



**PROF HISTÓRIA**  
MESTRADO PROFISSIONAL  
EM ENSINO DE HISTÓRIA

UNIVERSIDADE FEDERAL DO RIO DE JANEIRO  
CENTRO DE FILOSOFIA E CIÊNCIAS HUMANAS  
INSTITUTO DE HISTÓRIA

**RPG E ENSINO DE HISTÓRIA: UMA ARTICULAÇÃO POTENTE PARA A  
PRODUÇÃO DA NARRATIVA HISTÓRICA ESCOLAR**

CARLOS EDUARDO DE SOUZA COSTA

RIO DE JANEIRO

2017

**RPG E ENSINO DE HISTÓRIA: UMA ARTICULAÇÃO POTENTE PARA A  
PRODUÇÃO DA NARRATIVA HISTÓRICA ESCOLAR**

CARLOS EDUARDO DE SOUZA COSTA

Trabalho final de Mestrado apresentado ao Curso de Mestrado Profissional do Programa de Pós-graduação em Ensino de História do Instituto de História da UFRJ como parte dos requisitos necessários à obtenção do título de Mestre em Ensino de História.

Orientadora: Prof<sup>ª</sup>. Dra. Carmen Teresa Gabriel.

RIO DE JANEIRO

2017

**FOLHA DE APROVAÇÃO**

Trabalho final de Mestrado apresentado ao Curso de Mestrado Profissional do Programa de Pós-graduação em Ensino de História do Instituto de História da UFRJ como parte dos requisitos necessários à obtenção do título de Mestre em Ensino de História.

Aprovado em \_\_\_\_\_ de \_\_\_\_\_ de \_\_\_\_\_.

**Aprovado por:**

---

Prof<sup>ª</sup>. Dr<sup>ª</sup>. Carmen Teresa Gabriel (Orientadora)

---

Prof<sup>ª</sup>. Dr<sup>ª</sup>. Ana Maria Monteiro

---

Prof<sup>ª</sup>. Dr<sup>ª</sup>. Sônia Wanderley

RIO DE JANEIRO

2017

D532r Costa, Carlos Eduardo S..

RPG e Ensino de História: uma articulação potente para produção da narrativa histórica escolar / Carlos Eduardo de Souza Costa, 2017.

Vi, 218 f.: il.; 30 cm.

Orientadora: Carmen Teresa Gabriel.

Dissertação (Mestrado) – Universidade Federal do Rio de Janeiro  
Programa de Pós-Graduação em Ensino de História, Instituto  
de História, Rio de Janeiro, 2017.

Referências: XXX.

1. RPG. 2. Ensino de História. 3. Educação e História – tese. I. Gabriel, Carmen. II. Universidade Federal do Rio de Janeiro, Instituto de História, Programa de Pós-Graduação em Ensino de História. III. T.

CDD: XXX

Confecção da ficha catalográfica XXX

## AGRADECIMENTOS

O desenvolvimento de uma jornada escolar e acadêmica que ao longo de muitos anos resulta na conclusão de um mestrado não é resultado da exclusiva vontade e empenho individual de quem se propõe tal trajetória. Portanto, não posso deixar de agradecer em primeiro lugar ao esforço de meus pais Vera e Mauricélio para que esta etapa pudesse ser cumprida por mim. Se tive um número maior de portas para abrir e garantir assim a entrada em um futuro mais promissor do que minha história familiar vislumbrava foi em função da dedicação e do trabalho desses dois seres humanos maravilhosos que amo e admiro.

Agradeço a minha orientadora pela dedicação e também às contribuições intelectuais preciosas de tantos professores que integram o corpo docente do Profhistória, dentre os quais destaco Ana Maria e Sônia Wanderley. Também sou imensamente grato à professora Mônica Lima, que não deixou de acreditar em mim por único instante durante a realização desse trabalho.

O apoio e a motivação de amigos muito queridos têm um lugar muito importante em toda essa história. Obrigado, Bruno Tuler e Bianca Martins, pelas longas conversas, emoções e carinho que dividimos há mais de quinze anos.

Agradeço a Tia Kátia e Nathália Lãoturco e também a Thiago Calderano e Carol Futuro, que em diferentes momentos me ofereceram abrigo e café com boas doses de companheirismo e prosa.

A realização desse trabalho final de mestrado só foi possível em função do apoio financeiro que recebi por meio de bolsa. Dessa forma, registro os meus agradecimentos à CAPES.

De nenhum modo eu poderia deixar de agradecer à Andressa Bianchi por todo o carinho e estímulo dedicados a mim durante o processo de conclusão dessa empreitada acadêmica. A energia necessária à finalização de uma etapa tão importante em minha trajetória intelectual e profissional foi extraída diretamente de seu olhar, de seu amor e de sua serenidade.

## RESUMO

O presente texto objetiva discutir algumas bases do conhecimento histórico escolar e as formas pelas quais o jogo de interpretação de personagens RPG pode constituir-se como uma fermenta potente no desenvolvimento das operações intelectuais com as temporalidades e na reelaboração das consciências históricas de alunos e alunas da educação básica. Para isso as contribuições teóricas de Paul Ricoeur e Jörn Rüsen serão de grande importância.

**PALAVRAS-CHAVE:** RPG; ensino de história; temporalidades; narrativa; consciência histórica; competência narrativa.

**ABSTRACT****RPG E ENSINO DE HISTÓRIA: UMA ARTICULAÇÃO POTENTE PARA A  
PRODUÇÃO DA NARRATIVA HISTÓRICA ESCOLAR**

Carlos Eduardo de Souza Costa

Orientadora: Prof<sup>a</sup>. Dr<sup>a</sup>. Carmen Teresa Gabriel

*Abstract* do Trabalho Final de Mestrado submetido ao Programa de Pós-Graduação em Ensino de História, Instituto de História, da Universidade Federal do Rio de Janeiro – UFRJ, como parte dos requisitos à obtenção do título de Mestre em Ensino de História.

The present text has as its objective to discuss some basis of the historical scholastic knowledgement and the ways "RPG" game of characters' interpretation may be a powerful tool on the intelectual operations' development with the temporalities and on the reelaboration of the basic education students' historical counsciousness. For that, the theoretical contributions of Paul Ricoeur and Jorn Russen will be of a great importance.

**KEY WORDS:** history teaching; temporalities; narrative; historical consciousness; narrative competence.

RIO DE JANEIRO

2017

*Aos meus pais Mauricélio e Vera por sua coragem.*



## SUMÁRIO

<b>Introdução</b> .....	pág.10
<b>Capítulo 1 - O conhecimento histórico escolar: questões em debate</b> .....	pág. 15
1.1. A categoria <i>transposição didática</i> .....	pág. 15
1.2. Sobre a categoria <i>conteúdo pedagogizado</i> .....	pág. 18
<b>Capítulo 2 - O ensino de História e a questão das temporalidades</b> .....	pág. 20
2.1. O “retorno” da narrativa na reflexão historiográfica .....	pág. 2
2.2. O ensino de história pensado a partir da estrutura narrativa .....	pág. 22
2.3. O conceito de narrativa sob as lentes de Ricoeur e Rüsen .....	pág. 24
<b>Capítulo 3: O RPG no ensino de história - uma proposta de intervenção didática</b> .....	pág. 30
3.1. O RPG e desenvolvimento de operações intelectuais com as temporalidades.....	pág. 30
3.2. Breve descrição sobre procedimentos necessários ao desenvolvimento da narrativa de jogo .....	pág. 34
3.2.1. O tema e a trama .....	pág. 34
3.2.2. Funcionamento .....	pág. 36
3.2.2.1. Apresentação da ideia .....	pág. 36
3.2.2.2. Criação dos personagens .....	pág. 30
3.2.3. Proposta de aventura .....	pág. 37
3.2.4. Cronologia .....	pág. 37
3.2.5. Fontes históricas .....	pág. 40
3.3. RPG: uma ferramenta didática para trabalhar os desafios contemporâneos do ensino de História .....	pág. 41
<b>Considerações Finais</b> .....	pág. 44
<b>Bibliografia</b> .....	pág. 45
<b>Anexos</b> .....	<i>caderno extra (livreto).</i>

## INTRODUÇÃO

“O ensino da história contribui para construir cidadãos enraizados numa comunidade de memória livremente escolhida, e não temerosamente preservada, sem arrogância, aberta a outras solidariedades que não a da nação. Assim, é necessário que se cruzem os caminhos da participação numa comunidade e os da tolerância. Mas o professor de história ensina também o rigor crítico. Quando é necessário ordenar um discurso sobre o mundo, confusamente desenhado pelos furores de uma atualidade lançada, sem hierarquia nem recuo, para as telas da televisão, então a história pode ajudar a tomar essa distância indispensável ao exercício do pensamento livre”. (BORNE: 1998. p. 133)

A naturalização das realidades sociais, culturais, relações de poder e elementos da cultura que formam a nossa sociedade é um fato comum entre os estudantes da educação básica em nosso país. A dominação que alguns grupos exercem sobre outros, os sistemas de governo, os percursos da economia, bem como as múltiplas manifestações culturais são vistas por alunos e alunas como algo natural e acabado, não como construções históricas baseadas na ação dos homens no tempo. O perigo disso reside muitas vezes na aceitação de um conjunto de injustiças e práticas políticas e sociais carregadas de abuso e violência como fatos incontornáveis a serem passivamente aceitos. O noticiário jornalístico diário repleto de casos relacionados ao racismo, à homofobia e à violência fundada na intolerância religiosa não me deixa mentir.

O conhecimento histórico e o contato com os mecanismos de sua produção prestam-se a oferecer um contraponto importante a essa maneira não crítica de interpretar o mundo criado e vivido pelos homens. Compreender a dinâmica das realidades sociais e as relações entre o homem e o tempo surge como um artefato importante a serviço da reelaboração das consciências históricas num patamar mais complexo, como desenvolverei, ao longo desta dissertação, em que a atuação dos homens como sujeitos em (e de) uma determinada temporalidade é vista como responsável pelas mudanças e permanências no devir das sociedades.

Os procedimentos de investigação e abordagem do passado precisam submeter-se à crítica da ciência da história, para que não passemos de uma passividade em relação ao tempo para uma imposição arbitrária de visões míticas ou apenas “convenientes” sobre o passado humano. De acordo com o historiador Eric Hobsbawn em seu artigo “*Dentro e fora da História*” o passado pode ser mobilizado para justificar um conjunto de ações e atitudes do

presente e este processo não passa necessariamente pelo compromisso com a “verdade histórica”<sup>1</sup>, mas, muitas vezes, com ideologias étnicas, nacionalistas ou fundamentalistas. A utilização de mitos fundadores que possam orientar políticas cuja demanda situa-se no momento presente é um dos usos comuns do passado, seja por nações ou por grupos no interior da sociedade. Para Hobsbawn “O passado legitima. O passado fornece um pano de fundo mais glorioso a um presente que não se tem muito que comemorar”. (HOBSBAWN: 2013. p. 18). O caso do Paquistão é um exemplo concreto de como tais mitos de origem manipulam o passado para justificar interesses políticos específicos do tempo presente. Nas palavras do autor:

“Eu me lembro de ter visto em algum lugar um estudo sobre a civilização antiga das cidades do vale do Indus com o título *Cinco mil anos de Paquistão*. O Paquistão nem mesmo era cogitado antes de 1932-3, quando o nome foi inventado por alguns militantes estudantis. Apenas se tornou uma demanda política séria a partir de 1940. Como Estado apenas existiu a partir de 1947. Não há nenhuma evidência de haver mais conexão entre a civilização de Mohenjo Daro e os atuais governantes de Islamabad que entre a Guerra de Troia e o governo de Ancara (...)”. (HOBSBAWN: 2013. p. 18-19)

Em seu outro artigo intitulado “*Não basta a história de identidade*” o historiador britânico analisa a dualidade entre a explicação histórica ancorada nos procedimentos epistemológicos característicos da disciplina e as narrativas memoriais que, interessadas na construção e na preservação de determinadas identidades, não se preocupam com a evidência, tão cara aos historiadores que advogam a favor da cientificidade na História.

Ao analisar o debate realizado entre historiadores, intelectuais de outras áreas, sobreviventes da Resistência e descendentes das vítimas na conferência sobre o massacre de Civitella, Hobsbawn apresenta os termos complexos em que se realizam a tarefa do historiador. Em grande medida os relatos e narrativas memoriais dos muitos presentes na conferência eram orientados por questões políticas, emocionais e existenciais. O discurso narrativo da aldeia onde em 1944 nazistas realizaram o massacre é apontado pelo autor como parcialmente mitológico. Segundo Eric Hobsbawn “(...) essa narrativa memorial era um modo de acertar contas com um trauma tão profundo para Civitella della Chiana quanto o

---

<sup>1</sup> Entendo a noção de “verdade histórica” aqui não como uma verdade única, absoluta e incontestável, mas como o resultado possível e provisório da pesquisa histórica comprometida com a interpretação das evidências e vestígios deixados pelos homens do passado. Interpretação sempre realizada à luz de um conjunto de problemas e questões que movem o pesquisador no presente.

Holocausto para a identidade do povo judeu”. (HOBSBAWN: 2013. p. 365). Toda essa questão mostra a necessidade de o historiador operar temporalmente no cruzamento entre passado e presente, além de dar relevo ao trabalho do profissional com as evidências, com as fontes históricas.

Tanto no ensaio “*Dentro e fora da História*” quanto em “*Não basta a história de identidade*” o autor chama a atenção para as implicações políticas e sociais do trabalho do historiador, chegando a atribuí-lo a alcunha de “ator político”. (HOBSBAWN: 2013. p. 19). Nos dois textos Hobsbawn tem como preocupação combater a visão “pós-modernista”<sup>2</sup> da história, a qual, por confundir história e ficção, acaba por considerar legítimo todo e qualquer relato sobre o passado. Esse relativismo extremo pode criar armadilhas perigosas contra as quais os historiadores comprometidos com a verdade histórica e com as implicações sociais e políticas de sua profissão devem se levantar.

“Eu costumava pensar que a profissão de historiador, ao contrário, digamos, da de físico nuclear, não pudesse, pelo menos, produzir danos. Agora sei que pode. Nossos estudos podem converter-se em fábricas de bombas. (...) Temos uma responsabilidade pelos fatos históricos em geral e **pela crítica do abuso político-ideológico da história em particular**”. (HOBSBAWN: 2013. p. 19, grifos meus)

Para garantir o cumprimento da responsabilidade referida na citação acima é fundamental ao historiador distinguir a história do mero relato ficcional e nesse sentido deve-se apelar para o que Hobsbawn chama de “a supremacia da evidencia”. (HOBSBAWN: 2013. p. 371). De certo modo, na medida em que o texto dos historiadores se vale de composições literárias ele pode ser aproximado à ficção, mas a substância desta, a sua matéria-prima é composta por “fatos verificáveis”. Para o autor a existência, por exemplo, dos fornos nazistas não está à mercê de relativismos interpretativos. Sua existência concreta pode ser comprovada por meio de “evidências”. Para sustentar tal argumentação ele compara o procedimento dos historiadores em seu ofício à dinâmica dos julgamentos em tribunais de justiça. Para provar a culpa ou a inocência de um acusado no banco dos réus os profissionais da lei não recorrem ao relativismo que tanto agrada aos “pós-modernistas”, mas às evidências, mostrando que, muitas vezes, “(...) a diferença entre fato histórico e falsidade não é ideológica”. Portanto, é recorrendo à evidência que o historiador desconstrói mitos sustentados em anacronismos e

---

<sup>2</sup> Aqui me refiro especificamente às abordagens historiográficas que não fazem distinção entre o relato histórico e o relato ficcional.

cumpra sua responsabilidade pública. Cabe ressaltar que as histórias de grandes comunidades, sejam nações ou grupos sociais, étnicos, etc., apoiou-se no trabalho de historiadores, cronistas ou antiquários e que tais profissionais são muito responsáveis pela criação das visões sobre o passado que permeiam a sociedade, visões estas que se disseminaram por diferentes meios, seja via materiais didáticos, bancos escolares ou outros.

Esta pesquisa de mestrado se inscreve justamente no movimento de valorizar os desafios levantados pelo historiador Hobsbawm para pensar o ensino de História na educação básica. Trata-se assim de incorporar na reflexão sobre o ensino desta disciplina escolar questões incontornáveis na produção desse conhecimento, tais como as questões relacionadas às temporalidades, à construção identitária e à reelaboração didática de sua cientificidade.

No caso da primeira questão, o desenvolvimento de uma compreensão mais elaborada acerca das temporalidades, pode contribuir muito com o desenvolvimento de valores imprescindíveis ao convívio humano como a alteridade e a compreensão das diversidades, ingredientes caros ao exercício da tolerância. Não restam dúvidas quanto à importância dessa disciplina como formadora de cidadãos que, mesmo enraizados em uma comunidade marcada por uma identidade e por uma cultura, são capazes de lançar um olhar distanciado e solidário em relação a outros povos e maneiras de ser e existir no mundo. Para isso, é nossa tarefa enquanto professores, aproximar alunos e alunas das operações intelectuais com o tempo, respeitando seu contexto escolar, ético e cultural.

Ao mesmo tempo - e relacionada a segunda ordem de questões mencionadas - para que o desenvolvimento de uma postura tolerante em relação a outros modos organização da vida e da cultura não desemboque num relativismo vazio - segundo o qual tudo é válido e legítimo - é importante que o conhecimento da história também possa criar o sentimento de pertença a uma determinada comunidade, a uma cultura, o que é essencial à constituição de identidades razoáveis, como entende o historiador francês Dominique Borne, expressa na citação usada como epígrafe nesta introdução.

É, pois, nessa perspectiva, que foi organizado este estudo e surgiu a ideia de propor uma ferramenta didática - o RPG - como uma possibilidade, entre outras, de materializar a aposta no enfrentamento, de forma articulada, das questões anteriormente mencionadas. Com base nas reflexões teóricas de autores como Paul Ricoeur (1994) e Jörn Rüsen (2001) sobre a estrutura narrativa do conhecimento histórico pretendo investigar em que medida o RPG com sua natureza narrativa pode constituir-se numa ferramenta potente na produção de narrativas históricas escolares e no desenvolvimento junto a alunos e alunas de operações mentais com

as temporalidades. Ao propor tal discussão também tenho em vista a importância que a utilização criteriosa do jogo pode trazer para a reelaboração da orientação temporal dos estudantes da educação básica e para o desenvolvimento de sua competência narrativa. Para tal este trabalho foi estruturado em três capítulos.

O primeiro capítulo tem como foco a discussão de conceitos como *transposição didática* e *conteúdo pedagogizado* que alimentam os debates sobre a especificidade do conhecimento escolar. No segundo capítulo, o estudo sublinha a potencialidade analítica da categoria *narrativa* para pensar essa singularidade do conhecimento escolar no caso da disciplina de História. Por fim, no terceiro e último capítulo, desenvolvo e apresento uma proposta de jogo ambientada no contexto do golpe civil-militar de 1964. Com isso terei a chance de dotar a reflexão feita anteriormente de um caráter prático e propositivo, buscando sempre o desenvolvimento de um saber histórico ancorado na apropriação intelectual das temporalidades por meio da narrativa histórica escolar, narrativa esta possibilitada pelo RPG.

## **CAPÍTULO 1:**

### **O CONHECIMENTO ESCOLAR: QUESTÕES EM DEBATE**

A história ensinada é pensada neste trabalho como uma configuração própria que articula os imperativos teóricos e metodológicos da ciência com as dinâmicas e significações específicas do ensino e da escola. Penso o ensino dessa disciplina não como uma simplificação vulgar dos saberes de referência produzidos nas universidades, mas como uma reelaboração criteriosa para um novo lugar com demandas sociais e culturais próprias, ou seja, a sala de aula de uma escola da educação básica.

A partir dessa tomada de posição sobre o entendimento da história como objeto de ensino, considero importante incorporar em meus estudos as contribuições dos estudos voltados para natureza epistemológica específica do conhecimento escolar e como nós professores de História podemos contribuir para o desenvolvimento de ferramentas que auxiliem a reelaboração didática do conhecimento histórico produzido nas universidades. No caso da natureza epistemológica do conhecimento escolar, destaco o conceito de *transposição didática*. Em relação aos saberes mobilizados pelos docentes, procuro explorar a categoria *conteúdo pedagogizado*.

#### 1.1. A categoria *transposição didática*.

Antes de falar propriamente sobre a categoria *transposição didática* cabe considerarmos sobre a importância da noção de “saber escolar”, a qual funciona como substrato, como pilar fundamental para a proposta de intervenção didática apresentada por esta dissertação, como será visto no capítulo 3. Partindo das reflexões de Gabriel (2013), devemos nos atentar para a importância de uma epistemologia social escolar na discussão e compreensão dos saberes escolares como objeto de estudo, como nos mostra a autora:

“Fabricação social e epistemológica, os saberes escolares são percebidos como resultante de processos complexos de seleção cultural e de reelaborações didáticas estreitamente articulados com as trajetórias históricas de construção das diferentes áreas disciplinares. É justamente nesta dupla dimensão configuradora - seletividade cultural e autonomia epistemológica (Forquin, 1992) - que reside a fertilidade teórico-metodológica dessa categoria”. (GABRIEL: 2013. p. 3)

Pensar os saberes escolares como resultado de um processo de seleção cultural e dotados de autonomia epistemológica nos permite encarar suas especificidades e pensar múltiplas possibilidades para o seu desenvolvimento a partir das regras próprias do seu lugar de produção. É ancorado nessa perspectiva que o trabalho de professores e professoras pode desenvolver-se no sentido da criação de propostas pedagógicas que sejam ao mesmo tempo críticas e inovadoras. Críticas por não abrirem mão do rigor e do controle dos processos de produção do saber - neste caso me refiro especificamente aos métodos de produção do conhecimento em História - e inovadoras por poderem criar um conjunto de estratégias didáticas que priorizem o desenvolvimento das potencialidades intelectuais de alunos e alunas em uma determinada área do conhecimento. É nesse sentido, reafirmo, que o trabalho com o RPG no ensino de história deve caminhar. É por meio dessa estratégia que pretendo desenvolver junto a alunos e alunas as operações mentais necessárias para a compreensão das temporalidades.

A categoria “saber escolar” também manifesta grande importância política, sobretudo num contexto de avanço de interpretações históricas pós-modernas que relativizam a própria possibilidade do conhecimento e o a existência espaço escolar. É essencial reafirmar a importância da escola como instituição no ambiente social e político contemporâneo, salientando seu papel na socialização de saberes e no desenvolvimento de práticas voltadas ao desenvolvimento de valores ligados à democracia, à justiça social e ao rigor crítico. Outro elemento a ser considerado nesse processo é que a escola ocupa um lugar privilegiado na configuração das identidades. Não a identidade monolítica, estável e única, mas as identidades móveis, plurais e multiculturais. Nas palavras de Gabriel (2013):

“Ao incorporar as discussões oriundas do campo curricular tendo como base as contribuições das teorias críticas e pós-críticas o universo semântico em foco pode oferecer chaves de interpretação e de explicação do papel da instituição escolar da construção das diferentes marcas identitárias em disputa na atualidade”. (GABRIEL: 2013. p. 5)

Definir a noção de saberes escolares é, portanto, marcar posição num terreno permeado por disputas de sentido não apenas de natureza epistemológica, mas política e social, visto que epistemologia e formas de configuração a vida em sociedade e das relações de poder que dentro desta se estabelecem fazem parte de um mesmo caldeirão, por sinal, histórico.



Para compreendermos as questões que envolvem os processos de ensino e aprendizagem em história e também com o intuito de melhor fundamentar a proposta de intervenção didática a ser apresentada nesta dissertação é que me utilizo da noção de transposição didática tal como apresentada por Yves Chevallard. Chevallard é um autor que trabalha no campo da Didática, tendo como foco de sua atenção a epistemologia escolar e, dessa forma, procura investigar a respeito da dimensão cognitiva do processo de ensino-aprendizagem, valorizando os processos específicos de constituição dos saberes na sala de aula.

De acordo com Gabriel (2013) Chevallard parte da premissa de que existe um “sistema” didático” caracterizado pela relação professor-saber-aluno e que, durante muito tempo, apenas o primeiro e o terceiro polos eram considerados no trabalho pedagógico. Motivado pela necessidade de lançar luz sobre o segundo polo que integra tal sistema - o saber (e aqui, especificamente o “saber escolar”) - é que Chevallard começa a operar com o conceito de “transposição didática”. Dessa maneira, o conceito de transposição didática surge para elucidar o processo de transformação pelo qual passa um saber produzido na academia até que se constitua em conhecimento passível de ser ensinado.

Segundo Gabriel (2013) a diferença entre os saberes produzidos na academia e os saberes produzidos na escola não devem sugerir uma hierarquia valorativa, mas a constatação de que existem múltiplos saberes e epistemologias diferenciadas. Isso deve levar a uma melhor interação e diálogo entre eles e não a mera sobreposição de um sobre o outro, o que abre caminho para pensarmos na importância do conceito para a reflexão sobre as especificidades do saber histórico escolar.

Chevallard identifica dois momentos que marcam o processo de transposição didática. O primeiro seria a transposição externa, na qual os conteúdos e saberes específicos da área se encontram nos currículos formais e livros didáticos, enquanto o segundo seria a transposição interna que se constitui no currículo em ação, ou seja, o momento em que o professor produz o seu “texto-aula” a partir de um conjunto de saberes. A transposição didática tem como objetivo estabelecer uma comunicação, um fluxo eficiente entre os saberes produzidos pela área de referência e as demandas da escola.

Por fim é importante observar que a transposição didática abre caminho para a resignificação do papel do professor de história nos processos de ensino-aprendizagem e no desenvolvimento de inovações quanto às propostas curriculares em sua área. Chevallard

chama atenção para a necessidade da academia incorporar a chamada “razão pedagógica” ou “razão didática”.

### 1.2. Sobre a categoria *conteúdo pedagogizado*.

Em seu artigo “*Ensino de História: saberes em lugar de fronteira*” Ana Monteiro e Fernando Penna procuram elucidar como a pesquisa em ensino de história precisa articular saberes de múltiplas áreas (Teoria da História, Didática da História, Retórica, etc.) para produzir explicações mais contundentes na pesquisa sobre o ensino da disciplina. O que me interessa aqui particularmente são as análises que os autores realizam sobre os saberes docentes mobilizados no processo de ensino e a contribuição do conceito de “conteúdo pedagogizado” (MONTEIRO e PENNA: 2011. p. 195), de Shulman, para se pensar esse processo. O conteúdo pedagogizado implica uma visão do conhecimento para além do domínio específico da disciplina, mas a dimensão do mesmo para o ensino no ambiente escolar. Dessa forma, tal categoria traz em si os seguintes processos: compreensão, transformação, instrução, avaliação e reflexão. Sobre o trabalho de “transformação” - particularmente importante para a discussão que pretendo desenvolver sobre o RPG no ensino de história - Shulman diz:

A atividade de transformação é o processo através do qual o professor produz as formas de representações mais poderosas (analogias, metáforas, ilustrações, exemplos, etc.) em função da idade e das características gerais dos alunos (adaptação) e das características específicas de cada turma (adequação)”. (MONTEIRO e PENNA: 2011. p. 200)

Monteiro e Penna (2011) também chamam a atenção para a importância da narrativa como garantidora da inteligibilidade dos tempos históricos e que, além de narrar, ela carrega em si a explicação sobre aquilo que se narra. (MONTEIRO e PENNA: 2011. p. 197). Nesse sentido apontam para a especificidade da narrativa do professor, que mobiliza um conjunto de saberes para oferecer inteligibilidade ao vivido, para garantir que alunos atribuam sentido ao estudado. Os processos inerentes à noção de conteúdo pedagogizado (compreensão, transformação, instrução, avaliação e reflexão) trabalham exatamente nessa perspectiva.

A partir do que foi apresentado ao longo deste capítulo devemos nos interrogar a respeito da importância de categorias como “saber escolar”, “transposição didática” e

“conteúdo pedagogizado” no processo de ensino e aprendizagem da disciplina História. Não pretendo nos limites desta dissertação aprofundar e ampliar tal discussão. Minha intenção aqui é apontar para um elemento fundamental sem o qual o próprio conhecimento histórico não se faz possível: o tempo. Se tomarmos a História como uma área do conhecimento que se destaca das demais ciências humanas e sociais por tratar de modo específico a natureza temporal da experiência humana temos a obrigação de pensar - seguindo os passos de Chevallard - de que forma as reflexões sobre tal experiência, ou seja, as temporalidades, podem se tornar em conhecimento passível de apreensão intelectual, em conhecimento a ser ensinado, em conteúdo pedagogizado. Uma das respostas encontra-se na sociologia do currículo e na noção de transposição didática, como já foi apresentado acima.

No entanto, como realizar a transposição didática das temporalidades? Para respondermos a essa pergunta precisamos fazer algumas incursões no terreno da Teoria da História, onde uma breve conversa com o filósofo francês Paul Ricoeur e com o historiador alemão Jörn Rüsen sobre como a apreensão intelectual das temporalidades e a inteligibilidade do próprio tempo estão intimamente conectadas com a estrutura narrativa.

## **CAPÍTULO 2: O ENSINO DE HISTÓRIA E A QUESTÃO DAS TEMPORALIDADES**

O presente capítulo pretende traçar um breve histórico sobre o resgate da narrativa pela historiografia, no entanto chamando atenção para a re colocação e resignificação da narrativa, sobretudo a partir das contribuições de Paul Ricoeur. Além disso falarei sobre o impacto que a reabilitação da narrativa traz para as reflexões no campo do ensino de história no que diz respeito ao desenvolvimento das operações intelectuais com as temporalidades. Nesse momento serão mobilizadas as reflexões produzidas tanto pelo filósofo francês Paul Ricoeur quanto pelo historiador alemão Jörn Rüsen.

### **2.1. O “retorno” da narrativa na reflexão historiográfica**

No final do século XX a zona de conforto habitada pelos adeptos da razão iluminista e de seus paradigmas aparentemente consolidados desde o século XVIII sofreu um abalo crítico. No terreno do conhecimento histórico as grandes sínteses explicativas e filosofias da história já não eram capazes de oferecer chaves de leitura que orientassem satisfatoriamente a um conjunto de intelectuais e acadêmicos num mundo onde ruíam certezas e utopias. Um período marcado pelo prefixo “pós” (GABRIEL e MONTEIRO: 2014. p. 23) surgiria para definir aquilo que apontava no horizonte e superava o momento anterior, mas sem nenhuma segurança também a respeito do que o caracterizava substancialmente. Seria de fato uma “crise de paradigmas”? (CARDOSO: 1997. p. 1-23)

Mais importante do que responder a essa questão é evidenciar que desse cenário de aparente deterioração de referências seguras surgiram reflexões e revisões teórico-conceituais importantes para o campo da História. Novas formas de pensar o próprio fazer do conhecimento despontaram no terreno da reflexão do historiador e trouxeram oxigênio para o debate na área, evidenciando outros caminhos possíveis. Nas palavras de Gabriel e Monteiro (2014):

Tempos de crise da razão moderna instrumental iluminista, em que certezas se dissipam. A noção de verdade única e absoluta perde sentido e força nas explicações dos fenômenos sociais. Outras inteligibilidades emergem, abrindo espaço para leituras plurais do mundo. Tais inteligibilidades precisam ser nomeadas. Não mais dizer, escrever, ler ‘teoria de’, mas sim ‘discursos sobre’.

Guerra contra todo e qualquer vestígio de essências ou essencialismos. Não mais falar no singular, nem só no masculino (ou no feminino). O mundo passou a ser visto como (ou é?) definitivamente múltiplo, instável, veloz, provisório”. (GABRIEL e MONTEIRO: 2014, p. 23)

É, portanto, neste mundo “instável, veloz, provisório”, plural e não mais orientado por “grandes certezas” que o debate sobre o papel da narrativa na História se coloca, abrindo searas pouco exploradas sobre a constituição do discurso e da explicação realizados pelo historiador a respeito da experiência dos homens e das mulheres no tempo. Até alguns anos atrás a narrativa ainda permanecia condenada ao porão das abordagens ultrapassadas, sendo frequentemente associada ao fazer historiográfico característico do século XIX. Tal associação prevaleceu sobre muitos professores e estudantes de História que, imbuídos pelo arsenal teórico-metodológico trazido pelo grupo dos *Annales* desde Marc Bloch e Lucien Febvre, enxergavam na narrativa um mero encadeamento de fatos cronologicamente dispostos a respeito da vida de grandes estadistas, políticos e militares, além de acontecimentos políticos merecedores de notabilidade. No entanto, abordagens mais recentes como a de Paul Ricoeur, François Hartog, entre outros, têm chamado a atenção da comunidade de historiadores, e intelectuais preocupados com a inteligibilidade do tempo, para a confusão existente entre uma determinada forma de narrativa - como a presente nas produções dos historiadores da escola metódica francesa, por exemplo, - e a própria estrutura narrativa. Segundo Gabriel

“Estudos recentes (...) demonstram (...) que o termo narrativa é empregado, de fato, nesses debates como metonímia pela qual um tipo particular de narrativa confunde-se com a própria estrutura narrativa inerente ao saber histórico. Essa metonímia fez escola e deixou consequências profundas, e que ainda persistem, na representação da disciplina entre historiadores e professores de História”. (GABRIEL e MONTEIRO: 2014, p. 29)

É necessário superarmos tais confusões de sentido sobre a narrativa para que a pensemos sob um ponto de vista reconfigurado. Um debate teórico sobre a narrativa como fator de estruturação do conhecimento histórico e da própria possibilidade de apreensão intelectual do tempo só tem a iluminar as estradas nada retilíneas por onde andam historiadores e professores de História. Para isso na seção seguinte me utilizarei de Paul

Ricoeur e Jörn Rüsen, entendendo tais autores como essenciais para uma reflexão qualificada sobre a aventura que é viajar no (e com) o tempo.

## **2.2. O ensino de história pensado a partir da estrutura narrativa**

Este estudo aposta, pois, que um dos eixos centrais do ensino da disciplina História consiste em garantir que alunos e alunas consigam operar intelectualmente com as temporalidades e que para isso a narrativa, tal como apresentada por Paul Ricoeur, é uma categoria fundamental. Do mesmo modo defende também que o trabalho do professor de História consiste em criar e desenvolver estratégias para que uma reflexão histórica de natureza escolar seja realizada, respeitando a especificidade epistemológica do conhecimento histórico escolar. Para isso as reflexões de Yves Chevallard com seu conceito e de “transposição didática” e de Shulman com a noção de “conteúdo pedagogizado”, trabalhadas no primeiro capítulo, são muito importantes, pois nos ajudam a pensar a prática docente na educação básica não como uma vulgarização dos saberes de referência, mas como um processo de criação e desenvolvimento de novos saberes a partir de contextos epistemológicos diferenciados.

Nessa perspectiva reitera que o conhecimento histórico como objeto de ensino possui uma natureza epistemológica diferenciada, não podendo ser avaliado a partir dos critérios da ciência histórica produzida na academia. (GABRIEL, 2012) No entanto, é necessário que se compreenda que discutir a história ensinada significa também discutir as regras que pautam a produção do conhecimento histórico e os significados de verdade histórica. Afinal, como afirma Gabriel (2012), a reelaboração didática do conhecimento histórico não pressupõe em nenhum momento descaracterizá-lo ou abrir mão de sua cientificidade.

Ao estabelecer um canal de comunicação com o conceito de “transposição didática”, de Yves Chevallard, Gabriel (2012) insiste que é possível pensar os sentidos de cientificidade que perpassam o campo da História e como eles podem ser didatizados, tendo em vista que refletir sobre a cientificidade na História hoje é lançar mão de duas categorias fundamentais para o conhecimento histórico: temporalidade e narrativa. Gabriel (2012) fundamenta sua análise na “hermenêutica de Paul Ricoeur”, segundo a qual a narrativa histórica é uma estrutura temporal inerente ao conhecimento histórico e abriga dentro de si o próprio ato de explicar.

Tal entendimento de narrativa, apesar de manifestar aproximações com a ficção, e/ou com a imaginação e de utilizar-se de mediações subjetivas diante da incompletude da objetividade, não se confunde com o mero relato ficcional, pois precisa garantir que o próprio ato de narrar (e explicar) exponha seus critérios de autenticação e validação. Ou seja, é imprescindível o rigor crítico. A narrativa tal como concebida por Paul Ricoeur (1994) consiste num dos elementos de validação científica do discurso histórico por exigir a explicitação dos seus métodos e critérios de produção da verdade. Uma das questões chave nessa abordagem é a crítica à associação entre narrativa cronológica e “história tradicional” feita pelos historiadores da “história problema”.

A partir das observações acima a respeito da concepção de narrativa dentro da hermenêutica de Paul Ricoeur, Gabriel (2012) procura esclarecer as tensões em torno da permanência das abordagens baseadas no tempo cronológico no ensino de história. Nesse sentido a autora chama a atenção para a relação intrínseca entre “narrativa e inteligibilidade”. A estrutura narrativa é vista aqui como um caminho fundamental na reelaboração didática das temporalidades, contribuindo para a apropriação intelectual das articulações entre passados, presentes e futuros. Pensar a totalidade do tempo passa necessariamente pela narrativa histórica. De acordo com Gabriel (2012)

(...) problematizar o presente vivido pelos alunos passa a ser visto como condição *sine qua non* da inteligibilidade narrativa inerente ao ensino de história, a necessidade de compreender esse fragmento de temporalidade e como ele se articula com os demais - passado e futuro - torna-se um desafio a ser enfrentado pelos didatas dessa disciplina”. (GABRIEL, 2012 p. 193)

Para discutir o significado desse presente com mais propriedade é que Ricoeur procura dialogar com o historiador alemão Reinhart Koselleck e suas categorias “campos de experiência” e “horizonte expectativa”. A primeira é entendida como a permanência do passado no presente e a segunda como o conjunto das manifestações que objetivam o futuro. Experiência e expectativa, portanto, são vistos como elementos inscritos no presente, local onde passado e futuro se comunicam dialeticamente. Koselleck causa uma verdadeira reviravolta nos sentidos do tempo histórico ao colocar o passado como um campo aberto, de incertezas e diversas possibilidades, o presente como espaço de tensão entre passado e futuro -

ou melhor, entre campos de experiências e horizonte de expectativas - e o futuro como o domínio do possível.<sup>3</sup> (GABRIEL, 2012 p. 204).

Ao considerar a narrativa como categoria por meio da qual as temporalidades são passíveis de apropriação intelectual e como texto que possui uma natureza explicativa e expositora dos critérios de autenticação do discurso histórico Gabriel (2012) busca uma saída teórica para enfrentar, apoiada na hermenêutica de Paul Ricoeur, o problema da cientificidade na História.

### 2.3. O conceito de narrativa sob as lentes de Ricoeur e Rüsen

A respeito da dimensão temporal da experiência histórica cabe retomar alguns apontamentos na direção das reflexões do historiador alemão Reinhart Koselleck em seu livro *“Futuro passado: contribuição à semântica dos tempos históricos”*. Mas por que falar de Koselleck se o presente trabalho pretende tomar como pilares teóricos e conceituais as reflexões de Paul Ricoeur e Jörn Rüsen? Simplesmente porque não é possível iniciar uma conversa satisfatória sobre tempo histórico, temporalidades e quaisquer operações mentais com essas categorias sem mobilizar antes as contribuições de Reinhart Koselleck.

Para iniciarmos o contato com o pensamento desse historiador devemos, antes de mais nada, elucidar o que ele compreende como tempo histórico. Diferentemente do tempo natural, seja o tempo físico regido pelo sistema planetário e mensurado de acordo com as leis das ciências naturais ou tempo biológico do organismo humano, o tempo histórico, por mais que se utilize da cronologia e das datações para se orientar e estabelecer marcos referenciais, possui natureza e características muito distintas. O tempo histórico está ligado à ação humana em sociedade, às atitudes políticas, às instituições criadas, tendo tudo isso um ritmo temporal particular e uma lógica própria. Para o autor

As decisões políticas tomadas sob a pressão de prazos e compromissos, o efeito da velocidade dos meios de transporte e de informação sobre a economia ou sobre ações militares, a permanência ou instabilidade de determinadas formas de comportamento social no âmbito das exigências econômicas e políticas temporalmente determinadas, tido isso conduz obrigatoriamente (...) a um tipo de determinação temporal que, sem dúvida, é condicionada pela natureza, mas que

---

<sup>3</sup> Ver também KOSELLECK, Reinhart. **Futuro Passado: contribuição à semântica dos tempos históricos**. Rio de Janeiro: Contraponto: Ed. PUC-Rio, 2006. Cap. 14: “Espaço e de experiência” e horizonte de expectativa”: duas categorias históricas. p. 305-327.



também precisa ser definida especificamente sob o ponto de vista histórico.  
(KOSELLECK, 2006 p. 13-14)

Sua preocupação fundamental consiste na maneira como a experiência temporal manifesta-se por meio da linguagem, de modo direto ou não direto. Nesse sentido Koselleck lança mão de duas categorias essenciais ao seu pensamento e à compreensão dos tempos históricos. Como mencionado anteriormente “espaço de experiência” e “horizonte de expectativa” procuram lançar luz sobre a maneira como “(...) em um determinado tempo presente, a dimensão temporal do passado entra em relação com a dimensão temporal do futuro”. (KOSELLECK, 2006 p.13-14). No que diz respeito à experiência o autor nos diz:

A experiência é o passado atual, aquele no qual acontecimentos foram incorporados e podem ser lembrados. Na experiência se fundem tanto a elaboração racional quanto as formas inconscientes de comportamento (...). (...) na experiência de cada um, transmitida por gerações e instituições sempre está contida e é conservada uma experiência alheia. (KOSELLECK, 2006 p. 309-310)

No que tange à expectativa Koselleck (2006) nos aponta:

(...) também ela é ligada à pessoa e ao interpessoal, também a expectativa se realiza no hoje, é futuro presente, voltado para o ainda-não, para o não experimentado, para o que apenas pode ser previsto. Esperança e medo, desejo e vontade, a inquietude, mas também a análise racional, a visão receptiva ou a curiosidade fazem parte da expectativa e a constituem. (KOSELLECK, 2006 p. 310)

Seria justamente na relação entre experiência e expectativa que se constituiria o tempo histórico. Ou seja, o conjunto das ações humanas em sociedade e tudo o que se produz a partir daí, sejam modos de conduzir a vida econômica o de organização social e simbólica, constitui-se na relação que se estabelece entre o passado acumulado e trazido ao presente como experiência e, a partir deste, o futuro que se quer alcançar trazido ao presente como expectativa. Para averiguar como funcionam as experiências temporais e se constituem os tempos históricos Koselleck investiga a constituição linguística de tais experiências,

desenvolvendo uma verdadeira “semântica dos conceitos e dos tempos históricos” e enxergando tais conceitos como “indicadores de temporalidade”.

Para compreendermos a relação entre temporalidade e estrutura narrativa é importante termos atenção às contribuições teóricas do filósofo francês Paul Ricoeur no que tange à fundamentação de uma epistemologia do conhecimento histórico. Para ele a História é ao mesmo tempo “lógica” e “temporal”, sendo essa área do saber estruturada a partir da relação entre “tempo vivido” e “narração”, em que a primeira se refere ao campo da “experiência” e a segunda ao campo da “consciência”. O historiador, ao mobilizar um conjunto de experiências vividas pelos homens do passado por meio de seus muitos métodos de investigação e da interpretação de múltiplas fontes documentais, torna o resultado de sua análise em algo cognoscível ao apresentá-la por meio de uma narrativa, de uma trama, de um enredo. Para Ricoeur o tempo vivido pelos homens e mulheres só pode ser captado pela consciência se organizado em uma trama narrativa. Podemos visualizar com isso que Ricoeur deseja nos apresentar os fundamentos teóricos que tornam o saber histórico possível como ciência. Portanto, é na dupla articulação entre o vivido e o narrado/contado/explicado que o conhecimento histórico se torna possível.

Essa forma de compreender o funcionamento da História como ciência traz implicações muito importantes para a historiografia. Uma delas seria a volta do território das sensibilidades e das experiências vivenciadas pelas pessoas que viveram em tempos e espaços distantes dos nossos, havendo, dessa forma, uma reabilitação dos sujeitos, dos indivíduos na história. Não creio que o filósofo francês pretenda com isso amenizar a importância dos aspectos estruturais mais gerais das formações histórico-sociais, mas colocar em seu devido lugar as sensibilidades experienciadas pelos homens no tempo. Disso podemos depreender outra consequência da abordagem “narrativista” de Ricoeur para o campo da História: a crítica ao determinismo. Se levamos em conta que a narrativa evidencia que os pensamentos e as ações humanas se constroem no “calor da hora”, em uma trama complexa de enredos que envolve contradições, diversas possibilidades, coincidências e surpresas temos claro que os caminhos seguidos pelos homens não estão traçados previamente, como desejam muitas filosofias da história e suas abordagens teleológicas.

A História deve se entendida a partir da perspectiva aqui apresentada como uma trama narrativa construída pelo próprio historiador a partir da interação entre a experiência e a consciência, entre o que vivido e o narrado. Tal fato não pressupõe que Ricoeur entenda o fazer historiográfico como fruto da mera imaginação do historiador. Diferentemente da

literatura, a História busca a verossimilhança apoiando-se em um conjunto de procedimentos investigativos, métodos de produção crítica do conhecimento e, sobretudo, em fontes históricas, buscando reconstruir as experiências vividas e não inventá-las. Sobre o “narrar” Paul Ricoeur faz ainda considerações muito importantes. Para ele a narrativa não é a constituição de uma trama sobre as ações humanas somente, mas também sobre os seus significados. Ao apresentar um enredo o historiador utiliza-se de uma gama de conceitos cujo papel é tanto nomear como sugerir sentidos, significações. Tudo isso nos autoriza a entender a narrativa histórica tal como apresentada pelo filósofo francês como uma trama de ações e sentidos. Narrar seria também e concomitantemente explicar.

A perspectiva narrativista de Ricoeur atribui novas compreensões e sentidos ao vocábulo “evento”. De acordo com ele

(...) o evento não corresponde necessariamente ao ‘tempo curto’, ao acontecimento pontual da chamada ‘história factual’ ou da pequena narrativa cotidiana que é contada para um ouvinte. O ‘evento’ é na verdade tudo aquilo que produz algum tipo de mudança no interior da narrativa pode assinalar o início de um processo, demarcar o seu fim, produzir uma mudança de curso, agregar mais movimento a um processo em andamento, estancar este processo ou acrescentar ao relato um novo elemento informativo. Quando se tem uma narrativa em escala ampliada, os cem anos de uma história imóvel ou quase imóvel podem corresponder a um único evento. Não é a extensão de tempo de define o evento, mas sim a sua qualidade, o seu poder de transformação ou de intensificação no interior da narrativa que o inclui”. (BARROS: 2013. p. 8)

Tendo sido feitas algumas considerações sobre as noções de narrativa e de evento cabe agora nos determos um pouco sobre a narrativa específica dos historiadores, a narrativa histórica. De acordo com Ricoeur esta trabalha com um “terceiro tempo”, aquele compreendido entre o vivido e o narrado, sendo tanto individual como coletivo, ou seja, o tempo histórico. A narrativa histórica ao construir uma trama que abarca o tempo histórico é a narrativa da própria espécie humana. Esse tempo histórico seria, dessa forma, um constructo intelectual operado pelo historiador devido à necessidade de mediar a relação entre a experiência do tempo vivido e a consciência lógico-normativa do tempo narrado. A intriga que compõe a narrativa histórica (a narrativa que opera com o tempo histórico) constitui-se como *mimese*

“(…) uma imitação criadora da experiência temporal que faz concordar os diversos tempos da experiência vivida. Desse modo, enfim, a intriga agencia os fatos dispersos da experiência em um sistema, em uma totalidade de sentido”.  
(BARROS: 2013. p. 10)

A partir daqui é essencial que entendamos a ideia do “concordante discordante” apresentada por Ricoeur. O “concordante discordante” constitui-se como o principal fundamento do tramar narrativo e consiste na acomodação dentro da narrativa de um conjunto de fios dispersos que são os destinos dos indivíduos. Estes serão articulados em vários episódios interconectados entre si e que comporão a intriga. Ou seja, o historiador reúne várias trajetórias individuais espalhadas e estabelece relações necessárias e verossimilhantes - não gratuitas - que formarão uma totalidade de sentido repleta de ações, as quais, por sua vez, revelam significados e intenções dos seus múltiplos agentes.

Um dos pontos cruciais da reflexão de Paul Ricoeur sobre a narrativa histórica está na relação que se estabelece entre o historiador que narra e o leitor. Tal relação é investigada pelo filósofo francês por meio da utilização da hermenêutica no processo de interpretação histórica. A partir do exame das relações entre o “texto” e o “viver” Ricoeur apresenta uma estrutura trifásica e móvel que volta a si mesma chamada “Círculo Hermenêutico”. Este possui três fases/momentos chamados *mimeses*: 1) prefiguração do campo prático: o próprio viver, a experiência; 2) configuração textual: a intriga construída e organizada em uma narrativa pelo historiador; e 3) refiguração na recepção da obra: a recriação pelo leitor ao apreender a narrativa historiográfica. Esse processo é especialmente importante para os objetivos do trabalho que proponho, pois enxergo nele uma importante chave para a compreensão da ação educativa do RPG especialmente no ensino de História, sobre o quê falarei mais adiante.

Mas em quê, afinal, a recolocação/ressignificação da narrativa na História, tal como apresentada por Paul Ricoeur, pode contribuir com o trabalho do professor da educação básica no sentido de desenvolver em alunos e alunas um saber histórico de natureza escolar? A chave que abre a resposta para essa pergunta se encontra no entendimento da aula de História na educação básica como uma narrativa. Ao apresentar os conteúdos e conceitos relativos aos saberes históricos para os estudantes o docente também se utiliza da estrutura narrativa e dos seus ingredientes variados, como o enredo, a trama, a intriga, o “concordante discordante”, a união em uma trama de um conjunto de sensibilidades, projetos e ações de sujeitos temporais, a organização dos eventos em uma perspectiva que sugere o devir temporal. Se pensarmos a

aula de História a partir dessa perspectiva descobriremos que as reflexões teóricas tanto de Paul Ricoeur como de Jörn Rüsen podem ser muito esclarecedoras e produtivas.

Para Rüsen a **consciência histórica** consiste na atribuição de sentido à experiência temporal, condição essencial de nossa própria existência como seres humanos. A ação humana e sua prática diante da vida envolve necessariamente situar-se em relação ao tempo. (RÜSEN, 2001: p. 56-57). Nas palavras de Cerri “agir (...) é um processo em que continuamente o passado é interpretado à luz do presente e na perspectiva do futuro, seja ele distante ou imediato”. (CERRI, 2001: p. 99.).

Dessa forma, pensar historicamente é algo cotidiano e inerente ao estar humano no mundo e sua diferença em relação à historiografia, por exemplo, é que esta possui uma abordagem mais complexa e especializada desse fenômeno. Nas palavras de Rüsen a consciência histórica pode ser compreendida como

“(...) a suma das operações mentais com as quais os homens interpretam sua experiência da evolução temporal de seu mundo e de si mesmos, de forma tal que possam orientar, intencionalmente, sua vida prática no tempo”. (RÜSEN, 2001: p. 57).

Para o desenvolvimento de uma consciência histórica mais ampliada e complexa é necessário que se faça um trabalho de desenvolvimento da **competência narrativa** (LIMA, 2014: p.61), ingrediente primordial da consciência histórica. A competência narrativa é vista por Rüsen como detentora de três competências elementares: 1) para a orientação histórica (função), 2) para a experiência histórica (conteúdo) e 3) para a interpretação histórica (forma). Portanto a **aprendizagem histórica** consiste no desenvolvimento de um conjunto de competências ligadas à competência narrativa, fator responsável pela transformação estrutural da consciência histórica.

### **CAPÍTULO 3:**

## **O RPG NO ENSINO DE HISTÓRIA - UMA PROPOSTA DE FERRAMENTA DIDÁTICA**

### **3.1. O RPG e desenvolvimento de operações intelectuais com as temporalidades**

O RPG é um jogo de natureza interativa e colaborativa, em que um conjunto de jogadores interpreta personagens inseridos em uma trama narrada pelo mestre do jogo. A partir de um sistema de regras, os jogadores criam personagens, realizam ações, fazem escolhas e expressam vontades e ideias por meio de diálogos, conduzindo-se através da trama tecida pelo mestre. Apesar de o narrador quase sempre pensar um roteiro prévio para fundamentar e orientar a aventura a ser jogada, os caminhos da trama são reelaborados a cada instante a partir da interação dialética entre os objetivos do enredo proposto e as escolhas, decisões e ações dos jogadores. Além da diversidade de sistemas de regras (Gurps, D&D, etc.) existem inúmeras ambientações e cenários utilizados para o desenrolar da aventura no universo do RPG, como período medieval fantástico, horror, futuro distópico, super-heróis, etc. Também existem diferentes modalidades de jogo, destacando-se entre elas os coletivos de mesa, as aventuras solo de livros, os jogos eletrônicos e o live action.

O caráter lúdico da experiência do RPG e as portas que o jogo abre para o mundo da leitura e da imaginação criativa chamaram a atenção da academia para o potencial pedagógico dessa possível ferramenta educativa e, a partir da década de 1990, estudos começaram a ser realizados no campo da Educação. Sua utilização no ensino de história passou a ser vista como uma possível forma de aumentar o interesse dos estudantes pelos conteúdos da disciplina e, em 1999, a editora Devir publicou uma coleção intitulada *mini Gurps*, que trazia propostas de aventuras de RPG com os seguintes temas: Entradas e Bandeiras, O Descobrimento do Brasil, Quilombo de Palmares e Cruzadas. Cada vez mais o jogo passava ser visto como uma forma de motivar alunos e alunas a se interessarem pelos temas tradicionais da história ensinada, bem como de facilitar sua apropriação dos conteúdos históricos escolares.

No entanto, diante do avanço da pesquisa em ensino de história, das transformações no campo da Didática da História - a partir da emergência das noções de consciência histórica e competência narrativa de Jörn Rüsen (CERRI: 2004. p. 61-62) - e da influência das reflexões teóricas sobre a narrativa e as temporalidades realizadas por Paul Ricoeur, torna-se possível ampliar o uso do RPG nas aulas de história para além do mero caráter lúdico de sua

linguagem ou da facilitação da aprendizagem de conteúdos. Faz-se necessário refletir sobre as potencialidades dessa ferramenta para pensarmos a própria natureza da história ensinada e em que medida esta possui significados próprios e fundamentos epistemológicos específicos que em nenhum momento significam a simplificação ou a vulgarização do conhecimento produzido na academia.

Nesse sentido, acredito que o RPG pode configurar-se como uma ferramenta com grande potencial para a produção de um conhecimento histórico de natureza escolar, sobretudo no que diz respeito às operações intelectuais realizadas por alunos e alunas com as temporalidades. Para pensar esse caminho é importante ter em mente que a justificativa para o uso do jogo nas aulas de história extrapolam seu caráter meramente lúdico. A reflexão sobre o RPG precisa levar em conta a conexão fundamental existente entre o jogo e o próprio conhecimento histórico: a relação entre a narrativa e o tempo, entendendo a primeira como condição da apreensão intelectual do segundo, como nos apresenta Paul Ricoeur.

A história ensinada é pensada neste trabalho como uma configuração própria que articula os imperativos teóricos e metodológicos da ciência com as dinâmicas e significações específicas do ensino e da escola. Penso o ensino dessa disciplina não como uma simplificação vulgar dos saberes de referência produzidos nas universidades, mas como uma reelaboração criteriosa para um novo lugar com demandas sociais e culturais próprias, ou seja, a sala de aula de uma escola da educação básica. Para isso será importante tratar em minha pesquisa das reflexões realizadas sobretudo por Gabriel e Monteiro a respeito das narrativas históricas escolares.

Pensar o RPG no ensino da disciplina História é refletir necessariamente sobre a estrutura narrativa que o fundamenta tanto quanto ao próprio discurso do historiador. Jogo e conhecimento histórico. Ambos lidam com a experiência do tempo. Ao utilizar o jogo como artefato na elaboração intelectual das temporalidades junto a alunas e alunos, o professor prestaria importante contribuição na reelaboração das consciências históricas dos estudantes num patamar mais complexo, contribuindo, ainda, para o desenvolvimento do que Jörn Rüsen chama de competência narrativa.

A utilização do RPG no ensino de história pode contribuir de modo muito importante para o cumprimento das funções do conhecimento histórico como apresentadas nas falas de Hobsbawn e Borne. As experiências vivenciadas por alunos e alunas da educação básica ao jogarem um RPG pensado para as finalidades de uma educação histórica passariam por duas importantes ações: 1) interpretar personagens de outras sociedades, culturas e tempos; 2) ler e

analisar fontes históricas na montagem dos personagens e na interpretação dos mesmos durante o jogo, lidando, assim, com as evidências da experiência humana no tempo. Tudo isso os colocaria em contato íntimo com os procedimentos críticos da pesquisa e da produção do conhecimento em história, devidamente reelaborados para o contexto escolar.

Aqui é importante chamar a atenção mais uma vez para o elemento a partir do qual a reflexão sobre o RPG no ensino de história vai se dar: as operações intelectuais com o tempo. E para pensa-lo não posso abrir mão das análises de Paul Ricoeur sobre as relações entre tempo e narrativa. E é justamente neste aspecto que se situa a originalidade desta proposta de pesquisa: pensar a narrativa como fator estruturante tanto do conhecimento histórico como do jogo de interpretação de personagens RPG, rompendo com a ideia que o uso dessa ferramenta é importante para os jovens apenas pelo seu aspecto lúdico. O jogo de interpretação de personagens RPG fundamenta-se em uma narrativa proposta e colocada em ação pelo mestre-narrador. A trama narrada sofre constantes interferências dos jogadores, cujas escolhas e atitudes condicionam e impactam as ações seguintes dos outros jogadores e a sequência dos eventos narrados pelo mestre. Uma aventura narrada-jogada se passa no espaço e no tempo e, nesse sentido, partindo das reflexões de Paul Ricoeur, a sequência temporal interpretada pelos jogadores é apreendida por meio da estrutura narrativa na qual se baseia o jogo e também o conhecimento histórico. O enredo, a intriga, a trama, o acontecimento, a sequência, a simultaneidade, a contextualização, o cotidiano e a ação e pensamento dos sujeitos são elementos constituintes tanto de uma aventura de RPG quanto da histórica narrada-ensinada. A narrativa, assim, garantiria a inteligibilidade do tempo tanto no conhecimento histórico quanto no RPG.

Portanto, ao ser utilizada como uma modalidade narrativa a serviço do conhecimento histórico escolar esta ferramenta pode resultar no desenvolvimento de operações intelectuais mais elaboradas com as temporalidades por alunos e alunas, bem como na complexificação de suas consciências históricas. De acordo com o que proponho o jogo teria um impacto positivo e interessante no desenvolvimento da competência narrativa dos estudantes da educação básica.

Acreditamos que, ao montar e narrar uma “aventura histórica” de RPG em sala de aula, o professor precisa estar atento ao modo como seus alunos-jogadores-personagens vão conduzir-se em meio à trama. Visto que o objetivo do uso do RPG em sala de aula não é o mero entretenimento, faz-se necessário discutir a aplicação prática do jogo no desenvolvimento junto aos alunos e alunas de uma consciência histórica capaz de fazê-los



perceber as diferenças entre os períodos, ou seja, a historicidade que perpassa ação dos homens no tempo.

Ao conduzir a aventura caberá ao professor-narrador chamar a atenção dos estudantes com base na noção de “campo de possibilidades”. Perceber as relações entre passado, presente e futuro como abertas e não acabadas é umas das obrigações do historiador e do professor de História. Na medida em que alunos criam e representam personagens de um outro momento histórico e têm uma campo imenso de possibilidades de ação à sua frente percebem que o passado não está cristalizado nos livros e que as possibilidades de vivenciar o estar no mundo em qualquer época são muito amplas. Obviamente um escravo prestes a fugir de um engenho de açúcar no Nordeste brasileiro na segunda metade do século XVII não se comportaria como um homem do século XXI na era da informática e das redes sociais. Mas isso não significa que ele mereça ser visto como alguém que possua menos possibilidades de ação diante da experiência da vida ou como um ser cuja subjetividade tenha menos valor e alcance que a nossa. Nesse caso, cabe ao mestre-jogador realizar as mediações devidas para que alunos-jogadores possam desbravar essa seara aberta que o passado nos oferece.

Por fim cabe chamar a atenção para o fato de que toda aventura de RPG deve ser previamente construída e este processo envolve necessariamente o levantamento de fontes diversas e sua interpretação. Este processo demandará do professor um conjunto de mediações didáticas para que a construção dos conteúdos e a interpretação dos personagens pelos alunos-jogadores seja realizada de modo crítico, respeitando os procedimentos caros à produção do conhecimento histórico em seu contexto epistemológico específico, neste caso, a escola de educação básica. De acordo com Monteiro (2005)

Essa questão se insere no grande desafio que está posto para o conhecimento escolar que é de fazer a mediação entre o conhecimento científico e o cotidiano, sem recair em simplificações equivocadas ou reproduzir o senso comum. (MONTEIRO, 2005: p. 342-343)

Pensar o uso do RPG no ensino de história é, portanto, levar em conta a peculiaridade do processo de produção do conhecimento no âmbito escolar sem desprezar a dimensão científica que perpassa esse campo e que tem sido expressa por muitos historiadores por meio das noções de narrativa, temporalidades e tempo histórico.

Nossa aposta que consiste em considerar o jogo RPG como uma ferramenta que, submetida ao devido tratamento e reflexão teórica, pode contribuir muito com a reelaboração

da consciência histórica de alunos e alunas. Ao atuar em uma trama localizada num tempo e espaço específicos os estudantes terão a oportunidade de dar novos e mais complexos significados à experiência social do tempo, desenvolvendo assim a competência narrativa como a entende Jörn Rüsen e já trabalhada no segundo capítulo. Para finalizar listamos algumas potencialidades nas diferentes etapas da experiência prática do jogo que merecem ser exploradas em estudos e análises futuras sobre os usos didáticos do RPG na produção do conhecimento histórico escolar: 1) a pesquisa realizada por alunos e alunas na construção de seu personagem tende a colocá-los diretamente em contato com fontes históricas das mais diversas, descortinando - com a mediação do professor - maneiras de ser e de estar em outras temporalidades; 2) a interpretação do personagem exige um exercício importante de alteridade, sofisticando o processo mencionado acima; e 3) a narração do jogo configura-se como uma modalidade de narrativa histórica - reelaborada didaticamente para o espaço escolar - sendo essencial para o desenvolvimento das operações mentais, que mobilizam a categoria temporalidade, realizadas por alunos e alunas.

Dessa forma julgamos ser possível e pertinente pensar o RPG, como uma ferramenta que ao mobilizar a inteligibilidade narrativa torna-se potente para fazer avançar as reflexões no âmbito do ensino de história que reconhecem a especificidade do conhecimento histórico escolar, em particular no que essa especificidade diz respeito ao trato com as temporalidades.

### **3.2. Breve descrição sobre procedimentos necessários ao desenvolvimento da narrativa de jogo**

#### **3.2.1. O tema e a trama**

A narrativa de jogo proposta pelo trabalho aqui desenvolvido se passa entre os anos de 1961 e 1964, momento crítico da história brasileira marcado por tensões políticas e sociais que se iniciam com a renúncia de Jânio Quadros e terminam com o golpe civil-militar desfechado contra o presidente João Goulart, mergulhando o Brasil em 21 anos de ditadura. Os acontecimentos desse período revelam uma intensa disputa entre os mais variados grupos sociais e políticos a respeito dos rumos a serem seguidos pelo país.

Em um cenário marcado internacionalmente pela Guerra Fria e internamente por um conjunto de transformações econômicas e sociais rumo a um processo cada vez mais intenso de modernização, o Brasil assistiu à intensificação das lutas políticas envolvendo

predominantemente dois polos opostos. De um lado os variados grupos e tendências articulados em torno do projeto trabalhista, herdeiro da tradição de Vargas, do outro, elites econômicas, figuras políticas e outros setores da sociedade temerosos quanto aos projetos de transformação reformista das estruturas do país - materializados nas Reformas de Base propostas por João Goulart - e desejosos por uma intervenção que pusesse fim à ascensão política do trabalhismo e de seus representantes na cena pública.

A trama a ser jogada tem a intenção de proporcionar aos alunos-jogadores a experiência de vivenciar - por meio de uma narrativa histórica reelaborada didaticamente e transposta para o universo escolar da educação básica - os conflitos e impasses de um momento histórico fundamental para a formação do Brasil que conhecemos hoje. Acredito que o entendimento da narrativa como chave para o desenvolvimento das operações intelectuais com as temporalidades pode proporcionar os fundamentos teórico-metodológicos necessários à reelaboração didática de um conteúdo tão essencial à compreensão dos dramas políticos que acompanhamos e dos quais participamos todos os dias neste Brasil marcado por tantas interrupções em seus processos de construção da democracia e da efetiva participação da sociedade nos assuntos públicos.

O problema inicial do jogo consiste na renúncia de Jânio Quadros e na “crise institucional” causada pelo impedimento oferecido pelos ministros militares à posse de João Goulart. O objetivo primeiro da aventura é fazer com que os alunos jogadores compreendam e vivenciem as múltiplas possibilidades de reação dos brasileiros de diferentes posições sociais e orientações políticas aos impasses do momento histórico narrado.

A proposta aqui é jogar uma aventura fechada, na qual os jogadores escolherão personagens previamente definidos e já dispostos na estrutura narrativa. A escolha por este formato deve-se à necessidade de apresentar desde já uma proposta de aventura, o que só é possível - de acordo com os meus objetivos didáticos - se os personagens já estiverem devidamente criados e inseridos na problemática inicial do jogo a ser narrado.

Os desdobramentos da narrativa apresentada devem necessariamente conduzir os jogadores ao drama do golpe desfechado por lideranças civis e militares contra João Goulart em 1964.

O que proponho, portanto, é um mergulho de professores e estudantes no emaranhado de eventos políticos e sociais que marcaram o Brasil entre 1961 e 1964. A narrativa se iniciará com a renúncia de Jânio Quadros e a crise institucional que se abate sobre o Brasil a partir disso. Alunos e alunas interpretarão personagens previamente definidos e que representarão

tipos sociais específicos da sociedade e da política brasileira do período em questão. Dessa forma, o narrador/professor apresentará a trama a partir de seu problema inicial - a renúncia de Jânio - e os jogadores farão escolhas e ações a partir deste problema. Dentre os personagens a serem interpretados/jogados teremos políticos dos principais partidos em disputa, como PTB, PSD e UDN, jornalistas de diversas tendências ideológicas, líderes sindicais, militantes comunistas, militares (tanto “nacionalistas” quanto “entreguistas”), estudantes e outros tipos sociais representativos da trama histórica vivida pelo Brasil na primeira metade da década de 1960.

A tarefa do narrador é guiar o enredo de modo que ele possa cumprir o roteiro previamente traçado - da renúncia de Jânio Quadros ao golpe civil-militar - (afinal, nós já possuímos narrativas historiográficas consolidadas sobre os eventos subsequentes), mas procurando deixar claro que no momento vivenciado não existiam certezas quanto ao futuro e que os sujeitos históricos do período possuíam margens de liberdade em suas ações e outros campos de possibilidades. Assim poderemos apresentar uma narrativa enriquecida e a experiência de nos aproximar daquilo que indivíduos colocados em outros contextos vivenciaram.

### 3.2.2. Funcionamento

Para o jogo acontece precisaremos seguir algumas etapas. Vejamos abaixo quais são elas:

#### 3.2.2.1. Apresentação da ideia

Nessa fase o professor/narrador apresentará aos alunos/jogadores um ambiente de jogo e uma proposta de aventura. O ambiente de jogo consiste na definição do lugar e do tempo onde a narrativa acontecerá. No caso específico dessa proposta a narrativa se passará, sobretudo, em cidades como Rio de Janeiro, São Paulo, Brasília, Porto Alegre e Juiz de Fora, centros urbanos de destaque no conjunto de eventos que marcam os acontecimentos políticos do país entre 1961 e 1964. Em seguida o narrador apresentará o problema inicial - a renúncia de Jânio Quadros - os jogadores passarão à tarefa de construir os seus personagens. Como se trata de uma “aventura fechada”, os alunos deverão escolhê-los a partir dos tipos previamente apresentados, como já explicitiei no item 1 da proposta.

### 3.2.2.2. Criação dos personagens

Para a confecção dos personagens os jogadores deverão realizar uma pesquisa prévia e sucinta sobre o período. É importante que a interpretação procure ser o máximo possível fiel ao período e caberá ao professor/narrador a missão de orientar a todos com o intuito de evitar descaracterizações e teleologias. Por exemplo: o aluno que escolher interpretar um político do Partido Trabalhista Brasileiro deverá se inteirar sobre as possibilidades de pensamento e ação que os membros do PTB, em suas mais variadas tendências, possuíam no início da década de 1960. O objetivo aqui não é limitar as experiências históricas, mas enxergar as possibilidades múltiplas de ação dentro de uma realidade social, política e simbólica específica. A partir disso alunos e alunas confeccionarão um breve texto contendo a biografia dos seus personagens, o qual será entregue ao professor responsável pela criação da proposta de aventura.

Nessas biografias deverão constar informações como: lugar e data de nascimento, formação, habilidades físicas e intelectuais desenvolvidas, círculos sociais e familiares, posicionamentos político-ideológicos, eventos marcantes na constituição da personalidade e dos posicionamentos, etc. Tudo isso será de grande valia para que o narrador crie uma proposta de aventura que integre de forma dinâmica e envolvente a todos os alunos e alunas participantes do jogo. Sem essas informações a trama a ser construída pode tornar-se vazia, desestimulante e enfadonha.

Não pretendo aqui encerrar possibilidades de interpretação de personagens, mas apresentar um pequeno esboço que pode auxiliar na interpretação de tipos sociais e profissionais que, de algum modo, podem ser integrados de modo mais orgânico à trama apresentada pela proposta de aventura:

- *Assessor político de João Goulart*: personagem responsável por assessorar João Goulart em momentos políticos importantes; pode ser importante para algumas tramas políticas e para a circulação de informações internas e de bastidores.

- *Político da UDN*: pode ser um deputado ou apenas um militante do partido; peça chave na articulação política de oposição ao trabalhismo e de defesa de soluções políticas

baseadas na ruptura institucional; pode também possuir bom trânsito político com setores não legalistas do exército.

- *Jornalista/repórter*: personagem responsável não apenas pela elaboração de matérias jornalísticas para o semanário ou diário onde trabalha, podendo se constituir como um elemento presente nas relações sociais e políticas do período.

- *Líder sindical*: importante na articulação dos movimentos de trabalhadores que pressionam o Estado por reformas na sociedade brasileira; pode ter um papel destacado no contexto de radicalização dos debates sobre as Reformas de Base.

- *Militar*: pode ser um militar legalista ou defensor do impedimento do governo de João Goulart; dependendo do enfoque pode ter papel relevante nos acontecimentos de março de 1964.

que se conduzem pela trama quanto a compreensão do período vivenciado no jogo.

A ficha deve apresentar as características físicas dos personagens, bem como seus atributos e habilidades intelectuais, sociais, etc. A interpretação realizada pelo jogador deve estar em consonância com os elementos que configuram os personagens criados.

### 3.2.3. Proposta de aventura

Nesse momento, é da responsabilidade do narrador apresentar um problema inicial que envolva alguns (ou todos) os jogadores e a partir do qual a aventura começará a se desenrolar. Já está claro que a questão propulsora da trama se encontra na decisão do presidente Jânio Quadros de renunciar à presidência da República. Sendo assim, uma proposta inicial de aventura poderia se dar nos seguintes termos:

*Jânio Quadros surgiu na vida pública na cidade de São Paulo, quando foi vereador em 1948, deputado estadual em 1950 e prefeito em 1953. Sua carreira política é considerada meteórica e seus discursos moralizantes e de combate ostensivo à corrupção acabaram reverberando no eleitorado e possibilitando sua vitória nas eleições presidenciais em 1960. Sua campanha baseada no slogan da “vassoura” e no jingle “varre, varre vassourinha”*

*prometiam limpar o país da corrupção e moralizar definitivamente a vida pública. Em seu discurso de posse Jânio Quadros atacou Juscelino Kubitscheck, a quem atribuía a responsabilidade pela inflação e pela dívida externa, e suas ações políticas à frente do governo federal eram bastante controversas, indo da proibição às rinhas de galo à condecoração de Che Guevara com a Grã Cruz da Ordem Internacional. No entanto, estamos diante de um fato notório e, num primeiro momento de difícil compreensão para todos nós. O Sr. Presidente da República Jânio Quadros acaba de entregar ao presidente da Câmara de Deputados Ranieri Mazzili em Brasília a sua carta de renúncia à presidência. Enquanto isso, o vice-presidente João Goulart, do Partido Trabalhista Brasileiro, encontra-se em Brasília, o que torna o nosso cenário político um complexo de incertezas. I*

A partir de tal brevíssima a introdução ao problema o narrador passa a interpelar os personagens, que de alguma forma estarão integrados à trama e aos acontecimentos, e convidá-los à ação. Nesse sentido poderíamos imaginar uma situação na qual um dos jogadores faz parte da comitiva que acompanha o vice-presidente João Goulart à China. tal jogador é um membro do PTB e trabalha em funções de secretariado executivo junto ao vice. É este secretário, portanto, quem toma conhecimento da notícia ao receber um telefonema de Brasília e cabe a ele transmitir a notícia a Jango. O personagem, a partir daí tem à sua frente uma série de possibilidades. Ele pode resolver não dar a notícia de imediato e consultar alguém de sua confiança, pode inclusive nem dar a notícia.

Um outro exemplo poderia se dar sobre um possível personagem ligado às forças políticas udenistas e que, diante da renúncia de Jânio, poderá se mobilizar junto a políticos e militares conservadores no intuito de impedir a posse do vice-presidente. Ou seja, o narrador deverá integrar os personagens à trama, dando a ela movimento, e coerência histórica.

#### 3.2.4. Cronologia

Esse instrumento será crucial na condução da narrativa proposta pelo professor/narrador. É a partir dele que a trama deve ser guiada, já que o objetivo é passar pelos principais eventos históricos que marcaram o Brasil da renúncia de Jânio à queda de Jango. Eis abaixo um esboço dos principais acontecimentos que marcam o recorte proposto:

- 1961

- *31 de janeiro*: Jânio Quadros (EDN, PTN, PDC, PR, PL) e João Goulart (PTB, PSD) tomam posse como presidente e vice-presidente respectivamente.

- *Agosto*: Jânio Quadros renuncia à presidência e setores militares tentam impedir a posse do vice João Goulart, que acaba por assumir o cargo sob um regime parlamentarista.

- 1962

- *Agosto*: É criado o CGT (Comando Geral dos Trabalhadores) no IV Encontro Sindical Nacional, em São Paulo. Seu objetivo era organizar o movimento sindical brasileiro.

- 1963

- *Janeiro*: 80% dos eleitores escolhem a volta do presidencialismo em plebiscito.

- *Março*: É aprovado o Estatuto do Trabalhador Rural pelo Congresso.

- *Outubro*: Jango tenta junto ao Congresso a aprovação de um “estado de sítio”, mas encontra forte resistência e opta por uma maior aproximação com o movimento sindical e setores nacional-reformistas. A partir daí iniciam-se as lutas pelas chamadas reformas de base.

- 1964:

- *13 de março*: Comício da Central do Brasil, no Rio de Janeiro, com a participação de 300 mil pessoas.

- *1º de abril*: após forte radicalização do processo político um golpe civil-militar depõe o presidente João Goulart.

### 3.2.5. Fontes históricas

O contato com as fontes históricas será de suma importância durante todo o processo envolvendo o jogo. Desde a montagem dos personagens (que passará por uma pesquisa prévia a respeito de grupos sociais e personagens políticos envolvidos na trama do período) até os vários momentos da narrativa. O narrador/professor poderá se utilizar de fontes jornalísticas, documentos escritos oficiais, fotografias, fonogramas, vídeos, etc. Tudo o que puder contribuir para com a reconstrução do período narrado terá grande relevância no sucesso da trama proposta.

Dessa forma, o professor de História que narra o jogo deverá realizar um conjunto de intervenções juntos aos alunos/jogadores no sentido de mediar sua relação com os



documentos, auxiliando no processo de crítica das fontes e enriquecendo tanto a interpretação dos jogadores que se conduzem pela trama quanto a compreensão do período vivenciado no jogo.

### **3.3. RPG: uma ferramenta didática para trabalhar os desafios contemporâneos do ensino de História**

Como já mencionado anteriormente, um dos grandes desafios do ensino de história na educação básica consiste em desenvolver juntos aos estudantes a percepção sobre os aspectos que integram categorias como cientificidade e temporalidades de forma articulada.

Um dos principais elementos componentes das temporalidades reside na relação presente-passado-presente, por meio da qual o historiador, partindo do seu momento presente se utiliza de fontes e metodologias para reconstituir por meio de uma narrativa as experiências dos homens e das mulheres que viveram em tempos outros, no passado. A partir da narrativa construída com base na pesquisa e na investigação esse mesmo historiador contribui para a formação de novas visões sobre o passado, desenvolvendo também formas mais elaboradas de orientação temporal àqueles que tomarem contato com suas narrativas. Não podemos deixar de lembrar que este processo nos remete tanto ao “círculo hermenêutico” de Paul Ricoeur como às noções de “consciência histórica” e “competência narrativa” de Jörn Rüsen.

A partir de tais considerações é importante que pensemos na seguinte questão: como o RPG pode habilitar professores e alunos a encarar o desafio de operar intelectualmente com a interface temporalidades- cientificidade, ou seja, como podemos nos utilizar do jogo para compreender essa ida ao passado a partir do presente e a volta a este a partir da investigação científica e produção de narrativas sobre o passado, sem cairmos em relativismos e nos distanciarmos da ciência histórica ? Para responder a essa pergunta farei apontamentos sobre algumas das etapas que integram o jogo.

Um dos primeiros momentos do jogo é a montagem de uma narrativa inicial a ser apresentada aos jogadores. Junto a esta etapa ocorre também o processo de criação dos personagens pelos alunos-jogadores, já que, para que uma aventura seja criada, é necessário que o narrador saiba com quais personagens poderá contar. Todo esse momento (e também os outros como a própria interpretação dos personagens durante a narrativa) necessita estar ancorado num consistente trabalho com fontes históricas. Portanto, juntamente ao início do jogo (criação da aventura e montagem dos personagens), o professor juntamente aos alunos faz um levantamento de fontes que auxiliem na reconstituição do momento histórico a ser

narrado-jogado. Com isso garantimos que o trabalho não se perca nos domínios da mera imaginação e da narrativa ficcional. Por mais que uma aventura de RPG a serviço do ensino de História traga liberdades imaginativas é fundamental que não se rompa com os elementos que caracterizam e justificam a cientificidade da narrativa histórica: o trabalho de questionamento e crítica de fontes documentais variadas (jornais, revistas, depoimentos, livros didáticos, músicas, filmes, etc.). Sendo assim, é crucial que o substrato da aventura narrada pelo professor esteja impregnada de “fatos verificáveis” mediante uso de “evidências”, como nos chamaria a atenção o historiador Eric Hobsbawn. Acredito que a utilização das fontes históricas pode conferir maior rigor e compromisso do jogo com os objetivos e procedimentos da disciplina História, principalmente porque aproxima alunos e alunas dos procedimentos tão característicos do trabalho realizado pelos historiadores. De acordo com Caimi (2008):

“Mais do que objetos ilustrativos, as fontes são trabalhadas no sentido de desenvolver habilidades de observação, problematização, análise, comparação, formulação de hipóteses, crítica, produção de sínteses, reconhecimento de diferenças e semelhanças, , enfim, capacidades que favorecem a construção do conhecimento histórico numa perspectiva autônoma”. (CAIMI: 2008. p. 141)

Ao trabalhar com as fontes históricas no processo do jogo alunos e alunas da educação básica têm a chance de, sob a mediação do professor, desenvolver um conjunto de habilidades intelectuais necessárias ao processo de produção de um saber histórico, aqui, de natureza escolar.

O trabalho com as fontes somado à narrativa construída pelo professor em colaboração com alunos-jogadores que a vivenciam na experiência de jogo acaba por desenvolver a percepção do funcionamento das temporalidades tão almejado pelos docentes de História, dentre os quais se inclui o autor dessa dissertação. Se dividirmos a operação mental com as temporalidades em três momentos - a exemplo do círculo hermenêutico de Ricoeur e suas *mimeses* - podemos afirmar o seguinte:

1) *Escolha da aventura*: aqui professores e alunos mobilizados pelas demandas dos programas curriculares, mas também pelos seus interesses específicos, escolhem uma ambientação histórica na qual a trama será jogada e vivenciada. Nesse momento o que

podemos observar não é nada mais nada menos do que professores e alunos partindo do presente - mobilizados pelos imperativos deste - em direção ao passado.

2) *Construção da narrativa, montagem dos personagens e narração e jogo propriamente dito*: momento de manipulação das fontes históricas no sentido de conferir verossimilhança à narrativa proposta. Momento também de desenvolver nos estudantes os procedimentos de investigação típicos da ciência da história, possibilitando uma aproximação com um passado possível.

3) *Pós-jogo*: aqui se dá a volta ao presente, quando professores e alunos juntos avaliam o valor da experiência vivida e as transformações causadas por esta no que diz respeito à orientação temporal, ou seja, às possibilidades de relacionar presente e passado.

Com isso, defendo que o RPG, se trabalhado com rigor crítico e métodos que dialoguem com os procedimentos necessários à construção do saber histórico, pode configurar-se numa importante arma pedagógica para enfrentar os desafios impostos pelo mundo contemporâneo ao ensino da disciplina História.

## CONSIDERAÇÕES FINAIS

Ser professor de História hoje demanda uma grande disponibilidade para encarar desafios. O docente nesta área, além das dificuldades estruturais da educação brasileira, precisa enfrentar uma série de discussões em variados terrenos disciplinares sem as quais o seu trabalho pode não gerar frutos intelectuais tão salutares. Articular as reflexões da Teoria da História com as do campo próprio da Educação e dominar uma vastidão de saberes práticos e habilidades emocionais fazem parte da tarefa cotidiana deste profissional. O ambiente de uma sala de aula da educação básica requer de nós toda essa energia e empenho. Ter boas condições de trabalho é um pressuposto, claro. Mas produzir discussões e diálogos que possibilitem que os objetivos cruciais da nossa disciplina sejam cumpridos requer de nós muito mais. Nesse sentido, é importante que enfrentemos com vigor os desafios intelectuais apresentados a nós diariamente pelo mundo contemporâneo.

Uma das grandes dificuldades da disciplina História é garantir junto a alunos e alunas da educação básica o desenvolvimento de uma percepção mais elaborada com as temporalidades. A proposta deste trabalho foi oferecer algumas pistas e possibilidades para a transformação das dificuldades relacionadas à elaboração mental das temporalidades em “competência narrativa” - como diria Rüsen - e capacidade de orientação temporal. O RPG foi apresentado aqui como uma ferramenta potente nesse processo. Sabemos que não é possível desenvolver uma reflexão como esta com o intuito de esgotar as possibilidades de discussão e debate sobre métodos e estratégias para o ensino de História. Nem mesmo desejo que a discussão realizada nos limites desse trabalho seja encarada como uma cartilha a ser aplicada pelo docente do ensino básico. A minha intenção foi primordialmente estabelecer diálogos possíveis entre teóricos como Paul Ricoeur e Jörn Rüsen no sentido de repensar o uso do jogo RPG nas aulas de História, sobretudo porque este baseia-se fundamentalmente na narrativa, categoria tão importante para compreendermos a apreensão intelectual do tempo. Entendo que a partir do uso das ferramentas teóricas e conceituais desses dois autores é possível repensarmos práticas docentes e aumentar consideravelmente o sentido da nossa disciplina para os jovens estudantes de hoje.

## REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

BARROS, José D'Assunção. Paul Ricoeur e a Narrativa Histórica. IN: **História, imagens e narrativas**. n. 12, abril/2011.

CERRI, Luís Fernando. Os conceitos de consciência histórica e os desafios da didática da histórica. **Revista de História Regional**, v.6, n.2.

GABRIEL, Carmem Teresa. **Teoria da História e narrativa**: diálogos com Paul Ricoeur. IN: Revista Brasileira de História, vol. 32, nº 64.

GABRIEL, Carmen Teresa. **Usos e abusos do conceito de transposição didática** (Considerações a partir do campo disciplinar da História). IN: <http://www.ichs.ufop.br/perspectivas/anais/GT0509.htm>.

GABRIEL, Carmen Teresa. **O processo de produção dos saberes escolares no âmbito da disciplina de História**: tensões e perspectivas. UFRJ/FE/NEC.

LIMA, Maria. Consciência histórica e educação histórica: diferentes noções, muitos caminhos. In: MAGALHÃES, M., ROCHA, H., RIBERIRO, J. e CIAMBARELLA, A. (orgs.) **Ensino de história** - usos do passado, memória e mídia. Rio de Janeiro: FGV, 2014.

MONTEIRO, Ana Maria F. da Costa. **Entre o estranho e o familiar**: o uso de analogias no ensino de história. Cad. Cedes, Campinas, vol. 25 n. 67, p. 333-347, set./dez. 2005.

MONTEIRO, Ana Maria F. da Costa e PENNA, Fernando Araújo. **Ensino de História**: saberes em lugar de fronteira. Educação e Realidade, Porto Alegre, v. 36, nº 1, p. 191-211, jan./abr., 2011.

KOSELLECK, Reinhart. **Futuro Passado**: contribuição à semântica dos tempos históricos. Rio de Janeiro: Contraponto: Ed. PUC-Rio, 2006.

RICOEUR, Paul. **Tempo e Narrativa**. São Paulo: Papyrus, 1994.

RICON, Luiz Eduardo. **Mini Gurps: Quilombo de Palmares**, São Paulo: Devir Editora, 1999.

RÜSEN, Jörn. **Razão histórica: teoria da história fundamentos da ciência histórica**. Brasília: Editora Universidade De Brasília, 2001.

RÜSEN, Jörn. Aprendizado histórico. In: SCHMIDT, M. A., BARCA, I., MARTINS, E. R. (orgs.). **Jörn Rüsen e o ensino de história**. Curitiba: Ed. UFPR, 2010.