

ELTON FRIAS ZANONI

***GAMIFICAÇÃO, APRENDIZAGEM E ENSINO DE HISTÓRIA:
CONSTRUÇÃO DE ESTRATÉGIAS DIDÁTICAS COM
FERRAMENTAS ONLINE***

Dissertação apresentada ao curso de Mestrado Profissional em Ensino de História do Centro de Ciências Humanas e da Educação da Universidade do Estado de Santa Catarina como requisito parcial para obtenção do título de Mestre em Ensino de História.

Orientador: Prof. Dr. Reinaldo Lindolfo Lohn

**FLORIANÓPOLIS, SC
2016**

Z33g Zanoni, Elton Frias
 Gamificação, aprendizagem e ensino de História:
 construção de estratégias didáticas com ferramentas online /
 Elton Frias Zanoni. - 2016.
 151 p. ; 21 cm

 Orientador: Reinaldo Lindolfo Lohn
 Bibliografia: p. 139-151
 Dissertação (Mestrado) - Universidade do Estado de
 Santa Catarina, Centro de Ciências Humanas e da Educação,
 Programa de Pós-Graduação em História, Florianópolis,
 2016.

 1. História - Estudo e ensino. 2. Jogos educativos -
 História. I. Lohn, Reinaldo Lindolfo. II. Universidade do
 Estado de Santa Catarina. Programa de Pós-Graduação em
 História. III. Título.

CDD: 907- 20. ed.

Ficha catalográfica elaborada pela Biblioteca Central da UDESC

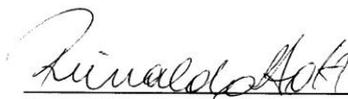
ELTON FRIAS ZANONI

**GAMIFICAÇÃO, APRENDIZAGEM E ENSINO DE HISTÓRIA:
CONSTRUÇÃO DE ESTRATÉGIAS DIDÁTICAS COM FERRAMENTAS ONLINE**

Dissertação aprovada como requisito parcial para obtenção do grau de mestre/a, no curso de Mestrado Profissional em Ensino de História - PROFHISTÓRIA da Universidade do Estado de Santa Catarina.

Banca julgadora:

Orientador/a:



Doutor Reinaldo Lindolfo Lohn
Universidade do Estado de Santa Catarina

Membro:



Doutor Henrique Luiz Pereira Oliveira
Universidade Federal de Santa Catarina

Membro:



Doutora Márcia Ramos de Oliveira
Universidade do Estado de Santa Catarina

Florianópolis, 12 de agosto de 2016.

AGRADECIMENTOS

Ao final desta etapa, sinto-me feliz pela oportunidade de galgar mais um passo em uma trajetória acadêmica que havia sido interrompida com o final da graduação e início da atividade profissional propriamente dita, há exatamente uma década. Reconcilio-me com um caminho imaginado pelo graduando em História dos tempos de UNICAMP, embora sem arrependimento algum, pois acumulei gratas vivências profissionais nesses anos de distância do meio universitário.

Agradeço em primeiro lugar aos meus pais, João e Rose, que jamais mediram esforços para me proporcionar o que de melhor estava ao nosso alcance. Mesmo tendo eles se privado de algumas coisas para que isso fosse possível, jamais interferiram na escolha de meus próprios caminhos, conferindo-me total liberdade para viver meus sonhos. Minha dívida é impagável, embora saiba que jamais será cobrada. Que eu consiga repetir o exemplo como pai do Leonardo.

Muito importante foi e continua a ser o incentivo, paciência e apoio de minha esposa Carolina, que me incentivou desde a inscrição para a prova deste mestrado, acompanhou e deu amparo nos momentos de maior cansaço e permanece confiante nos bons frutos que a conclusão desta etapa trará. Seu suporte continua sendo indispensável.

No primeiro semestre do curso, para que eu pudesse cursar as disciplinas obrigatórias, contei com a colaboração e compreensão dos colégios onde eu lecionava. Sem essa flexibilidade eu não teria iniciado este mestrado que agora concluo. Agradeço ainda à colega historiadora Juliana Miranda da Silva, que me alertou sobre a prova para ingresso do ProfHistória: seu e-mail divulgando a oportunidade foi decisivo para este

momento se concretizar, pouco mais de dois anos depois daquele clique.

Foi muito cordial e rica em aprendizado a convivência com os colegas também matriculados nesta primeira turma do ProfHistória de Santa Catarina – tanto os da UDESC, quanto os da UFSC. Além deles, incluo também os professores que ministraram as disciplinas oferecidas e as duas professoras que participaram de minha banca de qualificação: Dr.^a Márcia Ramos de Oliveira e Dr.^a Vera Lúcia Gaspar. Todos, cada um ao seu modo, deixaram marcas positivas. São memórias de boa convivência que permanecerão vivas por muito tempo e já despertam saudade.

Agradeço em especial ao meu orientador, Prof. Dr. Reinaldo Lindolfo Lohn, que com habilidade e paciência forneceu-me o amparo intelectual necessário para concluir este processo. Sua intervenção pontual e profícua, bem como a abertura para eu encarasse voos próprios no meu modo de pensar, foram vitais para que este trabalho fosse realizado sem a sensação de vigilância e controle tão comuns e desestimulantes em algumas áreas do meio acadêmico.

Por fim, um agradecimento à instituição que me acolheu – a Universidade do Estado de Santa Catarina (UDESC) – espaço que desejo voltar a frequentar muito em breve.

São José, 05 de julho de 2016.

RESUMO

Este trabalho busca compreender e propor o uso de ferramentas *online* no ensino de História, particularmente no Ensino Médio, com o intuito de obter engajamento dos alunos e potencializar a aprendizagem. As propostas de trabalho apresentadas foram idealizadas em função dos interesses das ciências humanas, embora possam ser aplicadas, com adaptações, a diversas áreas do conhecimento. Na construção desta reflexão, partiu-se da vivência no meio escolar e dos problemas advindos da abordagem de conteúdos que percorrem noções de política e cidadania em sala de aula. Nesse sentido, a história do tempo presente, enquanto campo de estudos, apresenta-se como suporte. A proposta centra-se, em termos de estratégia didática, na adoção de princípios de *gamificação*, ou seja, no uso de mecânicas de jogos para o ambiente de sala de aula, criando espaços de aprendizagem mediados pelo desafio, prazer e entretenimento. Ao realizar essa aposta a partir da seleção e uso de serviços disponíveis na Internet, sugere-se uma sequência de aplicação ajustável, por meio da qual objetiva-se potencializar o desenvolvimento de habilidades cognitivas tais como planejamento, memória e atenção – no intuito colaborar para um processo de aprendizagem integral.

Palavras-chave: *Gamificação*. Ferramentas *online*. Tempo presente. Aprendizagem. Ensino de história.

ABSTRACT

This work seeks to understand and propose the use of online tools in the teaching of History, particularly in High School (Ensino Médio), with the goal of obtaining student engagement and enhancing learning. The work proposals presented were designed in light of the interests of the human sciences, although they can be applied, with adaptations, to various areas of knowledge. The building of this reflection originated from the experience at school and from the problems arising out of the approach to contents that relate to notions of politics and citizenship in the classroom. In this sense, the history of this time, while a field of study, is presented as support. The proposal focuses, in terms of teaching strategy, in the adoption of *gamification*, or the use of game mechanisms for the classroom environment, creating learning spaces mediated by challenge, pleasure and entertainment. In carrying out this commitment from the selection and use of services available on the Internet, it is suggested an adjustable application sequence, through which the objective is to enhance the development of cognitive skills such as planning, memory, and attention – in order to collaborate to a process of integral learning.

Keywords: *Gamification*. Online tools. Present time. Learning. Teaching History.

LISTA DE ILUSTRAÇÕES

Figura 1: Charge – José Serra e o fim dos concursos..	21
Figura 2: Charge – Imprensa Golpista	74
Figura 3: Tela inicial, em navegador de Internet, com as opções de configuração para professor executar um quis já elaborado previamente (esquerda).....	82
Figura 4: Tela com o PIN atribuído ao quiz, aguardando a entrada dos alunos, cada um em seu próprio dispositivo	82
Figura 5: Exemplo de questão a partir de uma imagem.	83
Figura 6: Exemplo de resposta correta, após o clique.	83
Figura 7: Exemplo de questão.....	84
Figura 8: Tela de ingresso no Socrative, em aplicativo versão “Student”	84
Figura 9: Tela com uma questão do ENEM inserida no aplicativo.....	85
Figura 10: Exemplo de questão com imagem associada a texto	85
Figura 11: Vista geral de um mapa mental para o gênero "café".	115
Figura 12: Detalhe dos três horizontes de pesquisa do mapa mental sobre "café"	116
Figura 13: Detalhe do ramo do "presente" na investigação sobre o café.	117
Figura 14: Detalhe do ramo do "passado" na investigação sobre o café.	118

LISTA DE TABELAS

Tabela 1 – 11 etapas para a criação de uma abordagem	44
---	-----------

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

DNA	Desafio Nacional Acadêmico
ENEM	Exame Nacional do Ensino Médio
ESP	Programa Escola sem Partido
IFBA	Instituto Federal da Bahia
ISEB	Instituto Superior de Estudos Brasileiros
LDB	Lei de Diretrizes e Bases da Educação
ONG	Organização não governamental
OSPB	Organização Social e Política Brasileira
PC	Computador pessoal
PCNs	Parâmetros Curriculares Nacionais
	Nacional
PL	Projeto de Lei
TV	Televisão

SUMÁRIO

1	INTRODUÇÃO	19
1.1	MOTIVAÇÕES.....	19
1.2	PROBLEMAS DE PESQUISA	35
1.2.1	O passado que não acabou	35
1.2.2	Gamificação	37
1.3	IDEALIZAÇÃO DO PRODUTO.....	46
2	ANÁLISE E CRÍTICA	51
2.1	POLÍTICA NA SALA DE AULA	51
2.2	HISTÓRIA DO TEMPO PRESENTE	66
2.3	HISTÓRIA POLÍTICA DO BRASIL NO TEMPO PRESENTE.....	71
2.3.1	O movimento “Escola sem Partido”	75
3	ESBOÇO INICIAL DO PRODUTO	79
3.1	TESTE DO PRODUTO.....	86
4	TRANSIÇÃO: DO PROJETO INICIAL AO PRODUTO.....	87
5	DESCRIÇÃO DO PRODUTO	93
6	OS PILARES DA ESTRATÉGIA.....	101
6.1	A INSERÇÃO SOCIAL PELA ÓTICA TRANSDISCIPLINAR	101
6.2	A SALA DE AULA INVERTIDA COMO QUALIFICAÇÃO DO TEMPO	104
6.3	GAMIFICAÇÃO PARA OBTER ENGAJAMENTO.....	107
7	AS ETAPAS DA ESTRATÉGIA CRIADA: O PRODUTO.....	111
7.1	O PONTO INICIAL COMO REFERÊNCIA	111

7.2	BRAINSTORMING E O SENSO COMUM	113
7.3	A ORGANIZAÇÃO COLABORATIVA DAS IDEIAS POR MAPAS MENTAIS	115
7.4	AS INVESTIGAÇÕES PONTUAIS E A COLETA DE INFORMAÇÕES.....	118
7.5	A REELABORAÇÃO DOS MAPAS MENTAIS ..	121
7.6	GAMIFICAÇÃO COMO AVALIAÇÃO DO PROCESSO	122
8	UMA ESTRATÉGIA EM ABERTO	127
8.1	EXPERIMENTAÇÃO.....	127
8.2	A DIFUSÃO DO PRODUTO.....	129
9	CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	135
	REFERÊNCIAS.....	139

1 INTRODUÇÃO

1.1 MOTIVAÇÕES

A definição do tema para pesquisa e elaboração da proposta de produto didático-pedagógico aqui apresentada partiu de algumas experiências recentes que vivi no mundo escolar, que, de certo modo, correspondem à possibilidade de uma ego-história.¹ Tentarei aqui sintetizá-las. Antes, vale mencionar que em 2014 atuei como professor de História e Atualidades para alunos do 3º ano do Ensino Médio de um colégio particular de Florianópolis/SC. Nesse mesmo colégio, fui também orientador pedagógico da área de Ciências Humanas. Dividia-me, portanto, nessas duas funções. No final de 2014, no contexto da campanha para as eleições presidenciais no Brasil, deparei-me com uma questão incômoda para tratar, em termos profissionais, no âmbito da função de orientador. Como era praxe, alguns pais me procuravam inicialmente por telefone, apresentando algumas dúvidas ou queixas relativas ao cotidiano escolar de seus filhos. O fato inusitado que relatarei ocorreu na semana seguinte ao encerramento do primeiro turno das referidas eleições. Eis que me telefona um pai, bastante alterado, desejando tratar do que — segundo ele — teria sido um deslize de um professor cujo acompanhamento pedagógico era de minha responsabilidade. A queixa do pai tinha relação com uma das questões que figurou na prova do referido

¹ Vale citar que na disciplina “Teoria da História no Ensino da História”, ministrada pelo Prof. Rogério Rosa Rodrigues, cursada no segundo semestre de 2014 por este mesmo programa de mestrado, produzi um “memorial acadêmico”, no qual diversas questões relativas à ego-história puderam ser exploradas. Os memoriais produzidos tiveram como guia os que estão presentes no livro de **Ensaio de Ego-História**. Cf. CHAUNU, 1989.

professor. Para esse pai, o problema era que a questão induzia os alunos a qualificarem o neoliberalismo dos anos 1990 — e sua presença no Brasil, ditando rumos do governo do então presidente Fernando Henrique Cardoso — como algo bastante negativo. Por conseguinte, segundo esse mesmo pai, os alunos — incluindo seu filho — estariam sendo vítimas de uma campanha silenciosa por parte do professor que elaborou a prova. E questionava: como a resposta correta para a questão poderia ser a que apontava os efeitos negativos do neoliberalismo no Brasil, associando as privatizações ocorridas nos anos 1990 a um partido político, sendo isso causa do aumento da pobreza?

Afora o desconforto da queixa contra um colega de trabalho em que a minha mediação era solicitada, a situação punha em dúvida a adequação da introdução de uma questão associada à história política recente do país em uma prova regular do colégio. Como a prova fora realizada, como já foi dito, em meio à disputa eleitoral de 2014, algo que poderia passar despercebido em outro contexto ganhou proporções maiores. E como, segundo os trâmites e hierarquia institucionais, a prova foi “autorizada” por mim a ser aplicada, senti-me corresponsável por aquela situação.

Vale dizer que neste caso a questão não tinha sido elaborada pelo próprio professor, mas selecionada por ele de um exame de ingresso aplicado pelo Instituto Federal da Bahia (IFBA), ao final de 2013, destinado a selecionar estudantes para a *modalidade integrada* de Ensino Médio ali oferecida, na qual o aluno, egresso do Ensino Fundamental, já tendo concluído o 9º ano, faz também um curso técnico em concomitância com o Ensino Médio regular. Assim sendo, no *Processo Seletivo 2014*, realizado pelo IFBA, o caderno de questões (CADERNO..., 2013, p. 12) a ser respondido

pelos candidatos, no qual estava inserida a questão que estou a comentar, era composto por 36 questões objetivas, com cinco itens cada, sendo apenas um correto. Reproduzo a questão a seguir e marco em negrito a resposta considerada correta:

Figura 1: Charge – José Serra e o fim dos concursos



Fonte: PORTAL DO PROFESSOR. **Charge.** Disponível em: <http://portaldoprofessor.mec.gov.br/fichaTecnicaAula.html?aula=27390>. Acesso em: 10 set. 2013.

Questão 28:

No contexto da Nova República no Brasil, a charge acima apresenta uma crítica

- A) ao governo Collor de Melo, responsável pela consolidação da política monopolista no país.
- B) à política neoliberal encampada pelos governos Lula e Dilma, cuja consequência foi o aumento da pobreza no país.
- C) ao período das privatizações brasileiras,

como consequência da ação das classes trabalhadoras na defesa da autonomia do mercado.

D) à ampliação da participação do Estado no processo industrial do país, a partir do aumento da intervenção econômica durante o governo do PSDB

E) ao neoliberalismo que caracterizou a chamada Era FHC e foi responsável pelo desmanche do Estado nacional e maior concentração de renda.

Não entrarei no mérito da questão, analisando-a quanto à redação ou às associações estabelecidas nos itens e na charge — necessárias, a depender do enfoque — mas levanto, a partir dela, a necessidade de os docentes estarem atentos ao jogo de forças em vigor. E refiro-me a docentes não apenas da disciplina História, mas de todas aquelas que tangenciam o conteúdo evocado pela questão: Geografia e Sociologia, ao menos. Poderia ainda adentrar pelo viés das instituições escolares e como elas tencionam equacionar dilemas como este. O fato é que temos uma situação incômoda e um debate que precisa ser qualificado. Se o mundo exterior à escola — seja o grupo familiar, as amizades ou mesmo o que chega pela imprensa — não se preocupa em assumir posicionamentos maniqueístas, o mesmo não pode ocorrer dentro de sala de aula. Que postura deve assumir o professor, então, diante de um quadro como esse? Em sua última aula, ministrada na Sorbonne, em 1998, Antoine Prost (2000, p. 15) reflete sobre como a história molda o historiador:

De acordo com o tipo de história que fazem, os historiadores são mais sensíveis ao peso das coações ou ao papel dos atores. A história econômica ou social está mais do

lado dos constrangimentos. Na análise das crises, das grandes transformações, como a industrialização ou a urbanização, e mesmo das correntes de pensamento como o iluminismo, ela acentua a lógica das evoluções, a força das coisas. De seu ponto de vista, a margem de iniciativa dos atores parece em grande parte ilusória: eles são como remadores que descem um rio com um barco e se felicitam pela eficácia de suas remadas, quando eles teriam muita dificuldade de subir a corrente. E, contudo, não é inútil que eles remem para evitar os recifes ou atracar na margem... Não há crise sem banqueiros ou ministros de finanças, não há greves sem sindicatos, não há correntes de pensamento sem escritores. Inversamente, a história política, aquela dos erros e dos acertos dos governos, dos partidos, aquela das revoluções e dos golpes de Estado, está mais do lado dos atores; ela acentua as decisões que influenciaram o curso das coisas, transformaram a situação.

Em artigo sobre o imaginário dos professores de História que atuavam no Estado de São Paulo, em fins dos anos 1980, em um contexto de reformas curriculares, Claudia Ricci ressalta o perfil heterogêneo dos profissionais do ensino de História. A respeito do “lugar da política” no trabalho desses professores, a partir da análise dos relatórios produzidos pelas diversas Delegacias de Ensino, Ricci (1998) aponta que:

[...] sobre a ideologia que estaria embasando a Proposta Curricular, diversos foram os depoimentos de professores que aí identificam um campo de disputa entre correntes políticas opostas, do qual se

autoexcluem. Nas verbalizações de parcelas de professores, ideologia tem um sentido pejorativo, muitas vezes sinônimo de teorias de análises, tendências políticas, orientações de ação. Muitos consideram que o seu trabalho deva ser neutro e, numa perspectiva positivista, chegaram a não permitir, ou admitir, a ideia de transmitirem ideologias. Não aparecem, nesse sentido, questionamentos sobre a ideologia que possam estar veiculados no desenvolvimento do seu trabalho.

Críticas à renovação no ensino de história já eram observadas no contexto de publicação da coleção *História Nova do Brasil*, produção conjunta do Ministério da Educação e Cultura e do Instituto Superior de Estudos Brasileiros (ISEB), lançada em 1964 e logo abortada pela ditadura militar. Nesse contexto anterior à tomada do poder pelos militares, a recepção à obra na grande imprensa foi permeada de críticas. Os artigos que atacavam a coleção preocupavam-se em desqualificar o trabalho apontando-lhe seu caráter marxista e tendo-a como nociva à juventude brasileira (LOURENÇO, 2008).

Hoje, atuo como professor de História no 3º ano do Ensino Médio desse mesmo colégio particular no qual ocorreu a situação relatada. Segundo o conteúdo programático previsto, minha missão é a de ministrar o que seriam os conteúdos de *toda a História*, do Brasil e Geral, ao longo de um ano – tudo a título de revisão². A

² Diante dessa carga significativa exigida do professor, deparamo-nos com a realidade de pauperização e alienação do trabalho docente - temática abordada em artigo de Carlos Serrano Ferreira (2011, p. 62). Embora enfoque sua análise nos trabalhadores em educação da rede pública fluminense, elenca pontos interessantes para uma problematização futura: “a pauperização da categoria e a

temática evocada pela questão que gerou polêmica é tratada por mim apenas ao final do ano, brevemente. Mesmo assim, suscita polêmicas semelhantes. Noto, entretanto, que o contexto vivido pelos brasileiros após as manifestações de junho de 2013 transformou um pouco o cenário de reflexões no meio escolar. O interesse pela política aumentou, bem como o caráter maniqueísta das interpretações.

As manifestações de junho de 2013 evocaram comparações com as que ocorreram em 1992, identificadas pela expressão “Fora Collor”. Em relação a esses dois anos, há aproximações e distanciamentos possíveis:

estes são anos singulares, sobretudo, porque reúnem um conjunto de situações que os inserem como marcos para memória histórica do país. São significativos porque conduzem ao debate sobre temas que, por sua vez, afetaram e, continuam afetando, nossos horizontes de expectativas. [...] embora estejam distantes no tempo são anos sensacionais, no sentido lato da palavra, uma vez que despertaram emoções, entusiasmos e admiração (MENESES, 2014, p. 14).

O caráter maniqueísta das interpretações, em muitos casos, tende a ser o reflexo do que a própria

precarização de suas condições de trabalho; a violência na escola e a sensação da perda da autoridade docente; um “mal estar” psíquico profundo, com elementos de desistência frente às dificuldades e as possibilidades educativas; o adoecimento mental e físico, e o aprofundamento do processo de alienação, tanto nas relações de trabalho, com políticas estatais de ampliação do controle sobre o trabalho docente, sobre o fazer educativo e curricular, como de sua alienação como ser político e agente histórico.”

mídia propaga. Em artigo no qual compara as manifestações dos anos de 1992 e 2013 a partir da cobertura da revista *Veja*, Sônia Meneses (2014, p. 15) aponta que:

sob o argumento, muitas vezes falacioso de se pronunciar em nome da verdade e da liberdade de imprensa, em seu discurso, [a revista] transforma interesses particulares em necessidades de uma coletividade mais ampla.

Os contextos de eleição e de *impeachment* de Collor de Melo são exemplos de como os meios de comunicação interferem de maneira significativa na produção de sentidos no tempo presente. Esses episódios puderam ser lidos “quase como uma novela [...] em capítulos nas páginas de jornal e revistas da época.” (MENESES, 2014, p. 17).

A força dos meios de comunicação também está presente nos episódios de 2013, estabelecendo suas narrativas e explicações sobre os acontecimentos, bem como evidenciando o retorno de uma personagem muito cara nos discursos da imprensa: as manifestações populares, associadas à juventude. Tal qual 1992, o ano de 2013 “entra no circuito das grandes narrativas a partir do sensacional, a surpresa posta na cena pública, do inacreditável e aparentemente inexplicável.” (MENESES, 2014, p. 17).

Ao contrário de 1992, os acontecimentos de 2013 são o que se pode chamar de “acontecimento-acaso”, pois têm como característica o inesperado, a surpresa posta na cena pública. Isso coloca os meios de comunicação “em uma condição de posteridade em relação a eles”. Dessa forma,

analisam e significam ocorrências que os antecederam, na medida em que não eram esperadas e, nesse caso trabalham, no primeiro momento, amparados em uma atitude de retrospectiva – mesmo que no plano de um curto espaço temporal – para em seguida, retomarem o processo de projeção dos efeitos daqueles eventos (MENESES, 2014, p. 18).

Na comparação que tece entre os eventos dos dois anos, Meneses (2014, p. 20) conclui que:

vivemos o momento da emergência das novas mídias, assim, o controle exercido sobre a construção de significados sobre os eventos contemporâneos é muito mais difícil.

Na oscilação de posicionamentos frente ao evento inesperado, a revista *Veja* - analisada no artigo - acaba por assumir uma direção explicativa aos episódios de 2013, canalizando para a insatisfação contra o governo petista.

Persiste ainda, no senso comum, uma pequena dose de rejeição pela temática da política, vista como um palco asqueroso, meramente. Em artigo que analisa a democracia nos países latino-americanos entre 1990 e 2005, Power e Jamison (2005, p. 75-76) enfatizam três características que diminuem o apoio aos governantes ou a legitimidade política dos políticos em geral: o fraco desempenho econômico, a corrupção e o uso instrumental das instituições políticas - neste caso, “levando o público a suspeitar não somente dos políticos,

mas também das novas instituições políticas que eles criaram”.

O mesmo artigo destaca a “volatilidade eleitoral” ligada ao desempenho macroeconômico, afirmando que nas décadas de 1980 e 1990 os eleitores puniram tão fortemente os governantes que sistemas partidários inteiros entraram em colapso, indicando que “as percepções subjetivas do desempenho econômico estão claramente ligadas à confiança nos partidos políticos e no Congresso.” (POWER; JAMISON, 2005, p. 76). Os autores utilizam o Índice de Percepção da Corrupção para tratar desse segundo índice de confiança e apontam para uma situação sobre a qual não se pode estabelecer conclusão, já que as percepções sobre corrupção podem ser moldadas pela própria mídia, o que levanta a reflexão no sentido de que não ocorreu, com a redemocratização e a consequente liberdade de imprensa, um aumento da corrupção, mas que apenas as pessoas estão mais bem informadas sobre o tema. Dessa forma, temos o seguinte paradoxo, estando a democracia a desgastar a sua própria legitimidade. No terceiro ponto, ganha destaque o empenho de políticos em redesenhar as instituições políticas de modo a prolongar suas carreiras, inventando sistemas que sejam favoráveis às suas reeleições. Isso dá origem a um círculo vicioso, em que os sucessores não encontram razões para abandonarem essa prática. Como resultado final, sedimenta-se uma visão de que os políticos estão governando para eles mesmos, não para o povo (POWER; JAMISON, 2005, p. 78-81).

A desconfiança política pode ser bastante relevante em uma disputa, e “na medida em que percebem o desdém popular pela profissão deles, os políticos são atraídos para a antipolítica”. Há evidências que:

em disputas entre dois candidatos principais, uma confiança em queda parece ajudar o desafiante contra aquele em exercício, enquanto em disputas entre três candidatos, uma confiança em queda ajuda o candidato do terceiro partido. (POWER; JAMISON, 2005, p. 85).

Trocando em miúdos, até mesmo o estímulo à descrença nas instituições políticas pode ser favorável às ambições políticas de determinados grupos, colocando-se em risco a própria democracia, a depender do contexto.

A ampliação do interesse por determinadas temáticas, em sala de aula, é ressonância, em parte, daquilo que a mídia propaga – muitas vezes produto de efemérides que evocam a revisitação de determinados contextos. Sobre essa questão, aponta-nos Ana Lima Kallás (2015, p. 1, grifos meus):

Os cinquenta anos do golpe de 1964 e os recentes trabalhos apresentados pelas Comissões da Verdade e da Anistia em diferentes partes do país promoveram um novo interesse pela temática da ditadura e democracia no Brasil. A abertura de parte dos arquivos repressivos, a publicação do relatório final da Comissão Nacional da Verdade em dezembro de 2014 e os projetos pedagógicos e de memória levados a cabo pela Comissão de Anistia possibilitaram que temas antes silenciados fossem estampados em distintos meios de comunicação, **ganhando importância midiática nunca antes vista**. A rapidez das novas tecnologias de comunicação e informação e a digitalização de parte dos

arquivos da repressão **geraram impactos nas salas de aula, em especial do ensino médio**. Observa-se maior interesse por parte da juventude em entender o que foram as Ditaduras de Segurança Nacional e os lentos processos de transição para a democracia, bem como seus **elementos de continuidade e permanência** [...].

Lido com alunos de idade mais avançada, os quais, como costume dizer, são *pré-universitários*. Assim, o debate muitas vezes é frutífero e recheado de contribuições, algumas delas bastante pertinentes, demonstrando interesse no quadro político contemporâneo e leitura prévia sobre o tema. Cito junho de 2013 como um marco para mim, enquanto professor, não me pautando pelo que dizem analistas renomados que tratam do assunto, dos quais me aproximei ao longo da pesquisa, neste mestrado. Naquele ano, assim como em 2014, ministrei a disciplina de Atualidades, voltada para a preparação aos vestibulares. Em síntese, a intenção da disciplina era aproximar os alunos aos debates contemporâneos, ou seja, a questões que estivessem em pauta na grande imprensa, especialmente, e que poderiam ser abordadas nos exames que esses vestibulandos enfrentariam ao final do ano. Pensar as temáticas do presente tendo a grande imprensa como fonte pode ser um fator complicador na medida em que alguns eventos, como as manifestações de 2013, tinham “o discurso contra os *media* apropriado tanto por correntes de esquerda quanto de direita” (SANTOS, 2014, p. 89), por duas interpretações:

a primeira aponta uma falta de legitimidade dos meios de comunicação tradicionais em seu papel de mediar as informações. A

segunda, o distanciamento entre o discurso editorial e as demandas dos mais diversos grupos manifestantes. (SANTOS, 2014, p. 89).

O programa da disciplina, portanto, era pautado pela constatação empírica da recorrência de temáticas *do presente* nas questões a serem respondidas nos exames externos, a cada ano, pelos alunos. Cabia-me prepará-los, como que antecipando o que poderia ser cobrado nesses exames.

Em artigo que se preocupa em suscitar questionamentos sobre o papel historiográfico que a mídia vem assumindo no decorrer dos anos, desde o advento da televisão, bem como em problematizar o quanto a tecnologia midiática associada a interesses políticos pode condicionar um fato, gerando uma ideia de verdade informativa e a consagrando como verdade histórica, os autores Ronco, Matteo e Vieira (2015, p. 85) traçam um panorama desse modelo de história que se apresenta e que se associa à referida importância dada pelos exames supracitados às temáticas do presente:

Com o crescimento da comunicação de massa, principalmente a partir dos anos 60, com a chegada da televisão, surge um grande espaço público de acesso universal e democrático. Os avanços tecnológicos adaptaram o formato da comunicação e estabeleceram uma relação de interdependência entre mídia, política e construção histórica. Os meios de comunicação adquiriram um papel crucial na produção de uma ideia do que é fazer História. Ao relacionar os fatos com as transformações do seu cotidiano, produz, no âmbito do senso comum, sentidos para os processos históricos nos quais esses

sujeitos estão inseridos e também porque aponta, entre todos os fatos da atualidade, aqueles que devem ser memoráveis no futuro, reinvestindo-os de relevância de acordo com interesses centralizados.

Propondo pensar casos atuais de violação de direitos humanos, entendendo-os como resultado da sobrevivência de instituições e métodos utilizados pelo Estado capitalista para a manutenção da ordem em diferentes regimes políticos, Kallás (2015, p. 2) considera:

que as temáticas da História do Tempo Presente devem receber maior destaque nas diretrizes curriculares do ensino de história, tendo em vista a possibilidade de uma melhor compreensão pelos alunos de permanências e/ou continuidades no processo histórico. Ao partir de temas que o aluno vivencia em seu cotidiano, analisando os acontecimentos com profundidade histórica e integrando-os numa perspectiva de processo, a aprendizagem e a produção de conhecimento em sala de aula podem tornar-se significativas. Essa perspectiva de construção do conhecimento tem a intenção de estimular a reflexão sobre temas atuais sem, todavia, afogá-los no imediatismo e presentismo tão recorrentes entre as novas gerações.

Em artigo no qual analisa a classe média paulistana, Maureen O'Dougherty (1998) – por meio de uma série de depoimentos colhidos entre 1993 e 1994 – traça um panorama relativo à formação de identidade a partir do consumo, em um contexto econômico marcado pela instabilidade. Em que pese o distanciamento no

tempo, um dos trechos do artigo é particularmente interessante por tratar da transição do ensino secundário para o superior:

[...] parece-me suficiente observar que no sistema brasileiro de educação, o caminho para a educação gratuita em instituições de ensino superior de qualidade geralmente passa pelas instruções primária e secundária obtidas em escolas particulares muito caras. Essas desigualdades e o reino do privilégio são explicitamente reconhecidos pelos segmentos de classe média que usufruem de tais vantagens. De fato, muitos informantes afirmaram que os pobres eram deixados sem educação de propósito, ou seja, que o governo tinha o plano de mantê-los ignorantes e, portanto, seguindo essa linha de raciocínio, mais maleáveis. No discurso dos meus informantes não se notava nenhum desconhecimento no que diz respeito às barreiras de classe vigentes no sistema de educação no Brasil, nenhum suposto de igualdade democrática relativamente à educação.

Passados mais de 20 anos da investigação citada, é interessante apontar que — muito embora o acesso ao ensino superior tenha sofrido modificações significativas e sido ampliado desde o início da última década — a tônica de preparação para os exames de ingresso nas socialmente reconhecidas melhores instituições de ensino superior, que permanecem sendo as públicas gratuitas, ainda são pautadas por uma educação básica em escolas particulares.

Em 2013, no segundo semestre, preparei uma aula de *Atualidades* voltada para o entendimento das

principais manifestações populares ao longo da história brasileira, pautado pelo que havia ocorrido em junho. O entendimento das reivindicações das próprias manifestações de junho era algo a ser trabalhado também, e o foi em aula específica sobre esse tema. Muitos dos alunos haviam participado diretamente, misturando-se à multidão nas ruas. Interessava-lhes a reflexão. Em 2014, ano de eleições presidenciais, evocar o tema da democracia brasileira, os últimos governos, os 30 anos do movimento *Diretas Já* – por exemplo – parecia fazer muito sentido. Aulas voltadas a essas temáticas foram ministradas por mim, mas o interesse era despertado muito mais pela curiosidade ou desejo de entendimento do contemporâneo, pelos alunos, do que por uma preocupação meramente voltada aos exames vestibulares. Reconhecer os atores políticos em jogo, suas origens e mutações em uma história não tão distante era algo que, segundo minha leitura, precisava ser mostrado a eles, abordado como assunto de aula. E os questionamentos e participação dos alunos são o termômetro eterno desse desejo por conhecer.

Dito isso, tanto pelo interesse discente que existe — constatado em minha experiência cotidiana — quanto pela necessidade de articular estratégias envolventes de ensino e aprendizagem, com abordagens robustas, no sentido de não serem questionadas como partidarismos, mas vistas como discussões que *lançam a história no presente*, atribuindo-lhe sentido, é que me debruço sobre esse problema. São discussões que permeiam nosso dia a dia, que são abordadas pelas mídias e em relação às quais a escola não pode fazer *vista grossa*, esquivando-se, ou optando por uma abordagem amena. Diante do impasse apresentado, minha intenção inicial era de construir uma estratégia de abordagem da história política do Brasil das últimas três décadas, vinculando-a

às experiências vividas no presente, que fosse capaz de equacionar alguns conteúdos factuais do período — especialmente a construção de uma democracia brasileira e a questão das temporalidades em história, particularmente o tempo presente.

1.2 PROBLEMAS DE PESQUISA

1.2.1 O passado que não acabou

As vivências descritas anteriormente apontaram-me a necessidade de qualificar, no âmbito do meu exercício docente, a abordagem de temáticas relativas a um passado não tão distante e que mantém intensa conexão com vivências do presente. Nessa busca, deparei-me com a *história do tempo presente*, que como campo de estudos entrou na ordem do dia no Brasil nos últimos anos – deixando de ser mero objeto de pesquisa acadêmica. Um momento especialmente importante para a reflexão sobre questões relativas a uma história que discute a temporalidade vivida no presente dá-se com a instituição da Comissão Nacional da Verdade, em 18 de novembro de 2011. Na mesma ocasião, foi assinada a Lei de Acesso a Informações Públicas, que põe fim ao sigilo eterno de documentos e abre novos horizontes tanto para a pesquisa acadêmica como para a sociedade brasileira, lançando luzes sobre situações ainda obscuras de nossa história (DELGADO; FERREIRA, 2013, p. 19-20). Essa demanda social que requer reflexão “sobre um tempo que ‘ainda não passou’, cujos atores sociais ainda estão vivos e opinando, com autoridade de quem ‘viu e viveu’ aquilo que aconteceu” (GOMES; LUCA, 2013, p. 13) é cada vez maior. Trata-se de uma transformação no campo historiográfico que tem encontrado dificuldade em ser absorvida tanto pelos

historiadores de ofício quanto em ser incorporada ao saber escolar (GOMES; LUCA, 2013, p. 13). Sendo o tempo um conceito fundamental para o aprendizado da História na escola, abordar o *tempo presente* por meio de estratégias didáticas é uma das preocupações centrais deste trabalho, na pretensão de galgar degraus e reforçar essa abordagem que, quando raramente existe, não é prioritária.

Para desenvolver a compreensão do tempo presente, um ponto importante — e que se vincula diretamente com a questão do exame para ingresso no IFBA, geradora da situação já descrita — é identificar como ambição do ensino de história o desenvolvimento de um ambiente crítico, e não o fornecimento de uma visão *tida por crítica*, de antemão. O historiador lida, em seu ofício, com a crítica de documentos, fatos e interpretações diversas, portadoras de discursos muitas vezes contraditórios. Dessa forma, em sala de aula, a disciplina História deve primar pela problematização dos diferentes pontos de vista, não pela escolha de uma determinada interpretação. Outro ponto vinculado a essa ambição é o estudo das memórias relativas a eventos ou personagens, cujas transformações estão ligadas a demandas sociais que podem levar a conflitos e disputas de memórias — algo que o ensino de história pode abordar e estabelecer uma compreensão mais clara (DELGADO; FERREIRA, 2013, p. 31). Uma história que pretenda participar com elementos indispensáveis aos debates públicos. Contudo, como adotar tal postura em um ambiente hostil à discussão política em sala de aula? Por outro lado, como efetivamente qualificar a sala de aula como espaço e arena de debates críticos, evitando que sejam reproduzidas condições inapropriadas, superficiais, simplificadoras e polarizadoras?

Operando conceitos como os de história, memória, crítica e tempo presente, busco – nas estratégias didáticas apresentadas a seguir – transmitir o significado da *história do tempo presente*, com o objetivo de permitir aos alunos identificar e compreender temáticas que se vinculam a eventos não tão distantes cronologicamente, por vezes tidos por encerrados, mas cuja interpretação a respeito molda-se no presente. Esse mesmo presente que se apresenta dilatado e cujas razões para tal são apontadas por Hartog (1996, p. 135):

Nessa progressiva invasão do horizonte por um presente mais e mais ampliado, hipertrofiado, está claro que a força motriz foi o crescimento rápido e as exigências sempre maiores de uma sociedade de consumo, onde as descobertas científicas, as inovações técnicas e a busca de ganhos tornam as coisas e os homens cada vez mais obsoletos. A mídia, cujo extraordinário desenvolvimento acompanhou esse movimento que é sua razão de ser, deriva do mesmo: produzindo, consumindo e reciclando cada vez mais rapidamente mais palavras e imagens.

1.2.2 Gamificação

Em sala de aula, uma abordagem que se aproxima da proposta de refletir uma possível história do tempo presente tem, por si mesma, grande potencial de envolver os alunos, muito em virtude da inerente vinculação à realidade vivida — o que torna as discussões mais tangíveis e permeadas por elementos do cotidiano, como os noticiários e a própria cena política. Contudo, como já apontamos anteriormente, existe certa rejeição pela temática da política enquanto

palco de disputas e conflitos. Dessa forma, uma das preocupações que faz parte dessa pesquisa é buscar estratégias para obter maior engajamento dos alunos na apropriação desse cenário tão relevante na formação do pensamento crítico.

Segundo indica René Girard, o desejo de eliminar o conflito que promove a desagregação na comunidade está na base dos mitos primitivos. Daí surge a necessidade do sacrifício ritual, dirigindo para um elemento externo a violência potencial que coloca frente a frente os membros de uma comunidade. Escolhendo-se um bode expiatório, promove-se “a passagem da violência recíproca e destruidora à unanimidade fundadora” (GIRARD, 1990, p. 111). A partir desse raciocínio, e apontando as razões para a rejeição do palco da política, aponta-nos Miguel (1998):

Sentimentos gêmeos, a nostalgia da unidade e a aversão ao conflito permitem-nos apreender a característica mais importante do mito político: ele é a forma política da rejeição à política. O campo político é feito de dissenso, de conflito, de desunião; é percebido também como feito de deslealdade. Ele exhibe de forma permanente a falta de unidade dentro da sociedade. O regime democrático é particularmente frágil a esse tipo de crítica, uma vez que seu principal ritual de coesão social — a eleição — é também o ponto culminante do processo que expõe com maior nitidez a desunião, que é a campanha eleitoral, momento em que são destacadas com mais força as diferenças que separam partidos e candidatos.

Outro ponto que se pode associar à nostalgia da unidade é a crença na existência de uma “Idade de Ouro” – ou seja – a nostalgia em relação a determinada época, tida como a melhor das eras. Nesse sentido, o pensamento político flutua e opera suas escolhas, determinando interpretações:

[...] a cada modo de sensibilidade - ou de pensamento - político corresponde, assim, uma certa forma de leitura da história, com seus esquecimentos, suas rejeições e suas lacunas, mas também com suas fidelidades e suas devoções, fonte jamais esgotada de emoção e de fervor. [...] Nesta nebulosa complexa, movediça, que é a do imaginário político, não há, no final das contas, muita constelação mitológica mais constante, mais intensamente presente, que a da Idade de Ouro. (GIRARDET, 1987, p. 98).

Diante desses desafios e da necessidade de se idealizar um produto neste mestrado profissional, lancei-me à intenção de criar um jogo como estratégia didática para o ensino de história e deparei-me com os conceitos sobre *gamificação*, cujas reflexões e trabalhos já desenvolvidos a respeito têm centralidade neste trabalho.

O termo *gamificação* designa a aplicação de elementos e mecanismos de jogos em atividades ou situações de *não jogos*. Na educação, enquanto prática docente, ações de *gamificação* ocorrem há muito tempo. Podemos citar alguns exemplos simples: recompensar com estrelinhas aquela criança que executa com correção uma determinada tarefa, ou ainda uma gradação de dificuldade em um ditado ortográfico. Embora prática antiga, o termo e as reflexões a respeito

dessa estratégia – que não se restringe à educação de crianças e adolescentes, mas tem larga aplicação também no cenário corporativo, com grandes empresas atentando-se para o potencial da *gamificação* – começou a ganhar destaque a partir de 2010.³ Deste então, a compreensão desse processo e de sua relevância para a educação ganhou novo *status* (FADEL; ULBRICHT, 2014, p. 6). De acordo com Fardo (2013, p. 63):

[...] a *gamificação* pode promover a aprendizagem porque muitos de seus elementos são baseados em técnicas que os *designers* instrucionais e professores vêm usando há muito tempo. Características como distribuir pontuações para atividades, apresentar *feedback* e encorajar a colaboração em projetos são as metas de muitos planos pedagógicos. A diferença é que a *gamificação* provê uma camada mais explícita de interesse e um método para costurar esses elementos de forma a alcançar a similaridade com os *games*, o que resulta em uma linguagem a qual os indivíduos inseridos na cultura digital estão mais acostumados e, como resultado, consegue alcançar essas metas de forma aparentemente mais eficiente e agradável.

No Brasil, a interação com *games* eletrônicos tem como marco a chegada do console Atari 2600 na década de 1980. Em que pese os custos elevados e o acesso restrito à época, o universo de pessoas interessadas nesse tipo de entretenimento ampliou-se enormemente. A dita geração Atari já passou dos 30 anos de idade,

³ Esse marco é dado em função da comunicação de Jane McGonigal na TED 2010, intitulada “Jogando por um mundo melhor”. Cf. <<https://goo.gl/fMx7IC>>. Acesso em: 29 nov. 2015.

conviveu com outros consoles e inseriu em seu cotidiano jogos para computadores e, mais recentemente, para *smartphones* e *tablets*. O crescimento no número de envolvidos e a ampliação das áreas do conhecimento atentas a esse fenômeno levou a lógica presente nos games para diversas esferas, como a da própria educação. O Ministério da Cultura, por exemplo, já reconhece os games como produto audiovisual, com possibilidades de concorrer por recursos em editais lançados por essa pasta. O Ministério de Educação, por sua vez, apoia o desenvolvimento de ambientes *gamificados*. Um exemplo de destaque é a plataforma *online Geek*, que possibilita a preparação de estudantes para o Exame Nacional do Ensino Médio (ENEM) por meio de desafios. Seu sucesso, inclusive, despertou no poder público o interesse em *gamificar* outras avaliações às quais ele submete alunos das escolas públicas brasileiras (ALVES; MINHO; DINIZ, 2014, p. 75-76).

Nos últimos cinco anos ampliou-se a presença de jogos e aplicativos que usam a mecânica de jogos na Internet, muito em função do crescimento das redes sociais e da difusão dos *smarphones*. Aplicativos de trânsito, como *Waze*, *gamificam* a colaboração de seus usuários uns com os outros. Neste perfil há uma ampla gama de aplicativos, como os de monitoramento de atividade física, no qual os usuários podem comparar seu desempenho cotidiano, gerando uma competição que promove o engajamento por melhores resultados. Há ainda o caso do aplicativo *Duolingo*, voltado ao ensino de línguas, que *gamifica* a aprendizagem fornecendo pontuação e medalhas virtuais para a evolução do estudante dentro das lições oferecidas. Mais do que elaborar aqui um inventário das situações nas quais o uso de estratégias *gamificadas* está presente, o importante é perceber – como no caso do *Duolingo* –

que a operação principal é a transposição de um conteúdo dito tradicional para uma plataforma afeita aos interesses da dita “Geração C”, também chamada de “nativos digitais”. Essa expressão foi utilizada por Kathleen Tyner para se referir à geração que:

[...] gasta boa parte do seu dia com aquilo que ela chama de *screen time* (tempo de tela), o que inclui as mensagens on-line; os jogos eletrônicos; a navegação na internet; o download de músicas e documentos pela web; o envio de e-mails; e, é claro, o ato de assistir à TV, como acontece em qualquer parte do mundo. (TYLER, 2007 apud ALVES, 2010, p. 214).

A *gamificação*, ao direcionar uso de mecânicas de jogos para o ambiente de sala de aula — que é a possibilidade que me interessa nesta pesquisa —, criando espaços de aprendizagem mediados pelo desafio, prazer e entretenimento, potencializa o desenvolvimento de habilidades cognitivas, tais como planejamento, memória e atenção. As habilidades sociais também são desenvolvidas, a saber: comunicação, assertividade, resolução de conflitos etc. (ALVES; MINHO; DINIZ, 2014, p. 76-77).

De acordo com Alves, Minho e Diniz (2014, p. 83),

A *gamificação* surge como uma possibilidade de conectar a escola ao universo dos jovens com o foco na aprendizagem, por meio de práticas como sistemas de ranqueamento e fornecimento de recompensas. Mas, ao invés de focar nos efeitos tradicionais como notas, por exemplo, utilizam-se estes elementos alinhados com a mecânica dos jogos para

promover experiências que envolvem emocionalmente e cognitivamente os alunos.

De acordo com os estudos na área de *gamificação*, a sociedade contemporânea está cada vez mais interessada por jogos. O ato de jogar seria um meio de as pessoas desenvolverem habilidades de pensamento, cognição e uma estratégia para estimular a memória, sem que isso seja identificado como objetivo, *a priori*. Nesta realidade, o envolvimento do público está calcado em estruturas de recompensa e *feedbacks*, capazes de potencializar a participação dos indivíduos. Para se pensar a *gamificação* e sua eficiência é necessário recorrer a outros conceitos, como o de *engajamento* – definido como “período de tempo em que o indivíduo tem grande quantidade de conexões com outra pessoa ou ambiente” (BUSARELLO; ULBRICHT; FADEL, 2014, p.12-13). Trocando em miúdos, os jogos seriam estratégias de envolvimento dos indivíduos na realização de tarefas para se alcançar indiretamente um objetivo, que teria menos chance ou facilidade de ser alcançado sem o caráter lúdico proporcionado pelo ato de jogar.

Com base em literatura estrangeira sobre a temática da *gamificação*, bem como a partir de sugestões obtidas de professores e demais profissionais em oficinas ministradas no Brasil sobre a temática, Alves, Minho e Diniz (2014, p. 91-92) elaboraram uma tabela com as 11 etapas e cuidados necessários para a criação de uma abordagem *gamificada*, de forma que se alcance uma estratégia educacional envolvente e que “promova o aprendizado de conteúdos escolares”. A seguir, reproduzo a referida tabela que serve de ponto

de apoio metodológico para a elaboração de meu produto:

Tabela 1 – 11 etapas para a criação de uma abordagem Gamificada (continua)

ETAPA	AÇÃO	ORIENTAÇÃO METODOLÓGICA
01	Interaja com os games	É fundamental que o professor interaja com os jogos em diferentes plataformas (web, consoles, PC, dispositivos móveis, etc) para vivenciar a lógica dos games e compreender as diferentes mecânicas.
02	Conheça seu público	Analise as características do seu público, sua faixa etária, seus hábitos e rotina.
03	Defina o escopo	Defina quais as áreas de conhecimento estarão envolvidas, o tema que será abordado, as competências que serão desenvolvidas, os conteúdos que estarão associados, as atitudes e comportamentos que serão potencializados.
04	Compreenda o problema e o contexto	Refleta sobre quais problemas reais do cotidiano podem ser explorados com o game e como os problemas se relacionam com os conteúdos estudados.
05	Defina a missão/ objetivo	Defina qual é a missão da estratégia gamificada, analise se ela é clara, alcançável e mensurável. Verifique se a missão está aderente às competências que serão desenvolvidas e ao tema proposto.
06	Desenvolva a narrativa do jogo	Refleta sobre qual história se quer contar. Analise se a narrativa está aderente ao tema e ao contexto. Verifique se a metáfora faz sentido para os jogadores e para o objetivo da estratégia. Refleta se a história tem o potencial de engajar o seu público. Pense na estética que se quer utilizar e se ela reforça e consolida a história.
07	Defina o ambiente, plataforma	Defina se o seu público vai participar de casa ou de algum ambiente específico; se será utilizado o ambiente da sala de aula, ambiente digital ou ambos. Identifique a interface principal com o jogador.

08	Defina as tarefas e a mecânica	Estabeleça a duração da estratégia educacional gamificada e a frequência com que seu público irá interagir. Defina as mecânicas e verifique se as tarefas potencializam o desenvolvimento das competências e estão aderentes à narrativa. Crie as regras para cada tarefa.
09	Defina o sistema de pontuação	Verifique se a pontuação está equilibrada, justa e diversificada. Defina as recompensas e como será feito o ranking (local, periodicidade de exposição).
10	Defina os recursos	Planeje minuciosamente a agenda da estratégia, definindo os recursos necessários a cada dia. Analise qual o seu envolvimento em cada tarefa (se a pontuação será automática ou se precisará analisar as tarefas).
11	Revise a estratégia	Verifique se a missão é compatível com o tema e está alinhada com a narrativa. Reflita se a narrativa tem potencial de engajar os jogadores e está aderente às tarefas. Verifique se as tarefas são diversificadas e exequíveis e possuem regras claras. Confira se o sistema de pontuação está bem estruturado e as recompensas são motivadoras e compatíveis com o público. Verifique se todos os recursos estão assegurados e se a agenda é adequada ao público

Fonte: (ALVES; MINHO; DINIZ, 2014, p. 91-92).

As etapas indicadas, segundo os autores, visam “socializar e abrir um espaço para discutir o que foi construído, subsidiando novas reflexões e práticas gamificadas”.

Outras preocupações vão no sentido de os:

cenários de aprendizagem, especialmente os escolares, devem perpassar por uma exaustiva discussão dos referenciais

teóricos que vem norteando essas estratégias. (ALVES; MINHO; DINIZ, 2014, p. 93-94).

Além da análise de experiências já realizadas na área e diálogo com professores afeitos a essa estratégia didática.

1.3 IDEALIZAÇÃO DO PRODUTO

Para além do interesse na história do tempo presente, a situação vivenciada e descrita na “Introdução” despertou-me a reflexão sobre a construção de questões em exames vestibulares e mesmo aquelas a serem aplicadas em provas regulares, aplicadas ao longo do ano letivo. Junto a isso, também era meu interesse estimular uma aproximação dos alunos à história do tempo presente a partir de temáticas relacionadas à política, à democracia — enfim, a sociedade — no Brasil. Vale frisar, portanto, que dois direcionamentos iniciais para minhas investigações estavam definidos: o cuidado com montagem de questões e a abordagem direcionada às temáticas de uma história recente e ainda muito viva.

A intenção inicial no desenvolvimento de uma estratégia didática — o produto — deste mestrado profissional foi ganhando contornos de um jogo a partir de conteúdos históricos e, durante alguns meses, rascunhei — sem grandes avanços — uma espécie de jogo de tabuleiro que poderia ser um instrumento para o ensino de história, neste caso, de uma história do tempo presente que alcançasse a história política brasileira das últimas décadas. Na prática docente, desde o início de minha atuação profissional, em poucas oportunidades fiz uso de instrumentos simulares a jogos de tabuleiro —

visto que sempre dei ênfase a ambientes informatizados quando da busca de ferramentas apoio ao ensino. Assim, em virtude de minha familiaridade com recursos ligados especialmente à Internet, a proposta inicial de um jogo de tabuleiro migrou para a de um jogo eletrônico. Minha experiência prévia em sala de aula foi a responsável por essa mudança.

Nos esboços iniciais, temi que o caráter lúdico que eu procurava criar seria motivador, provavelmente, apenas a alunos de idade inferior em relação aos quais eu trabalho hoje, algo que eu não desejava, visto que minha atuação docente está voltada atualmente para o Ensino Médio. A partir deste meu julgamento, procurei observar e pensar no perfil de meus próprios alunos. Nesta observação, cheguei aos jogos de perguntas e respostas executados em aplicativos para *smartphones* ou associados a redes sociais — que normalmente os motivam e, em alguns casos, até dialogam com informações de caráter histórico que fazem parte do currículo escolar. Em diversos momentos ao longo dos três últimos anos fui abordado por alguns de meus alunos que me pediam auxílio na resposta de algum jogo — normalmente um *quiz* (palavra inglesa que designa jogo de perguntas e respostas) — executado em seus *smartphones*, visto serem indagações sobre conteúdos históricos tradicionais, os quais esses alunos julgavam que eu teria plena capacidade de responder. Algumas questões eram elementares, já outras desafiadoras para qualquer docente, requerendo uma pequena investigação, que poderia ser efetuada na própria Internet. De qualquer forma, era uma experiência com conteúdos históricos que despertava o interesse espontâneo de alguns alunos e, ao notar isso, percebi que ali existia uma motivação que eu poderia aproveitar. Esse indício inicial foi reforçado no início do segundo

semestre de 2015 quando os alunos me sugeriram que montássemos uma equipe para participar de uma competição *online*, em nível nacional, denominada *Desafio Nacional Acadêmico – DNA*, na qual conjuntos de questões — espécie de charadas que podem ser desvendadas a partir de pistas oferecidas — constituem o cerne da competição, que conta ainda com outras tarefas a serem executadas pelos competidores.

A partir dessas situações o trabalho a ser desenvolvido ganhou contornos mais específicos. O projeto de produto tornou-se o de um jogo de perguntas e respostas a partir de conteúdos relacionados à história do tempo presente. Este seria, portanto, o perfil do produto – que ainda teria na Internet a base para sua implementação, dada minha familiaridade com as ferramentas de programação e interesse na ampliação de seu uso para questões pedagógicas. Além daqueles dois direcionamentos iniciais apontados no primeiro parágrafo deste tópico, mais um foi agregado: sua execução *online*. Unindo esses três direcionamentos, haveria um conceito com o qual me deparei nas investigações que procedi nos últimos meses: a *gamificação*, já apresentado anteriormente.

Com os direcionamentos estabelecidos, iniciei a busca por mecanismos que possibilitassem a elaboração de jogos de perguntas e respostas — os *quizzes* — como são sintética e popularmente conhecidos, de modo a ter referências para a criação do meu próprio. Foi então que tive contato com plataformas *online* e aplicativos que permitem a personalização de estruturas preestabelecidas. Em outros termos, são serviços gratuitos que permitem ao usuário criar seus próprios conjuntos de perguntas e respostas a partir de modelos tradicionais (questões de múltipla escolha, verdadeiro ou falso, preenchimento de lacunas com palavras etc.), os

quais podem ser respondidos simultaneamente por um determinado público, fazendo uso de mais de um tipo de equipamento: *smarphones*, *tablets*, *notebooks* ou PCs estão habilitados a ter a mesma experiência a partir de um dado conteúdo. Dois serviços chamaram-me a atenção, em particular, e mostraram ser ricos em possibilidades criativas: o *Socrative* e o *Kahoot!*, ambos concebidos nos Estados Unidos e com pouca difusão – ainda – no cenário brasileiro.

2 ANÁLISE E CRÍTICA

2.1 POLÍTICA NA SALA DE AULA

Vivemos um momento no qual a política tem ocupado grande espaço, seja na grande imprensa, nas redes sociais ou nas rodas de conversa. Sofre-se uma pressão nova no ambiente escolar, dentro e fora das salas de aula. Nesse sentido, o professor tem a chance de ser a voz reprodutora da pressão maior que sobre ele incide (ou o mero silêncio frente às polêmicas, deixando espaço livre para outras vozes) — atitude essa, mais cômoda — ou uma voz ousada que encaminha o debate para uma leitura mais densa e crítica, correndo-se certos riscos pessoais, dependendo do ambiente no qual se esteja a trabalhar. E ao fazer a leitura crítica, é desejável que o professor tenha em mente trabalhar com o ferramental que o ensino de história oferece para que o aluno desenvolva o pensamento crítico, tendo o cuidado de não apenas oferecer a sua visão crítica, o que empobreceria qualquer abordagem. O risco maior no atual contexto brasileiro, contudo, seria o de ser apenas rotulado como partidário de certa opção política⁴ e não a

⁴ Sobre os cuidados necessários aos historiadores que se debruçam sobre o presente: “O historiador é bem de seu tempo e de seu país. [...] Em outros termos, [o historiador deve] pôr-se à escuta do presente para iluminar uma volta para o passado, mas evitar os efeitos não dominados do eco entre esses dois níveis. Quando tais efeitos vêm interferir sem controle entre o passado e o presente, mais tarde o julgamento do futuro revela-se impiedoso, pois todas as obras muito impregnadas de presente, ou nas quais o presente é mal controlado pelos autores, mal passam a rampa da posteridade. Nada envelheceu tanto, por exemplo, como algumas histórias militantes no domínio da história social ou política. O historiador, como homem do presente trabalhando sobre o passado, é, pois, julgado em segunda instância pelo futuro.” (SIRINELLI, 1999, p. 91-92).

de defensor de uma leitura mais criteriosa do passado recente, enquanto docente da disciplina de História. A respeito do papel do historiador e do professor de História nesse movimento, observou Marcos Napolitano (2004, p. 169, grifo meu):

Se, por um lado, hoje em dia, ninguém mais deve acreditar na pretensa neutralidade do historiador, [...], também não é aconselhável submeter a análise do passado (ainda que recente) às paixões e opções políticas do presente. Esse é um problema ético e político que se coloca não apenas para o pesquisador, mas também para o professor. O papel da História para a **construção de uma consciência social e política de feições críticas** não é, necessariamente, o resultado do sectarismo e da partidarização do estudo do passado. Mesmo que o professor ou pesquisador se posicione e defenda princípios éticos e políticos, é preciso evitar os anacronismos, ou seja, o julgamento das ações e ideias do passado sem o cuidado de levar em conta os valores, processos e configurações específicas do período e da sociedade estudados.

Ainda de acordo com Napolitano, a *Nova História Política* pode ser articulada com temas políticos e culturais que marcam o discurso dos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs). Assim sendo, as análises mais consagradas, concentradas nas formas de Estado, nos regimes políticos, na ação das personalidades individuais, na luta de classes — dentre outros — voltam-se agora para objetos e problemas típicos do século XX, como a ação da propaganda e dos meios de comunicação sobre a esfera política, cultural e social. Essa nova abordagem do fenômeno político sugere

ainda outros temas ao professor, como o das *paixões políticas* ou mesmo a *apatia política*.

Em virtude de a ênfase primeira deste trabalho ser a de criar estratégias que atinjam o público de ensino médio das escolas brasileiras — notadamente aquelas que já se encontram aparelhadas em termos de informática e acesso à internet — o diálogo específico com o que propõem os já referidos PCNs, em específico o de História, faz-se necessário. O documento que pretende ser um aprofundamento dos PCNs, denominado *PCN+* (PCN mais), evoca como um dos objetivos do ensino de História a “superação da passividade dos alunos frente à realidade social” (BRASIL, 2002, p. 74), apontando que o alcance desse objetivo está associado “ao desenvolvimento de competências e habilidades que possibilitem a compreensão da lógica dessa realidade” (BRASIL, 2002, p. 71), citando-as e analisando-as, no sentido de apresentar um panorama de preocupações que devem guiar o trabalho do docente da área. Uma dessas preocupações salientadas nos interessa em particular, destacada em um tópico no texto: a de formar o aluno para “posicionar-se diante de fatos presentes a partir da interpretação de suas relações com o passado” (BRASIL, 2002, p. 28), meta que a seguir é detalhada:

Ultrapassar a posição de espectador passivo diante da vida coletiva e da visão fragmentada da realidade social, substituindo as explicações simplificadoras, que reduzem os acontecimentos a sua dimensão imediata, ou aquelas que atribuem os acontecimentos à ação das forças do acaso ou das vontades transcendentais, bem como a excessiva valorização das mudanças tecnológicas desvinculadas dos contextos de sua constituição por uma visão

mais integrada, articulada e totalizante. O aluno passa a compreender a vida coletiva e a realidade social como resultantes de um conjunto de relações e elementos integrados e articulados no tempo, passíveis de serem transformados pela ação humana e de serem compreendidos, organizados e estruturados racionalmente. (BRASIL, 2002, p. 76).

Ao tencionar tratar do *político* no cenário escolar, penso em tomar como entrada teórica a abordagem proposta pela *história do tempo presente*, vertente historiográfica francesa que se projetou no final dos anos 1970. Para se pensar o presente no Brasil, as reflexões propostas pelos estudiosos do *tempo presente* se mostram bastante interessantes, na medida em que levam em consideração a presença viva dos protagonistas, ainda interagindo com testemunhos vivos e dinâmicos do passado. Assim, oferecem ao professor matéria dinâmica para suas abordagens e encaminhamentos em sala de aula.

Em que pese a ampla gama de abordagens possíveis, a história do tempo presente traz novos desafios e reaviva antigas inquietações:

A incorporação, hoje, do tempo presente e dos testemunhos ao campo da pesquisa histórica recoloca no entanto alguns problemas do começo do século. Novamente os historiadores confrontam-se com a competição dos amadores e com o crescimento do interesse pela história política e pedagógica. Os desafios e dilemas que Seignobos enfrentou na virada do século, ao querer preservar a escrita da história para os especialistas que dominavam a *méthode historique*, ou seja,

as regras do *métier*, e ao mesmo tempo atender às demandas políticas que sua militância republicana e laica exigiam, e assim produzir manuais de vulgarização para o grande público e para a escola secundária, recolocam-se hoje com toda força para os historiadores. (FERREIRA, 2000, p. 122)

Carlos Fico (2012, p. 44), aponta que os principais pontos de preocupação e dificuldades dessa vertente historiográfica residem nos atores vivos, apontando que a principal peculiaridade de história do tempo presente

é a pressão dos contemporâneos ou a coação pela verdade, isto é, a possibilidade desse conhecimento histórico ser confrontado pelo testemunho dos que viveram os fenômenos que busca narrar e/ou explicar. Trata-se, talvez, da única particularidade que verdadeiramente distingue essa especialidade das demais, embora muitos autores tenham tentado destacar outras singularidades do ponto de vista metodológico ou mesmo teórico.

Destaco duas definições que Jörn Rüsen (2006, p. 14-15) apresenta sobre “consciência histórica”, as quais nos levam a tecer paralelos entre a validade de aproximações cada vez mais frequentes à história do tempo presente em sala de aula e a própria legitimação do ensino de história:

Primeiro, a consciência histórica não pode ser meramente equacionada como simples conhecimento do passado. A consciência histórica dá estrutura ao conhecimento

histórico como meio de entender o tempo presente e antecipar o futuro. Ela é uma combinação complexa que contém a apreensão do passado regulada pela necessidade de entender o presente e de presumir o futuro. Se os historiadores vierem a perceber a conexão essencial entre as três dimensões do tempo na estrutura da consciência histórica, eles podem evitar o preconceito acadêmico amplamente aceito de que a história lida unicamente com o passado: não há nada a se fazer com os problemas do presente e ainda menos com os do futuro.

Segundo, a consciência histórica pode ser analisada como um conjunto coerente de operações mentais que definem a peculiaridade do pensamento histórico e a função que ele exerce na cultura humana. [...]. A narração histórica é mais do que uma simples forma específica de historiografia [...] [ela é] um procedimento mental básico que dá sentido ao passado com a finalidade de orientar a vida prática através do tempo.

Nessa pretensão que tenho de criar estratégias didáticas envolvendo a história do tempo presente, o enfoque às questões políticas é um ponto central. Ratificando a importância desse recorte, Selva Guimarães (2012, p. 144) aponta que:

Para professores e especialistas em ensino, é lugar-comum afirmar que a formação *da* e *para* a cidadania e a formação da consciência histórica do aluno são preocupações centrais da educação básica. Entretanto, isso não basta. Nós, professores de história, sabemos que o desenvolvimento do aluno, como sujeito social, com capacidade de análise e intervenção crítica

na realidade, pressupõe a compreensão da história política do país, dos embates, projetos, problemas e dificuldades nas relações entre Estado e sociedade na construção da democracia.

Guimarães aponta, portanto, que apenas com a compreensão da história política seremos capazes de alcançar o tão propalado pensamento crítico. Outro ponto de grande força no fragmento destacado anteriormente é a ideia da construção da democracia. Portanto, parte-se da premissa que esse bem maior é algo a ser alcançado, construído com a participação desses que se deseja que sejam cidadãos capazes de intervir criticamente no processo, não ficando alheios à importância e necessidade, de seu envolvimento efetivo. Evocar a compreensão da história política como caminho para se alcançar a democracia surge também em parágrafo conclusivo de um capítulo de Maria de Lourdes Monaco Janotti (2004, p. 52), inserido em coletânea sobre o ensino de História:

Talvez muito da indiferença que se nota [...] pela vida política de nosso país esteja relacionado ao desprezo do passado de nossa vida pública institucional, [...]. Sem um conhecimento sólido do passado, voltado para a ação e para a participação democrática, somos levados à ignorância e à omissão que permitem total liberdade aos detentores do poder.

O referido desprezo pela vida política, apontado por Janotti, muito possivelmente está associado à realidade vivida na educação brasileira no período pós-1964, que testemunhou a amputação da disciplina de

História de acordo com os interesses do próprio regime. A mesma pesquisadora aponta o modelo de história política desprezada:

O repúdio à História Política tradicional deveu-se à sua concentração no estudo do Estado-nação, dos comportamentos individuais dos grandes personagens, dos eventos circunstanciais e das situações conjunturais efêmeras. Estes acontecimentos eram organizados sob um racionalismo redutor das descontinuidades e das contradições. Dessa forma, a História Política passou a ser vista como retrato da ideologia dominante e ocultadora da verdadeira realidade. (JANOTTI, 2004, p. 48)

Assim sendo, o modelo de história política que se sobrepõe ao modelo tradicional — tido por demasiado preocupado com o meramente cronológico e com o efêmero — apregoa desenvolver análises combináveis entre seus vários ritmos — o instantâneo e o lento - e seus aspectos contínuos e descontínuos. Nesse sentido, aproxima-se de uma descrição braudeliana do tempo histórico:

é possível reconhecer três instâncias [na história política]: a de pequena duração, que abrange o registro do cotidiano na esfera de decisão política, como por exemplo os golpes de Estado, as mudanças de governo, as sucessões ministeriais etc.; a de média duração que engloba acontecimentos mais estáveis relacionados à longevidade dos regimes políticos, do sistema jurídico, dos partidos, do sistema eleitoral etc.; e a da longa duração em que subsistem as

ideologias das formações políticas.
(JANOTTI, 2004, p. 48-49).

Contudo, numa perspectiva necessariamente dinâmica e que evite a fixidez de representações do tempo demasiadamente estruturadas, cabe considerar que os três níveis não são setores separados e independentes da vida social, econômica e cultural, mas que “associam-se diretamente às práticas religiosas, familiares, culturais e de trabalho, relacionando-as à totalidade do político-social.” (JANOTTI, 1996, p. 25). Nessa constatação, Janotti (2004) aponta que há um cruzamento da História Política à História do Tempo Presente e à História Imediata. Menciona ainda a ênfase dada ao que chama de “presenteísmo” no estudo da História, exemplificando as razões que vê para a ocorrência desse interesse:

A realidade mundial, surpreendentemente povoada por acontecimentos considerados só possíveis num passado remoto - como o recrudescimento das lutas religiosas e dos nacionalismos exacerbados, a prática de genocídios e a revitalização de várias formas de racismos -, é por demais contundente. (JANOTTI, 2014, p. 50).

O quadro descrito por Janotti (2004) evoca o contexto da segunda metade da década de 1990, visto que a primeira edição da publicação na qual o texto consta é de 1997. Em que pese essa distância temporal, reflexões semelhantes poderiam ser feitas hoje. No seu texto, as atrocidades mencionadas referem-se aos conflitos étnico-religiosos na região da antiga Iugoslávia. Caso buscássemos exemplos no contexto atual, certamente evocaríamos – para o plano internacional – a

questão dos refugiados sírios, ou mesmo do norte da África, que ingressam diariamente na Europa e são igualmente vítimas da xenofobia.

Dentro dessa percepção da importância de um olhar histórico para questões que afloram no presente, evoco a realidade brasileira — a qual será tratada mais detidamente em tópico seguinte. Como não fazer a associação entre os recentes pedidos de intervenção militar nas manifestações ocorridas nos primeiros meses de 2015 com a de “acontecimentos considerados só possíveis num passado remoto”, apontada anteriormente citada?

Contrastando a ideia de liberdade de escolha no processo didático com a da necessidade de atenção a um objetivo a ser permanentemente buscado, Janotti (2004, p. 52) aponta que:

[...] devemos admitir um que um sentido maior deve orientar nossa prática no rumo da sociedade democrática e que este dificilmente se realizará se abandonarmos o estudo do passado público. Compreender a pluralidade de nossas culturas e toda a abrangência da história dos oprimidos passa pela constatação de que o imaginário político brasileiro não é algo efêmero e suas representações estão arraigadas profundamente nas raízes da cultura popular e erudita.

A inserção da política na história ensinada, desejada e reivindicada com ênfase nesse texto originalmente produzido em 1997, precisa ser pensada à luz da trajetória da disciplina de História e mesmo da educação brasileira no pós-1964. Assim, vale destacar alguns pontos de inflexão no que se refere à temática da

política no ensino. Nesse contexto, é notável o papel assumido pelo ensino de Moral e Cívica como um mecanismo inibidor de manifestações políticas indesejadas, vistas como “provocativas” ou “subversivas” - termos presentes no Decreto-Lei 477/69, que definia “infrações disciplinares praticadas por professores, alunos, funcionários ou empregados de estabelecimentos de ensino público ou particulares”.

Ainda, Guimarães (2013, p. 28) aponta que:

se a ordem e a moral transmitidas nas disciplinas e na prática educativa visavam eliminar críticas e legitimar o poder dos grupos dominantes no país, a dedicação especial ao ensino de Moral e Cívica acabava por reduzir os conceitos de moral, liberdade e democracia aos de civismo, subserviência e patriotismo. Houve um reducionismo e uma simplificação da formação moral e de cidadania à mera doutrinação ideológica - repressão à liberdade de pensamento e ao debate de ideias e culto aos heróis, mitos e datas nacionais.

A disciplina de Educação Moral e Cívica tornou-se obrigatória pela lei 5.692/71. Esta lei, de maneira geral, consolidou “uma série de medidas e estratégias educacionais adotadas, paulatinamente, após o golpe militar de 1964.” (FONSECA, 2008, p. 41). Dessa forma, foi institucionalizada uma série de experiências que já vinham ocorrendo em diversos estados, a exemplo dos Estudos Sociais. Essa nova organização, de modo geral, desprestigiou o ensino de História e Geografia. Para se ter um parâmetro mais preciso, no 2º grau – equivalente ao ensino médio de hoje:

admitia-se o tratamento de História e Geografia como disciplinas, desde que diminuídas sua 'duração' e sua 'intensidade', pois as disciplinas da área de formação especial deveriam ter duração superior àquelas de formação geral.

Quanto aos Estudos Sociais, Guimarães (2013, p. 29) analisa que, na configuração dos conteúdos mínimos da disciplina:

a especificidade do objeto do conhecimento histórico não aparece em sua totalidade. A generalização e a diluição eram explícitas. O objetivo do ensino de Estudos Sociais não era estudar, analisar, refletir sobre a história construída pelos homens, mas “localizar e interpretar fatos”, utilizando “instrumental das ciências sociais” em geral e não da História especificamente. Nos conteúdos mínimos são evidentes a dimensão doutrinária e conservadora [...], além de uma série de noções e conceitos gerais de História, Geografia, Política, Sociologia, Filosofia etc.

Para Guimarães (2013, p. 29-30), havia:

no seio da deliberada tentativa de substituir História e Geografia por Estudos Sociais, [...] uma intenção de dissolução desses campos do saber como disciplinas autônomas, formadoras do espírito crítico.

As mudanças em relação a essa atmosfera política e educacional começariam a se esboçar no final dos anos 1970 e início dos anos 1980, no quadro de

lutas pela redemocratização. Contudo, no meio educacional vivia-se um paradoxo.

Embora mudanças no ensino de História estivessem em curso, com um amplo debate e troca de experiências, havia a permanência do denominado “entulho autoritário”, representado pelas disciplinas de Educação Moral e Cívica, Organização Social e Política Brasileira (OSPB), as quais foram invadidas pelos conteúdos de História. No âmbito das lutas políticas e conquistas, na década de 1980, reformulações curriculares ocorriam nos estados, de ponta a ponta do país, em conjunto com forte mobilização dos movimentos sociais a favor da democracia e de direitos sociais e políticos. (GUIMARÃES, 2013, p. 32).

O quadro contemporâneo para a disciplina de História é tributário dos processos que se iniciam a partir de 1990, no contexto neoliberal-conservador (HARVEY, 2007), de globalização econômica e consolidação da democracia. Ocorre no governo do presidente Itamar Franco a substituição de Estudos Sociais por História e Geografia nos anos iniciais e finais do ensino fundamental, bem como a extinção legal, em todo o Brasil, das disciplinas de Educação Moral e Cívica, OSPB, e Estudos dos Problemas Brasileiros. Ponto de grande relevância para a reformulação e atualização dos currículos - em que pese as críticas e ressalvas quanto à forma e conteúdo - é a promulgação da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB), em 1996, que possibilitou a implantação dos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs). Vale lembrar ainda as mudanças ocorridas já no início do século XXI, como a obrigatoriedade de estudo da História e Cultura Afro-Brasileira e Africana e da temática indígena, em atendimento às demandas de movimentos sociais. (GUIMARÃES, 2013, p. 33-34).

Essas ações demonstram uma caminhada inclusiva e democrática. Contudo, sua formulação legal não garante a realização. É em função da efetividade da liberdade na abordagem de temáticas da política brasileira, na disciplina de História, que se calca meu trabalho. Afinal, como já salientei anteriormente, compreender a história política do Brasil é condição necessária para contribuir criticamente, enquanto parte da sociedade, na continuidade da construção da democracia em nosso país. A democracia está em permanente construção, não é processo acabado. Os caminhos escolhidos em um horizonte neoliberal no Brasil – tão evidente nos anos 1990 e cada vez mais próximo de um retorno – no que se refere à educação, afastam-na dos campos social e político e a molda à realidade do mercado, tendo que funcionar a sua semelhança. A educação acaba por ser atingida, inevitavelmente, visto que:

Tornar a escola um meio de transmissão dos seus princípios doutrinários. O que está em questão é a adequação da escola à ideologia dominante. Esta precisa sustentar-se também no plano das visões do mundo, por isso, a hegemonia passa pela construção da realidade simbólica. Em nossa sociedade a função de construir a realidade simbólica é, em grande parte, preenchida pelos meios de comunicação de massa, mas a escola tem um papel importante na difusão da ideologia oficial. O problema para os neoliberais é que nas universidades e nas escolas, durante as últimas décadas, o pensamento dominante, ou especular, conforme Alfredo Bosi, tem convivido com o pensamento crítico nas diversas áreas do conhecimento e nas diversas práticas pedagógicas dialógicas,

alternativas. Nesse quadro, fazer da universidade e da escola veículos de transmissão do credo neoliberal pressupõe um reforço do controle para enquadrar a escola a fim de que cumpra mais eficazmente, sua função de reprodutora da ideologia dominante. (MARRACH, 1996, p. 45).

Em artigo que analisa os efeitos das políticas neoliberais, apontadas como as responsáveis por fazer crescer as desigualdades em âmbitos global e nacional, além de terem diminuído a responsabilidade democrática e sufocado o pensamento crítico, Dave Hill (2003), calcado na análise marxista de Glenn Rikowski, apresenta o papel do professor e a qual seria a preocupação do Estado neoliberal com sua atuação junto aos discentes:

Os professores são perigosos porque eles estão intimamente ligados à produção social da força de trabalho, fornecendo aos estudantes técnicas, competências, habilidades, conhecimentos e atitudes e qualidades pessoais que podem ser expressas e utilizadas no processo de trabalho capitalista. Os professores são os guardiões da qualidade da força de trabalho! Este potencial, este poder latente que têm os professores é a razão pela qual os representantes do Estado perdem o sono preocupando-se sobre seu papel em assegurar que os futuros trabalhadores sejam entregues aos locais de trabalho pelo capital nacional e que disponham da mais alta qualidade possível. Rikowski defende que o Estado precisa controlar esse processo por duas razões. Primeiro, para tentar assegurar que ele ocorra. Segundo, para tentar assegurar que os tipos de

pedagogia opostos à produção da força de trabalho não existam e não possam existir. Especialmente, como fica claro nesta análise, o Estado capitalista tentará destruir qualquer forma de pedagogia que tente educar os estudantes sobre seu verdadeiro predicamento – a criação de uma consciência própria como futura força de trabalho e a sustentação desta consciência com uma visão crítica que procure solapar o pacífico funcionamento da produção social da força de trabalho. Este medo implica no rígido controle, por exemplo, do currículo para a formação e capacitação do professor, do ensino, e da pesquisa em educação. (HILL, 2003, p. 27-28).

Tal análise, inevitavelmente, remete-nos a uma comparação com o quadro motivador que descrevi no início deste texto, ao evocar a questão cobrada em uma prova que suscitou uma polêmica no ambiente escolar.

2.2 HISTÓRIA DO TEMPO PRESENTE

Autores franceses, como Pierre Nora, propõem reflexões acerca do hiperdimensionamento dos eventos em função da exposição midiática, algo próprio dessa história que nos é próxima em termos cronológicos e que se refere a fenômenos e processos inacabados, ou seja, em andamento. Nesse ponto, a preocupação com as fontes que nos são apresentadas tal qual uma chuva torrencial deve surgir. O que isso traz de novo? Há historiadores refletindo sobre como tal questão se apresenta em sala de aula ou nos materiais didáticos ali utilizados? A pulverização e a facilitação do acesso às fontes, promovidas pela Internet, traz algo de novo em termos de produção do conhecimento histórico? Há quem proponha caminhos para pensarmos nossa

sociedade, “alucinada por informações e no direito de exigir inteligibilidade histórica próxima”, como Jean Lacouture (1990, p. 238). Outra justificativa para o interesse na reflexão sobre o tempo presente – no mesmo sentido de preocupação com as fontes fabricadas pela mídia – nos é dada por Jean-Pierre Rioux (1999, p. 46), em tom metafórico:

Como não sentir [...] que uma reflexão histórica sobre o presente pode ajudar as gerações que crescem a combater a atemporalidade contemporânea, a medir o pleno efeito destas fontes originais, sonoras e em imagens, que as mídias fabricam, a relativizar o hino à novidade tão comumente entoado, a se desfazer desse imediatismo vivido que aprisiona a consciência histórica como a folha de plástico ‘protege’ no congelador um alimento que não se consome?

Parece-nos evidente que uma entrada possível na discussão de nosso presente, a partir do ferramental da disciplina História, se dá pelo exame das fontes. O mesmo Rioux (1999, p. 49-50) vai além, ao ponderar que:

essa história, de fato, por ser feita com testemunhas vivas e fontes proteiformes [que mudam frequentemente de forma], porque é levada a desconstruir o fato histórico sob pressão dos meios de comunicação, porque globaliza e unifica sob o fogo das representações tanto quanto das ações, pode ajudar a distinguir talvez de forma mais útil do que nunca o verdadeiro do falso. [...]; ela não evita ver em ação a verdade psicológica da intenção, a humilde

verdade do plausível, a força da questão da memória sobre o curso do tempo.

A referida “pressão dos meios de comunicação”, em se pensando o cenário político brasileiro dos últimos anos, nos impulsiona a promover uma leitura dos assuntos trazidos à tona pela mídia, pelo viés do historiador, buscando ao mesmo tempo um engajamento político. Na conclusão do livro que aborda a atuação partidária no Brasil contemporâneo, voltado a alunos do Ensino Médio, Marcelo Ridenti (2011, p. 133) postula:

Não estamos num tempo de certezas. Mas do que nunca se impõe o lema favorito de Marx, o velho teórico revolucionário: ‘duvidar de tudo’. É difícil enfrentar as incertezas do presente, esse mundo enigmático em turbilhão de transformações que ameaça nos devorar, sem que aparentemente nada possamos fazer para decifrá-lo e mudá-lo. Existe a possibilidade da covardia política, de ‘deixar a coisa como está para ver como é que fica’, deixar de vivenciar o momento histórico pelo qual passamos, em pleno século XXI.

Essa dúvida generalizada, vinculada a Marx por Ridenti, nada mais é do que a postura crítica de que tanto se trata, necessária ao trabalho do professor de História e que, em alguma medida, precisa ser inculcada aos seus alunos. Esforçar-se em compreender o “turbilhão de transformações” é um meio de não se colocar à margem de seu tempo (do tempo presente?), negando a “covardia política”, ou mesmo a *apatia política*, referida anteriormente.

O autor François Dosse (2011, p. 19), apontou que a “História do tempo presente responde [...] a um aumento da demanda social, uma vez que o historiador é cada vez mais solicitado”. Ao exemplificar essa constatação, Dosse arrola uma série de casos em que, na França, historiadores foram chamados a testemunhar em situações envolvendo especialmente o contexto de perseguição aos judeus na Segunda Guerra Mundial.

Citando François Bédarida, Dosse (2012, p. 19) indica três funções às quais o historiador tem a sua responsabilidade remetida: crítica, cívica e ética. Segundo constata, essa missão à qual o historiador do tempo presente se entrega tem uma carga contraditória:

de um lado, o discurso de desmistificação das crenças veiculadas pela memória coletiva para fazer valer um discurso racional. Por outro lado, o historiador é chamado a ajudar a formar a consciência histórica e a memória dos contemporâneos, bem como a construir uma cultura comum.

Trocando em miúdos, seria o mesmo que contar a participação ativa desse historiador na troca de um modelo por outro.

Dosse (2012, p. 19) indica que nesse envolvimento o historiador somente exercerá bem o seu ofício se contar com “independência” e “liberdade do trabalho e de pesquisa”, permitindo uma reação às leis memoriais para acabar com a “santuarização de alguns assuntos históricos pelo Estado”. Além disso, deve o historiador, envolvido com a pesquisa histórica, pressupor “o respeito escrupuloso aos cânones da disciplina”, mecanismo que impede a difusão de “teses

fantásticas ou criminais, tal como, a dos negacionistas que fingem que as câmaras de gás não existiram”.

Em sala de aula, o professor de História encontra-se muitas vezes em situação análoga. Chamado a posicionar-se em relação a temáticas do tempo presente, cabe a ele lidar com crenças transmitidas nos mais diversos canais, no sentido de “desmistificá-las”, como aponta Dosse (2012). Visto como o especialista, cabe a ele posicionar-se e, com o devido adensamento de leitura do passado, operando com a questão da memória, construir e compartilhar sua visão de historiador e educador no presente. De que estratégias ele se utilizará para esse fim? Eis a questão central que direciona este trabalho: propor um caminho para o docente na busca desse posicionamento, no qual ele possa carregar seus alunos e construir a desmistificação em conjunto, pela investigação.

Embora o campo não seja a última novidade historiográfica, a história do tempo presente ainda pode ser considerada uma fronteira do conhecimento historiográfico a ser desbravada, especialmente se tratando de Brasil e, ainda mais, em sua projeção às salas de aula. Devemos levar em conta que os debates desse campo ainda permanecem estritamente acadêmicos no cenário nacional, com muito poucos trabalhos que procuram equacionar história do tempo presente e ensino de história. Dessa forma, minha proposta é pensá-lo de modo mais *empírico* e tê-lo como ferramenta para enfrentar as dificuldades inerentes a alguns temas, como o exposto anteriormente, junto a alunos do Ensino Médio.

2.3 HISTÓRIA POLÍTICA DO BRASIL NO TEMPO PRESENTE

As manifestações de junho de 2013, bem como o desfecho da corrida presidencial de 2014, trouxeram à tona temáticas relativas à história brasileira das últimas décadas que, até então, figuravam num plano secundário – praticamente dissociadas, aos olhos da sociedade, da realidade presente – e criaram outras. A exemplo disso, cito Marcos Nobre (2013, p. 1), que se propôs a analisar as manifestações de 2013 no calor dos acontecimentos. Logo no início de seu ensaio sobre a questão, publicado em *e-book*, associa a trama do momento a uma série de eventos emblemáticos de nossa história recente, apontando especialmente as semelhanças que notava:

As revoltas de junho de 2013 têm muito em comum com as duas outras grandes manifestações de massa da redemocratização, as Diretas Já e o movimento pelo impeachment de Collor. Assim como em 1984 não se tratava apenas de conquistar o direito de votar diretamente para presidente, assim como em 1992 não se tratava apenas de afastar Collor, também as revoltas de 2013 carregam aspirações que vão além da revogação do aumento das tarifas de transporte, ou do questionamento do uso do dinheiro público para realizar megaeventos esportivos, como a Copa do Mundo.

Nobre ainda aponta, em entrevista concedida quando do lançamento do referido ensaio, que o processo de redemocratização no Brasil, iniciado no movimento *Diretas Já*, encerrava-se naquele momento,

junho de 2013, e notava um “traço de união das diversas revoltas” pois elas tinham como ponto em comum “ser um processo contra um sistema enquanto tal como ele está funcionando”, sistema este nomeado peemedebismo. (SILVA, 2013).

Quanto ao cenário do primeiro semestre de 2015, segundo muitos analistas, vigora a sensação de que *a eleição não acabou* – mesmo título dado à crônica de Alberto Villas (2015), publicada em março deste ano, que parece não entender o comportamento da oposição derrotada. A estranheza, no caso, é marcada pela percepção da ruptura em relação à dinâmica vivenciada desde a “redemocratização”:

Eleição sempre foi assim. No final, um ganhava, outro perdia. O que ganhava tomava posse e começava a governar, o que perdia se recolhia, virava oposição, começava a se preparar para a próxima e a vida seguia.

Pela primeira vez, desde a redemocratização do Brasil, estou aqui meio assustado, meio sem entender porque os perdedores não se conformam em ter sido derrotados nas urnas em outubro do ano passado. (VILLAS, 2015).

Marco Aurélio Nogueira (2015), em artigo no site do jornal *O Estado de S. Paulo*, destaca as pressões da oposição desde o início deste ano, atentando-se ao significado do termo *golpe*, indicando o que considera seu adequado uso político e destacando como a palavra vem sendo aplicada pelos atuais opositores ao governo federal:

Agora é a hora do golpe. Nunca se usou com tanta facilidade um termo que comporta ao menos um duplo sentido, mas que tem grande força simbólica e muito apelo passional. [...]

O primeiro 'golpe' é em parte metafórico: registra os tropeços da vida, as armadilhas do destino, [...]. O segundo 'golpe' é figura política, que deveria ser usada tão somente para caracterizar uma situação em que alguém se vale de subterfúgios e manobras espúrias para afastar do poder, por via armada ou inconstitucional, um governo democraticamente eleito para governar.

Apuradas as urnas de 2014, logo a palavra [golpe] entrou em circulação: Dilma, ao mentir sobre suas intenções e ao ocultar fatos sobre a real situação do País, teria dado um 'golpe' no eleitorado. Os derrotados falaram mesmo em 'estelionato eleitoral'. O fogo abrandou, a presidente eleita tomou posse e começou a governar, mas as feridas expostas na campanha eleitoral não cicatrizaram: infeccionaram. Denúncias cresceram, fatos graves vieram à tona, [...]. Muita gente foi às ruas gritar 'fora Dilma'. A popularidade da presidente murchou expressivamente. (NOGUEIRA, 2015).

Ironicamente, o termo golpe é posto nas falas da própria presidente Dilma em situações como a da charge reproduzida a seguir. Reforça-se com isso a ideia de que o termo *golpe*, quando usado pelos que ocupam o poder atualmente, representa um mecanismo de defesa. Em outras palavras, seria o mesmo que dizer que os opositores usam de "subterfúgios e manobras espúrias" (como apontado no excerto do artigo de Nogueira (2015), citado anteriormente) para atacar quem está no poder. Ao mesmo tempo, o modo como a situação é

retratada na charge, faz do uso do termo golpe um mecanismo de defesa vazio, uma vez que a crítica é dirigida à imprensa internacional, fato que – numa leitura rasa – deslegitima o uso do termo, num pressuposto inicial de que jornais do exterior estariam totalmente desligados dos opositores da presidente Dilma, no Brasil.

Figura 2: Charge – Imprensa Golpista



Fonte: Diário Catarinense, 24/07/2015.

Como explorar uma questão dessas em sala de aula, vinculando-a ao conteúdo curricular da disciplina História, qualificando o debate? Sobre a charge, defendo ainda que o uso do termo *golpe* — por mais que a expressão *Golpe de Estado* e o reconhecimento de sua execução em momentos específicos da história de diversos países mundo afora exista — no Brasil e associado a eventos históricos, significa evocar o ano de 1964 e a chegada dos militares ao poder. O *golpe de 64!*, que já foi lido sob a ótica de *revolução*. O fato desse momento político brasileiro ter completado 50 anos (e, por isso mesmo, a memória dos acontecimentos dos 21

anos de ditadura militar ter ocupado mais espaço tanto na imprensa quanto nos círculos de pesquisa) colabora para que o termo esteja associado quase que imediatamente a esse evento específico. Portanto, falar em golpe hoje apresenta também essa carga de significados.

2.3.1 O movimento “Escola sem Partido”

Uma questão que ganhou destaque na imprensa no primeiro semestre de 2015 – e que pode ser abordada em sala de aula a partir para se discutir a própria história política do Brasil no tempo presente – refere-se ao Projeto de Lei 867/2015, que pretende incluir entre as diretrizes e bases da educação nacional, o “Programa Escola sem Partido” (ESP). Embora o projeto tenha entrado em pauta, com a apresentação do PL, em março deste ano, o citado movimento (referido como ONG em matéria da revista *Veja*, de 2008) já existe há 11 anos. Segundo seu criador, o advogado Miguel Nagib, o ESP surgiu em 2004, em Brasília, “como reação ao fenômeno da instrumentalização do ensino para fins político-ideológicos, partidários e eleitorais”. (ENTREVISTA..., 2015).

Analisando-se o que o programa defende, a partir do exposto em seu site, muitas temáticas relativas ao ensino de História, especialmente, e de outras disciplinas das ciências humanas, são evocadas. A crítica incide em relação aos possíveis silêncios na abordagem dos docentes, que colaborariam para uma visão benévola em relação ao comunismo, por exemplo. Outro ponto da crítica do ESP, que ocorre em concomitância aos silêncios na abordagem, é o direcionamento das críticas, por parte dos docentes, sempre em relação aos mesmos tópicos:

Como se sabe, a visão crítica dos estudantes é direcionada sempre e invariavelmente para os mesmos alvos: a civilização ocidental, o cristianismo, os valores cristãos, a Igreja Católica, a 'burguesia', a família tradicional, a propriedade privada, o capitalismo, o livre-mercado, o agronegócio, o regime militar, os Estados Unidos, etc.

Em contrapartida, nada ou quase nada se diz aos alunos sobre os mais de 100 milhões de cadáveres produzidos pelo comunismo; sobre a repressão política e o fracasso econômico da antiga União Soviética; sobre a KGB, o Gulag, a Grande Fome 1932-1933; sobre a ditadura cubana, os presos políticos e a falta de liberdade naquele país; sobre os campos de reeducação e trabalho forçado na China comunista; sobre a fome de 1958-1961, causada pela política econômica de Mao Tsé-Tung [...]. (A DOUTRINAÇÃO..., 2015).

Nota-se que o ESP, ao pregar o não direcionamento das abordagens em sala de aula, no mais das vezes faz a defesa de outro modelo, apresentado como *verdade*. E aponta que no ensino oferecido nas escolas brasileiras,

[...] os estudantes adquirem uma visão distorcida da realidade. O que o ESP defende é o *verdadeiro pensamento crítico*, não essa fraude que tomou conta do sistema de ensino. (ENTREVISTA..., 2015).

Minha proposta, portanto, é a de analisar esse e outros grupos contestadores de práticas de ensino, no que tange a temáticas históricas que ainda tenham forte presença no tempo presente. Dessas análises, a intenção é ter caminhos para desenvolver o produto final, apresentado no tópico a seguir.

O espaço ganho por grupos como esse ligado ao projeto ESP ampliou-se no cenário pós 2013. O movimento existia desde 2004 e foi somente em março deste ano que se emplacou sua apresentação em um Projeto de Lei, apresentado por um deputado opositor. As manifestações de junho de 2013, bem como o desfecho da corrida presidencial de 2014 trouxeram à tona temáticas relativas à história brasileira das últimas décadas que, até então, figuravam num plano secundário – praticamente dissociadas, aos olhos da sociedade, da realidade presente – e criaram outras.

3 ESBOÇO INICIAL DO PRODUTO

Apresento a seguir algumas telas das duas plataformas *online* gratuitas que utilizarei na montagem do “Desafio da Democracia”, nome atribuído ao produto que elaborarei nos próximos meses, tendo como pilares a história política brasileira, a temporalidade “tempo presente” e a estratégia da *gamificação*, conforme detalhamos nos tópicos anteriores. Nas diversas telas reproduzidas a seguir encontram-se algumas questões não definitivas que comporão parte do produto. Apresento-as com a intenção de demonstrar o *layout* das plataformas que utilizarei. As descrições dos próximos parágrafos, com certa dose de tecnicismo, tencionam fornecer uma visão ao menos superficial das ferramentas e da caminhada que será realizada na criação do produto.

Cada conjunto de questões – *quiz* (no plural, *quizzes*) – é composto por diversas perguntas cuja tipologia pode variar de acordo com as possibilidades oferecidas pelas plataformas a serem utilizadas. Adianto que meu produto não é, meramente, o conjunto de questões que comporão os *quizzes*, mas sim uma proposta sistematizada de uso desses por mim e outros professores que por ventura se interessarem. Os *quizzes* a serem criados podem ser usados como estratégia didática para: realizar o levantamento do nível de conhecimento prévio dos alunos sobre uma data temática; uma aferição gamificada da compreensão dos conteúdos abordados em aula anterior pelo docente; ou ainda como desafio investigativo que exigirá, por parte do aluno, um exercício de pesquisa e raciocínio para solução dos enigmas propostos.

Dessa forma, teríamos para cada temática desejada – e a definição delas depende da construção

do produto em si, tendo por base os recortes temático e cronológico já referidos anteriormente – três tipologias de *quizzes*, que podemos denominar provisoriamente:

- **O que já sabia** (para jogar com conhecimentos prévios)
- **O que aprendi** (para jogar com conhecimentos adquiridos em aula)
- **O que descobri** (para jogar realizando pesquisas)

A primeira das plataformas *online*, denominada *Kahoot!*, mostra-se adequada para questões a partir de imagens estáticas e vídeos (vejo nisso uma interessante possibilidade de trabalho com fontes primárias), possibilitando apenas a inserção de textos curtos, tanto nas perguntas quanto nas respostas, já que existe uma limitação de caracteres. Também vale destacar que nesse aplicativo o dispositivo do aluno (que pode ser um computador na sala de informática da escola, seu próprio *smartphone* ou *tablet*, por exemplo) funciona como mero receptor de suas respostas, ficando o aluno dependente de outra tela (a da sala, controlada pelo professor) para visualização da questão. No *Kahoot!* é possível trabalhar com a variável tempo, delimitando um limite máximo para os alunos interagirem em determinada questão. Essa plataforma exige que a interação se processe em sala de aula (ou numa sala de informática) com uma tela principal visível a todos os alunos participantes. Para conjuntos de questões mais densos em termos de textos, *quizzes* de verdadeiro ou falso, ou de digitação de palavras, pode-se optar pela plataforma *Socrative* – que apresenta uma variação maior de opções, bem como não exige uma tela principal visível a todos, sendo o monitoramento necessário apenas ao professor, que pode realizar isso de um dispositivo qualquer.

As diversas modalidades de *quizzes* ou desafios a serem criados levarão em conta as temáticas centrais a serem evocadas para se trabalhar o tema da construção da democracia no Brasil a partir do recorte cronológico – estabelecido como os últimos 30 anos, não sendo rígido – cobrindo o período posterior ao fim da Ditadura Civil-Militar até os dias atuais. Dessa forma, sendo – por exemplo – um dos temas elencados como essenciais a temática da campanha pelas “Diretas-Já”, elaboraremos um conjunto de *quizzes*, de acordo com as três tipologias já apresentadas, atrelados esse tema. Procederei dessa forma para os demais temas que serão estabelecidos ao longo da execução. Essa diretriz inicial para a criação não me impede de criar desafios mais abrangentes. Apenas a estipulei essa lógica como ponto de partida para os trabalhos e, na medida de seu desenvolvimento, poderei lançar-me a criação de *quizzes* mais robustos.

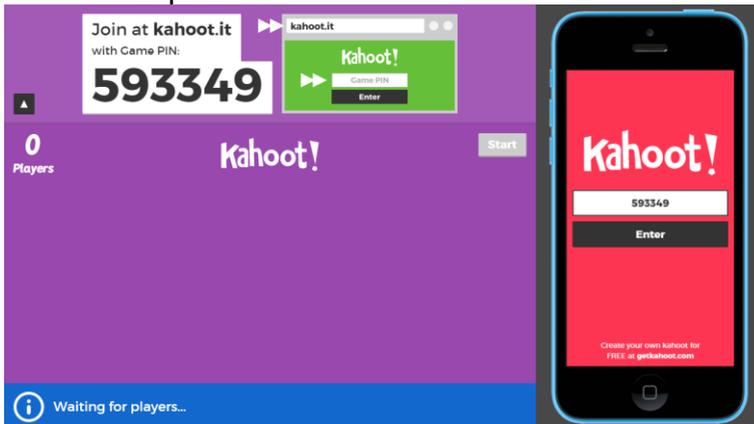
O resultado final desse trabalho será sistematizado em uma página de internet, estando à disposição de outros professores que desejarem trabalhar a temática a partir do percurso sugerido. Nesse sentido, a diagramação da página e veiculação dos *quizzes* exigirá a composição de textos e tutoriais explicativos, alguns deles em vídeo, de forma a esclarecer as intenções da proposta e orientar seu uso – todos esses itens fazem parte da elaboração do produto.

Figura 3: Tela inicial, em navegador de Internet, com as opções de configuração para professor executar um quiz já elaborado previamente (esquerda).



Fonte: *Print screen* elaborado pelo autor, 2016.

Figura 4: Tela com o PIN atribuído ao quiz, aguardando a entrada dos alunos, cada um em seu próprio dispositivo.



Fonte: *Print screen* elaborado pelo autor, 2016.

Figura 5: Exemplo de questão a partir de uma imagem.



Fonte: *Print screen* elaborado pelo autor, 2016.

Note que no smartphone surgem apenas imagens clicáveis que referenciam as respostas exibidas na tela do professor.

Figura 6: Exemplo de resposta correta, após o clique.



Fonte: *Print screen* elaborado pelo autor, 2016.

Apresenta-se, ainda, um gráfico de rendimento dos alunos que responderam a questão.

Figura 7: Exemplo de questão.

Relaciona-se com a capa da revista



9

0 Answers

Comício da Central do Brasil

Fim do Estado Novo

Manifestação dos caras-pintadas

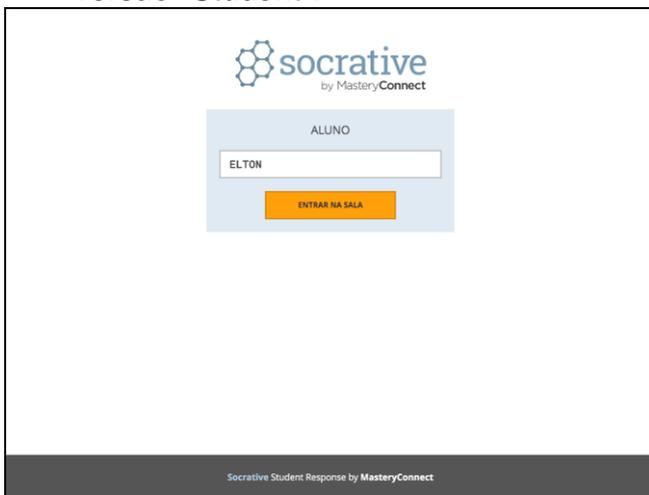
Passeada dos Cem Mil

kahoot.it Game PIN: 593349

João 72%

Fonte: *Print screen* elaborado pelo autor, 2016.

Figura 8: Tela de ingresso no Socrative, em aplicativo versão "Student".



socrative
by MasteryConnect

ALUNO

ELTON

ENTRAR NA SALA

Socrative Student Response by MasteryConnect

Fonte: *Print screen* elaborado pelo autor, 2016.

Para ingressar no conjunto de perguntas, basta o aluno digitar o nome da sala do professor.

Figura 9: Tela com uma questão do ENEM inserida no aplicativo.

1 DE 5

O Atualizar

(Enem 2014) A Comissão Nacional da Verdade (CNV) reuniu representantes de comissões estaduais e de várias instituições para apresentar um balanço dos trabalhos feitos e assinar termos de cooperação com quatro organizações. O coordenador da CNV estima que, até o momento, a comissão examinou, "por baixo", cerca de 30 milhões de páginas de documentos e fez centenas de entrevistas.

Disponível em: www.jb.com.br. Acesso em: 2 mar. 2013 (adaptado).

A notícia descreve uma iniciativa do Estado que resultou da ação de diversos movimentos sociais no Brasil diante de eventos ocorridos entre 1964 e 1988. O objetivo dessa iniciativa é

A anular a anistia concedida aos chefes militares.

B rever as condenações judiciais aos presos políticos.

C perdoar os crimes atribuídos aos militantes esquerdistas.

D comprovar o apoio da sociedade aos golpistas anticomunistas.

E esclarecer as circunstâncias de violações aos direitos humanos.

ENVIAR RESPOSTA

Fonte: *Print screen* elaborado pelo autor, 2016.

Figura 10: Exemplo de questão com imagem associada a texto

5 DE 5

O Atualizar

Movimento dos Caras Pintados



O movimento representado na imagem, do início dos anos de 1990, arrebatou milhares de jovens no Brasil. Nesse contexto, a juventude, movida por um forte sentimento cívico,

Disponível em: <http://brasil24horas.uol.com.br>. Acesso em: 17 abr. 2010 (adaptado).

Q aproximar

A allou-se aos partidos de oposição e organizou a campanha Diretas já.

B manifestou-se contra a corrupção e pressionou pela aprovação da Lei da Ficha Limpa.

C engajou-se nos protestos relâmpago e utilizou a internet para agendar suas manifestações.

D espelhou-se no movimento estudantil de 1968 e protagonizou ações revolucionárias armadas.

E tornou-se porta-voz da sociedade e influenciou processo de impeachment do então presidente Collor.

Fonte: *Print screen* elaborado pelo autor, 2016.

3.1 TESTE DO PRODUTO

Em 24 de novembro de 2015, realizei com meus então alunos um teste informal das plataformas *online* que serão aplicadas no produto. O total de alunos participantes foi de 23, todos eles matriculados no Ensino Médio de um colégio da rede particular de Florianópolis/SC. Como professor de História da série, tenho ao todo acesso a 215 alunos. Dessa forma, o convite foi feito com a ressalva de que era uma atividade opcional, aberta aos interessados, tendo por finalidade realizar um breve teste com um “aplicativo” de *quizzes*. Solicitei que todos viessem com seus *smartphones* e, no horário marcado, os alunos participantes estavam conectados à internet pela conexão *wi-fi* oferecida pelo colégio. Esse teste teve por finalidade avaliar o envolvimento dos alunos, as possibilidades de *gamificação* por ele oferecidas, bem como o funcionamento do serviço *online*.

4 TRANSIÇÃO: DO PROJETO INICIAL AO PRODUTO

No processo de elaboração do produto, optei por uma abordagem da história do tempo presente que parte dos elementos mais comuns e palpáveis do cotidiano dos alunos. Dessa forma, busquei idealizar um produto com potencial para incentivar a pesquisa e o debate a partir de perguntas que envolvessem gêneros de consumo dos mais diversos. Exemplos desses bens seriam alimentos vendidos nos supermercados, em lojas de departamentos – enfim, itens que estão disponíveis para compra nas gôndolas e vitrines das mais diversas lojas de *shoppings centers* e outros redutos do comércio.

Esse novo enfoque surgiu na reta final deste mestrado e está associada à movimentação política vivida no Brasil, em especial no primeiro semestre de 2016. Aquilo que me motivava, no início da elaboração do projeto em fins de 2014 e início de 2015, ou seja, a busca por uma reflexão — no produto — de questões de nossa história política recente, tornou-se motivo de preocupação, na medida que seria inundada pela bipolarização vivida no contexto presente, criando um significativo ruído, no meu entendimento, com chances de prejudicar a aplicação do produto na comunidade escolar — ao menos de imediato.

O novo enfoque que resolvi adotar tenciona quebrar a passividade do público consumidor frente àquilo que consome, ampliando assim a própria dimensão do político e da possibilidade de tornar o ambiente da aula em espaço de debate qualificado. Permutei a intenção de qualificar cidadanias políticas em formação — talvez uma empreitada muito ousada, além de delicada profissionalmente para o atual contexto — por uma que já é exercida desde muito cedo na vida de nossos alunos: a cidadania ligada ao consumo, fazendo

uso das ferramentas que o ensino de história oferece. Essa *cidadania do consumo* atenta para uma face menos corriqueira no aspecto da *formação cidadã* que é propalada por diversas instituições educacionais pelo menos desde fins dos anos 1980. Dessa forma, a *cidadania do voto*, da opção na política institucional, dá lugar a reflexões sobre escolhas não de candidatos e partidos — diretamente — mas de itens que vamos vestir, comer e incorporar ao nosso cotidiano. Afinal, são essas opções que adotamos (ou que nos sobram) como consumidores que definem, quando replicadas na sociedade, os rumos de parte significativa de nossas vidas.

Quando adentramos à cadeia produtiva de qualquer gênero de consumo, partindo-se da realidade presente e historicizando os processos a ela associados, estamos indiretamente desnudando situações que não estão — em sua quase totalidade — evidentes no ato da compra, bem como das pessoas, organizações e grupos políticos e sociais vinculados. Um simples rótulo ou embalagem de uma mercadoria — carregados de informações das mais diversas naturezas — trazem indícios que podem levar a caminhos dos mais diversos e longínquos, em efeito dominó. Crente na validade investigativa desse processo — dando enfoque às aprendizagens que ele pretende desenvolver — é que articulo uma estratégia didática que, em sua proposição, caracteriza meu *produto* deste mestrado profissional em ensino de história.

O conceito moderno de cidadania pode se apoiar nas definições do sociólogo inglês T. H. Marshall (1967), sendo dividido em três dimensões: direitos civis, direitos políticos e direitos que protegem contra pobreza, desemprego, más condições de saúde e falta de escolaridade - os direitos sociais. Podemos, inclusive,

datar essas três dimensões, correspondendo cada uma, respectivamente, a cidadanias dos séculos XVIII, XIX e XX. O deslocamento da atuação do Estado-nação, bem como a transnacionalização do capital e dos costumes produziu uma revisão nos indicadores do exercício da cidadania. Dessa forma, podemos operar com o conceito de cidadania cultural, na qual a questão do consumo, vinculada à comunicação de massas, ganha destaque. Esse cidadão cultural, portanto, seria produto da livre mobilidade de informações, bens e pessoas. (COELHO, 2003, p. 33-34).

Maria Elisabeth Goidanich (2002, p. 75), em sua dissertação de mestrado, ao estudar os vínculos entre consumo e cidadania, tendo como focos a incidência da publicidade e a formação da identidade de adolescentes em na Grande Florianópolis, defende que,

como perdemos o controle sobre os modos de produção, não nos resta mais do que confiar nos 'sistemas especialistas' para a realização das tarefas que tanto necessitamos. Isto leva o sujeito pós-moderno a correr riscos previsíveis e, simplesmente, confiar. Confirmar nos serviços que consumo, nos produtos que adquire.

Esta confiança está bastante mais vinculada ao consumo do que à política, visto que sobre o consumo exercemos aparentemente uma liberdade de escolha e podemos ter a ilusão de um controle sobre as nossas satisfações ou insatisfações. Já do ponto de vista político, liberdade de escolha é algo muito complexo para o simples cidadão e o controle sobre a satisfação ou insatisfação parece nulo.

A opacidade da política e a falta de confiança nos sistemas abstratos que ela representa, pode levar os indivíduos a

agirem em ambientes conhecidos - consumo. Desta forma, sua confiança e auto-segurança – ‘sei o que quero, o que estou comprando e exijo receber’, leva-os a exercerem seus direitos - cidadania. O terreno é mais seguro. (GOIDANICH, 2002, p. 75).

Não são poucos os autores a destacar que todas as esferas da vida têm sido mercantilizadas, num processo em que as relações sociais, o tempo e o próprio corpo humano foram transformados em mercadorias, assim como a política. Esta, por sua vez, foi desacreditada pelo mercado:

não apenas lutando contra ela e exibindo-se como mais eficaz para organizar as sociedades, mas também devorando-a, submetendo a política às regras do comércio e da publicidade, do espetáculo e da corrupção. (CANCLINI, 1996, p. 20).

Nesse sentido,

não haveria uma essência única imanente ao conceito de cidadania, pois seu conteúdo e significado não são universais e não estão definidos nem delimitados previamente, já que respondem à dinâmica de conflitos reais. Como estratégia, o conteúdo da cidadania é sempre definido pela luta política, sendo capaz, portanto, de incorporar novas dimensões da subjetividade, bem como novas aspirações, desejos e interesses, à medida que esses consigam se generalizar como interesse coletivo e se instituir como direitos.

Assim sendo, ao propor uma leitura da história do tempo presente atenta às dinâmicas de consumo, estou preocupado em me debruçar sobre um modelo de cidadania que está presente no contexto contemporâneo de modo mais intenso que outros modelos, como o da cidadania político-eleitoral. Dito de outra maneira, trata-se da possibilidade de, em sala de aula, abordar situações mais tangíveis ao exercício de *uma certa cidadania*, à qual os alunos já estão sujeitos.

Canclini (1999, p. 76), propõe uma “teoria multidisciplinar” para responder a perguntas relacionadas ao consumo, rompendo com a segmentação e desconexão existente entre as ciências sociais quando da abordagem e investigação do tema. Dessa forma, apresenta as principais linhas de interpretação das diferentes teorias sobre o consumo e indica os possíveis pontos de confluência, partindo de uma definição: “o consumo é o conjunto de processos socioculturais em que se realizam a apropriação e os usos dos produtos.” Por essa definição, o autor aponta que o consumo “é compreendido sobretudo pela sua racionalidade econômica”, sendo ele “o lugar em que se completa o processo iniciado com a geração de produtos, em que se realiza a expansão do capital e se reproduz a força de trabalho.” Nesse enfoque, portanto, não são as necessidades os os gostos dos indivíduos que determinam o que e como se consome, visto que o processo está subordinado a “grandes estruturas de administração do capital”.

Outro modelo de análise do consumo apresentado por Canclini (1996, p. 78) indica que no consumo “se manifesta [...] uma racionalidade sociopolítica interativa”, que pode ser percebida “quando vemos a proliferação de redes de comunicação e acesso ao consumo, a partir da

perspectiva dos movimentos de consumidores e de suas demandas [...], da distinção entre os grupos, da expansão educacional e das inovações tecnológicas e da moda [...].” Dessa forma, o consumir é “participar de um cenário de disputas por aquilo que a sociedade produz e pelos modos de usá-lo”.

Já uma terceira linha existente entre os que estudam o consumo, apresenta-o como “lugar de diferenciação e distinção entre as classes e os grupos”, associando-se a “aspectos simbólicos e estéticos da racionalidade consumidora”. Desse modo, aponta-se para a existência de uma “coerência entre os lugares onde os membros de uma classe e até uma fração de classe se alimenta, estudam, habitam [...]”. Aqui a lógica “não é a da satisfação das necessidades, mas sim a da escassez desses bens e da impossibilidade de que os outros os possuam.” Essa diferenciação só é possível pois existe um sentido compartilhado dos bens, compreensíveis aos que têm acesso a ele e aos que não têm. (CANCLINI, 1996, p. 79-80).

5 DESCRIÇÃO DO PRODUTO

Antes de adentrar em reflexões e descrições mais particulares sobre aspectos do produto, cabe aqui fornecer uma descrição superficial da estratégia didática como um todo. Minha intenção, *grosso modo*, é que este produto forneça uma mecânica adaptável a múltiplas intenções docentes dentro do ensino de história, particularmente. Partindo-se da escolha de um gênero de consumo qualquer, a estratégia pretende definir uma rede de horizontes de pesquisas vinculados. Essas escolhas e horizontes definidos tendem a ser bastante diversificados, em seu conteúdo, a cada vez que a mecânica que aqui proponho for aplicada, visto se atrelarem ao universo de alunos e aos interesses do docente engajado na condução da tarefa.

Embora o ato de pesquisar esteja na base para a execução desta estratégia que aqui proponho, o produto consiste na sugestão de um modelo organizativo de trabalho, já que não pretendendo debruçar-me sobre métodos de leitura das fontes, que mereceriam reflexões específicas, particularmente quando se trata do ensino de história. Vale destacar ainda que são pilares essenciais deste produto o uso de propostas de *gamificação* da aprendizagem e a crença na necessidade de ressignificação do ambiente de sala de aula, ponto no qual nos aproximamos das propostas apresentadas sob o rótulo de *sala de aula invertida*, tema sobre o qual trataremos em tópico específico, adiante. Esta última reflexão foi incorporada nos últimos meses deste trabalho e sua vinculação à nossa estratégia não estava posta no contexto da qualificação deste trabalho.

Como uma estratégia idealizada tendo-se em mente o ensino de história, qualquer gênero de consumo escolhido deverá ser pensado na sua trajetória. Ou seja,

o item que foi escolhido, faz parte do nosso cotidiano desde quando? Qual sua trajetória até o presente? É o que chamo de *historicizar* a escolha. Dessa forma, já se traça uma preocupação em situar no tempo a própria ideia de consumo do gênero selecionado. Nesse sentido, investigar uma origem e as transições verificadas ao longo do tempo são, por si só, um encaminhamento relevante e pertinente aos afazeres e preocupações do ensino de história, no seu sentido mais tradicional e presente no conjunto dos conhecimentos prévios de parte dos alunos de Ensino Médio. Contudo, minha proposta é iniciar a investigação pelo presente, por aquilo que se apresenta como mais palpável e reconhecido. Assim sendo, escolhido um gênero de consumo, a investigação deverá recair inicialmente em sua representatividade no cotidiano presente. Não é este um procedimento absolutamente necessário, mas sim uma sugestão de abordagem inicial, de modo a que se possa trabalhar a ideia de que a história, enquanto disciplina, é ferramenta para o entendimento não apenas de processos encerrados, mas daqueles que ainda estão em curso ou – mais propriamente – é ferramenta para compreensão dos reflexos e consequências em um presente moldado pelo passado. Nesses pequenos procedimentos é que tenciono incorporar a história do tempo presente na estratégia didática. Dito isso, e já segmentando os horizontes de investigação, temos grandes blocos de conteúdos rotulados: *passado*, *presente* e um terceiro – que denominei *imaginário*, no qual se encaixariam questões que ocupam diferentes temporalidades, lançando-se, inclusive, na direção do futuro.

Os tópicos a compor os três horizontes de investigação podem ser elencados inicialmente numa dinâmica de sala de aula, um levantamento prévio que

valoriza o conhecimento já existente entre os alunos: o *brainstorming*, uma “tempestade de ideias”, como normalmente se traduz o termo, que nada mais é que a composição coletiva de uma listagem livre daquilo que se imagina, num primeiro momento, como tópicos relacionados a uma dada temática, discussão ou proposta. Neste caso, se realiza um *brainstorming* a partir de um gênero de consumo escolhido. Se for o açúcar, por exemplo, imagino – por minha experiência como docente – que podem surgir termos como: engenho, ciclo do açúcar, cana-de-açúcar, etanol e até mesmo doenças associadas ao consumo do gênero, como diabetes. Esse momento mostra-se útil no levantamento de assuntos que podem compor um primeiro leque de conteúdos que já podem ser distribuídos nos horizontes de pesquisa que parecerem, num primeiro olhar, mais pertinentes. É o momento de o docente abordar livremente o tema com os alunos, ouvi-los e registrar em conjunto a eles aquilo que for surgindo.

Já num segundo momento, que requer investigação em fontes tais como a internet – inegavelmente hoje a mais usada, em que pese sempre existirem impossibilidades técnicas, cada vez menores –, livros, revistas ou mesmo entrevistas com outros docentes. Os assuntos elencados deverão avolumar-se, constituindo-se, assim, um panorama de reflexões mais amplo. Tantos os tópicos levantados no primeiro momento – o *brainstorming* – quando nesta etapa de investigação de assuntos, deverão compor um organograma – doravante denominado *mapa mental* – que estabeleça, ao menos inicialmente, uma pertinência de cada assunto a um dos horizontes de pesquisa: passado, presente ou imaginário. Ao realizar o encaixe desses assuntos, deve ser levado em consideração pelos alunos uma relativa hierarquia entre eles, no

sentido da gradação. Ou seja, é preciso organizar adequadamente temas e subtemas. Se um dos assuntos for a “expansão da cafeicultura”, este terá como temas a ele vinculados – os subtemas – as áreas para as quais o cultivo do café migrou, por exemplo.

O estabelecimento desse mapa mental pode, inicialmente, ocorrer numa folha de papel qualquer, tendo o docente previamente informado aos alunos qual a lógica da ferramenta. Contudo, vislumbramos o uso de aplicativos que permitem uma composição graficamente mais bem organizada e que possibilita ajustes e novas composições na velocidade de alguns cliques. Para trabalhar *off-line*, um aplicativo simples e eficiente é o *FreeMind*. Existem ainda serviços *online* de criação colaborativa de mapas mentais, nos quais diversos usuários podem interagir sobre um mesmo mapa mental, como o *Coggle*. Essa é a estratégia que considero ideal, embora não seja a única. Aplicativos para smartphones também realizam essa organização de maneira muito eficiente. Para cada uma das etapas que envolvem aplicativos, sites ou outras ferramentas associadas a informática, apresentarei sugestões e breves descrições das opções que considero atualmente as mais interessantes, por meio de vídeos-tutoriais presentes na página de apresentação do produto. Embora seja preocupação deste trabalho indicar soluções que considero válidas e enriquecedoras na aplicação junto aos alunos, neste momento, é sempre válida a investigação do próprio docente e uma aproximação às ferramentas disponíveis para as diversas plataformas, tanto para PCs quanto para os *smartphones*, de modo que o profissional da educação possa se familiarizar com o que existe de mais atual e eficiente dentro daquilo que se busca como apoio didático.

Executado o levantamento dos termos associados ao gênero de consumo escolhido, bem como o estabelecimento do mapa mental a ele associado e, por consequência, a indicação dos caminhos investigativos – é chegada a hora do aprofundamento em cada tópico. Nesta etapa, que requer cuidado especial do docente na orientação da leitura das fontes – o que, repito, não é matéria para nossa análise nesta estratégia didática – é interessante que a massa de informações coletadas seja sistematizada também utilizando algum aplicativo específico para esse fim, alguns dos quais serão indicados a seguir.

Elaborado o mapa mental e iniciadas as pesquisas pontuais, na medida em que os esclarecimentos sobre cada assunto forem surgindo, espera-se que a própria organização do mapa mental possa sofrer alterações, tanto na hierarquia dos conteúdos – exigindo reordenações – com no seu aumento de volume, gerando a necessidade de criação de novas redes e vínculos para os três horizontes de pesquisa. Em isso ocorrendo, obteve-se avanço e o engajamento dos alunos já é uma realidade. Dois pontos devem ser preocupação do docente nesta etapa: a sistematização das informações recolhidas em fichas – eletrônicas, com o uso de aplicativos; ou físicas, em pequenas tiras de papel – e a readequação do mapa mental inicial a partir das novas informações apuradas.

Todo esse engajamento, para além de se cumprir uma tarefa – atendendo ao pedido do docente – e obter-se uma avaliação de desempenho, deve ser articulado com a proposta de uma competição entre grupos ou indivíduos. As etapas anteriores, inclusive, podem já ter sido feitas em grupos, conforme o interesse docente. Neste ponto, inicia-se de modo mais específico o uso de estratégias *gamificadas* de abordagem dos conteúdos.

As estratégias gamificadas que aqui pensamos centram-se na resposta a desafios intelectuais e na aplicação de *quizzes*, tendo-se como arsenal de conteúdos as pesquisas realizadas para a composição do mapa mental em sua segunda etapa, pelos próprios alunos. Neste ponto, centramos a ação no uso de dois aplicativos: *Socrative* e *Kahoot!*, que oferecem experiências distintas de *gamificação*, as quais serão usadas complementarmente neste meu produto. É vital compartilhar com os alunos as regras do jogo, ou seja, promover o engajamento pela competição, que muitas vezes se dá pelo encorajamento das ações colaborativas entre os competidores. Em que pese a possibilidade de frustração diante de um resultado negativo, ou mesmo do acirramento competitivo, faço uma aposta na dinâmica competitiva – que pelos breves testes feitos, impulsiona o interesse dos alunos e gera uma sensação de que o tempo passou rapidamente.

Em resumo, o produto pode ser descrito, sinteticamente, como uma estratégia didática para promover o engajamento dos alunos a partir da *gamificação*, otimizando o tempo em sala de aula a partir do encaminhamento de pesquisas para fora dela – a sala de aula invertida – visando fazer do contexto escolar – o tempo em sala de aula – o espaço para efetivação de dinâmicas competitivas com potencial motivador do grupo e aprofundamento de conteúdos e avanços mais significativos na aprendizagem, na medida que aquilo que é visto como elementar e óbvio é transferido para o contexto pós-aula, ou fora do espaço escolar. Em outras palavras, potencializa-se a presença do professor como agente de interações mais ricas e de maior profundidade.

As etapas da estratégia que abordei até este ponto do texto, e que estarão detalhadas e definidas

graficamente no site e no manual digital, são: escolha do gênero de consumo, *brainstorming*, rascunho inicial do mapa mental a partir dos três horizontes de pesquisa, investigação sobre os temas levantados e presentes no mapa mental, reelaboração do mapa mental a partir dos avanços investigativos, participação no desafio à distância (com uso do aplicativo *Socrative*) e participação no desafio presencial (o *quiz*, com uso do aplicativo *Kahoot!*).

6 OS PILARES DA ESTRATÉGIA

6.1 A INSERÇÃO SOCIAL PELA ÓTICA TRANSDISCIPLINAR

A estratégia didática que aqui proponho é idealizada a partir de minhas motivações e busca por caminhos que qualifiquem o ensino de história – não apenas relativo à minha atuação, mas que seja capaz de inspirar colegas da área e fora dela, integrando-os numa mesma busca e trabalho. É justamente por isso que a inserção e difusão deste meu produto têm um apelo transdisciplinar, pois em sua essência não apresenta amarras de conteúdos e pode abarcar temas que se associam a diferentes áreas do conhecimento, conforme indicamos na descrição das diversas etapas de aplicação do produto.

Conforme aponta Santos (2008, p. 75-76):

Diferente do enfoque tradicional-disciplinar, a pesquisa transdisciplinar traz à tona uma multiplicidade fantástica dos modos de conhecimento. Sua preocupação com os níveis de realidade (superando a dimensão única que a pesquisa disciplinar enfatiza) e com a ideia de totalidade a leva a aceitar a causalidade concebida como em circuito e multirreferencial, em vez de prender-se a uma realidade linear e unidimensional [...]. Por sua vez, para revelar-se, a complexidade dos fenômenos exige do observador uma postura transdisciplinar. Ou seja, para ser conhecido em toda a sua dimensão conectiva, o objeto exige conhecimentos e observadores transdisciplinares. [...]. Aplicados ao processo ensino-aprendizagem, os princípios holográfico e transdisciplinar

tornam o aprender uma atividade prazerosa na medida em que resgatam o sentido do conhecimento (perdido em razão de sua fragmentação e descontextualização). Esse é o desafio que se coloca na reconstrução da prática pedagógica.

Mais que abarcar diversas áreas do conhecimento num mesmo objetivo, há que se reforçar a não-hierarquização entre elas, estando todas como contribuintes em um mesmo patamar. Outro ponto central em nossa preocupação com a inserção social do produto é a de tê-lo, enquanto estratégia didática, como uma mecânica que não hierarquiza saberes, tendo-os como resultado de uma série de circunstâncias historicamente determinadas:

A transdisciplinaridade exige também uma postura de democracia cognitiva (todos os saberes são igualmente importantes), superando o preconceito introduzido pela hierarquização dos saberes. Em razão dessa hierarquização, tem-se como senso comum a crença segundo a qual são nobres os conhecimentos da área das ciências exatas, enquanto os das ciências humanas são 'abobrinhas' [...]. O conhecimento nunca é definitivo, mas um produto da humanidade, estando sempre ligado a circunstâncias históricas, que são dinâmicas como o são os indivíduos que o vivenciam e o projetam. Esse novo olhar da transdisciplinaridade traz ainda um desafio maior: o de transitar pela diversidade dos conhecimentos (biologia, antropologia, física, química, matemática, filosofia, economia, sociologia). Isso requer espírito livre de preconceitos e de fronteiras

epistemológicas rígidas (SANTOS, 2008, p. 76).

Por fim, de acordo com a “Carta da Transdisciplinaridade”, adotada no Primeiro Congresso Mundial de Transdisciplinaridade, ocorrido em 1994, em seu artigo 3, encontramos a síntese da ótica que inspira minha abordagem para além da disciplina História, no produto aqui apresentado:

A transdisciplinaridade é complementar à aproximação disciplinar: faz emergir da confrontação das disciplinas dados novos que as articulam entre si; oferece-nos uma visão da natureza e da realidade. A transdisciplinaridade não procura o domínio sobre as várias outras disciplinas, mas a abertura de todas elas àquilo que as atravessa e as ultrapassa. (CARTA, 1994, p. 2).

Este pilar, para além de suas especificidades, materializa-se na negação de uma hierarquia possível entre as disciplinas escolares – algo perceptível pela própria carga horária estabelecida para cada uma delas nas escolas brasileiras. Dessa maneira, postulo como ponto de partida desta estratégia didática o chamamento para uma participação irrestrita e articulada entre as diversas áreas do saber em um mesmo trabalho, todas encaradas em um mesmo nível de importância em suas diversas contribuições.

6.2 A SALA DE AULA INVERTIDA COMO QUALIFICAÇÃO DO TEMPO

Levando-se em consideração minha experiência docente e constatações em torno da aprendizagem efetivada em ações pedagógicas diversas, tendo cada vez mais a apostar em iniciativas que delegam ao aluno a busca pela informação. Numa sociedade permeada por instrumentos que permitem o acesso imediato àquelas informações ditas “enciclopédicas”, o professor deixou de ser porta-voz do conhecimento há alguns anos. Nesse sentido, faz-se necessária uma aproximação a propostas pedagógicas que proponham uma inversão dos papéis escola-casa. Em outras palavras, aquilo que tomava a maior parte do tempo numa sala de aula da *Era Pré-Google* – ou seja, a exposição de conteúdos – deve ser transferido para outro contexto. Não que isso torne inválida a construção de narrativas e a exposição bem construída pelos docentes de quaisquer disciplinas escolares, mas há que se ter em mente que o acesso à informação deixou de ser uma barreira, transformando o papel do docente.

Portanto, o professor deve procurar dar novo sentido ao seu ofício. Arvorar-se no domínio daquilo que se rotula como conteúdo deixou de ser garantia (creio que jamais tenha sido de fato, em qualquer contexto passado), embora seja um pré-requisito. Nessa *Era Pós-Google* que vivemos, o papel do professor torna-se ainda mais relevante e completo: mais do que a fonte segura de informações, agora ele é o articulador que orienta na busca e seleção dessas informações. Nesse sentido, não se exige que o docente tenha domínio de um vasto universo, mas que saiba operar e transitar na busca por algo que nele exista. Mais do que alertar sobre as imprecisões de *Wikipedia* ou órgãos de imprensa

sensacionalistas, a tarefa do docente da área de humanas, especialmente, passar a ser a de orientar para uma leitura crítica, diversificada e lúcida.

Dado esse contexto, aproximei-me da proposta da *Sala de Aula Invertida*, em inglês *Flipped Classroom*, definida como aquela que enfatiza o uso das tecnologias para o aprimoramento do aprendizado, de modo que o professor possa utilizar melhor o seu tempo em sala de aula em atividades interativas com seus alunos ao invés de gastá-lo apenas apresentando conteúdo em aulas expositivas tradicionais (BARSEGHIAN, 2011). Embora alguns defensores da proposta apontem uma simples inversão dos papéis, virtualizando a aula expositiva em plataformas online de vídeos – ou seja, a aula expositiva continua a ocorrer, embora noutro ambiente – tomo a proposta de inversão como a transferência da responsabilidade de obtenção da informação para o aluno, isentando o professor dessa missão e atribuindo-lhe outra: a de qualificar aquilo que o aluno, a princípio, obteve autonomamente. Essa qualificação, portanto, passa a ser o trabalho principal a ser realizado em sala de aula. Nesse sentido, a chance de obtenção de foco e interesse discente amplia-se:

[...] o processo de implantação e uso deste modelo pode ser algo não tão fácil de realizar, uma vez que não existem modelos definidos para tal. Porém, em sua experiência, a efetiva utilização do modelo deve possuir várias das seguintes características: as discussões são levadas pelos alunos para a sala de aula; essas discussões geralmente atingem ordens superiores de pensamento crítico; o trabalho colaborativo ocorre entre os alunos em função da ocorrência de várias discussões simultâneas; estudantes desafiam uns aos

outros durante a aula, em função do conhecimento adquirido; líderes e estudantes de tutoria surgem espontaneamente, em função das atividades colaborativas; os estudantes têm a posse do material; os estudantes fazem perguntas exploratórias e tem a liberdade de ir além do currículo básico da disciplina; os estudantes estão ativamente engajados na resolução de problemas e pensamento crítico que vai além do âmbito tradicional do curso; os estudantes transformam-se de ouvintes passivos para os alunos ativos no processo de ensino-aprendizagem. (BENNET et. al., 2012, apud TREVILIN et. al., 2013, p. 6).

Em meu produto, a proposta da sala de aula invertida aplica-se com a delegação aos alunos do processo de levantamento de vínculos mais significativos e de novos temas associados ao gênero de consumo escolhido. Em sendo um universo bastante amplo e de ordenamento variável, essa transferência de responsabilidades mostra-se não apenas válida pela impossibilidade concreta de o docente ter controle pleno sobre todas as variáveis, mas também pela riqueza que a diversidade que os diferentes grupos de alunos podem apresentar – contribuindo para a percepção de uma construção coletiva e não hierarquizada, na qual a figura do docente apresenta-se como um articulador privilegiado e não um porta-voz do saber. Assim como a aula não se encerra no espaço da sala de aula, também o professor dialoga para além dela com seus alunos. Ressaltando a presença extramuros (*blended*) da sala de aula, atingida pela tecnologia da informação e o mundo digital, afetando alunos e professores, aponta Morán (2015, p. 16):

O que a tecnologia traz hoje é integração de todos os espaços e tempos. O ensinar e aprender acontece numa interligação simbiótica, profunda, constante entre o que chamamos mundo físico e mundo digital. Não são dois mundos ou espaços, mas um espaço estendido, uma sala de aula ampliada, que se mescla, hibridiza constantemente. Por isso a educação formal é cada vez mais *blended*, misturada, híbrida, porque não acontece só no espaço físico da sala de aula, mas nos múltiplos espaços do cotidiano, que incluem os digitais. O professor precisa seguir comunicando-se face a face com os alunos, mas também digitalmente, com as tecnologias móveis, equilibrando a interação com todos e com cada um.

Para além de se adequar a uma realidade presente, em termos de tecnologia e nível de interesse diretamente proporcionar à interatividade na busca pela informação, observo que a *sala de aula invertida* tem potencial para otimizar o tempo da sala de aula. Isso se dá na medida em que – conforme já apontado anteriormente – qualifica-se as abordagens ali realizadas e conduzidas pelo professor, em termos de profundidade. Afinal, aquilo que é tido por elementar, básico em termos de informação, tem sua busca e responsabilidade de assimilação prévia transferida ao aluno. Em termos de proposta, portanto, temos uma possibilidade que inova em sua troca de papéis.

6.3 GAMIFICAÇÃO PARA OBTER ENGAJAMENTO

Embora já tenha indicado em tópicos anteriores qual leitura faço da *gamificação* na educação – bem como a maneira que tenciono aplicá-la neste produto –

vale aqui reforçar este que considero ser o pilar central no fechamento da minha estratégia didática. Em que pese importância dos dois outros pilares descritos anteriormente – a pesquisa e a busca pela informação ser pautada por uma proposta transdisciplinar que, por si só, já é diferenciada na negação da hierarquização das disciplinas escolares; a orientação das ações de modo a resignificar o papel docente e da própria sala de aula, no sentido de qualificar o momento e livrá-la de incumbências triviais – a *gamificação* é o fechamento do processo e o item que considero ter maior potencial para envolver os alunos.

Conforme aponta Morán (2015, p. 18):

Os jogos e as aulas roteirizadas com a linguagem de jogos cada vez estão mais presentes no cotidiano escolar. Para gerações acostumadas a jogar, a linguagem de desafios, recompensas, de competição e cooperação é atraente e fácil de perceber. Os jogos colaborativos e individuais, de competição e colaboração, de estratégia, com etapas e habilidades bem definidas se tornam cada vez mais presentes nas diversas áreas de conhecimento e níveis de ensino.

Em outros termos, trata-se de associar uma estratégia de aprendizagem – uma forma de aprender – de algo próximo à vida dos alunos. Vejo o uso dos *quizzes* como um mecanismo simples e eficiente de contribuir para o desenvolvimento não apenas do interesse pela atividade de apropriação de um dado saber, mas de mobilização de competências intelectuais, emocionais, pessoais e comunicacionais –

especialmente por se figurar como uma ação competitiva que envolve grupos.

O engajamento escolar é uma noção de várias faces e não deve ser confundida com motivação. O engajamento que aqui vislumbro surge da interação do sujeito com o contexto no qual está inserido, reagindo às mudanças promovidas no ambiente. Podem-se apontar três tipos de engajamento: o comportamental, que está ligado à noção de participação naquilo que é proposto em sala de aula; o emocional, que se relaciona às reações positivas e negativas do estudante às propostas de trabalho apresentadas no meio escolar; e o cognitivo, vinculado ao esforço do aluno em compreender ideias complexas e desenvolver novas habilidades (FREDRICKS; BLUMENFELD; PARIS, 2004, apud BORGES; JÚLIO; COELHO, 2005).

Portanto, engajamento,

está relacionado à forma como os estudantes estabelecem relação com as atividades escolares que lhes são propostas. Essa relação é influenciada pela interação entre o estudante e o contexto no qual a atividade ocorre. O suporte dado pelo professor, as relações estabelecidas pela classe, a estrutura da sala de aula, o suporte à autonomia e as características das atividades propostas aos estudantes compõem esse contexto. A presença da afetividade e da clareza de objetivos por parte do professor são também aspectos importantes. Esses elementos podem potencializar o engajamento dos estudantes nas atividades. (FARIA, 2008 apud JORGE; MOREIRA, 2012, p. 5).

7 AS ETAPAS DA ESTRATÉGIA CRIADA: O PRODUTO

7.1 O PONTO INICIAL COMO REFERÊNCIA

Permitindo desenvolver e apresentar a dinâmica da estratégia didática, escolhi o *café* e o *açúcar* como pontos iniciais de investigação e exemplos de aplicação do meu produto. São, portanto, apenas suportes que permitem o fornecimento de alguns exemplos que apresento a seguir, bem como para os tutoriais em vídeo. À parte dos vínculos entre um e outro – afinal, café e açúcar estão itens arraigados às narrativas de história econômica do Brasil – pretendo apresentar separadamente a mecânica de investigação para cada um deles, como dois exemplos distintos. Dessa forma, será possível verificar a adequação e os limites que cada ponto inicial escolhido – os referidos gêneros de consumo – apresenta. Já os vínculos e comparações entre dois ou mais gêneros podem ser estratégias desenvolvidas em paralelo e complementarmente à análise isolada de cada gênero, a depender dos propósitos e do interesse dos docentes que decidirem aplicar esta proposta.

A escolha dos gêneros, inegavelmente, é permeada pelos debates suscitados no cotidiano escolar, sejam eles vinculados aos conteúdos curriculares da disciplina História, ou mesmo nas conexões entre esta e as demais. Aquilo que o professor elege como pauta de investigação está frequentemente associada ao imaginário – para além dos pressupostos curriculares – associado à disciplina. Nesse sentido, até mesmo a quebra de limites acaba por ser uma função desta estratégia, na medida que promove uma leitura não meramente passadista, mas presa ao presente e partido

dele. Por conta disso, vínculos com áreas afins em termos de conteúdo programático, tais quais Geografia, Sociologia e Filosofia são as que se apresentam como as mais imediatas. Entretanto, por se debruçar sobre uma malha ampla de direções, graficamente evidentes com a elaboração de mapas mentais – um dos recursos que proponho ser usado – rapidamente fica evidente que diversas ciências se associam à estratégia proposta.

A escolha de um gênero de consumo irá nortear todo o processo investigativo. Esse ponto de partida será determinante nas temáticas mais imediatas de investigação, que, no entanto, poderão assumir natureza diversa de acordo com o interesse do grupo envolvido ou mesmo do professor condutor. Assim sendo, sugere-se que a escolha seja pautada tendo-se em mente mais o desenvolvimento e o refinamento da investigação do que os tópicos mais imediatos que vem à mente quando se anuncia o gênero.

Dessa maneira, uma investigação inicial sobre o café, por exemplo, pode se desdobrar em uma investigação sobre a mão-de-obra do setor cafeeiro no século XIX, chegando a temas como escravidão, abolição e imigração europeia. Se a inclinação e desejo for trabalhar com situações de maior apelo no presente, um direcionamento que proporciona investigações bastante proveitosas está, normalmente, relacionado às práticas de consumo. No mesmo exemplo do café, poderíamos encaminhar uma reflexão a respeito dos hábitos em torno do consumo e o processo de “gourmetização”, ou ainda, os selos de pureza associados às diversas marcas de café, bem como do café “sem cafeína” e sua associação a hábitos ou restrições alimentares.

Embora o ponto inicial para reflexão possa ser escolhido pelo professor e indicado aos alunos tendo em

vista as preocupações pedagógicas e curriculares mais imediatas do docente, nada impede que essa escolha seja distinta e associada a outros processos. A escolha de “açúcar” como ponto inicial pode surgir de um contexto de uma aula expositiva sobre o tema “civilização do açúcar”, relativamente tradicional e ainda presente nos livros didáticos quando se aborda o período colonial na história brasileira. Neste caso, os alunos já estabeleceram uma aproximação ao assunto durante as aulas, dominam alguns tópicos associados à historiografia brasileira sobre o tema e o gênero de consumo parece até merecer mais atenção por parte de todos, já sendo visto como arraigado à própria formação do país. Contudo, essa escolha pode ser dada *a priori* pelo docente, sem a aproximação prévia, e as aulas podem ser a sustentação de um processo de descobertas relacionadas ao próprio assunto que será alvo da investigação.

7.2 BRAINSTORMING E O SENSO COMUM

A palavra *brainstorming* forma-se da união dos termos em inglês, *brain* – cérebro e *storm* – tempestade. Trata-se de uma atividade que objetiva a exploração da capacidade criativa de indivíduos ou de um grupo. A invenção da técnica é atribuída a Alex Osborn, na década de 1930. O objetivo dessa técnica é fazer com que um determinado grupo de pessoas participe de uma aula ou reunião explorando suas ideias e pensamentos preliminares - ou seja, que já carregam consigo antes de se iniciar uma explanação sobre um dado assunto, propriamente. Todas as ideias são aceitas, ou seja, nenhuma ideia é excluída ou julgada, todas elas são anotadas e compiladas como um conjunto preliminar de sugestões, ou pensamentos ainda embrionários, sobre

um dado tema. Teorizada ao longo das últimas décadas, a técnica do *brainstorming* associa-se a objetivos como: constituição, por parte de um condutor de um grupo, da percepção do conhecimento prévio dos indivíduos para posterior encaminhamento de proposta de trabalho, para motivação de grupos e estímulo à participação inicial em um dado processo e levantamento de ideias prévias até o esgotamento delas, para então escolher um dado caminho a seguir pelo grupo – sendo esta última sua concepção original.

Minha proposta de trabalho inclui um levantamento sucinto dos possíveis temas que podem surgir a partir do ponto inicial. Dessa forma, *passado* e *presente* – bem como aquilo que chamamos de *imaginário* – estarão interligados e poderão, numa primeira aproximação da proposta junto aos alunos, ser simplesmente listados em três colunas distintas, a partir do senso comum dos alunos e do docente. Cabe aqui, inevitavelmente, uma breve adequação – ao menos para o contexto desta etapa a ser realizada em sala de aula – do que se enquadraria como passado, presente ou imaginário para os temas (e futuras investigações, por consequência) ligados ao gênero de consumo escolhido – seja ele o café, o açúcar ou qualquer outro: tênis, sapatos, automóveis, batatas ou o óleo de soja.

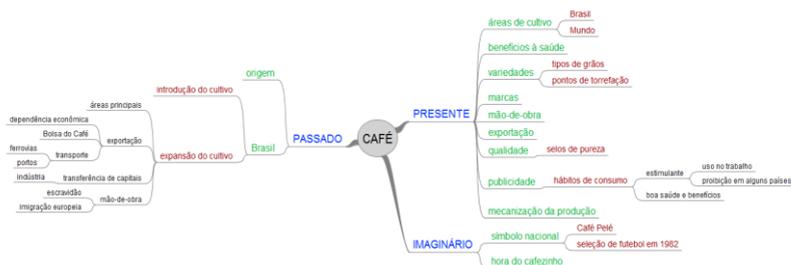
Trocando em miúdos, qualquer gênero escolhido – cremos fortemente – levará a investigações interessantíssimas e tangenciará temas de grande relevância na formação de uma consciência crítica a respeito do ato de consumir e dos reflexos das práticas de consumo em nossa sociedade. O que importa para fins de trabalho posterior é a teia definida a partir desse gênero, pois é ela – conforme já apontamos – que determinará o universo a ser trabalhado. Embora não haja previamente limitações nesse levantamento de

ideias que é o *brainstorming*, considero vital a condução do processo pelo docente, de modo a qualificar os apontamentos dos alunos na direção de reflexões compatíveis com os interesses de trabalho das disciplinas envolvidas, bem como a adequação à faixa etária alvo dessa prática.

7.3 A ORGANIZAÇÃO COLABORATIVA DAS IDEIAS POR MAPAS MENTAIS

Para articular minha descrição da estratégia, lançarei mão de dois exemplos de gêneros de consumo: o café e o açúcar. Também farei uso dos gráficos gerados por um aplicativo de criação de mapas mentais, o *FreeMind* – um dentre tantos existentes na Internet para download gratuito. O uso de tais aplicativos se fará útil aqui e também será uma das ferramentas centrais propostas nesta estratégia, visto que a organização da investigação será graficamente representada por mapas mentais. A seguir, apresento uma vista geral de um mapa mental elaborado a partir de um breve levantamento de tópicos relacionados ao café.

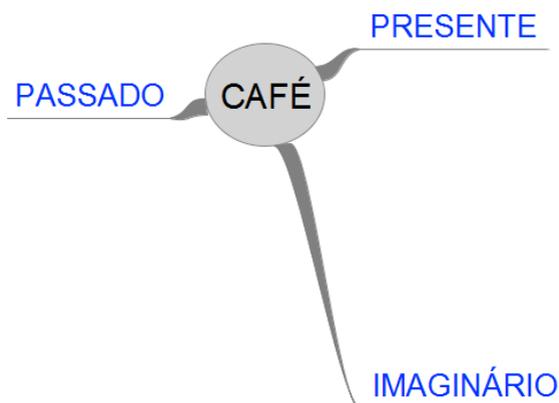
Figura 11: Vista geral de um mapa mental para o gênero "café".



Fonte: Elaborado pelo autor, 2016.

Escolhido o produto, a próxima etapa é organizar os tópicos relacionados levando-se em consideração os três horizontes de investigação que proponho para qualquer gênero a ser escolhido: presente, passado e imaginário.

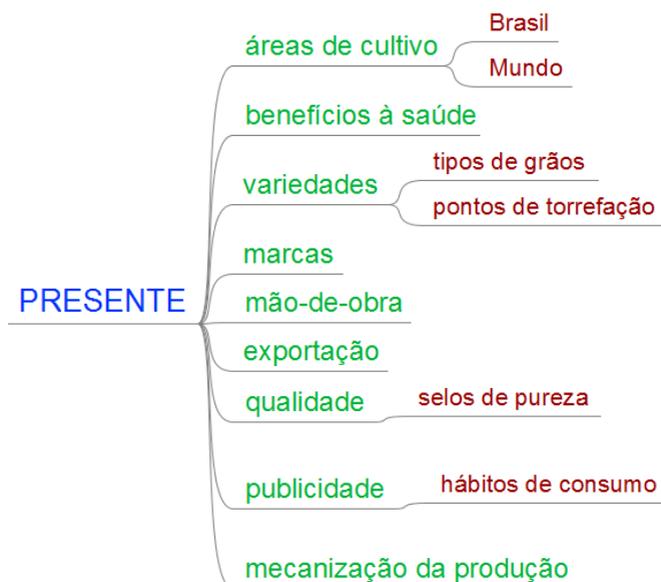
Figura 12: Detalhe dos três horizontes de pesquisa do mapa mental sobre "café".



Fonte: *Print screen* elaborado pelo autor, 2016.

Como apontamos anteriormente, há um potencial interessante em se iniciar as investigações a partir do presente. Isso pode ser articulado com a própria análise da embalagem do gênero escolhido – ela por si só uma rica fonte de informações que levará a uma série de outros temas que se articularão às temáticas que envolvem o gênero no presente. A seguir, apresento o ramo das reflexões possíveis para o café no presente, muitas delas possíveis de se elencar a partir de uma análise da embalagem:

Figura 13: Detalhe do ramo do "presente" na investigação sobre o café.



Fonte: *Print screen* elaborado pelo autor, 2016.

As questões relativas ao passado do gênero escolhido, em muitos casos evidenciadas numa aula expositiva prévia, ou mesmo elencadas após pesquisa prévia por parte dos alunos, para o caso do café podem gerar ramos como o apresentado a seguir:

Figura 14: Detalhe do ramo do "passado" na investigação sobre o café.



Fonte: *Print screen* elaborado pelo autor, 2016.

7.4 AS INVESTIGAÇÕES PONTUAIS E A COLETA DE INFORMAÇÕES

As pesquisas relativas aos assuntos elencados e sistematizados na forma de mapas mentais são parte importante dessa estratégia didática. Como nossa proposta é focada no mecanismo, não me debruçarei sobre os cuidados e estratégias mais interessantes aos docentes nesse quesito, muito embora aponte aplicativos que podem ser utilizados, bem como sua associação com as diversas etapas do processo. Mesmo assim, cabe salientar que a investigação hoje centrada na internet exige por parte do docente uma qualificação dos alunos no processo de busca da informação, centrando sua preocupação especialmente na verificação da validade das fontes e formação de certo censo de confiabilidade daquilo que se encontra via mecanismos de busca, notadamente o Google.

Em termos de sistematização das pesquisas realizadas, sugerimos o uso de aplicativos que, em sua essência, realizam o que poderia ser realizado com pequenas fichas de papel: cada ponto do mapa mental recebendo uma definição ou detalhamento. Virtualmente,

isso pode ser realizado no próprio mapa mental – a depender do aplicativo que se use para elaboração deste – ou mesmo em outros aplicativos que permitem o acúmulo e sistematização de pequenas notas, que podem ser organizadas com o uso de *tags*, ou seja, palavras-chaves ou mesmo cores que estabeleçam uma separação da informação pelos critérios desejados.

Embora a princípio haja uma pura e simples substituição daquilo que poderia ser feito no papel para um ambiente *online*, ou num aplicativo de guarda de texto qualquer, temos que considerar a possibilidade de sistematização desses dados coletivamente. Ou seja, a criação de um banco de dados com as informações obtidas para cada ponto dos diversos ramos do mapa mental pode ser feita por diversos alunos que, cada um assumindo parte da tarefa, resulte num levantamento mais robusto, que pode ser assimilado por todos os envolvidos. Trocando em miúdos, temos a uma investigação coletiva, centrada num mapa mental, no qual cada aluno dá a sua colaboração para que se gere uma pesquisa única, produto de várias mãos. Além disso, ocorrendo em um aplicativo de notas, além de textos os alunos poderão inserir outros tipos de informação: fotos, diagramas, vídeos, áudios e links diversos relacionados a qualquer tópico do mapa mental.

Um procedimento interessante nessa etapa de levantamento de dados é estabelecer um momento no qual os grupos de alunos que se debruçaram sobre a mesma temática, mas realizaram pesquisas em separado, confrontem as informações obtidas. Perceber os pontos semelhantes e distintos arrolados nessa breve investigação, bem como a comparação das fontes consultadas, permite ao estudante desenvolver uma percepção da existência de caminhos variados para se construir o conhecimento.

Uma opção que permite ir além da simples memorização é a formulação das questões dos *quizzes* pelos próprios alunos – muito mais que lhes cobrar o conteúdo e acertos frente às questões produzidas – com o objetivo de despertar o grupo para as diferentes formas de apropriação de uma mesma temática, bem como para o aspecto interdisciplinar que a investigação pode tomar. O interessante, nesse sentido, é que o encaminhamento da investigação e produção de uma atividade lúdica e competitiva, envolvendo um determinado tipo de conhecimento, levará o grupo a quebrar barreiras existentes entre as disciplinas, de forma a perceber que o conhecimento não pode ser apropriado e absorvido em compartimentos estanques, mas que este processo se inter-relaciona no mundo prático. É uma maneira de propor uma discussão sobre a fragmentação do conhecimento e da realidade social, tal como costuma ser apresentada no modelo disciplinar escolar. Por isso, quando da escolha das temáticas, ao optar por temas associados à realidade presente e, a princípio, não academicizados – ou seja, aquele assunto escolhido não está em nenhum livro didático, de nenhuma disciplina específica – já abrimos o caminho para a percepção da realidade de maneira múltipla e com saberes específicos que se interconectam para a compreensão de um dado problema. Como aponta Thiesen (2013, p. 596),

consideramos ser possível a adoção de formas integradoras de tratamento ao currículo disciplinar, seja pela integração dos conteúdos de conhecimento, pelas inter-relações nas diferentes disciplinas, pela projeção e adoção de metodologias dirigidas à integração ou ainda pela adoção de uma concepção de universalidade do conhecimento.

A título de exemplo, uma proposta envolvendo a questão do consumo e um tema clássico da disciplina de História é a Revolta da Vacina, ocorrida no Rio de Janeiro em 1904. Trata-se de um tema cuja compreensão requer uma aproximação a diversas áreas do conhecimento, mobilizando inclusive a necessidade de lançar mão de diversos campos de saber para dar conta de documentos que sejam apresentados ao grupo de estudantes envolvido (imprensa, crônica, charges, relatórios médicos, relatos de época, estudos científicos, etc.). A reflexão pode se iniciar por uma varredura a respeito das práticas de vacinação em vigor hoje, as iniciativas estatais e a propaganda que os laboratórios particulares realizam quando da ocorrência de epidemias – como as que o Brasil vem enfrentando desde 2015, a origem da palavra vacina, associada à tradição da inoculação variólica, despertando para um debate entre ciência e conhecimento empírico; e por fim, uma investigação à respeito das motivações da reação popular no início do século XX, quando as iniciativas de Oswaldo Cruz, médico sanitarista a serviço da Prefeitura do Rio de Janeiro – em contexto de reformas urbanas de grande impacto à época – foram postas em prática.

7.5 A REELABORAÇÃO DOS MAPAS MENTAIS

Posteriormente às pesquisas realizadas, novos dados surgirão e os mapas mentais sofrerão o impacto disso. É o momento, portanto de os reelaborar com vistas a qualificar o entendimento do assunto em questão. Caso as informações elencadas promovam um entendimento distinto – e, portanto, novo – por parte do grupo que elaborou o mapa mental inicialmente, sugere-se a criação de um novo mapa, organizando os assuntos

e conceitos de maneira substancialmente diferente. Caso a pesquisa leve apenas a ajustes pontuais ou a pequenos acréscimos e reordenamento dos ramos do mapa mental, torna-se interessante trabalhar sobre o mesmo arquivo.

Este momento da reelaboração – por mais que perpassa a sensação de um retrabalho ou meramente conferência de um processo já realizado, guarda a essência do apuro e avanços, em termos de investigação do assunto selecionado. Assim sendo, torna-se vital no processo de qualificação, aprofundamento e crítica daquela informação levantada *a priori*, muitas vezes oriunda do senso comum dos alunos, para uma construção mais robusta do entendimento. Nesse sentido, os tópicos que indiquei ainda na fase do projeto deste produto (capítulo “Esboço do produto”), vislumbrando a formatação de *quizzes* a partir de conhecimentos prévios ou conhecimentos adquiridos imediatamente antes da realização de uma ação gamificada, associam-se a esta etapa de reelaboração dos mapas mentais.

7.6 GAMIFICAÇÃO COMO AVALIAÇÃO DO PROCESSO

Muito embora o uso imediato e isolado de um dos aplicativos sugeridos – especialmente o que permite a realização de *quizzes* – aponte para uma ação, no que se refere ao ensino-aprendizagem de História, vinculada apenas à memorização de conteúdos, é indispensável que o docente atente para o fato de a estratégia ter potencial para ir muito além desses aspectos. O caminho para que as reflexões em torno dos conteúdos suscitados ocorram depende fundamentalmente da condução das investigações por parte do professor. As

etapas sugeridas conduzem para esse livre pensar. Uma forma para que a estratégia não se restrinja ao meramente factual é fazer uso de ao menos três aplicativos, seguindo-se as etapas sugeridas. A montagem de um mapa mental já permite ir além do factual e da memorização, na medida em que envolve os alunos na organização dos temas, exigindo um envolvimento mais qualificado.

Na etapa de utilização da ferramenta de criação de *quizzes*, é recomendável que o professor elabore questões que exijam algum tipo de associação, especialmente envolvendo imagens, que direcionem para uma leitura mais aprofundada e interpretativa. As ferramentas aqui sugeridas, inclusive, permitem a validação de mais de uma resposta como “correta”. A sistematização promovida a partir de um dado tema, com o uso aplicativos sugeridos, aliada ao encaminhamento de uma atividade *gamificada* – com o intuito de promover o engajamento dos alunos – tende a ser tão mais proveitosa e voltada a uma compreensão para além da memorização, na medida em que se centre na exploração dos vínculos estabelecidos na investigação. Dito de outra maneira, as associações evidenciadas a partir dos mapas mentais podem se converter nas questões lançadas nos *quizzes*. Um exemplo seguindo essa lógica, a partir do mapa conceitual sobre o “passado” do café, ao invés de elaborar uma questão que peça ao aluno que elenque as regiões brasileiras que foram palco da expansão cafeeira, privilegia-se uma questão que cobre do aluno a percepção do vínculo entre a expansão do cultivo e o desenvolvimento de uma malha ferroviária.

Uma das grandes virtudes que o ambiente virtual propicia é o compartilhamento de informações na velocidade de um clique, dispensando cópias físicas e

transformando a socialização da informação em algo praticamente sem custos e relativamente simples, desde que as partes envolvidas tenham acesso a equipamentos e conexão à internet. A possibilidade de elaboração coletiva, com a difusão das informações trabalhadas entre o grupo envolvido, em tempo real, também são aspectos que tornam a construção do conhecimento algo cuja dinâmica difere consideravelmente em relação a décadas passadas.

O acompanhamento do processo de produção dos mapas mentais, bem como a participação dos alunos na própria etapa inicial do *brainstorming* já transmite ao docente articulador da proposta o perfil de envolvimento do grupo e de cada aluno, individualmente. Creio que essas etapas já permitem uma avaliação qualitativa razoável. Contudo, a etapa final, que traz a *gamificação* como sua mola propulsora, também pode significar uma perspectiva de avaliação, até mesmo quantitativa. Ao se elencar questões objetivas e se estimular a competição entre os alunos, visando avaliar o envolvimento deles com a temática selecionada para estudo, virão à tona – numericamente – índices de absorção daquilo que se investigou.

De posse dos resultados dos trabalhos desenvolvidos, sintetizado nos mapas mentais elaborados, acrescidos das pesquisas pontuais na forma de notas complementares, ou mesmo de fontes diversas associadas a cada termo – vídeos, links para notícias, entre outros – o docente irá debruçar-se sobre um rico material que servirá de base para a elaboração da etapa final gamificada. Conforme apontei anteriormente, vislumbro a aplicação de *quizzes*, salientando a perspectiva de uso de dois modelos – a serem usados complementarmente, *a priori*.

Assim sendo, o foco do trabalho do professor agora reside na elaboração de questões para serem respondidas pelos alunos. É desejável – eu diria até fundamental – que o professor informe previamente todas as etapas desse trabalho, bem como explique como se dará a aplicação dos *quizzes*. Caso o professor faça a opção aqui sugerida de se aplicar dois modelos – cada um fazendo uso de um serviço *online* específico – *Socrative* e *Kahoot!*, - conforme indicado em capítulos anteriores – sugiro que o modelo oferecido pelo *Kahoot!* seja utilizado como fechamento do trabalho, visto se tratar de uma *gamificação* possível apenas presencialmente, perfazendo um momento de interação entre professor e alunos. Neste modelo, o docente pode fazer intervenções ao final de cada questão do *quiz*, tornando a etapa um momento especial de aprendizagem, embora camuflado como aferição de conteúdos trabalhados, num primeiro olhar.

De maneira a subsidiar a aplicação dessa mecânica de aprendizagem *gamificada*, produzi alguns vídeos a título de tutorial para algumas etapas que envolvem o uso de aplicativos e serviços *online*. Dessa maneira, detalhes de como o professor pode proceder no uso de cada aplicativo estarão neles pormenorizadas. Os links para acesso a esses vídeos estão associados à descrição sucinta que apresento como síntese do produto no endereço **profelton.com.br/produto**, visando sua difusão.

8 UMA ESTRATÉGIA EM ABERTO

8.1 EXPERIMENTAÇÃO

A aproximação que realizei aos aplicativos mencionados neste texto, em virtude deste mestrado, fez com que — de maneira não-sistemática e registrada — eles fossem incorporados ao meu fazer docente cotidiano. Em fins de 2015, realizei as primeiras experiências e registros, reproduzidos neste texto em capítulos anteriores. Como à época eu lecionava apenas no último ano do Ensino Médio, em virtude das preocupações centrais e currículo do próprio colégio, não me sobrava espaço para inserção do modelo que aqui proponho, cuja sistematização ainda não se fazia completa. O que pude realizar, de prático, foram experiências utilizando-se os serviços *Socrative* e *Kahoot!*.

Para minha surpresa, a adesão e o interesse foram bastante significativos. A primeira experiência com o *Socrative* deu-se ao final de uma aula especial sobre a história catarinense, com vistas ao vestibular. Para tanto, preparei algumas questões dos tipos múltipla escolha, associação de pares e complete, todas com base no conteúdo da aula que havia sido ministrada. Para participar, os alunos instalaram em seus próprios smartphones o aplicativo, tendo um tempo pré-determinado para responder o conjunto das questões. Os resultados finais de cada aluno, de acordo com o sistema, são registrados para posterior consulta do professor, que tem acesso ao índice percentual de acertos, bem como às respostas que cada aluno forneceu, num relatório que permanece gravado. Essa experiência foi realizada com um grupo de 25 alunos.

Com o aplicativo *Kahoot!*, para além da experiência já descrita no tópico “teste do produto”, realizado também em 2015, realizei nos últimos meses novos testes, tendo como grupo para experiência alunos de outra instituição – o Educandário Imaculada Conceição, de Florianópolis/SC – no qual leciono para as duas turmas do 2º ano do Ensino Médio. Desta vez, elaborei questões que se relacionavam aos conteúdos ministrados nas semanas anteriores. A saber: Brasil Colônia e Revolução Francesa. Foram, portanto, quadro ocasiões de aplicação de cerca de 20 questões em cada uma, a um grupo de 28 a 31 alunos de cada vez. O intuito dessa experiência era avaliar o grau de engajamento à proposta, bem como a apropriação de conteúdos específicos, de forma a avaliar a fixação ocorrida a partir das aulas, bem como a capacidade de interpretação de enunciados e fontes, numa dinâmica que leva em consideração a velocidade nas respostas.

Em que pese o caráter elementar de algumas questões e a cobrança de conteúdos meramente factuais, o objetivo central com a aplicação dos *quizzes* é promover o engajamento em função dos conteúdos – um primeiro e elementar nível de aferição da aprendizagem. Com esse passo dado – algo que, por mais básico que seja, nem sempre é atingido por todos os docentes a todo tempo – torna-se possível alcançar patamares de aprendizagem e reflexões mais ousadas.

Embora eu creia que mesmo os *quizzes* podem conduzir a raciocínios mais sofisticados e a um envolvimento mais profundo de uma dada temática estudada, exigindo para isso um cuidado do docente na elaboração das questões, como correção desse aspecto – a superficialidade – foi que procurei introduzir a estratégia da elaboração dos mapas mentais como correção de rumos. Assim, o *quiz* torna-se o momento

com maior carga de descontração frente ao processo de aprendizagem, muito embora a sua carga competitiva possa gerar certa ansiedade e mesmo frustração entre os participantes – algo que mereceria, certamente, reflexões à parte.

8.2 A DIFUSÃO DO PRODUTO

Como meu produto resume-se à sugestão de uma mecânica de uso de ferramentas *online*, sua difusão será feita por meio de uma seção em página pessoal na internet, na qual vinculo outros conteúdos associados ao ensino de história. Tal página foi montada no contexto de elaboração deste produto, prestando-se não apenas à difusão deste, mas associando-se a uma pretensão que não se encerra com este mestrado em socializar materiais úteis a alunos e docentes que busquem por informações vinculadas ao saber histórico escolar. Também se constitui num espaço de divulgação de meu próprio trabalho, atrelando-se ainda a uma *fanpage* na rede social *Facebook*.

O produto poderá ser acessado pelo link **www.profelton.com.br/produto**, estando os demais conteúdos e a própria presença na rede ali acessível. Também antevejo o espaço como possibilidade de contato com eventuais interessados na aplicação, bem como canal para troca de ideias e eventuais respostas a dúvidas. A seguir, reproduzo o texto-síntese que comporá a referida seção de difusão do trabalho desenvolvido:

GAMIFICAÇÃO, APRENDIZAGEM E ENSINO DE HISTÓRIA: CONSTRUÇÃO DE ESTRATÉGIAS DIDÁTICAS COM FERRAMENTAS ONLINE

Olá, professor(a)! Que tal transformar qualquer assunto em um misto de investigação e competição? Utilizando ferramentas livres que estão à disposição na internet, você pode envolver seus alunos numa dinâmica que parte das coisas mais triviais e pode chegar a investigações de assuntos relevantes para o universo escolar e voltadas para a formação integral.

ETAPA 1: O QUE VAMOS ESTUDAR?

Essa escolha pode ser prévia, determinada pelo professor, ou feita em diálogo com os alunos, tendo-se em mente o que se pretende estudar. Pode ser qualquer item que se encontre para vender num supermercado, shopping center ou numa feira livre.

ETAPA 2: QUE ASSUNTOS ESTÃO RELACIONADOS À NOSSA ESCOLHA?

Neste momento, depois de escolhido o item na etapa 1, professor e alunos farão um levantamento de tudo o que pode ser relacionado a ele. Os alunos falam e o professor anota no quadro. Chamamos esse momento de brainstorming. O professor também apresenta suas sugestões e uma lista de assuntos vai se formando. Todas essas informações, reunidas, devem representar o que o grupo imagina conhecer naquele momento sobre o item escolhido e as associações que acredita serem plausíveis. Se o professor preferir, os alunos podem realizar uma pesquisa livre, de uma semana para outra, sobre o item escolhido, de forma a formar repertório para a participação nesta etapa 2.

ETAPA 3: DEFINIÇÃO DAS TEMPORALIDADES

Dentre os tópicos levantados na etapa 2, quais estão associados a aspectos do passado, do presente ou misturam os dois? É o momento da separação para organização das ideias. Criaremos blocos de pesquisa: um para o passado, outro para o presente e o terceiro - que mistura os temporalidades - chamaremos de imaginário.

ETAPA 4: CONSTRUÇÃO DOS MAPAS MENTAIS

Uma forma de organizar os assuntos surgidos na etapa 2, com base na segmentação da etapa 3, é com a criação de mapas mentais. Eles funcionam como uma rede de conexões entre assuntos que pode orientar uma pesquisa mais ampla. E ainda, conforme a pesquisa vai sendo feita, o próprio reordenamento das conexões entre os assuntos é possível. A ideia é usar o mapa mental sobre o item escolhido na etapa 1 como guia permanente da investigação.

Aplicativos

sugeridos: [FreeMind](#), [Wisemapping](#), [Coggle](#), [GoCongr](#)

ETAPA 5: INVESTIGAÇÃO

Os assuntos que foram pontuados na etapa 2 e alocados no mapa mental construído na etapa 4 deverão ser, nesta etapa, investigados. Isso significa que os alunos deverão buscar referências em fontes diversas para estabelecer a confirmação ou reordenamento da conexão realizada no mapa mental: internet, livros, revistas, conversas com outros professores, entre outros, são fontes possíveis. Além disso, ao se realizar a investigação, novos assuntos podem surgir e ser inseridos na rede de conexões. Isso significa que o mapa mental, além de ser reordenado nesta etapa, poderá ser ampliado. Ao final do processo, tem-se uma síntese da

rede de conhecimentos possíveis de se estabelecer a partir do item escolhido na etapa 1.

Aplicativos sugeridos: Keep, Evernote, GoConqr

ETAPA 6: PREPARAÇÃO PARA O DESAFIO

Esta é uma etapa opcional que pode ser apenas sugerida pelo professor aos alunos como preparação para o desafio e o *quiz*. Com base nas investigações feitas, os alunos podem treinar e socializar os conteúdos pesquisados na forma de flashcards. Esta é uma estratégia simples que consiste em escrever uma pergunta ou termo na face de um cartão e no verso dele a resposta ou definição. Trata-se de uma técnica que é muito aplicada na memorização de fórmulas ou no aprendizado de línguas. Existem aplicativos que virtualizam a criação de blocos desses cartões. Mais que uma estratégia para memorização, trata-se de um momento no qual o objetivo é socializar os conhecimentos levantados entre os diversos grupos participantes da dinâmica, bem como estimular uma apropriação - mesmo que elementar - daquilo que foi investigado na etapa 5. Numa lógica reversa da competição entre grupos, o professor proponente da atividade pode bonificar previamente as equipes que mais se destacarem na produção e compartilhamento de flashcards às equipes concorrentes na etapa seguinte, o *quiz*.

Aplicativos sugeridos: Quizlet, GoConqr

ETAPA 7: GAMIFICAÇÃO

De tudo o que foi levantado pelos alunos nas etapas 5 e 6, bem como a construção do mapa mental na etapa 4, cabe agora ao professor apropriar-se desse material para a montagem da etapa de *gamificação*, a qual pode ocorrer em dois momentos: um à distância e

outro presencial, como fechamento da estratégia pedagógica. Para isso, selecionamos dois aplicativos que se encaixam nessa proposta. O *Socrative* é ideal para criação do *quiz* à distância. Já o *Kahoot!*, para o *quiz* presencial. Para que esta etapa ocorra, faz-se necessário que o professor elabore um conjunto de perguntas com respostas objetivas, conforme as ferramentas *online* mencionadas possibilitam.

Aplicativos sugeridos: Socrative e Kahoot!

9 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Em que pese o resultado final deste e de qualquer programa de mestrado materializar-se numa dissertação, creio que para mim a grande marca e benefício dessa trajetória foi a possibilidade de realizar um conjunto de leituras e reflexões voltadas ao meu ofício cotidiano. Tratando-se de um mestrado profissional, desde o primeiro semestre de aulas fui - assim como todos os meus colegas de turma - orientado e estimulado à criação de um produto final que correspondesse aos interesses particulares de investigação de cada um, associado às preocupações da área de pesquisa à qual todos estão integrados: o ensino de história.

No contexto de escrita do projeto de pesquisa, minhas inquietações particulares associaram-se a dilemas enfrentados no cotidiano profissional, conforme relato no início destas páginas. À época, pressões externas e a temática da política soavam-me como o centro das preocupações e, assim sendo, deveriam pautar a escolha de minha investigação no mestrado. A grande questão era: como lidar com isso pautado na ética profissional e no compromisso com uma educação integral e libertadora, fazendo frente às pressões externas? Em paralelo a essa preocupação, existiam ideias de elaborar como produto final um livro paradidático - nos moldes dos já existentes no mercado - que tratasse da história política brasileira dos últimos 30 anos, voltado aos alunos de Ensino Médio.

A definição da orientação e os primeiros diálogos com o Professor Reinaldo Lohn levaram-me ao interesse pela criação de um jogo sobre a mesma temática - tratada desde então como história do tempo presente, de modo a sair do lugar comum, e à intenção de produzir algo com aspecto diferenciado. No processo, reflexões

de diversas ordens - associadas a leituras sobre *gamificação* e à observação de criações na área - fizeram-me apoiar a modelagem de minha proposta em uma mecânica que, ao mesmo tempo, fosse exequível para mim e para outros docentes da área. Deveria essa mecânica, ainda, acrescentar algo ao cotidiano docente, de modo que seu trabalho fosse - a partir do contato com minha proposta - modificado em algum aspecto: fosse pela aplicação da sequência de trabalho que sugiro, fosse pela abertura pessoal ou ampliação do interesse em fazer uso de ferramentas criadas recentemente, disponíveis em ambientes *online*, apropriando-as para uso pedagógico. Portanto, somou-se ao desafio de encarar a temática da política e da história do tempo presente, o de elaborar uma proposta de ação pedagógica que gerasse um movimento novo no docente disposto a conhecê-la.

As breves experiências realizadas com as ferramentas das quais fui me apropriando, em especial os *quizzes*, trouxeram-me a convicção de sua validade no que se refere, especialmente, à obtenção de engajamento no processo de aprendizagem. Embora tenha fugido de meu interesse a sistematização e evidenciação das observações que realizei - mas que merecem uma investigação à parte, noutra momento - incorporei tais práticas ao meu cotidiano docente e divulguei as possibilidades que algumas oferecem aos meus pares. Os “desafios do conhecimento” realizados neste ano nos colégios nos quais atuo já fizeram uso das ferramentas *online* que proponho a difusão.

Assim sendo, ao final desses dois anos de disciplinas cursadas, diálogos com docentes, colegas de mestrado – todos eles também professores – e orientações específicas quanto ao andamento de minhas investigações, apresento como conclusão dessa

trajetória um conjunto de reflexões e sugestões que, em síntese, constituem um aprimoramento profissional particular. Seguramente meu fazer docente cotidiano não seguiu sendo o mesmo após esse percurso. Afora essa conquista, creio que a socialização dessa experiência, qualquer que seja a plataforma – no caso, divulgaremos inicialmente via seção de um site, conforme indicamos – visa, acima de tudo, encorajar os colegas docentes a trilhar percursos inovadores, apoiados nas ferramentas *online* que sugerimos (e outras, certamente, dada a dinâmica de renovação tão característica do mundo virtual), dialogando com o universo de alunos que estão ao seu alcance.

REFERÊNCIAS

A DOUTRINAÇÃO é um problema grave na educação brasileira? Por quê?. Disponível em: <<http://www.escolasempartido.org/faq>>. Acesso em: 23 jul. 2015.

ALVES, Lynn; MINHO, Marcelle; DINIZ, Marcelo.. *Gamificação: diálogos com a educação*. In: FADEL, Luciane et al. **Gamificação na educação**. São Paulo: Pimenta Cultural, 2014. Disponível em: <<http://www.pimentacultural.com/#!gamificacao-na-educacao/c241i>>. Acesso em: 20 nov. 2015.

BARSEGHIAN, Tina. **Three Trends That Define the Future of Teaching and Learning**. 2011. Disponível em: <<http://blogs.kqed.org/mindshift/2011/02/three-trends-that-define-the-future-of-teaching-and-learning>>. Acesso em: 20 abr. 2016.

BORGES, O.; JULIO, J. M.; COELHO, G. R. Efeitos de um Ambiente de Aprendizagem sobre o Engajamento Comportamental, o Engajamento Cognitivo e sobre a Aprendizagem. In: **ENCONTRO DE PESQUISA EM ENSINO DE CIÊNCIAS**, 5, 2005, Bauru: Associação Brasileira de Pesquisa em Ensino de Ciências, 2005.

BRASIL **Decreto-lei n. 477, de 26 de fevereiro de 1969**. Disponível em:

<<http://www.jusbrasil.com.br/legislacao/126092/decreto-lei-477-69>>. Acesso em: 20 nov. 2015.

_____, Ministério da Educação. Secretaria de Educação Média e Tecnológica. **PCN+ Ensino Médio: Orientações Educacionais complementares aos Parâmetros Curriculares Nacionais - Ciências da Natureza, Matemática e suas Tecnologias**. Brasília: Ministério da Educação, 2002.

BUSARELLO, Raul; ULBRICHT, Vania; FADEL, Luciane. *A gamificação e a sistemática de jogo: conceitos sobre a gamificação como recurso motivacional*. In: FADEL, Luciane et al. **Gamificação na educação**. São Paulo: Pimenta Cultural, 2014. Disponível em: <<http://www.pimentacultural.com/#!/gamificacao-na-educacao/c241i>>. Acesso em: 20 nov. 2015.

CADERNO de questões do processo seletivo IFBA 2014, 2013. Disponível em: <<http://www.ifba.edu.br/downloads/selecao2014/provas/integrado.pdf>>. Acesso em: 14 jul. 2015.

CANCLINI, N. G. **Consumidores e cidadãos: conflitos multiculturais da globalização**. Rio de Janeiro: UFRJ, 1996.

CARTA da Transdisciplinaridade (Adotada no Primeiro Congresso Mundial de Transdisciplinaridade - Convento

de Arrábida, Portugal, 2-6 novembro, 1994). Disponível em:

<www.teses.usp.br/teses/disponiveis/39/.../ANEXO_A_Carta_Transdisciplinaridade.pdf>. Acesso em: 01 jul. 2016.

CHAUNU, Pierre; DUBY, Georges; LE GOFF, Jacques; NORA, Pierre et alii. **Ensaio de Ego-História**. Lisboa: Edições 70, 1989.

COELHO, Maria das Graças. Cidadania, consumo e mídia na intenção educativa. **Educação em Questão**, v. 14-18, n. 4, jul./dez 2001 - jan./jun. 2003, p. 18-34.

DELGADO, Lucilia; FERREIRA, Marieta de Moraes. História do tempo presente e ensino de História. **Revista História Hoje** (Dossiê O ensino de história e o tempo presente), v. 2, n. 4, dez. 2013. Disponível em: <http://www.anpuh.org/arquivo/download?ID_ARQUIVO=46768>. Acesso em: 18 nov. 2015.

DOSSE, François. História do tempo presente e historiografia. **Tempo e Argumento**, Florianópolis, v.4, jan./jun. 2012. Disponível em: <<http://revistas.udesc.br/index.php/tempoarticle/view/2175180304012012005/2014>>. Acesso em: 24 jul. 2015.

ENTREVISTA de Miguel Nagib à revista Profissão Mestre. Disponível em: <<http://escolasempartido.org/midia-categoria/395-entrevista-de-miguel-nagib-a-revista-profissao-mestre>>. Acesso em: 23 jul. 2015.

FADEL, Luciane; ULBRICHT, Vania. Educação gamificada: valorizando os aspectos sociais. In: FADEL, Luciane et al. **Gamificação na educação**. São Paulo: Pimenta Cultural, 2014. Disponível em: <<http://www.pimentacultural.com/#!gamificacao-na-educacao/c241i>>. Acesso em: 20 nov. 2015.

FARDO, Marcelo Luis. **A gamificação como estratégia pedagógica**: estudo de elementos dos *games* aplicados em processos de ensino e aprendizagem. Dissertação (Mestrado) – Universidade de Caxias do Sul, Programa de Pós-Graduação em Educação, 2013. Disponível em: <<https://repositorio.ucs.br/jspui/bitstream/11338/457/1/Dissertacao%20Marcelo%20Luis%20Fardo.pdf>>. Acesso em: 20 nov. 2015.

FARIA, Alexandre Fagundes. **Engajamento de Estudantes em Atividade de Investigação**: Estudo em aula de Física do Ensino Médio. Dissertação (Mestrado) – Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte, 2008.

FERREIRA, Marieta de Moraes. História do tempo presente: desafios. **Cultura Vozes**, Petrópolis, v. 94, n. 3, p. 111-124, maio/jun., 2000.

FICO, Carlos. História do Tempo Presente, eventos traumáticos e documentos sensíveis: o caso brasileiro. **Varia Historia**, Belo Horizonte, v. 28, n. 47, p. 43-59,

jan./jun. 2012. Disponível em:
<<http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=384434840003>>.
Acesso em: 19 jul. 2016.

FONSECA, Selva Guimarães. Caminhos da História ensinada. 10. ed. Campinas, SP: Editora Papirus, 2008. Disponível em:
<<https://books.google.com.br/books?id=pJYCuNOynMMC&pg=PA41&lpg=PA41&dq#v=onepage&q&f=false>>.
Acesso em: 19 jul. 2016.

GIRARD, René. **A Violência e o Sagrado**. Rio de Janeiro/São Paulo, Paz e Terra/Editora da Unesp, 1990.

GIRARDET, Raoul. **Mitos e mitologias políticas**. São Paulo: Companhia das Letras, 1987.

GOIDANICH, Maria Elisabeth. Mídia, cidadania e consumo: estamos formando consumidores cidadãos? In: BELLONI, Maria Luiza et. al. **A formação da sociedade do espetáculo**. São Paulo: Edições Loyola, 2002. p. 73-94.

GOMES, Ângela Maria de Castro; LUCA, Tania Regina de. Dossiê: “O ensino de História e o tempo presente” (apresentação). **Revista História Hoje** (Dossiê O ensino de história e o tempo presente), v. 2, n. 4, dez. 2013. Disponível em:
<http://www.anpuh.org/arquivo/download?ID_ARQUIVO=46768>. Acesso em: 18 nov. 2015.

GUIMARÃES, Selva. **Didática e prática de ensino de História: experiências, reflexões e aprendizados**. 13. ed. rev. e ampl. Campinas: Papyrus, 2013. Disponível em: <<https://pt.scribd.com/doc/215865648/GUIMARAES-Selva-Didatica-e-Pratica-de-Ensino-de-Historia>>. Acesso em: 18 nov. 2015.

HARTOG, François. Tempo e História: “como escrever a história da França de hoje?”. **Rev. História Social**. Campinas, SP. n. 3, 1996, p.127-154. Disponível em: <<http://www.ifch.unicamp.br/ojs/index.php/rhs/article/view/File/89/84>>. Acesso em: 19 jul. 2016.

HARVEY, David. Neoliberalismo como Destruição Criativa. **INTERFACEHS – Revista de Gestão Integrada em Saúde do Trabalho e Meio Ambiente**, v.2, n.4, tradução, ago. 2007. Disponível em: <http://www.interfacehs.sp.senac.br/br/traducoes.asp?ed=4&cod_artigo=74>. Acesso em: 19 jul. 2016.

HILL, Dave. O Neoliberalismo Global, a Resistência e a Deformação da Educação. **Currículo sem Fronteiras**, v.3, n.2, p. 24-59, jul./dez. 2003. Disponível em: <www.curriculosemfronteiras.org/vol3iss2articles/hill.pdf>. Acesso em: 19 jul. 2016.

JANOTTI, Maria de Lourdes Monaco. História, política e ensino. In.: ENCONTRO PERSPECTIVAS DO ENSINO DE HISTÓRIA, 2, 1996. São Paulo. **Anais...**, São Paulo: FEUSP, p. 19-29. Disponível em:

<http://lemad.fflch.usp.br/sites/lemad.fflch.usp.br/files/LEMAD_DH_USP_perspectiva%20em%20hist%C3%B3ria.pdf>. Acesso em: 16 jul. 2016.

JANOTTI, Maria de Lourdes Monaco. História, política e ensino. In: BITTENCOURT, Circe (org.). **O saber histórico na sala de aula**. 9. ed. São Paulo: Contexto, 2004.

JORGE, Carla; MOREIRA, Adelson. Projeto de aprendizagem: trajetórias de engajamento e sentidos atribuídos por estudantes. In: SEMINÁRIO NACIONAL DE EDUCAÇÃO PROFISSIONAL E TECNOLOGIA, 3, 2012. **Anais...** Disponível em: <http://www.senept.cefetmg.br/galerias/Anais_2012/GT-01/GT01-003.pdf>. Acesso em: 20 jul. 2016.

KALLÁS, Ana Lima. Ditadura e redemocratização no ensino de história: revisitação a partir de eventos recentes. In: SIMPÓSIO NACIONAL DE HISTÓRIA, 28, Florianópolis, 2015. **Anais...** Disponível em: <http://www.snh2015.anpuh.org/resources/anais/39/1433548488_ARQUIVO_AnaKallas_ANPUH2015.pdf>. Acesso em: 16 jul. 2016.

LACOUTURE, Jean. A História Imediata. In: **A História Nova**. São Paulo, Martins Fontes, 1990.

LOURENÇO, Elaine. História Nova do Brasil: revisitando uma obra polêmica. **Revista Brasileira de História**. São Paulo, v. 28, n. 56, p. 385-406, 2008.

MARRACH, Sonia. Neoliberalismo e educação. In: SILVA Jr., Celestino; BUENO, Sylvia; GUIRALDELLI Jr., Paulo. **Infância, educação e neoliberalismo**. São Paulo: Cortez, 1996, p. 42-56.

MARSHALL, T. **Cidadania, classe social e status**. Rio de Janeiro: Zahar, 1967.

MENESES, Sônia. Fora Collor e Marchas de Junho: Imprensa e construção de sentidos sobre as mobilizações populares de 1992 e 2013. **Resgate**, Campinas, v. 22, n. 28, jul./dez. 2014. Disponível em: <<http://www.cmu.unicamp.br/seer/index.php/resgate/artic/e/viewFile/380/357>>. Acesso em: 10 nov. 2015.

MIGUEL, Luis Felipe. Em Torno do Conceito de Mito Político. **Dados**, Rio de Janeiro, v. 41, n. 3, 1998. Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0011-52581998000300005&lng=en&nrm=iso>. Acesso em: 18 jul. 2016.

MORÁN, José. Mudando a educação com metodologias ativas. **Coleção Mídias Contemporâneas**. Convergências Midiáticas, Educação e Cidadania: aproximações jovens. v. 2. Carlos A. Souza e Ofelia

Elisa T. Morales (org.). UEPG, 2015. Disponível em: <www2.eca.usp.br/moran/wp-content/uploads/2013/12/mudando_moran.pdf>. Acesso em: 21 abr. 2016.

NAPOLITANO, Marcos. Pensando a estranha história sem fim. In: KARNAL, Leandro (Org.). **História na sala de aula**. São Paulo: Contexto, 2004.

NOBRE, Marcos. **Choque de democracia**: razões da revolta. São Paulo: Companhia das Letras, 2013. 33 p. Disponível em: <<http://docplayer.com.br/237344-As-revoltas-de-junho-de-2013-tem-muito-em-comum-com-as-duas-outras-grandes-manifestacoes-de-massa-da-redemocratizacao-as-diretas-ja-e-o-movimento.html>>. Acesso em: 31 out. 2015.

NOGUEIRA, Marco Aurélio. Não é golpe, galera, é luta política! Com um tanto de baixaria e superficialidade. **Estadão**. São Paulo, 10 jul. 2015. Disponível em: <<http://politica.estadao.com.br/blogs/marco-aurelio-nogueira/nao-e-golpe-galera-e-luta-politica-com-um-tanto-de-baixaria-e-superficialidade/>>. Acesso em: 23 jul. 2015.

O'DOUGHERTY, Maureen. Auto-Retratos da Classe Média: Hierarquias de “Cultura” e Consumo em São Paulo. **Dados**, Rio de Janeiro, v. 41, n. 2, p. 411-444, 1998. Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0011-52581998000200005&lng=en&nrm=iso>. Acesso em: 03 dez. 2015.

PLATAFORMA Coggle. Disponível em:
<<http://www.coggle.it>>.

PLATAFORMA Evernote. Disponível em:
<<http://www.evernote.com>>.

PLATAFORMA Goconqr. Disponível em:
<<http://www.goconqr.com>>.

PLATAFORMA Kahoot! Disponível em:
<<http://www.getkahoot.com>>.

PLATAFORMA Quizlet. Disponível em:
<<http://www.quizlet.com>>.

PLATAFORMA Socrative. Disponível em:
<<http://www.socrative.com>>.

PLATAFORMA WiseMapping. Disponível em:
<<http://www.wisemapping.com/>>.

PLATAFORMA Google Keep. Disponível em:
<<http://keep.google.com>>.

POWER, Timothy J.; JAMISON, Giselle D. Desconfiança política na América Latina. **Opinião Pública**, Campinas, v. 11, n. 1, mar., 2005, p. 64-93. Disponível em:

<http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0104-62762005000100003&lng=en&nrm=iso>. Acesso em: 16 nov. 2015.

PROST, Antoine. Como a história faz o historiador? **Anos 90**. Porto Alegre, n. 14, dez. 2000. Disponível em: <www.seer.ufrgs.br/anos90/article/download/6792/4090> . Acesso em: 16 jul. 2016.

RICCI, Claudia Sapag. Quando os discursos não se encontram: imaginário do professor de história e a reforma curricular dos anos 80 em São Paulo. **Rev. bras. Hist.**, São Paulo, v. 18, n. 36, p. 61-88, 1998. Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0102-01881998000200004&lng=en&nrm=iso>. Acesso em: 15 nov. 2015.

RIDENTI, Marcelo. **Política pra quê?**: atuação partidária no Brasil contemporâneo de Getúlio a Dilma. 13. ed. São Paulo: Atual, 2011.

RIOUX, Jean-Pierre. Pode-se fazer uma história do presente? In: CHAUVEAU, Agnès. **Questões para a história do presente**. Bauru: EDUSC, 1999.

RONCO, Adriana; MATTEO, Letícia; VIEIRA, Rejane. Miatizar a história: processo histórico de construção ou uma simples intervenção político social? **Revista Augustus**, Rio de Janeiro, v. 20, n. 40, p. 84-91, jul./dez.

2015. Disponível em:

<<http://apl.unisuam.edu.br/revistas/index.php/revistaaugustus/article/view/19811896.2015v20n40p84>>. Acesso em: 16 jul. 2016.

RÜSEN, Jörn. Didática da História: passado, presente e perspectivas a partir do caso alemão. **Práxis Educativa**. Ponta Grossa/PR, p. 7-16, jul./dez. 2006.

SANTOS, Akiko. Complexidade e transdisciplinaridade em educação: cinco princípios para resgatar o elo perdido. **Revista Brasileira de Educação**, v.13, n.37, jan./abr. 2008.

SANTOS, Eduardo Heleno de Jesus. Crise de representação política no Brasil e os protestos de junho de 2013. **Liinc em Revista**, Rio de Janeiro, v.10, n.1, p.86-95, maio 2014. Disponível em: <<http://revista.ibict.br/liinc/index.php/liinc/article/viewFile/702/463>>. Acesso em: 02 dez. 2015.

SILVA, Alessandro. 'Revoltas' decretam o fim do ciclo de redemocratização, diz docente. **Jornal da Unicamp**. Campinas, jul. 2013. Disponível em: <<http://www.unicamp.br/unicamp/ju/567/revoltas-decretam-o-fim-do-ciclo-de-redemocratizacao-diz-docente>>. Acesso em: 12 mar. 2015.

SIRINELLI, Jean-François. Ideologia, tempo e história. In: CHAUVEAU, Agnès. **Questões para a história do presente**. Bauru: EDUSC, 1999.

THIESEN, Juares da Silva. Currículo Interdisciplinar: contradições, limites e possibilidades. **Perspectiva**, Florianópolis, v. 31, n. 2, 591-614, maio/ago. 2013. Disponível em: <<https://periodicos.ufsc.br/index.php/perspectiva/article/view/2175-795X.2013v31n2p591>>. Acesso em: 20 set. 2016.

TREVELIN, Ana; PEREIRA, Marco Antonio Alves; OLIEVIRA NETO, José Dutra de. A utilização da “sala de aula invertida” em cursos superiores de tecnologia. **Revista de Estilos de Aprendizagem**, n. 12, v. 11, out. 2013. Disponível em: <http://www2.uned.es/revistaestilosdeaprendizaje/numero_12/articulos/articulo_8.pdf>. Acesso em: 07 jun. 2016.

VILLAS, Alberto. A eleição que não acabou. **Carta Capital**. São Paulo, 12 mar. 2015. Disponível em: <<http://www.cartacapital.com.br/cultura/a-eleicao-que-nao-acabou-433.html>>. Acesso em: 23 jul. 2015.