

**UNIVERSIDADE FEDERAL DE SANTA MARIA
CENTRO DE EDUCAÇÃO
MESTRADO PROFISSIONAL EM ENSINO DE HISTÓRIA**

**JOGO ANALÓGICO PARA O ENSINO DE HISTÓRIA AGRÁRIA EM
UMA ESCOLA DO CAMPO**

DISSERTAÇÃO DE MESTRADO

Tatiane de Souza Ritter

**Santa Maria, RS, Brasil
2016**



PROFHISTÓRIA

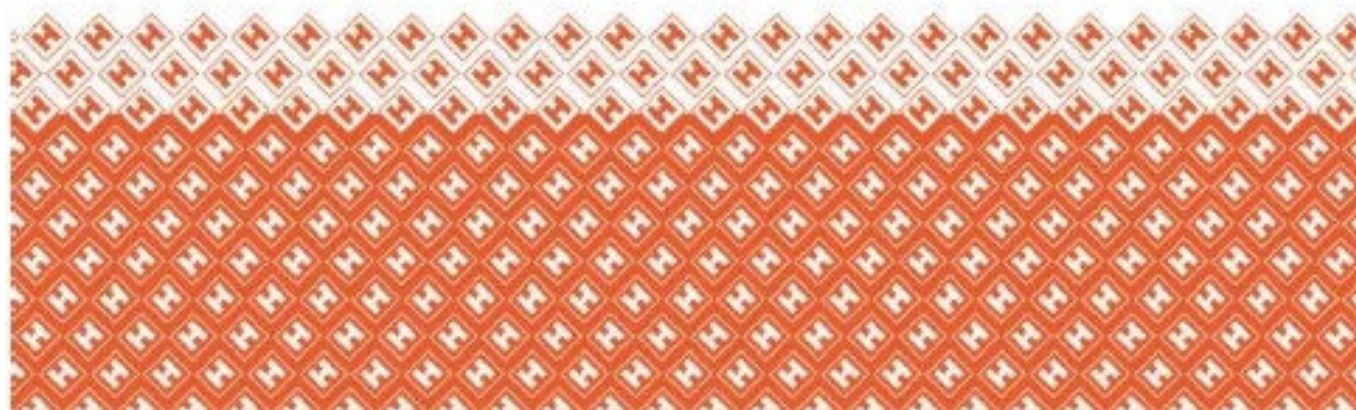
MESTRADO PROFISSIONAL
EM ENSINO DE HISTÓRIA

TATIANE DE SOUZA RITTER

Jogo analógico para o ensino de história agrária em uma escola do campo

UNIVERSIDADE FEDERAL DE SANTA MARIA

Novembro/2016



JOGO ANALÓGICO PARA O ENSINO DE HISTÓRIA AGRÁRIA EM UMA ESCOLA DO CAMPO

por

Tatiane de Souza Ritter

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Mestrado Profissional em Ensino de História, da Universidade Federal de Santa Maria (UFSM, RS), como requisito parcial para obtenção do grau de
Mestre em Ensino de História

Orientador: Prof. Dra. Leonice Mourad

Santa Maria, RS, Brasil

2016

Ficha catalográfica elaborada através do Programa de Geração Automática da Biblioteca Central da UFSM, com os dados fornecidos pelo(a) autor(a).

Ritter, Tatiane de Souza
JOGO ANALÓGICO PARA O ENSINO DE HISTÓRIA AGRÁRIA EM UMA
ESCOLA DO CAMPO / Tatiane de Souza
Ritter.- 2016.
87 p.; 30 cm

Orientador: Leonice Aparecida de Fátima Alves Pereira Mourad
Dissertação (mestrado) - Universidade Federal de Santa Maria, Centro de Educação, Programa de Pós-Graduação em História em Rede Nacional, RS, 2016

1. Ensino de História 2. Jogo educativo 3. História Agrária Brasileira I. Mourad, Leonice Aparecida de Fátima Alves Pereira II. Título.

**Universidade Federal de Santa Maria
Centro de Educação
Mestrado Profissional em Ensino de História**

A Comissão Examinadora, abaixo assinada,
aprova a Dissertação de Mestrado

**JOGO ANALÓGICO PARA O ENSINO DE HISTÓRIA AGRÁRIA
EM UMA ESCOLA DO CAMPO**

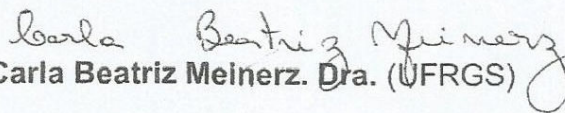
elaborada por
Tatiane de Souza Ritter

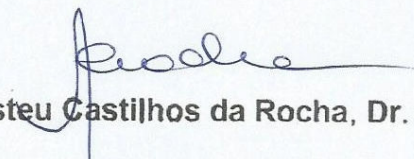
como requisito parcial para a obtenção do grau de
Mestre em Ensino de História

Comissão Examinadora:

Leonice Mourad, Dra.
(Presidente/Orientador)

José Iran Ribeiro, Dr. (UFSM)


Carla Beatriz Meinerz, Dra. (UFRGS)


Aristeu Castilhos da Rocha, Dr. (IFF)

Santa Maria, 26 de agosto de 2016.

Dedico esse trabalho aos meus alunos Luiza, Mariana, Rafaela, Júlia, Joana, João Felipe, Fabiano e Diego por possibilitarem a existência do mesmo.

À minha filha Alice por ser a inspiração para tudo que faço.

AGRADECIMENTOS

Gostaria de agradecer em primeiro lugar aos meus alunos, todos os que já passaram pelas minhas aulas no meu exercício profissional, em especial aqueles que estiveram comigo na execução deste trabalho, Diego Jorge Delgado Godoi, Fabiano Manoel Kuff, Joana Camargo Moura, João Felipe Camargo Moura, Luiza Eduarda da Rosa Wachtmann, Mariana Gonçalves Vaz, Rafaela Olegário Estevo e Júlia Silva Machado, pela participação efetiva e entusiasmo em cada etapa.

Agradeço de sobremaneira aos professores membros da banca de qualificação e da presente dissertação, Profa. Dra. Carla Meinerz, Prof. Dr. José Iran Ribeiro e Prof. Dr. Aristeu Castilhos da Rocha por todas sugestões e apontamentos que, sem dúvida, enriqueceram e propiciaram a existência da mesma.

Aos meus familiares por todo o apoio que me foi dado: minha mãe que além de todo o suporte, me auxiliou na parte artesanal do trabalho confeccionando não somente o dado gigante como também os cartões do jogo; meu pai que foi auxiliar de fotografia mesmo sem entender do assunto; minhas irmãs Tainá e Thais, a primeira por ajudar na revisão da parte escrita e por tantas sugestões e a segunda por simplesmente me amar e fazer pensamento positivo para tudo que faço; meus irmãos pequenos Gabriela e Luiz Eduardo por fazerem parte da família e engrossarem a fila dos que torcem por mim.

Agradecimento especial devo a minha filha Alice, não só por ser a razão e a alegria da minha vida, mas pela compreensão, apoio incondicional e por ser o meu motivo de buscar cada vez mais.

Também devo agradecer a todos da escola Antônio Prevedello pela acolhida que o presente trabalho recebeu, em especial à diretora Ana Cláudia Daltrozo Menezes.

Por fim, mas de importância incomensurável, gostaria de agradecer a professora Gabriela Dambrós por todo o auxílio no layout da lona, revisão do trabalho e pertinentes colocações, e a minha orientadora Profa. Dra. Leonice Mourad, sem a qual esse trabalho não seria possível, não consigo encontrar palavras que demonstrem o quão imensa é a minha gratidão por sua orientação, dedicação e amizade.

RESUMO

Dissertação de Mestrado
Programa de Pós-Graduação em Ensino de História
Universidade Federal de Santa Maria

JOGO ANALÓGICO PARA O ENSINO DE HISTÓRIA AGRÁRIA EM UMA ESCOLA DO CAMPO

AUTORA: TATIANE DE SOUZA RITTER

ORIENTADORA: LEONICE MOURAD

Data e Local da defesa Santa Maria, 26 de agosto de 2016.

São frequentes as críticas ao ensino tradicional de História, baseado somente na memorização de fatos e personagens, percebendo o movimento histórico de forma linear e estática. Dessa forma, faz-se necessário pensar e elaborar novas ferramentas para o processo educativo, tendo em vista a percepção de que não há como desvincular a escola da realidade social em que está inserida. Nesse sentido, a presente pesquisa tem como objetivo geral contribuir para a prática de ensino de história elaborando um jogo analógico para ser utilizado em aula priorizando conteúdos de ensino de história agrária brasileira. Os objetivos específicos foram: (a) elaborar um jogo educativo para apoio ao ensino e aprendizagem de história agrária brasileira; (b) validar o jogo com alunos do ensino fundamental de uma escola de zona rural; (c) Averiguar o potencial educativo dos jogos incorporados na prática pedagógica da disciplina de História, percebendo suas possibilidades e limitações. A elaboração do jogo foi pautada pelos pressupostos da pesquisa bibliográfica e documental priorizando uma abordagem qualitativa, do tipo estudo de caso e, para o desenvolvimento do jogo, foi necessário a sua elaboração, planejamento, execução, para sua posterior, avaliação realizada com os alunos da Escola Municipal de Ensino Fundamental Antonio Prevedello, localizada na área rural do município de Cruz Alta/RS, que identificaram positivamente o processo de aprendizagem potencializado pelo jogo utilizando argumentos que vão desde o caráter lúdico e divertido do mesmo até apontamentos sobre o efetivo envolvimento da turma com os conteúdos propostos.

Palavras-chave: Ensino de História. Jogo educativo. História Agrária Brasileira

ABSTRACT

Master Dissertation
Postgraduate Program in History Teaching
Federal University of Santa Maria

AN ANALOG GAME FOR EDUCATION OF AGRARIAN HISTORY IN A RURAL SCHOOL

AUTHOR: TATIANE DE SOUZA RITTER

SUPERVISOR: LEONICE MOURAD

Date and Place of Defense: Santa Maria, august 26, 2016.

There are frequent criticism of the traditional teaching of history, based only on facts and characters, treating the unfolding of historical events of linear and static manner. Thus, it is necessary to think and develop new tools for the educational process, with a view to the realization that there is no way to unlink the school of social reality in which it operates. In this sense, this research has the general objective to contribute to the practice of history teaching designing an analog game to be used in class. The specific objectives were: (a) prepare an educational game to support the teaching and learning of Brazilian agrarian history; (b) validate the game with elementary school students of a school of countryside; (c) investigating the educational potential of embedded games in the teaching practice of the discipline of history, realizing its possibilities and limitations. The research will be conducted through a qualitative approach, the case study type and for the development of the game, its development will be necessary, planning, execution, for their later evaluation. Since the validation of the research will be conducted with the students of the Municipal School of Basic Education Prevedello Antonio, located in the rural area of Cruz Alta / RS. Which positively identified the learning process enhanced by the game using arguments ranging from the playful and fun character of the game to notes on the effective involvement of the class with the proposed contents.

Keywords: History teaching. Agrarian history. Educational game.

LISTA DE ILUSTRAÇÕES

Figura 1 - Localização do município de Cruz Alta/RS	15
Figura 2 – Sala Ambiente de História/Geografia	46
Figura 3 – Sala Ambiente de História/Geografia	46
Figura 4 – Turma e docente, início do ano letivo.....	47
Figura 5 – Turma de aplicação em junho de 2016	48
Figura 6 –Trilha, dado almofada.....	51
Figura 7 – Trilha	52
Figura 8 – Exemplo cartão pergunta	53
Figura 9 – Exemplo cartão resposta.....	53
Figura 10 – Exemplo cartão bônus.....	54
Figura 11 – Exemplo cartão ônus.....	54
Figura 12 – Layout da trilha.....	55
Figura 13 – Livros didáticos utilizados para pesquisa em sala de aula	60
Figura 14 –Exemplo de abordagens dos livros didáticos	60
Figura 15 – Exemplo de abordagens dos livros didáticos	61
Figura 16 – Exemplo de abordagens dos livros didáticos	61
Figura 17 – DVD do acervo da escola.....	62
Figura 18 – Avaliação piloto	64
Figura 19 – Regramento	66
Figura 20 – Divisão dos grupos.....	67
Figura 21 – Verificação do material.....	68
Figura 22 – Verificação do material.....	68
Figura 23 – Verificação do material.....	68
Figura 24 – Momento inicial de reconhecimento do jogo	69
Figura 25 – Jogo em andamento.....	70
Figura 26 – Mosaico de fotografias da interação dos alunos com o jogo	71
Figura 27 – Cartão pergunta sobre o plantation	72
Figura 28 – Cartão resposta sobre o plantation	73
Figura 29 – Mosaico de fotografias da interação dos alunos com o jogo	75

LISTA DE APÊNDICES

Apêndice A – Termo de confidencialidade	85
Apêndice B – Termo de consentimento livre e esclarecido	86

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO	13
1 FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA	19
1.1 Ensino e Aprendizagem.....	20
1.2 Ensino e Aprendizagem de História	21
1.2.1 O Contexto do ensino de História no Brasil Imperial	22
1.2.2 As mudanças no ensino de História ao longo do Brasil Republicano.....	24
1.3 Metodologias e recursos didáticos/pedagógicos	28
1.4 Jogos.....	32
1.5 Apontamentos preliminares de história agrária	35
1.6 Educação do campo.....	39
2 ESCOLA MUNICIPAL DE ENSINO FUNDAMENTAL ANTÔNIO PREVEDELLO	43
2.1 O município.....	43
2.2 A escola.....	43
2.3 A turma.....	46
3 O JOGO	49
3.1 Os preparativos	56
3.2 A validação do jogo.....	65
CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	76
REFERÊNCIAS	80
APÊNDICES	83

INTRODUÇÃO

São frequentes as críticas ao ensino de História baseado na história factual, na memorização e na simples transmissão do conhecimento histórico, privilegiando fatos, personagens e datas sem a efetiva problematização histórica. Como bem assevera Fonseca:

(...) a História tradicional positivista adequava-se aos interesses do Estado autoritário, na medida em que apresenta o quadro de uma sociedade hierarquizada, cuja vida é conduzida de cima para baixo e onde a ordem é máxima a ser seguida pelos seus membros. Sem espaço para a interpretação crítica, não há como instrumentalizar o indivíduo para a interpretação e a análise crítica [...] (FONSECA, 1995,p. 31).

Esse conjunto importante de críticas têm, nos anos de 1980, um momento importante, no qual identificamos um esforço de ruptura com essa tradição¹ que aponta que naquele contexto e diante daquela proposta os alunos apresentam desinteresse por temáticas históricas, o que se deve, em grande parte, à distância de sua realidade, não percebendo-se como participantes na constituição do presente, de tal sorte a inviabilizar a percepção da história como um conhecimento contextualizado histórica e socialmente.

Repisando argumentos de Toledo (2000), podemos afirmar que essa perspectiva tradicional, pode ser vista sob diferentes enfoques, ainda que predomine a compreensão da forte presença do método positivista.²

¹ Sobre esse movimento ver: Elza Nadai, “O Ensino de História no Brasil: trajetória e perspectiva”. Revista Brasileira de História. v.13. n.25/26. São Paulo, setembro de 1992.

² Sobre a abrangência do conceito de tradicional referimos Toledo para quem: “O conceito de tradicional, nesses casos, se dividiu entre os críticos radicais (ligados ao marxismo) e os novos historiadores (ligados à historiografia francesa). Para os primeiros, o tradicional é histórico e se constitui pelo que predominou de uma historiografia que encontra respaldo nas relações sociais que a originou e que fundamenta o conteúdo do ensino oficial orientado pelo Estado burguês. Tradicional seria, portanto, o que permaneceu dominante, em função de a estrutura social que o criou também manter-se dominante. Dessa forma, não se modifica o caráter da história tradicional, positivista, enquanto as relações que a engendraram e fortaleceram não forem contestadas. O inovador é, desse ponto de vista, uma historiografia que desvenda, até as últimas conseqüências, as contradições da sociedade burguesa e contribui para a busca da superação das relações sedimentadas. Para os outros, o tradicional foi tido como uma tendência ultrapassada, em função do surgimento de uma abordagem moderna. Consideram tradicional algo que se torna obsoleto e desatualizado. Dessa idéia faz-se a crítica não apenas ao positivismo, como ao marxismo também, em função de representarem as historiografias ultrapassadas. Em geral, aceitam as contribuições da Nouvelle Histoire como inovadora. Nesse mesmo entendimento de tradicional por último registrado, podemos reconhecer, ainda, uma posição intermediária. A que compreende que tradicional é o positivismo e também o marxismo, mas que se mantém na tentativa de aproveitar as contribuições de cada uma

Dessa forma, faz-se necessário pensar e elaborar novas ferramentas para o processo educativo, tendo em vista a percepção de que não há como desvincular a escola da realidade social em que está inserida, prioritariamente do ensino de história que tem como função primeira o desvelamento da realidade.

Frente a isso, nesta investigação propõe-se a elaboração e avaliação de um jogo como apoio e suporte para o ensino dos conteúdos da disciplina de História, apresentando-se como uma possibilidade de superação para o problema, no que tange especificamente a História Agrária, conteúdo esse, por vezes invisibilizado na disciplina curricular de história.

Assim, o presente trabalho tem como objetivo geral contribuir para a qualificação do ensino de História Agrária Brasileira a partir da elaboração de um jogo analógico. Para a consecução desse objetivo, estabelecem-se os objetivos específicos:

- (a) Identificar e sistematizar os debates teóricos acerca do ensino de História e suas possibilidades metodológicas;
- (b) Elaborar um jogo educativo como recurso auxiliar ao processo de ensino e aprendizagem de história agrária brasileira;
- (c) Validar colaborativamente o jogo com os educandos do ensino fundamental da Escola Municipal de Ensino Fundamental Antônio Prevedello- Cruz Alta/RS (Figura 1).

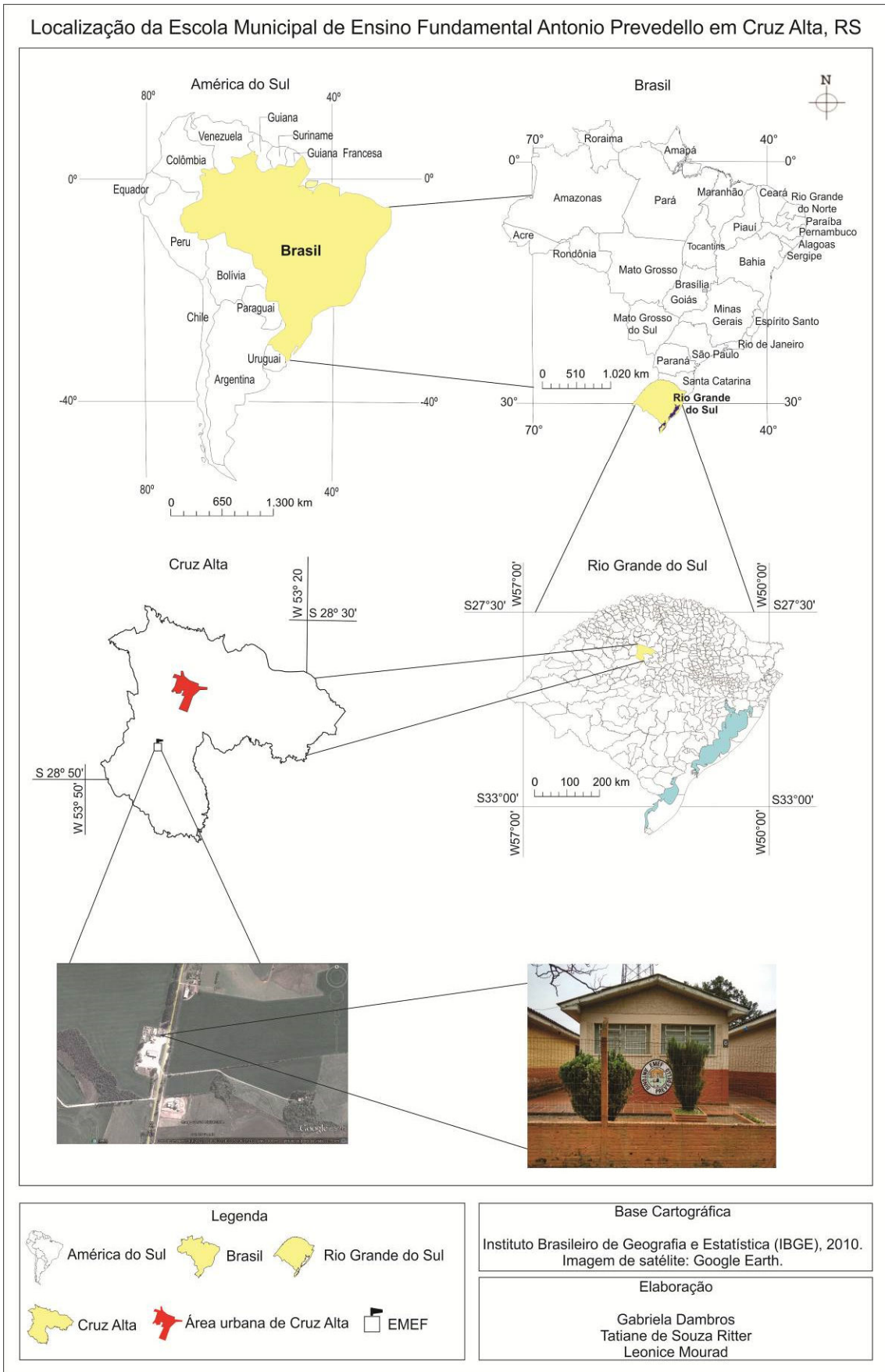


Figura 1: Localização da Escola.

Para a realização deste trabalho, foi necessário proceder um levantamento da bibliografia disponível sobre o tema, para posterior elaboração do material lúdico, bem como sua aplicação e avaliação como ferramenta de ensino.

A escolha do tema decorre da percepção empírica e também bastante referida na bibliografia especializada, a respeito das limitações ao ensino e à aprendizagem de conteúdos históricos na educação básica. Tais obstáculos devem-se, em grande parte, à dificuldade dos docentes de ampliarem as possibilidades metodológicas utilizadas em sala de aula. O ensino de história tem uma tradição secular de priorizar aspectos referentes à memorização, muitos deles desconectados dos contextos sócio-culturais em que a escola se insere. Ademais, ainda é recorrente a utilização restritiva do livro didático como único recurso. Esse cenário se agrava quando tratamos de escolas do campo, cuja estrutura física é significativamente mais restrita.

Nesse contexto, justifica-se a relevância deste trabalho por buscar ampliar a compreensão e utilização de outros recursos, como a introdução de jogos, no aprimoramento da prática docente.

Além disso, em razão das características do ensino de história, são ainda poucos os registros de experiências que reconhecem e utilizam os jogos como estratégia importante na construção do conhecimento no contexto escolar. Corrobora esse argumento a simples análise do acervo do Banco Internacional de Objetos Educacionais (BIOE)³, no qual podemos encontrar um volume expressivo de recursos para todas as áreas de conhecimento e nível de ensino, sendo os objetos destinados ao ensino de história em número muito inferior a outras áreas.

Inobstante a essa reduzida visibilidade destacamos a sistematização encontrada na obra *Jogos e Ensino de História*, organizado por Giacomoni e pereira, como resultado de propostas efetivadas no curso de aperfeiçoamento “Ensino de História: modos de pensar, modos de fazer, modos de avaliar – Jogos e Ensino de História”, oferecido pela UFRGS na modalidade EAD.

Ademais, parte expressiva de estudos que tratam da matéria, fazem referência à utilização de jogos tecnológicos, em consonância com as discussões disponibilizadas pelas Tecnologias de Informação e Comunicação (TIC's). Nesse

³<http://objetoseducacionais2.mec.gov.br/>

contexto, as escolas do campo acabam não possibilitando a efetiva utilização de ferramentas dessa natureza, pela ausência de suporte como internet, laboratórios de informática adequados, entre outros fatores. Assim, esta proposta também justifica-se por priorizarmos jogos analógicos para o ensino de história agrária brasileira, em uma escola do campo.

Acrescenta-se, ainda, que a utilização de jogos, quer analógicos quer digitais, é uma realidade no contexto social. Os educandos, em seu cotidiano, utilizam cada vez mais e com habilidade cada vez maior esses recursos, tornando-se fundamental que sejam potencializados, com as respectivas adaptações, ao contexto escolar. Nesse sentido, a proposta pretende contribuir para uma reflexão a respeito de recursos didáticos que facilitem a compreensão de temas históricos pertinentes ao contexto social das escolas e das possibilidades de elaboração desses recursos, na formulação de propostas metodológicas que qualifiquem o ensino de história.

Por fim, vale ressaltar a importância de disponibilizar aos discentes, discussões, ainda que preliminares acerca da história agrária brasileira, priorizando significativamente as suas interfaces com a História do Brasil. Isso foi feito pela docente, o que implicou em um esforço aproximativo com a temática, uma vez que durante sua formação acadêmica, bem nos livros didáticos que a mesma utiliza essa temática não é contemplada, ainda que possamos no entorno da escola identificar um conjunto importante de questões agrárias a serem compreendidas a luz de discussões sobre história agrária brasileira. A escola objeto da presente intervenção é uma escola do campo, basicamente em razão de sua localização fora do perímetro urbano, visto que a mesma (comunidade escolar e equipe diretiva) não se identificam com a temática camponesa.

A mesma tem no seu entorno paisagens nitidamente rurais, recebendo alunos cujos familiares, em sua maioria significativa, são oriundos de áreas rurais, trabalhando e residindo no campo. Mesmo diante disso, a escola não se reconhece curricular/institucionalmente como do campo, além de não implementar os pressupostos da modalidade de escola do campo estabelecida no nosso ordenamento jurídico, mais precisamente na LDB nº 9394/96⁴.

⁴Art. 28. Na oferta de educação básica para a população rural, os sistemas de ensino promoverão as adaptações necessárias à sua adequação às peculiaridades da vida rural e de cada região, especialmente:

I - conteúdos curriculares e metodologias apropriadas às reais necessidades e interesses dos alunos da zona rural;

Acerca da caracterização da escola destacamos ainda um esforço recente, no sentido de adaptar o currículo e, mais precisamente o Projeto Político Pedagógico (PPP), à modalidade de educação do campo, como resultado de uma demanda da Secretaria Municipal de Educação.

II - organização escolar própria, incluindo adequação do calendário escolar às fases do ciclo agrícola e às condições climáticas;
III - adequação à natureza do trabalho na zona rural.

1 FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA

Nesse capítulo apresentaremos algumas reflexões sobre conceitos utilizados neste trabalho, destacam-se: ensino e aprendizagem; ensino e aprendizagem de história; metodologias e recursos didáticos/pedagógicos; jogos, história agrária brasileira e educação do campo.

Nas mais diferentes situações sociais que estamos expostos em nosso cotidiano, proliferam discursos que reconhecem as deficiências da educação em nosso país e as correspondentes explicações para elas. No caso do ensino de História, a mais corrente reclamação por parte dos alunos é a distância entre os conteúdos estudados e sua realidade. Por outro lado, para os professores, o principal obstáculo apontado é a falta de interesse dos alunos pela disciplina de história.

Tendo por objeto de estudo fatos que, na maior parte das vezes, encontram-se distantes no tempo e no espaço, não é difícil reconhecer as dificuldades dos professores de história em estabelecer relações entre esses fatos e a realidade dos alunos, assim como para elaboração de seus planos de aula para qualquer modalidade de ensino⁵.

Com isso, durante a prática profissional de ensino de História, nas diferentes séries e modalidades do ensino Fundamental e Médio, em Unidades de Ensino de vários níveis socioeconômicos, inclusive as da rede particular, são frequentemente observadas às dificuldades que os alunos apresentam, sobretudo no que diz respeito à leitura, interpretação e produção de textos.

Esse fenômeno parece contradizer os avanços tecnológicos que estimulam a diversificação de métodos e técnicas pedagógicas, viabilizando o acesso muito mais amplo à informação, já que à sofisticação dos meios de comunicação contrapõe-se o crescimento do número de estudantes incapazes de interagir com a informação, havendo ainda que ser referido o despreparo de muitos docentes de utilizar a tecnologia como um recurso didático.

O problema é grave e os pesquisadores ligados à educação procuram caminhos para amenizá-lo.

⁵ CAMPOS, F. e MIRANDA R. G. **A escrita da História**. 1. ed, São Paulo: Escala Educacional, 2005.

Dessa forma, fez-se, primeiramente, um levantamento bibliográfico de renomados autores no que diz respeito à temática do ensino e aprendizagem, não com o propósito de esgotar os debates, mas para apresentar um panorama das reflexões já realizadas sobre o assunto, relacionando-as ao ensino de história no Brasil, cujo histórico é apresentado na sequência, e respalda-se fundamentalmente nas leituras e discussões realizadas na disciplina “História do Ensino de História”, do Mestrado Profissional em Ensino de História – Profhistória, ministrada pelo Professor Dr. José Iran Ribeiro. Em seguida, verificam-se diferentes metodologias de ensino disponíveis na atualidade e, por fim, discute-se o jogo como recurso pedagógico, bem como uma apresentação introdutória acerca da história agrária brasileira e suas interfaces com a história do Brasil e uma breve discussão sobre educação do campo.

1.1 Ensino e aprendizagem

As questões referentes a ensino e aprendizagem, fundamentais para a compreensão do ensino de história utilizando de jogos, utilizará de alguns pressupostos das elaborações disponibilizadas por Vygotsky, o que decorre da centralidade das questões referentes a cultura e a meio onde os indivíduos estão inseridos, como determinante da efetivação da aprendizagem.

A teoria de Vygotski traz a concepção do homem como sujeito, como agente do meio em que vive, capaz de transformar a história humana. Luria, assim como Vygotski, também considera o predomínio do desenvolvimento histórico do homem sobre o biológico. Sem excluir a importância da maturação para o desenvolvimento do comportamento cultural, entende que a associação desses dois aspectos do desenvolvimento é que permite a aquisição de habilidades e de pensamentos culturais.

Dessa forma, a educação, de acordo com Vygotsky e Luria (1996, apud BARROCO, 2007), deve levar a criança, que anteriormente encontra-se em um estado primitivo da psique, a tornar-se um homem cultural. Essa educação deve fazer com que a criança adquira aspectos que são inerentes ao homem cultural, como tornar sua percepção, memória e atenção mais voluntárias e permeadas pela linguagem, pensamento e abstração.

Para Vygotsky (1988), um aspecto importante a ser salientado é que a aprendizagem e o desenvolvimento da criança não têm início com a escolarização, mas muito anteriormente, e estão interligados desde o começo da vida. Essa relação remete à teoria do desenvolvimento potencial, que consiste na possibilidade de aprendizagem da criança a partir do nível de conhecimentos prévios que ela já possui (VYGOTSKY, 1988).

Segundo o autor, a possibilidade de aprendizagem não se reduz a um nível apenas, mas divide-se em dois. O primeiro refere-se ao nível de “desenvolvimento efetivo da criança”, que pode ser compreendido como as habilidades já aprendidas por ela. O segundo diz respeito àquilo que a criança pode realizar com o auxílio de adultos, chamada de “zona de desenvolvimento potencial/proximal”. Isso significa não olhar somente para o que já foi adquirido pela criança, mas observar o que está sendo amadurecido e desenvolvido (VYGOTSKY, 1988).

Portanto, o processo de ensino e aprendizagem deve orientar-se tendo como base o desenvolvimento efetivo – aquilo que a criança já sabe fazer sozinha - e utilizar-se de mediadores para transformar o desenvolvimento potencial - o que a criança consegue fazer com auxílio. Somente através desse movimento é que a educação se mostrará realmente eficiente.

As considerações feitas até aqui, aliadas a nossa experiência docente permitem identificar a relevância de questões apontadas por Vygotsky, prioritariamente no que tange a importância de partir da realidade do aluno bem como daqueles conhecimentos que o mesmo já domina, valorizando seu contexto social e as relações de interação que propiciam o ensino e aprendizagem, seguindo o modelo da Zona de Desenvolvimento Proximal (ZDP) de Vygotsky temos uma construção interativa e social do conhecimento.

Na sequência sistematizam-se questões relevantes acerca do ensino e aprendizagem de História.

1.2 Ensino e aprendizagem de história

A educação é frequentemente vista como sendo uma importante ferramenta para a sociedade enfrentar seus problemas. Porém, nas mais diversas discussões

ou até mesmo avaliações realizadas pelo próprio governo, a educação brasileira é apontada como centro de profundos problema. Dessa forma, é imprescindível refletir sobre o processo de formulação do ensino no Brasil e, no caso deste trabalho, mais especificamente, do ensino de história, uma vez que, mais do que pensar acerca da história enquanto disciplina acadêmica, cabe refletir na história enquanto disciplina escolar, visto que a cultura escolar é um elemento indispensável na ressignificação dos saberes de referência.

Para tanto, é necessário que se analise a constituição da disciplina escolar de história no país, desde sua instituição, no período Imperial, até os dias atuais.

1.2.1. O contexto do ensino de história no Brasil Imperial

É fácil imaginar que, no período em que ocorre a emancipação política do Brasil em relação a Portugal, tanto professores quanto escolas existiam em número insuficiente, faltando organização para o bom desenvolvimento da educação e, portanto, o aparato institucional que havia não propiciava prática nem formação científica mais efetivas.

Entretanto, a criação do Colégio D. Pedro II, em 1838, durante o período regencial, é um marco na educação brasileira que merece destaque. Criado com o objetivo de tornar-se escola-modelo de ensino secundário, os trabalhos pedagógicos com os alunos inicialmente atendiam ao ideário positivista que dominava a época. Inclusive, segundo Circe Bittencourt, o nascimento da disciplina de História, com “pleno direito” de ser inserida nos currículos educacionais, ocorre segundo os moldes positivistas que a marcam como “genealogia da nação”, estando diretamente ligada ao ideal de construir e apresentar uma história da civilização, e construção de uma identidade comum da nação.

Poucos anos após a independência do Brasil, em 1838, em meio ao período regencial e sob forte influência do pensamento liberal francês, foi criado no Rio de Janeiro o Colégio Pedro II, primeiro estabelecimento de ensino público de nível secundário no país. No mesmo ano desse acontecimento, houve a regulamentação da disciplina de História, a ser ensinada a partir da 6ª série. Ainda em 1838, foi criado o Instituto Histórico e Geográfico Brasileiro – IHGB, que passaria a orientar a história escolar desenvolvida pelo Colégio Pedro II. Se ao primeiro atribuía-se a função de formar os filhos da nobreza da corte do Rio de Janeiro, oferecendo-lhes uma preparação inicial para assumir os cargos burocráticos do Império, ao segundo cabia a responsabilidade, entre outras, de definir programas e métodos de ensino para a recém-nascida disciplina. (CAIMI, 2001, p.27-28)

Vale destacar, segundo a autora, que a fundação do colégio marca o momento histórico em que a *História* passa a ser considerada disciplina escolar e obrigatória, coincidindo esse fato com a criação do Instituto Histórico e Geográfico Brasileiro (IHGB). Importante ressaltar que o corpo docente do Pedro II também compunha o quadro de intelectuais do IHGB e foram eles que elaboraram os programas escolares, os manuais didáticos e as orientações dos conteúdos a serem ensinados.

Nadai (1993) é outra autora que não apenas menciona, mas destaca a influência estrangeira, sobretudo francesa, no Colégio Pedro II, no que se refere a manuais utilizados para as aulas da disciplina histórica.

A influência francesa foi assumida pelos próprios idealizadores. Bernardo Pereira Vasconcelos, ministro e secretário de Estado da Justiça do Império, discursando na sua inauguração, em 25 de março de 1838, afirmou: 'Foi preciso buscar no estrangeiro a experiência que nos faltava, a atuação irresistível que então exerciam sobre nós as ideias, as instituições e os costumes franceses, impôs-se o modelo francês'(Haidar,99). Coerentemente ao modelo proposto, desde o início, a base do ensino centrou-se nas traduções de compêndios franceses – para o ensino de História Universal, o compêndio de Derozoir, para História Antiga, o de Caiz; e para História Romana, o de Derozoir e Dumont. Reformas posteriores cuidaram de adequar o programa de estudos do Colégio às últimas modificações realizadas nos Liceus Nacionais da França. Na falta de traduções, apelava-se diretamente para os próprios manuais franceses (NADAI, 1993, p.146).

Nesse sentido, é inegável a influência dos ideais positivistas de datas, heróis, grandes acontecimentos, assim como a importância dada aos modelos europeus, os quais mostrariam o rumo a ser seguido nesse primeiro momento do processo educacional brasileiro.

O país após sua separação e independência de Portugal, após os anos tormentosos das regências, encontrava um rumo mais promissor para seus negócios políticos. Neste momento já estavam fundados o Instituto Histórico e Geográfico Brasileiro e o Colégio Pedro II, copiados de modelos europeus e que reproduziam, o primeiro com mais sucesso, a missão de coletor e divulgador de uma memória transformada em história. (MELO, 2008, p.57)

O ensino de história para a “jovem nação brasileira”, como mostra Melo (2008), tinha como objetivo construir uma história da nação que não se estava pautando em uma ideia de oposição a Portugal, metrópole da qual há pouco se

desligara: “a nova Nação brasileira se reconhece enquanto continuadora de uma certa tarefa civilizadora iniciada pela colonização portuguesa”(MELO, 2008,p.37).

De acordo com o autor, almejava-se uma história da pátria brasileira, para afirmação da jovem nação, ligando o país à civilização, construindo um passado comum e dando um caráter de unidade para o mesmo.

O que se buscava, então, era compor uma história nacional, por brasileiros, definindo um passado comum para o país. Em suma, ser um apoio na construção histórica de um Estado Nacional Brasileiro, recém-formado, que nascia grande territorialmente, porém sem unidade histórica, interpretativa e unificadora, que acompanhasse a ordem política centralizadora, construída e que construía o II Reinado(MELO, 2008, p.36).

1.2.2. As mudanças no ensino de história ao longo do Brasil Republicano

Nos trinta anos finais do século XX, durante os anos 70, em plena ditadura militar, o ensino de História era, como não poderia deixar de ser, estritamente tradicional, com a valorização de personagens e de fatos políticos sobre os quais esses personagens atuaram. Um ensino estruturado de forma linear e factual, desenvolvido numa pedagogia de aulas expositivas, valorizando a memorização pelos alunos, obrigados a repetir o que era transmitido como verdade absoluta e irrefutável.

Essa pedagogia ainda reproduzia as práticas iniciais do ensino de História, ainda do período do Brasil Império, fundadas sobre os princípios da Escola Metódica e do Positivismo. Esses princípios consistiam em ver a História de um ponto de vista da linearidade dos fatos, não utilização de documentos oficiais como fonte histórica e valorização exacerbada de personagens consideradas heróicas, além de identificar o Brasil como uma extensão da Europa, expressando nossa identidade nacional como uma síntese de raças (o branco, o índio e o negro).

É notável que esse currículo tinha objetivos, ainda que implícitos, de legitimar valores da elite, excluindo as “pessoas comuns” de se identificarem como sujeitos históricos, com a intenção de manutenção de uma memória única, a oficial (CAIMI, 2001).

Identificam-se, até a década de 1970, os contornos de um projeto nacional a ser veiculado por meio do ensino de história, uma identidade de nação a ser

buscada pela homogeneização e pelo ocultamento das diferenças. Um dos mecanismos adotados para o fortalecimento do Estado-Nação, sobretudo nos períodos autoritários, foi a imposição de políticas educacionais determinadas a forjar a sociedade segundo interesses explícitos de manutenção de uma única memória: a oficial. Assim, a história sedimentou-se no âmbito das políticas educacionais como uma disciplina central para a reprodução social e para o enquadramento intelectual dos jovens que passam pela escola. É evidente, entretanto, que, na sua dimensão prática, tais políticas governamentais nem sempre se impunham sem resistências. No processo de sua implantação, não raras vezes, elas sofriam a reelaboração, rejeição e/ou assimilação crítica por parte da comunidade educacional (CAIMI, 2001, p.17).

No período do Estado Novo, do governo de Getúlio Vargas, o acesso ao Ensino Secundário era restrito às elites econômicas que se preparava para, no futuro, assumir o governo e conduzir o povo e contribuía para legitimar o sistema político, reforçando a moral e o civismo nas pedagogias escolares.

Em relação ao papel do ensino de história a partir do Estado Novo, para o curso secundário, a proposta era de organizar um ensino capaz de despertar a consciência patriótica, priorizando-se o caráter humanístico em detrimento do caráter científico. Isso se justificava porque deste último não se podia esperar uma formação patriótica, visto que *as ciências não têm pátria*, sendo, naquele momento, essencial o fortalecimento da nação. Assim, formação da consciência patriótica seria viabilizada, de modo especial, pelo ensino de história e geografia; quanto à educação cívica, ficaria diluída nessas duas disciplinas (CAIMI, 2001,p.37).

No currículo de História, antigos “heróis” são retomados, assim como muitas tradições. Estas, aliás, muitas vezes foram mesmo criadas. Na concepção de Hobsbawm (2002), muitas vezes, tradições que parecem ou são consideradas antigas são bastante recentes, quando não inventadas. Uma das categorias dessas tradições inventadas seriam aquelas cujo propósito principal é a socialização, a inculcação de ideias, sistemas de valores e padrões de comportamento. Por ‘tradição inventada’ entende-se um conjunto de práticas, reguladas por regras abertamente aceitas. Durante o Estado Novo, a invenção de novas tradições fez parte da intencionalidade do governo.

Segundo Nadai (1993), no período da ditadura militar, instaurada a partir de 1964, o ensino de História manteve as mesmas características, fundamentando-se apenas no estudo de fontes oficiais, de um ponto de vista estritamente factual, repletas de sujeitos-heróis, modelos a serem seguidos e não questionados. Em tal ensino, análises críticas e interpretações dos fatos não são sequer cogitadas, já que

visa à formação de estudantes passivos que valorizam a “lei”, a “ordem” e o “progresso”. Nessa época, o Estado reorganizou a Educação, para aumentar o controle sobre as escolas, com o objetivo de legitimar a ideologia do regime e de controlar os espaços sociais que se opunham à ordem estabelecida.

De acordo com Caimi (2001), com a Lei Federal nº 5.692, de 1971, foi criado o Primeiro Grau de oito anos e o Segundo Grau profissionalizante, tornando o ensino tecnicista, voltado para a preparação de mão-de-obra para o mercado de trabalho. Consequentemente, as disciplinas das ciências humanas – História e Geografia - passaram a ser tratadas de modo pragmático, já que assumiram a função exclusiva de legitimadoras do modelo político para a próxima geração, sendo ambas, no Primeiro Grau, condensadas na disciplina de Estudos Sociais, dividindo a carga horária com a disciplina Educação Moral e Cívica. No Segundo Grau, as cargas horárias dessas disciplinas foram reduzidas e a disciplina de Organização Social e Política Brasileira foi inserida no currículo.

Para Bittencourt (2004) outros agravantes foram o aumento de cursos de Licenciatura Curta em Estudos Sociais, rápidos e polivalentes, e a simplificação de conteúdos científicos. O objetivo dessas medidas do governo ditatorial era a obtenção de maior controle ideológico. Assim, o ensino de História passou a ter como prioridade a adequação do aluno a comportamentos que valorizavam o cumprimento de deveres cívicos e a História continuava sendo vista de maneira linear, conduzida por heróis em busca de um ideal de progresso da nação.

Nesse período, era corrente a ideia de que a busca da identidade nacional seria uma das soluções para os problemas do país. Daí a importância de contextualizar o que ocorria no interior da escola com a política educacional mais ampla.

É fácil concluir que, dessa forma, o ensino de história e a produção acadêmica distanciaram-se enormemente no período e a reaproximação só começa a ser retomada com o fim do regime ditatorial, na década de 1980.

Importantes reflexões acerca desta mudança, encontramos nas sistematizações de Carreteiro (2010), para o qual é possível perceber-se que essas modificações demandadas no ensino de história, acompanham um movimento global com as características que seguem:

- a) Compreender o passado de forma complexa (de acordo com a idade e nível educacional), o que costuma implicar o domínio das categorias conceituais da disciplina.
- b) Distinguir diferentes períodos históricos (prévio domínio de determinados esquemas temporais).
- c) Compreender a causalidade histórica.
- d) Aproximar-se da metodologia utilizada pelo historiador, a qual permitirá aprender a história de forma intelectualmente ativa e compreender o conhecimento histórico como depositário de problemas que podem ser resolvidos com sistemas de objetivação.
- e) Relacionar o passado com o presente e com o futuro, o que supõe uma importante vinculação com as ciências sociais. (CARRETEIRO, 2010, p. 44-5)

A partir de 1985, como resultado da restauração das liberdades individuais, as discussões sobre reformas democráticas na Educação, repercutiram nas novas propostas para o ensino de História, levando a uma produção diferenciada de materiais didáticos e à elaboração de novas propostas curriculares.

Assim, toda a década de 1980 seria marcado por um intenso debate em torno do ensino de história, o qual se expressou na realização de congressos, seminários, reformas curriculares, publicação de coletâneas, etc. Tais atividades revelam uma forte disposição para o redimensionamento das teorias, métodos, conteúdos e linguagens de ensino da disciplina (CAIMI, 2001, p.43).

O currículo então proposto afinava-se com o momento histórico de redemocratização vivido pelo país, valorizando as ações dos sujeitos em relação às estruturas em mudança que demarcam o processo histórico das sociedades, incluindo o estudo da produção do conhecimento histórico, das fontes e das temporalidades.

Pela primeira vez contrariavam-se os pressupostos teóricos da História tradicional: eurocêntrica, factual, heróica e política, pautada na memorização, na realização de exercícios de fixação e no direcionamento dos livros didáticos.

Na década de 1990, o Ministério da Educação divulgou os Parâmetros Curriculares Nacionais para Ensino Fundamental e Médio. De acordo com as Diretrizes Curriculares para o Ensino Médio, o currículo se organiza em áreas do conhecimento, e as ciências humanas e suas tecnologias abrangem Geografia, Sociologia, Filosofia e História.

Para o Ensino Fundamental, os PCN apresentam as disciplinas como áreas do conhecimento. A História foi mantida em sua especificidade, mas integra-se às demais disciplinas através dos “temas transversais”.

Embora a autonomia das escolas na elaboração de seus currículos esteja garantida na LDBEN/96, os programas educacionais do governo federal (avaliações institucionais destinadas ao Ensino Fundamental – SAEB⁶ - e ao Ensino Médio – ENEM⁷ - , a definição de critérios para a seleção do livro didático pelo Programa Nacional do Livro Didático) têm como referência os PCN.

São inegáveis as inovações apresentadas pelos PCN para o ensino de História. A historiografia sugerida é atualizada e tenta superar o ensino tradicional. Novos objetos de estudo e novas metodologias estão ali incorporadas, sua organização com base em conteúdos atitudinais, procedimentais e cognitivos, privilegia, no Ensino Fundamental, uma abordagem psicológica e sociológica dos conteúdos.

Conforme Gusmão(2004), é necessário analisar, no que diz respeito aos PCNs, que:

O documento apresenta reflexões e sugestões de práticas pedagógicas que orientam o desenvolvimento de conceitos, habilidades e atitudes favoráveis à compreensão da realidade, proporcionando a participação dos alunos nas relações sociais, políticas e culturais diversificadas e amplas, condições entendidas como fundamentais para o exercício da cidadania. Desse modo, a noção de conteúdo escolar apresentado ultrapassa a construção de conceitos, incluindo procedimentos, valores, normas e atitudes, remetendo à escola a responsabilidade da ampla formação do aluno. (GUSMÃO, 2004, p.110-111)

Sendo assim, a proposta dos PCN é bastante complexa (a articulação dos conteúdos com elementos psicológicos, a historiografia atual e o contexto vivido pelos alunos), o que dificulta sua apropriação pelos professores. Já que, segundo a autora, os mesmos aceitam a contribuição da educação de valores e da importância da disciplina para a formação política dos alunos, mas questionam a viabilidade dessa proposta.

1.3 Metodologias e recursos didáticos/pedagógicos

⁶Sistema Nacional de Avaliação da Educação Básica

⁷ Exame Nacional do Ensino Médio

Por metodologia de ensino entende-se, conforme Manfredi (1993, p.1), “o estudo das diferentes trajetórias traçadas/planejadas e vivenciadas pelos educadores para orientar/direcionar o processo de ensino-aprendizagem em função de certos objetivos ou fins educativos/formativos”.

É recomendação dos Parâmetros Curriculares Nacionais que o professor escolha uma metodologia pedagógica, em consonância com seu contexto, que contribua para que o aluno domine práticas de pesquisa, leitura e interpretação, diferenciação de documentos e linguagens e ainda, por meio desse domínio, torne-se um indivíduo situado no seu tempo e consciente de sua cidadania⁸.

Segundo Fernando Seffner (2013, p.32), “uma das tarefas da aula de História é a de possibilitar que o aluno se interrogue sobre sua própria historicidade”. Com isso, o papel de quem está à frente de uma classe, deve pautar-se em pensar estratégias e ferramentas que possibilitem ao aluno refletir sobre a realidade em que está inserido. Ainda de acordo com o autor, é a partir dessa reflexão que o aluno chegará a um pensamento crítico e emancipatório porque conscientiza-se de seu papel na sociedade, como cidadão.

Podemos afirmar que a aprendizagem mais significativa produzida pelo ensino de História, na escola fundamental, é fazer com que o aluno se capacite a realizar uma reflexão de natureza histórica acerca de si e do mundo que o rodeia. Este conhecimento acerca do mundo, que a reflexão histórica produz, é fundamental para a vida do homem em sociedade e, também, pressuposto para qualquer outro raciocínio de natureza crítica e emancipatória (SEFFNER, 2013, p.32).

Dessa forma, faz-se necessário que o professor valorize a cultura popular/local e os conhecimentos adquiridos pelos educandos no convívio social, bem como seus interesses, propiciando-lhe um melhor entendimento da realidade e a descoberta da possibilidade de transformá-la.

Rocha ao referir a necessidade de propostas escolares diferenciadas assinala que:

Na atualidade, quando o mundo passa por profundas transformações e rápidos avanços no sentido econômico, social, político e tecnológico, a escola precisa agilizar a sua caminhada para que a educação acompanhe esse permanente processo de mutação. Para a escola estar inserida e

⁸ BRASIL. **Parâmetros Curriculares de Língua Portuguesa**. Brasília: MEC-SEF, 1998.

articulada ao contexto social é preciso pensar em uma educação dinâmica, humanística, formativa e acima de tudo, democrática. Ela não é a única responsável pela justiça social, mas precisa, através de um trabalho educativo eficaz e coerente amenizar as desigualdades e preparar o indivíduo da melhor maneira possível para enfrentar a problemática do cotidiano (2003, p.1).

Somado à valorização da realidade do aluno, merece igual destaque a utilização de uma metodologia que proporcione uma aprendizagem significativa, que consiga contrapor a simples memorização de fatos e datas.

Aristeu Rocha ao apresentar propostas metodológicas inovadoras informa que:

[...] é que considera-se que os conteúdos sejam trabalhados, de forma contextualizada com o seu momento histórico e relacionados com o momento atual. Sempre que possível, estabelecer relações com o cotidiano do aluno. Ao desenvolver atividades, procura-se motivar o aluno para as leituras, reflexões, esclarecimento de dúvidas, oportunizando a defesa de suas idéias, a elaborações de sínteses e/ou conclusões.(ROCHA, 2003, p.3)

A incorporação de novos referenciais teóricos à elaboração de materiais didáticos ou à prática pedagógica auxilia o processo de ensino, até porque o uso de novas metodologias, baseadas na tecnologia, por exemplo, podem propiciar novas concepções de ensino-aprendizagem(FRANÇA, 2009).

Para contrapor a forma convencional de ensinar e aprender, é uma tendência que se pense no uso das Tecnologias de Informação e Comunicação (TICs), já que os debates atuais mostram que novas tecnologias podem contribuir para o processo educativo.

Sem dúvida, com a introdução de novas tecnologias, como o uso de computadores, internet, fóruns, blogs, redes sociais, data shows, entre outros, a escola pode renovar práticas pedagógicas e metodologias. A esse respeito, Mercado (2002) afirma que o educando que tem acesso a metodologias adequadas e diversificadas, tem a oportunidade de integrar matérias estanques, que normalmente são de difícil entendimento. Assim, a escola torna-se dinâmica, interessante, inovadora, preparando o aluno para o futuro.

Um exemplo é o uso da Webquest, ferramenta na qual o professor pode inovar nas suas aulas, já que proporciona uma atividade diferenciada que busca cativar os alunos e propor um novo formato de aula, mais dinâmico, interativo, na

qual o professor fornece uma atividade investigativa, onde informações que os alunos interagem provêm da internet. Dessa forma, por se tratar de um software de pesquisa orientado que emprega recursos da internet, os professores podem utilizar imagens, livros, vídeos e mesmo pessoas a entrevistar (FRANÇA, 2009).

A tecnologia educacional é um tema que está sendo amplamente discutido. Pode-se constatar que com a introdução das inovações tecnológicas no contexto educativo, temos muito a contribuir com esse processo, sendo uma grande oportunidade para ser questionado o paradigma tradicional que ainda persiste e é hegemônico na nossa educação.

Entende-se que os problemas da educação brasileira não serão resolvidos pela simples implantação das tecnologias na educação, já que muitas escolas não dispõem dos instrumentos necessários para a efetiva utilização de tais ferramentas.

Não é difícil imaginar que a utilização de recursos digitais, mediados pelo professor, podem ser de grande auxílio para o processo ensino-aprendizagem, porém, não se pode esquecer a realidade da escola em questão, tratando-se de uma escola do campo, que não dispõe de internet e tem uma reduzida possibilidade de implementação de tecnologias. Assim, faz-se necessária a proposição de outros instrumentos, que também tragam inovação, possibilitem o caráter motivador para as aulas sem que esteja preso à necessidade de recursos digitais e tecnológicos, de tal sorte que:

Professores e pesquisadores da educação têm proposto e analisado práticas de ensino adequadas às novas linguagens e tecnologias, buscando construir aprendizagens significativas a partir de situações de interação; logo, neste cenário, os jogos têm sido recuperados como estratégias de transmissão/construção do conhecimento (ANTONI & ZALLA, 2013, p.149).

Na atualidade, vive-se em relações e situações mediadas por tecnologias visto que o mundo de informações da *internet* e das redes sociais está a um toque dos adolescentes ou de quem dela dispuser, o que, muitas vezes, dificulta a interação em sala de aula e, em parte, aumenta o distanciamento dos alunos do formato tradicional em que as aulas estão dispostas.

Giacomoni & Pereira (2013) corroboram esse argumento ao afirmar que uma ferramenta que traz consigo a possibilidade de interação social, envolvimento, podendo se tornar um instrumento facilitador que auxilia o trabalho do professor para tornar as aulas motivadoras é o jogo. Esse instrumento lúdico, que pode ser utilizado

na sua versão analógica, sem a dependência da tecnologia digital, pode ter seu potencial explorado para experimentações pedagógicas e, assim, construir o conhecimento histórico.

Nesse sentido, acredita-se na utilização de jogos como ferramenta pedagógica fundamental para as aulas de história, já que tornando as aulas mais atrativas para os alunos, possibilitam maior envolvimento com as temáticas da historiografia.

1.4 Jogos

No que tange a etimologia da palavra jogo, achamos por bem referir apontamentos, disponibilizados na obra organizada por Giacomoni & Pereira:

Em nosso idioma a palavra jogo vem do latim *jocus*, que quer dizer “brinquedo, folguedo, divertimento, passatempo sujeito a regras”, sendo base para *jocularis*, cujo significado é divertido, risível. [...] O termo de maior abrangência é *ludus*, de origem latina, que remete às brincadeiras, jogos de regras, competições, recreação e às representações teatrais e litúrgicas, ele também teria designado escola, particularmente a escola de gladiadores; na Idade Média, referia-se ao teatro sacro através do qual a vida dos santos era narrada. Dele deriva o termo lúdico, que significa tanto brincar como jogar[...] (FORTUNA, 2013,p.69).

Huizinga (1971) trata o jogo como um fenômeno cultural, aliás ressalta a ideia de que o jogo seria anterior a própria cultura, já que não dependeu da sociedade humana para surgir, “como a realidade do jogo ultrapassa a esfera da vida humana, é impossível que tenha seu fundamento em qualquer elemento racional, pois nesse caso, limitar-se-ia à humanidade”(HUIZINGA, 1971,p. 6). Segundo o autor o jogo é facilmente visualizado na vida dos animais e sua existência não está ligada necessariamente a algum tipo de civilização, aponta o jogo como um fator cultural da vida que perpassa a história.

[...] o que há de realmente *divertido* no jogo? Por que razão o bebê grita de prazer? Por que motivo o jogador se deixa absorver inteiramente por sua paixão? Por que uma multidão imensa pode ser levada até ao delírio por um jogo de futebol?" A intensidade do jogo e seu poder de fascinação não podem ser explicados por análises biológicas. E, contudo, é nessa

intensidade, nessa fascinação, nessa capacidade de excitar que reside a própria essência e a característica primordial do jogo.(HUIZINGA, 1971,p.6)

Interessante reflexão sobre o jogo encontramos sem Meinerz, que afirma que:

Compreendemos o jogo como prática cultural que pressupõe a interação social, e exploramos essa temática a partir do reconhecimento do potencial presente na apropriação do lúdico em experimentações pedagógicas de construção do conhecimento histórico na escola, justamente pela capacidade de criar vínculos entre os pares (jovens estudantes), dos pares com os mestres (adultos professores) e de ambos com os saberes e fazeres que circulam dentro e fora da sala de aula; (MEINERZ, 2013, p. 103)

Os jogos estão em toda a parte na nossa sociedade e não estão restritos às crianças existem muitos jogos que encantam e proporcionam entretenimento para grande parte das pessoas, tanto que, ao ligar a TV, veem-se os mais diversos tipos não somente no sentido esportivo da preferência nacional, o futebol, como outros tantos, até mesmo *reality shows*, onde as pessoas têm suas vidas vigiadas ao participar de um “jogo”. Fato é que não se pode negar o caráter envolvente e fascinante do jogo.

A noção comum que se tem quando se fala em jogos como estratégia de ensino e aprendizagem é a idéia de fascinação, envolvimento que ele causa, possibilitando uma aprendizagem fluida, tranqüila, alegre e significativa.

O jogo traz elementos diferentes da aula tradicional, pois os alunos são desafiados a corresponder a uma tarefa, a vencer algo imposto, a motivação nesse caso é a mola propulsora para o desenvolver dessas aulas, já que a atração não é mais simplesmente o “ouvir” de uma aula expositiva. Com o jogo o aluno se torna ativo, está a frente da construção do seu conhecimento, toma decisões, e age de forma autônoma para buscar o seu conhecimento, as decisões por ele tomadas o vão deixar cada vez mais perto do seu objetivo: vencer a tarefa designada, ou mais distante, o que de qualquer forma, com a mediação do professor, tende a motivá-lo a correr atrás da melhor forma possível para efetuar com êxito a tarefa.

O brincar, o lúdico sempre foi elementar na formação das crianças, desde muito pequenos é perceptível o quanto a brincadeira os atrai, e isso não se esgota com o decorrer dos anos, tanto que o fascínio do jogo permanece mesmo em idade adulta.

Brincar (no mesmo sentido de jogar [...]) é uma atividade fundamental no ser humano, a começar porque funda o humano em nós: aquilo que o define – inteligência, criatividade, simbolismo, emoção e imaginação, para listar apenas alguns de seus atributos – constitui-se pelo jogo e pelo jogo se expressa. Mesmo não sendo exclusiva do ser humano, dado que é compartilhada com outras espécies, marcadamente pelos demais mamíferos, nele adquire especial sentido por ser uma forma de comunicação. (FORTUNA, 2013, p.74)

Assim, a escola não deve ignorar uma ferramenta tão importante: fazer seu devido uso é algo fundamentalmente necessário na ampliação das possibilidades de ensino e aprendizagem e no estímulo dos vários atributos como criatividade e inteligência.

Nesse sentido cabe destacarmos importante apontamento de Meinerz sobre o cuidado em não didatizar o jogo utilizando com fins utilitários, é preciso que o mesmo viabilize a complexificação e problematização dos conhecimentos e dos recursos. A autora destaca a necessidade de articular o jogo com outros recursos, de tal sorte que:

Incluir significa fazer também, somar, diversificar a ação, jamais substituir propostas já existentes (embora possamos fazer a crítica das bases interativas das mesmas) ou tornar o jogo uma espécie de receita milagrosa para garantir o aprendizado e o desejo dos alunos em estudar História. O ato de educar envolve processos em que não temos garantias de resultados, porém construímos propostas e investimentos que incidem sobre razões e emoções que nos mobilizam. Cabe destacar aqui que não queremos didatizar o jogo no sentido de pensá-lo como técnica única ou método capaz de garantir melhores resultados em relação aos vividos em nosso cotidiano como professores. Defendemos sim as potencialidades dessa prática que compreendemos ainda pouco explorada em nossa área. (MEINERZ, 2013, p. 103)

É possível que exista aprendizagem na prática exaustiva de repetição para memorização, e durante muito tempo, fez-se uso dessa metodologia. Porém, há de se ressaltar o quanto é maçante para o aluno “apreender” alguma coisa dessa forma e, considerando a realidade dos alunos, acaba sendo quase impossível manter exclusivamente essa metodologia, pois com a rotina diária permeada pela *internet* e estímulos das mais diversas formas, eles já não apresentam a concentração, a vontade de sentar e ficar somente ouvindo por horas. Essa geração desempenha várias atividades simultaneamente e quando são colocados em sala de aula, nos moldes tradicionais, o aprendizado perde o brilho e os alunos desmotivam-se.

Ao experimentarmos o jogo como prática potencializadora dos processos de ensino e aprendizagem do conhecimento histórico, reconhecemos que o encantamento e a estética devem compor nosso universo de proposições como professores. (MEINERZ, 2013, p. 104)

Dessa forma, a utilização do jogo apresenta-se como metodologia que vem ao encontro das necessidades da sala de aula atual, embora não seja ferramenta a ser aplicada continuamente, sob risco de se repetir o erro da mera exposição do aprendiz aos conteúdos. O que se propõe é a reflexão sobre a necessidade de utilização de novas estratégias para uma aprendizagem mais significativa, e o reconhecimento de que o jogo apresenta-se como possibilidade ideal, dado o seu caráter envolvente e motivador.

1.5 Apontamentos Preliminares de História Agrária

Na sequência apresentaremos sumariamente algumas possibilidades interpretativas acerca da história agrária, cabendo destacar que optamos por uma história agrária marcadamente institucional, visto que acreditamos que a mesma seja a mais pertinente para a efetiva articulação com a história do Brasil, ministrada nas séries finais do ensino fundamental. Ademais, nossa proposta é uma primeira aproximação com a temática, tanto por parte dos discentes quanto por parte da própria docente que não havia tido contato com essa temática antes do início da presente proposta.

Enfatizamos ainda que na sequência das atividades inegavelmente far-se-á necessário buscar uma maior aproximação com uma história agrária de caráter mais social, o que no momento não foi nosso propósito.

Segundo Linhares (2011), história agrária é o feliz encontro entre uma visão historiográfica, a qual guarda a preocupação com as mudanças e permanências ocorridas na sociedade humana ao longo do tempo, com a visão da geografia, que tem por base o estudo do homem e suas relações com o meio físico.

Esta aproximação mais sistematizada entre estas duas áreas do saber, ocorreu aproximadamente no início do século XX, ainda que possamos encontrar estudos sobre a temática em meados do século XIX.

A relevância da temática está diretamente associada ao fato de ter sido o campo e a agricultura a principal atividade econômica até poucas décadas, questão retomada na atualidade diante da denominada *reprimarização* da economia brasileira, fenômeno esse observado nos últimos anos. (MOURAD, 2014, p. 15).

A preocupação com a organização social do campo pode ser encontrada nos trabalhos de L. Delisle, Théron de Montaugé, Fustel de Coulangens, Henri Sée, Lucian Fabvre, Georges Lefebvre, Gastons Roupnel, J. Sin, Vidal de La Blanche, Albert Demangeon, March Bloc, entre outros, que, a partir da preocupação com estudos de cunho regional, objetivando dar conta da especificidade e da diversidade da organização social de seus países, desenvolveram novas abordagens para viabilizar o estudo das paisagens e da sociedade no espaço rural.

Durante as décadas de 1930 e 1940, Labrousse, Baehrel, Vilar, Duby entre outros, enfatizaram a necessidade do historiador priorizar a observação geográfica, sem, no entanto perder de vista que o desenvolvimento destas está diretamente associado a conjunturas socio-econômicas mais amplas e diversificadas, daí decorrendo a percepção da historiografia francesa que a partir das abordagens regionais, foi possível uma reformulação da história nacional.

Tomamos de Linhares a passagem que segue:

Importa ressaltar que a historiografia européia, de maneira geral, no período compreendido entre 1920/1960, caracterizou-se pelo desenvolvimento de uma concepção de história que foge da explicação nacional, política e institucional para esmiuçar, através da utilização de fontes mais variadas, homogenias e seriadas, as realidades locais e regionais, homens e mulheres, jovens e velhos, camponeses e artesãos, ricos e humildes anônimos. Tratava-se de chegar ao âmago dessa sociedade, de modo a discernir suas crises, sua demografia, suas maneiras específicas de viver, trabalhar, produzir e reproduzir-se. O grupo francês que assim pensou criou grandes obras teve na revista *Annales*, fundada por Bloch e Febvre, seu principal porta-voz e meio de irradiação. (2011, p.156)

Devo mencionar ainda a relevância dos estudos de F.J. Turner, que enfatizam a importância da fronteira, da apropriação das terras e do desenvolvimento da agricultura, na constituição da sociedade norte-americana.

Inúmeras divergências existem acerca do objeto específico da história agrária, sendo possível sistematizá-los da forma que abaixo segue:

- A) A história da agricultura que prioriza o estudo do desenvolvimento das ciências e das técnicas utilizadas neste espaço social, de tal sorte a ganhar visibilidade as forças produtivas;
- B) A história agrária percebida como parte da história social da agricultura, havendo a predominância de estudos sobre a apropriação e uso da terra, do estatuto jurídico dos trabalhadores, etc., predominando os estudos que buscam entender as relações de produção;
- C) Uma abordagem que busca aproximar as duas descritas anteriormente, ampliando-se sobremaneira, o campo de estudo, visto que esta abordagem deve contemplar estudos macro e micros históricos. (LINHARES, 2011, p.157-8)

Linhares (2011) menciona o vasto espectro temático desta última perspectiva de análise que ganha destaque a partir das décadas de 1960/1970, enfatizando ainda da dificuldade da definição de um campo teórico próprio e específico, dada a diversidade de variáveis a serem consideradas nestes estudos (forças produtivas, relações de produção, economia, demografia, religião, folclore, revoltas agrárias, movimentos sociais, imaginário, etc.).

A mesma autora cita ainda os estudos recentes da Mario Samper Kutschbach, economista e historiador costarriquenho, que concebe a história agrária como história econômica e social da agricultura, visto que é a agricultura, o processo produtivo que dá conta da terra, dos homens e das técnicas, podendo estes elementos ser combinados em diferentes proporções, com diferentes resultados.

A agricultura combina o trabalho, a terra e a tecnologia segundo condições sociais específicas. A análise histórica deve, pois, contemplar os elementos que se associem a fim de que seja possível uma explicação inteligível do processo histórico na agricultura, colocando-se no tocante aqueles fatores questões prévias: o sistema socioeconômico em questão, as condições de acesso à terra, as normas jurídicas que regem a propriedade, o meio geográfico, as condições de uso da terra, o perfil demográfico, o universo profissional, as hierarquias sociais. Essa é a história agrária que falamos, a história econômica e social do mundo rural. (LINHARES, 2011, p.170)

A história agrária no Brasil tem sido abordada, predominantemente como história regional, o que segundo Linhares, é explicado pela tentativa dos

historiadores de verificar e testar generalizações mais amplas, bem como pela percepção da importância de situações regionalizadas para a compreensão de sistemas sócio-econômicos, diversificados que auxiliam os estudos de uma história mais ampla.

Ademais outro limite ao estudo da história agrária diz respeito ao desprestígio de estudos regionais que enfatizem espaços rurais vinculados ao setor primário, agregado ainda ao fato de que pouco acesso tem os historiadores às fontes locais, em razão da centralidade dos arquivos brasileiros.

A importância dos estudos de história agrária pode ser evidenciada pela leitura da passagem abaixo transcrita:

Pretende-se captar a heterogeneidade, as multiplicidades de enfoques e fontes a serem exploradas sistematicamente, através de estudos monográficos realizados em nível regional. Revelar essa visão local e profunda, no quadro de uma região historicamente determinada importa ir além da *plantation* para ultrapassar cronologicamente o marco institucional da Colônia e do Império e penetrar no século XIX e na era republicana. Significa mapear a expansão da fronteira agrícola que acompanhou a destruição paulatina das populações indígenas e a crescente imigração européia a partir do século XVII, conhecer os sistemas de uso e posse da terra e sua evolução no tempo, apreender as hierarquias sociais (estruturas ocupacionais, níveis de renda e fortuna), os movimentos demográficos, os cultivos, os solos, os climas, ou seja, as ações dos homens na transformação da paisagem, os processos de adaptação e de transformação do meio físico e as formas de organização social daí resultantes. (LINHARES, 2011, p.172-3)

Estes estudos buscam dar conta de algumas questões relevantes para a compreensão da atual configuração agrária do Brasil, daí a ênfase nos estudos que dêem conta do perfil fundiário brasileiro, do processo de expropriação de posseiros e índios, do avanço e da conformação da fronteira agrícola, das relações entre a apropriação das terras e o poder local, da compreensão entre a pequena e a grande propriedade.

Fazendo a relação com o currículo de História é comum a análise que julga desnecessária a abordagem de uma história agrária brasileira, já que os conteúdos são, a um primeiro olhar, os mesmos trabalhados na História do Brasil. Porém, as especificidades do espaço rural devem ser consideradas quando se trabalha em uma escola na zona rural.

Dessa forma, pretende-se trabalhar com a história agrária justamente para tornar visível um assunto que diz respeito às especificidades do campo, e que

muitas vezes fica oculto, ou pelo menos “abafado” pelos demais conteúdos, inclusive em razão do esforço histórico em naturalizar as formas de ocupação e acesso à terra no Brasil, de modo a não problematizar a temática agrária no cenário nacional.

Por óbvio pretende-se discutir a história agrária do nosso país fazendo as devidas ligações com a história do Brasil, de forma a propiciar aos alunos a possibilidade de vislumbrar a sua realidade, aqui entendida como uma construção sócio-histórica a ser compreendida e problematizada, sendo importante enfatizar aspectos históricos da temática agrária que auxiliem na compreensão da configuração espacial do Brasil contemporâneo. Nesse sentido a cidade de Cruz Alta é um espaço importante para a percepção dessas configurações.

Assim sendo, tem-se como roteiro básico do jogo em questão as três grandes fases da história agrária brasileira:

- Sesmarialismo: Brasil Colônia (contato dos portugueses; relação Colônia/Metrópole; Atividades açucareiras, *plantation*; Atividade cafeicultora; Trabalho escravo x Trabalho Livre).
- Posse: Conceito; Brasil Império (Cafeicultura Paulista; Processo Abolicionista, obstáculo do acesso à terra).
- Propriedade (Lei de Terras): Conceito; Brasil Império (Padroado; Trabalho Livre Assalariado); Brasil República (República do Café com Leite; Movimentos Sociais do Campo- Canudos, Contestado, Cangaço x Coronelismo; Vargas – industrialização e urbanização, campo/rural identificado como atraso; Ligas Camponesas; Estatuto da Terra).

1.6 Educação do Campo

As discussões sobre populações do campo, são marcadas por uma invisibilidade significativa, o que também ocorre com outros sujeitos sociais prioritariamente indígenas e afrodescentes, o que implicou inclusive na criação de legislações que determinam a obrigatoriedade do estudo da história e cultura desses grupos⁹.

⁹ A Lei 10.639/03 e Lei 11.645/08.

As discussões acerca da modalidade de educação do campo, quando vistas sob um prisma histórico indicam uma mudança substantiva nos conteúdos presentes nesse conceito pós anos de 1990.

Nesse sentido, como bem assevera Fernandes (2006, p. 28): “O conceito Educação do Campo não existia há dez anos”, de tal sorte que o mesmo somente se materializa a partir de meados da década de 1990 com os movimentos sociais do campo pressionando o Estado pela oferta de políticas educacionais que se voltassem para as necessidades específicas do campo.

Em um esforço de definir educação do campo, salientamos que a mesma é

[...] voltada ao interesse do campo, voltada ao interesse e ao desenvolvimento sociocultural e econômico dos povos que habitam e trabalham no campo, atendendo às suas diferenças históricas e culturais para que vivam com dignidade e para que, organizados, resistam contra a exploração e a expropriação, ou seja, este do campo tem o sentido do pluralismo das idéias e das concepções pedagógicas: diz respeito à identidade dos grupos formadores da sociedade brasileira (conforme os artigos 206 e 216 da nossa Constituição) (KOLLING; NERY; MOLINA 1999, p. 28-29).

Roseli Caldart, importante estudiosa e militante da educação do campo, define a mesma como sendo

Um projeto de educação que reafirma como grande finalidade da ação educativa ajudar no desenvolvimento mais pleno do ser humano, na sua humanização e inserção crítica na dinâmica da sociedade de que faz parte; que compreende que os sujeitos se humanizam ou se desumanizam sob condições materiais e relações sociais determinadas; que nos mesmos processos em que produzimos nossa existência nos produzimos como seres humanos; que as práticas sociais, e entre elas especialmente as relações de trabalho, conformam (formam ou deformam) os sujeitos. É por isso que afirmamos que não há como verdadeiramente educar os sujeitos do campo sem transformar as circunstâncias sociais desumanizantes, e sem prepará-los para ser os sujeitos destas transformações (...).(CALDART,2002,p. 22)

Em um esforço de recuperar a historicidade dessa modalidade referimos que no ano de 1996, com a aprovação da LDB, “pela primeira vez na legislação houve uma referência explícita à especificidade e diferenciação quanto à oferta de educação básica para a população rural” (QUEIROZ, p. 40, 2011), prevendo currículos e metodologias apropriadas aos interesses dos alunos.

Dois anos após a aprovação da LDB, ocorreu a *I Conferência Nacional: por uma educação básica do campo* que “desencadeou todo um processo que vem

crecendo, possibilitando o aprofundamento e a construção de um projeto de educação do campo” (QUEIROZ, p. 40, 2011).

Em 2002 foi aprovada a Resolução nº 1, de 3 de abril, que instituiu as *Diretrizes Operacionais da Educação Básica do Campo*. Tais diretrizes conceituam, no parágrafo único do artigo 2º, a escola do campo, dizendo que a mesma “é definida pela sua vinculação às questões itinerantes à sua realidade” (DIRETRIZES, Art. 2º, Parágrafo único). Além disso, a resolução garante formação permanente aos profissionais atuantes na modalidade.

Posteriormente, com a Resolução nº 2, de 28 de abril de 2008, estabeleceu-se as *Diretrizes Complementares, Normas e Princípios para o Desenvolvimento de Políticas Públicas para a Educação Básica do Campo*; com essa resolução ficou claro a quem está destinada a educação do campo visto que: “[...] destina-se ao atendimento às populações rurais em suas mais variadas formas de produção da vida”(DIRETRIZES COMPLEMENTARES, Art. 1º).

Além desse esclarecimento, a Resolução determina no artigo 3º que a “Educação infantil e os anos iniciais do Ensino Fundamental serão sempre oferecidos nas próprias comunidades rurais, evitando-se os processos de nucleação de escolas¹⁰ e de deslocamento das crianças” (BREITENBACH p. 121, 2011); quando necessário este último é direito das crianças a garantia de transporte.

Vale ressaltar que com o processo de urbanização se tornou recorrente a ideia de que os espaços seriam homogeneizados e assim, com o tempo, o “camponês” desapareceria. O urbano torna-se parâmetro e acentua essa ideia de que os currículos escolares do campo devem ser “adaptados” aos da cidade, como se a identidade urbana merecesse uma prevalência, negando-se assim, ao meio rural, a sua autonomia, sua possibilidade de se reconhecer como sujeito individual ou coletivo autônomo.

Em resumo, há, no plano das relações, uma dominação do urbano sobre o rural que exclui o trabalhador do campo da totalidade definida pela representação urbana da realidade. Com esse entendimento, é possível concluir pelo esvaziamento do rural como espaço de referência no processo de constituição de identidades, desfocando-se a hipótese de um projeto de desenvolvimento apoiado, entre outros, na perspectiva de uma educação escolar para o campo. No máximo, seria necessário decidir por iniciativas advindas de políticas compensatórias e destinadas a setores cujas

¹⁰ Processos de fechamento de escolas menores com a transferência das crianças ali matriculadas para as denominadas escolas núcleos.

referências culturais e políticas são concebidas como atrasadas.(BRASIL, 2001, p.17)

Essa ideia compensatória de adaptação dos currículos urbanos para o campo, pela crença do desaparecimento dos camponeses é tão recorrente que, por diversas vezes, encontramos os próprios professores reproduzindo no campo as aulas pensadas e planejadas para a cidade. Pauta-se na concepção de que o campo não necessita de uma identidade própria, sendo que o ensino a partir dessa visão torna-se urbanizante.

Havia ainda os setores que temiam as implicações do modelo urbano de formação oferecido aos professores que atuavam nas escolas rurais. Esses profissionais, segundo educadores e governantes, desenvolviam um projeto educativo ancorado em formas racionais, valores e conteúdos próprios da cidade, em detrimento da valorização dos benefícios que eram específicos do campo. De fato, esta avaliação supervalorizava as práticas educativas das instituições de ensino, que nem sempre contavam com o devido apoio do poder público, e desconhecia a importância das condições de vida e de trabalho para a permanência das famílias no campo (BRASIL, 2001, p.5)

Nesse sentido nosso esforço consistirá em, com base em discussões de história do Brasil, disponibilizar aos educandos elementos introdutórios de história agrária que permitam que os mesmos consigam atribuir sentido ao seu entorno, visto que a compreensão da historicidade da constituição territorial do município de Cruz Alta é, necessariamente, uma atribuição da escola do campo, atribuição esta que vem sendo negligenciada e que o jogo proposto poderá viabilizar combinado com outras metodologias.

2 Escola Municipal de Ensino Fundamental Antônio Prevedello

Nesse capítulo apresentaremos o contexto da escola na qual atuamos e na qual fizemos a validação do recurso pedagógico proposto. Destaca-se a importância dessa descrição, visto que a mesma permitirá a contextualização das condições materiais da escola e de seu entorno. Ademais, em razão do mestrado em ensino de história ser organizado com base em uma rede nacional, acreditamos ser adequado essa descrição para que as diferenças, singularidades e recorrências presentes nas propostas de ensino de história possam ser consideradas tomando como referência o contexto de produção de cada uma das experiências.

2.1 O Município

Cruz Alta pertence à mesorregião noroeste do estado do Rio Grande do Sul, é um dos 14 municípios que compõe a microrregião de Cruz Alta, faz limite com os municípios de Pejuçara, Santa Bárbara do Sul, Ibirubá, Tupanciretã, Boa Vista do Incra, Fortaleza dos Valos, Quinze de Novembro e Boa Vista do Cadeado.

Segundo os dados disponíveis pelo IBGE (Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística) o Município de Cruz Alta tinha, de acordo com os dados de 2010, uma população de 62.821 habitantes, e a população estimada no ano de 2015 é de 63.776 habitantes. A área da unidade territorial do município corresponde a 1.360,370 km², tendo uma densidade demográfica de 46,18 hab/km².

No que diz respeito à educação o município dispõe de 40 escolas e 516 docentes para atender ao ensino fundamental, das quais 20 são municipais e dispõem de 192 docentes, dados de 2012.

As escolas de ensino fundamental de Cruz Alta tiveram 8.585 matrículas no ano de 2012, desse número total de alunos 2.854 foram matriculados no ensino público municipal, que é o foco da nossa pesquisa já que a escola em que se realizará a investigação pertence ao âmbito municipal.

2.2 A escola

A Escola Municipal de Ensino Fundamental Antônio Prevedello foi construída inicialmente para atendimento aos alunos de 1ª a 4ª séries, num primeiro momento “multiseriado”, tendo data de fundação 10/03/1986. Com o passar dos anos por necessidades da localidade, passou para currículo seriado. Com o avanço gradativo das demais séries e pela demanda de alunos, funcionam hoje da Pré-escola ao 9º ano do ensino fundamental.

Situando-se na zona rural, na localidade Passo dos Alemães, na BR158, Km220. A sua clientela é oriunda de filhos de agricultores e a maioria são filhos dos empregados, por isso são de camadas mais populares. Os alunos são beneficiados com os programas do transporte escolar, material pedagógico (livro didático) e merenda escolar. Também a escola é o único ponto de referência da comunidade rural para realizar atividades como: cultura, lazer, saúde, aperfeiçoamento.

Segundo os dados da Secretaria de Educação de Cruz Alta, os alunos da escola quase que na sua totalidade utilizam transporte escolar, havendo três rotas, a linha Cruz Alta – Passo dos Alemães com aproximadamente 320 km diários, responsável por 35 alunos, já a linha Ivaí – Passo dos Alemães é subdividida em duas, a primeira tem em torno de 25 alunos e aproximadamente 242km diários, e a segunda conduz 10 alunos fazendo uma média de 190km diários. Além dos alunos da zona rural de Cruz Alta abrange também alguns alunos de Tupanciretã.

A escola tem aproximadamente 80 alunos. No seu quadro de recursos humanos tem uma merendeira, uma auxiliar de serviços gerais, 12 Professores e uma Diretora. No turno da manhã funcionam as turmas dos anos finais do ensino fundamental do 6º ao 9º ano, e na parte da tarde da pré-escola ao 5º ano.

Segundo o Projeto Político Pedagógico – PPP - a escola trabalha pautada na visão de que a sociedade deve comportar o homem reflexivo, crítico, atuante e comprometido com o saber, a justiça e a verdade. Saber esse que permita o homem, tomar decisões que venham ao encontro das suas necessidades e de seu grupo ao social almejando o progresso coletivo, vinculando a aprendizagem do desenvolvimento.

A escola está estruturada através de “Salas Ambiente” de Aprendizagem, isto é, uma sala de aula na qual encontramos recursos didático-pedagógicos que atendam um fim educacional específico. A idéia dessa proposta é fazer o aluno interagir com uma maior diversidade de recursos e materiais pedagógicos e ter mais condições de estabelecer uma relação entre conhecimento escolar, a sua vida e o

mundo. Além disso, o conceito de sala ambiente considera que o “quadro e o giz” não são única fonte de recursos válidos no processo de ensino aprendizagem na forma presencial.

A organização escolar em salas ambientes concebe uma especialização das salas de acordo com as disciplinas que a sediam. Assim, temos as salas ambiente de acordo com a estrutura predial: de geografia e história, matemática, português, inglês, ciências e sala de leitura (voltada para as séries iniciais) e os alunos, não mais os professores, que se deslocam entre as salas a cada mudança de disciplina.

No que diz respeito à estrutura física a escola dispõe de três pavimentos construídos: um que é composto pela sala de ciências, direção e refeitório, o segundo que comporta a sala de matemática, português, sala de vídeo e pequenas salas de jogos e de materiais de educação física, e por fim, o último pavimento que abarca a sala de história/geografia, sala de leitura, inglês e sala da pré-escola.

O objetivo dessa organização de espaços é que cada sala, uma vez que especializada, conte com subsídios e materiais necessários para o enriquecimento das aulas, tais como conjunto de mapas, fotos, gravuras na sala de geografia/história; microscópios, substâncias químicas, órgãos e animais conservados em formol na sala de ciências, e assim por diante.

Para que a sala ambiente reflita maiores oportunidades de aprendizagem aos alunos, e não sejam apenas depósitos de materiais, é necessária, também, a mudança de metodologia de ensino. Nesse sentido nossa proposta vai diretamente ao encontro dos interesses e ideais educacionais expostos no PPP e regimento da escola, não somente contribuindo com a construção de mais um material para aderir à sala ambiente de história/geografia como também a possibilidade de pensar em novas metodologias e ferramentas de ensino.

A sala de História/Geografia (figura 2 e 3) possui mapas, duas estantes de ferro para os livros didáticos dos alunos, um armário fechado para que os professores possam guardar seus materiais (importante mencionar que na parte da tarde essa sala é utilizada para o 5º ano do ensino fundamental, por isso nessa sala também tem materiais das séries iniciais), um ventilador de teto, quadro negro, mesa do professor, em torno de 20 classes e 20 cadeiras para os alunos. Porém é válido ressaltar que a escola não dispõe de internet e a sala de História nem sequer possui uma tomada.



Figura 2: Sala ambiente de História/Geografia.

Acervo da autora



Figura 3: Sala ambiente de História/Geografia.

Acervo da autora

2.3 A turma

Optou-se por trabalhar com uma turma de oitavo ano, em função de ser a única turma que dispõe de três períodos de história por semana na grade curricular,

no atual momento. Tal turma é composta por oito alunos, sendo três meninos e cinco meninas.

Vale ressaltar, que no início do semestre, momento em que teve seu começo a intervenção em questão, a turma tinha 7 alunos, porém tivemos 2 alunas que iniciaram na terceira semana de aula, e um foi transferido em função dos pais aceitarem uma proposta de emprego em uma zona rural de outra cidade. Uma característica importante das escolas do campo é justamente a sazonalidade dos alunos, essa mesma turma, por exemplo, iniciou o ano de 2015 com 12 alunos e terminou com 8.



Figura 4: Turma e docente, início do ano letivo

Acervo da autora.



Figura 5: Turma de aplicação em junho de 2016

Acervo da autora.

3 O JOGO

O objetivo deste capítulo centra-se na descrição e análise dos resultados referentes ao desenvolvimento da pesquisa. O jogo analógico elaborado e as experiências vivenciadas com os sujeitos da pesquisa são expressos em duas partes: a primeira delas apresenta os preparativos, tudo que antecedeu a aplicação do jogo, as aulas ministradas para viabilizar a atividade, assim como os demais procedimentos. Todos os procedimentos foram registrados no diário de campo.

Em um segundo momento discute-se a validação do jogo na escola juntamente com a análise dos resultados obtidos com a efetivação do jogo.

A proposta de atividade que foi realizada consistiu-se na elaboração de um recurso didático identificado como um jogo analógico, na modalidade de trilha, o qual tem por objetivo chegar ao final da respectiva trilha respondendo um conjunto de questões sobre a temática.

O objetivo principal do jogo foi abordar os conteúdos referentes à história agrária e suas interfaces com a história do Brasil. Dessa forma, o jogo de trilha apresenta-se como mais um recurso didático-pedagógico, para o processo de ensino e aprendizagem da disciplina de história no ensino fundamental na turma informada.

A partir do conhecimento do conteúdo e respeito às regras do jogo imaginou-se que o mesmo poderia ser um recurso didático capaz de proporcionar conhecimento teórico do conteúdo, permitindo também que os alunos vivenciem uma atividade lúdica capaz de proporcionar um maior entendimento dos contextos envolvidos.

Inicialmente pensou-se na elaboração de um jogo disposto em três grandes fases relacionadas à História do Brasil. Vale destacar que para o presente momento o jogo foi colocado em prática somente na sua primeira fase. Pressupomos, quando da elaboração do jogo/trilha que obtendo os resultados esperados em uma determinada fase, nas demais os conteúdos seriam modificados, mas não a dinâmica do processo, de tal sorte que obteríamos resultados semelhantes no que tange ao procedimento, não necessariamente no conteúdo.

As referidas fases foram organizadas distintamente, uma vez que o domínio do conteúdo de História do Brasil articulados com a história agrária deverão ser

desenvolvidos durante o ano letivo, em consonância com os dispositivos curriculares. Nesse sentido, viabilizou-se a validação da atividade proposta no mês de julho de 2016, momento no qual os conteúdos históricos abordados em sala de aula permitiram realização da atividade na sua primeira fase.

A validação do jogo contemplou conhecimentos referentes ao Brasil Colônia. As demais fases projetadas para a atividade, quais sejam Brasil Império e Brasil República, demandarão sua efetivação durante o decorrer do ano letivo. Nesse sentido foi nossa preocupação sistematizar um conjunto de questionamentos para cada uma das fases de forma independente, de tal sorte a encerrar nossas atividades no que tange a sistematização dos resultados para fins de defesa final.

Em cada uma das três fases propostas para o jogo observaremos alguns critérios, com especial destaque a propor questões em cada uma das fases com diferentes graus de dificuldade e, consequentemente com diferentes pontuações.

Alguns pontos referentes ao regimento do jogo, como o peso dado a cada uma das questões, foram objeto de deliberação colaborativa com os alunos. Nesse sentido, definiu-se a primeira fase “Brasil Colônia” tendo peso 1, segunda fase “Brasil Império” peso 2, e terceira fase “Brasil República” peso 3.

Aplicou-se o jogo na sua primeira fase, em função do conteúdo trabalhado, ainda que tenha ficado estabelecido com a turma a efetivação de todas as fases do respectivo recurso, para ser utilizado em outro momento novamente.

As questões referentes a cada uma das fases estão diretamente relacionadas com as temáticas listadas anteriormente. Com uma média de 15 a 20 questões por fase.

A turma que participou da respectiva atividade é composta por 8 alunos, 5 meninas e 3 meninos, com idade entre 13 e 15 anos.

Organizou-se dois grupos para a realização da atividade, sendo que a composição dos grupos observou a deliberação da docente, tomando como critério para a divisão um sorteio aleatório, visto que também foi propósito da atividade estabelecer laços de solidariedade e cooperação entre os discentes.

No que concerne a participação dos alunos, estabeleceu-se a necessidade de todos os componentes do grupo responderem ao menos uma das questões propostas, em cada fase do jogo.

Afim de dar maior dinamicidade a atividade elaboramos uma trilha “gigante”(Figura 6) de 6 metros de comprimento por 3 metros de largura (6mX3m),

com 40 casas, além de ponto de chegada e ponto de partida, de modo que os jogadores possam avançar e recuar, como bônus ou como sanção decorrente das respostas dadas.



Figura 6: trilha, dado almofada

Acervo da autora.



Figura 7: trilha

Acervo da autora.

Para o material de confecção da trilha utilizou-se uma lona, além de um dado gigante modelo almofada, lembrando que os alunos fizeram o papel do peão, movimentando-se conforme o desenrolar do jogo. As questões foram impressas em cartões de papel do tamanho A4 devidamente plastificado, cada cartão tem o seu respectivo par de resposta. Para a primeira fase foram elaboradas 16 perguntas (Figura 8), 16 respostas (Figura 9), 2 de bônus (Figura 10) e 2 cartas de ônus (Figura 11).

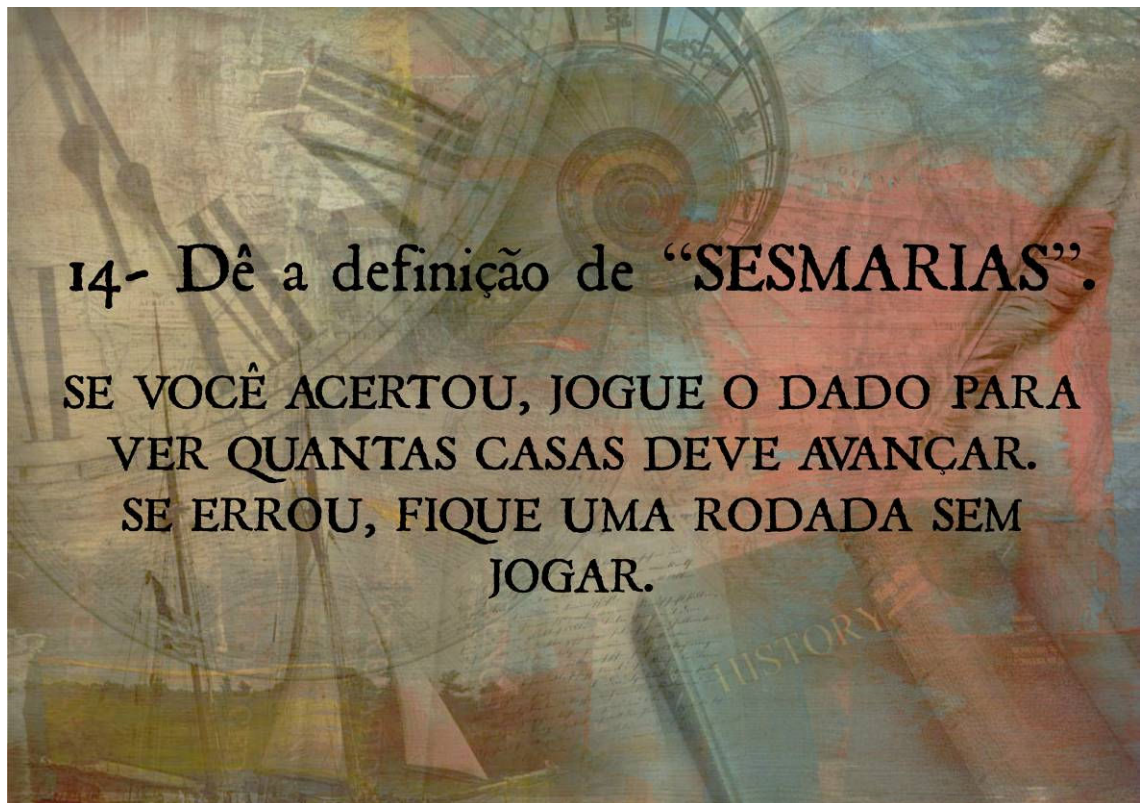


Figura 8: Exemplo de um cartão pergunta
Acervo da autora.

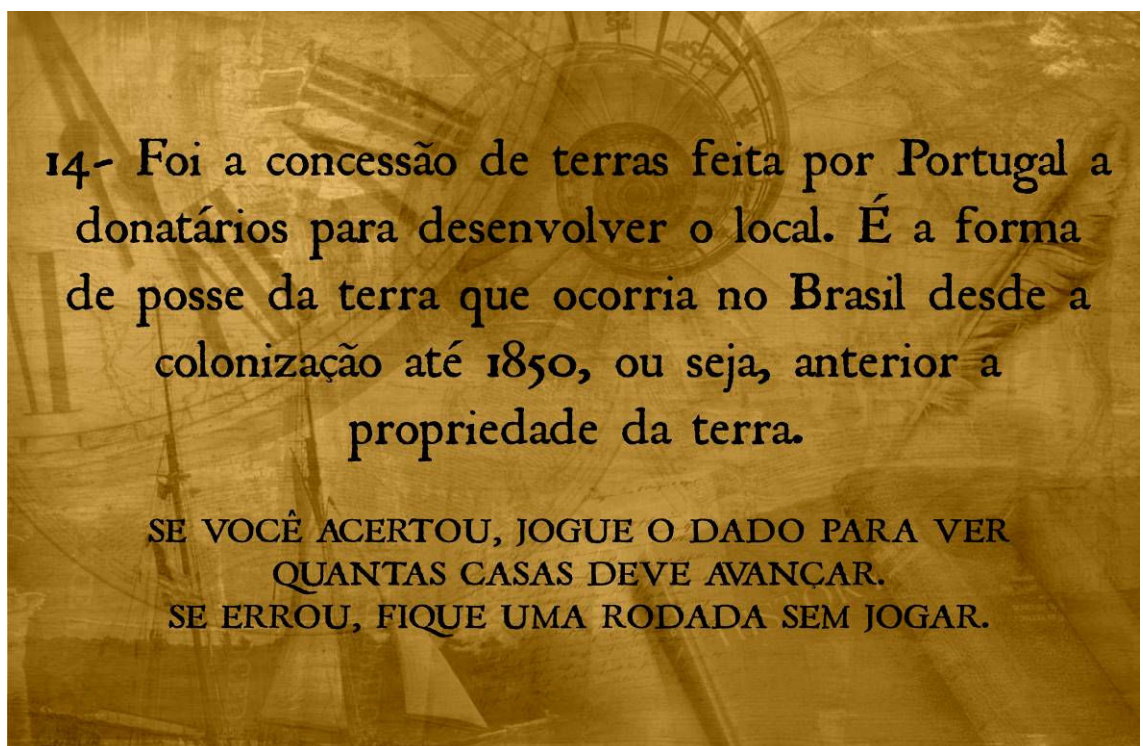


Figura 9: Exemplo de um cartão resposta
Acervo da autora.

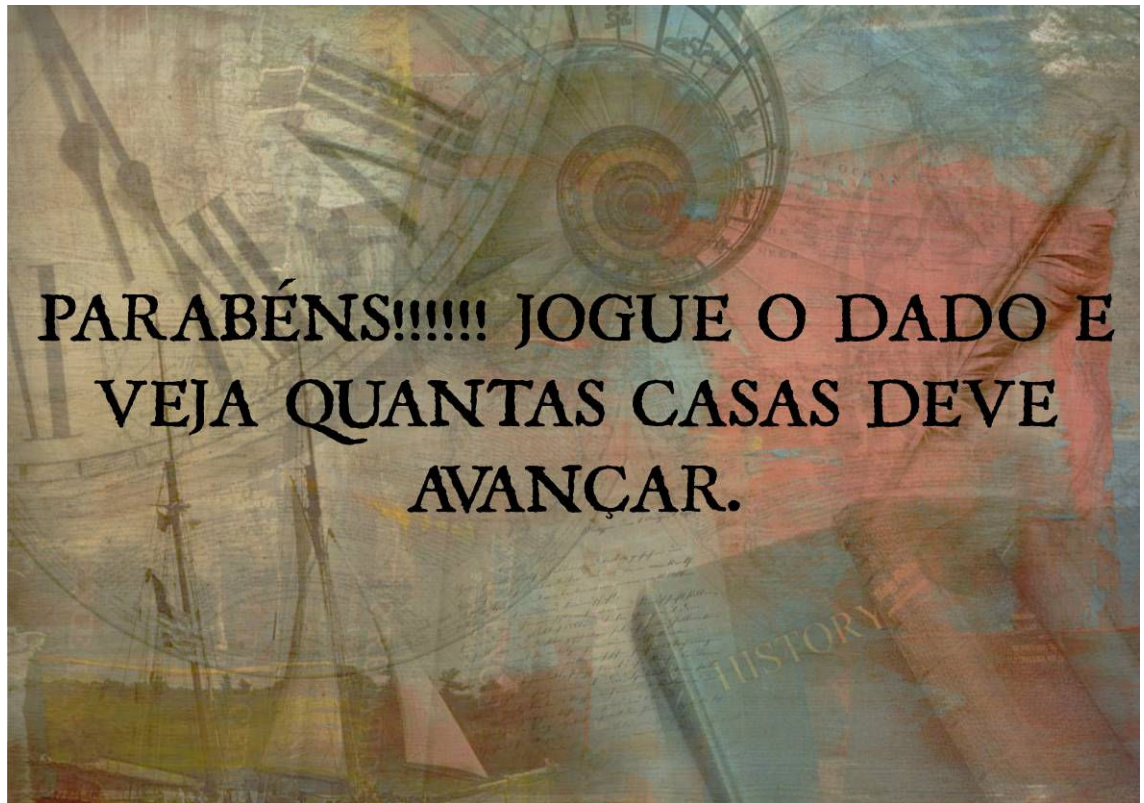


Figura 10: Exemplo de um cartão de bônus
Acervo da autora.



Figura 11: Exemplo de um cartão de ônus
Acervo da autora.

Definiu-se a trilha impressa de forma curvilínea (Figura 12), cercada de um conjunto de imagens históricas que não necessariamente guardam relação com as temáticas tratadas neste jogo, uma vez que a destinação final dela deverá ser o acervo da sala temática da disciplina de história e geografia na escola em questão, de tal forma a poder ser uma ferramenta de aprendizagem nas diversas temáticas passíveis de serem trabalhadas na disciplina nos anos finais do ensino fundamental.

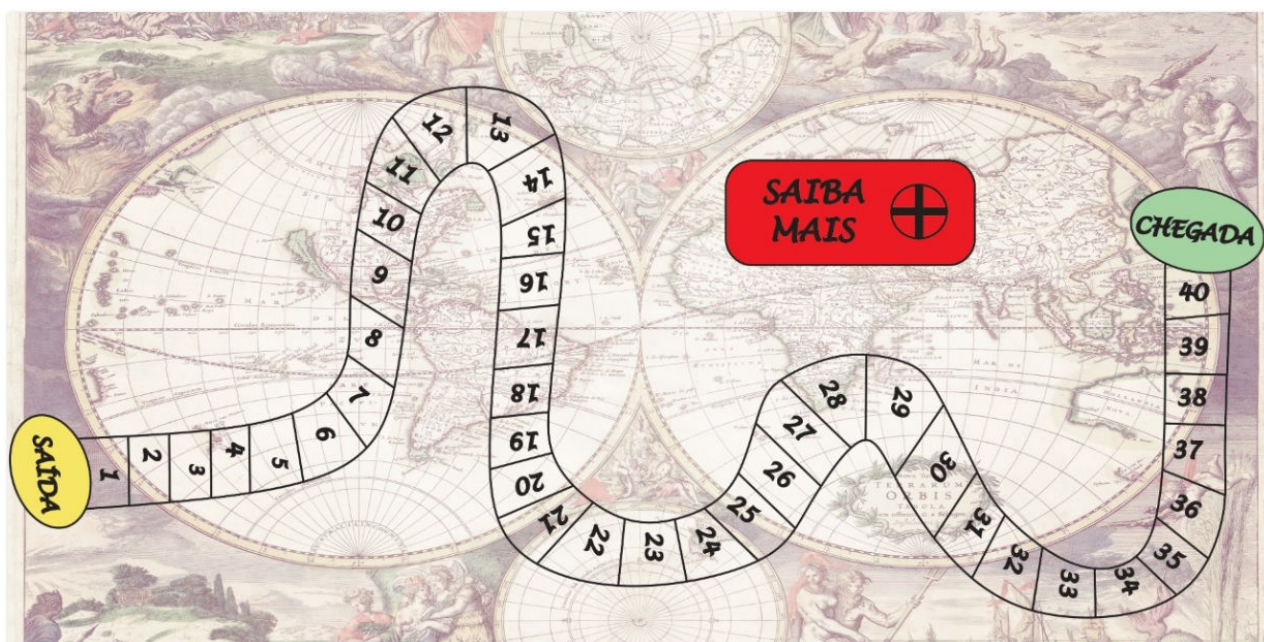


Figura 12: Layout da Trilha.
Acervo da autora.

Ainda no que se refere às imagens impressas designaremos um espaço, denominado, “Saiba Mais”, no qual o aluno que não respondesse corretamente as perguntas do jogo deveria se apropriar da resposta nesse espaço e socializar com os demais participantes.

Estabeleceu-se uma pontuação para cada uma das três fases do jogo, resguardando a possibilidade de que mesmo o grupo que “perdesse” as duas primeiras tenha chances de competir na terceira, para não haja desestímulo. Dessa forma pontuou-se a vitória da primeira fase com 20 pontos, a segunda com 30 pontos e a terceira e última com 60.

Com a validação do jogo e as reflexões dele decorrente fez-se possível a efetiva compreensão do uso da ferramenta jogo como um recurso importante no processo de ensino e aprendizagem de história, sendo importante ainda enfatizar o desenvolvimento de aprendizagens de natureza atitudinal, com especial destaque a

trabalho em equipe, deliberação coletiva de regras, solidariedade, cooperação, entre outras.

3.1 Preparativos

Os conteúdos necessários para a implementação do jogo resultam de conteúdos listados para o oitavo ano, em conformidade com as diretrizes nacionais e municipais. Nesse sentido informamos que o conteúdo de história do Brasil que evidencie de forma explícita as temáticas agrárias será trabalhado durante todo o ano letivo, de tal forma que a validação do jogo incorporará parcialmente esses conteúdos.

Diante disso detalharemos os conteúdos, procedimentos metodológicos e instrumentos avaliativos realizados prioritariamente sobre as temáticas de Brasil Colônia, ainda que os demais conteúdos de história do Brasil que seguirão como temáticas a ser incorporadas ao jogo até o final do ano letivo, sejam brevemente apontados.

Ressaltamos ainda que parte dos dados aqui informados decorrem de registro em diário de campo organizado de maneira a contemplar o planejamento da atividade, bem como o relato da docência que permite redimensionar/reorientar a sequência das atividades.

O ano letivo na escola Antônio Prevedello teve início no dia 29 de fevereiro, sendo que a carga horária prevista para a disciplina de história no oitavo ano são três períodos semanais. A primeira semana consistiu-se basicamente em atividades coletivas na escola que consistiram na apresentação do calendário letivo, atividades e projetos a serem desenvolvidos durante o ano, bem como os critérios de avaliação e reformulação das diretrizes municipais de educação, em esforço de padronizar o sistema municipal como um todo (diário de campo, 2016).

Também nesse momento ocorreu a apresentação e socialização do planejamento da disciplina de história, momento em que os alunos foram informados da proposta da atividade objeto dessa reflexão.

Na segunda semana de aula atendendo a orientação da escola os docentes realizaram atividades de revisão dos conteúdos ministrados anteriormente.

Na terceira semana de aula, a docente responsável pela disciplina de matemática mudou de escola, o que fez com que a equipe diretiva reestruturasse o horário docente, o que se deve também ao fato de ser uma escola do campo que demanda um apoio expressivo do transporte escolar. Nesse sentido, estabeleceu-se uma redução da carga horária ficando a disciplina de história com dois períodos semanais reduzidos, situação que permaneceu até o dia 09 de maio.

Fato esse que interferiu diretamente no planejamento das atividades da disciplina, uma vez que, parte dos conteúdos que deveriam fazer parte do jogo, não foram trabalhados em razão do cumprimento do calendário escolar e das atividades da mestranda.

Sobre o transporte escolar dos alunos faz-se necessário ressaltar as dificuldades muitas vezes encontradas, já que há trechos com estradas de chão que ficam inacessíveis dependendo das condições climáticas. Cerca de $\frac{1}{3}$ dos alunos não consegue freqüentar às aulas quando chove, dado que o transporte escolar não chega até eles. Sem contar que no início da linha desse transporte, os alunos têm que acordar às 5 horas da manhã, para chegar na escola em tempo. Relatando o caso de dois alunos do 6º ano que residem em um lugar de difícil acesso “Professora, a gente acorda tão cedo que ta um ‘escurão’, tem que ir de lanterna até o lugar que a gente pega a Kombi”. (diário de campo, 2016)

Dentro dessa realidade, nos dias de chuva, muitas vezes dispomos da metade dos alunos em sala, o que dificulta o andamento dos conteúdos planejados. Por vezes ficamos semanas inteiras com atividades diferenciadas, sem necessariamente entrar nos conteúdos, para não prejudicar os alunos que não podem comparecer em função do transporte.

Em diferentes momentos a escola disponibilizou os horários das disciplinas para a realização de outras atividades, tais como jogos escolares municipais, bem como atividades relacionadas ao desenvolvimento do projeto trimestral da escola¹¹.

Devemos informar ainda, que em diferentes momentos, em razão do contexto político nacional e respondendo a demanda dos alunos, bem como a compreensão deste processo a partir de contextualizações históricas, o planejamento das

¹¹O projeto “transvalorização de uma ética escolar” teve como objeto de trabalho as relações valorais entre todos os entes envolvidos no processo de ensino aprendizagem da escola foco do nosso estudo. O objetivo foi de promover a participação de todos na construção de formas justas para um relacionamento institucional e teve como autor o professor, responsável pela disciplina de Educação Física, Gustavo Costa Moraes.

atividades foi reorientado, disponibilizando espaço para a discussão do cenário atual, o que inevitavelmente contribui e contribuirá para as discussões sobre história agrária brasileira no decorrer do ano letivo.

Nesse sentido, justifica-se a escolha por privilegiar os debates agrários do Brasil Colônia, por ser efetivamente os conteúdos trabalhados até o momento da validação do jogo.

Devemos informar que nesses conteúdos privilegiamos abordagens que enfatizassem as relações entre os diferentes grupos sociais presentes nos contextos históricos, bem como suas relações com a terra, relações de natureza política econômica, social e cultural, enfatizando processos históricos marcados pela produção da desigualdade decorrente do acesso ou não aos bens materiais.

As aulas foram pensadas a partir de pesquisas, trabalho com vídeos, além da exposição contextualizada e problematizada dos conteúdos, em esforço de articular história brasileira, história agrária e o contexto no qual a escola e a comunidade escolar estão inseridas.

O principal recurso disponibilizado para os alunos da escola, local da aplicação do jogo, é o livro didático. No caso da escola Antônio Prevedello o livro que está sendo utilizado é da editora Saraiva “Jornadas hist”, tendo autoria de Maria Luíza Vaz e Silvia Panazzo. O livro em questão traz no início de cada unidade uma imagem e algumas questões a serem respondidas pela interpretação da respectiva imagem, dispõem de itens como: “não deixe de ler”, “não deixe de acessar”, “não deixe de assistir”, com indicações de livros, sites e filmes para enriquecer o trabalho com os conteúdos.

Os livros trazem mapas e gravuras, fotos, algumas reproduções de obras de arte e documentos históricos, assim como atividades que envolvem interpretação de fragmentos de documentos históricos e para encerramento de cada unidade algumas questões sobre o conteúdo.

Também traz a sessão “conhecimento interligado”, na qual apresenta alguma temática discutida nos conteúdos e situações da realidade atual, como, por exemplo, a discussão sobre a peste negra em contraponto com a discussão sobre a dengue e outras doenças transmitidas pelo mosquito *Aedes Aegypti*. Além disso, apresenta propostas de pesquisas e diferentes atividades intituladas “experimente fazer” e “em ação”.

Nesse sentido fizemos a opção pela organização das questões que irão compor o jogo considerando prioritariamente o material de consulta (livro didático), incorporando sempre que necessário dois aspectos: uma abordagem convencional/tradicional da historiografia (factualidade, personagens, datas etc), seguida de questões que tragam aos alunos novas possibilidades historiográficas.

Alguns assuntos foram tratados a partir de pesquisa em diferentes livros didáticos, como uma forma de permitir que os mesmos percebessem que os conteúdos são tratados de formas distintas, com diferentes abordagens.

Para ir além de aulas passivas nas quais o professor é o detentor do conteúdo, realizou-se uma atividade de pesquisa em diferentes livros didáticos. Os alunos foram divididos em trios e observaram como cada livro abordava a temática da estrutura do engenho e posteriormente, cada grupo socializou com a turma o que encontrou em comparação com o que temos no livro didático adotado pela escola¹²

Sendo que os livros utilizados foram:

- AZEVEDO, Gislaine Campos. Projeto Teláris: História/Gislaine Campos Azevedo, Reinaldo Seriacopi. 1ed. São Paulo: Ática, 2012.
- Projeto Araribá: organizadora Editora Moderna; obra coletiva concebida, desenvolvida e produzida pela Editora Moderna; editora responsável Maria Raquel Apolinário. 3ed. São Paulo: Moderna, 2010.
- BRAICK, Patrícia Ramos. Estudar história: das origens do homem à era digital/Patrícia ramos Braick. 1ed. São Paulo:Moderna, 2011.

¹²PANAZZO, Silvia. Jornadas.hist – História, 7º e 8º anos/ Silvia Panazzo, Maria Luísa Vaz. 2 ed. São Paulo: Saraiva, 2012



Figura 13: Livros didáticos utilizados para pesquisa em sala de aula. Acervo da autora.

Após a pesquisa os alunos produziram textos sobre o conteúdo e desenhos de um engenho em seus respectivos cadernos. Em um segundo momento, todos participaram falando e mostrando as diferenças nas abordagens dos conteúdos e até chegaram a conclusões tais como: “- Esse livro ficou mais fácil de entender porque a imagem ta mais bem explicada”.



Figura 14: Exemplo abordagem dos livros didáticos. Acervo da autora.



Figura 15: Exemplo abordagem dos livros didáticos.
Acervo da autora.



Figura 16: Exemplo abordagem dos livros didáticos.
Acervo da autora.

Depois de muitas explicações sobre o conteúdo, de atividades de pesquisa e exercícios, optou-se por assistir vídeos com a turma em questão, para que o recurso áudio visual pudesse auxiliar no processo ensino aprendizagem. Primeiramente foi exibido um vídeo do acervo de DVD existente na escola, o qual apresenta um resumo sobre o Brasil Colônia, com a explicação do historiador Boris Fausto. Com uma linguagem muito simples, como se fosse uma aula, o historiador vai retomando alguns pontos importantes sobre os conteúdos que já haviam sido trabalhados em sala de aula.

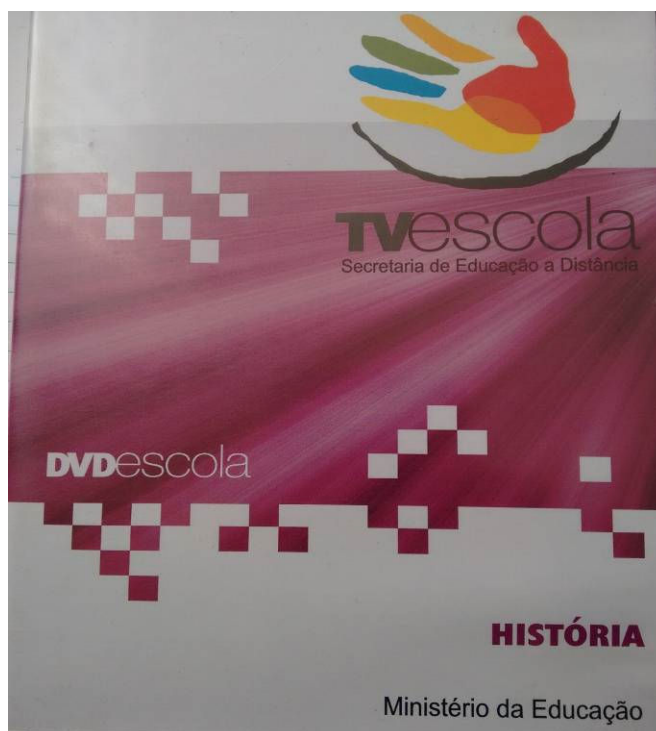


Figura 17: DVD do acervo da escola.

A resposta dos alunos à apresentação do vídeo acima, não foi muito positiva, conforme a fala dos alunos: “ – Eu achei chato, só o cara ali falando...”; “ - Professora eu nem me lembro mais de nada que aquele homem falou, muito chato”. (diário de campo, 2016). Mesmo sendo alunos de zona rural eles estão conectados com o mundo, alguns tem internet em casa, e mesmo os que não têm, estão acostumados a assistir outros tipos de produção áudio visual.

Levando em consideração o retorno obtido dos alunos, decidiu-se pela exibição de outro vídeo, o qual possui uma linguagem que de fato não é frequentemente utilizada em sala de aula, mas que sendo feita as ressalvas necessárias, efetivamente dialoga com o interesse dos alunos em questão. O

respectivo vídeo está disponível no coletivo de humor *Porta dos Fundos*, tem como Título “Colonizado” e duração de 4 minutos e 36 segundos.

Vale lembrar que este canal produz vídeos de comédia, para fins de entretenimento, geralmente de curta duração, com linguagens muitas vezes “pesadas”. O vídeo em questão mostra a chegada dos portugueses no Brasil e uma sátira de como seria uma suposta conversa de Pedro Álvares Cabral com os indígenas, na qual encontra-se falas a respeito de tornar-se “donos” das terras, escravização dos indígenas, entre outras coisas.

Dessa vez, os alunos adoraram o vídeo, queriam ver outros, e em sala de aula pode-se discutir e problematizar os assuntos abordados. Para encerramento dessa atividade, foi devidamente explicado a intenção de cada vídeo, assim como os exageros/caricaturas do segundo.

Informamos ainda que a escola estabeleceu a obrigatoriedade da padronização dos critérios de avaliação utilizados no trimestre letivo. Sendo eles: 50 pontos para a prova trimestral, 20 pontos para um teste e 30 pontos a encargo do projeto interdisciplinar da escola (nesse item, vale ressaltar que, em tese, todos os professores fariam as atividades em conjunto e a atribuição da nota seria realizada com a participação de todos os docentes).

Em razão dos critérios de avaliação optou-se pela realização de um teste que compôs a nota dos alunos, e que para nossa pesquisa constitui-se como um piloto (Figura 18), capaz de viabilizar uma avaliação da condução das temáticas, bem como da sua necessária reorientação. Essa avaliação foi composta com as questões que estavam separadas para fazer parte do jogo, para assim poder perceber as dificuldades dos alunos. Nesse sentido, a avaliação abaixo foi realizada com os alunos no dia 25 de maio de 2016, sendo disponibilizado dois períodos para a resolução do mesmo.

Escola Municipal de Ensino Fundamental Antônio Prevedello

Avaliação de História – 8º ano

data: ____/____/____

Nome: _____

valor: 20 pontos

- 1 Sobre o Tratado de Tordesilhas, responda:
 - a) O que ficou decidido?
 - b) ano e nações envolvidas
- 2 (FGV-SP) Caracterize o modo de vida dos povos indígenas, antes do contato com os europeus.
- 3 (Vunesp-SP) Os primeiros habitantes do Brasil foram vítimas do processo colonizador. O europeu, com visão de mundo calcada em preconceitos, menosprezou o indígena e sua cultura. Se acreditarmos nos depoimentos deixados pelos viajantes e missionários, a partir de meados do século XVI, houve um decréscimo da população indígena, que se agravou nos séculos seguintes. Os fatores que mais contribuíram para o citado decréscimo foram:
 - a) a captura e a venda do índio para o trabalho nas minas de prata do Potosi.
 - b) as guerras permanentes entre as tribos indígenas e entre os índios brancos.
 - c) o canibalismo, o sentido mítico das práticas rituais, o espírito sanguinário, cruel e vingativo dos naturais.
 - d) as missões jesuíticas do vale amazônico e a exploração do trabalho indígena na extração da borracha.
 - e) as epidemias introduzidas pelo invasor europeu e a escravidão dos índios.
- 4 Explique o fato de o governo português não ter iniciado imediatamente o processo de colonização das terras encontradas a oeste do oceano Atlântico pela esquadra comandada por Cabral.
- 5 Duas concepções históricas opostas sobre o Brasil se apresentam: uma admite que a história do Brasil começou com a chegada dos portugueses, em 1500; outra considera que a chegada dos portugueses foi um marco inaugural falso, criado pela visão eurocêntrica do passado brasileiro.

O que pode justificar esta última concepção?

- 6 O que caracteriza uma economia extrativista?
- 7 Qual foi o primeiro "produto" da economia extrativista no Brasil Colonial?
- 8 Exponha de que modo opera o princípio do uti possidetis e aponte uma situação em que ele foi utilizado por Portugal.
- 9 Quais elementos caracterizam o plantation?
- 10 "muitos problemas ambientais que enfrentamos hoje são resultado da mentalidade herdada dos colonizadores, que acreditavam no mito da natureza infinita e que, por isso, não precisava ser cuidada. Os sucessivos ciclos econômicos como a exploração do pau-brasil, cana e café causaram grandes impactos ambientais." Explique a frase e dê dois exemplos de impactos ambientais decorrentes desse período histórico.
- 11 Em que região do Brasil ocorreu a produção do açúcar colonial?
- 12 Qual foi o sistema político-administrativo em que o Brasil foi dividido em faixas de terras e entregue a particulares com o objetivo de colonizar o território?
- 13 Dê a definição de "SESMARIAS".
- 14 Cite dois exemplos de resistência dos negros escravizados.
- 15 Observe a imagem abaixo e responda:
 - a) Qual é a unidade de produção representada.



Figura 18: Avaliação piloto

Acervo da autora.

Após a realização do teste, a partir da leitura preliminar de tais avaliações, foi possível perceber algumas incompreensões. Em função disso, decidimos por propor uma avaliação participativa, na qual os alunos receberam seus próprios testes e fez-se a correção colaborativamente. Dessa forma, iniciamos com a leitura das questões

e os alunos foram apontando as suas respostas, assim foi realizada uma ampla discussão e novamente explicado os conteúdos, com isso os discentes conseguiram compreender que diferentes formas de escrever, desde que tragam os requisitos indispensáveis, podem ser consideradas corretas.

É importante destacar que alguns alunos apresentaram um elevado rigor com suas correções, como, por exemplo, uma aluna que insistiu em colocar na sua questão que “Poderia ter explicado melhor”, porque julgou que dispunha das informações, mas que não estavam bem organizadas. Também é válido ressaltar que com o exercício de fazer a correção do seu próprio teste os alunos tiveram a percepção de seus equívocos e desatenções. Assim eles puderam perceber os erros um a um e não simplesmente pensar na nota que obtiveram.

Observou-se que houve alunos com excelente desempenho e outros que ainda tiveram extrema dificuldade no conteúdo, por esse motivo que foi pensada a atividade descrita acima, de correção colaborativa, como um instrumento de recuperação não somente de nota, mas também dos conteúdos trabalhados.

As questões formuladas para esse teste piloto foram a base para a elaboração das questões do jogo, sendo que algumas foram reformuladas com o propósito de identificar a efetiva compreensão das temáticas, sendo importante salientar que os alunos foram informados da importância da compreensão ampliada do conteúdo, não restringindo-se ao enunciado da questão.

3.2 A validação do Jogo

No dia 12 de julho de 2016 efetivou-se a aplicação do jogo “Trilhas da História”, inicialmente pensou-se em realizar a atividade no pátio da escola, mas dadas as condições climáticas do dia em questão optou-se por utilizar o espaço do refeitório, por ser o ambiente fechado com mais ampla disposição espacial da escola. Antes de partirmos para o jogo propriamente dito, em sala de aula, a docente apresentou e explicou o regimento do jogo (Figura 19).

NAS TRILHAS DA HISTÓRIA

Organização da turma

- Grupos de 4 participantes

Capacidades a serem trabalhadas

- Oportunizar ao aluno o conhecimento a respeito da História Agrária Brasileira e o seu diálogo com a História do Brasil.

Material

- Tabuleiro gigante
- Um dado gigante (modelo almofada)
- Cartões com perguntas e cartões com respostas.

Desenvolvimento

- Reúna a turma. Divida em dois grupos. Coloque os cartões sobre a trilha com as perguntas voltadas para baixo, formando um monte. Para iniciar o jogo, os alunos devem estar posicionados na largada. Um representante de cada grupo lança o dado. Quem conseguir o maior número começa o jogo. Ao longo do percurso o (a) jogador (a) deve virar uma das fichas e responder à questão. Se acertar, ele (a) fica com a ficha. Se errar, a ficha deve ser devolvida ao final do monte. Cada jogador (a), na sua vez, lança o dado e avança o número de casas de acordo com o resultado obtido ou de acordo com as sanções ou bônus que constam em cada respectiva ficha. Vence o jogo quem primeiro cumprir a caminhada.

Figura 19: Regramento
Acervo da autora.

Para dividir os grupos, a docente fez sorteio aleatório, justamente para que fosse possibilitado estabelecer laços de solidariedade e cooperação entre os discentes, e para que dessa forma os alunos possam interagir com os colegas saindo da eventual “zona de conforto” de estabelecer-se sempre os mesmos grupos. Conforme o sorteio foi sendo realizado listou-se os nomes dos alunos no quadro negro, para que ficasse bem claro as duas equipes (Figura 16).



Figura 20: Divisão dos grupos
Acervo da autora.

O horário de início da atividade deu-se logo após o intervalo da escola (10 horas e 15 minutos), a pedido da direção, para que dessa forma não interferisse no andamento da merenda escolar, e teve duração de aproximadamente uma hora.

Vale salientar que a lona somente chegou no seu destino, a escola Antônio Prevedello, no turno da tarde do dia anterior a aplicação, visto que devido ao seu tamanho teve que ser encaminhada por uma transportadora e a mesma atrasou a entrega, quase comprometendo a efetivação do trabalho, já que a partir do dia 15 do mesmo mês a escola e os alunos estariam em recesso escolar.

No primeiro período de aula do dia 12 de julho, a docente reuniu os alunos para a verificação inicial da lona (Figuras 21, 22 e 23), pois quando o material chegou não era horário regular de aula da turma partícipe desse trabalho, logo a verificação do material foi realizada no mesmo dia da sua efetiva aplicação.



Figura 21: Verificação do material
Acervo da autora.



Figura 22: Verificação do material
Acervo da autora.



Figura 23: Verificação do material
Acervo da autora.

Por volta das dez horas e quinze minutos desse mesmo dia, iniciou-se a validação do jogo. Após a devida explanação sobre o regramento e a divisão dos grupos, os alunos e a docente dirigiram-se ao refeitório da escola para a realização da atividade.

Inicialmente os alunos estavam um pouco tímidos, devido às fotos e filmagens que ocorreriam para o registro do processo. Faz-se necessário destacar que na semana anterior a aplicação do jogo foi realizada uma reunião com os pais dos alunos para explicar os procedimentos e assinatura dos termos de consentimento (Apêndice A), para o uso das imagens captadas para fins da elaboração da presente dissertação.



Figura 24: Momento inicial de reconhecimento do jogo.
Acervo da autora.

Seguindo o regramento iniciou o jogo o grupo que tirou o maior número no dado (grupo II), o referido grupo começa pegando um cartão de perguntas, conforme os alunos vão respondendo corretamente avança-se as casas no decorrer da trilha, contudo caso não respondam a contento devem seguir as sanções descritas nos cartões, que variam de voltar casas a ficar uma rodada sem jogar.

As questões do jogo estimulam os educandos a relembrar o conteúdo trabalhado de forma lúdica, e com o progresso na trilha, ou seja, na correta resolução das questões e conseqüente caminhada sobre a lona, a superação do

desafio proposto inicialmente – finalizar o jogo, fazendo com que a atividade como um todo se torne cativante, visto que cada questionamento tem a sua possibilidade de progressão rumo ao ponto de chegada do jogo.



Figura 25: Jogo em andamento
Acervo da autora.

Desde o início da manhã de aplicação do jogo, as outras turmas da escola demonstraram interesse em também participar, foi devidamente esclarecido que a proposta concerne justamente em doar os materiais que compõe o jogo (lona da trilha, ampulheta para marcar o tempo para as respostas e dado de almofada) para escola. Podendo ser utilizados em outras ocasiões, com outros conteúdos, restando apenas para cada atividade, a confecção dos cartões com perguntas e respostas já que os mesmos abordarão outras temáticas.



Figura 26: Mosaico de fotografias da interação dos alunos com o jogo.

Acervo da autora.

Na sequência do jogo, ao pegar um cartão o aluno deveria ler em voz alta o questionamento, podendo se reunir com os colegas para chegar a uma conclusão,

para tanto o grupo teria um minuto e meio, marcado por uma ampulheta, ao término desse tempo, a resposta deveria ser apresentada ou passa-se a vez para o outro grupo, que pega um cartão e refaz-se todo o processo descrito. Quando os alunos acertavam a questão o grupo ficava com o respectivo cartão, já se a resposta fosse considerada errada ou incompleta o cartão de perguntas voltava para o monte, podendo ser tirado novamente por qualquer um dos dois grupos.

Vale mencionar que o cartão contendo o questionamento a respeito do conceito de *plantation* (Figura 27), o qual a resposta envolvia mais de uma característica, foi tirado quatro vezes, até que um grupo conseguisse elaborar a resposta que contemplasse o conceito como um todo (Figura 28).

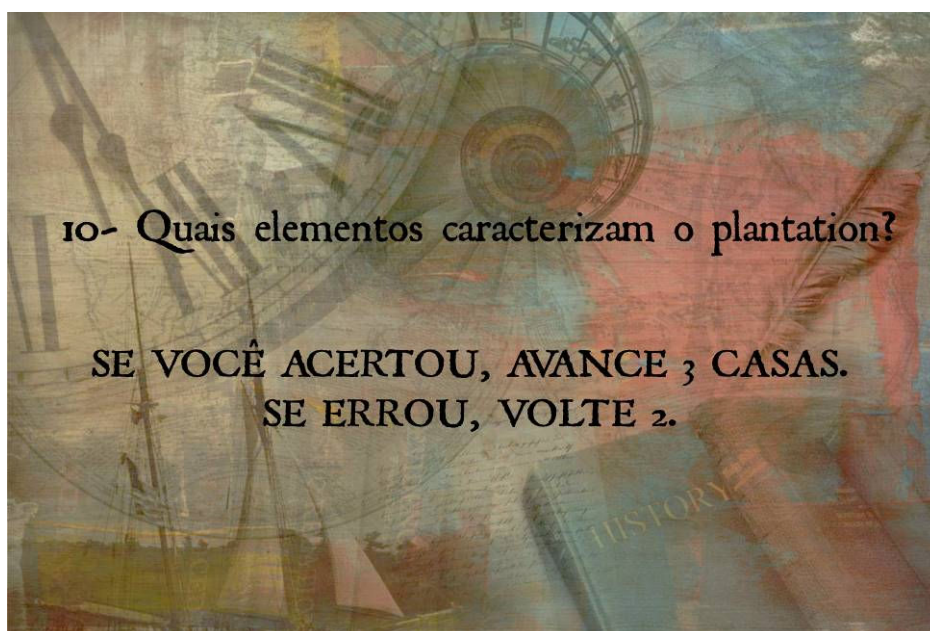


Figura 27: Cartão pergunta sobre o platation.

Acervo da autora.

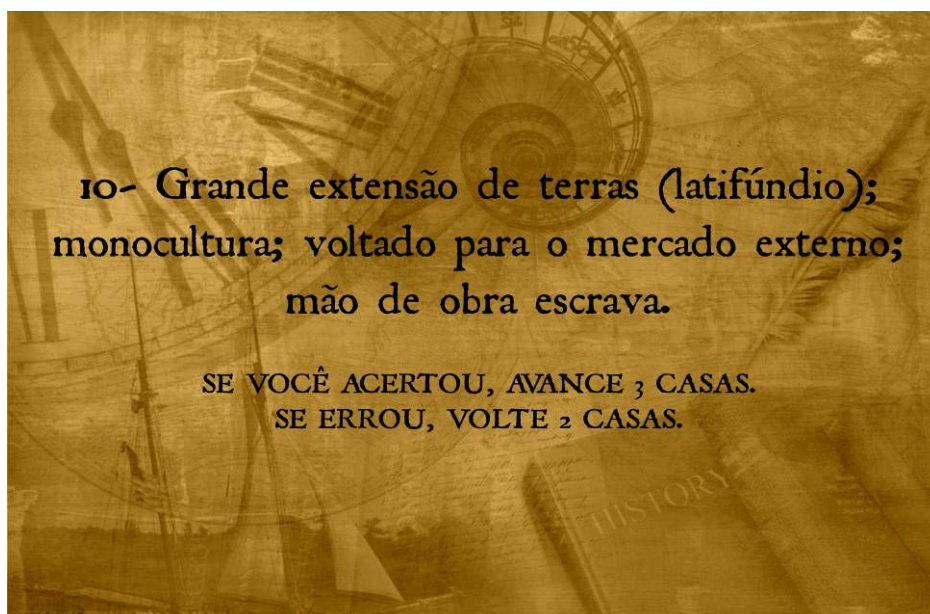


Figura 28: Cartão resposta sobre o plantation.

Acervo da autora.

Independentemente do grupo que saiu vitorioso, vale destacar que os alunos se divertiram muito, mencionaram inclusive que: “- foi o melhor jogo que já jogamos na escola”, fizeram cobranças uns com os outros “ – como que tu não lembrou dessa resposta”, realmente se envolveram e aprenderam o conteúdo (diário de campo, 2016).

Depois do jogo, ainda faltando alguns minutos para o término do horário das aulas, conversamos sobre as impressões dos alunos com a atividade e alguns apontamentos sobre o conteúdo.

Os alunos, quando questionados sobre a atividade apontaram na sua totalidade sobre aspectos que dizem respeito ao aprendizado diferenciado e lúdico propiciado com a utilização do recurso.

Encontramos passagens que sinalizam que, mesmo diante da forma “divertida” e diferenciada de aprender, “ ... o jogo não era fácil e foi isso que me fez pensar e tínhamos que usar a mente[...]" sendo que em grupo a gente pode revisar e responder com mais facilidade..(FABIANO – DIÁRIO DE CAMPO). O depoente evidencia ainda a dimensão coletiva da produção do conhecimento histórico, enfatizando o trabalho em grupo. A aluna Mariana corrobora a afirmação de Fabiano ao referir que: “esse jogo foi um jeito fácil de aprender [...] eu e meus colegas rimos e até brincamos muito..” (DIÁRIO DE CAMPO).

A mesma aluna aponta seu interesse em "jogar com outros conteúdos Iluminismo ou economia mineradora"(MARIANA – DIÁRIO DE CAMPO).

A facilidade na aprendizagem com a utilização do recurso também apareceu nas falas dos alunos: "Esse jogo foi um jeito fácil de aprender".

A aluna Julia destacou o fato das atividades serem desenvolvidas fora da sala de aula, em outros espaços, afirmando que assim: "...não fica só nos cadernos, só em sala de aula, assim fica mais atrativo" (DIÁRIO DE CAMPO).

A mesma aluna afirmou que: "Esse jogo me ajudou muito em certas dúvidas que eu tinha, que em sala de aula eu não conseguia entender, porque com mais de uma pessoa explicando suas respostas de várias maneiras diferentes, deu para entender mais sobre o assunto" (DIÁRIO DE CAMPO). Aqui destacamos novamente a dimensão coletiva e social da aprendizagem, que também pode ser inferida da fala da aluna Luiza que chega a dizer que "No trabalho em grupo, em um jogo descontraído aprendemos sem muitas frustrações"(DIÁRIO DE CAMPO).

A aluna Rafaela destaca seu envolvimento com a atividade dizendo que "... o jogo foi bastante divertido e permitiu para mim poder se expressar mais, coisa que não costumo fazer(DIÁRIO DE CAMPO).

Diante do exposto fica evidente a importância do recurso utilizado tanto para a aprendizagem quanto para a socialização e inteiração dos alunos.



Figura 29: Mosaico de fotografias da interação dos alunos com o jogo.

Acervo da autora.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Ao final desse trabalho nos cabe refletir e problematizar a trajetória desenvolvida para a implementação da trilha e do jogo que nos propusemos desenvolver.

Nesse sentido cabe destacar a importância das reflexões acerca do ensino de história desenvolvida nas disciplinas, bem como no primeiro capítulo dessa sistematização. O balanço que realizamos foi capaz de apontar importantes desafios para o ensino e aprendizagem da disciplina com a qual operamos.

Um percurso através dos modelos de ensino e de didática de cada época, nos mostram suas principais potencialidades e também suas mais aparentes fraquezas. Sobre o atual momento das nossas escolas o que fica evidente é uma alta demanda direcionada às escolas e aos educadores. Uma cobrança de alto rendimento permeada pela falta de estrutura, ora material ora de apoio e que leva, por vezes, a uma certa apatia dos discentes, combinada com uma crescente desmotivação dos professores.

As leituras realizadas no decorrer do curso demonstram um distanciamento entre as temáticas históricas muito presentes no cotidiano da sociedade contemporânea, e o interesse pela disciplina no espaço escolar, o que

Nesse contexto fica evidente a necessidade, corroborada por cursos como o nosso, de desafiar os docentes/pesquisadores a pensarem recursos e metodologias que possam estimular e envolver mais os alunos, ao mesmo tempo em que potencializem a compreensão de temáticas históricas.

A escola na qual atuamos e onde propomos a atividade que fundamenta essa reflexão, uma escola no campo sem identidade do campo, apresenta limitações materiais significativas ao ensino, de modo que a proposta de se trabalhar um jogo analógico juntamente com os alunos pretendeu viabilizar uma ferramenta didática alternativa a essa realidade, na qual ferramentas tecnológicas de ensino, tão utilizadas como recurso auxiliar, não encontrariam acolhida.

Nesse sentido buscamos conciliar uma ferramenta, um recurso que estimulasse os discentes, com temáticas com significativa invisibilidade no currículo da escola, daí decorrendo nossa proposta de articular, ainda que de forma insipiente, a história do Brasil, com história agrária, de modo a buscar problematizar,

ainda que minimamente e contrariando consenso local, questões muito próximas do contexto da escola e da vida dos alunos e que não são problematizadas no espaço escolar, com especial destaque a própria localização da escola 'encravada' entre uma rodovia e extensas lavouras de soja.

Como elemento importante que demandou a reformulação do planejamento da aplicação da atividade proposta, qual seja o jogo analógico, destacamos as questões recorrentes de uma escola do campo, absolutamente vulnerável no que tange a quadro docentes estáveis e a calendário escolar dependente de condições climáticas adequadas a viabilizar o acesso da escola o que ocorre pelo transporte escolar.

Nesse sentido o planejamento inicial foi reformulado pela redução da carga horária da disciplina de história até meados do mês de maio, o que acabou por determinar que só aplicássemos uma etapa da trilha proposta inicialmente.

Ademais a logística para elaboração, confecção e principalmente transporte da trilha também corrobora com a assertiva das dificuldades de acesso a escola na qual nos trabalhamos.

Inobstante e esse conjunto de dificuldades, devemos destacar o efetivo envolvimento dos discentes com a proposta, desde a apresentação inicial da proposta no início do ano letivo, devendo informar a curiosidade e atenção dos pais, quando chamados para serem informados da atividade, bem como informados da necessidade de autorizar a publicação das imagens de seus filhos.

Os pais pareciam claramente gratificados com a possibilidade de uma atividade envolvendo seus filhos ser o trabalho final de um mestrado, além de apoiarem o uso da trilha na forma e tamanho proposto para auxiliar no processo de aprendizagem dos alunos.

Nesse sentido, com a realização desse trabalho podemos perceber a outra faceta das dificuldades e limitações, qual seja a alternativa.

A expressiva aceitação dos alunos frente ao jogo, mostrou o quanto eles estão abertos a novas possibilidades e como respondem bem quando provocados. Foi possível visualizar a resposta deles para todas as atividades, bem como a alegria dos mesmos em fazer parte desse processo.

Além dos alunos participantes que envolveram-se de forma intensa com a atividade, desde a proposta da mesma, destacando a dimensão lúdica da aprendizagem, bem como a importância da aprendizagem e resolução de problemas

de forma coletiva, toda a equipe escolar demonstrou entusiasmo com o jogo, sendo que outros colegas professores expressaram sua clara intenção de utilizá-lo, visto que a trilha e o dado, serão disponibilizados para a escola.

Destacamos também que outras turmas demonstraram interesse pelo jogo e até cobraram que também pudessem participar. Foi notável a mobilização de todos na escola, desde a funcionária responsável pela merenda que disponibilizou e auxiliou na organização do espaço, como a participação dos alunos em cada fase, até da diretora que recebeu com entusiasmo e total acolhimento a ideia e todas as suas fases de sua execução.

Enquanto docente podemos afirmar a significativa importância da aceitação e resposta positiva frente ao jogo, pois pude vislumbrar o produto do nosso trabalho, uma inteiração e troca ainda maior com os alunos que possibilitaram uma efetiva apreensão dos conteúdos, que serão efetivamente aprofundados durante o segundo semestre de 2016.

Imaginamos que ao final do ano letivo, com a conclusão dos conteúdos previstos para o ano e com a incorporação crescente de temáticas de história agrária, a aprendizagem dos mesmos seja quanti e qualitativamente significativa. O que, inegavelmente, nos auxiliará nessa análise é o fato de acompanharmos essa turma desde o sexto ano e de já termos percebido que alunos mais quietos e menos participativos acabaram se envolvendo e respondendo positivamente as demandas da atividade.

Para além da sala de aula a atividade permitiu que percebêssemos um reconhecimento importante por parte da escola como um todo, no reconhecimento da importância e da diferença da nossa atuação, depois do ingresso no mestrado, de tal sorte que nos sentimos recompensada por poder contribuir com a escola, propondo, viabilizando e disponibilizando recursos didáticos que além de qualificarem a nossa prática, ficarão disponíveis para todos.

Pensando em termos de aplicabilidade dessa ferramenta de ensino como integrante do arsenal disponibilizado pela escola, o jogo mostrou-se como uma opção viável, de baixo custo, levando em conta o seu potencial de utilização e que independe de estrutura tecnológica para sua utilização, uma vez que como ocorre com outras escolas do campo, as mesmas são identificadas basicamente pela ausência ou falta de recursos financeiros e didáticos que permitam experiências diferenciadas.

Vale ressaltar que o sucesso do jogo reside em todo o processo envolvido na sua aplicação, pensar a partida do jogo isoladamente certamente não viabilizaria tantos frutos positivos.

O percurso iniciado com aulas expositivas, passando por diferentes ações pedagógicas possíveis, tal como utilização de vídeos, seguido de um teste aplicado e posteriormente corrigido em uma ação conjunta e colaborativa dos alunos na aplicação do jogo, é que possibilitaram a efetiva aprendizagem.

Ao se pensar o ensino de história, especificamente da articulação entre história do Brasil e história agrária, a aplicação do jogo como um todo trouxe ludicidade a um conteúdo concreto, e por oferecer esse contraponto acabou por conquistar a atenção dos alunos, facilitando a aprendizagem das temáticas propostas.

Desta forma, o desenvolvimento e aplicação desse jogo, possibilitou uma reflexão acerca de alternativas possíveis para o ensino de história, seja em escolas particulares ou em escolas públicas com pouco recurso financeiro disponível. Mostra ainda, o quanto iniciativas criativas e bem estruturadas são bem recebidas e produzem um retorno favorável independentemente dos materiais que serão utilizados.

Nesse sentido nossa proposta já foi capaz de identificar novas possibilidades de aprendizagem, de tal forma que o recurso elaborado, qual seja, nossa trilha gigante, se constituía em um importante recurso que, combinado com outras estratégias e recursos podem contribuir para uma aprendizagem efetivamente significativa de conteúdos históricos.

REFERÊNCIAS

ANTONI, Edson & ZALLA Jocelito. **O que o jogo ensina: práticas de construção e avaliação de aprendizagens em História**. IN: GIACOMONI, M. P. e PEREIRA, N. M. Jogos e ensino de história. Porto Alegre: Evangraf, 2013. p.147-166.

BARROCO, S. M. S. **A Educação Especial do novo homem soviético e a Psicologia de L. S. Vigotski**: implicações e contribuições para a Psicologia e a Educação atuais. Tese de doutorado. 415p. Araraquara: UNESP, 2007.

BITTENCOURT, Maria Circe. **Ensino de História**: fundamentos e métodos. São Paulo: Cortez, 2004.

BITTENCOURT, Maria Circe. **Livro didático e saber escolar (1810 – 1910)**. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2008.

BITTENCOURT, Maria Circe. **Pátria, Civilização e Trabalho** – O ensino de história nas escolas paulistas – 1917-1939. São Paulo: Loyola, 1990.

BRASIL. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional** (LDB / Lei nº 9.394/96). Brasília: MEC, 1996.

BRASIL. **Parâmetros Curriculares de História**. Brasília: MEC-SEF, 1998.

BRASIL. **Diretrizes Operacionais para a Educação Básica nas Escolas do Campo** (Parecer nº36/2001) Brasília: MEC-CEB/CNE, 2001.

BREITENBACH. F. V. **A Educação do Campo no Brasil: uma história que se escreve entre avanços e retrocessos**. In: Revista Espaço Acadêmico, nº 121, junho de 2011.

CONSELHO NACIONAL DE EDUCAÇÃO (Brasil). Resolução CNE/CEB nº 1/2002. **Institui diretrizes operacionais para a Educação Básica nas Escolas do Campo**. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/CEB012002.pdf>

_____. Resolução CNE/CEB nº 2/2008. **Estabelece diretrizes complementares, normas e princípios para o desenvolvimento de políticas públicas de atendimento da Educação Básica do Campo**. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/secad/arquivos/pdf/resolucao0208.pdf>.

CAIMI, Flávia Eloisa. **Conversas e controvérsias: o ensino de história no Brasil (1980 – 1998)**. Passo Fundo:UPF, 2001.

CAMPOS, F. e MIRANDA R. G. **A escrita da História**. 1. ed, São Paulo: Escala Educacional, 2005.

CARRETERO, Mario. **Construir e Ensinar As Ciências Sociais e a História**. Trad. Beatriz Affonso Neves. Porto Alegre: Artes Médicas, 1997.

_____. **Documentos de Identidade**. A construção da memória histórica em um mundo globalizado. Porto Alegre: Artmed. 2010.

CALDART, Roseli Salete. Por uma Educação do Campo: traços de uma identidade em construção. In: KOLLING, Jorge Edgar; CERIOLI, Paulo Ricardo; CALDART, Roseli Salete. **Educação do Campo: identidade e políticas públicas**. Brasília: DF, 2002.

FERNANDES, Bernardo Mançano. Os campos da pesquisa em Educação do Campo: espaço e território como categorias essenciais. In: MOLINA, Mônica Castagna. **Educação do Campo e Pesquisa: questões para reflexão**. Brasília/MDA, 2006.

FONSECA, S.G. **Caminhos da história ensinada**. São Paulo: Papirus, 1995.

FORTUNA, Tânia Ramos. **Brincar é aprender**. IN: GIACOMONI, M. P. e PEREIRA, N. M. Jogos e ensino de história. Porto Alegre: Evangraf, 2013. p.63-98.

FRANÇA, CyntiaSimioni. **Tecnologias da informação e comunicação no ensino de história: história**. São Paulo: Pearson Prentice Hall, 2009.

GIACOMONI, M. P. e PEREIRA, N. M. **Jogos e ensino de história**. Porto Alegre: Evangraf, 2013.

GUSMÃO, Emery Marques. **Memórias de quem ensina História:cultura e identidade docente**. São Paulo:Editora UNESP, 2004.

HOBSBAWN, Eric; RANGER, Terence (orgs.). **A invenção das tradições**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2002.

HUIZINGA, Johan. **Homo ludens**: o jogo como elemento da cultura. Tradução: João Paulo Monteiro. São Paulo: Ed. da USP, 1971.

KOLLING, Edgar Jorge; NERY, Israel José; MOLINA, Mônica Castagna (Orgs.). **A Educação Básica e o Movimento Social do Campo**. Coleção Por Uma Educação Básica do Campo, nº 1. Brasília: UnB, 1999.

LINHARES, Maria Yedda. **História Agrária**. IN: CARDOSO, Ciro Flamarion & VAINFAS, Ronaldo(org). Domínios da História. 2ª ed. Rio de Janeiro: Elsevier, 2011.

MANFREDI, Sílvia Maria. **Metodologia do Ensino** - diferentes concepções. Unicamp, 1993. Disponível em <https://www.fe.unicamp.br/formar/wp-content/uploads/2012/08/METODOLOGIA-DO-ENSINO-diferentes-concep%C3%A7%C3%B5es-s.doc>. Acesso em 27 de setembro de 2015.

MEINERZ, Carla Beatriz. **Jogar com a História na sala de aula**. IN: GIACOMONI, M. P. e PEREIRA, N. M. Jogos e ensino de história. Porto Alegre: Evangraf, 2013. p.99-116.

MELO, CiroFlávio de Castro Bandeira de. **Senhores da história e do esquecimento**: a construção do Brasil em dois manuais didáticos de história na segunda metade do século XIX. Belo Horizonte: Argvmentvm, 2008.

MERCADO, Luís Paulo Leopoldo. (org). **Novas tecnologias na educação**: reflexões sobre a prática. Maceió: EDUFAL, 2002.

MOURAD, Leonice A. F. A. P. **História Agrária Brasileira**: apontamentos preliminares. (Apostila UFSM) 2014.

NADAI, E. O ensino de história no Brasil: trajetória e perspectivas. **Revista Brasileira de História**, 13:143-162, 1992.

PALANGANA, I. C. **Desenvolvimento e aprendizagem em Piaget e Vygotsky**: a relevância do social. 3ª edição – São Paulo: Summus, 2001.

QUEIROZ, J. B. P. **A educação do campo no Brasil e a construção das escolas do campo**. In: Revista Nera, ano 14, nº. 18 – janeiro/junho de 2011.

ROCHA, Aristeu Castilhos da. **Proposta Metodológica para o Ensino de História**. Disponível em: http://www.sicoda.fw.uri.br/revistas/artigos1_5_54.pdf. Acesso: 15 de maio de 2016.

SEFFNER, Fernando. **Aprender e ensinar história: como jogar com isso?**. IN: GIACOMONI, M. P. e PEREIRA, N. M. Jogos e ensino de história. Porto Alegre: Evangraf, 2013. p.25-46.

VYGOTSKY, L.S. (1933) Aprendizagem e desenvolvimento intelectual na idade escolar. In: VYGOTSKY, L.S., LURIA, A.R., LEONTIEV, A.N. **Linguagem, desenvolvimento e aprendizagem**. São Paulo: Ícone/EDUSP, 1988. p. 103-17.

APÊNDICES

Apêndice A – Termo de confidencialidade

Título do estudo: Jogo Analógico para Ensino de História Agrária em uma Escola do Campo

Pesquisadora Responsável Professora Doutora Leonice Aparecida de Fátima Alves Pereira Mourad

Autora: Tatiane de Souza Ritter

Telefone para contato: (55) 8100-9127

Instituição: Universidade Federal de Santa Maria –UFSM

Local de coleta de dados: Escola Municipal de Ensino Fundamental Antônio Prevedello

A pesquisadora responsável pela investigação, Leonice, professora da Universidade Federal de Santa Maria e Tatiane de Souza Ritter, acadêmica do Curso de Mestrado em Ensino de História da UFSM, sob o nº de matrícula 70772016, se comprometem a preservar a privacidade dos dados coletados através da observação e gravação das atividades realizadas com alunos da referida escola. Concorde, igualmente, que as informações serão utilizadas única e exclusivamente para a realização da presente pesquisa.

Cruz Alta, _____

Leonice Aparecida de Fátima Alves Pereira Mourad

Tatiane de Souza Ritter

Apêndice B

Termo de Consentimento Livre e Esclarecido

Título do estudo: Jogo Analógico para Ensino de História Agrária em uma Escola do Campo

Pesquisadora Responsável Professora Doutora Leonice Aparecida de Fátima Alves Pereira Mourad

Autora: Tatiane de Souza Ritter

Telefone para contato: (55) 8100-9127

Instituição: Universidade Federal de Santa Maria - UFSM

Local de coleta de dados: Escola Municipal de Ensino Fundamental Antônio Prevedello em Cruz Alta-RS

Prezado (a) Senhor (a):

Você e seu filho(a) estão sendo convidados (as) a participar deste projeto de forma totalmente voluntária. Antes de concordar em participar desta pesquisa, é preciso que concorde com a observação do cotidiano escolar de seus filho(as) e/ou gravação de imagens em vídeos e/ou fotografias dessas atividades. Nesse sentido é importante que você compreenda as informações contidas neste documento. Você tem o direito de desistir de participar da pesquisa a qualquer momento, sem nenhuma penalidade.

Objetivo do estudo: Acompanhar, sistematizar e analisar a preparação e aplicação de um jogo (trilha gigante) envolvendo conteúdos de história do Brasil e história agrária.

Procedimentos: Realizar gravações de vídeo e fotografias com alunos no 8º ano da Escola Municipal de Ensino Fundamental Antônio Prevedello.

Riscos: A presente atividade não apresenta riscos de danos físicos e psicológicos, caracterizando-se como uma atividade didática da disciplina de história.

Benefícios: Você poderá contribuir com uma pesquisa no campo educacional, que resultará em um mestrado em ensino de história, além de identificar formas e estratégias diferenciadas que podem ser utilizadas em sala de aula.

Sigilos: As informações e imagens disponibilizadas para a pesquisadora, serão utilizadas exclusivamente com fins acadêmicos, sendo que a identidade dos participantes será resguardada pelos pesquisadores responsáveis.

Ciente e de acordo com o que anteriormente foi exposto, eu _____, responsável pelo aluno _____ concordo que meu filho participe desta pesquisa, assinando este consentimento em duas vias, ficando com a posse de uma delas.

Cruz Alta, _____.

Assinatura do participante da pesquisa

RG

Eu, Tatiane de Souza Ritter, declaro que obtive de forma apropriada e voluntária o Consentimento Livre e Esclarecido deste participante de pesquisa ou representante legal para a participação neste estudo.

Local, dia, mês e ano

Assinatura da pesquisadora responsável