aos professores que leem, para não abandonarem a ludicidade, não abandonarem a história de luta da população negra. A sala de aula pode ficar mais prazerosa, ou menos desgastante, quando se investe em ambos. Pode-se aproveitar o mês da consciência negra, mas não se restringir ao mesmo, não se prender às atividades definidas a partir de algumas gestões públicas de educação mais preocupadas em apresentar uma maquiagem de inclusão do que em realmente combater o racismo. A história e cultura afro-brasileira é tema que perpassa todas as nossas vivências e, portanto, precisa ser abordada o máximo de vezes possível em sala de aula, durante o ano letivo.

Cremos ter conseguido produzir uma atividade pedagógica que relacionou Palmares com o Atlântico Negro e a África Central; colonialismo e escravidão com colonialidade e racismo; lutas de pessoas negras no passado escravocrata com a vivência negra e periférica atual; além do tão preconizado aprendizado com a ludicidade.

O Jogo Palmares e Conexões Atlânticas se insere como mais uma tentativa de refletir para além dos conteúdos históricos a realidade em que vivemos – o que se caracteriza como a principal relevância do Ensino da História, pensar e agir no mundo. Tal realidade, marcada por racismo, exclusão e violências de gênero, não é alheia aos professores e alunos, mas parte fundante e marcante na mente e no corpo de ambos.

Nossos antepassados lidaram com formas ainda mais violentas, antecessoras diretas das violências sofridas por nós. As principais delas, a escravidão do africano e do indígena e o tráfico transatlântico, eram verdadeiras “máquinas de moer gente” que precisamos revisitar e compreender se queremos de alguma forma entender problemas que nosso povo sofre

atualmente. Milhões de africanos morreram pelo caminho em navios negreiros que carregavam centenas de pessoas cada um, em uma compressão de corpos e insalubridade pavorosa durante semanas. Apenas para chegar em terra e em vez de alívio, se depararem com uma realidade de trabalhos forçados que matava em questão de poucos anos.

O contingente de escravizados estava constantemente sendo abastecido pelo tráfico, muito mais do que pelos nascidos no Brasil, conforme Conrad em sua obra *Tumbeiros: o tráfico escravista para o Brasil*¹³⁶. Isso indica uma mortalidade altíssima. Ao ler tal obra pela primeira vez – em 2020, quando pesquisava para a escrita de um romance histórico com a temática da África se conectando com Palmares – confesso ter me chocado com a brutalidade contida nas páginas de Conrad. A descrição contida em sua obra – que utilizei aqui no terceiro capítulo – quando a li pela primeira vez, cinco anos atrás, me lembrou muito a de pessoas presentes em descrições que li e as imagens que vi tantas vezes sobre os campos de extermínio do holocausto nazista na II Guerra Mundial. O corpo humano degradado ao nível mais baixo possível que o limiar entre a vida e a morte permitem. Não estou aqui comparando processos históricos levianamente como se fossem os mesmos. Os objetivos eram diferentes, afinal os traficantes não queriam deliberadamente matar todos os africanos que carregavam em seus tumbeiros, e sim vende-los, ainda que acabassem matando aos milhões. Mas relembrar a escravidão e o tráfico transatlântico de escravizados enquanto parte fundante do nosso país é necessário assim como é, e mais ainda, relembrar que pessoas negras que passaram por esse processo, mas se levantaram contra o mesmo e lutaram o quanto seus corpos permitiram.

Dentro desse contexto, mulheres e homens negros optaram por viver em vez de sobreviver. Mignolo procurou introduzir um novo conceito para a resistência das pessoas subalternizadas pelo colonialismo e pela colonialidade, o de “re-existir”. Mas aqui se optou pela praticidade da comunicação no texto aos leitores e em sala de aula aos alunos. Apesar de apreciar o uso de conceitos que tragam novas contribuições, como o de corporeidade e o de sociogenia tão utilizados neste trabalho, sou desconfiado de novas nomenclaturas que procuramos dar a conceitos que já podem ser expressos por palavras que utilizamos. Resistência é uma dessas palavras.

Palmares representa essa escolha de resistência. Frente à máquina de moer gente criaram uma estrutura social e uma organização política capaz de oferecer uma esperança de segurança aos escravizados de Pernambuco, que se rebelavam e fugiam em massa no século XVII. Palmares, afinal reuniu talvez duas dezenas de milhares de habitantes. Curioso e elucidativo

¹³⁶ CONRAD, op. cit.

não poder ser observado na documentação o movimento inverso de episódios de fuga em massa de Palmares para a capitania de Pernambuco.

Nas matas palmarinas, se desenvolveu Angola Janga. Um território onde se podia viver de modo tradicional e nostálgico em relação a África Central, com o vinho de palma e o azeite extraído das Palmeiras, além do uso dessas árvores para a construção de casas e produção de vestimentas. Uma terra fértil, onde de quase tudo poderia se plantar e ao lado da criação de galinhas descrita nas fontes, a construção de armadilhas para caçar a exuberante fauna garantia alimentação de qualidade. Fortificações bem construídas e forjas para trabalhar o ferro que conseguissem obter revelam que além de aproveitar dos recursos naturais, os palmaristas tinham o conhecimento técnico para proteger seu território, como o fizeram com sucesso por décadas e possivelmente mais de um século, até que finalmente a máquina de guerra colonial portuguesa destruiu seus principais redutos. Os indícios históricos nos permitem chegar à conclusão de que valia a pena lutar por uma vida em Palmares.

Com suas hierarquias, leis punitivas (a deserção era punida com a morte pelos palmaristas), disputas políticas violentas entre Zumbi e Ganga Zumba e acossados o tempo inteiro pelo poder colonial munido com mais armas de fogo e mais metal, em constante estado de guerra; Palmares ainda parecia ser mais seguro aos afro-brasileiros de Pernambuco do que a própria capitania.

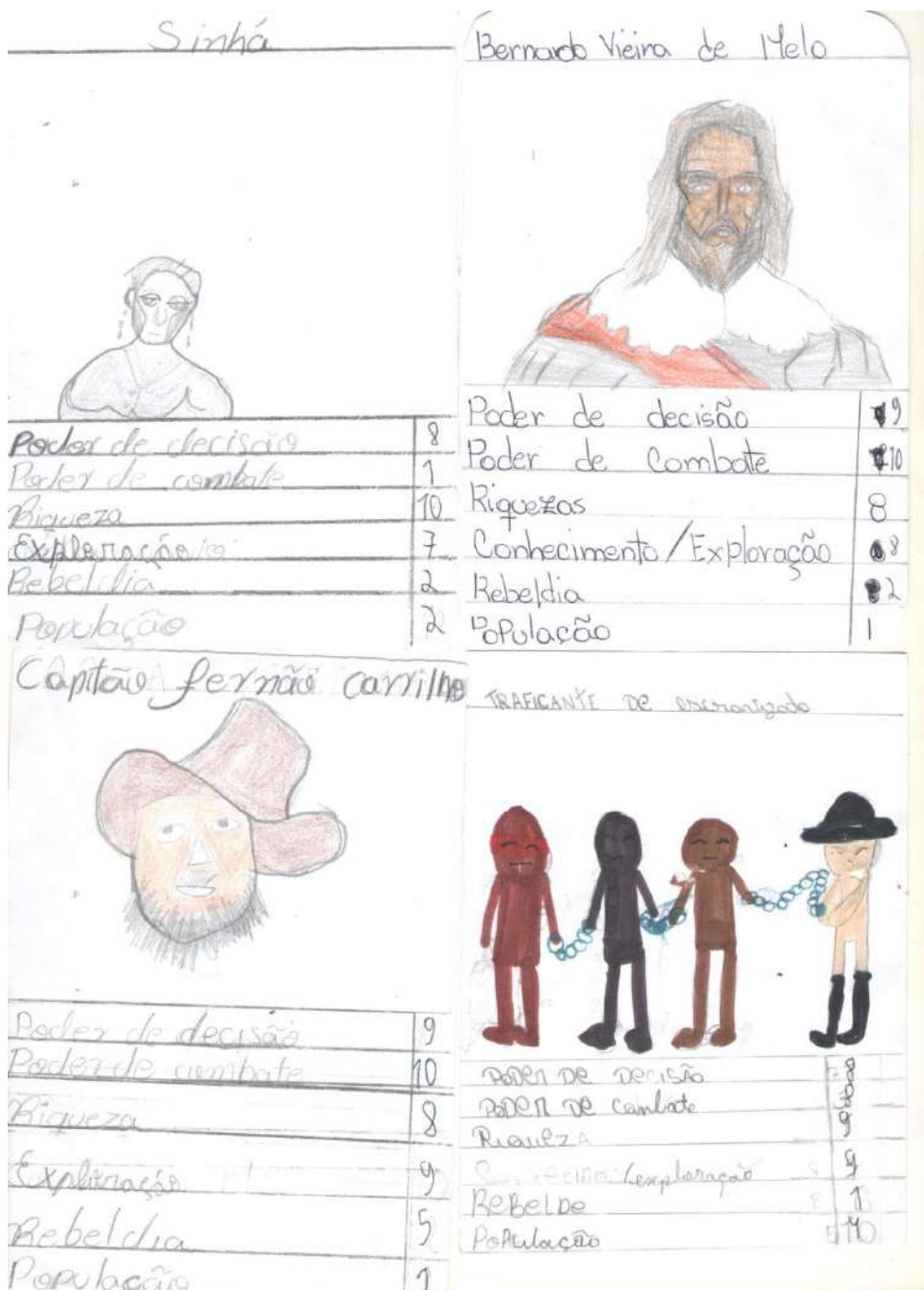
Muito diferente de um lar de anjos que criaram um paraíso social, Palmares era um lugar com suas contradições, divisões, hierarquias, disputas e conflitos inerentes a qualquer grande comunidade humana. E em meio a isso um refúgio seguro para os que foram escravizados foi formado em um território de floresta e montanhas que a vivência europeia apenas conseguia entender como hostil. Ao lado de uma colônia baseada na monocultura do açúcar (ainda que outros alimentos fossem cultivados pelos roceiros em menor escala do que o açúcar nos engenhos) para exportação à metrópole portuguesa, a policultura floresceu entre os palmaristas e produziu guerreiros fortes.

O que se espera com o Jogo Palmares e Conexões Atlânticas é que alunos do ensino básico entendam que uma outra realidade, diferente da escravização colonial, naquele contexto foi possível, por muito tempo antes de sua destruição. Gerações inteiras de nascidos em Palmares podem nunca sequer ter experimentado a escravidão devido a fuga de seus pais e avós. E se uma realidade melhor foi possível em meio aquela vivência humana, que seja possível a nossa vivência também conceber realidades melhores. Se este trabalho não formula “como” fazer isto, no mínimo aponta que é possível fazê-lo, pois outros já fizeram, sofrendo tanto como ou mais que nós, talvez alguns sejam ancestrais nossos inclusive.

A aprendizagem pode não ser imediata. O jogo tem a potencialidade de despertar a curiosidade e a criatividade, quem sabe a memória de todo esse processo surja ao aluno em uma experiência futura. Como já mencionado neste trabalho, a atividade de jogar carrega uma imprevisibilidade, de modo que Fortuna a aponta como uma aposta o seu uso no ensino de História. Que o baralho do Jogo Palmares e Conexões Atlânticas seja o início de apostas bem-sucedidas.

ANEXOS:

Anexo 1: Versão preliminar do Jogo Palmares e Conexões Atlânticas com total de trinta cartas, realizada junto a turma 801, da Escola Municipal Irena Sendler, no município de Mesquita, no estado Rio de Janeiro.¹³⁷



¹³⁷ O jogo tem trinta dos quarenta personagens idealizados na dissertação. Podem ser observadas diferenças na habilidade de confecção e erros de português que foram observados durante a correção junto a turma. Foi a primeira vez que tal turma executou tal dinâmica e como indicado no primeiro capítulo da dissertação, é comum o aparecimento de tais erros.

ROCEIRO



Poder de Decisão	2
Poder de Combate	5
Riqueza	3
Conhecimento / Exploração	5
Rebelião	3
População	10

Ferreiro dos Palmares



Poder de decisão	7
Poder de Combate	5
Riqueza	4
Conhecimento / Exploração	8
Rebelião	9
População	3

ESCRAVIZADA AFRICANA



Poder de Decisão	1
Poder de Combate	3
Riqueza	1
EXPLORAÇÃO	7
Rebelião	6
POPULAÇÃO	9

DONATÁRIA MARIA NARGRIDA



Poder de decisão	10
Poder de Combate	10
Riqueza	10
Exploração	8
Rebelião	1
População	1

GUERREIRAS DAS PALMAIRES



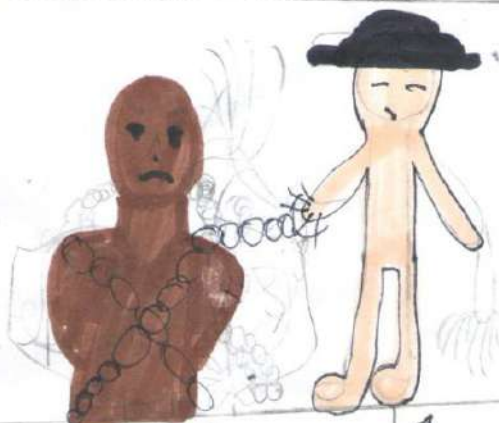
Poder de decisão	9
Poder de combate	9
Riqueza	5
Exploração	8
Rebelião	10
População	7

ITOA TAPUIA



Poder de decisão	8
Poder de combate	10
Riqueza	5
Exploração	8
Rebelião	10
População	1

ESCRANIZADO AFRICANO



Poder de decisão	1
Poder de combate	5
Riqueza	1
Conhecimento / Exploração	7
Rebelião	6
População	10

Bandeirante Paulista



Poder de decisão	5
Poder de combate	10
Riquezas	6
Conhecimento / Exploração	5
Rebelião	8
População	15

Soldados dos Henriques



Poder de decisão	4
Poder de combate	10
Riqueza	5
Exploração	8
Rebelião	2
População	4

Soldados da Capitania



Poder de decisão	10
Poder de combate	8
Riqueza	10
Exploração	9
Rebelião	1
População	1

Guerreira de palmares



PODER DE DECISAO	6
PODER DE COMBATE	10
RIQUEZA	
EXPLORACAO	
REBELDIA	
POPULACAO	

ACA INENE



PODER DE DECISAO	9
PODER DE COMBATE	4
RIQUEZA	7
EXPLORACAO	10
REBELDIA	30
POPULACAO	10

ROCEIRA



Poder de decisão	2
Poder de combate	4
Riqueza	3
Exploração	6
Rebelião	8
População	19

Zumbi Rei das palmeiras



Poder de decisão	10
Poder de combate	10
Riqueza	8
Exploração	9
Rebelião	10
População	1

Espia



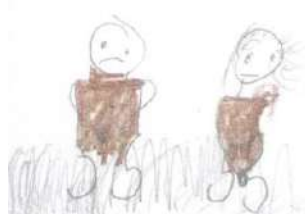
Poder de Decisão	5
Poder de Combate	8
Riqueza	5
Exploração	8
Rebelião	5
População	7

Guerreiro Oncaze



Poder de decisão	3
Poder de Combate	9
Riqueza	2
Conhecimento / Exploração	5
Rebelião	5
População	4

Agricultura do palmar



PODER DE DECISÃO 10

PODER DE COMBATE 5

riqueza 4

exploração 7

rebeldia 7

População 10

GUERRIRO DA CAMARÃO



PODER DE DECISÃO 4

PODER DE COMBATE 6

riqueza 5

exploração 6

rebeldia 4

População 4

Escravizada Indígena



PODER DE DECISÃO 1

PODER DE COMBATE 3

riqueza 1

exploração 5

rebeldia 6

População 9

Domingo de Jorge velho



PODER DE DECISÃO 4

PODER DE COMBATE 10

riqueza 9

exploração 7

rebeldia 7

População 7

Ganga Zona



Poder de decisão	9
Poder de Combate	7
Riqueza	7
Conhecimento / Exploração	7
Rebelião	6
População	1

SINHO



PODER DE DECISÃO	9
PODER DE COMBATE	6
RIQUEZA	10
EXPLORAÇÃO	8
REBELDIA	1
POPULAÇÃO	3

Referências Bibliográficas:

ALENCASTRO, Luiz Felipe de. “História geral das guerras sul-atlânticas: o episódio de Palmares”. In: GOMES, Flávio dos Santos (Org.). *Mocambos de Palmares: histórias e fontes (séc. XVI-XIX)*. Rio de Janeiro: 7Letras, 2010.

BRASIL. Ministério da Educação. *Base Nacional Comum Curricular*. Brasília, 2018.

CARNEIRO, Edison. *O Quilombo dos Palmares*. São Paulo: Companhia Editora Nacional, 1958.

CONRAD, Robert Edgar, *Tumbeiros: o tráfico escravista para o Brasil*. São Paulo: Editora Brasileira, 1985

D'SALETE, M. Angola Janga. São Paulo: Veneta, 2017.

DAMASCENO, Felipe Aguiar. *A ocupação das terras dos Palmares de Pernambuco (séculos XVII-XVIII)*. Tese de doutorado, Universidade Federal do Rio de Janeiro, 2018.

ENNES, Ernesto. *As Guerras nos Palmares: subsídios para a sua história*. São Paulo, Rio de Janeiro, Recife, Porto Alegre: Companhia Editora Nacional, 1938.

FANON, Frantz. “Introdução”. In: FANON, Frantz. *Pele negra máscaras brancas*. Salvador: EDUFBA, 2008.

FARIA CODAS, Iuri. (2024). O Tratado: Hatäta. *Modernos & Contemporâneos - International Journal of Philosophy* [issn 2595-1211], 7(17), 128–149. Recuperado de <https://ojs.ifch.unicamp.br/index.php/modernoscontemporaneos/article/view/5221>.

FORTUNA, Tânia Ramos. “Brincar é aprender”. In: GIACOMONI, Marcello Paniz; PEREIRA, Nilton Mullet (org). *Jogos e Ensino de História*. Porto Alegre: Editora da UFRGS, 2018.

GIACOMONI, Marcello Paniz. “Construindo jogos para o Ensino de História”. In: GIACOMONI, Marcello Paniz; PEREIRA, Nilton Mullet (org). *Jogos e Ensino de História*. Porto Alegre: Editora da UFRGS, 2018.

GIACOMONI, Marcello Paniz; PEREIRA, Nilton Mullet (org). “Flertando com o Caos”. In: GIACOMONI, Marcello Paniz; PEREIRA, Nilton Mullet (org). *Jogos e Ensino de História*.

Porto Alegre: Editora da UFRGS, 2018.

GOMES, Flávio dos Santos. *Palmares*. São Paulo: Editora Contexto, 2005.

BOLOGNESI, Luiz. **Guerra de Palmares**. In: *Guerras do Brasil.doc*. Direção: Luiz Bolognesi. São Paulo: Buriti Filmes, 2018. 1 episódio (aprox. 26 min). Série documental.

HOBBSAWM, Eric. *Era dos Extremos: o Breve Século XX (1914-1991)*. São Paulo, Companhia das Letras, 2003

HUIZINGA, Johan. *Homo Ludens*. São Paulo: Perspectiva, 2000.

INSTITUTO BRASILEIRO DE GEOGRAFIA E ESTATÍSTICA (IBGE). **Nomes no Brasil - Censo Demográfico 2022**. Rio de Janeiro: IBGE, 2025. Disponível em: <https://censo2022.ibge.gov.br/nomes>. Acesso em: 29 de jan. 2026.

LARA, Sílvia Hunold; FACHIN, Phablo Roberto Marchis Fachin (org) *Guerra contra Palmares: O manuscrito de 1678*. São Paulo: Chão Editora, 2021.

LOPES, Nei (20/11/2014). “Dandara: ficção ou realidade”. Disponível em <https://www.geledes.org.br/dandara-ficcao-ou-realidade/>. Acesso em 29 de janeiro de 2026.

MIGNOLO, Walter. “Desafios decoloniais hoje”. In: *Revista Epistemologias do Sul*, Foz do Iguaçu/PR, 1(1), pp. 12-32, 2017.

NARLOCH, Leandro. *Guia politicamente incorreto da história do Brasil*”. São Paulo: Editora Leya, 2009.

PATSI, Renato; OLIVEIRA JÚNIOR, Gilson Brandão. Qual quilombo? O pensamento pós-colonial e decolonial na reelaboração simbólica dos quilombos. In: *Rev. Hist. UEG*, Porangatu, v.8, n.1, e-811908, jan./jun. 2019. Disponível em: <<https://www.revista.ueg.br/index.php/revistahistoria/article/view/8533>>. Acesso em 29 de jul. de 2022.

QUIJANO, Anibal. “Colonialidade do poder e classificação social”. In: SANTOS, Boaventura de Sousa; MENESES, Maria Paula (org). *Epistemologias do Sul*. Coimbra: Almedina, 2009.

SANTOS, Boaventura de Sousa. “Para além do pensamento abissal: das linhas globais para uma ecologia de saberes”. In: SANTOS, Boaventura de Sousa; MENESES, Maria Paula (org). *Epistemologias do Sul*. Coimbra: Almedina, 2009.

SEFFNER, Fernando. “Aprender e ensinar história: como jogar com isso?”. In: GIACOMONI, Marcello Paniz; PEREIRA, Nilton Mullet (org). *Jogos e Ensino de História*. Porto Alegre: Editora da UFRGS, 2018.

SILVEIRA, Oliveira. “A evocação do 20 de novembro: origens”. In: GOMES, Flávio dos Santos (Org.). *Mocambos de Palmares: histórias e fontes (séc. XVI-XIX)*. Rio de Janeiro: 7Letras, 2010.

THORNTON, John K. “Angola e as origens de Palmares”. In: GOMES, Flávio dos Santos (Org.). *Mocambos de Palmares: histórias e fontes (séc. XVI-XIX)*. Rio de Janeiro: 7Letras, 2010.

UNIDOS PELOS DIREITOS HUMANOS. “Um breve histórico dos direitos humanos: O Cilindro de Ciro”, disponível em: <<https://www.unidospelosdireitoshumanos.org.br/what-are-human-rights/brief-history/>> Acesso em 29 de jul. de 2022.

ZALLA, Jocelito; ANTONI, Edson. “O que o jogo ensina: práticas de construção e avaliação de aprendizagens em História”. In: GIACOMONI, Marcello Paniz; PEREIRA, Nilton Mullet (org). *Jogos e Ensino de História*. Porto Alegre: Editora da UFRGS, 2018.