



Universidade do Estado do Rio de Janeiro

Centro de Educação e Humanidades

Faculdade de Formação de Professores

Diogenes Antônio Moreira Junior

**A aula como uma batalha de textos: a teoria e o ensino de História através
do jogo Tempos & histórias**

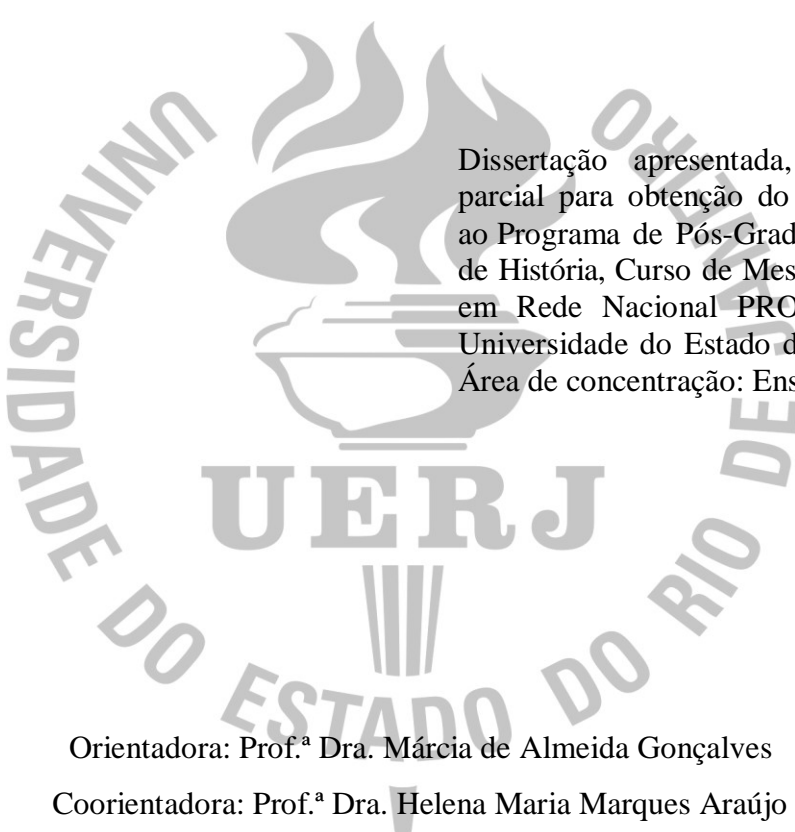
São Gonçalo

2020

Diogenes Antônio Moreira Junior

A aula como uma batalha de textos: a teoria e o ensino de História através do jogo

Tempos & histórias



Dissertação apresentada, como requisito parcial para obtenção do título de Mestre, ao Programa de Pós-Graduação em Ensino de História, Curso de Mestrado Profissional em Rede Nacional PROFHISTORIA, da Universidade do Estado do Rio de Janeiro. Área de concentração: Ensino de História.

Orientadora: Prof.^a Dra. Márcia de Almeida Gonçalves

Coorientadora: Prof.^a Dra. Helena Maria Marques Araújo

São Gonçalo

2019

CATALOGAÇÃO NA FONTE
UERJ/REDE SIRIUS/CEHD

M838 Moreira Junior, Diogenes Antônio.
A aula como uma batalha de textos: a teoria e o ensino de História através do jogo Tempos & histórias / Diogenes Antônio Moreira Junior. – 2019. 145f.: il.

Orientadora: Prof.^a Dra. Márcia de Almeida Gonçalves.
Coorientadora: Prof.^a Dra. Helena Maria Marques Araújo
Dissertação (Mestrado Profissional em Rede Nacional PROFHISTORIA) – Universidade do Estado do Rio de Janeiro, Faculdade de Formação de Professores.

1. História – Estudo e ensino – Teses. 2. Jogos educativos – Teses.
I. Gonçalves, Márcia de Almeida. II. Araújo, Helena Maria Marques. III. Universidade do Estado do Rio de Janeiro. Faculdade de Formação de Professores. IV. Título.

CRB/7 - 4994 CDU 93(07)

Autorizo apenas para fins acadêmicos e científicos, a reprodução total ou parcial desta dissertação, desde que citada a fonte.

Assinatura

Data

Diogenes Antônio Moreira Junior

**A aula como uma batalha de textos: a teoria e o ensino de História através do jogo
Tempos & histórias**

Dissertação apresentada, como requisito parcial para obtenção do título de Mestre, ao Programa de Pós-Graduação em Ensino de História, Curso de Mestrado Profissional em Rede Nacional PROFHISTÓRIA, da Universidade do Estado do Rio de Janeiro. Área de concentração: Ensino de História.

Aprovada em 22 de julho de 2020.

Banca Examinadora:

Prof.^a Dra. Marcia de Almeida Gonçalves (Orientadora)

Faculdade de Formação de Professores - UERJ

Prof. Dra. Helena Maria Marques Araújo (Co-orientadora)

Faculdade de Formação de Professores - UERJ

Prof. Dr. Daniel Pinha Silva

Faculdade de Formação de Professores - UERJ

Prof.^a Dra. Carmen Tereza Gabriel Le Ravalec

Universidade Federal do Rio de Janeiro

São Gonçalo

2019

DEDICATÓRIA

Dedico ao amor e a felicidade, biografias da minha família.

AGRADECIMENTOS

A Ingrid – esposa, amiga, namorada, amante, paixão de muitas vidas – por acreditar nos meus sonhos, incentivar minhas tentativas, cobrar minha perseverança. Mãe, mulher, ser humano cativante, prestativa, empática, sensacional.

Ao Dudu, meu pequeno gigante filhote, razão do meu amadurecimento, motivação há quase 16 anos para insistir em aprender a ser pai.

A Letícia, presente de Deus, luz e leveza na dureza da rotina, razão e desrazão da minha vontade de viver. Você é um sonho realizado.

A minha mãe, inspiração da infância e torcedora das minhas realizações. Funcionária pública exemplar. Um orgulho e uma inspiração sobre honestidade.

Ao meu pai, amigo que mantinha a tranquilidade quando conversávamos das etapas cumpridas e das próximas no percurso desse Mestrado.

A família da minha esposa, sempre interessada no meu percurso acadêmico na busca de um espaço universitário.

Aos professores do PROFHISTÓRIA, poesias de uma vanguarda na multiplicação de uma formação de professores historiadores renovados na alma. Programa de Mestrado nacional que me permitiu revisitar práticas docentes e ressignificar o conhecimento acadêmico através da valorização de aulas brilhantes. Em especial, nessa trajetória, a minha orientadora professora Dra. Márcia de Almeida Gonçalves e os demais professores da banca examinadora, composta pela Dra. Helena Maria Marques Araújo, o Dr. Daniel Pinha Silva e a Dra. Carmen Tereza Gabriel Le Ravalec, muito gentis, entusiastas e mobilizados na leitura e debate do meu projeto e dissertação.

A FAPERJ, instituição que através da minha orientadora professora Dra. Márcia de Almeida Gonçalves, financiou boa parte da elaboração gráfica do material didático que desenvolvemos como proposição do PROFHISTÓRIA, o jogo Tempos & histórias.

Ao amigo Daniel Légora, o cara que abriu a porta de sua casa algumas madrugadas quando eu voltava das aulas do PROFHISTÓRIA no Rio de Janeiro para trabalhar algumas horas depois na unidade do curso CEDA em Cabo Frio. Gratidão por sua parceria!

A Cristina, coordenadora do Colégio Aprovado, profissional que foi gentil e flexível quando precisei da adaptação do horário do intervalo de uma das turmas para dar tempo de pegar o ônibus na rodoviária de Macaé rumo a UERJ. Sua humanidade me deu tranquilidade.

Aos colegas de turma, com especial gratidão por Susanna, Henrique, Elisa, Priscila e Thiago, responsáveis pela ação mais altruísta que já recebi na minha vida.

Aos alunos do 3º ano/2018 do Colégio Aprovado, galera que torcia pelos meus avanços no estudo e curtia conhecer os aprendizados. Vocês são eternos! Vocês têm que receber um pedacinho desse diploma.

A Rodrigo, tão humilde quanto genial, incentivador. O profissional que mais admirei após a minha mãe, o amigo que vibrou muito com minha conquista.

A Adonias, o amigo das resenhas mais plurais possíveis e o cara que me apresentou a agência de designer que materializou a face digital de Tempos & histórias.

Ao amigo André, parceiro de estágio no CETREINA na UERJ nos anos de 1998 e 1999, colega de sala de aula em tantas escolas nessas duas décadas de magistério e inspiração intelectual irrefutável.

As amigas Luciana e Juliana e ao amigo Rafa, família que acompanhou de perto o processo de conquista, sacrifício nas viagens e surgimento das ideias para o jogo.

Aos meus sobrinhos, afinal foram eles que ao lado do meu filho Eduardo jogaram pela primeira vez um rascunho de Tempos & histórias. A experiência daquela brincadeira familiar foi a primeira atividade empírica do jogo.

A turma especial do Ceda Cabo Frio em 2019, galera que abraçou Tempos & histórias e testou a brincadeira. Muitos ajustes vieram desse dia.

A UERJ, a instituição que mais me ensinou o que é a força da História, da sala de aula e de ser professor nesse país. Amo aquele lugar. O PROFHISTÓRIA foi um reencontro maravilhoso com essa universidade democrática.

RESUMO

MOREIRA JUNIOR, Diogenes Antônio. *A aula como uma batalha de textos: a teoria e o ensino de História através do jogo Tempos & histórias*. 2020. 145f. Dissertação (Mestrado Profissional em Rede Nacional PROFHISTORIA) – Faculdade de Formação de Professores, Universidade do Estado do Rio de Janeiro, São Gonçalo, 2020.

O jogo Tempos & histórias foi desenvolvido como um material pedagógico que integra conceitos, conteúdos e metodologias para colaborar com o aprendizado escolar nas áreas do conhecimento que envolvem a História, assim como possibilitar o desenvolvimento de habilidades através da ludicidade, na busca de fortalecer o compromisso no ensino de História na direção de uma cidadania voltada para os valores democráticos e de reconhecimento da diversidade no processo educacional. Como material didático para as aulas em História, o jogo Tempos & histórias entrelaça as diretrizes curriculares da Base Nacional Comum Curricular, sobretudo para as turmas de 6º ano do ensino fundamental anos finais, com referências do campo da Teoria da História, integração crítica entre a produção acadêmica e a prática docente na educação básica. Na busca da consecução desse objetivo, tematizamos especialmente as relações entre tempo e história, o debate acerca das habilidades na Base Nacional Comum Curricular e, por fim, detalhamos as implicações referentes a jogabilidade de Tempos & histórias.

Palavras-chaves: Ensino de História. Teoria da História. BNCC. Ludicidade. Jogo. Temporalidades.

ABSTRACT

MOREIRA JUNIOR, Diogenes Antônio. *The class as a text battle: the theory and teaching of history through the game Times & stories*. 2020. 145f. Dissertação (Mestrado Profissional em Rede Nacional PROFHISTORIA) – Faculdade de Formação de Professores, Universidade do Estado do Rio de Janeiro, São Gonçalo, 2020.

The game Times & Stories was developed as a pedagogical material that integrates concepts, content and methodologies to collaborate with school learning in the areas of knowledge that involve History, as well as enabling the development of skills through playfulness, in the quest to strengthen commitment in the teaching of History towards a citizenship focused on democratic values and recognition of diversity in the educational process. As a didactic material for History classes, the game Times & Stories intertwines the curricular guidelines of the National Common Base Curriculum, especially for the 6th year classes of elementary school, final years, with references from the field of Theory of History, critical integration between the academic production and teaching practice in basic education. In the pursuit of achieving this goal, we have especially focused on the relationship between time and history, the debate about the skills in the National Common Base Curriculum and, finally, we detail the implications regarding the gameplay of Times & stories.

Keywords: History teaching. Theory of History. BNCC. Playfulness. Game. Temporalities.

LISTA DE ILUSTRAÇÕES

Figura 1 - Tabuleiro do jogo Tempos & histórias	60
Figura 2 - Carta Para quantos são nossa democracia?	63
Figura 3 - Quis da Carta Para quantos são nossa democracia?.....	63
Figura 4 - Carta A mulher na Roma antiga	67
Figura 5 - Carta Os Croods	68
Figura 6 - Carta A origem	68
Figura 7 - Carta Existe história antes da escrita	69
Figura 8 - Carta América antes da América	70
Figura 9 - Carta Cadê o nosso tempo?	70
Figura 10 - Carta Aksum, Axum: África de reinos e impérios”	71
Figura 11 - Carta Astecas	71
Figura 12 - Carta A cidade voadora	73
Figura 13 - Quiz da Carta A cidade voadora	73
Figura 14 - Carta Luzia, nosso passado apagado	74
Figura 15 - Quiz da Carta Luzia, nosso passado apagado	74
Figura 16 - Carta O tempo tem tempos	77
Figura 17 - Quis da Carta O tempo tem tempos	78
Figura 18 - Carta O Calendário Maia	81
Figura 19 - Carta Ainda com muros: as cidades mais medievais	81

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

BNCC	Comum Curricular
LDB	Lei de Diretrizes e Bases
PCNS	Parâmetros Curriculares Nacionais
CNLD	Comissão Nacional do Livro Didático

SUMÁRIO

	INTRODUÇÃO	12
1	TEMPOS & HISTÓRIAS: BRINCANDO COM A TEORIA NO ENSINO DA HISTÓRIA	15
1.1	Inquietações Docentes	15
1.2	A relação entre a Teoria da História e o jogo Tempos & histórias	23
1.2.1	<u>A cultura da visualidade nos estudos das histórias</u>	24
1.2.2	<u>“Climas” fazem boas histórias</u>	27
1.3	Reflexões acerca do tempo histórico no ensino da história	29
1.3.1	<u>Temporalidades: desafio crônico para a aprendizagem em História</u>	29
1.3.2	<u>Experiência & Expectativa: o diálogo com Koselleck</u>	37
2	BNCC, APONTAMENTOS NA PRÁTICA DO ENSINO DE HISTÓRIA	41
2.1	Problematizações e Perspectivas	41
2.2	Ludicidade e BNCC	49
2.3	As bases da BASE: os papéis em Tempos & histórias	52
3	TEMPOS & HISTÓRIAS: AS REGRAS DO JOGO	55
3.1	A regra é clara: nem tudo pertence à história	55
3.2	Vamos ao tabuleiro: as peças da história	58
3.3	Tempos & histórias: teoria e jogabilidade	64
3.3.1	<u>Clima Histórico</u>	65
3.3.2	<u>Horizonte de Expectativas</u>	72
3.3.3	<u>Fundo Permanente</u>	76
3.3.4	<u>Tempo e Durações</u>	79

3.3.5	<u>Para além das Zonas Especiais</u>	80
3.3.6	<u>Tempos & histórias: desafios da jogabilidade na prática</u>	83
	CONCLUSÃO	86
	REFERÊNCIAS	89
	ANEXO A – Tabuleiro do Jogo Tempos & histórias	92
	ANEXO B – Layout das cartas – Clima Histórico & Fundo Permanente	93
	ANEXO C – Layout das cartas – Tempo E Durações & Horizonte de Expectativas	94
	ANEXO D – Cartas da Zona Especial Clima Históricos	95
	ANEXO E - Cartas da Zona Especial Fundo Permanente	98
	ANEXO F - Cartas da Zona Especial Tempo E Durações	101
	ANEXO G - Cartas da Zona Especial Horizontes e Expectativas	104
	ANEXO H – Cartas das casas do tabuleiro e referencias na internet das imagens	107
	ANEXO I – Manual de instruções	125
	ANEXO J – Gabarito ou padrão respostas das cartas	131

INTRODUÇÃO

O brincar não é um escape à vida: é uma parte integral da vida (*Schiller, In.: Cardoso & D'ávila*).

A reflexão do poeta, filósofo e historiador alemão Friedrich Schiller reporta a um dos pressupostos que impulsionou minha trajetória no PROFHISTÓRIA à elaboração de um jogo didático como proposição acadêmica e pedagógica. Nesse sentido, no percurso das leituras, aulas, debates e ressignificação dessas experiências na prática docente, assim como através da construção de um projeto que integrasse o aspecto lúdico as referências da Teoria da História e, sobretudo, ao exercício do ensino de História na educação básica, esse desígnio ganhou materialidade.

Tempos & histórias é um jogo de tabuleiro. Em seu processo de estruturação mobilizamos alguns autores e conceitos da Teoria da História. As escolhas passaram pelo entendimento da importância que tais discussões teriam nas ações metodológicas e epistemológicas do ensino de História. É inequívoco que o ingresso no programa do PROFHISTÓRIA foi determinante nesse movimento de percepção e seleção. Através do ciclo de estudos que o curso promoveu, possibilitou-se o contato com parte dessas referências teóricas pela primeira vez no meu processo de formação acadêmica. Outrossim, foi possível reelaborar a compreensão acerca de outras categorias conceituais e o vislumbre da potência de associação de tal universo teórico com a sala de aula, tanto na conjuntura contemporânea a essa formação continuada, quanto na crítica das memórias docentes de duas décadas.

O jogo Tempos & histórias também foi referencializado pela Base Nacional Comum Curricular (BNCC). Mesmo considerando o conjunto de aspectos desse documento e suas demandas na direção de inúmeras problematizações acerca do seu processo de elaboração e na composição de suas propostas, o que foi brevemente tecido no decorrer da dissertação, seu caráter normativo, seja para a elaboração de materiais didáticos, seja sobre as práticas conceituais e metodológicas nas relações de ensino-aprendizagem da educação básica, senão lhe projetou como um imperativo na construção de todo corpo didático e pedagógico que envolve a aprendizagem nessa etapa escolar, o impulsionou como mais um referencial teórico. A perspectiva de criação de um material pedagógico para instrumentalização lúdica voltado fundamentalmente para as aulas de História no 6º ano do ensino fundamental anos finais levou em conta tal importância nessa inserção.

Através da análise da versão homologada da BNCC em dezembro de 2017, alguns de seus itens estruturantes, especialmente os eixos temáticos, os objetos de conhecimento e as habilidades, nortearam as intencionalidades na formatação dos elementos, dos conteúdos que fariam parte do tabuleiro, das cartas, isto é, da própria estrutura de Tempos & histórias. Nada disso implicou no movimento de transcrição rasa e absoluta das diretrizes curriculares propostas pelo documento, mas efetivou-se como um dos paradigmas para a consecução do jogo.

A integração de autores e conceitos da Teoria da História com as diretrizes da BNCC para o ensino de História no 6º ano e a empatia pela ludicidade de um jogo enquanto recurso metodológico em uma relação de aprendizagem nortearam a elaboração da proposta. Contudo, esse campo teórico foi entremeado por algumas experiências de utilização de versões preliminares do jogo, o que indicaremos na conclusão do trabalho de forma mais efetiva. Em um tom introdutório é importante mencionar esses testes para explicitar que Tempos & histórias não resultou de insights subjetivos isolados. Assim como as percepções que a jogabilidade propiciou com grupos de alunos em contextos escolares distintos, o PROFHISTÓRIA, através de cada etapa institucional que essa formação exige, foi inferindo direções a esse projeto. Certamente esse material lúdico e pedagógico para o ensino de História foi edificando-se em etapas dialéticas e dialógicas dos aprendizados acadêmicos e dos saberes docentes.

A proposição em forma de jogo está pautada nessa dissertação. Ela foi organizada em três capítulos, a saber: 1. Tempos & histórias: brincando com a Teoria no ensino da História; 2. BNCC, apontamentos na prática do ensino de História; 3. Tempos & histórias: as regras do jogo.

No capítulo 1 realizamos a explicitação das motivações para a elaboração do jogo Tempos & histórias. Pautando nossas inquietudes no tempo presente e experiências biográficas, justifica-se a ação de construção do jogo de tabuleiro na trajetória do Mestrado Profissional. Na efetivação desse propósito, explica-se os elementos da Teoria da História selecionados, com breves apresentações conceituais de cada um desses autores e categorias e suas inserções na efetividade de um material didático para o ensino de História no 6º ano do ensino fundamental anos finais.

No capítulo 2 permeamos o debate sobre a inserção da BNCC no jogo. Entretanto, antes de inferir onde os elementos desse documento estão presentes e as razões dessa intercessão, abriu-se um espaço de problematização de sua construção e um debate conceitual sobre uma de suas categorias mais expressivas para Tempos & histórias: as habilidades. Foi no campo desse conceito que se fez necessário fazer ilações sobre as variáveis que o material diagrama na busca de valorizar tal componente em uma metodologia de ensino e aprendizagem.

O capítulo 3 retoma considerações conceituais dos capítulos 1 e 2, sobretudo no campo dos autores e conceitos da Teoria da História inseridos em Tempos & histórias. O propósito dessa seção do texto atende a ideia de qualificação da descrição do jogo. O detalhamento de sua estrutura, o uso de algumas ilustrações para exemplificação, as correlações do material didático com a BNCC, tudo isso foi expresso na direção de apresentar a materialidade do jogo de tabuleiro e manter aberto o sentido reflexivo que ele emana, assim como suas inserções na integração da teoria com a prática docente.

Ainda na estruturação do capítulo 3, tecemos algumas problematizações acerca da efetividade do uso de Tempos & histórias em sala de aula. É uma tentativa de apresentar que mesmo com um ciclo de regras e intencionalidades, o material pode e deve ficar aberto as traduções que a autonomia do professor pressupõe. Por razões diversas, tais como tempo disponibilizado para jogabilidade, adaptação a planejamento de trabalho, quantidade de alunos a integrar ao processo metodológico, entre outras, o jogo pode ser suporte para uso parcial de seus elementos, envolto em um corpo heterogêneo de ações pedagógicas para o ensino de História, como cartas específicas, recortes analíticos no tabuleiro ou dos vídeos intrínsecos aos QRCODES. Por fim, o capítulo abre um debate pontual sobre teoria dos jogos para complementação da sustentação teórica da proposição.

Destarte, Tempos & histórias é uma proposição de ilações plurais. Evidenciar os pressupostos teóricos e as possibilidades metodológicas pensadas e oferecidas através do jogo é um ato de pretensão na direção de alcançar a elaboração acadêmica que um programa do nível do PROFHISTORIA representa. E além desse limiar qualitativo, é expressão genuína da honra de participar desse projeto comprometido com a interação entre a produção acadêmica e nossa prática docente, atreladas a paradigmas inegociáveis a nossa profissão: a valorização da pluralidade e de práticas éticas na direção democrática.

1 TEMPOS & HISTÓRIAS: BRINCANDO COM A TEORIA NO ENSINO DA HISTÓRIA

Para o aluno, sair do presente significa descentrar, deixar de tomar seus valores e parâmetros de julgamento, para analisar outras realidades e outras culturas. A História é, portanto, a disciplina que potencializa, como poucas outras, tal movimento de descentração.

Miranda

1.1 Inquietações docentes

Quando vislumbro uma imagem ou identidade para simbolizar a forma como penso o que é a história, escuto a voz de Jorge Vercillo cantando um trecho da música “*Ela une todas as coisas*”¹. Passado, por vezes ultrapassado, presente e futuro. Passado que não passa, mas também que transpassa e representifica-se (Cartroga, 2001). Ainda que nas palavras de François Hartog o presente esteja tornando-se onipresente e uma nova ordem do tempo demarcada pela desorientação, instantaneidade e incertezas no futuro, um novo regime de historicidade que naufraga o paradigma moderno de história neste alvorecer do século XXI, muitos passados estão sendo mobilizados em uma batalha de memórias. Alguns discursos de ódio da atualidade não se encerram no presente e são para seus emissores, desejos de passados futuros. Aliás, discursos e práticas².

De certo modo, “a história vivida se distingue da história escrita” (M. Halbwachs, 1997), entretanto onde a história não está? Se realmente ela produz ou remete a um “doce mistério de rio” e efetivamente tem a “transparência de um mar” já depende de muitos fatores ou dos focos que a narrativa investiga e conta. Amarga na apropriação e vivência de alguns, impele-nos a

¹ Essa canção é uma composição do próprio cantor, além da autoria de Joao Batista Maranhão Filho e Jorge Luiz Sant'anna Vercillo.

² É incrível como o presente nos inunda dessa tormenta presentista. No dia seguinte a produção dessa parte da dissertação, as redes sociais e sites de notícias vinculam a seguinte informação: “Bolsonaro estimula celebração do golpe militar de 1964 nos quartéis”. Parece-me nada tão típico do presentismo do que essa velocidade da informação nos meios de comunicação virtuais, entretanto reiterando o movimento de fortalecimento de passados presentes, a batalha de textos e memórias de nossa conjuntura política.

assumir o protagonismo que a formação, a linguagem, a epistemologia e a ação profissional nos permitem nos campos das histórias. Na ótica atual, o historiador, Eric Hobsbawm, ressaltou a relevância dessa atuação:

A destruição do passado - ou melhor, dos mecanismos sociais que vinculam nossa experiência pessoal à das gerações passadas é um dos fenômenos mais característicos e lúgubres do final do século XX. Quase todos os jovens de hoje crescem numa espécie de presente contínuo, sem qualquer relação orgânica com o passado público da época em que vivem. Por isto os historiadores, cujo ofício é lembrar o que outros esquecem, tornam-se mais importantes que nunca no fim do segundo milênio. (HOBSBAWM, 2003, p.13)

Dimensão transtemporal, polissêmica, a história é tão abrangente quanto lacunar. Contudo, sua abrangência tem a ver com a amplitude inerente as experiências produzidas pela humanidade. São tantas histórias possíveis. Depende das narrativas, dos narradores, dos registros produzidos, descobertos, disponíveis e revelados (ou seriam desvendados?). Depende das interpretações, do elo que a pesquisa vai propor em cada fatia do tempo, dessa imanente subjetividade que alimenta as escolhas, intenções e proposições de cada ação de historicização que nossas relações intersubjetivas produzem.

Em direção oposta, a História que coleciona essas “tantas histórias” é um saber que tem seus protocolos metodológicos. A historicidade da produção historiográfica nos revela escolas e campos múltiplos dessa ciência, mas com a mesma representatividade impõe seu aparato conceitual com os registros, narrativas, pesquisas e conhecimento. Não pode ser toda história que vira produção da História, como expresso pelo professor Daniel Pinha em seu artigo *Ampliação e veto ao debate público na escola: história pública, ensino de história e o projeto “escola sem partido”* para a Revista Transversos:

Associada à modalidade escolar de produção e circulação do conhecimento histórico, isto é, aquela praticada por professores de História e seus alunos, o debate sobre a história pública – e sobre aquilo que é considerado tema de interesse público da audiência – ganha contornos específicos, considerando as regras pedagógicas próprias ao desenvolvimento dos argumentos históricos, levando em conta os diferentes graus de formação dos estudantes, a formação intelectual do professor e o acúmulo de saberes e vivências dos atores envolvidos no processo de ensino-aprendizagem. Um conhecimento que só se realiza plenamente se considera a participação decisiva do estudante e sua capacidade de pensar criticamente, tendo em conta o rompimento com naturalizações do senso comum e abertura de um horizonte de expectativas novo. (PINHA, 2019, p.31)

Mas não foram literalmente estas identidades epistemológicas que encontrei nas redes de informação, conhecimento e sistematização do ensino da História desde que comecei a passar a fronteira da formação acadêmica para as salas de aula entre os anos de 2000 e 2001.

Lá se foram quase 20 anos. Entre cursos preparatórios de pré-vestibular, turmas diversas dos anos finais do ensino fundamental, outras tantas turmas de ensino médio, por bom tempo na rede municipal de Cabo Frio, predominantemente na rede particular seria inequívoco inferir que do material didático ao perfil socioeconômico, étnico-racial e ideológico dos alunos, familiares e colegas de ofício a principal característica desse “saber profissional”³ foi a heterogeneidade dessas múltiplas histórias. De certo, a memória me remete a tantas formas de metodologias, avaliações, didáticas e tudo que o corpo do magistério na Educação Básica produz.

Por outro lado, foi difícil encontrar um “Espaço de experiência”⁴ onde o currículo em História fosse pautado nas abordagens temáticas e valorizasse o predomínio de aulas que, mesmo reconhecendo as circunscrições dos acontecimentos, fluísse entre os períodos, conjunturas e processos para priorizar o aprendizado dos fenômenos mais marcantes das identidades históricas das sociedades estudadas ou que fomentasse analogias no marcante jogo de permanências e rupturas, anacronias e sincronias, similitudes e diferenças que pautam as histórias intrínsecas a História.

A sequencialidade cronológica que vem apresentada em muitos livros didáticos utilizados para o ensino de História e preservado na estruturação dos objetos de conhecimento da versão homologada da BNCC para as turmas de ensino fundamental anos finais⁵ reporta a uma possibilidade de narrativas históricas limitadas. Parece-me sobressaltar um enfoque dos fatos e processos muito alinhados na direção da linearidade que os códigos numéricos da linha do tempo ressaltam. O passeio temporal que as histórias permitem, nos deixa mobilizar outras percepções das histórias vividas. Esse jogo de diálogos com as temporalidades evoca a identificação de similitudes culturais, ideológicas, morais, políticas, sociais e econômicas entre sociedades afastadas entre si pelo marco cronológico, mas que podem se aproximar no entendimento temático de uma reflexão. Assim também na direção contrária de problematização das distinções. E mais, notar que muitos tempos podem se encontrar em uma

³ TARDIF, MAURICE (2000). **Saberes profissionais dos professores e conhecimentos universitários**. Revista Brasileira de Educação, nº 13, p.5-24, Jan/fev/mar/abril.

⁴ Categoria desenvolvida por Reinhart Koselleck em **FUTURO PASSADO: Contribuição à semântica dos tempos históricos**. Remete a uma chave heurística acerca da presença dos passados e o respectivo conhecimento que desse processo se atrela as camadas do tempo, aos fenômenos históricos.

⁵ Nas diretrizes da BNCC para o ensino de História nas turmas de ensino fundamental anos finais, mesmo com a inserção da concepção de “unidades temáticas” e habilidades, a divisão dos conteúdos seriais reproduziu o padrão clássico. As turmas de 6º ano envoltas com “pré-história”, história antiga e parte da “medievalidade”. As turmas de 7º ano integradas a transição da “idade média” para a “idade moderna” e a maior parte desse último período. As turmas de 8º ano foram referencializadas com a transição da “idade moderna” para a “idade contemporânea” e seleções de eventos e processos do século XIX; Por fim, as turmas de 9º ano abordam a transição do século XIX para o XX e a seleção de eventos e processos predominantemente do século XX, com algumas inserções no novo milênio

datação, conjuntura e organização social. Vale lapidar esse olhar pluridimensional para as sociedades e períodos em contraposição a uma expectativa teleológica que a passagem sequenciada do passado para o presente e deste para o futuro pode prover na construção de uma cultura de compreensão do tempo histórico.

No campo desta fronteira, como problematizado por Jean-Claude Forquin⁶ na questão do “currículo formal” e “currículo real”, ou por André Chervel⁷ no debate acerca das “finalidades objetivas” e “finalidades reais”, nós, professores, somos agentes dialéticos da ressignificação desses processos. E assim tentamos fazer. As diretrizes curriculares e metodológicas das redes de ensino não implicam em formas alheias ou restritivas a nossa dialética pedagógica. A sala de aula fala. Todavia, isso não torna obsoletas as limitações enunciadas, até pelas molduras institucionais nas quais nossa prática docente está engendrada. Destarte, entre essa inventividade, capacidade de improviso, replanejamento da estrutura curricular oficial, “complementação” dos materiais didáticos, algumas políticas públicas de diversificação das propostas epistemológicas, como as leis 10.639 e 11.645⁸ e a intensa produção historiográfica das universidades, alguns pressupostos possuem potencialidade de maior inventividade e utilização na prática profissional docente.

Um campo do ensino de História referencial dentro desta problematização é o tempo. Em linhas gerais as aprendizagens acerca são apresentadas em uma esteira de montagem onde tanto nas proposições curriculares quanto nos livros didáticos impera a leitura de uma história linear e quadripartite e a sucessão dos eventos históricos fica explícita, até que ponto as aulas permitem a imersão dos estudantes nessas outras dimensões dos passados humanos? Carmem Tereza Gabriel em pesquisa com alunos da 3º série da rede estadual do Rio de Janeiro afirma que não existe por parte desses estudantes a compreensão efetiva dos contextos e “o tempo histórico, elemento incontornável na produção e ensino de história, encontrar-se-ia, paradoxalmente, ausente das aulas de história”. (GABRIEL, 2012, p.237-238).

Neste mesmo paradigma dos debates acerca da temporalidade, a professora Ana Maria Monteiro no texto “Tempo presente no ensino de história: o anacronismo em questão” destaca

⁶ FORQUIN, JEAN CLAUDE. "As abordagens sociológicas do currículo: orientações teóricas e perspectivas de pesquisa." In Educação e Realidade, 1996, vol. 21, n. 1, p. 187-198.

⁷ CHERVEL, A. (1990). **História das disciplinas escolares: reflexões sobre um campo de pesquisa.** Teoria & Educação, 2, 177-229.

⁸ A lei 10.639 foi sancionada em 9 de janeiro de 2003 pelo então Presidente da República Luis Inácio Lula da Silva. Ela instituiu adaptações na lei 9.394 de 1996 relativas às diretrizes e bases da educação nacional. Através da lei 10.639 torna-se obrigatório o ensino sobre História e Cultura Afro-Brasileira nos estabelecimentos de ensino fundamental e médio e o calendário escolar passou a ter o dia 20 de novembro como o Dia Nacional da Consciência Negra. Já a lei 11.645, sancionada também por Luis Inácio Lula da Silva acrescenta ao ajuste proposto pela lei 10.639 ao Artigo 26 da lei 9.394 de 1996 a obrigatoriedade de estudo nas escolas da história e cultura indígena.

a importância metodológica das interfaces entre as análises do presente com os passados, mas também enfatiza a crise do ensino de História:

Para que serve a história? Por que estudar e conhecer a história? Para que desenvolver estudos históricos? Para conhecer o que aconteceu no passado e com nossos antepassados? Para aprender com o passado? Para compreender a sociedade contemporânea? (MONTEIRO, 2012, p.191)

A empatia quanto ao uso do anacronismo como metodologia no ensino da História não é o ponto central da crítica que começava a tecer. O que podemos contabilizar é a forma como a sequencialidade cronológica intrínseca a linha do tempo quadripartite tornou-se uma viga do ordenamento das aulas e do enfoque acerca dos passados nos livros didáticos. Como afirmava Elza Nadail e Circe Bittencourt:

Estes conceitos acabam, entretanto, diluindo-se no decorrer do curso, sem articulação concreta com o conteúdo transmitido, ocorrendo na prática em geral e, para os alunos em particular, que ensinar história é, em princípio, e quase exclusivamente, comunicar um conhecimento factual do passado. (BITTENCOURT; NADAIL, 2004, p.75)

É fato que algum espaço ascendente para o campo da cultura e das mentalidades ou para as vozes dos grupos marginalizados conseguimos encontrar, mas apertado no planejamento burocrático, aspecto que enquadra uma série de aulas “clássicas” no ensino da História. Do extrativismo vegetal do Pau-brasil à mineração durante o Brasil colonial, o caminho é preparado para uma narrativa que mesmo não sendo uníssona, transmite uma imagem de uma versão oficial da História do Brasil, deixando tantos recheios do cotidiano no campo das intimidades, das relações e hierarquias sociais ou culturais na seara acadêmica da pesquisa historiográfica ou da formação ou iniciativa particular de alguns professores. E assim, a sucessão política do Império ou da República, através dos períodos instáveis da “República Velha” a “Nova República”, completam o quadro emoldurado⁹.

Essas considerações sobre as aulas de nossa disciplina podem acarretar a percepção de que o aprendizado não é sobre histórias no Brasil, mas sim “a” História do Brasil. A mudança da preposição e da desinência faz enorme diferença no que se concebe como ensino em História e na própria concepção do que é história. O tempo linear esvazia outras temporalidades relevantes e disponíveis para nosso aprendizado.

⁹ Essa expressão é importada do samba-enredo da Estação Primeira de Mangueira do ano de 2019. O sentido está na crítica das narrativas historiográficas eurocêntricas e a invisibilidade que produzem a ação histórica de grupos sociais distantes dos círculos de poder e instituintes de resistência.

No campo da história geral, a persistência do termo “Pré-história” para uma época cheia de histórias abre alas para outra gama de problemas nessa relação entre ensino da História e as temporalidades. Depois das “Civilizações” da antiguidade e o eurocentrismo implícito do conceito de “clássico”, aparece o recorrente anacronismo renascentista institucionalizado pela linha do tempo quadripartite francesa: a “Idade Média”. A seguir o período da transição do feudalismo para o capitalismo ou “Idade Moderna”, por fim “Idade Contemporânea”.

Algumas milhares de histórias, como as que Carlos Ginzburg contou em “O queijo e os vermes”, tornam-se peças invisibilizadas para o quebra cabeça da transição dos modos de produção ganhar evidência. Processos complexos, como a Revolução francesa, representam quase que apenas a transição para o “mundo burguês” em sua modelagem do processo histórico, apesar da gama de grupos, possibilidades e acontecimentos que foram bem além do Iluminismo. Percebe-se uma linha teleológica na narrativa e nas temporalidades. É a vigência prolongada dessa visão iluminista de um caminho progressivo da História.

A experiência nas turmas de 6º ano do ensino fundamental colabora para o professor de História vivenciar parte dessas angústias epistemológicas. Recém-ingressos da primeira fase do ensino fundamental, em uma transição que pode alcançar do horário escolar a quantidade de professores, tempo de aula e variedade de material didático, além das mudanças cognitivas do padrão etário dessa série, os alunos recebem a Teoria da História como a primeira impressão da disciplina nessa etapa da educação básica. Junto, acoplado, as elaborações aparentemente mais abstratas possíveis: o que é história? O que é o tempo? O que são os registros?

Não é incomum encontrar materiais didáticos e complementares que dilatam essa introdução conceitual. No campo da temporalidade, propor uma conversa sobre o tempo da natureza, o tempo cronológico, o papel das culturas, principalmente com os exemplos acerca de calendário, e o tempo histórico, até para alcançar a linha do tempo, é um indicativo de resignificação do ensino na História. Mas ainda ficamos distantes de materializar essa magia das camadas que as histórias fabricam no tempo e conseguir deslocar-se entre as sociedades, conjunturas e períodos sem que as noções de contextualidade se esvaziem. A imaginação histórica precisa dos limites do realismo histórico, do idioma dos registros, o que projeta um risco tênue entre os recursos de climatização das aulas e as possibilidades de fuga da realidade destas narrativas. Licença das animações que pode ao mesmo passo que popularizar algumas histórias, afastar o aprendizado do que foi história.

Dentro desse quadro do meu “Espaço de experiência” e de tantos colegas de ofício, a “militância historiográfica” foi tendo papel decisório para desordenar esses paradigmas. Trazer a questão das durações de Fernand Braudel para pensar a “colônia que não passa” quando

pudermos relacionar a escravidão, a moral cristã ou o patriarcalismo do período aos inúmeros eventos do presente, aproveitando-se das traduções que nossa cultura popular nos fornece.

Enredo e sambas como os propostos pela Unidos da Tuiuti no carnaval 2018 ou da Estação Primeira de Mangueira em 2019 dialogam com nossos transcursos em sala de aula. Como não amplificar essa sensação de uma realidade ou de um tempo histórico com o reconhecimento de seu “fundo permanente”?¹⁰ Trazer o “Elogio do anacronismo”¹¹ de Nicole Loraux como forma de debater as novas ágoras, as cidades “medievais” nos bairros mais abastados modernos ou o trem fantasma do etnocentrismo de Roma ao “choque de civilizações” entre o Ocidente e o Islã, constantemente atualizado pela política externa estadunidense em algum canto petrolífero do Oriente Médio. Trazer realmente outra forma de selecionar as histórias (escritas) pelas histórias (vivas).

Através do PROFHISTÓRIA, nas aulas em diversas disciplinas, as leituras, as inúmeras trocas de experiências com tantos outros professores, sobretudo nessa conjuntura política de perseguição e inversão da realidade que nos assombra, há potencialização em transformar essa inquietude e crítica às dicotomias do ensino na História em pesquisa e material. Realidade que o programa permitiu e permite a tantos outros professores, indicando que os caminhos na academia estão muito mais plurais nesse momento do que naquela conjuntura de 2000. É o “devir”¹² no ensino de histórias.

A par dessas inquietações, nasceu à proposta de elaborar o jogo Tempos & histórias. Buscando estabelecer diálogos diretos com a valorização das habilidades e a reorganização curricular proposta pela BNCC para estudantes do 6º ano do ensino fundamental anos finais, o material se arrisca em trazer alguns conceitos da Teoria da História para expandir essa multiplicidade de possibilidades que o ato de aprender e ensinar história pode permitir. Mesmo que ainda enquadrado no corpo institucional curricular, a forma como as temporalidades são navegadas e apreendidas, a diversidade da concepção de documento histórico, as escolhas por entrecruzar conjunturas, estruturas, acontecimentos, valores, identidades, versões como essencialmente ferramentas para propiciar o entendimento do valor da memória, da postura da alteridade e da irrefutabilidade dos direitos humanos determinaram essas escolhas.

Foi uma visita por alguns cânones. Uma seleção. Uma tentativa de adaptação desses

¹⁰ Conceito debatido por Marc Bloch em “**A apologia da História**”. Remete a uma perspectiva de possível essência ou permanências nas ações e estruturas históricas, mesmo com o reconhecimento da mutabilidade do homem e da história e sua recusa em conceber uma natureza universal para o humano.

¹¹ IN LORAUX, NICOLE. Elogio do anacronismo. In: NOVAIS, ADAUTO (Org.). Tempo e História. São Paulo: Companhia das Letras, 1992.

¹² Para o filósofo grego Heráclito de Éfeso a essência do ser é a transformação. Tudo mudaria o tempo todo a partir do conflito entre os opostos. Por isso o ser é potencialmente um vir a ser, o devir.

dois universos, a produção historiográfica acadêmica e o ensino da História na Educação Básica. Um jogo que só tenta brincar com a importância de ensinar e o direito de aprender. Uma tentativa de simplificação dessas angústias e percepções em ação pedagógica. Uma afirmação de uma ideia: não existe “a” História. Existem histórias no ensino da História.

Porém, resta desenvolver melhor uma observação ordinária para a identidade de nossa área do saber: não é qualquer história que tem a cientificidade exigida e intrínseca para o ensino da História.

Em tempos de assombros de *Fake News* para tantos lados, inclusive no uso do saber histórico no imaginário coletivo por grupos políticos, cada história inserida na aula de História precisa estar na contextualidade inequívoca dos registros e das metodologias que garantem a cientificidade. A História não pode ser um ceticismo¹³ filosófico sem limites. Na aula de História o limite do conhecimento e da narrativa precisa ser a existência dos documentos e das pesquisas. Antes de um saber público, a História é um saber técnico. Subjetividade na produção do conhecimento é bem distinto das reprodutibilidades sociais que passaram a circular na internet.

Sobre o jogo Tempos & histórias, um “objeto gerador”¹⁴. Esperamos que na identificação dos alunos e de sua aprendizagem, esteja sobressaltando uma proposição onde os fatos e épocas não sejam vistos como secundários, mas sim visitados pelos conceitos e metodologias, potências para a cultura do aprender a aprender.

Aula de História para tentar propor que através de algumas histórias os estudantes vejam as suas histórias. Pertencimento? Pelo menos de significado e relevância do que estão aprendendo. Relatividade? De forma alguma no tocante a institucionalidade epistemológica do saber científico. O caminho lúdico pode ser uma referência de pluralidade para o ensino e aprendizagem da História, mas salvaguardando a institucionalidade da pesquisa histórica, dos acúmulos que a pesquisa histórica nos garante.

¹³ O Ceticismo foi uma escola filosófica inserida no período helenista. Em linhas gerais defendia a imperturbabilidade (ataraxia) para alcançar a felicidade. A partir desse ponto de vista o valor da verdade perdia sentido, era visto como uma convenção social e gestora de conflitos que impeliam a suspensão do juízo no ser humano.

¹⁴ A partir da referência freiriana do conceito de “palavras geradoras”, Régis Lopes desenvolve essa identidade metodológica como forma de promover um diálogo entre os espaços educacionais, os objetos e as leituras de mundo. (RAMOS, 2004, p.31-32).

1.2 A relação entre a Teoria da História e o jogo *Tempos & Histórias*

Poucas ideologias de intolerância estão baseadas em simples mentiras ou ficções para as quais não há nenhuma evidência. (HOBSBAWM, 1998, p.18)

O universo de possibilidades que permeia a representificação do passado (CARTROGA, 2013), se não infinito, é de uma extensão que acaba por marcar uma das faces identitárias mais importante dessa relação entre as experiências históricas e o conhecimento ou saber histórico: sua polissemia.

Além de se considerar que estamos falando da “*Ciência dos homens no tempo*” (BLOCH, 1965, p.29), a dimensão acontecimental das histórias ocorre no presente, independente da nossa potência de medição, análise e apreensão delas. Isso poderia parecer implicar em afirmar que o objeto de estudo da História vai se estendendo na direção de uma metáfora da ampulheta. Contudo, os acontecimentos do presente indicam diálogos temporais e a areia que escorre para intimidar-nos sobre o tempo que vai cessar não pode simbolizar as várias interfaces que os indivíduos e sociedades, mesmo sem a intencionalidade consciente, vão produzir simplesmente por existir. É também uma condição ontológica existencialista¹⁵. Isso sem entrar aqui nas possibilidades das leituras (versões) do acontecimento. Como cada um pode e quer ver cada história tem um papel preponderante para defini-la no plural. Encanto e problema simultaneamente no uso de nossa disciplina.

No lugar da ampulheta que até pode medir o tempo de uma vida, de uma conjuntura ou de uma estrutura (desde que compreendamos que nem sempre a velocidade como corre a areia é simultânea para todos os indivíduos e sociedades), a metáfora que me toma sobre as potências da História é a do horizonte, o campo de visibilidade que cada um produz em sua interação com o que concebe como realidade. Aliás, o que concebe, constrói, recebe e até pode sequer identificar. Nas palavras do historiador José Carlos Reis:

A pior e a melhor das coisas, fonte da criação, da verdade e da vida e portador da destruição, do esquecimento e da morte. Ele engendra e inova e faz perecer e arruína. Ele é pai e destruidor de todas as coisas, origem e fim, a sua passagem é aflitiva (isto não vai acabar nunca?) e consoladora (vai passar!). Ele não é apreensível, pois invisível, intocável, impalpável, mas pode ser percebido. (REIS, 2012, p.25)

O jogo *Tempos & histórias* é uma proposição que objetiva pôr em xeque o tempo da ampulheta. Ele tenta ser um desses horizontes que quando estamos distantes emulamos uma

¹⁵ Concepção central da filosofia de Jean Paul Sartre. O existencialismo pressupõe que as escolhas dos indivíduos como sujeitos determinam sua existência, por isso a “existência precede a essência”.

gama de ilações sobre como chegar e o que pode significar esse encontro, mas que uma vez colonizado aprendemos que não é necessariamente um ponto de chegada, mas um ponto para outras partidas.

Estudar histórias ou na História através das diretrizes curriculares da BNCC para a relação entre objetos de conhecimento (conteúdos) e habilidades com recurso lúdico é uma potência desse horizonte; ampliar a noção discente e docente do que pode ser construída como registro no ensino da História, outra possibilidade; não congelar o tempo em cada ordem de temporalidade, mas conceber suas interposições como camadas em um acontecimento ou elementos constitutivos de uma conjuntura e intrínsecos (nem sempre auto-evidentes) às identidades dos grupos sociais, assim como brincar e fazer da brincadeira um portal para gostar de estudar História também.

Além desses objetivos e proposições, o jogo Tempos & histórias tem um horizonte singular. Trazer o campo da Teoria da História para o eixo epistemológico e metodológico do ensino da História, indo além da sustentação conceitual imanente de uma dissertação, os referenciais teóricos, o jogo tem como intenção levar esses autores e pontos específicos de sua produção historiográfica para a brincadeira e o aprendizado.

A Teoria da História permeia cada item que constitui o sentido do jogo: as imagens como fontes de problematização no tabuleiro; as cartas com seus desafios e a tentativa de mobilização de diversas composições do tempo histórico para o ensino da História; as zonas especiais e a integração, diria tradução¹⁶ no sentido etimológico e literal do termo, das categorias escolhidas para a instrumentalização do aprendizado ou do desenvolvimento de condições de aprendizado para os estudantes.

No jogo a Teoria da História ganhou espaço para que nos tempos das salas de aulas tenham possibilidade de ressignificar às apreensões do que é história.

1.2.1 A cultura da visualidade no estudo das histórias

Como elemento constitutivo de maior visibilidade ou identidade do jogo Tempos & histórias está o tabuleiro. Nele busquei inserir as imagens selecionadas como uma forma de

¹⁶ Utilizo a ideia de tradução no sentido que ela é refletida por Ilmar Rohloff de Mattos no texto, **“Mas não somente assim!” Leitores, autores, aulas como texto e o ensino-aprendizagem de História**. Traduzir implica em traír os registros referencias em um movimento de autoria, apropriação, ressignificação das ideias e dos sentidos *“porque a ‘especiaria alheia’, em uma inversão instigante, está sendo temperada com o molho de sua fábrica”* (MATTOS, 2006, p.13).

registro histórico. Através deles, os estudantes podem fazer pontes com os objetos de conhecimento de sua respectiva série. Os “clássicos” conteúdos estarão nestas imagens representados em um leque amplo de possibilidades: características determinantes do acontecimento, conjuntura ou processo, agente causal, consequências em graus distintos de duração, analogias conceituais com seus riscos e ajustes dialéticos.

Nesse sentido, um ponto delimitador objetivo foi a BNCC. Analisar as unidades temáticas, os objetos de conhecimentos e as habilidades levaram a uma ação pedagógica de seleção primária do que deveria fazer parte do universo estruturante do jogo Tempos & histórias. Mesmo com diversos questionamentos acerca da elaboração do documento e de sua institucionalidade no campo das políticas públicas recentes para a educação no Brasil, a efetividade do material didático amplia seu potencial pragmático de utilização como recurso com esse imbricamento curricular com as diretrizes da BNCC.

Além das imagens dos tabuleiros no jogo serem referências aos conteúdos previstos nas séries, elas são reforçadas nas cartas. A natureza de análise da imagem é a natureza de investigação historiográfica. Pensar a imagem! Que pistas ela te fornece sobre as temporalidades em estudo? Esse passo tão minucioso tende a ser dificultado pela própria excitação de um jogo de tabuleiro, mas também condicionado pelas interfaces com as aulas e o aprendizado de elementos que se conectam a elas. E mais, tal ação discente a partir da orientação docente no universo escolar, infere a aula de História a interface com a investigação histórica. A compreensão do conteúdo passa pela leitura da documentação. Ler no sentido ampliado, múltiplas formas de texto, movimento investigativo e de curiosidade.

No texto “Fontes visuais, cultura visual, História visual. Balanço provisório, propostas cautelares”, Ulpiano Bezerra de Menezes elucida a importância do campo da visualidade para a História, assim como nossas dificuldades e limitações para a inserção desse elemento como texto de produção historiográfica. Eis um trecho desse apontamento:

entanto, vale notar que é preciso evitar ilusões: a História, como disciplina, continua à margem dos esforços realizados no campo das demais ciências humanas e sociais, no que se refere não só a fontes visuais, como à problemática básica da visualidade (MENEZES, 2003, p.21).

Após discorrer sobre a historicidade do campo da imagem na História da arte, na Sociologia Visual e na Antropologia visual, Ulpiano adentra o terreno da História e afirma que “com efeito, a História continua a privilegiar ainda hoje, a despeito da ocorrência de casos em contrário, a função da imagem com a qual ela penetrou suas fronteiras no final do século

atrasado. É o uso como ilustração” (MENEZES, 2003, p.21.). Ora utilizada apenas para “mera confirmação muda de conhecimento produzido”, ora para “simples indução estética”, a imagem não ganhou a expressividade que deveria na produção historiográfica para o autor. Ulpiano infere que o seu uso extrapola o que até então tem predominado na produção historiográfica, mesmo com a dilatação da concepção de documento, além de reconhecer os esforços no campo da história da fotografia e da imagem fotográfica.

Muito mais que a valorização da imagem como elemento importante da produção historiográfica e do aprendizado em História, Ulpiano Bezerra de Menezes foi uma escolha para ultrapassar minha própria definição apriorística acerca da utilização das imagens no jogo Tempos & histórias. Elaborar formas de debater com as imagens, buscar compreender as condições de produção, circulação e consumo delas significa produzir no jogo funções múltiplas para sua utilização.

Em primeira instância, o papel da imagem como referência de um processo de aprendizado, elemento de materialidade que estabelece vínculo direto com as temáticas estudadas, inclusive com as versões propostas para essas temáticas. Em tempos de tanta presença imagética na rotina de cada um de nós, os conceitos e palavras tornam-se mais acessíveis ou concretos quando ganham essa representação.

Em segunda instância, a presença delas na condição de domínio público através da internet tem uma dicotomia intencional: ao mesmo passo que se projetam como um elemento de acessibilidade para o público em geral, os navegadores da internet, devem provocar os estudantes. As imagens da web no material substituem a presença de outras formas de visualidade? O próprio tabuleiro abre o portal de dilatação dessa perspectiva através das ilustrações desenvolvidas no designer.

Os alunos precisam compreender e se interessar pela realidade que extrapola a Web, entretanto, problematizar esses materiais tende a ser instrumento de reconhecimento dos estudantes da História nas suas histórias.

Em suma, na própria dinâmica do jogo será possível a partir das imagens, fomentar a percepção discente que elas podem nos dizer muito mais do que costumamos associá-las nas buscas virtuais. A questão é como fazemos as indagações e que perguntas são essas.

Problematizar a imagem. Discutir as condições de sua produção ou as intenções múltiplas em torno do que ela apresenta como narrativa, desde sua função no sistema de mercantilização de signos; o que também representa um livro ou uma capa de filme como produtos da sociedade de consumo, até sua função ideológica explícita, simbologia constitutiva de certas imagens escolhidas para o jogo para valorizar a alteridade, a democracia, os direitos

humanos e as correlações entre as temporalidades.

As indagações através da cultura da visualidade amplificam a noção preliminar de texto, faz com que o visual faça do visível uma forma de aprimoramento da visão. Na direção concluinte de Ulpiano em seu artigo para a Revista Brasileira de História:

Estou propondo que a História vigente, para melhor atender a seus propósitos e responsabilidades, amplie seu horizonte de ação e seu instrumental, deixando de amputar da vida social e das forças de transformação histórica uma faixa relevante de fenômenos (além de insuperável manancial de informações) que é insensato ignorar. (MENEZES, 2003, p.31).

1.2.2 “Climas” fazem boas histórias

A própria condição de um jogo indica a escolha pela ludicidade. Debater o seu valor para o processo de ensino e aprendizagem da História não é propor uma reflexão alienada da própria característica dos jogos. Johan Huizinga sobre essa identidade faz a seguinte análise:

O jogo autêntico e espontâneo também pode ser profundamente sério. O jogador pode entregar-se de corpo e alma ao jogo, e a consciência de tratar-se 'apenas' de um jogo pode passar para segundo plano. A alegria que está indissolivelmente ligada ao jogo pode transformar-se, não só em tensão, mas também em arrebatamento. A frivolidade e o êxtase são os dois pólos que limitam o âmbito do jogo. (HUIZINGA, 1938, p.24)

O jogo como elemento que faz parte das culturas, das relações humanas, das identidades psíquicas e emocionais em diversas faixas etárias dos indivíduos fortalece a significância do assunto em nossa ação profissional. O jogo que evoca o *homo ludens*.

Entretanto, trabalhar com a produção de um jogo como proposição no mestrado foi uma escolha prévia ao curso, mas certamente consolidada nas percepções de Hans Ulrich Gumbrecht acerca do “clima histórico”, ou melhor, do *Stimmung*.

Partindo da compreensão de que as sociedades contemporâneas têm estabelecido com o mundo cada vez mais relações simbólicas e digitalmente mediadas, estar atento a climas e atmosferas que podemos reexecutar a partir de textos histórico-literários pode produzir um tipo de acesso mais vital e objetivo à alteridade de mundos-da-vida passados. Em suas palavras, encontrar a alteridade de forma intensa e íntima e distanciar-se menos dos objetos apreendidos que o tempo realmente permite com sua insistente mania de não parar. Refazer os tempos históricos em nosso tempo. Ou seria sair de nosso tempo para outros tempos?

Não existe quem possa negar a força dos novos textos no século XXI. Séries, filmes, novelas, clipes, games, músicas, mangás, HQ, realidade virtual. A facilidade com que as crianças e jovens conseguem estabelecer comunicação e significado para as realidades que os envolve extrapola os muros da escola. Na verdade, podemos estar diante de um expressivo problema para a aprendizagem dessa nova geração. Como efetivamente ser interessante, um espaço tomado por relações fundamentalmente fixas, mas que atende uma geração que se identifica e comunica com a existência pelos fluxos? Tradição e modernidade em desencontro? Como se atrever a apresentar a leitura do texto denso para uma geração que se comunica por memes, emojis e afins? Como prolongar a atenção na prática de ensino para um público que mede o tempo por Storys no Instagram?

Se as práticas de sentido e narrativização parecem ser especialmente talhadas para produzir continuidade e identidade, a atenção aos climas, e a sua estranha presença, pode recuperar outras dimensões da historicidade, dimensões capazes, talvez, de nos ajudar a sair (ou pelo menos complexificar) o "atualismo". Assim é possível resumir a proposta de Gumbrecht no livro “Atmosfera, clima, *Stimmung* e a alteridade histórica - micro resenha”. O *Stimmung* é reportado ou pensado como uma vinculação sólida de interação com os passados. De certa forma um antídoto ao presentismo da contemporaneidade e até do anacronismo pela maior aproximação com o “outro”, sendo inclusive este a temporalidade. Quem sabe, ser o “outro” por um tempo.

Em uma primeira leitura o próprio jogo Tempos & histórias já pode exercer uma dessas funções de “clima histórico” para o aprendizado dos estudantes. Alguns autores acerca de teoria dos jogos apresentam essa identidade. Johan Huizinga, Roger Callois, Laura Bossle Caríssimee e Tânia Furtado são expoentes dessa ponte reflexiva.

Mas, de forma mais elaborada, o conceito foi traduzido como um elemento que vai trazer à ludicidade alguns elementos de historicidade dos temas propostos em cada série escolar. A mímica como exercício de empatia do tempo do “outro” será uma das estratégias da zona especial chamada de Clima Histórico. A menção por meio de imagens a filmes, músicas, séries, desenhos, em suma, os recursos mobilizados, vão propor essa imersão no outro tempo, conforme o próprio Gumbrecht refletiu: “Pinturas, canções, convenções de design e sinfonias podem absorver atmosferas e humores e depois oferecê-los para a experiência de um novo presente” (Gumbrecht, 2013, p.286).

Com todos os ajustes necessários, a aula da História pode vir a ser um grande ‘*Stimmung*’. É pelo tempo que passeamos. Todavia, fora dele também nos encontramos, no mínimo parcialmente. Mergulhar nos climas dos períodos, dos eventos, das conjunturas que

queremos reviver é vivificar narrativas, na verdade, parciais retratos que através dessa metodologia estamos implicando outros olhares. Exercício que também alimenta a imaginação histórica e desnatura nosso tempo pela observação participativa das outras temporalidades.

O jogo Tempos & histórias é um conjunto pluridimensional de narrativas. Marcantes? Tomara que para os alunos e professores que oportunizarem aulas com esse recurso metodológico.

1.3 Reflexões acerca do tempo histórico no ensino da História

1.3.1 Temporalidades: desafio crônico para a aprendizagem em História

Em um jogo relacionado ao ensino e aprendizagem da História, a problematização acerca da questão do tempo histórico candidata-se ao posto de componente central. Nessa questão da historiografia e do ensino da História está a maior parte dos referenciais teóricos que determinaram o trabalho. Antes de reportar a relação entre os autores escolhidos e os conceitos respectivos com o suporte para a relação de ensino e aprendizagem que objetivamos com o jogo Tempos & Histórias, vale algumas considerações preliminares sobre o tempo como um dos maiores desafios epistemológicos para a aula dessa disciplina.

Quando imaginei um primeiro título para a dissertação, buscava uma referência para resumir uma das principais considerações conceituais e desafios em questão. “Não existe “a” história. São sempre histórias no ensino da História”. No percurso o título foi alterado, mas as proposições que a outra opção suscitava continuaram relevantes. Vale então uma consideração metodológica desse texto.

O uso de “História” com o “H” maiúsculo é uma estratégia dissertativa para apresentar a disciplina escolar. Neste caminho, a expressão “histórias”, ou seja, com “h” minúsculo e no plural, tem duas outras finalidades: por um lado ressaltar que seja o processo vivido por sujeitos e grupos em qualquer tempo e espaço, seja as narrativas que se produzem a partir da pesquisa e da produção de diversas formas de materiais de representificação (CARTOGRA, 2013), isto é, livros, filmes, documentários, charges, quadros, esculturas, poesias e uma série de outras manifestações culturais, ou ainda o ensino, a elaboração cultural de um discurso a partir de toda essa inteligibilidade que mensura tantas categorias, é plural. Pluralidade que provém de todos

os lados.

Concebo como histórias porque são milhares de experiências vividas nas sociedades; histórias porque o entendimento sobre elas será sempre uma seleção; seleção do que está documentado, de certa estrutura curricular, das nossas intencionalidades como sujeitos sociais no uso ou na remissão de um passado. Um passado que não passa, não ultrapassa, que se representifica; histórias até na comparação de cada professor em sua sala de aula. A “mesma aula” nunca terá a “mesma história”. São histórias até do mesmo fato, conjuntura e estrutura, mesmo assim são histórias porque cada professor também tem marcas singulares em suas histórias e isso é incisivo no que cada um deseja, espera e escolhe fazer ou não fazer das suas e das outras histórias. Incrível dialética de quem conta e do que conta, mas principalmente porque conta.

Todavia, uma ressalva a essa perspectiva multidimensional da História precisa ser feita. Vivemos tempos de Pós-verdade, de usualidade de *fake news* na formação da opinião pública. É fato que essa não é uma novidade do alvorecer do século XXI. Na trajetória política e jornalista da República no Brasil foram alguns os contextos onde falsas notícias fundamentavam transformações no estado de direito da sociedade. No campo da surrealidade do jogo político foi edificado o Plano Cohen em 1937 e inúmeros editoriais da “Revolução democrática” de 1964. Ambas as versões, inverdades enraizadas no vilão preferido dos grupos oligárquicos brasileiros até hoje: o comunismo.

Mesmo assim, o advento da internet, a revolução que ela possibilita no volume de informação e comunicação dos indivíduos e a horizontalização da opinião sobre os processos históricos inserem-se em um perigoso caldeirão de manipulação, discurso de ódio e reinvenção dos acontecimentos na atualidade em proporções muito mais expressivas. O que irradiava como veículo difusor de “Primaveras” entre 2010 e 2011, foi tornando-se ferramenta de milícias digitais para fins eleitorais. Contudo, o estrago transpõe o circuito eleitoral. A falácia, a falseabilidade histórica vai tornando-se senso comum no seio de muitas famílias brasileiras. Já o professor de História e sua disciplina praticamente um gangster das ideologias, um novotipo social: o esquerdopata.

Por inúmeras vezes, a História vem sendo ignorada de seu alicerce de cientificidade. O relativismo se produz como negacionismo. A racialização da sociedade brasileira no processo multissecular da escravidão negra, as arbitrariedades e absurdos que a Ditadura militar produziu no campo dos direitos humanos, o genocídio e colonialismo produzido contra as sociedades nativas no processo de “Descobrimento” e colonização são reportados como inverdades, “histórias” da esquerda. Um movimento que além de alienar a História de todo seu suporte de

pesquisa e universo historiográfico de documentação, tem notória funcionalidade de uso político-ideológico para a massificação de uma “consciência histórica” que na verdade é um serviço de Alzheimer na “consciência histórica”.

Em suma, a dimensão das histórias que sustento no texto e no jogo em nada se aproxima desse entendimento contemporâneo do relativismo da História no imaginário social. O valor da cientificidade historiográfica de cada uma das histórias suscitadas no jogo é um dever de um material alicerçado em produção acadêmica pública, ética e de responsabilidade historiográfica e docente.

Outra consideração, particularmente fascinante, está na capacidade de imortalização que a História pode prover a algumas histórias. Os registros possuem potencialidade de materialização de tempos sociais específicos nas relações de historicidade dos indivíduos. O risco das releituras ou dos usos presentes de funcionalidades dos passados é imanente a este jogo. Também é resultante dessa própria historicidade das ideias. Contudo, o encontro com outros tempos é uma constituição poética dessa área de conhecimento. Note o que Hanna Arendt reflete quando inicia em “Entre o passado e o futuro” acerca do regime antigo de História:

A distinção entre a mortalidade dos homens e a imortalidade da natureza, entre as coisas feitas pelo homem e as coisas que existem por SI mesmas, era o pressuposto tácito da Historiografia. Todas as coisas que devem sua existência aos homens, tais como obras, feitos e palavras, são perecíveis, como que contaminadas com a mortalidade de seus autores. Contudo, se os mortais conseguissem dotar suas obras, feitos e palavras de alguma permanência, e impedir sua perecibilidade, então essas coisas ao menos em certa medida entrariam no mundo da eternidade e aí estariam em casa, e os próprios mortais encontrariam seu lugar no cosmo, onde todas as coisas são imortais, exceto os homens. A capacidade humana para realizá-lo era a recordação. (ARENDR, 1961)

Entrar no mundo da eternidade é uma sedutora possibilidade que a história escrita nos possibilita culturalmente. É verdade que as “grandes lições” poderiam tornar alguns acontecimentos como mais “históricos” do que outros, o que ainda parece mobilizar a fala cotidiana do senso comum sobre o que é algo “histórico”. Todavia, na particularidade que o acontecimento carrega, inclusive como relato, essa capacidade que a História tem de triunfar sobre o tempo e a perenidade é fantástica. Como registra Hannah Arendt, a recordação é essa capacidade de imortalização da mortalidade humana.

Considerando essa leitura acerca das histórias, algumas rotinas docentes foram sendo alteradas no decorrer ordinário do tempo. No quadro, antes de iniciar qualquer aula, ao lado da data, a palavra História passou a ser substituída pela palavra histórias. O enfoque sutil é a

primeira ação metodológica e identitária para insinuar aos alunos que as narrativas que serão propostas são leituras. Poderiam ser outras. Isso se configura na busca de diminuir o enfoque que a maior parte do currículo tem no processo histórico a partir da primazia dos agentes econômicos ou na redução do corpo de conteúdo selecionado para ser proposto em cada aula e na redução do uso dos elementos de factuais, ainda muito dominantes na cultura escolar dessa disciplina.

Esse conjunto de reflexões acerca do ensino da História leva a possibilidade de problematizar mais as leituras dos acontecimentos e processos. Descobrimos, invasão ou invenção do Brasil? Quantos “D. Pedros” existiram entre o “Dia do Fico” e abdicação ao trono brasileiro? D. Pedro I, do Ipiranga, é o mesmo do Poder moderador em 1824? O que mudou? Mudou nele? Mudou ele? Ou mudaram as conjunturas? E como o Segundo Reinado e sua arquitetura de construção de identidade podem ter no futuro determinado para o passado a imagem desse personagem? Fatos que acontecem e fatos construídos como narrativa, ou seja, o debate se pauta pela materialização acerca do tempo histórico a partir das narrativas.

Mesmo não ignorando a sequência e a linearidade como elementos do regime de temporalidade, essas ações pedagógicas trazem para o cotidiano de sala de aula a observância da fluidez entre as camadas do tempo. A história vivida em um determinado período pode e vai buscar alterar o sentido da história vivida em um período precedente. E isso também condiz com nossas leituras do que podemos a partir do presente destacar do passado. A clássica proposição de Marc Bloch que “é preciso compreender o presente pelo passado e o passado pelo presente”.

Dentro dessas perspectivas o jogo Tempos & histórias mobiliza a questão das durações de forma explícita. Sabemos que na configuração ontológica da existência humana, as mudanças e permanências são protagonistas do diálogo entre os passados que estão presentes e aqueles que foram ultrapassados, aliás, diálogo que nos explica e nos afeta. Veja as palavras do historiador Erick Hobsbawm:

Nessa situação os historiadores se vêem no inesperado papel de atores políticos. 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 se converter em fábricas de bombas (...)(HOBSBAWM, 1998, p.17).

O jogo Tempos & histórias assume essa função de “física nuclear” da História. Aliás, nosso momento político no país nos ensina que somos alvo porque as forças conservadoras tem essa clarividência. Sua ignorância se sustenta por uma iluminação: professores podem ser

Sócrates!¹⁷

As reflexões de Fernand Braudel estão no cerne de estudo que o jogo seleciona:

A história, dialética da duração, não será, à sua maneira, a explicação do social em toda a sua realidade e, portanto, também do actual? A sua lição vale neste aspecto como precaução contra o acontecimento: não pensar apenas no tempo breve, não acreditar que só os sectores que fazem ruído são os mais autênticos; também os há silenciosos. Mas valerá a pena recordá-lo (BRAUDEL, 1965, p. 22)

Na verdade, além dos “silenciosos”, existem aqueles explícitos. Ou deveriam estar, mas com tantas invisibilidades e distorções estão massacrados. Aqui, o elo com a “longa duração” será privilegiado na forma de discutir aspectos e situações históricas transtemporais. Duração que a sucessão não apaga, reforça muitas vezes. E assim, explicam bastante da condição de parte deles no seu cotidiano.

Nas aulas de Ensino de História e Temporalidades a instrumentalização para nossa prática docente foi certamente ampliada. Na direção das palavras recorrentes da professora Helena Maria Marques Araújo, a questão da crise da História ou do ensino de História era cada vez mais compreensível pela faceta de uma situação epistemológica. Para além de questões políticas, econômicas e sociais estruturais de grande porte e que tanto afetam qualquer relação de aprendizagem, qual é a história em uso? Material, narrativa, metodologia, concepção historiográfica, avaliação. Que caminhos privilegiamos na identidade e imaginário dos alunos? Fazemos escolhas e alterações de curso?

Em um quadro geral de possibilidades, como marcamos a maior parte de nossas aulas ou as aulas da História? Os conteúdos tornam-se os atores protagonistas; O tempo apresenta-se como sucessivo, linear e conduzido pelo “destino” da civilização europeia através do quase “natural” instrumento da linha do tempo? As avaliações são medidores de conteúdo, pouco afeitas às outras esferas de sociabilidade que o saber histórico pode possibilitar? E neste recorte tradicional, os sistemas de verificação de aprendizagem (como os vestibulares), assim como a maior parte dos materiais didáticos para a Educação Básica, institucionalizam ainda mais esse modelo de aula, quase enraizada no manto da terra?

O livro da professora e pesquisadora Circe Maria Fernandes Bittencourt nos oferta uma amplificação digna da condição polissêmica da História. Entre tantos trechos importantes para o repensar de nossa prática como professor, suas reflexões sobre a abordagem do tempo

¹⁷ É conhecida a história da filosofia grega “clássica” da condenação de Sócrates. Foi acusado de ateísmo e de “converter os jovens a filosofia” Um de seus acusadores, Meleto, afirmava que “Sócrates é culpado do crime de não reconhecer os deuses reconhecidos pelo Estado e de introduzir divindades novas; ele é ainda culpado de corromper a juventude. Castigo pedido: a morte” (in Jean Brun, página 37).

histórico em sala de aula são um alerta:

Tais formas de conceber períodos demarcados por problemas diversos confronta-se com uma História cronológica que pretensamente visa abranger ‘toda a história da humanidade. (Bittencourt, 2005, p. 208)

No decorrer do livro, aliás, na sequência desta mesma página, a autora salienta através da menção da Escola dos Annales e do livro “Devemos fazer tábula rasa do passado?” de Jean Chesneaux, o quanto a poderosa linha quadripartite do tempo é uma proposição universalista e eurocêntrica, mecanismo ou instrumento que produz múltiplas invisibilidades na aula de História. E nesse caso, as histórias se empalidecem e viram mesmo “a História”.

Penso sempre na historicidade do conceito de “Idade média”, não somente pelo anacronismo que ele imputa a compreensão do “Espaço de experiência” daqueles indivíduos sociais que ali viveram, mas pelo apagamento de outros espaços de experiência, como o Reino do Mali e a cidade de Tombuctu, as civilizações Asteca, Maia e Inca, os árabes islamizados e sua potência de dialogar o campo da fé com o campo da razão, que o diga os filósofos Avicena e Averróis. Padrões como este, imanentes ao conceito de “medievo”, obliteram o “Horizonte de expectativas” que todas essas outras sociedades podem nos oferecer, sobretudo sobre o presente em relação às culturas e grupos populares.

Recordo-me de um aluno do 1º ano do Ensino Médio no ano de 2017 que tardou a aceitar a ideia de bibliotecas em Tombuctu, afinal na África? Incomodava-se deveras com o questionamento ao paradigma nominal de “Novo Mundo” e “América pré-colombiana” como eixos de tempo e espaço realmente acrônicos aos povos originários do que veio a ser chamado de América, mas indagou até que ponto os termos genocídio, exploração e aculturação não seriam desmedidos, disse ele: “anacrônicos!” Seu capital cultural o levava a se incomodar e se indignar com a decolonialidade¹⁸ que pautava a aula e tomar posição a saberes cristalizados no seu auge dos 14 anos e uma bagagem historiográfica de horas de Youtube¹⁹.

¹⁸ Uma pedagogia ou ensino decolonial perpassa uma abordagem defendida por um grupo de autores que se opõem as verdades modulares e universalistas da modernidade, responsáveis pela invisibilização de outras histórias e conhecimentos. O filósofo argentino Enrique Dussel, o sociólogo peruano Aníbal Quijano, o semiólogo e teórico cultural argentino-norteamericano Walter Mignolo, o sociólogo porto-riquenho Ramón Grosfoguel, a linguista norte-americana radicada no Equador Catherine Walsh, o filósofo porto-riquenho Nelson Maldonado-Torres, o antropólogo colombiano Arturo Escobar são alguns expoentes do pensamento decolonial. Sua identidade teórica está em questionar o eurocentrismo acadêmico na construção do conhecimento histórico e social a partir de um olhar transdisciplinar que vislumbre os grupos subalternizados nessa geopolítica do conhecimento e valorize suas vozes e culturas.

¹⁹ No desfecho do Mestrado, este mesmo aluno está na 3ª série do Ensino Médio. Sua primeira proposição em sala de aula foi reagir ao enredo da Estação Primeira de Mangueira acerca de Jesus e afirmar que até na Igreja esse esquerdismo é inaceitável, como nas Campanhas da Fraternidade. O mundo de análise dele tem duas caixas: esquerda e direita.

Se entrarmos neste campo das nomenclaturas usuais e enraizadas em tantos manuais didáticos, por sequência, no senso comum do aprendiz e até no vocabulário de muitos professores, já nos debruçaremos em um trabalho de fôlego. Há muito que problematizar com nossos alunos e editoras acerca das vozes que dão vida aos mortos. Só assim podemos realmente enterrar alguns que insistem em ficar vivos na condução de histórias unidimensionais. Um exercício de inversão do que pode estar ultravisibilizado e do que está invisibilizado. É nesse sentido que foi mencionado anteriormente a dialética que pode existir entre essas leituras prevalentes e uma abordagem decolonial, instrumento conceitual que não foi objeto central dessa dissertação, mas que como paradigma historiográfico de crítica ao padrão temporal dominante suscita imersões na proposição do jogo.

O texto da Circe Bittencourt amplia a problematização nesta esfera do diálogo entre o ensino da História e a questão da temporalidade:

“A datação, como foi visto, é importante para situar os acontecimentos no tempo, e os historiadores necessitam dessa localização temporal para analisar e interpretar os fatos recolhidos nos documentos. Mas apenas conhecer datas e memorizá-las, como se sabe, não constitui um aprendizado significativo, não ser que se entenda o sentido das datações. Não é suficiente o aluno conhecer os calendários ou indicar os acontecimentos nos séculos. O uso das datas precisa estar vinculado a uma busca de explicação sobre o que vem antes e depois.”(BITTENCOURT, 2005, p.213)

Este ensino calcado no valor de momentos cívicos ou na sequência de uma dada história política, social e econômica do país contribui pouco para a poesia. Foi nesse encontro que atentei para situações estruturantes vitais para uma nova aula em História.

Distancio-me apenas da reflexão da professora Circe Bittencourt quando ela afirma ser o anacronismo um dos grandes “pecados abominados por todos que se dedicam á História” (BITTENCOURT, 2005, p.194). Compreendo que ele é uma das ferramentas mais interessantes para despertar o interesse pelas histórias possíveis na História. Aliás, mais uma vez na direção das palavras de Marc Bloch e Fernand Braudel sobre o diálogo intermitente entre o passado e o presente, ao qual devemos acrescentar a forte reflexão de Reinhart Koselleck sobre os “extratos do tempo”, até que ponto uma determinada vivência histórica, seja uma guerra, uma revolução, uma crise econômica, um movimento cultural, entre uma gama tão infinita de variáveis, é retrato de um único tempo? Será realmente que a História é acrônica? Não teríamos sempre muitos tempos na produção de um evento ou acontecimento? No campo da conjuntura e da estrutura não me parece planar dúvidas. Nas palavras de Braudel sobre os inconvenientes de assentar o estudo da História na curta duração, no tempo acontecimental é um razoável

paradigma desta reflexão. Sem contar a forma como ele relativiza o isolamento de um acontecimento:

Isto não quer dizer que ambos os termos sejam de uma segurança absoluta. Assim, por exemplo, o termo acontecimento. No que me respeita, agrada-me- ia encerrá-lo, aprisioná-lo, na curta duração: o acontecimento é explosivo, ruidoso. Faz tanto fumo que enche a consciência dos contemporâneos; mas dura um momento apenas, apenas se vê a sua chama. (BRAUDEL, 1965, p. 10)

E a questão do anacronismo não se esgota neste ponto de reflexão epistemológica. Ele é um ponto metodológico bastante interessante. O casamento dele como recurso controlado, como nas palavras de Nicole Lourax, com o debate sobre a longa duração, torna uma aula sobre escravidão no Brasil colonial, catequese jesuítica no mesmo período, reformas joaninas na transmigração da Corte ou as relações coronelistas da Primeira República, mais atuais do que diversos acontecimentos do século XXI. Como negar o teor sociológico de compreender permanências ou parcas mudanças, sincronias e diacronias, na relação entre o escravismo negro colonial e nosso ethos sócio racial contemporâneo? No que há de áureo na Lei Áurea com tantos legados racistas? Nas possibilidades de comparação entre o mandonismo local de outrora e as analogias diversas da “Nova República”, onde ao fim e ao cabo o que pode ser percebido é nossa limitação do espírito republicano? Ouvi neocoronelismo neopentecostal em curso?

São muitas possibilidades de “atacar” as histórias. E não estamos tratando de “*presentismo*”²⁰. Estamos tratando da valoração discente da “caixa de Pandora” da História. Entender a si, entender suas identidades, entender as ausências da sociedade ao qual ele tem interfaces. Mais uma vez a poesia de Vercillo pode ser uma hipótese historiográfica sobre o valor da História, o seu valor para os alunos.

É evidente que nossa cientificidade exige cuidados. Um anacronismo onde não se respeite a historicidade do conceito pode se formular como uma heresia com menos fronteiras do que o Cyberespaço. Os alunos precisam continuar entendendo a temporalização de concepções como burguesia (e suas oscilações), modernidade, proletariado, classe social, socialismo, Totalitarismo, Pólis, escravidão na antiguidade, escravidão colonial ou moderna, democracia, entre tantas outras. Mas aqui talvez o ponto não seja cometer anacronismo. É desconhecer a historicidade da História ou nas histórias, a conjuntura de origem e o sentido de cada termo e fenômeno nas relações de existência em que se desenvolveram.

²⁰ Nas palavras de François Hartog uma possível hipótese de regime de historicidade. Em analogia ao sentido da categoria futurismo, uma interpretação sobre o imediatismo e a instantaneidade que passa a prevalecer a partir da virada do século. Uma atitude que demarca a condição de incertezas no futuro e desilusão com o passado, moldado pela velocidade da nova modernidade e o predomínio do agora.

1.3.2 Experiência & Expectativa: o diálogo com Koselleck!

No jogo Tempos & histórias estarão mobilizados os conceitos que Reinhart Koselleck consagrou ao debater a questão do tempo histórico e das concepções de histórias: “Espaço de experiência” e “Horizonte de expectativas”.

O jogo Tempos & histórias tem a pretensão de representar um grande “Espaço de experiência” acerca de muitos espaços de experiências, mas também aguça a descoberta do “Horizonte de expectativas” dos alunos sobre seus tempos históricos e representa nosso “Horizonte de expectativas” como professores nessa batalha discursiva sobre memórias e histórias em curso no momento no país.

O historiador alemão Reinhart Koselleck, ao analisar os conceitos de tempo e espaço e suas interrelações, indicou como ambos conformam as condições de possibilidades da ação histórica. Analisou diversas ações no tempo que alteraram a espacialidade, sendo assim, tiveram papel relevante para o condicionamento de outros processos. Tal processo pode ter a própria construção da cientificidade da História como exemplo, conforme reporta o professor Daniel Pinha: “Ou seja, o uso público da história ajudou a delinear a história como disciplina acadêmica, especializada, e capaz de tratar temas comuns à comunidade de leitores e ouvintes” (PINHA, 2019, p.15)

Através do estudo historiográfico da concepção moderna da História, Koselleck aferiu que mesmo com a pretensão cientificista de objetividade e neutralidade desse saber nas décadas iniciais do século XIX, a disciplina foi se conformando mediante as contingências e demandas dos sujeitos sociais em suas experiências cotidianas. Foi no “Espaço de experiência” que o “Horizonte de expectativas” desse saber científico foi configurando-se

História, portanto, de forma alguma, era apenas o conhecimento especial que se restringia ao passado e à sua memória, ela continuava politicamente ativa e apresentava seu desafio social frente aos contemporâneos, qualidade que adquiria ao final do período iluminista. (KOSELLECK, 2013, p.189.)

Destarte, essa construção reflexiva levou-o a conceber o tempo a partir da forma como as sociedades o perceberam. As concepções antiga e moderna de História e seus diferenciais na forma de entender o papel do acontecimento, do evento, do presente são ilustrativos. “Magistra Vitae” ou parte de um processo em curso para o progresso? Sociedades distintas, períodos distintos e noções de tempo histórico e sua pertinência distintos. O tempo histórico seria a

síntese das tensões que se articulam entre o passado e o futuro em cada período. As formas como os sujeitos compreendem o significado da própria historicidade dos acontecimentos. Se os gregos e romanos buscavam imortalizar pelo relato seus “feitos”, a modernidade ansiava a mais nova invenção, transformação, criação. Os olhares antagônicos para o passado tinham relação direta com as formas que no presente viam o futuro, ou seja, na antiguidade como um espelho dos “grandes feitos”, na modernidade como parte de um processo teleológico rumo ao progresso.

Em relação à chave heurística “Espaço de experiência”, o historiador alemão afirmou que:

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, que não estão mais, ou que não precisam mais estar presentes no conhecimento. Além disso, na experiência de cada um, transmitida por gerações e instituições, sempre está contida e é conservada uma experiência alheia. (KOSELLECK, 2013).

Diante dessa proposição epistemológica da relação entre temporalidade e historicidade o fenômeno que se processa no campo do presente não se fragmenta das experiências históricas pretéritas. Ele envolve em sua natureza camadas de temporalidades, extratos que configuram a possibilidade de uma pluridimensionalidade.

Um exemplo próximo está na forma como nos juízos políticos recentes de setores sociais conservadores do Brasil ou na recorrência do feminicídio é notório a influência da faceta mais perversa da moral cristã: o patriarcalismo. Evidente, ressignificado e contraditório, afinal não há uma sequência uniforme entre as experiências dos passados coloniais e a contemporaneidade republicana. Mas as presenças estão impulsionando as possibilidades de ações históricas atuais. A reação ortodoxa, conservadora e preconceituosa a abordagem sociológica do enredo da Estação Primeira de Mangueira no Carnaval 2020²¹ é um exemplo atual e nefasto dessa interrelação.

Já sobre “Horizonte de expectativa”, Koselleck explica que:

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, 2013).

²¹ A agremiação carnavalesca levou ao sambódromo o enredo “**A verdade os fará livre**”. Com representações diversas de Jesus relacionado às camadas excluídas e críticas a intolerância religiosa e a violência social, o desfile provocou questionamentos e críticas em diversos meios, capitaneados pelo Presidente da República, citado indiretamente no samba.

Se analisarmos cuidadosamente, essas categorias conceituais mobilizam identidades dos conceitos de tempo e espaço. Esse imbricamento resume a equação da nossa condição humana. Viver é estar em certo momento ou conjunto de momentos em determinados espaços. Viver é a partir do que realizamos ou processamos dessa vivência, a possibilidade de pensar e desejar possibilidades em novos tempos e espaços, mas sem qualquer capacidade de alienar-se das vivências já realizadas. É uma bagagem imanente para as interações e relações, amálgama dos estados temporais para que mesmo em completo curso, se confundam e misturem.

O jogo Tempos & histórias traz campos lúdicos para essa viagem temporal das historicidades que nos envolvem. Na zona especial “Horizonte de expectativas” é possível aferir como os estudantes elaboram sua interação com a informação, o aprendizado, o conhecimento e, sobretudo, o “Espaço de experiência” que acessam. O tempo todo os passados estarão presentes para que possamos estimular no presente as ideias de futuro. Na verdade, problematizar as direções de futuro.

Os estudantes irão retratar o presente, ora imaginar o passado dentro de um campo de inteligibilidade historiográfica de informação, por vezes indicar suas projeções de futuro. Mas a temporalidade em curso também terá relação com sua expectativa como elemento lúdico e de medida de conhecimento. Quem nunca torceu em uma rodada de jogo contra o adversário? Quem não avaliou as variáveis dispostas e torceu por certo sentido em detrimento ao outro? Em ambas as situações a imaginação lúdica vai se fundir a imaginação histórica pela análise do tabuleiro, suas casas, imagens e essa imensa gama de combinações.

A escolha de tantos autores, o uso de tantos conceitos e a fusão deles em um único jogo, ainda mais voltado para crianças e adolescentes é um desafio ousado, talvez até prepotente. Mas o objetivo é até simples, elaborar um material que possibilite aos alunos olhares plurais; permitir ao ensino da História todo valor que ela sempre merece receber aos olhos de um estudante com sentido imenso de gratidão por essa ciência e a prática profissional que define diversos dos meus sentidos.

As fronteiras historiográficas dos autores e conceitos mobilizados se diluem. O tabuleiro é um múltiplo imagético para problematização do campo da visualidade (Ulpiano Bezerra de Menezes) e ainda um múltiplo temporal e histórico de “Espaço de experiência” (Reinhart Koselleck). As cartas, sejam as tradicionais ou as zonas especiais, convidam ao anacronismo e navegam nas durações (Fernand Braudel). O reconhecimento dos legados mais presentes e influentes para o entendimento das relações entre cidadania e democracia, alteridade e sociabilidade, direitos e conquistas insuflam a categoria do que é “Fundo permanente” (Marc Bloch) e valoriza o “Horizonte de expectativas” (Koselleck) da nossa relação com as histórias.

O “Stimmung” (Gumbrecht) é a própria ludicidade que *Tempos & histórias* pode estimular. É o ato de jogar. É a nossa dimensão enquanto *homo ludens*.

Como disse: brincar com a História. Mas, sempre imersos no universo das muitas histórias, inclusive a que podemos aprender a fazer, da forma como o saber científico nos exige.

2 BNCC, APONTAMENTOS NA PRÁTICA DO ENSINO DE HISTÓRIA

Quem quer que inicie um ato deve saber que apenas iniciou alguma coisa cujo fim ele nunca pode prever, ainda que tão somente por seu próprio feito já alterou todas as coisas e se tornou ainda mais imprevisível.

Hanna Arendt

2.1 Problematizações e Perspectivas

A partir do texto *BNC²² e a formação de professores: interlocuções possíveis ou “façamos um trato”²³*, o professor Antônio Simplício de Almeida Neto tece duas metáforas acerca do processo de elaboração da Base Nacional Comum Curricular do Ensino Fundamental e do Ensino Médio e de outros campos integrantes da educação brasileira, tais quais o Plano Nacional do Livro Didático, a Reforma do Ensino Médio e a Base Nacional de Formação de professores.

Através do poema visual Tail-Poem do escritor e matemático Lewis Carrol e da ilustração “Moebius Strip II” do artista gráfico M.C Escher, o autor ressalta que a construção desses elementos formativos, curriculares, metodológicos e pedagógicos possuiu uma inócua participação dos profissionais de ensino e pesquisa, isto é, nós, professores. O argumento central da análise é que esse movimento de reformulação vem sob a tutela de grupos econômicos e financeiros com influência e representatividade política nas diversas camadas do universo político do poder público e, por seqüência, com ampla capacidade de interferência nos

²² É importante mencionar que desde o artigo 210 da Constituição da República Federativa do Brasil há a menção acerca da necessidade de “conteúdos mínimos” e a garantia de uma “formação básica comum”, o que foi regulamentado na LDB pela lei 9.394 de 20 de dezembro de 1996 e no caso do ensino fundamental anos finais, etapa da educação básica onde se situa a turma referencial do jogo “Tempos & histórias”, houve a publicação dos PCNS. Esse percurso evidencia que quando a primeira versão da BNCC é disponibilizada em 16 de setembro de 2015 já havia um histórico no debate educacional sobre currículo. Além disso, dessa primeira versão até chegar a sua versão homologada em 20 de dezembro de 2017, os questionamentos foram inúmeros, como no campo da história em torno de diversas polêmicas.

²³ Texto debatido no Fórum de Ensino de História **A História na Educação Básica**, organizado pelo GT Ensino de História da Anpuh-Brasil na mesa “História e Ciências Humanas no Ensino Médio: Interlocuções Possíveis” em 6 de dezembro de 2019 na USP.

quadros de gestão da educação nacional.

Dentro desse panorama, mesmo que seja irrefutável o peso na contemporaneidade dos mecanismos neoliberais na direção de mercantilização de componentes e áreas do sistema educacional no Brasil, as pesquisas historiográficas nos permitem ampliar o recorte conjuntural. Esse imbricamento entre setores hegemônicos na ótica do capital e as resoluções da política pública educacional encontram “jurisprudência” em outros tempos da República.

No artigo, *As avaliações dos livros didáticos na Comissão Nacional do Livro Didático: a conformação dos saberes escolares nos anos 1940*, Juliana Miranda Filgueiras aponta que durante o Estado-Novo essas confluências entre a gestão pública educacional e o mercado eram uma característica presente:

Com o crescimento das editoras, iniciou-se o debate no âmbito do Ministério da Educação, em relação à urgência de regulamentar, controlar e padronizar os livros didáticos e seu mercado. Desse modo, em 1938 foi criada a primeira legislação nacional para o livro didático. (FILGUEIRAS, 2013).

A autora explicita que a legislação foi criada pelo decreto lei nº 1.006 em 30 de dezembro de 1938, documento que também instituiu a Comissão Nacional do Livro Didático (CNLD). Esse grupo era constituído por pessoas indicadas pelo Presidente da República, á época Getúlio Vargas, e vinculadas ao Ministério da Educação, chefiado por Gustavo Capanema Filho. Entre as atribuições da CNLD estava a “examinar e autorizar o uso dos livros didáticos que deveriam ser adotados no ensino das escolas pré-primárias, primárias, normais, profissionais e secundárias de todo país” (FILGUEIRAS, 2013, p.166).

No decorrer do artigo, infere-se acerca da natureza das relações dos membros escolhidos para compor a CNLD pelo ministro Capanema. Com a presença de representantes das forças armadas e da Igreja, os aspectos ideológicos, inclusive descritos como “relativos à defesa do Estado Nacional” no artigo 20 do decreto, alinhavam-se para efetivo controle do Governo Federal, centralidade e intervencionismo típicos do período.

Já na escolha de educadores e reformadores para a composição dos quadros do CNLD encontra-se autores da Companhia Editora Nacional e isso tencionava a isonomia dessa seleção de livros didáticos. Em tabela anexa, Filgueiras destaca que essa editora foi a que teve mais livros avaliados (30 exemplares) e autorizados com correção (25 exemplares), o que correspondeu a mais de 80% da totalidade enviadas a comissão. Ressalta Filgueiras que

A editora pode ter antecipado a correção e adequação de seus manuais à nova ortografia oficial e aos novos programas de ensino, já que muitos membros da CNLD

eram autores da Companhia Editora Nacional; outra possibilidade era o favorecimento de autores que publicavam pela Companhia Editora Nacional, pois faziam parte de um projeto político educacional comum. (FILGUEIRAS, 2013, p.174-175).

Esse resgate da história do livro didático dentro das políticas públicas curriculares no Brasil não evoca a relativização do problema na contemporaneidade. O relato do Professor Antônio Simplício de Almeida Neto, fundamentado nas críticas do artigo “Diretrizes para formação docente é aprovada na calada do dia: mais mercado”, em relação ao vínculo de membros de comissões envolvidas na aprovação desses documentos, como a Comissão bicameral do CNE que aprovou as diretrizes de formação de professores, com conglomerados diversos, tais quais Abril Educação, Estácio de Sá, Grupo Anhanguera, é uma explícita apropriação da res pública, do espírito republicano pelos interesses privados. Como não notar essa interposição? Ou melhor, como fazer valer o sentido republicano de processos de reformulações no campo da Educação através da gestão pública dentro desse quadro de personagens sociais com tamanho protagonismo?

Esse prisma salienta a força do capital e de que forma a educação básica virou um grande negócio no Brasil, uma possibilidade industrial. Nessa direção e conjuntura, a elaboração da BNCC também passa por esse conflito de interesses, dimensão que já extrapola a esfera dos livros didáticos e referenda outros paradigmas como a difusão do EAD e parcerias com administrações municipais, mais um mercado que se abriu com as mudanças legislativas recentes na esfera da terceirização de serviços.

Entretanto, como salientado na perspectiva de análise historiográfica do artigo “O livro didático: alguns temas de pesquisa” de Kazumi Munakata através da referência de Cassiano (2007), o Programa Nacional do Livro Didático no Brasil torna o Estado brasileiro o maior comprador de livros didáticos do mundo, o que atraiu o mercado editorial internacional, particularmente de origem espanhola. Esta perspectiva antecede e ultrapassa a dimensão da BNCC, mesmo que a partir das mudanças suscitadas por ela se movimentem ainda mais. É um debate no qual a reforma curricular e as políticas implícitas nela são um fio do novilho.

Outras considerações do texto do professor Antônio Simplício de Almeida Neto despertaram-me para situações críticas e perspectivas da BNCC e o ensino de História. Em especial, a dimensão das territorialidades historiográficas na formatação curricular do ensino fundamental e as lacunas de identidades provocadas pelas orientações no segmento do ensino médio, assombrado pela supressão textual das disciplinas a partir da inferência multidisciplinar das Ciências humanas no documento.

Em relação ao primeiro ponto, as territorialidades historiográficas, o autor rememora que:

Quando a primeira versão da área de História foi tornada pública houve ruidosa manifestação de historiadores em artigos, debates e entrevistas, às vezes de maneira virulenta, explicitando uma disputa de território para garantir que certas áreas de conhecimento fossem mantidas ou ampliadas na proposta curricular. (ALMEIDA, 2019).

Tal disputa territorial perpassou predominantemente a reação de autores, pesquisadores, historiadores que questionavam o esvaziamento de alguns conteúdos do currículo do ensino fundamental anos finais em detrimento da inclusão de uma abordagem mais profícua acerca da história indígena, afro-brasileira ou de tendências temáticas. Era a ascensão do que era chamado de assuntos multiculturais e desvalorização de temas canônicos.

Levanto a seguinte questão: qual a medida de avaliação desse latifúndio curricular? Não seria mais representativo para nossas possibilidades de edificar currículos, programas, conteúdos, pesquisas, livros e outros aportes de materiais na direção de entendimento das identidades nacionais, da formação da cidadania e da evocação de nossos processos históricos uma presença mais ampliada das questões indígenas e afro-brasileiras? Até pela perspectiva de exclusão, segregação e opressão desses grupos nos diversos períodos da história do Brasil, essa ressignificação curricular não é uma ação de democratização e alteridade dos campos epistemológicos da História? Por outro lado, as bases estruturais do entendimento de elementos marcantes para a atualidade como democracia, escrita, matemática, filosofia, dialética homem e natureza ou o pensamento cristão não estão condicionados pela presença de conteúdos clássicos da antiguidade e “medievalidade”?

Essas ilações me parecem um labirinto extenso. Há algumas saídas possíveis, mas o epicentro da nossa presença é desenvolver senso de localização, memória, equilíbrio emocional, concentração, entre tantas habilidades para analisar a saída e não cometer a falha comum de andar em círculos, metáfora que vai à direção das críticas que o professor Antônio Simplício de Almeida Neto apontou sobre a atuação dos professores nesse processo de ajustes da BNCC.

O ponto exato dessa distribuição de conteúdo pode ser central para os quinhões historiográficos respectivos, seja na academia, seja no mercado editorial, mas não deveria ser o assunto primordial no sentido da estruturação curricular. Para além dessas combinações e seleções, surgem pontos como debater com que propósito os conteúdos serão escritos e ensinados? Nossas crianças e adolescentes do ensino fundamental vão estudar história para que? Essa resposta tem muita potência de interferência nas proposições do currículo.

Dentro do PROFHISTÓRIA muitas leituras propiciaram essa reflexão. Autoras como Ana Maria Monteiro e Circe Bitencourt foram disponibilizadas em diversas disciplinas para que pudéssemos pensar na fronteira entre estudantes, pesquisadores e professores as razões de nossas aulas. Desde as provocações sobre “professores marcantes” e suas narrativas, passando pelo mergulho na complexa dimensão do aprendizado sobre as temporalidades para o ensino de História, o eixo da prática do ensino estava em elucubração dialética regular. As aulas e suas referências bibliográficas eram excelentes oficinas de nossas aulas.

Independente das territorialidades e tudo que essa disputa e debate abrangem o que queremos alcançar com esses conteúdos, como faremos e o que nos motiva pode ter mais relevância. E nessa direção, não enxergo a versão homologada da BNCC nessa seara específica como uma diretriz negativa. Entendo que as presenças foram uma hibridização dessas disputas territoriais.

Situando-nos na modalidade do currículo de História para ensino fundamental as descrições dos objetos de conhecimento no 6º e 7º anos promovem ajustes interessantes. Questões clássicas conceituais do ensino de História continuam indicadas, como o aprendizado sobre a origem humana, as estruturas societárias gregas e romanas e o papel da religião cristã na transição da antiguidade para a “Idade média” no 6º ano, assim como a perspectiva do universo colonial do Brasil e as reestruturações na Europa na transição da “Idade Média” para a “Idade Moderna” no 7º ano (a formação do Absolutismo, o Renascimento, as Grandes navegações no Oceano Atlântico, as Reformas religiosas, etc.).

Por outro lado, o cuidado com a problematização conceitual ganhou ênfase enquanto diretriz curricular. Isso implica possibilitar a alunos do ensino fundamental a reflexão historiográfica acerca do alcance e do limite na tradição ocidental do conceito de antiguidade clássica, “assim como o impacto sobre outras sociedades e culturas”²⁴. De forma sincrônica, esse aprendizado justifica o estudo de sociedades e contextos como “Povos da Antiguidade na África e Oriente Médio”²⁵, além de propiciar o enfoque acerca da legitimidade de expressões como “América pré-colombiana” para os povos nativos originais do continente americano.

Em tempos de relativização dos agentes políticos sobre as responsabilidades sociais com as várias formas de violência contra a mulher, não é uma boa referência à proposição curricular acerca dos “diferentes papéis sociais das mulheres no mundo antigo e nas sociedades

²⁴ Ver a BNCC, p.421. Essa descrição encontra-se no quadro de orientação curricular como uma das habilidades do Objeto de Conhecimento “O Ocidente Clássico: aspectos da cultura na Grécia e em Roma” para o ensino de História para o 6º ano do ensino fundamental anos finais.

²⁵ Ver BNCC, p.421. Descrição parcial de um dos Objetos de Conhecimento para o ensino de História para o 6º ano do ensino fundamental anos finais.

medievais.”?²⁶ Esse tipo de conteúdo não nos serve como um assunto gerador para chegar a uma realidade que afeta boa parte do ambiente social de nossas estudantes?

Esse movimento curricular repete-se nas diretrizes do 7º ano quanto à questão da “construção da ideia de modernidade” e a “ideia de Novo Mundo” ou no reconhecimento dos “Saberes dos povos africanos e pré-colombianos expressos na cultura material e imaterial” como Objetos de Conhecimento. Mais uma vez o leque epistemológico do debate historiográfico para o ensino de História foi ampliado e algumas vozes históricas pouco mobilizadas foram referendadas. Se a presença textual nas diretrizes não é garantia de valorização na produção didático-pedagógica e na prática docente, é um passo na visibilização para o ensino de História, movimento que vem na crescente nas duas últimas décadas.

Já para as turmas de 8º e 9º ano do ensino fundamental, apesar de alguns acréscimos em relação ao estudo da história “indígena” e do negro no Brasil, o que me parece imprescindível para nossa memória histórica e reconstrução de identidade, os cortes curriculares não foram substantivos. A maior parte do programa que comumente estava nos livros didáticos para essas séries continuou. Aliás, isso tornou a orientação para o ensino de História nos dois anos muito extensa. Levando em consideração a faixa etária deles, suas inserções no ambiente escolar em diversas disciplinas e os contextos sociais atuais de seus interesses, realmente tem história demais para essas aulas de História. Isso pode ser um fator limitador para o fomento do protagonismo juvenil. E mais, pode ser um problema para ensinar e aprender na História com tanto volume de conteúdo.

Tal dimensão é de suma importância. O modelo tradicional das aulas centrado na exposição do professor, dissonante do contato com a pesquisa histórica e das metodologias ativas produz pouca aproximação dos estudantes do sentido de uma produção historiográfica. Para piorar, um modelo curricular com tantos tópicos, como se situa as orientações na BNCC para as turmas de 8º e 9º ano, induz a contabilidade docente e discente de versões unitárias em cada conteúdo. O tempo necessário à leitura, investigação dos documentos, contraposição de perspectivas não encontra espaço pela sucessão fordista de assuntos a se cumprir.

Não faz parte da natureza do jogo Tempos & histórias a análise aprofundada das diretrizes curriculares da BNCC para as séries anteriores ao 6º ano, público alvo do produto.

Contudo, vejo nas referências para o ensino de História do 4º e 5º ano, desafios mais complexos para a mudança curricular do que esse debate das territorialidades dos conteúdos de 6º a 9º ano. E nessa linha de raciocínio, a formação docente pode vir a ser um dos maiores

²⁶ Ver BNCC, p.421. Essa descrição encontra-se no quadro de orientação curricular como uma das habilidades do Objeto de Conhecimento “O papel da mulher na Grécia e em Roma, e no período medieval.”

desafios.

Nas séries referidas, 4º e 5º ano do ensino fundamental anos iniciais, o programa clássico acerca da história do Brasil foi significativamente reduzido e a valorização de eixos historiográficos como registros, memória, tempo e patrimônio passaram a ter representatividade, assim como passeios temporais entre conjunturas distintas²⁷. A formação profissional dos professores para esse segmento contempla essa instrumentalização acadêmica? Haverá mudança nessa direção? Como os materiais didáticos vão alinhar essa transição e o poder público, assim como as instituições privadas, vão qualificar o profissional para mudanças tão bruscas curriculares? Vejo nestas séries problemas mais agudos para o ensino de História.

Retomando as direções da BNCC para o ensino fundamental anos finais, mais particularmente no 6º ano, objeto de estudo do jogo *Tempos & histórias*, outro horizonte pedagógico e historiográfico valioso é que as orientações das habilidades indicam os objetivos principais em cada conteúdo. Por um lado, é uma normatividade que indica um movimento de esvaziamento do caráter autoral que a prática docente pode permitir. Mas há outra consideração a se fazer.

Cada habilidade indicada (dezenove habilidades no total) busca uma identidade na qual os conceitos, os contextos e analogias temporais estão enfatizados. Por mais que a ratificação dessa leitura sobre história ou o ensino da História dependa deverás das narrativas dos manuais didáticos, uma diretriz que não sobrecarregue nas factuais e descrição de eventos pode movimentar a disciplina para um encontro mais próximo da problematização do que da catalogação de datas e nomes. E nesse ponto, o alerta se acende. Com nossos atuais quadros no MEC, como a produção didática da História vai ser encarada? Alguns discursos do Ministro da Educação Abraham Weintraub exigem vigilância e enfrentamento²⁸.

O segundo item do artigo do professor Antonio Simplício de Almeida Neto que evocou efetiva concordância em relação às limitações da BNCC está no campo do ensino médio. Distinto do ensino fundamental, as diretrizes no campo curricular não estão discriminadas. Se neste segmento as tipificações em cada série nos campos Unidades Temáticas, Objetos de Conhecimento e Habilidades acarretam questionamentos por limitar ou enquadrar com muita objetividade o ensino de História ou por possibilitar aparentemente menos autonomia aos professores, escolas e redes de ensino, por outro lado elas fortalecem o saber histórico em sua ação disciplinar. Tais conteúdos demandam conhecimento pesquisado, exalta o ciclo acadêmico

²⁷ Ver BNCC, p.412-413.

²⁸ Em sua conta pessoal do Twitter Abraham Weintraub respondeu a um seguidor que indagava sobre a presença de Candomblé e de história chinesa nos livros didáticos no Brasil “no lugar da história do Brasil” que ia “limpar aos poucos” e “ia melhorar”.

de produção, o espaço da historiografia para o ensino de História.

Já no ensino médio a estruturação é completamente diferente. A partir da proposição de seis competências específicas para o ensino de história e trinta habilidades o campo de possibilidade apresenta-se vago, evasivo e a margem de apropriações que podem comprometer a cientificidade da produção historiográfica. Na verdade, essa lacuna ainda é mais polêmica. As seis competências e trinta habilidades não são necessariamente para o ensino de História, mas para as “Ciências Humanas e Sociais Aplicadas ao Ensino Médio”²⁹, o que mescla a História, Geografia, Filosofia e Sociologia.

Observe quantos desafios e riscos: Qual será o papel efetivo do professor como pesquisador na sua ação pedagógica dentro de uma normatização e política curricular que pode reduzir o espaço disciplinar da História e defende um campo pluridisciplinar para as aulas de ensino médio? As formações de professores serão alteradas? Se no ensino fundamental anos iniciais a demanda por mais conhecimento historiográfico foi ampliada pelas diretrizes da BNCC, no ensino médio a valorização de um recorte das “Humanidades” insinua um esvaziamento de espaço curricular. De que forma o mercado e os atores públicos vão propiciar essa reestruturação? As aulas passarão a ser ministradas por grupos plurais ou haverá a progressiva instituição de professores “gerais”, sem a necessidade da formação específica?

Todos esses pontos norteiam que a BNCC passa longe de nos garantir tranquilidade ou homogeneidade de análise. É determinante que estejamos dentro desse labirinto com atenção para as escolhas e reações como professores e pesquisadores. Essa formação crítica não pode evadir de nossa atuação nessa conjuntura de política curricular neoliberal e socialmente conservadora simultaneamente, considerando também o aparelhamento reacionário que o MEC vem sofrendo no Governo Bolsonaro.

Porém, Tempos & histórias centrou-se no reconhecimento das possibilidades historiográficas e pedagógicas propostas pela BNCC para o 6º ano. Contradição epistemológica? Estratégia de mercado? Valem algumas laudas para justificar essa escolha.

²⁹ É importante reforçar que pela citação do Parecer CNE/CP N° 11/2009 esse realinhamento em macro áreas, disposto na BNCC não pressupõe a exclusão obrigatória das disciplinas, mas sim o fortalecimento de seus vínculos.

2.2 Ludicidade e BNCC

Ao abrir a caixa do jogo Tempos & histórias, o grupo de participantes vai encontrar o tabuleiro, as instruções do jogo, a planilha de controle para anotações da pontuação a cada rodada, pinos, dados, ampulheta e as cartas. Será as cartas do jogo o objeto de transmigração mais evidente das diretrizes da BNCC para o ensino de história para turmas de 6º ano dentro do jogo.

Entretanto, antes da descrição e análise dos componentes do jogo é valioso para nossa reflexão reafirmar que um jogo de tabuleiro com a multiplicidade de elementos que “Tempos & histórias” mobiliza tem seu alicerce no sentido da ludicidade e, a partir deste sentido, do valor que o lúdico exerce para o aprendizado e a interação humana.

Ludicidade tem origem etimológica na palavra latina “ludus”. O significado remete a diversão, jogos. Na própria estruturação da BNCC o reconhecimento da ludicidade está explícito na estruturação dos eixos interações e brincadeiras, o que vai delimitar todos os campos de experiência da base na etapa da educação infantil.

Mesmo que compreendamos que no ensino fundamental anos finais as demandas de aprendizagem levem a outros imperativos, a ludicidade continua viva e significativa no espaço escolar, seja no intervalo, seja nas identidades dois objetos pessoais que os estudantes trazem de casa, seja nas atividades de educação física. Não é diferente quando as demais disciplinas inserem metodologias para através do protagonismo e interação o “ludus” possa se realizar.

É no reconhecimento dessa conexão íntima que o aprendizado pode estabelecer com o jogo, com o lúdico que “Tempos & história” faz suas escolhas ou representa algumas escolhas para o aprendizado em História de algumas histórias e fomenta habilidades relacionais.

Tempos & histórias tem 38 cartas relativas às casas – imagens do tabuleiro. Além dessas, cada zona especial (são quatro) possui 12 cartas, totalizando 48 cartas. Essa operação gera 86 cartas para o jogo. Dentro dessas 86 cartas existe a descrição da habilidade correspondente que foi mobilizada para o conjunto de perguntas ou de desafios imanentes nas cartas.

Essa estrutura de jogabilidade evidencia que a dimensão das habilidades ganhou espaço na proposta do jogo. Por um lado, isso implica em valorar no ensino de história desse segmento que os conteúdos não são os únicos objetivos da aprendizagem. Eles são também instrumentos pedagógicos para a formação humana dos alunos, podem colaborar para sua inserção enquanto cidadãos nas relações sociais contemporâneas.

A BNCC define habilidade como “práticas cognitivas e sócioemocionais” (BNCC, p.9). Em primeira instância essa apresentação conceitual é evasiva, assim como não é original. A valorização das habilidades nos debates públicos no país permeia, por exemplo, a formatação dos Parâmetros Curriculares Nacionais. Segundo esse documento a habilidade é “uma competência específica” (BRASIL, 2002^a, p.15).

No artigo Competências e Habilidades na reorganização curricular do Ensino Médio: significados para o ensino de Ciências, Laís Basso Costa Beber e Olavo Aloisio Maldaner atentam para as similaridades que essas categorias podem ter de acordo com a cultura pedagógica pesquisada, “isso porque o que pesquisadores europeus chamam de competência (como Perrenoud), norte-americanos denominam habilidades cognitivas, como Carroll”. (Beber & Maldaner, 2012, p.9).

Aprofundando as apreciações da Base, na parte chamada Estrutura da BNCC, o documento explicita que as habilidades “estão relacionadas a diferentes objetos de conhecimento – aqui entendidos como conteúdos, conceitos e processos -, que por sua vez, são organizados por unidades temáticas”. (BNCC, p.28). Nessa segunda referência dentro da BNCC há a integração do conceito de habilidades aos conteúdos e eixos temáticos que permeiam as orientações curriculares.

No caso do ensino fundamental essa correlação é explícita. Por exemplo, na Unidade Temática “História, tempo, espaço e forma de registros” enquadram-se três objetos de conhecimento (“A questão do tempo, sincronias e diacronias; reflexões sobre os sentidos da cronologia”, “Formas de registro da história e da produção do conhecimento histórico” e “As origens da humanidade, seus deslocamentos e os processos de sedentarização”). Esses objetos de conhecimento reúnem conceitos, processos, conjunturas diversas em si, intrínsecos a formação historiográfica (ou deveria) e ao saber docente e à prática em sala de aula. Além disso, eles estão associados às habilidades.

No quadro da unidade temática referida e dos três objetos de conhecimento correlatos, estão descritas seis habilidades. É notório que nesse campo os conteúdos estão sobrepondo algumas definições do conceito de habilidade. Não há dissociação entre eles.

Uma análise das dezenove habilidades descritas para o ensino de história no 6º ano vai levar ao destaque do que o documento denomina de “aprendizagens essenciais”. As habilidades configuram-se através dos verbos que explicitam o processo cognitivo (Diferenciar; Caracterizar; Identificar; Conhecer; Descrever; Discutir; Associar; Conceituar), o complemento do verbo que determina o objeto de conhecimento (escravidão, servidão e trabalho livre ou o papel das culturas e religiões, etc.) e “Modificadores”, o que define a contextualidade espaço-

temporal (no mundo antigo, dos povos africanos, ao longo do tempo, etc).

Pode-se afirmar que a concepção de habilidade nessa dimensão específica do ensino fundamental tem uma perspectiva que integra o pragmatismo relacionado aos conteúdos com objetivos de desenvolvimento no processo de aprendizagem. Para configurar essa diretriz conceitual no jogo Tempos & histórias busquei na seleção das imagens para as cartas e na elaboração das perguntas e desafios, tanto das casas tradicionais, quanto das zonas especiais, utilizar essas referências.

Contudo, vislumbro o conceito de habilidade de forma mais abrangente. Muitas vezes similar ao que muitos textos e diretrizes no campo da educação denominam como competências, ou seja, inserindo-as nas esferas relacionais e de inteligências múltiplas. Na própria BNCC é dessa forma que se apresentam as Competências Gerais para toda educação básica³⁰.

Como a BNCC é uma política curricular para toda educação básica, esses conceitos também estão presentes na modalidade do ensino médio. Para fim de reflexão acerca da BNCC é importante analisar essa correlação, até para aferir se as concepções estão alinhadas ou denunciam ambiguidades. Contudo, o jogo Tempos & histórias está centrado na referência epistemológica do documento para ensino fundamental, já que a série selecionada foi 6º ano. Por isso não vou ampliar esse debate sobre as dimensões da concepção do conceito de habilidade em todo documento.

É válido reiterar no campo de atuação do jogo Tempos & histórias de que forma os elementos lúdicos ampliaram a perspectiva do conceito de habilidade. Em todas as cartas, sejam as tradicionais, relativas às casas do tabuleiro, ou as das zonas especiais está à chave da ludicidade da proposta. As perguntas e desafios que elas propõem são os medidores de todos os aspectos envolvidos no jogo. A observação do tabuleiro, o debate entre os alunos, quando jogam em grupo, sobretudo, a pesquisa no caderno, livro ou outros registros acessíveis, o uso da memória, tudo isso vai ter como gatilho as cartas.

Por isso, diversas perguntas e desafios do jogo valorizam a capacidade de representação e expressão com múltiplas linguagens, como é o caso das zonas especiais e de processos de análise, comparação, criação, tomada de decisão, comuns a qualquer contexto da nossa realidade. Isso está no detalhe das cartas.

Um exemplo típico pertence à carta “A mulher na Roma antiga”. Uma das perguntas que desafiam o jogador é pesquisar a etimologia da palavra mulher para explicar o sentido social

³⁰ Ver BNCC, p.10-11.

que costumamos usar do que é feminino. A complexidade do raciocínio exige apoio do professor, mas por outro lado os jogadores vão desenvolver a prática da pesquisa dentro de um intervalo de tempo e a capacidade de associar a atualidade. Nesse caso, uma habilidade importante para o debate historiográfico e para a formação humana.

No artigo “Habilidades e competências na prática docente: perspectivas a partir de situações-problema”, Gabriele Bonotto Silva e Vera Lucia Felicetti dissertam que esses campos estão muito intercalados, mas para a conceituação de habilidades, elas apresentam a concepção de Perrenoud (1999):

Trata-se de uma sequência de modos operatórios, de induções e deduções, onde são utilizados esquemas de alto nível. É uma série de procedimentos que o indivíduo aciona para resolver uma situação real, onde ele precisa tomar uma decisão. (BONOTTO & FELICETTI, 2014, p. 3)

As operações cognitivas propostas pela BNCC para a ação da aprendizagem já estão delineadas nessa perspectiva conceitual de Perrenoud. Através dos comandos verbais para os objetos de conhecimentos nos seus respectivos contextos estão ações para o aprendizado em História. Agora, voltamos à pergunta anterior: para que?

Compreendi que por uma gama de motivos, mas importante que se processe se de forma agradável, atraente, motivadora de pensar a si próprio; as relações que cada um desenvolve; os fatores que colaboram para explicitar situações existenciais comuns as suas relações sociais, já seriam um bom por que. E para tanto, para além dos conteúdos e conceitos dessa disciplina nesse segmento e série estão algumas ferramentas lúdicas, as mesmas que todos nós valorizamos quando podemos desenvolver.

Seria *Tempos & histórias* um candidato ao posto? Está posto!

2.3 As bases da BASE: os papéis em *Tempos & histórias*

A pergunta que me fiz quando imaginei esse jogo de tabuleiro foi norteadora na criação de cada detalhe constitutivo dele: O que nossos alunos vão enxergar quando começarem a jogar?

Precisaremos de tempo para a resposta. Possivelmente, como toda ação histórica, teremos ângulos distintos sobre ela. Mas a intenção básica é que pensem algo do tipo: “quanta

coisa acontece na história”. Quando o tabuleiro estava pronto, notei que havia outra pergunta possível: “como vemos a história?”

Tempos & histórias é uma proposta lúdica para o ensino de História, um instrumento didático que faz a correlação entre a teoria e o ensino de histórias na História. Se as diretrizes da BNCC nos serviram na seleção dos conteúdos que o tabuleiro sistematiza, isso referencia que o jogo pode dialogar com os livros e as aulas de uma gama grande de alunos cursando o 6º ano na sociedade brasileira, portanto, diversos colegas da docência poderão lançar mão do jogo, se assim entenderem ser válido. Nossa metodologia pode encontrar mais portas abertas para a sua utilização a partir dessa perspectiva.

Nessa direção conceitual da relação com a História, os campos da pesquisa, narrativa e ensino diagramaram a ludicidade. Formas distintas de documentos, metodologias investigativas sobre esses registros, campos teóricos da produção acadêmica, dispositivos recorrentes para a aquisição de conhecimento. Tudo isso está contido nas casas, ilustrações, cartas, QRCODES e a gama de temas que se multiplica na jogabilidade.

Esse encontro da Teoria com a BNCC reforça que a base não é a totalidade, exatamente como Hannah Arendt afirmou sobre nossa incapacidade de prever a completude de nossas ações.

Tempos & histórias amplia a categorização da BNCC sobre habilidades. O jogo lança mão de elementos culturais contemporâneos que a base não discrimina como recurso metodológico. Músicas, apresentações teatrais e filmes corporificados na mímica. Essas diretrizes metodológicas encarnam a ideia de autonomia docente, configuram nosso objetivo de fortalecer a ação de professor-pesquisador.

A base de nossas problematizações sobre o tempo não foi o caminho linear que a maior parte dos livros didáticos em curso está traduzindo como identidade de ensino e aprendizagem para os objetos de conhecimento dispostos no 6º ano, na verdade em todo ciclo de turmas dos anos fundamentais anos finais. Mesmo com a presença no tabuleiro de todos os itens da “Pré-história”, antiguidade e “Idade Médios” sinalizados na BNCC, a aleatoriedade das imagens no tabuleiro, os exercícios de anacronismos sugeridos em algumas cartas, os questionamentos temporais sobre as durações e o “Fundo Permanente” suplantam as descrições da política curricular ensejada na BNCC.

O jogo “*Tempos & histórias*” não passa perto de resolver o desafio de aproximação das crianças e adolescentes do entendimento das realidades temporais. Nossas “máquinas do tempo” ainda não nos aproximam de forma suficiente para compreender bem além das fotografias, arquiteturas e outras formas imagéticas. A introspecção das mentalidades é um

desafio muito maior. Porém, ampliar os exercícios ou raciocínios temporais pode ser uma competência desse material.

O que estou a levantar nessas considerações é que a BNCC foi base da construção de Tempos & histórias, mas no sentido literal do termo. Para além dos enunciados que a política curricular ensejada por ela estabelece, nossa brincadeira tentou ser séria na gama de paradigmas sobre ensino de História. Tudo isso tem muito a ver com a formação acadêmica, os aprendizados do PROFHISTÓRIA, os saberes escolares e muitos pitacos dos estudantes que se aventuraram a jogar.

Como tudo na nossa história, Tempos & histórias tem muitas histórias. E diga-se, incompletas. Deixa a garotada jogar e nos ensinar o que esse jogo pode melhorar.

3 “TEMPOS & HISTÓRIAS”: AS REGRAS DO JOGO

A história pública é uma possibilidade não apenas de conservação e divulgação da história, mas de construção de um conhecimento pluridisciplinar atento aos processos sociais, às suas mudanças e tensões. Num esforço colaborativo, ela pode valorizar o passado além da academia; pode democratizar a história sem perder a seriedade ou o poder de análise.

Rabelo

3.1 A regra é clara: nem tudo pertence à história

No campo da reflexão acerca da História Pública, Rabelo retoma as palavras de Benjamin Filene: um ato de *‘abrir portas e não de construir muros’*. De certo, acompanhar determinadas formas desse tipo de narrativa, como enredos e desfiles das agremiações de samba no carnaval, propicia essa engenharia do aprendizado. Carnavais recentes como fizera a Paraíso do Tuiuti em 2018 ou a Estação Primeira de Mangueira em 2019 e 2020 impulsionam a aula de História para uma condição de ênfase, seja nas diversas mídias, seja através delas nas residências de uma parcela da sociedade brasileira.

Todavia porque efetua-se a imersão na História pública no contexto do jogo “Tempos & histórias”? Essa relação está pautada no reconhecimento que a composição do jogo se refere a uma multidimensionalidade de narrativas. Algumas, apropriadas ou traduzidas desse campo, como a produção cinematográfica, os desfiles de carnaval e letras de samba-enredo ou as representações artísticas. Assim como esses vetores deram publicização a alguns conteúdos e eixos temáticos importantes para o ensino de história, tornam-se instrumentos metodológicos de outros universos culturais e linguagens para a prática docente.

Esse imbricamento também dialoga com a referência historiográfica de Gumbrecht. No caso do jogo, seja como imagem do tabuleiro ou das cartas, seja como interação através dos QRCODES, essas produções da História Pública amplificam o clima histórico no campo efetivo da ludicidade e jogabilidade.

Mas a ressalva também é fundamental. A menção da História Pública, o diálogo com algumas produções culturais específicas não reposiciona o lugar da produção acadêmica. “Tempos & histórias” é uma proposição que aciona leituras historiográficas diversas, visita a teoria da História com múltiplos diálogos conceituais e foi pensado para a prática docente, com toda ciência do valor desse saber institucional, das implicações que isso representa com a formação continuada do professor, papel extraordinário do PROFHISTÓRIA. O uso metodológico de narrativas diversificadas é muito mais um aspecto que se coaduna com a autonomia do professor, o que é sempre bom defender nesses tempos de protótipos fascistas e panópticos.

É importante reportar que a História Pública não se resume a esse universo do carnaval, mesmo reconhecendo sua circulação profícua na cultura nacional³¹. A indústria cultural emplaca de forma ordinária filmes, séries, documentários, novelas de época, clipes, isto é, diversos produtos culturais em inúmeras plataformas na era dos fluxos globais. Assim como, ainda nesse terreno identitário enraizado na nossa cultura, não é uma inovação essa capacidade de atuação dos enredos de carnaval. Desfiles clássicos como “Kizomba, a festa da raça” ou “100 anos de liberdade: verdade ou ilusão?”, respectivamente da Unidos da Vila Isabel e da Estação Primeira de Mangueira, marcaram o centenário da lei Áurea com excelente crítica histórica.

Tal dimensão faz-se realmente de forma pluridisciplinar quando à História, muitas imersões configuram-se como as linguagens da literatura, das artes plásticas, da música, da dança, da Sociologia, entre tantas outras composições epistemológicas. Para ser bem direcional, o tom de um samba como do carnaval 2020 da Mangueira é exemplar no debate que nos toma sobre valorização decolonial da produção do conhecimento e as condições históricas nas quais a democracia é aviltada na conjuntura atual brasileira:

Favela, pega a visão/Não tem futuro sem partilha/Nem Messias de arma na
mão/Favela, pega a visão/Eu faço Fé na minha gente/Que é semente do seu chão.
(MANU DA CUÍCA E LUIZ CARLOS MÁXIMO, 2020)

Em torno da própria mobilização dos conceitos da Teoria da História que o jogo Tempos & histórias pretende propiciar, essa forma de narrativa que evoca um desfile carnavalesco ou exclusivamente um samba-enredo tem potência de materialização das proposições que Gumbrecht levantou na concepção de *Stimmung*³². O público que acompanha

³¹ Interessante descrever que no sábado de desfile das campeãs no Rio de Janeiro, no grupo de whatsapp dos alunos mestrands houve uma postagem acerca das mulheres ganhadeiras, enredo da Unidos da Viradouro, anunciada como a agremiação campeã do carnaval 2020 três dias antes. Na verdade, a primeira postagem em dois anos.

³² A esse respeito, ver: GUMBRECHT, Hans Ulrich. **Atmosfera, Ambiência, Stimmung**. Rio de Janeiro:

a trajetória dos desfiles de carnaval encontra um portal lúdico, mais intimista do que normalmente as leituras tradicionais desses mesmos conteúdos representariam. Do teatro musicalizado de uma Comissão de Frente a grandiosidade das alegorias - e boa parte delas recentemente inseridas na vanguarda tecnológica -, passando pela historicização dos enredos nas alas, algumas histórias sobressaltam mais que muitas aulas, melhor dizendo, ultrapassam os muros escolares, museus, acadêmicos para dinamizar a passarela em uma proposta de aula.

Todavia, a História pública nos insere em um momento histórico no qual a intensidade dos fluxos de comunicação também está à mercê de riscos éticos acerca da manipulação da verdade. O professor Daniel Pinha problematiza esse desafio quando analisa o projeto “Escola sem partido”

Um programa que visa, fundamentalmente, negar à história a sua possibilidade de ser perfurada pelas vozes do público e à escola a condição de espaço vivo para a realização do debate público contemporâneo; ao mesmo tempo, tenta vetar a condição intelectual do professor como agente produtor de interpretações e intervenções neste debate. (PINHA, 2019, p.)

Após adensar a trajetória histórica do movimento “Escola sem Partido”, suas justificativas ideológicas e concepções estruturais no campo do ensino, especialmente do ensino da História, o professor Daniel Pinha traçou alguns apontamentos acerca da História Pública, a produção acadêmica e o ensino institucional ou disciplinar de História, com a clareza de inferir que essa modalidade não deve ser pensada deslocada dos protocolos e procedimentos metodológicos que o conhecimento histórico disciplinar suscita. Seria muito mais uma questão de ênfase e circulação desse saber na interface com outros saberes. Essa problematização tem uma representatividade ímpar para a composição dos paradigmas do jogo *Tempos & histórias*. Nos capítulos 1 e 2 ressaltar que os elementos constitutivos do jogo, isto é, as casas no tabuleiro, os desafios e indagações das cartas, as zonas especiais, em suma, os componentes pedagógicos propostos, buscariam oferecer olhares polifônicos sobre o que faz parte da História. A partir da afirmação de que “Não existe “a” História. Existem histórias no ensino da História”, do próprio intercâmbio semiológico entre “H” (maiúsculo) e “h” (minúsculo) e das argumentações acerca desse apontamento, destacou-se essa identidade polissêmica do próprio saber e narrativa histórica. Todavia, esse tecido contemporâneo associado às múltiplas formas de comunicação e informação exige mais cuidado na apresentação da ideia.

A História como saber sistematizado, de intrínseca relação com os registros para migrar

do campo da experiência para o conhecimento, da realização existencial (viver) para a narrativa, precisa estar salvaguardada. Sem a pesquisa rigorosa ou a presença de especialistas no campo da pesquisa de conteúdo, parte da produção da História Pública pode se tornar um problema. Os desfiles citados, as produções múltiplas audiovisuais mercantilizadas, os blogs e outras variações de interação textual na internet, os jogos pedagógicos, toda forma de proposição precisa ter sua legitimidade vinculada ao comprometimento com a cientificidade da área. Isso é um imperativo. Interpretações e interesses desalinhados a essa condição sistematizada do saber histórico não promovem pontes, mas sim edificam muros.

Tempos & histórias não propõe a verdade histórica, mas entende que há verdades históricas. Os sujeitos dessa produção, circulação e consumo não só devem reconhecer essa identidade da História, mas, sobretudo defendê-la nesses tempos de ficcionismo sem escrúpulos éticos. As histórias estarão intrínsecas a cada página ou aula de História. Essa imanência é uma de suas mais atraentes potencialidades.

Por mais uma vez, professor Daniel Pinha nos oferece caminhos de orientação:

Um conhecimento que só se realiza plenamente se considera a participação decisiva do estudante e sua capacidade de pensar criticamente, tendo em conta o rompimento com naturalizações do senso comum e abertura de um horizonte de expectativas novo. (PINHA, 2019, p.31)

Trata-se, portanto de um exercício que remete a responsabilidade e o cuidado com as regras do jogo. O conhecimento histórico não pode advir da indiferença com sua cientificidade. Caso contrário, notas destoam. E pior, muitas vezes passam perante a orquestra. Foi assim que a mesma História Pública e a memória social consagraram um samba como “*Liberdade, Liberdade, Abra as asas sobre nós*”, composição chave do enredo de 1989 da Imperatriz Leopodinaense. Depois dos legados que o carnaval de 1988 garantiu a História do Brasil, essa “sinfonia” no centenário da Proclamação da República foi seu avesso. Desafinada como fonte, narrativa, memória e conhecimento. Eternizada no imaginário cultural do carnaval. Olha o outro lado da moeda! Contar história precisa ser coisa séria até na brincadeira.

3.2 Vamos ao tabuleiro: as peças da história

Tempos & histórias constitui-se enquanto um jogo de tabuleiro e produto pedagógico

elaborado no Mestrado profissional cursado na Universidade estadual do Rio de Janeiro. Mesmo vivenciando o crescimento exponencial dos games no mercado de jogos e processos de gamificação como inovação metodológica de alguns sistemas de ensino, notoriamente nas redes privadas, o formato digital não fez parte da sua construção primária.

Por um lado, algumas questões biográficas acerca da forma como esse modelo tradicional de jogo são marcantes na cultura de diversão e sociabilidade. Por outro, pelo entendimento de que a jogabilidade, nesse caso, é uma ferramenta para aprendizagens e sociabilidades alternativas a internet, mesmo que essa disputa seja inicialmente desfavorável vislumbrando o perfil das novas gerações, da cultura digital nesse alvorecer do século XXI e até dos dados do MEC³³ em relação às estruturas administrativas das unidades escolares no país.

De alguma forma, elaborar uma proposta pedagógica com possibilidade de universalidade para o campo de atuação do magistério tem peso nas ilações sobre o jogo. Não há impeditivo em disponibilizá-lo em plataformas virtuais ou pensar ajustes posteriores para essa acessibilidade, mas entre esses discursos públicos, metas apresentadas e a funcionalidade efetiva dessas redes para as atividades coletivas na realidade da educação básica no Brasil o processo é bem mais complexo.

Em suma, há uma diferença entre constar a instalação da internet nas escolas da rede pública e o serviço efetivamente funcionar, assim como em sua funcionalidade para a usualidade ordinária dos discentes na rotina dos aprendizados discentes.

Na estrutura principal do tabuleiro encontram-se setenta e oito casas, quatro ilhas interligadas ao circuito, cinco QR CODES, duas áreas complementares e inúmeras ilustrações como elementos pedagógicos. Há também componentes informacionais acerca da procedência do jogo, no caso os logos institucionais.

Observe a imagem anexada:

³³ Segundo o Censo escolar publicado em janeiro de 2019 a banda larga está presente na estrutura de 70,2% das unidades escolares públicas de Ensino Fundamental e a internet em 85,9%. Além da necessidade de atualização pelo Censo escolar de 2019, as próprias deliberações públicas do MEC apontam para a universalização da internet nas escolas da rede pública.

Figura 1 – Designer do tabuleiro do jogo “Tempos & histórias”



O jogo Tempos & histórias perpassa uma proposta de designer que ressalta dois componentes conceituais. Ambos se imbricam com a mecânica da jogabilidade, da ludicidade e das concepções teóricas e pedagógicas que nortearam sua elaboração.

Localizados na parte central do tabuleiro, na casa destacada com o nome do jogo, os participantes, provavelmente estudantes, vão dar a partida após definição prévia pelos dados (esse detalhamento consta nas instruções do jogo, componente complementar ao tabuleiro na embalagem). Nesse momento cada jogador, seja no modo individual ou no modo equipe, pode seguir em duas direções. Na sequência das jogadas, cada uma dessas direções se multiplica em diversos sentidos. São muitos caminhos possíveis. Entretanto, todas vão exigir voltar à parte central na medida em que a regra estabelece como um dos critérios de vitória, passar (não parar) por todas as casas através de duas voltas no tabuleiro.

De certo, essa ideia na confecção do jogo Tempos & histórias buscou inserir diversas questões de cunho teórico, pedagógico e lúdico. A priori, independente do conteúdo, a proposta gráfica do tabuleiro explora a perspectiva da tomada de decisão. Tanto no modo individual, quanto no modo coletivo essa habilidade é componente importante no processo formativo de crianças e adolescentes.

Na formulação da BNCC, uma das referências na sistematização dos elementos

curriculares do jogo, essas diretrizes estão no campo das “aprendizagens essenciais”³⁴ O documento levanta as Competências Gerais da Educação Básica. Dentre as dez metas normativas apresentadas, o texto da Competência oito dispõe sobre essa perspectiva:

Conhecer-se, apreciar-se e cuidar da sua saúde física e emocional, compreendendo-se na diversidade humana e reconhecendo suas emoções e a dos outros, com autocrítica e capacidade para lidar com elas. (BNCC, p. 10)

Logo na sequência, o documento dispõe acerca da Competência nove:

Exercitar a empatia, o diálogo, a resolução de conflitos e a cooperação, fazendo-se respeitar e promovendo o respeito ao outro e aos direitos humanos, com acolhimento e valorização da diversidade de indivíduos e de grupos sociais, seus saberes, identidades, culturas e potencialidades, sem preconceitos de qualquer natureza (BNCC, p. 10)

Mesmo tendo em vista que a BNCC não é uma diretriz curricular autocrática, mas sim um conjunto de normas para orientação curricular nas federações e sistemas de ensino, assim como está envolta por uma série de contradições e problemas, inclusive na política curricular para o ensino de História, o jogo *Tempos & histórias* teve um diálogo constante com sua composição. As referências as Competências Gerais oito e nove fundamentam a concepção da importância de tomada de decisão na formação humana dos alunos no desenvolvimento de múltiplas inteligências.

O jogo é construído como um componente metodológico e curricular de uma disciplina clássica da estrutura escolar da educação básica. Seu público alvo são os alunos do 6º ano do ensino fundamental anos finais. Antes das diretrizes da BNCC sobre os conteúdos, abordados no documento nos campos Unidades Temáticas e Objetos de Conhecimento, o reconhecimento do desenvolvimento integral humano dos alunos está no cerne das aprendizagens essenciais. Os aspectos cognitivos e afetivos não se projetam como objetivos distintos ou irreconciliáveis. Trata-se de prioridades dessa noção de educação integral.

No entanto, há uma situação cognitiva e temporal singular em alunos do 6º ano. Caso estejam na faixa etária regular desse ciclo escolar situam-se na transição entre a infância e a adolescência. Em parte, ainda carregam a proximidade do aprendizado com a “valorização das situações lúdicas de aprendizagem” (BNCC, p.57), mas já se inserem na expectativa de

³⁴ Conceito expresso na versão final homologada pela Portaria 1570, publicada no Diário Oficial da União em 21 de dezembro de 2017, Seção 1, página 146. Na estruturação da BNCC esse objetivo curricular é visto como central para a aquisição no decorrer da Educação Básica dos direitos de aprendizagem e desenvolvimento em conformidade com o Plano Nacional da Educação.

enfrentar “desafios de maior complexidade”, onde seja importante “fortalecer a autonomia” (BNCC, p.60).

Tempos & histórias tenta essa intercessão. Cognição e contexto; Raciocínio espaço-temporal, formação ética, participação e protagonismo são algumas categorias prioritárias dessa simbiose currículo, ensino, escola e o jogo. Desse ponto insere-se o segundo componente que o designer do tabuleiro mobiliza.

Na estruturação da jogabilidade com várias direções e sentidos há o encontro com alguns debates da teoria da história. Dentre as setenta e oito casas presentes no tabuleiro, trinta e oito casas são imagens retiradas da internet, de domínio público, mas nenhuma delas selecionada de forma aleatória. As casas correspondem às Unidades Temáticas, os Objetos de Conhecimento e Habilidades que a BNCC predispõe como orientação curricular para o público alvo já mencionado.

Porém, se essas trinta e oito casas têm conexão curricular direta com as Unidades Temáticas, Objetos do Conhecimento e Habilidades propostas pela BNCC para o 6º ano, a linearidade como referência do tempo histórico foi secundarizada. A ordem das casas não se sustenta pela sequência clássica da linha do tempo. Ela cria um conjunto difuso de linhas do tempo, onde passado, presente e futuro interagem. Em suma, considerar a BNCC não significou simplificar ou reduzir os elementos historiográficos para o jogo à leitura temporal que ela orienta.

Na confecção do tabuleiro o objetivo foi que os conteúdos não aprisionassem o raciocínio histórico em temporalidades sequenciais. Algumas cartas estão partindo do presente, mas as perguntas possibilitam vislumbrar aspectos desse presente como pedaços de passados, por isso “passados presentes”. Um exemplo pontual é a carta “Para quantos nossa democracia”:

Figura 2 – Carta “Para quantos são nossa democracia (frente)”

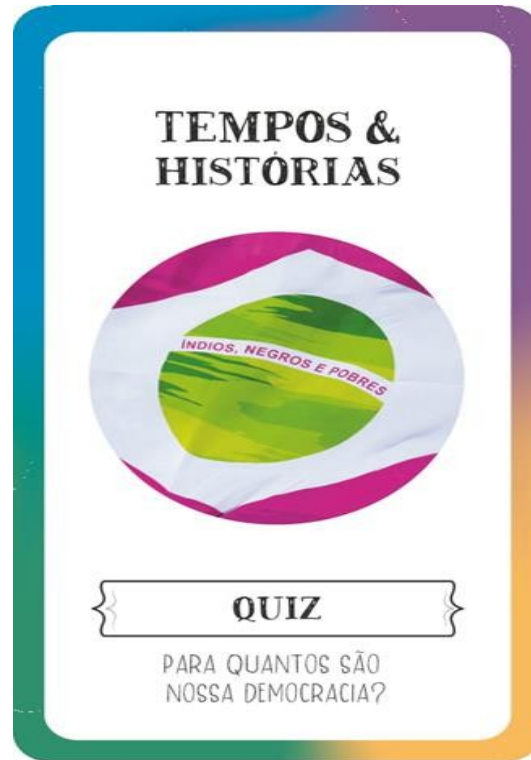
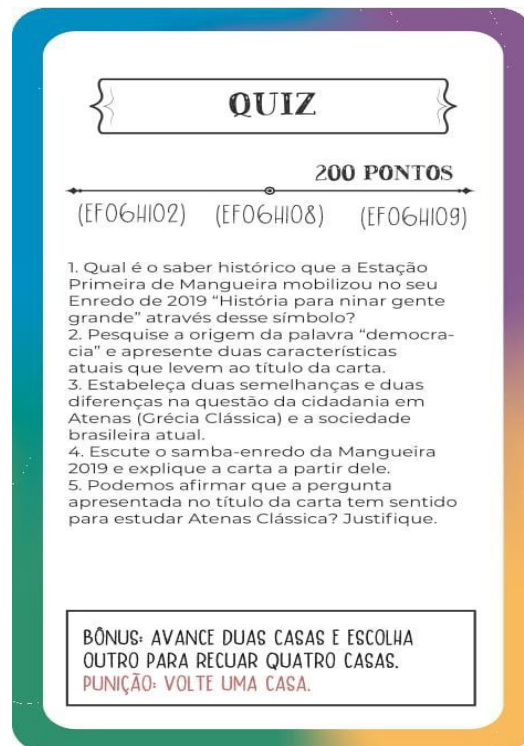


Figura 3 – Carta “Para quantos são nossa democracia (verso)”



A bandeira do Brasil alterada evoca o enredo da Estação Primeira de Mangueira no carnaval 2019. Um dos cinco QR CODES do tabuleiro traz o samba-enredo com ênfase para a

letra. Se o jogador cair nessa casa, ele pode ter que refletir a etimologia da palavra democracia ou ser levado a comparar a democracia ateniense na antiguidade com a sociedade brasileira atual, a título de exemplo. As temporalidades estarão fluídas e o exercício do anacronismo incentivado como metodologia de estudo. São muitos os exemplos desse paradigma. Diversas cartas permitem essa escolha metodológica. A temática torna-se o elemento guia do debate. A temporalidade é o espaço dessa viagem.

A jogabilidade a partir dessa estruturação passa a ser um desafio. Pode passar pela associação do jogo com a aula tradicional e como registro de pesquisa para conteúdos e períodos específicos. Pode funcionar melhor em determinados períodos letivos pela bagagem ampliada de conteúdo que mobiliza ou como suporte de metodologias ativas. Não vislumbro uma orientação como referência indiscutível. A apropriação livre é o melhor ajuste para a realidade escolar de cada grupo.

Além das trinta e oito casas com imagens, Tempos & histórias tem vinte e quatro casas referentes às zonas especiais, sendo seis delas para cada uma das quatro zonas. Esses elementos são identificados por cores específicas no tabuleiro (ver anexo I) e cada um possui sua própria ilha em destaque.

Do ponto de vista estético esse designe implica reforçar o significado pedagógico das zonas especiais, afinal elas correspondem aos conceitos da Teoria da História mais enfatizados no jogo: “Clima Histórico”, “Horizonte de expectativas”, “Fundo Permanente” e “Tempo e Durações”.

O jogo Tempos & histórias destaca os elementos imagéticos. É um convite explícito ao reconhecimento das imagens como registro de conhecimento. O tabuleiro também é marcado pela presença de um rio por baixo de algumas casas. A leitura ontológica mais próxima é a filosofia de Heráclito³⁵, afinal a água e o tempo são vetores de profunda capacidade de mudança, como as histórias da História. O rio projeta as casas para o movimento que o tempo exige nas relações humanas.

3.3 Tempos & histórias: teoria e jogabilidade

Conforme informado, o tabuleiro do jogo Tempos & histórias é composto por setenta e

³⁵ Filósofo grego, classificado como pré-socrático. Seus fragmentos destacam a visão ontológica do ser em constante modificação e dialética, assim como o tempo, sempre em movimento.

oito casas na ilha central, quatro ilhas complementares, cada uma para uma zona especial, duas áreas extraordinárias para situações táticas (Zona do Esquecimento e Batalhas de Memória), QR CODES para interações e pesquisas e concepções gráficas complementares em forma de desenhos. Dentro dessa estrutura, o ponto principal é o seu elo com a historiografia e a academia, ou seja, a possibilidade de trazer a Teoria da História para o ensino de histórias na Educação Básica.

Considerando a hierarquia de significações racionalizadas e operacionalizadas no jogo, as zonas especiais são um componente essencial. Na estruturado tabuleiro cada uma delas tem uma cor. Isso faz parte da identidade visual do jogo. Elas também estão distribuídas cada uma em seis casas na ilha central, o que representa uma tentativa de implicar aos participantes uma probabilidade maior de caírem nelas. Por fim, cada uma possui uma ilha própria na intercessão dos tempos históricos que as casas propiciam.

Em primeira instância, a presença desses conceitos historiográficos foi um desafio de tradução. Mais do que o entendimento parcial dos conceitos e debates que seus autores produzem na esfera acadêmica, aspecto que me atraía desde a graduação, o desafio ainda maior estava em adaptar a linguagem na educação básica, sobretudo de turmas de 6º ano do ensino fundamental. Nessa direção o jogo instrumentalizou algumas possibilidades para essa intercessão.

3.3.1 Clima Histórico

O primeiro contato com esse conceito foi no Mestrado do PROFHISTÓRIA, nas aulas de Teoria da História com a professora Márcia Gonçalves e o professor Daniel Pinha. Através do texto “*Depois de ‘Depois de aprender com a história’, o que fazer com o passado agora?’*”, identifiquei que as problematizações levantadas por Hans Ulrich Gumbrecht permeavam não só diversos pontos relevantes dos desafios metodológicos na educação básica para o ensino em si, mas ferramentas epistemológicas para avançar na elaboração do produto, nesse caso o jogo *Tempos & histórias*.

Como já mencionado no capítulo 1 a seleção da concepção do “*Stimmung*” tem relação com a dimensão sinestésica de nossas relações. As relações de aprendizagem escolar não são diferentes. A possibilidades de recursos variados é um dos caminhos para buscar reconectar nossos alunos com o valor do saber escolar, principalmente com a grande quantidade de

linguagens disponíveis.

Antes da elaboração do jogo, elemento lúdico e por si só vetor dessas potencialidades sensoriais do aprendizado, mas que também reúne uma gama diversificadas de narrativas nessa direção de climatizar as histórias, as temporalidades, ou seja, nosso objeto de trabalho, vivencie muitas experiências no que se refere a utilização metodológica de alguns materiais, até mesmo em avaliações. O intertexto com mangás, séries, músicas são bem recebidos em sala de aula e costumam virar facilitadores de aprendizagem e formação de pensamento crítico

Com a estruturação do jogo, parece-me que esse conceito é o mais implicado. Primeiro ele é uma das quatro zonas especiais. Uma vez dentro dela, as cartas correspondentes comandam ações interativas sobre diversos Objetos de Conhecimento correspondentes as diretrizes da BNCC para o ensino e aprendizagem de História no 6º ano do ensino fundamental anos finais. Fiz a escolha pela mímica como habilidade consensual das 12 cartas dessa zona especial, disponíveis na seção da dissertação chamada de anexo para análise de seus conteúdos.

A proposição da mímica é uma tentativa de criar um ambiente divertido, ao mesmo tempo em que tentar colaborar para a inteligência emocional dos alunos. Dentro do contexto da competição é um tipo de habilidade que nem sempre compõe a personalidade de todos os indivíduos e pode promover situações de tensão, ponto importante de administração dos discentes na formação escolar.

Todavia, seria um reducionismo associar o debate de Gumbrecht sobre “Clima Histórico” exclusivamente a essa habilidade. O encontro com o tempo histórico é uma potência de tantos recursos, sejam tradicionais ou modernos. A partir dessa constatação, os QR CODES tornaram-se outro instrumento peculiar. Através deles os participantes poderão interagir como trailer da animação “Os Croods”, filme de ficção relacionado à “Pré-História”, o samba e a apresentação da Comissão de frente da Mangueira na Sapucaí em 2018 e clipes das músicas “Índios” (Legião Urbana) e “Tempos Modernos” (Lulu Santos).

A utilização de músicas, filmes e desfile de carnaval ampliam a ideia da narrativa histórica, ambientam o jogo com mais ludicidade e dinamismo e podem colaborar para mais interesse de aprendizado no processo de jogabilidade. São elementos comuns na produção da História pública,

Trata-se, portanto, de uma forma de ler a História que destaca as perfurações das vozes do público presentes no texto ou na aula de história, diante de um ideal de interesse público, o historiador profissional ou professor de história compartilham e interferem. (PINHA, 2019, p.13)

Tempos & histórias misturam esses agentes que produzem a narrativa histórica. Algumas casas e cartas refletem a historiografia stricto sensu, como “A mulher na Roma antiga”, espelhada no livro “A vida quotidiana da mulher na Roma antiga”, de Danielle A. Gourevitch e Marie-Thérèse Raepsaet-Charlier; outras exigem um filtro de investigação no universo da ficção e arte, como “Os Croods”, inspirada na animação do mesmo nome, e “A Origem”, proposta para a ponte entre os debates evolucionistas e o filme “Planeta dos macacos”. Pluralidade metodológica para o aprendizado na História.

Figura 4 – Carta “A mulher na Roma Antiga” (frente)

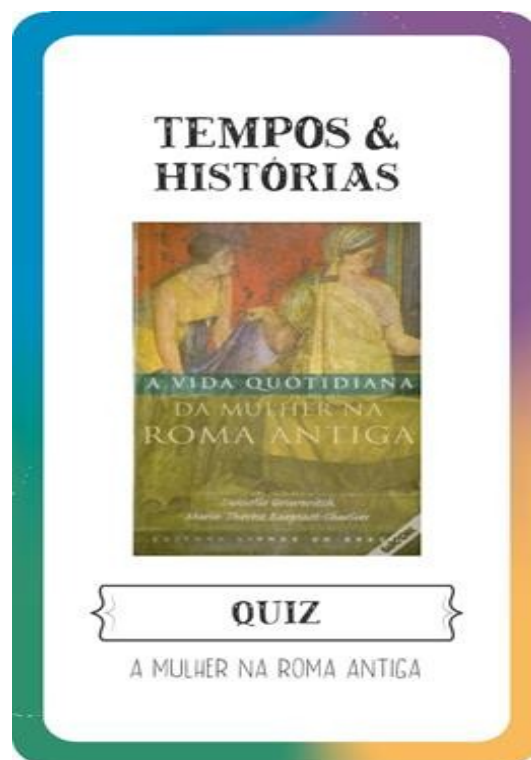


Figura 5 – Carta “Tem história na “Pré-História” (frente)

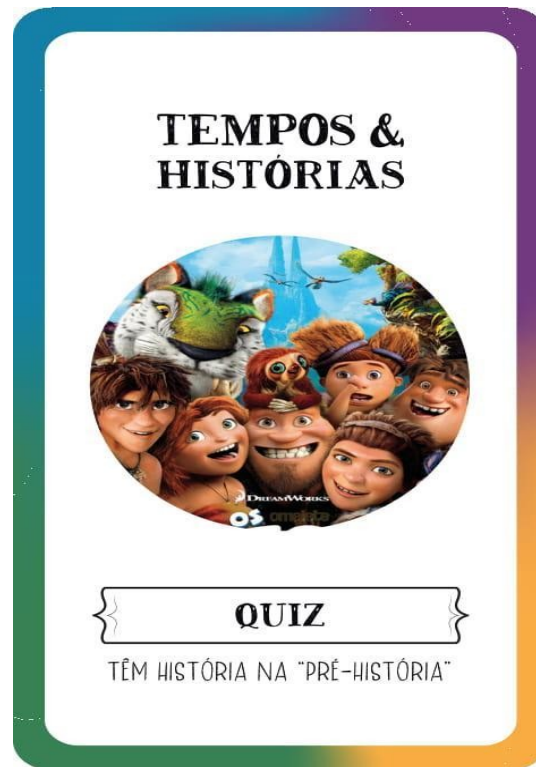
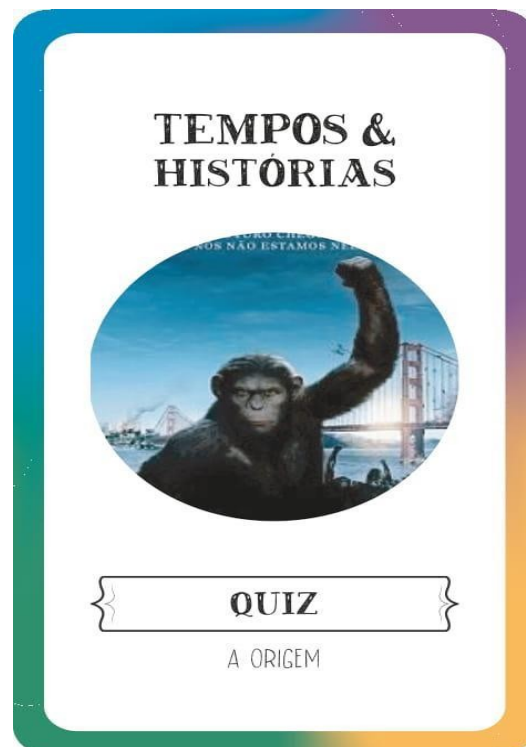


Figura 6 – Carta “A Origem” (frente)



Pode-se considerar ainda que a própria estrutura do tabuleiro representa o debate historiográfico suscitado por Gumbrecht. São exemplos as imagens relativas às práticas e

processos das histórias, como respectivamente as cartas “*Existe história antes da escrita!*”, referente às pinturas rupestres, e referentes às hipóteses do povoamento da América; as charges, como a carta “*Cadê o nosso tempo?*” sobre o tempo na modernidade; mapas, como a carta “*Aksum, axum: África de reinos e impérios*” acerca de sociedades e culturas africanas; os elementos culturais como capas de filmes e pinturas, como a carta “*Obra de arte*”, reflexiva acerca da história Asteca. E além de tudo isso, a própria interação multicolor do tabuleiro.

Figura 7 – Carta “Existe história antes da escrita” (frente)

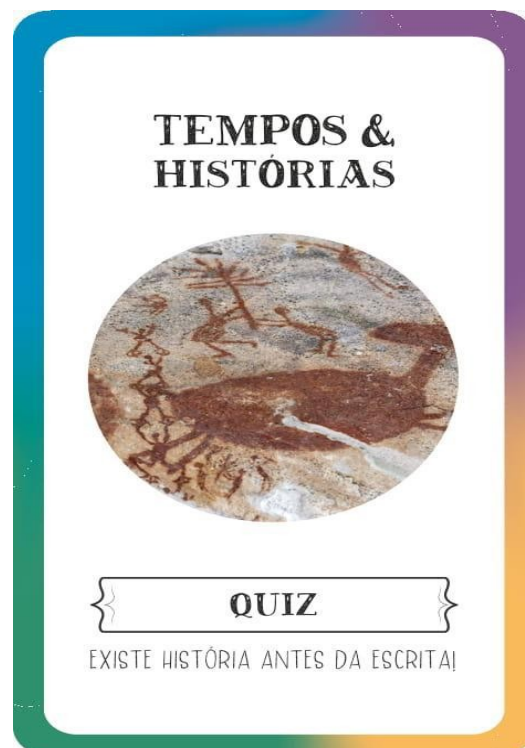


Figura 10 – Carta “Aksum, Axum África de Reinos e Impérios” (frente)

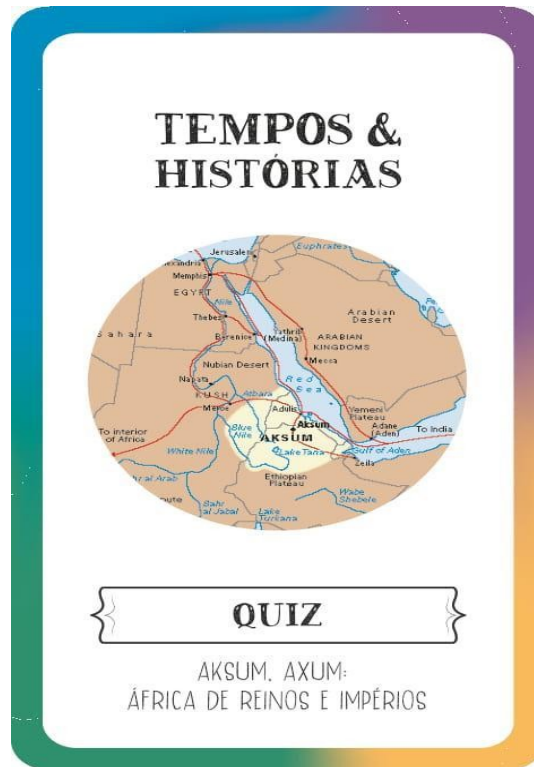
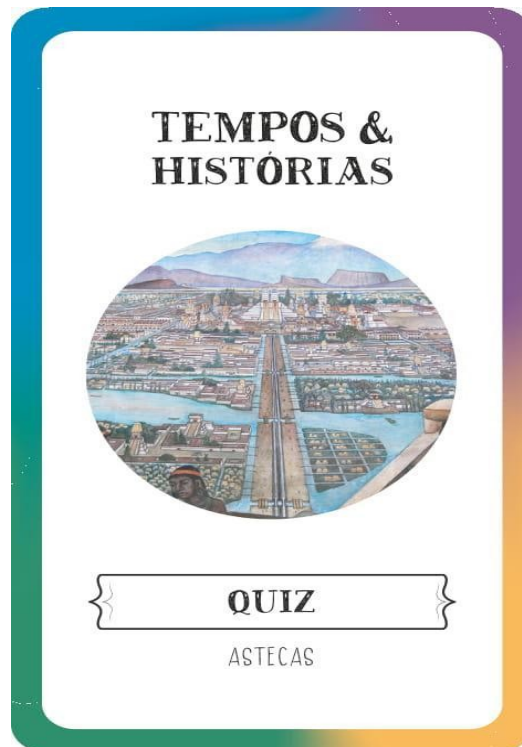


Figura 11 – Carta “Astecas” (frente)



O jogo como produção pedagógica propõe que o “Clima Histórico” seja estabelecido como uma diretriz no ensino e aprendizagem da História, também como oportunidade de

diversão.

3.3.2 Horizonte de Expectativas

A profundidade do texto de Reinhart Koselleck e a forma como as questões que envolvem a temporalidade e a História se destacam na produção acadêmica e no ensino de História abriram caminho para a seleção do autor como uma das referências da Teoria no jogo. A partir da estruturação das casas no tabuleiro de Tempos & histórias como referências imagéticas, o jogo trouxe como pressuposto dois paradigmas historiográficos para sustentar a abordagem do historiador alemão. Primeiro o debate sobre a importância da visualidade no aprendizado da História, temática aprofundada por Ulpiano Menezes em diversos textos. A projeção imagética no tabuleiro e nas cartas condiciona a uma cultura de jogabilidade que deseja promover a constância desse raciocínio histórico nos alunos.

Um exemplo desse circuito relacional entre a perspectiva da visualidade nas imagens e a construção na cultura da jogabilidade desse raciocínio histórico referente à chave conceitual de Koselleck pode ser percebido na casa e carta “*A cidade voadora*”. As ruínas de Machu Picchu levam não apenas a pensar a história inca e a importância da política de Patrimônio na contemporaneidade, mas ressaltam a expectativa sobre os riscos naturais e antrópicos para o futuro desse lugar, de seus “mortos”, da cultura e economia local.

Esse movimento de passeios temporais no espaço e nos contextos se repete na casa e carta sobre Luzia e o Museu Nacional, “*Luzia, nosso passado apagado*”, dessa vez com a expectativa em torno da cultura e política museu no Brasil. E assim, o “Horizonte de Expectativas” torna-se dimensão que extrapola o trabalho historiográfico para se tornar debate discente, ação de pesquisa, aprendizado.

Figura 12 – Carta “A cidade voadora” (frente)

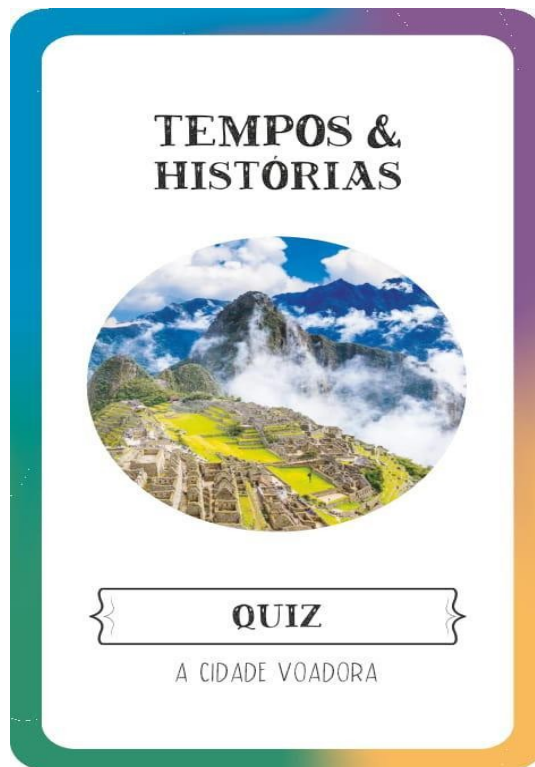


Figura 13 – Carta “A cidade voadora” (verso)

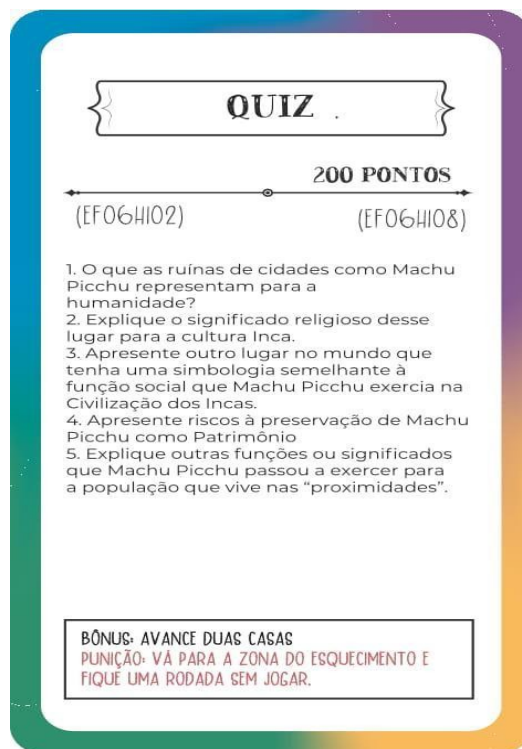


Figura 14 – Carta “Luzia, nosso passado apagado” (frente)

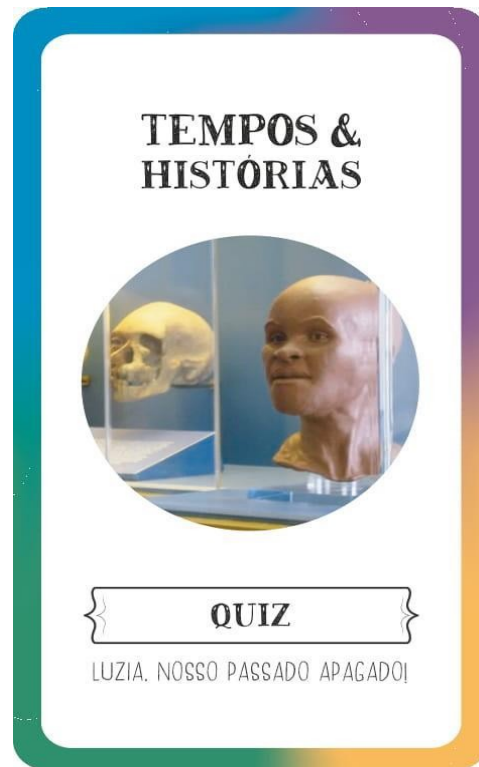
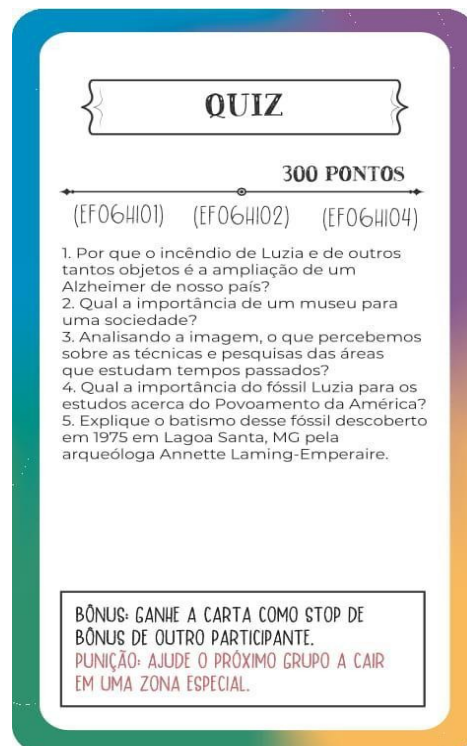


Figura 15 – Carta “Luzia, nosso passado apagado” (verso)



O segundo paradigma assenta-se na ideia de representação de cada “Espaço de experiência”, chave heurística do debate de Koselleck sobre temporalidade e história. A

implicação inicial dessa elaboração era que as casas, por extensão as cartas do jogo, já que nelas as imagens do tabuleiro estão presentes, poderiam ser simultaneamente registros históricos e representações de conjunturas e processos históricos, ou ainda, formas de narrativas desses elementos.

Nesse exercício polifônico o aprendizado é ressaltado. A análise das imagens é uma exigência de várias perguntas. Outras vezes elas são pontes de reflexão para outras temporalidades. Em suma, superar a ideia de recurso imagético como mera ilustração passou também a ser um objetivo acadêmico.

Dentro de todo esse campo a segunda implicação do conceito de Koselleck selecionado, “Horizonte de expectativas”, está na própria ansiedade da jogabilidade. Qual casa o pino vai parar? Que pergunta, desafio ou atividade será exigido a partir dessa casa? Como a banca vai analisar o desempenho? O bônus pelo acerto vai me permitir destaque? E a punição? Será decisiva para não conseguir vencer? O futuro imediato vai sendo especulado e as possibilidades já são capazes de interferir no presente, nesse caso marcado pelo jogo. Esse conjunto lúdico já insere os participantes na áurea desse conceito.

Seria necessário um pouco mais para a representação do conceito. Isso levou nas cartas da zona especial correspondente a proposição de desafios dos mais diversos. Produção de cartas, elaboração de desenhos, montagem de editoriais de jornais, adaptação de linguagens modernas (Twitter, por exemplo) a outras temporalidades, poesias, roteiros de cinema, o leque de ações e habilidades desafiadas é ampliado. De certa forma, o jogo como “Espaço de experiência” solicita a imaginação histórica dos passados mobilizados.

E tal imaginação o tabuleiro fomenta nas áreas extraordinárias e no designe da própria ilha dessa zona especial. No primeiro caso, cada participante tende a olhar para a “Zona do Esquecimento” e “Batalhas de Memórias” com curiosidade do que vai se realizar nestes espaços. No segundo, a imagem de observação do universo é tão extensa como a sensação de infinidade dos finitos oceanos. Dá-lhe imaginação!

Pode parecer um movimento temporal às avessas, entretanto o “Horizonte de expectativas” se liga ludicamente a investigação dos acontecimentos representados. O participante vai em tempo real se descobrir como portador de mais ou menos conhecimento. Talvez, até suscite a reflexão do entorno como um novilho a desembaraçar em um artesanato intelectual.

O próprio jogo tem seu “Horizonte de expectativas” inerente. Tornar a História uma possibilidade de rotina para os alunos é o maior deles. Daí deriva outros, como facilitar o aprendizado, valorizar a Teoria da História, oportunizar a sociabilidade de forma divertida,

entre alguns outros.

3.3.3 Fundo Permanente

O debate conceitual do imortal Marc Bloch foi antes de tudo uma homenagem biográfica. Mesmo compreendendo que esse traço historiográfico tem algumas similaridades com as análises sobre temporalidade presentes nos apontamentos de Fernand Braudel sobre as durações, foi esse autor a primeira leitura na minha formação acadêmica, momento de despertar para a intensidade que a Teoria possui para aprender e ensinar na História. Até por isso, também uma homenagem biográfica dupla. Foi minha orientadora, a professora Márcia Gonçalves, a docente dessa introdução do universo historiográfico na graduação. Biografia e memória afetiva daquele quadro dividido com o debate entre a História conhecimento e a História experiência na Faculdade de Formação de Professores no 1º semestre de 1997.

Entretanto seria egocêntrico submeter uma produção acadêmica e pedagógica as minhas memórias pessoais. Egocêntrico e sinal de desconhecimento da extensão das leituras desse pioneiro dos Annales. Por isso, “Fundo Permanente” compactua com uma proposição didática para o ensino de História. As perguntas nas cartas correspondentes dessa zona especial são uma tentativa de implicar para os diversos conteúdos visitados no jogo a apreensão de aspectos relevantes, costumeiramente presentes nos livros didáticos e aulas de cada assunto. Pode-se assim dizer um fundo comum.

A natureza dessa reflexão pode possibilitar a interpretação de que selecionei no jogo eventos ou leituras que consideram momentos levantados na aula de História como mais “históricos” que outros. Se o foi, certamente foi um movimento inconsciente.

Um dos objetivos de Tempos & histórias é a possibilidade de pensar o processo histórico como envolto na acronia. Todo “Espaço de experiência” carregando muitos outros espaços de experiências, um movimento de interposição de camadas nos quais a cronologia objetiva de cada componente do processo vai se desconfigurando como os relógios que derretem no quadro surrealista de Salvador Dali³⁶.

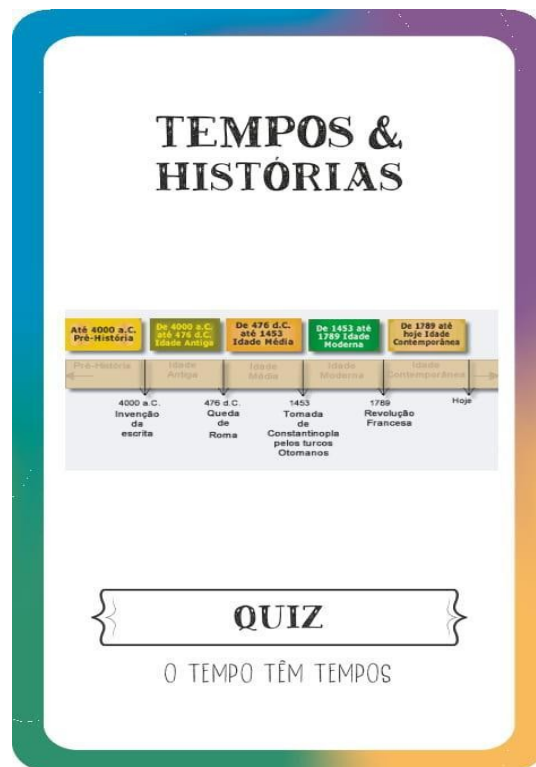
Dentro desse panorama, o anacronismo só existiria se o estudo das histórias inferir as temporalidades, medidas que não se harmonizam com suas épocas e sistemas correlatos. Esse

³⁶ O quadro citado é A Persistência da Memória, exposto no Museu de Arte Moderna de Nova York desde 1934.

aspecto “Tempos & histórias” não se permitiu. O cuidado com as expressões e identidades em cada temporalidade foi intermitente.

Na direção contrária desses riscos, algumas casas levam a cartas que problematizam as visões de histórias uníssonas, como o caso de “*O tempo tem tempos*”. Até que ponto a linha do tempo ainda deve ser uma referência se tantas sociedades estão em processos históricos distintos de suas medidas e marcos de transição? Como ainda pode ter sentido falar de Pré-história para as histórias primárias humanas? “Medieval”? Sob quais perspectivas comparativas?

Figura 16 – Carta “O tempo têm tempos” (frente)



alinhamento ao negacionismo, na pulverização da fronteira da validação dos múltiplos pré-conceitos, na prática deliberada da necropolítica³⁸, o que poderia parecer óbvio ou inerente a uma prática docente é cada vez mais profícuo de defender e praticar. Direitos não podem ser privilégios, especialmente o direito a vida e a consciência histórica e social.

São diretrizes também filosóficas na resignificação de Fundo Permanente, mesmo quando deixam de ser fundo comum, como nessas terras andamos vislumbrando.

3.3.4 Tempo e Durações

As perspectivas de Ferdinand Braudel vieram primeiro na minha trajetória de sala de aula. Passei a compreender que as aulas e avaliações podiam estar assentadas também nesse eixo historiográfico. Dessa forma, muitas vezes a aula de História passou a computar simultaneamente a leitura das factuais principais (curta duração) com análises sociológicas a partir da perspectiva da longa duração. Por esse exemplo, a prática ensinou a teoria e motivou estudá-la. Um pouco dos saberes escolares tão valorizados no texto de Maurice Tardif³⁹.

Além da zona especial com suas cartas específicas, o olhar de Braudel para a temporalidade foi inserido em perguntas pontuais de cartas relacionadas às casas do tabuleiro. O debate sobre “Para que serve o ensino de história?” foi também uma diretriz. Tanto na zona especial “*O tempo e as durações*”, quanto nessas casas imagéticas do tabuleiro referidas, pensar a condição do evento, da conjuntura e do legado estão bem presentes no jogo. Arriscaria afirmar ser conjuntamente com o “Clima Histórico” a tonalidade principal de nosso artefato pedagógico.

Tempos & histórias representa uma leitura de que o passado não está estático. Distante do “presentismo”, mas convicto de que o presente possibilita múltiplas visitas ao passado, algumas praticamente sem sair de nossa temporalidade, o raciocínio histórico das durações é como “Fundo Permanente”, um diálogo com a ideia de rugosidades. As duas categorias não só

³⁸ Conceito desenvolvido pelo filósofo e historiador camaronês Achille Mbémbe acerca dos limites da soberania do Estado quando sua violência institucional se configura na política da morte para alguns grupos da sociedade. Um pensamento decolonial que promove um debate com as categorias do filósofo Michel Foucault sobre biopoder e biopolítica a partir da análise original do tráfico negreiro mercantilista e inferências interseccionais a racismo, terrorismo, entre outras categorias.

³⁹ Ver Tardif Maurice. **Saberes profissionais dos professores e conhecimentos universitários**. Revista brasileira de educação, nº 13, 2000.

se complementam. Elas reforçam o peso da temporalidade como vetor de jogabilidade e aprendizado.

Dessa forma, as durações vão se apresentando no jogo como um trilho para os alunos buscarem juntar essas peças, investigá-las, na verdade percebe-las. Haverá um fundo comum quando se trata dos conteúdos posicionados? A história se repete? O passado não se repete? Algumas considerações podem valer boas viagens históricas na montagem desse quebra cabeça. Se existem “passados presentes” e possíveis “passados futuros”, a História perpassa apenas os fatos ou também seus elementos formativos, uma espécie de alma ou áurea, como as mentalidades e valores?

3.3.5 Para além das zonas especiais

O movimento de detalhar as zonas especiais reforça outras partes do texto que sobressaltam a valorização da Teoria da História no jogo Tempos & histórias. Contudo, o material exterioriza outras ferramentas historiográficas importantes no ensino de História.

A análise das imagens como registros é uma atribuição forte no tabuleiro. Além da diversidade dessas imagens, isto é, mapas, charges, memes, quadros, capas de livros, capas de filmes, fotografias de paisagens, ruínas e sítios urbanos, entre outras opções, a forma como é necessário avaliar é relevante.

Mesmo com o jogo no “espírito” da competição e com tempo para as tarefas, medido pela clássica ampulheta, o exercício de pensar as questões não estará o tempo todo isolado. Observe os exemplos abaixo:

Figura 18 – Carta “Calendário Maia” (frete)

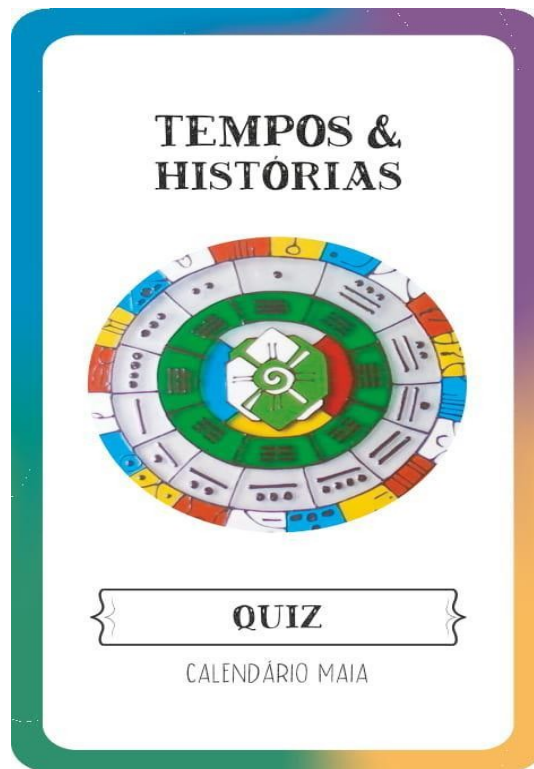
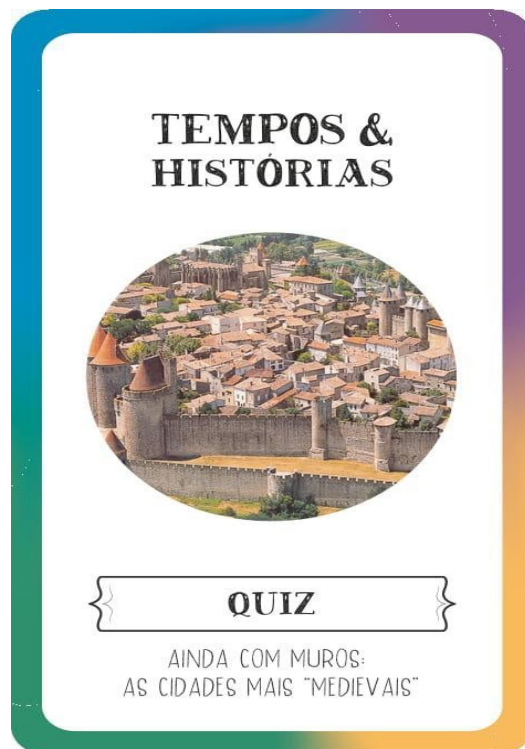


Figura 19 – Carta “Ainda com muros, as cidades mais “Medievais” (frete)



Tanto a observação do calendário Maia, quanto das ruínas históricas de Carcassone, na França, exigem analisar as imagens, fazer associações. Mesmo com um intervalo de tempo

corrido, essas casas vão valorizar a percepção crítica, exercício importante na pesquisa histórica. É nesse sentido que elas atuam como fontes, além de suas funções psicopedagógicas que vão bem além da conotação disciplinar do ensino de História.

Considerando como áreas extraordinárias, o jogo Tempo & histórias mobilizou o conceito de memória⁴⁰ de forma pontual. O movimento básico da lembrança e do esquecimento, com implicações em tantos autores e situações atuais, foi transferido para situações táticas do jogo.

A primeira dessas áreas é denominada de “Zona do Esquecimento”. O participante pode cair nela de forma provisória, uma punição possível de uma das cartas por um erro seu ou um bônus de outro participante. Nesse movimento o esquecimento provisório não elimina o jogador. Ele pode voltar a “História”.

O debate nesse ponto indica o interessante movimento de que a ausência não é inexistência, extinção ou eliminação. É possível pelo processo de pesquisa histórica, de movimentação dos registros sair do esquecimento, trazer a tona da memória individual e coletiva as experiências históricas.

A segunda delas é a “Batalha de Memórias”. Nesse ponto a mobilização de qualquer casa do tabuleiro pode ocorrer. A exigência do conhecimento histórico cresce. De um lado, um participante que seleciona um desafio que considera distante da memória do desafiado; do outro, um participante que vai ter que mobilizar da memória os conhecimentos históricos, não só acadêmicos, escolares, mas do próprio jogo, na medida em que as casas representadas nas cartas sempre estiveram ali, na frente deles. Como observam a História? Como selecionam o conhecimento? Do que efetivamente lembram ou esquecem?

O resultado da “Batalha de Memórias” pode vir a ser a vitória no jogo ou a eliminação. “Ser ou não ser, eis a questão”. Saber ou não saber, eis a questão. Mas, quais das questões? São muitas na esteira do tabuleiro e de suas temporalidades.

⁴⁰ Para melhor compreensão do conceito de memória no campo da História ver CATROGA, Fernando. **Memória e historiografia**. In: **Memória, história e historiografia**. Coimbra: Quarteto, 2001; ver HUYSSSEN, Andreas. **Passados presentes: mídia, política, amnésia**. In: **Seduzidos pela Memória: arquitetura, monumentos e mídia**. Rio de Janeiro: Aeroplano, 2000, ver SARLO, Beatriz. **Tempo passado**. Cultura da memória e guinada subjetiva. São Paulo: Cia das Letras; Belo Horizonte: Editora da UFMG, 2007.

3.3.6 Tempos & histórias: desafios da jogabilidade na prática

Para além das implicações teóricas de um jogo, o importante nele é jogar. E a sua presença na humanidade é quase tão antiga quanto à própria concepção de História. Colas DuFlo⁴¹ historiciza as visões proeminentes sobre o jogo entre os séculos XV e XVIII. Primeiro ele é percebido pelo escopo ético, sob forte influência de Tomás de Aquino e a *Suma Teológica*. Visto pelo prisma da moral cristã era considerado um risco por poder desvirtuar dos preceitos ideais da fé.

Uma segunda leitura do autor reporta o jogo pela sua identidade epistemológica, capaz de produzir conhecimento dentro de uma lógica própria. Foi nessa direção que Luca Pacioli, em sua *Suma Aritmética*, desenvolveu a teoria das probabilidades. Atualmente a teoria dos jogos na Economia tem o mesmo paradigma: o desafio de enfrentar o indeterminado e estimular a engenhosidade humana.

A terceira e última leitura desse campo reflexivo tem influência da obra *A educação estética do homem numa série de cartas*, de Schiller. Sobre esses apontamentos o livro *Teoria do jogo* de Jeferson José Moebus Retondar detalha que

“O autor acredita que somente o homem joga, e joga porque, assim fazendo, consegue harmonizar os impulsos sensíveis com os impulsos inteligíveis, isto é, concilia os sentimentos mais viscerais com as prerrogativas sociais, com as normas, com a razão de ser do mundo sem provocar nenhuma sobrevalorização de um impulso em detrimento do outro” (RETONDAR, 2007, p.16)

Essa classificação do jogo como epistemológica e estética representa boa parte das proposições que *Tempos & histórias* personifica. Ao mesmo passo que estimula a inventividade, a busca por soluções em contextos distintos, como na rápida proposição de mímicas na zona especial “Clima Histórico” ou nas inúmeras atividades inerentes a outra zona especial, “Horizonte de expectativas”, também estimula esse encontro da racionalidade objetiva com os impulsos.

Homo Ludens, obra de Johan Huizinga, é um texto clássico acerca dos pressupostos do jogo. Para o autor o homem é “sapiens”, “faber” e “ludens”, por isso a ludicidade seria uma identidade essente e imanente de cada um de nós.

Eis uma percepção que formata *Tempos & histórias*. Cada participante será convidado a pensar, sentir e criar. Fronteiras tênues, como aquelas que a temporalidade pode gerar na

⁴¹ DUFLO, C. O jogo de Pascal a Schiller. Porto Alegre, Artmed, 1990.

percepção entre passado, presente e futuro.

Nas construções conceituais de Huizinga o jogo demanda um caráter voluntário. Esse é um desafio para o uso pedagógico e metodológico dos docentes junto aos discentes. Como construir uma estratégia que permita a adesão efetiva dos participantes? Envolver-se é tão importante quanto o sentido ético das regras, mais uma característica do que o autor chama de “formais” na definição de um jogo.

Tempos & histórias não é planejado para ser um recurso inflexível. Se o grupo não teve acesso a todo conteúdo, se o tempo não for suficiente para efetivar a jogabilidade na regra, se a quantidade de alunos for um impeditivo, sob qualquer circunstância limitadora esse jogo pode tornar-se um instrumento complementar a aula. O uso de uma carta ou outra, a projeção de um QR CODE, a inspiração do tabuleiro para uma adaptação aos estágios de interesse e conhecimento, cada possibilidade dessas é válida se o voluntarismo da turma for o objetivo.

Outro apontamento das características formais é a dimensão espaço-temporal inerente a um jogo. Por razões distintas o envolvimento de cada participante é um possível obstáculo. Em todos os testes desenvolvidos os alunos não se desinteressaram, mas consideraram os objetivos difíceis demais. Isso levou a redução brusca da quantidade de pontos necessários para alcançar a vitória e ajustes de pontuação em diversas cartas, mas não houve modificação no imperativo de duas voltas para executar a missão e vencer a disputa.

Considera-se uma proposta oportuna para o aprendizado se processar. Mais uma vez, a ideia pode ser flexível de acordo com o grupo. Outra solução dos testes foi criar o “modo coletivo”. Os alunos interagem contra o professor, nada mais fetichistas em sala de aula e oportunização para os estudantes estreitarem vínculos.

Em relação a desafios, a linguagem das cartas pode ser um problema. Além da série (6º ano), existem variações na base educacional dos grupos discentes. Por isso o jogo carrega instruções detalhadas, padrão de respostas ou gabarito, vídeo de orientação. O importante é o professor atuar como tradutor. Levar à realidade e possibilidades de seu grupo. O jogo não pode estar acima da realidade ou tornar-se vetor de desmotivação. Ele é só um caminho.

Ainda dentro das considerações da obra *Homo Ludens* a evasão da vida real também é descrita como uma característica formal do jogo. Em Tempos & histórias a “suspensão da vida real” pode ocorrer em aspectos como timidez versus protagonismo, isolamento social versus interação social, e assim adiante. Mas no panorama de orientação do ensino de História, o jogo valoriza um mergulho maior na realidade de cada indivíduo. O objetivo é se reconhecer na aula de História, perceber analogias entre acontecimentos e conjunturas aparentemente distantes e a rotina ou o entorno dos alunos. As ideias transmigradas para o tabuleiro consideram a

realidade um fator importante de se entender na formação humana de nossos alunos.

As referências levantadas não definem a totalidade do jogo. Mas permitem-nos notar como a jogabilidade é um recurso a ser mais utilizado na rotina escolar. Citar *Homo Ludens* também colabora para justificar a escolha do segmento e turma. A ideia inicial era organizar uma coleção para todo ensino fundamental. A escolha pela BNCC como recorte curricular parecia ser um facilitador desse propósito. Independente das diversas polêmicas que inferem ao documento e sua relação com a História e as Ciências Humanas, a normatização no ensino fundamental anos finais foi um componente facilitador. As diretrizes mais objetivas foram permitindo a seleção de conteúdos com mais clareza.

No entanto, a testagem dos pilotos modificou consideravelmente a primeira ideia. O jogo precisou de ajustes nas regras, na seleção de novas casas, por extensão, da confecção de novas cartas. O tempo foi tornando mais rascível que o material fosse centrado no 6º ano. Além da primeira turma desse ciclo do segmento, representa uma transição difícil para o ensino de História. As concepções historiográficas, as temporalidades distantes, a faixa etária, a somatória dos obstáculos é volumosa. O jogo poderia ser uma tentativa de linguagem dinâmica para colaborar com essa transição. E assim o trabalho foi reformatado.

CONCLUSÃO

Como foi expresso no decorrer da dissertação, Tempos & histórias tem seus desafios. No cômputo desses estímulos é pertinente pautar aspectos como a pluralidade nos níveis de aprendizado dos estudantes, o peso da cultura digital na preferência deles, o volume de conteúdo envolvido no jogo, as possibilidades ou limitações temporais para jogabilidade no ambiente escolar, a didática docente mobilizada na utilização pedagógica do recurso. Com esse horizonte de instigações, de certo ainda mais amplo, por que insistir no projeto? Não seria viável uma formatação lúdica mais simples?

Em primeiro plano, vale afirmar que não é um jogo construído com soluções imperativas para a prática do ensino de História. Ele remete a um esforço de reunir linguagens e universos muitas vezes distanciados na estruturação do processo de ensino e aprendizagem, como a interação entre a universidade e a escola nas etapas da educação básica, mas que precisam estar próximos, como o PROFHISTÓRIA o faz. Essa foi a inspiração. É possível e necessário atrelar a teoria acadêmica com a prática docente. Todavia, como dito, a jogabilidade tem seus desafios organizacionais.

Reconhecer esse aspecto não é um movimento de *mea culpa*. Tal proposição ressalta que além da sua condição lúdica, Tempos & histórias enseja muitos movimentos epistemológicos e metodológicos. Ganha o ensino de História. Como é o resultado de cada ciclo de turmas desse mestrado, multiplicam-se reflexões e materiais didáticos acessíveis aos docentes, por extensão, aos alunos de todo Brasil.

Em segundo plano, é importante retomar o aspecto das experiências desenvolvidas com alguns grupos de estudantes. A cada vivência do jogo observou-se que a ludicidade tem potência para vivificar processos de ensino e aprendizagem. As estratégias de interação, as provocações da “disputa” (a competição), o envolvimento dos participantes, cada elemento desse foi permitindo com que alguns conteúdos relacionados ao ensino de História tivessem seus momentos de glória. Se a impressão é hiperbólica, descreveria momentos de predileção e atenção por parte dos alunos.

Ainda nesse plano da análise, as experiências promovidas para jogabilidade de Tempos & histórias levaram a noção de que mesmo pautado na BNCC em sua arquitetura diretiva para estudantes do 6º ano do ensino fundamental anos finais, o jogo desperta a curiosidade em alunos de séries mais avançadas. Um dos laboratórios que trouxe retorno pragmático para a reelaboração do material foi com um grupo de alunos de pré-vestibular do curso Ceda, sede do

município de Cabo Frio, interior do estado do Rio de Janeiro. Através de Tempos & histórias eles explicitaram disputas internas, revisaram conteúdos, fizeram anotações no caderno e organizaram pesquisas. Foi possível absorver muitas sugestões desse grupo de estudantes que influenciaram na reestruturação da pontuação das cartas, no *layout* do tabuleiro, nas instruções e regras, no nível de dificuldade que o material evoca.

Por algumas vezes nos primeiros dois meses letivos de 2020, antes da pandemia da Covid19 impactar as rotinas escolares, Tempos & histórias foi utilizado nas turmas de 6º ano do Colégio Aprovado, instituição que leciono em Macaé, interior do estado do Rio de Janeiro. Como ainda era o início do ano letivo e a maior parte dos conteúdos ainda não tinham sido apreendidos pelas turmas, fomos progressivamente usando o tabuleiro e cartas para sustentar metodologias ativas, pesquisas e conteúdos curriculares. Cada ação pedagógica dessa foi ambientando os estudantes aos elementos imagéticos. O jogo foi sendo repartido em pedaços e outras funcionalidades foram sendo desenvolvidas. Assim, mesmo que ele seja proposto como um jogo de tabuleiro, sua decomposição pedagógica oferece outros instrumentos didáticos e metodológicos para o ensino de História.

Nesse contexto de experimentação, tabuleiro e cartas foram caminhos para fomentar a ação criativa discente, como na elaboração de novas perguntas para algumas cartas ou o questionamento sobre a escolha por determinada imagem em detrimento de outra. Tudo isso inferiu uma mobilização na direção da construção do protagonismo discente. Outrossim, despertou o entendimento dessa natureza lacunar do jogo. Apesar da modelagem nas diretrizes da BNCC e da inferência a uma gama diversificada de conteúdos, os alunos podem sempre ressignificar as abordagens e analogias. Tudo isso oportuniza aos professores mediar essas construções com o balizamento do saber histórico.

Nesse quadro, foi profícuo o amadurecimento pessoal. Esse trabalho ampliou a potência de fazer novas versões para outras séries, modelos temáticos para o ensino de História sustentados nas questões latentes das minorias sociais e suas relações com processos históricos, assim como materiais lúdicos para crianças da educação infantil e ensino fundamental anos iniciais. Em suma, ensinar em História pode também oportunizar o ato de brincar. É possível pelo lúdico a inserção em categorias conceituais e situações sociais de grande complexidade.

A definição de Tempos & histórias após todo esse percurso? Um jogo sobre histórias para fazer parte de outras histórias. Uma tentativa de sistematizar um material com rigor conceitual, mas tanto quanto colorido e que se permita ser divertido. Eu me diverti e aprendi. Jogá-lo será uma ação de ensino e aprendizagem de conteúdos e cidadania.

Tabuleiro, cartas, dados, ampuheta, instruções, sugestões de gabarito. Se puder, internet

para pesquisa e interação com os *QR CODES*. Vamos jogar?

Ludens também é uma forma de história. E antes da história ser a “ciência dos homens no tempo”, ela é vida, em cada um de nós.

Fica a gratidão pela leitura! Fica o convite para o jogo!

Fica a construção acadêmica direcionada para nossa prática de ensino!

Tempos & histórias contém uma parte da minha história. Esperamos que no decorrer do tempo, passe a ser parte da história de outros professores também na docência da História.

REFERÊNCIAS

- ALMEIDA NETO, Antônio Simplício de. BNCC e a formação de professores: interlocuções possíveis ou “façamos um trato”. **Revista Observatório da História**, fev. 2020.
- APPLE, Michael. A política do conhecimento oficial: faz sentido a ideia de um currículo nacional? In: MOREIRA, Antonio Flávio Barbosa; SILVA, Tomaz Tadeu da (orgs.). **Currículo, cultura e sociedade**. 7.ed. São Paulo: Cortez, 2002.
- ARAÚJO, Helena Maria Marques. A construção das noções de tempo e espaço no ensino fundamental e médio: possibilidades a partir do trabalho com monumentos. Rio de Janeiro, **Revista Multidisciplinar de Ensino, Pesquisa e Extensão e Cultura do CAP-UERJ**, 2012.
- ARENDT, Hannah. **Entre o passado e o futuro**. São Paulo: Perspectiva, 1992.
- BALANÇO provisório, propostas cautelares. **Revista Brasileira de História**, v. 23, n. 45, jul. 2003, pp. 11-36.
- BARTHES, Roland. **A Câmara clara: notas sobre a fotografia**. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 1984.
- BAUMAN, ZYGMUNT. **Amor Líquido: sobre a fragilidade dos laços humanos**. Rio de Janeiro: Ed. Zahar, 2003.
- _____. **Tempos líquidos**. Rio de Janeiro: Ed Zahar, 2007.
- _____. **Modernidade líquida**. São Paulo: Ed. Saraiva, 2000.
- BRASIL. Base Nacional Comum Curricular. Brasília: MEC, 2017. Disponível em: http://basenacionalcomum.mec.gov.br/images/BNCC_20dez_site.pdf. Acesso em: 22 de dezembro de 2017.
- _____. Constituição Federal de 1988, de 5 de outubro de 1988. Disponível em http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao.htm. Acesso em 07 de dezembro de 2017.
- _____. Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais da Educação Básica. Brasília: MEC/SEB, 2013. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/docman/julho-2013-pdf/13677-diretrizes-educacao-basica-2013-pdf/file> Acesso em: 05 de dezembro de 2017.
- _____. Parâmetros Curriculares Nacionais. Brasília: MEC/SEF, 1998. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/introducao.pdf>. Acesso em: 05 de dezembro de 2017.
- _____. Planejando a próxima década: conhecendo as 20 metas do PNE. 2014. Disponível em: http://pne.mec.gov.br/pdf/pne_conhecendo_20_metas.pdf. Acesso em 10 outubro de 2017.

BRASIL. Lei 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/L9394.htm. Acesso em: 29 de novembro de 2017.

_____. *Pátria Educadora: A qualificação do ensino básico como obra de construção nacional*.

_____. Brasília: Presidência da República, 2015. Disponível em: http://www.cedes.unicamp.br/dl/1IAKTzzA0_MDA_7e05e_ Acesso em: 04 de dezembro de 2017.

BITENCOURT, Circe Maria Fernandes. **Ensino de História: fundamentos e métodos**. São Paulo; Cortez Editora, 2005.

BOURDIER, Pierre. **O poder simbólico**. Rio de Janeiro, Bertrand Brasil, 2006.

BRAUDEL, Fernando. **História e Ciências sociais**. Lisboa: Empresa gráfica feirense, 1990.

CAILLOIS, Rogers. **Os jogos e os homens: a máscara e a vertigem**. Lisboa: Cotovia, 1990.

CARÍSSIMI, Laura B. **O jogo como suporte pedagógico e a utilização de documento no ensino de História**, 2016. Dissertação (Mestrado) – Universidade de Caxias do Sul, Caxias do Sul, 2016.

CATROGA, Fernando. **Memória, história, historiografia**. Coimbra: Quarteto, 2001.

CHERVEL, André. História das disciplinas escolares: reflexões sobre um campo de pesquisa. **Teoria & Educação**. Porto Alegre, v.2, p.177-229, 1990.

DUFLO, C. O jogo de Pascal a Schiller. Porto Alegre, Artmed, 1990.

ELIAS, Norbert. **Sobre o tempo**. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Editor, 1998.

FILGUEIRAS, Juliana Miranda. As avaliações dos livros didáticos na Comissão Nacional do Livro Didático: a conformação dos saberes escolares nos anos 1940. *Revista. bras. hist. educ.*, Campinas-SP, v. 13, n. 1 (31), p. 159-192, jan./abr. 2013

FOCAULT, Michel. **As palavras e as coisas**. São Paulo: Ed. Martins Fontes, 1992.

_____. **Arqueologia do saber**. Rio de Janeiro: Forense universitária, 1986.

_____. **Vigiar e Punir: nascimento da prisão**. Petrópolis: Ed. Vozes, 2018.

FONSECA, Selva Guimarães. **Caminhos da história ensinada**. Campinas: Papirus, 1993.

FORTUNA, Tânia. Brincar é aprender. In: GIACOMONI, Marcelo Paniz; PEREIRA, Nilton Mulett (Org). **Jogos e ensino de História**. Porto Alegre: Evangraf, 2013.

FORQUIN, Jean-Claude. Saberes escolares, imperativos didáticos e dinâmicas sociais. **Teoria e Educação**. Porto Alegre, n.5, p.28-49, 1992.

GOODSON, IVOR. **A história social das disciplinas escolares**. In. A Construção social do currículo. Lisboa: Educa, 1997.

GONÇALVES, Márcia de Almeida; MONTEIRO, Ana Maria; REZNIK, Luís; ROCHA, Helenice; **Qual o valor da história hoje?** Rio de Janeiro: FGV Editora, 2012.

GUMBRECHT, Hans Ulrich. **Depois de “Depois de aprender com a história”, o que fazer com o passado agora?** III Seminário Nacional de História da Historiografia, Mariana, 2009.

HARTOG, François. **Evidência da História. O que os historiadores veem**. Belo Horizonte: Autêntica, 2011.

_____. **Regimes de historicidade. Presentismo e experiências do tempo**. Belo Horizonte: Autêntica, 2013.

HUIZINGA, Johan. **Homo ludens: o jogo como elemento da cultura**. São Paulo: Perspectiva, 1993.

HUYSSSEN, Andreas. **Seduzidos pela memória**. Rio de Janeiro: Aeroplano, 2000.

KOSELLECK, Reinhart. **Crítica e crise**. Rio de Janeiro, EDURJ, Contraponto, 1999.

_____. **Futuro pasado. Para una semántica de lostiempos históricos**. Barcelona, Ediciones Paidós Ibérica, 1993.

MATTOS, Ilmar Rohloff de. "Mas não somente assim!" Leitores, autores, aulas como texto e o ensino-aprendizagem de História." **Tempo** [online]. 2006.

MENESES, Ulpiano T. Bezerra de. "A fotografia como documento. Robert Capa e o miliciano abatido na Espanha: sugestões para um estudo histórico". **Tempo** (Niterói), v. 7, n. 14, jan-jun., 2003, pp. 131-151.

_____. **Fontes visuais, cultura visual, História visual**.

NOVAES, Adauto. **Tempo e História**. São Paulo: Companhia das Letras, 1992.

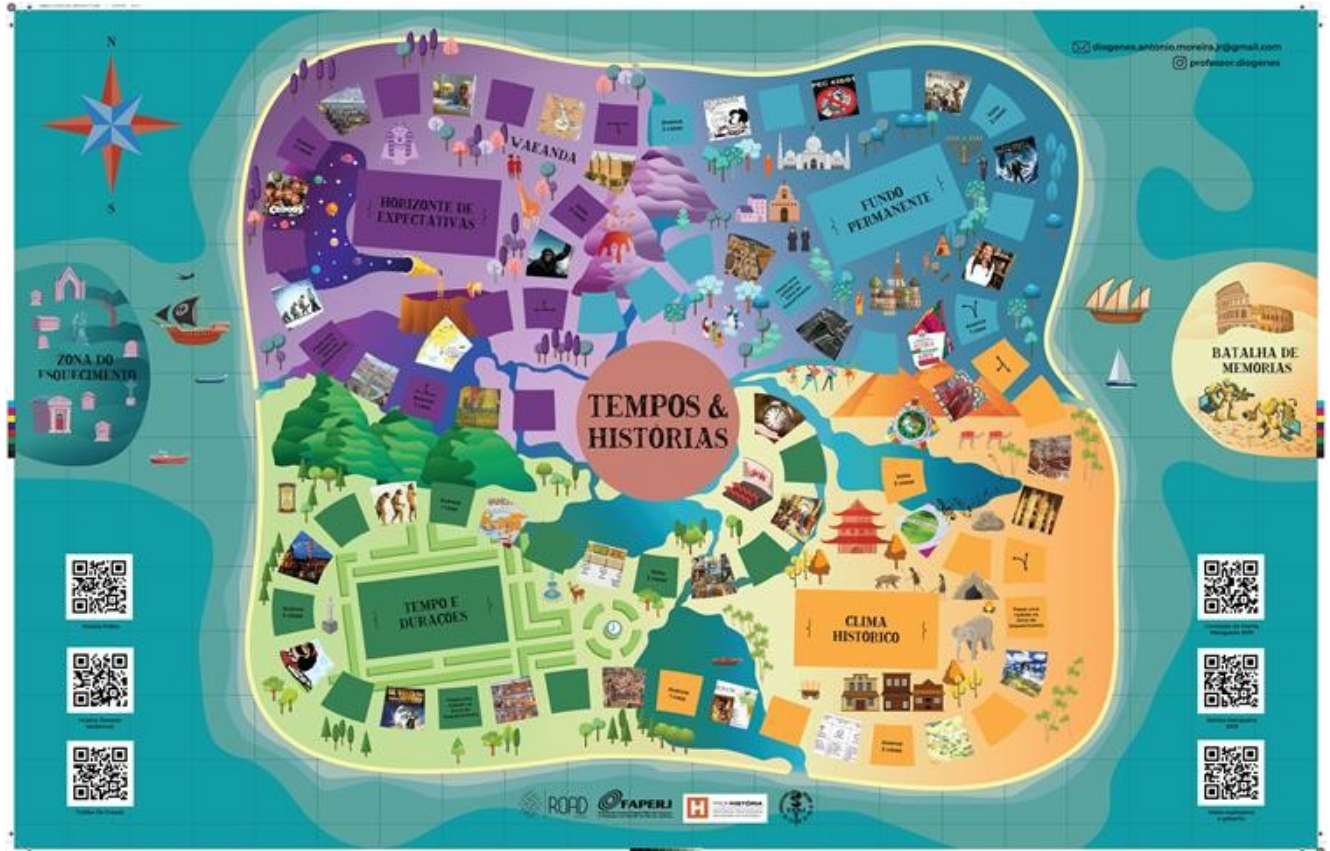
RETONDAR, Jeferson José Moebus. **Teoria do Jogo**. Petrópolis: Editora Vozes, 2007.

RICOEUR, Paul. **Tempo e Narrativa**. São Paulo: Martins Fontes, 2010. Volume 3, O Tempo narrado.

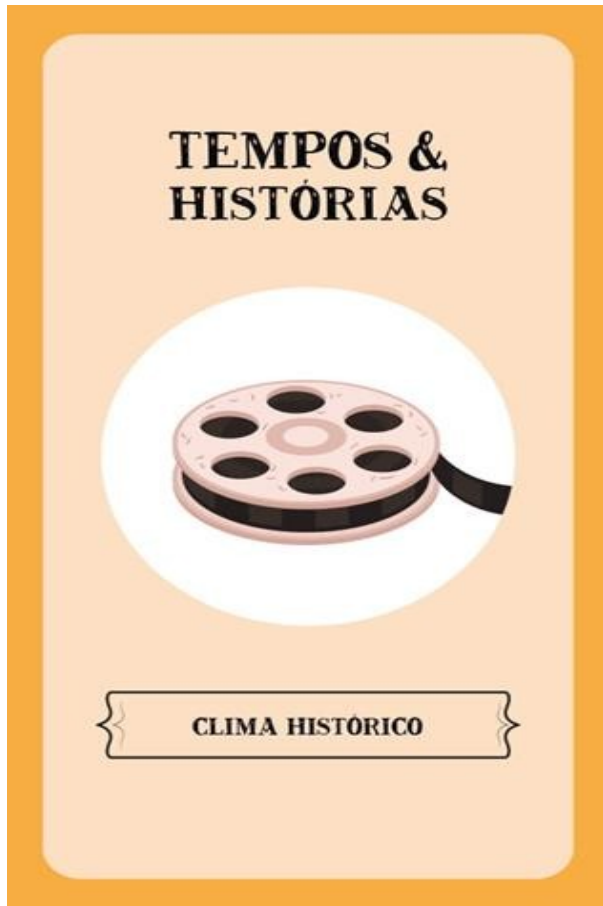
SARLO, Beatriz. **Tempo passado. Cultura da memória e guinada subjetiva**. São Paulo: Cia das Letras; Belo Horizonte: Editora da UFMG, 2007.

SILVA, Daniel Pinha. Ampliação e veto ao debate público na escola: história pública, ensino de história e o projeto “escola sem partido”. **Revista Transversos**, Rio de Janeiro, v. 07, n. 07, set. 2016.

ANEXO A - Tabuleiro do Jogo Tempos & histórias



ANEXO B – Layout das cartas - Clima Histórico & Fundo Permanente



ANEXO C – Layout das cartas - Tempo E Durações & Horizonte de Expectativas



ANEXO D – Cartas da Zona Especial Clima Histórico

<p style="text-align: center;">CLIMA HISTÓRICO</p> <p style="text-align: center;">100 PONTOS</p> <p style="text-align: center;">(EFO6H110)</p> <p>Atenas transformou-se no berço de diversas práticas que influenciaram a sociedade ocidental moderna. A democracia foi uma destas heranças importantes, apesar das diferenças do modelo da Polis grega e da nossa sociedade. Faça uma mímica sobre Retórica, habilidade fundamental para a democracia ateniense.</p> <p>ACERTO: ANDE DUAS CASAS. ERRO: VOLTE DUAS CASAS. ACERTO NA 1ª TENTATIVA: ANDE TRÊS CASAS E ESCOLHA UM PARTICIPANTE PARA VOLTAR TRÊS CASAS.</p>	<p style="text-align: center;">CLIMA HISTÓRICO</p> <p style="text-align: center;">100 PONTOS</p> <p style="text-align: center;">(EFO6H111)</p> <p>O Coliseu foi um dos monumentos que Roma deixou para o futuro. A "cidade eterna" fez desse lugar um ambiente onde a violência virou diversão, distração e um remédio de esquecimento para as camadas pobres da cidade imperial. Faça uma mímica sobre Os Gladiadores.</p> <p>ACERTO: ANDE DUAS CASAS. ERRO: VOLTE DUAS CASAS. ACERTO NA 1ª TENTATIVA: ANDE TRÊS CASAS E ESCOLHA UM PARTICIPANTE PARA VOLTAR TRÊS CASAS.</p>
<p style="text-align: center;">CLIMA HISTÓRICO</p> <p style="text-align: center;">100 PONTOS</p> <p style="text-align: center;">(EFO6H107)</p> <p>O Egito foi uma das primeiras sociedades complexas da História. É especial pensar que ela estava situada na África, o que nos ajuda a combater discursos de esteriótipo. Escolha entre Faraós e Mumificação e faça uma mímica. Comunique a banca sua escolha.</p> <p>ACERTO: ANDE DUAS CASAS. ERRO: VOLTE DUAS CASAS. ACERTO NA 1ª TENTATIVA: ANDE TRÊS CASAS E ESCOLHA UM PARTICIPANTE PARA VOLTAR TRÊS CASAS.</p>	<p style="text-align: center;">CLIMA HISTÓRICO</p> <p style="text-align: center;">100 PONTOS</p> <p style="text-align: center;">(EFO6H108)</p> <p>Maias, Astecas e Incas eram povos que organizaram estruturas sociais de alta complexidade. O estudo sobre elas acaba com a ideia eurocêntrica dos "índios" como selvagens. Faça uma mímica sobre um desses três povos.</p> <p>ACERTO: ANDE DUAS CASAS. ERRO: VOLTE DUAS CASAS. ACERTO NA 1ª TENTATIVA: ANDE TRÊS CASAS E ESCOLHA UM PARTICIPANTE PARA VOLTAR TRÊS CASAS.</p>

CLIMA HISTÓRICO

100 PONTOS

(EFO6HI02)

No jogo “**Tempos & histórias**” apresenta-se alguns filmes para a reflexão histórica. Escolha um deles e faça uma mímica **do nome do filme**.

Comunique a banca a sua escolha.

ACERTO: ANDE DUAS CASAS.

ERRO: VOLTE DUAS CASAS.

ACERTO NA 1ª TENTATIVA: ANDE TRÊS CASAS E ESCOLHA UM PARTICIPANTE PARA **VOLTAR TRÊS CASAS**.

CLIMA HISTÓRICO

100 PONTOS

(EFO6HI01)

Os lorubas representam um dos povos que mais influenciaram a cultura brasileira. Muitos elementos de sua cultura fazem parte de nossa identidade.

Faça uma mímica sobre essa **herança no campo da religiosidade** que leve a palavra **loruba** como resposta.

ACERTO: ANDE DUAS CASAS.

ERRO: VOLTE DUAS CASAS.

ACERTO NA 1ª TENTATIVA: ANDE TRÊS CASAS E ESCOLHA UM PARTICIPANTE PARA **VOLTAR TRÊS CASAS**.

CLIMA HISTÓRICO

100 PONTOS

(EFO6HI01)

As hipóteses científicas apresentam visões distintas da explicação cristã acerca da origem da humanidade. As religiões cristãs defendem e afirmam o Criacionismo.

Faça uma mímica que tenha como resposta o **Criacionismo**.

ACERTO: ANDE DUAS CASAS.

ERRO: VOLTE DUAS CASAS.

ACERTO NA 1ª TENTATIVA: ANDE TRÊS CASAS E ESCOLHA UM PARTICIPANTE PARA **VOLTAR TRÊS CASAS**.

CLIMA HISTÓRICO

100 PONTOS

(EFO6HI02)

O Museu Nacional virou pó em 2018. Junto dessas cinzas, muita pesquisa e conhecimento científico foram queimados para a tristeza de boa parte da nossa sociedade.

Faça uma mímica na qual o contexto seja esse acontecimento, mas a resposta seja **Memória**.

ACERTO: ANDE DUAS CASAS.

ERRO: VOLTE DUAS CASAS.

ACERTO NA 1ª TENTATIVA: ANDE TRÊS CASAS E ESCOLHA UM PARTICIPANTE PARA **VOLTAR TRÊS CASAS**.

CLIMA HISTÓRICO

100 PONTOS

(EFO6HI01)

Diversos povos não se comunicavam através da escrita. Por algum tempo, os livros didáticos classicavam essas sociedades apenas como parte da Pré-história. Nos últimos anos, alguns revisam a ideia e usam o termo **Pré-escrita**.

Faça uma mímica na qual a resposta seja **Pré-escrita**.

ACERTO: ANDE DUAS CASAS.

ERRO: VOLTE DUAS CASAS.

ACERTO NA 1ª TENTATIVA: ANDE TRÊS CASAS E ESCOLHA UM PARTICIPANTE PARA **VOLTAR TRÊS CASAS**.

CLIMA HISTÓRICO

100 PONTOS

(EFO6HI02)

(EFO6HI08)

O Parque Nacional da Serra da Capivara, no Piauí, concentra uma grande quantidade de pinturas rupestres. Essas fontes arqueológicas são vestígios incríveis dos nossos povos originais.

Faça uma mímica onde a resposta seja **pinturas rupestres**.

ACERTO: ANDE DUAS CASAS.

ERRO: VOLTE DUAS CASAS.

ACERTO NA 1ª TENTATIVA: ANDE TRÊS CASAS E ESCOLHA UM PARTICIPANTE PARA **VOLTAR TRÊS CASAS**.

CLIMA HISTÓRICO

100 PONTOS

(EFO6HI01)

Estudamos hoje por diversas fontes. A escola busca organizar, aprofundar e direcionar grande parte desse conhecimento. Mas, além disso, a escola produz conhecimento. No mundo de hoje, a internet é uma importante ferramenta para isso.

Faça uma mímica onde a resposta seja **meme**.

ACERTO: ANDE DUAS CASAS.

ERRO: VOLTE DUAS CASAS.

ACERTO NA 1ª TENTATIVA: ANDE TRÊS CASAS E ESCOLHA UM PARTICIPANTE PARA **VOLTAR TRÊS CASAS**.

CLIMA HISTÓRICO

100 PONTOS

(EFO6HI02)

Um dos métodos para estudar os fenômenos históricos é fazer analogias entre épocas diferentes. O risco é cometer um **anacronismo exagerado**.

Faça uma mímica de qualquer tema, desde que a essência dela seja uma análise baseada em um **"bom anacronismo"**.

ACERTO: ANDE DUAS CASAS.

ERRO: VOLTE DUAS CASAS.

ACERTO NA 1ª TENTATIVA: ANDE TRÊS CASAS E ESCOLHA UM PARTICIPANTE PARA **VOLTAR TRÊS CASAS**.

ANEXO E – Cartas da Zona Especial Fundo Permanente

FUNDO PERMANENTE

100 PONTOS

(EFO6HI01)

O registro é a alma do conhecimento histórico.

Como aprender sem fontes?
A questão a pensar pode ser outra.
Será que as fontes não estão também na cultura imaterial?
A reflexão só quer destacar que alguns valores em uma sociedade podem ser a fotografia mais nítida do passado que não passou.

Apresente dois exemplos tendo em vista a cultura brasileira.

ACERTO: ANDE UMA CASA.
ERRO: VOLTE DUAS CASAS.

FUNDO PERMANENTE

50 PONTOS

(EFO6HI01)

O registro é a alma do conhecimento histórico.

Como aprender sem fontes?
Por vezes, elas estão em forma de monumentos, verdadeira máquina do tempo que liga o presente ao passado com zoom.

Apresente dois exemplos tendo em vista as sociedades estudadas no 6º ano.

ACERTO: ANDE UMA CASA.
ERRO: VOLTE DUAS CASAS.

FUNDO PERMANENTE

100 PONTOS

(EFO6HI07)

O Egito antigo permitiu aos seus habitantes uma sociedade em pleno deserto. Em uma época com pouca tecnologia, isso se torna um feito instigante para estudo.

Apresente um elemento dessa sociedade que foi sólido para as relações sociais dela por muito tempo.

ACERTO: ANDE UMA CASA.
ERRO: VOLTE DUAS CASAS.

FUNDO PERMANENTE

100 PONTOS

(EFO6HI10)

A cultura ateniense foi tão significativa que uma parte dela ultrapassou os séculos e até hoje temos com parte dela algum tipo de relação.

Apresente dois exemplos que simbolizem essa reflexão.

ACERTO: ANDE UMA CASA.
ERRO: VOLTE DUAS CASAS.

FUNDO PERMANENTE

100 PONTOS

(EFO6HI01)

Observe o tabuleiro, escolha uma casa e explique de que forma algum elemento histórico relacionado a essa imagem teve permanência em um determinado contexto histórico.

ACERTO: ANDE UMA CASA.
ERRO: VOLTE DUAS CASAS.

FUNDO PERMANENTE

100 PONTOS

(EFO6HI01)

Observe o tabuleiro, escolha uma casa e explique de que forma algum elemento histórico relacionado a essa imagem deixou de ter presença efetiva para determinado contexto histórico.

ACERTO: ANDE UMA CASA.
ERRO: VOLTE DUAS CASAS.

FUNDO PERMANENTE

100 PONTOS

(EFO6HI01)

No senso comum, a palavra "histórico" costuma aparecer como uma classificação de um acontecimento como mais importante ou mais marcante. Mesmo sabendo que tudo vivido é histórico e que, portanto essa é uma ideia questionável, qual das imagens do tabuleiro você citaria com esse sentido de "histórico"? Justifique.

ACERTO: ANDE UMA CASA.
ERRO: VOLTE DUAS CASAS.

FUNDO PERMANENTE

100 PONTOS

(EFO6HI01)

No senso comum, a palavra "histórico" costuma aparecer como uma classificação de um acontecimento como mais importante ou mais marcante. Mesmo sabendo que tudo vivido é histórico e que, portanto essa é uma ideia questionável, qual acontecimento você acrescentaria no tabuleiro? Justifique.

ACERTO: ANDE UMA CASA.
ERRO: VOLTE DUAS CASAS.

FUNDO PERMANENTE**100 PONTOS**

(EFO6H101)

Apresente uma explicação sobre a vida e a morte que seja uma força permanente de determinada cultura. Cite também de qual cultura.

ACERTO: ANDE UMA CASA.
ERRO: VOLTE DUAS CASAS.

FUNDO PERMANENTE**100 PONTOS**

(EFO6H101)

Apresente um fenômeno social marcante da sociedade brasileira atual que você gostaria que não fosse uma permanência da nossa história. Justifique.

ACERTO: ANDE UMA CASA.
ERRO: VOLTE DUAS CASAS.

FUNDO PERMANENTE**100 PONTOS**

(EFO6H101)

Apresente um fenômeno histórico da nossa sociedade que você gostaria de poder modificar no passado. Justifique.

ACERTO: ANDE UMA CASA.
ERRO: VOLTE DUAS CASAS.

FUNDO PERMANENTE**100 PONTOS**

(EFO6H101)

Escolha no tabuleiro a imagem que melhor representa o ambiente escolar para você. Justifique.

ACERTO: ANDE UMA CASA.
ERRO: VOLTE DUAS CASAS.

ANEXO F – Cartas da Zona Especial Tempo E Durações

<p style="text-align: center;">TEMPO & DURAÇÕES</p> <p style="text-align: center;">100 PONTOS</p> <p>(EF06HI10)</p> <p>Cite um reflexo da filosofia grega na longa duração.</p> <p>ACERTO: ANDE UMA CASA. ERRO: VOLTE DUAS CASAS</p>	<p style="text-align: center;">TEMPO & DURAÇÕES</p> <p style="text-align: center;">100 PONTOS</p> <p>(EF06HI12)</p> <p>Explique uma consequência dos critérios de cidadania ateniense na média duração dessa sociedade.</p> <p>ACERTO: ANDE UMA CASA. ERRO: VOLTE DUAS CASAS</p>
<p style="text-align: center;">TEMPO & DURAÇÕES</p> <p style="text-align: center;">100 PONTOS</p> <p>(EF06HI13)</p> <p>Explique uma consequência da expansão romana na média e longa duração da história dessa civilização.</p> <p>ACERTO: ANDE UMA CASA. ERRO: VOLTE DUAS CASAS</p>	<p style="text-align: center;">TEMPO & DURAÇÕES</p> <p style="text-align: center;">100 PONTOS</p> <p>(EF06HI08)</p> <p>Cite dois efeitos da conquista espanhola para os povos originários da América na longa duração</p> <p>ACERTO: ANDE UMA CASA. ERRO: VOLTE DUAS CASAS</p>

TEMPO & DURAÇÕES

100 PONTOS

(EFO6HI18)

Explique uma consequência da influência da Igreja católica na Europa medieval na longa duração.

ACERTO: ANDE UMA CASA.

ERRO: VOLTE DUAS CASAS

TEMPO & DURAÇÕES

100 PONTOS

(EFO6HI15)

Explique a importância dos muros das cidades medievais clássicas para os seus habitantes na média duração.

ACERTO: ANDE UMA CASA.

ERRO: VOLTE DUAS CASAS

TEMPO & DURAÇÕES

100 PONTOS

(EFO6HI01)

Explique o valor de uma fonte histórica na curta duração para o indivíduo que a produz.

ACERTO: ANDE UMA CASA.

ERRO: VOLTE DUAS CASAS

TEMPO & DURAÇÕES

100 PONTOS

(EFO6HI01)

Explique o valor de uma fonte histórica na longa duração.

ACERTO: ANDE UMA CASA.

ERRO: VOLTE DUAS CASAS

TEMPO & DURAÇÕES

100 PONTOS

(EFO6HI05)

Cite duas características marcantes do ensino da História acerca dos povos originários brasileiros.

ACERTO: ANDE UMA CASA.
ERRO: VOLTE DUAS CASAS

TEMPO & DURAÇÕES

100 PONTOS

(EFO6HI03)

Apresente duas descobertas da "Pré-história" que mudaram na longa duração a organização social humana.

ACERTO: ANDE UMA CASA.
ERRO: VOLTE DUAS CASAS

TEMPO & DURAÇÕES

100 PONTOS

(EFO6HI08)

Explique porque as pinturas rupestres dos povos originais brasileiros são importantes na longa duração.

ACERTO: ANDE UMA CASA.
ERRO: VOLTE DUAS CASAS

TEMPO & DURAÇÕES

100 PONTOS

(EFO6HI07)

Cite dois efeitos da cultura da mumificação na curta duração para os egípcios.

ACERTO: ANDE UMA CASA.
ERRO: VOLTE DUAS CASAS

HORIZONTE DE EXPECTATIVAS

100 PONTOS

(EF06HI01) (EF06HI10) (EF06HI19)

A Ágora foi um espaço decisivo para o exercício da cidadania em Atenas clássica.

Crie um debate sobre um tema relacionado aos interesses da turma para simular uma Ágora. Contudo, **o objetivo é reforçar as diferenças para os dias de hoje**, portanto estimule o posicionamento das meninas e indique ao final que elas não teriam direito a voz ou a voto.

ACERTO: ANDE UMA CASA
ERRO: VOLTE DUAS CASAS

HORIZONTE DE EXPECTATIVAS

100 PONTOS

(EF06HI01) (EF06HI02) (EF06HI08)

Os povos originais das terras que viraram o Brasil não se comunicavam pela escrita. Já os portugueses que invadiram suas terras a partir de 1500 usavam a escrita.

Em um exercício inverso, **apresente uma mini carta**, quatro parágrafos, **desses povos acerca da chegada dos portugueses em 1500.**

ACERTO: ANDE DUAS CASAS
ERRO: VOLTE DUAS CASAS

HORIZONTE DE EXPECTATIVAS

100 PONTOS

(EF06HI01) (EF06HI02) (EF06HI08)

Os povos originais das terras que viraram o Brasil não se comunicavam pela escrita. Já os portugueses que invadiram suas terras a partir de 1500 usavam a escrita.

Em um exercício inverso, **apresente desenhos rupestres feitos pelos portugueses acerca desse momento histórico.**

ACERTO: ANDE DUAS CASA
ERRO: VOLTE DUAS CASAS

HORIZONTE DE EXPECTATIVAS

100 PONTOS

(EF06HI01) (EF06HI02) (EF06HI08)

Os povos originais das terras que viraram o Brasil não se comunicavam pela escrita. Já os portugueses que invadiram suas terras a partir de 1500 usavam a escrita.

Em um exercício inverso, **apresente desenhos rupestres feitos pelos portugueses acerca desse momento histórico.**

ACERTO: ANDE DUAS CASA
ERRO: VOLTE DUAS CASAS

HORIZONTE DE EXPECTATIVAS

100 PONTOS

(EFO6H103) (EFO6H107) (EFO6H110)

As mitologias egípcias e gregas estão entre as mais estudadas.

Ambas tiveram forte papel na identidade destes povos.

Imaginando-se como um roteirista de cinema, **faça uma sinopse**

de um filme com o seguinte título **“A BATALHA DOS MITOS”**.

É preciso mesclar elementos das mitologias com elementos consagrados pela pesquisa das suas histórias.

ACERTO: ANDE UMA CASA

ERRO: VOLTE DUAS CASAS

HORIZONTE DE EXPECTATIVAS

100 PONTOS

(EFO6H107)

O Egito antigo foi uma das civilizações mais extraordinárias da

antiguidade. Mitologia e incrível

racionalidade caminharam

juntas nas histórias do povo do Nilo.

Faça uma poesia explorando a frase **“O Egito é uma dádiva do Nilo”**

ACERTO: ANDE UMA CASA

ERRO: VOLTE DUAS CASAS

HORIZONTE DE EXPECTATIVAS

100 PONTOS

(EFO6H108)

Os Incas foram um dos povos da América

que mais se desenvolveram antes da

chegada e dominação da Espanha.

Uma característica marcante dos Incas

passava pelas suas crenças espirituais.

A fé era um elemento social tão

importante que Machu Picchu foi

construída para rituais sagrados.

Faça uma carta de quatro parágrafos onde os Incas ensinam aos espanhóis o valor de suas crenças e convidam os cristãos a realizar um ritual ecumênico na cidade sagrada.

ACERTO: ANDE DUAS CASA

ERRO: VOLTE DUAS CASAS

HORIZONTE DE EXPECTATIVAS

100 PONTOS

(EFO6H114)

As cidades medievais “clássicas”

eram diferentes das

cidades modernas.


Faça um desenho de uma cidade medieval “clássica”, porém com elementos da modernidade.

ACERTO: ANDE DUAS CASA

ERRO: VOLTE DUAS CASAS

ANEXO H – Cartas das casas do tabuleiro e referências na internet das imagens

**TEMPOS &
HISTÓRIAS**



QUIZ

A CIDADE VOADORA

QUIZ

200 PONTOS

(EFO6H102) ————— (EFO6H108)

1. O que as ruínas de cidades como Machu Picchu representam para a humanidade?
2. Explique o significado religioso desse lugar para a cultura Inca.
3. Apresente outro lugar no mundo que tenha uma simbologia semelhante à função social que Machu Picchu exercia na Civilização dos Incas.
4. Apresente riscos à preservação de Machu Picchu como Patrimônio
5. Explique outras funções ou significados que Machu Picchu passou a exercer para a população que vive nas "proximidades".

BÔNUS: AVANCE DUAS CASAS
PUNIÇÃO: VÁ PARA A ZONA DO ESQUECIMENTO E
FIQUE UMA RODADA SEM JOGAR.

Fonte da imagem: <https://www.historiadomundo.com.br/inca/machu-picchu.htm>

**TEMPOS &
HISTÓRIAS**



QUIZ

A MULHER NA ROMA ANTIGA

QUIZ

100 PONTOS

(EFO6H119)

O livro "A vida quotidiana da mulher na Roma antiga" nos ensina que apesar das mulheres trabalharem em diversas áreas na Roma antiga, não eram determinantes na vida política.

1. Qual trabalho atual lembra as mulheres como gladiadoras? Justifique.
2. Qual característica social romana estimulava essa desvalorização política?
3. Pesquise a origem da palavra mulher e explique que tipo de herança essa imagem do que significaria o "feminino" foi sendo criada através do tempo.
4. Pensando na democracia de Atenas, que semelhança podemos encontrar entre a condição da mulher ateniense e romana?
5. "Em Roma um cidadão não 'tem' um filho, ele o 'toma'". Segundo o historiador Ariés Philippe a decisão sobre a vida de um recém-nascido era do pai. Nossa sociedade trata a relação com as crianças assim? Justifique.

BÔNUS: AVANCE UMA CASA E ESCOLHA
OUTRO PARA RECUAR DUAS CASAS.
PUNIÇÃO: RECUAR DUAS CASAS.

Fonte da imagem: <https://www.wook.pt/livro/a-vida-quotidiana-da-mulher-na-roma-antiga-raepsaet-charlier/168283>

TEMPOS & HISTÓRIAS



QUIZ

A ORIGEM

QUIZ

300 PONTOS

(EFO6H102) (EFO6H109) (EFO6H110)

A pintura de Philipp Foltz (XIX) reflete acerca do tempo de Péricles (século V a.C) em Atenas, período mais estável e de aperfeiçoamento da Democracia na Pólis.

1. Péricles tornou-se Estratego em 469 a.C e foi Arconte por 30 anos. Mesmo se desconhecer essas funções, pela análise da pintura (lugar, roupas dele, etc), explique uma dessas atribuições.
2. Em Atenas a Ágora tinha destaque. Que habilidade importante para a cidadania ateniense a pintura destaca? Justifique.
3. Que espaço poderia ser reconhecido como uma forma de ÁGORA agora?
4. Explique porque na carta não utilizamos a expressão "cidadania grega"?
5. Apresente três aspectos que se destacam na pintura.

BÔNUS: AVANCE CINCO CASAS E ESCOLHA UM PARTICIPANTE PARA VOLTAR CINCO CASAS.
PUNIÇÃO: RECUE CINCO CASAS.

Fonte da imagem: <https://www.cafecomfilme.com.br/filmes/planeta-dos-macacos-a-origem>

TEMPOS & HISTÓRIAS



QUIZ

ÁGORA. AGORA?

QUIZ

400 PONTOS

(EFO6H105) (EFO6H109)

1. O auge dessa civilização ocorreu na passagem da antiguidade para a Idade Média com a conversão do rei Ezana ao Cristianismo. Suas origens remontam ao século V a.C e sua duração foi até o século XII. O que toda essa informação nos ajuda a desconstruir sobre os africanos?
2. Pelo mapa, qual atividade esses africanos desenvolveram com fluência?
3. Em que país atual da África esse Reino se localizou?
4. Cite outro Reino/Império africano importante na Idade Média.
5. Por que essa região foi muito comentada pelos portugueses no século XVI, contexto da Expansão Marítima?

BÔNUS: GANHE A CARTA COMO STOP DE BÔNUS DE OUTRO PARTICIPANTE.
PUNIÇÃO: AJUDE O PRÓXIMO GRUPO A CAIR EM UMA ZONA ESPECIAL.

Fonte da imagem: <https://mosqueteirasliterarias.comunidades.net/a-oratoria-na-grecia-e-a-historia>

TEMPOS & HISTÓRIAS



QUIZ

AKSUM, AXUM:
ÁFRICA DE REINOS E IMPÉRIOS

QUIZ

400 PONTOS

(EF06HI05)

(EF06HI09)

1. O auge dessa civilização ocorreu na passagem da antiguidade para a Idade Média com a conversão do rei Ezana ao Cristianismo. Suas origens remontam ao século V a.C e sua duração foi até o século XII. O que toda essa informação nos ajuda a desconstruir sobre os africanos?
2. Pelo mapa, qual atividade esses africanos desenvolveram com fluência?
3. Em que país atual da África esse Reino se localizou?
4. Cite outro Reino/Império africano importante na Idade Média.
5. Por que essa região foi muito comentada pelos portugueses no século XVI, contexto da Expansão Marítima?

BÔNUS: GANHE A CARTA COMO STOP DE BÔNUS DE OUTRO PARTICIPANTE.
PUNIÇÃO: AJUDE O PRÓXIMO GRUPO A CAIR EM UMA ZONA ESPECIAL.

Fonte da imagem: <https://mosqueteirasliterarias.comunidades.net/a-oratoria-na-grecia-e-a-historia>

TEMPOS & HISTÓRIAS



QUIZ

AMÉRICA ANTES DE SER AMÉRICA

QUIZ

200 PONTOS

(EF06HI04)

(EF06HI06)

1. Como o mapa apresenta o Povoamento da América?
2. Qual a abordagem se destaca no mapa quando observamos a posição dos continentes?
3. Como se chama essa forma de projeção cartográfica?
4. A partir dessas hipóteses migratórias, explique porque a ideia de América para nosso continente perde sentido.
5. Relacione essa hipótese migratória as mudanças da natureza.

BÔNUS: AVANCE TRÊS CASAS E ESCOLHA OUTRA PARA RECUAR DUAS CASAS.
PUNIÇÃO: RECUAR TRÊS CASAS

Fonte da imagem: <http://ligadosnahistoria.blogspot.com/2010/04/o-povoamento-da-america.html>

TEMPOS & HISTÓRIAS



QUIZ

AMOR CORTÊS

QUIZ

100 PONTOS

(EF06HI19)

A imagem da carta refere-se a detalhes da decoração do teto do claustro da abadia de Sto. Domingo de Silos (século XV - Burgos).

1. As características da pintura apresentam que forma de tratamento as mulheres?
2. Qual o movimento literário medieval que valorizou o "amor cortês"?
3. "Grandíssima porca (...) tu e a tua cúmplice Rixende, a mulher de Pierre Amiel de Ascou, essa grandíssima leprosa e herética, deviam ambas ser queimadas (...)".

Esse depoimento encontra-se nos documentos da Inquisição acerca de um camponês na aldeia de Montailou no século XIV. Ele combina com a imagem?

4. As pinturas são um recurso atual comum dos registos sobre o amor? Justifique.

5. Como o cristianismo apresentava o papel da mulher na Idade Média?

BÔNUS: AVANCE TRÊS CASAS E ESCOLHA OUTRO PARA RECUAR UMA CASA.

PUNIÇÃO: RECU E TRÊS CASAS.

Fonte da imagem: <https://www.hacer.com.br/os-amantes>

TEMPOS & HISTÓRIAS



QUIZ

ASTECAS

QUIZ

300 PONTOS

(EF06HI02)

A pintura de Diego Rivera retrata Tenochtitlan, a capital asteca. O painel foi feito para o Palácio Nacional da Cidade do México. A capital asteca foi um dos patrimônios que sucumbiram com a Conquista da Espanha no século XVI.

1. A pintura reproduz as imagens que construímos de uma sociedade indígena? Justifique.

2. Quais aspectos dessa fonte impressionam acerca da Civilização asteca?

3. Quais elementos dos astecas não estão visíveis na pintura?

4. Que outro painel você escolheria montar com o propósito de reconstruir uma civilização / lugar / cultura que tenha "desaparecido"? Justifique.

5. Cite qual sociedade você gostaria de pintar, independente da época em que ela existiu? Justifique.

BÔNUS: AVANCE UMA CASA E ESCOLHA OUTRO PARA RECUAR DUAS CASAS.

PUNIÇÃO: RECU E DUAS CASAS.

Fonte da imagem: <https://pt.wikipedia.org/wiki/Tenochtitl%C3%A1n>

TEMPOS & HISTÓRIAS



QUIZ

CADÊ O NOSSO TEMPO?

QUIZ

200 PONTOS

(EF06HI01)

1. Apresente a principal crítica da charge.
2. Cite duas situações da vida moderna que explicam esse problema.
3. Apresente um ambiente de sua rotina que isso ocorre com você. Justifique.
4. Apresente consequências desse problema com nosso tempo.
5. Explique um espaço de nossa vida onde essa percepção do tempo pode parecer diferente. **Justifique.**

BÔNUS: AVANCE UMA CASA E ESCOLHA UMA EQUIPE PARA FAZER EM UM MINUTO UMA POESIA UTILIZANDO CINCO IMAGENS DO TABULEIRO COM PUNIÇÃO DEFINIDA PELA BANCA CASO A TAREFA NÃO SEJA CUMPRIDA.
PUNIÇÃO: CUMpra VOCÊ A TAREFA ACIMA.

Fonte da imagem: https://www.qconcursos.com/questoes-de-concursos/questoes?exam_ids%5B%5D=52700

TEMPOS & HISTÓRIAS



QUIZ

CALENÁRIO AGRÍCOLA
MIEVIAL EUROPEU

QUIZ

150 PONTOS

(EF06HI01) (EF06HI02) (EF06HI16)

- A imagem refere-se a um Calendário que descreve aspectos da vida medieval.
1. Quais elementos do Calendário indicam essa identidade?
 2. Qual grupo social da Europa feudal medieval está representada no Calendário?
 3. Durante a maior parte dos casos, o trabalho predominante nos feudos era a servidão. Apresente duas diferenças entre a servidão e a escravidão.
 4. Tendo em vista a Europa feudal medieval, qual elemento ausente poderia fazer parte deste Calendário? Justifique.
 5. Explique se no tempo presente esse Calendário faz sentido na maior parte do mundo. Justifique.

BÔNUS: AVANCE TRÊS CASAS E ESCOLHA OUTRO PARA RECUAR TRÊS CASAS.
PUNIÇÃO: VOLTE QUATRO CASAS.

Fonte da imagem: <http://mestredahistoria.blogspot.com/2015/11/enem-2015-questao-27-caderno-amarelo.html>

TEMPOS & HISTÓRIAS



QUIZ

CALENDÁRIO MAIA

Fonte da imagem: <https://www.facebook.com/calendariomaiaatzolkin/>

QUIZ

150 PONTOS

(EFO6H101) (EFO6H102) (EFO6H108)

A imagem refere-se a um símbolo cultural dos Maias.

1. Apresente um aspecto específico dessa representação do tempo.
2. Explique porque os Maias são chamados em alguns livros de "gregos da América"?
3. Apresente uma crítica à expressão "povo pré-colombiano" para o estudo dos Maias.
4. Observando outras imagens do Calendário Maia, explique se ele "combina" mais no nosso tempo com uma visão científica ou mística? Justifique.
5. Segundo algumas interpretações, o Calendário Maia previa o fim do mundo para 21/12/2012. Arqueólogos como Daniel Juárez Cossio explicam que a leitura não era essa. Porque ocorre esse tipo de interpretação nos dias atuais?

BÔNUS: AVANCE TRÊS CASAS E ESCOLHA OUTRO PARA RECUAR DUAS CASAS.
PUNIÇÃO: VOLTE DUAS CASAS.

TEMPOS & HISTÓRIAS



QUIZ

CATEDRAL DE MILÃO

Fonte da imagem: <https://dicasdaitalia.com.br/milao/catedral-de-milao/>

QUIZ

300 PONTOS

(EFO6H118)

A incrível construção é a Catedral de Milão, de 1386. Sua grandiosidade torna a arquitetura um monumento transtemporal.

1. No contexto de sua criação, explique porque não necessariamente era o tamanho das Igrejas que garantia o poder dos religiosos sobre a população.
2. Apresente dois outros monumentos transtemporais que existem no mundo. Justifique.
3. Que forma de arquitetura contemporânea exerce poder semelhante a que uma Catedral possuía nos tempos medievais?
4. Apresente outra característica do poder religioso na Idade Média.
5. Explique porque catedrais medievais parecem obras de arte.

BÔNUS: AVANCE DUAS CASAS E ESCOLHA OUTRO PARA RECUAR TRÊS CASAS.
PUNIÇÃO: RECUAR DUAS CASAS.

TEMPOS & HISTÓRIAS



QUIZ

CHARGE CRIACIONISMO

QUIZ

300 PONTOS

(EFO6HI03)

A charge é uma problematização sobre as hipóteses da origem e evolução da vida humana. Podemos através desta visão caminhar para várias leituras diferentes acerca de nossa existência.

1. Que críticas ela pode encaminhar a uma visão criacionista?
2. Que críticas ela pode encaminhar a hipótese científica?
3. Qual problema a hipótese criacionista, comum na nossa sociedade, produz acerca da nossa própria capacidade de entender nossa cultura?
4. Se você fosse elaborar a charge, qual seria a última imagem como forma de questionar o valor da evolução?
5. Pesquise outra concepção criacionista (diferente da cristã) que faz parte de nossa tradição cultural como país.

Você tem cinco minutos para efetuar a pesquisa.

BÔNUS: AVANCE DUAS CASAS E ESCOLHA OUTRO PARA RECUAR DUAS CASAS.
PUNIÇÃO: RECUAR DUAS CASAS.

Fonte da imagem: <https://opinioesemsintoniapiirata.com/tag/religiao/>

TEMPOS & HISTÓRIAS



QUIZ

AINDA COM MUROS:
AS CIDADES MAIS "MIEVIAIS"

QUIZ

100 PONTOS

(EFO6HI16)

1. Explique um dos motivos que levava várias cidades medievais a essa característica arquitetônica.
2. Apresente uma forma de arquitetura urbana moderna que se assemelhe aos muros medievais.
3. Relacione o crescimento das cidades no Ocidente as Cruzadas.
4. Apresente outras formas de "muros" que a História registra. Justifique.
5. Explique outra função social que esse tipo de lugar (cidades medievais) pode exercer no presente?

BÔNUS: AVANCE UMA CASA E ESCOLHA OUTRO PARA RECUAR DUAS CASAS.
PUNIÇÃO: VOLTE TRÊS CASAS.

Fonte de imagem: <https://dicasparis.com.br/carcassonne/carcassonnena-franca/>

TEMPOS & HISTÓRIAS

1º DE JANEIRO DE 2000	24 DE RAMADA DE 1378	23 DE TEVET DE 5780	7º DIA DO 12º MES DO ANO DO COELHO
 OCIDENTAL (Gregoriano)	 ISLÂMICO	 JUDAICO	 CHINES
- Baseado no ciclo solar, tem como referência o nascimento de Cristo.	- A base é a Lua. Inicia-se com a fuga de Maomé de Meca, em 622 d. C.	- Calendário lunar, parte da criação do mundo conforme a Bíblia.	- Referência lunar, iniciado em 2697 a. C., ano do patriarca chinês Huangti.

Fonte: Adaptado de *Época*, n.º 55, 7 de junho de 1999

QUIZ

CULTURAS, TEMPORALIDADES E HISTÓRIAS

QUIZ

200 PONTOS

(EFO6H101)

1. Explique o que a imagem nos ensina sobre a contagem do tempo histórico.
2. Apresente qual aspecto das identidades sociais é determinante para todas as formas de contagem do tempo apresentadas.
3. Do ponto de vista religioso, explique o principal aprendizado que essa imagem nos proporciona.
4. Apresente um problema de ordem internacional para que as sociedades onde essas formas de cultura existam utilizem apenas essa referência do tempo.
5. Apresente duas outras formas de percepção do tempo.

BÔNUS: AVANCE UMA CASA.
PUNIÇÃO: RECUE TRÊS CASAS.

Fonte da imagem: <http://profdayvid.blogspot.com/2014/02/atividade-para-casa-questoes-objetivas.html>

TEMPOS & HISTÓRIAS



QUIZ

QUANTOS TEMPOS TÊM O NOSSO TEMPO?

QUIZ

100 PONTOS

(EFO6H101)

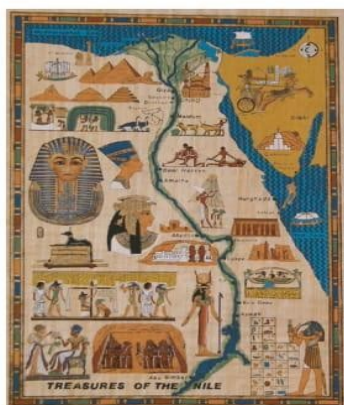
(EFO6H102)

1. No filme "De Volta para o Futuro", Michael J. Fox interpreta um jovem que volta ao passado. Ele tem que fazer com que nada se altere para garantir o seu futuro. Em relação aos objetos de conhecimento que estudou no 6º ano, qual sociedade você voltaria e não teria desejo de mudar? Justifique.
2. Aplique o mesmo raciocínio invertido. Qual gostaria de mudar? Justifique.
3. As máquinas do tempo podem ser as permanências do passado. É o "passado que não passa". Cite dois exemplos de uma dessas sociedades estudadas no 6º ano que "achamos no presente".
4. Apresente outro áudio-visual sobre o tempo que mistura épocas. Explique-o.
5. Que Sociedade/época você escolheria para viver? Justifique.

BÔNUS: AVANCE UMA CASA E ESCOLHA OUTRO PARA AVANÇAR UMA CASA.
PUNIÇÃO: VOLTE QUATRO CASAS.

Fonte da imagem: https://pt.wikipedia.org/wiki/Back_to_the_Future

TEMPOS & HISTÓRIAS



QUIZ

"O EGITO É UMA DÁDIVA DO NILO"

QUIZ

300 PONTOS

(EFO6HI07)

1. A partir da análise da imagem, explique a frase de Heródoto.
2. Indique quatro aspectos do Egito antigo apresentados na imagem.
3. Explique uma dimensão cultural especial do Egito antigo.
4. Explique de que forma o Egito antigo nos leva a repensar a ideia de que os gregos e romanos são o berço da cultura clássica.
5. Que diferenças o tempo histórico produziu para os egípcios como sociedade. Escolha duas para exemplificar.

BÔNUS: AVANCE CINCO CASAS E ESCOLHA OUTRO PARA RECUAR CINCO CASAS.
PUNIÇÃO: RECLUE CINCO CASAS.

Fonte da imagem: <http://teiadofatos.blogspot.com/2012/02/egito-antigo-dadiva-do-nilo.html>

TEMPOS & HISTÓRIAS



QUIZ

EGITOS. UMA ARTE DA HISTÓRIA

QUIZ

300 PONTOS

(EFO6HI02)

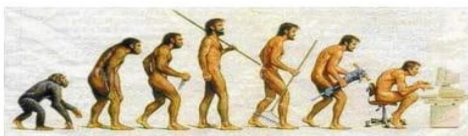
(EFO6HI07)

1. Explique o que a fotografia permite "falar" sobre o tempo como um conjunto de camadas que podem se encontrar nos espaços.
2. Apresente e explique um exemplo em sua cidade desse fenômeno.
3. Explique um papel histórico das Pirâmides no contexto de seu surgimento.
4. Explique como o Egito atual pode preservar parte desse papel histórico que as Pirâmides tiveram em sua origem.
5. Explique a imagem da carta pelo título.

BÔNUS: AVANCE CINCO CASAS E ESCOLHA OUTRO PARA RECUAR CINCO CASAS.
PUNIÇÃO: RECLUE CINCO CASAS.

Fonte da imagem: <http://homusreligius.blogspot.com/2018/03/a-religiao-no-egito-atual.html>

TEMPOS & HISTÓRIAS



QUIZ

EVOLUÇÃO?

QUIZ

200 PONTOS

(EF06HI01) (EF06HI03) (EF06HI05)

1. Explique a crítica da charge ao conceito de evolução. Utilize outro exemplo.
2. A partir dessa hipótese sobre a origem humana, apresente dois aspectos importantes no processo de evolução.
3. Apresente uma crítica a essa hipótese evolucionista da origem humana.
4. Tendo em vista o período chamado de Pré-história, descreva mudanças geradas nas paisagens/natureza pelos grupos humanos.
5. Utilize o raciocínio anterior para explicar dois aspectos das sociedades "indígenas" originais distintos de nosso tempo.

BÔNUS: AVANCE DUAS CASAS E ESCOLHA OUTRO PARA RECUAR CINCO CASAS.
PUNIÇÃO: RECUJE TRÊS CASAS.

Fonte da imagem: <https://alexandrekozoubsky.com.br/habito-de-comer-carne-pode-ter-ajudado-expansao-humana/evolucao-humana/>

TEMPOS & HISTÓRIAS



QUIZ

EXISTE HISTÓRIA ANTES DA ESCRITA?

QUIZ

200 PONTOS

(EF06HI02) (EF06HI05) (EF06HI08)

1. Qual a importância dessa expressão cultural (pinturas rupestres) para o estudo dos povos originários?
2. Qual a região do Brasil que se destaca pelo volume desse tipo de fonte?
3. Analisando a fotografia, que mensagens ela permite refletir sobre a forma de viver dos povos originários?
4. Relacione as pinturas rupestres a uma forma atual de expressão cultural que pode tornar-se uma fonte no futuro sobre o presente quando tornar-se passado.
5. Desenhe a chegada dos portugueses em forma de pintura rupestre em cinco minutos.

BÔNUS: AVANCE TRÊS CASAS.
PUNIÇÃO: RECUJE TRÊS CASAS.

Fonte da imagem: <https://blogdoenem.com.br/pre-historia-america-historia-enem/>

TEMPOS & HISTÓRIAS



QUIZ

FEUDOS

QUIZ

100 PONTOS

(EFO6H102) (EFO6H102) (EFO6H102)

A imagem é uma representação de um Feudo. Certamente, uma pesquisa mais cuidadosa na própria internet e leituras de pesquisas vão nos mostrar que a estrutura de um feudo poderia ser mais complexa.

1. O que essa reflexão indica sobre pesquisa na internet?
2. Nesta fonte de estudo, como se percebe a desigualdade social na estrutura feudal?
3. Quais elementos estéticos da imagem podem significar falhas ou distorções da realidade histórica? Justifique com outro exemplo.
4. Nesta fonte de estudo, como se percebe as relações de poder na estrutura feudal?
5. Apresente uma vantagem e uma desvantagem da internet como base de informação.

BÔNUS: AVANCE UMA CASA E ESCOLHA OUTRO PARA RECUAR DUAS CASAS.
PUNIÇÃO: RECUJE DUAS CASAS.

Fonte da imagem: <https://www.significados.com.br/feudo/>

TEMPOS & HISTÓRIAS



QUIZ

TÊM HISTÓRIA NA "PRÉ-HISTÓRIA"

QUIZ

200 PONTOS

(EFO6H105)

1. O filme "Os Croods" é uma animação sobre a "Pré-história". A partir do título desta carta, explique porque a expressão "Pré-história" pode ser considerada um equívoco na linha do tempo?
2. A partir do trailer do filme "Os Croods" no QR CODE, cite duas falhas do filme sobre a "Pré-história".
3. Por que os emojis modernos têm semelhanças com a Pictografia da "Pré-história"? Justifique com dois exemplos.
4. Cite e explique duas descobertas ou invenções dos clãs na "Pré-história".
5. Pensando o critério da escrita para justificar a expressão "Pré-história", explique porque a história dos povos "indígenas" no Brasil representa um "problema" para a linha do tempo clássica.

BÔNUS: AVANCE UMA CASA E ESCOLHA OUTRO PARA AVANÇAR UMA CASA.
PUNIÇÃO: RECUJE UMA CASA.

Fonte da imagem: <https://uaportuguese.wordpress.com/2015/04/23/os-croods/>

TEMPOS & HISTÓRIAS



QUIZ

"HISTÓRIA PARA NINAR GENTE GRANDE"

QUIZ

400 PONTOS

(EF06HI01)

(EF06HI02)

1. Pesquise no QR CODE a apresentação da Comissão de Frente da Mangueira em 2019. A seguir explique de que forma essa narrativa apresenta os papéis dos personagens da carta.
2. Cite uma característica que pode fazer de um desfile de carnaval um forte instrumento de ensino.
3. Apresente outra expressão cultural onde você aprende História. Explique.
4. Pelo Enredo da Mangueira em 2019, explique a frase: "Não existe História. São sempre histórias no ensino da História".
5. Resuma uma aula desse ano que justifique essa frase.

BÔNUS: GANHE A CARTA COMO STOP DE BÔNUS DE OUTRO PARTICIPANTE.
PUNIÇÃO: AJUDE O PRÓXIMO GRUPO A CAIR EM UMA ZONA ESPECIAL.

Fonte da imagem: <https://ladobdorio.com.br/cultura/fagnertorres/voce-precisa-ler-a-sinopse-do-enredo-da-mangueira-para-este-ano/>

TEMPOS & HISTÓRIAS



QUIZ

IDADE MÉDIA?

QUIZ

400 PONTOS

(EF06HI01)

(EF06HI02)

(EF06HI18)

1. Qual a crítica que o meme apresenta sobre o estudo desse tempo histórico?
2. Quais as vantagens do uso de memes como forma de estudo?
3. Quais os problemas do uso de memes como forma de estudo?
4. Quais elementos utilizados neste meme que permitem contradizer a mensagem historiográfica dele?
5. Se usarmos a ideia de "idades das trevas" para os tempos atuais, quais aspectos teriam algum sentido?

BÔNUS: AVANCE TRÊS CASAS.
PUNIÇÃO: RECUE TRÊS CASAS.

Fonte da imagem: <http://berakash.blogspot.com/2013/04/idade-media-era-das-trevas-ou-da-falsa.html>

TEMPOS & HISTÓRIAS



QUIZ

IMPÉRIOS!

QUIZ

200 PONTOS

(EF06HI11) (EF06HI12) (EF06HI13)

1. A pergunta da imagem tem sentido histórico em que aspectos?
2. Qual o erro conceitual da pergunta da imagem?
3. O conceito de Império atualmente fundamenta-se nos mesmos elementos da época romana? Justifique.
4. Quais elementos da sociedade romana essa dimensão territorial deixa evidente e quais não aparece?
5. Como os romanos associavam essa expansão aos povos fora do Império?

BÔNUS: AVANCE DUAS CASAS E ESCOLHA OUTRO PARA RECUAR TRÊS CASAS.
PUNIÇÃO: VÁ PARA A ZONA DO ESQUECIMENTO POR UMA RODADA. DEPOIS VOLTE DUAS CASAS ATRÁS DA ATUAL CASA.

Fonte da imagem: <https://www.youtube.com/watch?v=ItQa4YgIIIA>

TEMPOS & HISTÓRIAS



QUIZ

ÍNDIOS URBANOS

QUIZ

300 PONTOS

(EF06HI08)

O que define um "índio"? Sua identidade histórica? Mas qual? A identidade que os europeus criaram ou aquela que foi uma multiplicação de jeitos de ser? Mas, os índios estão obrigados a ficarem sequestrados apenas na sua cultura, na sua terra, em sua "época"? É preciso entender que "índios" são, sobretudo, o que querem ser!

1. Apresente uma informação do senso comum que seja estereótipo equivocado sobre os povos originários do Brasil.
2. Além da ideia de "índios", qual é a outra leitura etnocêntrica do texto? Justifique.
3. De que forma você relaciona a imagem, o título da carta e o texto?
4. Que espaços estão se modificando com a "cidadania de lutas" dos "índios"?
5. Escute a música da banda Legião Urbana "Índios" e explique uma mensagem importante que ela permite.

BÔNUS: AVANCE UMA CASA E ESCOLHA OUTRO PARA RECUAR DUAS CASAS.
PUNIÇÃO: RECUÉ DUAS CASAS.

Fonte da imagem : <https://g1.globo.com/df/distrito-federal/noticia/dia-do-indio-amazonense-que-fez-vaquinha-para-estudar-conta-trajetoria-ate-unb.ghtml>

TEMPOS & HISTÓRIAS



QUIZ

IORUBAS!

QUIZ

400 PONTOS

(EF06HI01) (EF06HI02) (EF06HI05)

1. Os Iorubas constituem um dos maiores grupos étnicos da Nigéria atualmente. Ao lado dos Bantos, foi um dos maiores grupos que chegaram ao Brasil como escravos. De que forma estão representados no mapa?
2. O idioma mais comum entre os Iorubas era o Nagô. Onde encontramos essa língua com mais presença no Brasil atual?
3. Pesquise em 5 minutos a visão dos Iorubas sobre sua origem. Essa hipótese é mais próxima da ciência ou da religião cristã? Justifique.
4. Que elementos históricos explicam a presença de tantos deles no Brasil?
5. Por que temos tanta resistência a conhecer a cultura Ioruba?

BÔNUS: AVANCE CINCO CASAS E ESCOLHA OUTRO PARA RECUAR CINCO CASAS.
PUNIÇÃO: VÁ PARA A ZONA DO ESQUECIMENTO POR DUAS RODADAS, EXCETO SE TIRAR 6 EM UM DOS DADOS.

Fonte da imagem: <https://prezi.com/i4rdivpfc3se/africa-haucas-iorubas-e-congoleses/>

TEMPOS & HISTÓRIAS



QUIZ

LUZIA, NOSSO PASSADO APAGADO!

QUIZ

300 PONTOS

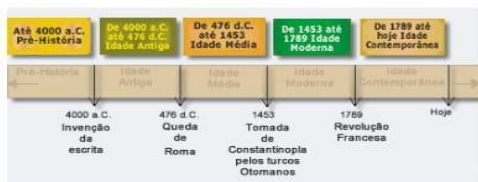
(EF06HI01) (EF06HI02) (EF06HI04)

1. Por que o incêndio de Luzia e de outros tantos objetos é a ampliação de um Alzheimer de nosso país?
2. Qual a importância de um museu para uma sociedade?
3. Analisando a imagem, o que percebemos sobre as técnicas e pesquisas das áreas que estudam tempos passados?
4. Qual a importância do fóssil Luzia para os estudos acerca do Povoamento da América?
5. Explique o batismo desse fóssil descoberto em 1975 em Lagoa Santa, MG pela arqueóloga Annette Laming-Emperaire.

BÔNUS: GANHE A CARTA COMO STOP DE BÔNUS DE OUTRO PARTICIPANTE.
PUNIÇÃO: AJUDE O PRÓXIMO GRUPO A CAIR EM UMA ZONA ESPECIAL.

Fonte da imagem: <https://www.correio24horas.com.br/noticia/nid/fossil-de-luzia-e-achado-nos-escombros-do-museu-nacional/>

TEMPOS & HISTÓRIAS



QUIZ

O TEMPO TÊM TEMPOS

QUIZ

300 PONTOS

(EFO6HI01)

(EFO6HI02)

1. Apresente uma crítica a escolhas de datas e acontecimentos específicos como símbolos de passagem de cada período na linha do tempo.
2. Pensando nas sociedades "indígenas" e africanas, explique porque a linha do tempo francesa acarreta visões problemáticas da História.
3. Escolha um dos períodos que estão nomeados na linha do tempo e apresente uma crítica a ideia que ele sugere.
4. Apresente outra forma de pensar o tempo histórico. Exemplifique.
5. Quais desses períodos você estuda no 6º ano?

BÔNUS: GANHE A CARTA COMO STOP DE BÔNUS DE OUTRO PARTICIPANTE.
PUNIÇÃO: AJUDE O PRÓXIMO GRUPO A CAIR EM UMA ZONA ESPECIAL.

Fonte da imagem: <http://www.historiamais.com/linhadotempo.htm>

TEMPOS & HISTÓRIAS



QUIZ

"OLHO POR OLHO, DENTE POR DENTE"

QUIZ

150 PONTOS

(EFO6HI07)

1. Explique a importância do Código de Hamurabi na sua origem.
2. Explique a importância do Código de Hamurabi no Museu do Louvre.
3. Diferencie o papel central entre o Código de Hamurabi para os "mesopotâmicos" e os hieróglifos no Egito da antiguidade.
4. O lema "inspirador" de Hamurabi é atual? Exemplifique.
5. Apresente problemas desse lema de Hamurabi na atualidade.

BÔNUS: AVANCE TRÊS CASAS E ESCOLHA OUTRO PARA RECUAR QUATRO CASAS.
PUNIÇÃO: VOLTE QUATRO CASAS.

Fonte da imagem: <https://www.infoescola.com/historia/codigo-de-hamurabi/>

TEMPOS & HISTÓRIAS



QUIZ

PARA QUANTOS SÃO
NOSSA DEMOCRACIA?

QUIZ

200 PONTOS

(EF06HI02) (EF06HI08) (EF06HI09)

1. Qual é o saber histórico que a Estação Primeira de Mangueira mobilizou no seu Enredo de 2019 "História para ninar gente grande" através desse símbolo?
2. Pesquise a origem da palavra "democracia" e apresente duas características atuais que levem ao título da carta.
3. Estabeleça duas semelhanças e duas diferenças na questão da cidadania em Atenas (Grécia Clássica) e a sociedade brasileira atual.
4. Escute o samba-enredo da Mangueira 2019 e explique a carta a partir dele.
5. Podemos afirmar que a pergunta apresentada no título da carta tem sentido para estudar Atenas Clássica? Justifique.

BÔNUS: AVANCE DUAS CASAS E ESCOLHA
OUTRO PARA RECUAR QUATRO CASAS.

PUNIÇÃO: VOLTE UMA CASA.

Fonte da imagem: <https://www.socialistamorena.com.br/mangueira-e-campea-com-enredo-esquerdista-e-homenagem-a-marielle/>

TEMPOS & HISTÓRIAS



QUIZ

ROMA: QUAL A SUA FÉ?

QUIZ

150 PONTOS

(EF06HI09) (EF06HI13)

1. Explique uma contradição filosófica presente nessa imagem do Coliseu.
2. Apresente uma mudança significativa no uso social do Coliseu através do tempo.
3. A partir da imagem da carta, apresente uma mudança significativa na relação entre o Coliseu e o Cristianismo através do tempo.
4. Cite e explique outro monumento histórico que tenha outro significado social na atualidade.
5. Apresente um exemplo na História que o cristianismo funcionou como um tipo de Coliseu.

BÔNUS: AVANCE DUAS CASAS E ESCOLHA
OUTRO PARA RECUAR QUATRO CASAS.

PUNIÇÃO: VOLTE UMA CASA.

Fonte da imagem: <https://www.romapravoce.com/pascoa-em-roma/>

TEMPOS & HISTÓRIAS



QUIZ

TEMPOS MODERNOS

QUIZ

200 PONTOS

(EFO6HI01)

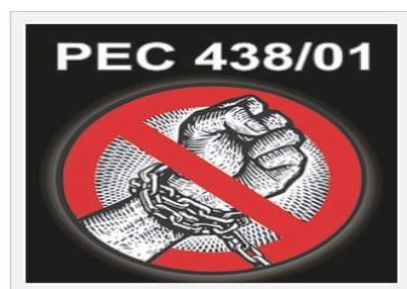
"Hoje o tempo voa amor, escorre pelas mãos, mesmo sem se sentir, que não há tempo que volte amor..."

1. De que forma os versos da canção de Lulu Santos representam a imagem?
2. Quais riscos a interpretação desses versos como filosofia de vida pode gerar na vida moderna?
3. Que aspectos da sua rotina desmancham o relógio? Justifique.
4. Esse símbolo social e cultural proposto na imagem se relaciona de forma usual com as sociedades estudadas no 6º ano?
5. Lembre-se de outra música sobre o tempo, pesquise a letra e cante.

BÔNUS: ENVIE UM DESAFIANTE PARA A ZONA DO ESQUECIMENTO POR DUAS RODADAS.
PUNIÇÃO: VÁ VOCÊ PARA A ZONA DO ESQUECIMENTO POR DUAS RODADAS.

Fonte da imagem: <https://saudebusiness.com/gestao/o-que-o-tempo-nos-conta/>

TEMPOS & HISTÓRIAS



QUIZ

TRABALHO ESCRAVO

QUIZ

200 PONTOS

(EFO6HI01)

1. Apresente dois elementos centrais para a interpretação da imagem.
2. A PEC 438/01 estabelece a expropriação das terras onde houver trabalho escravo, sem indenização. O texto original foi acrescido da expropriação de imóveis urbanos, também sem indenização, assim como de todo bem de valor econômico. De que forma esse dispositivo jurídico aponta um aspecto positivo e outro negativo na nossa História?
3. Essa PEC está com valor jurídico atual? Pesquise em 5 minutos e apresente a justificativa.
4. Que analogias relativas a nossa sociedade a imagem permite problematizar?
5. Quais heranças a escravidão deixou no Brasil atual?

BÔNUS: ENVIE UM DESAFIANTE PARA A ZONA DO ESQUECIMENTO POR DUAS RODADAS.
PUNIÇÃO: VÁ VOCÊ PARA A ZONA DO ESQUECIMENTO POR DUAS RODADAS.

Fonte da imagem: <https://www.sinaite.org.br/site/noticia-view?id=5468%2Ftrabalho-escravopec-438-e-aprovada-depois-de-mais-de-uma-decada-de-lutas>

ANEXO I – Manual de instruções

Informações gerais

O jogo Tempos & histórias foi desenvolvido como um material pedagógico que integra conceitos, conteúdos e metodologias para colaborar com o aprendizado escolar nas áreas do conhecimento que envolvem a História, assim como possibilitar o desenvolvimento de habilidades através da ludicidade, na busca de fortalecer o compromisso no ensino de História na direção de uma cidadania voltada para os valores democráticos e de reconhecimento da diversidade.

No jogo Tempos & histórias **é necessário o mínimo de dois participantes e o máximo de quatro participantes**, seja no modo individual ou equipe. Se os participantes escolherem o modo equipe, sugere-se que cada grupo possa variar entre dois (mínimo) a quatro (máximo) participantes por equipe.

Cada integrante do jogo Tempos & histórias (individual ou modo equipe) receberá um pino da banca (professor) para se movimentar no tabuleiro. **A ordem dos participantes será definida por uma rodada de dados.**

Após a definição da ordem dos participantes pelos dados o jogo se inicia. Cada equipe joga os dados e caminha com sua peça no tabuleiro, conforme o número correspondente dos dados.

A proposta do jogo passa por realizar as ações indicadas nas cartas que correspondem às casas que o pino de cada participante vai se encontrar a cada rodada. Caberá à banca (professor) intermediar o processo de leitura da carta a cada rodada e organizar os critérios para definição se as respostas estão corretas a partir do gabarito sugerido.

Em decorrência do êxito ou erro na resposta ou execução da atividade proposta a cada rodada, o participante conquista ou perde a pontuação referente à carta, assim como recebe o bônus ou a punição correspondente.

A Banca (professor) terá uma planilha para anotações da pontuação, componente importante para definir o vencedor em cada partida.

Proposta do jogo

✓ 1º Modalidade do jogo

Os participantes (individual ou modo equipe) do jogo Tempos & histórias vão competir entre si. **O vencedor será o participante que conseguir dar duas voltas completas no tabuleiro** (independente dos caminhos escolhidos) **e possuir o mínimo de 1000 pontos nas cartas ao encerrar a segunda volta.**

Caso algum participante não tenha 1000 pontos no momento que completar o tabuleiro pela segunda vez (limite obrigatório da regra), vai precisar passar pela terceira vez por todo tabuleiro. **Só será vencedor ao término dessa segunda volta, caso o participante tenha completado a pontuação exigida.**

Se o participante (individual ou modo equipe) do jogo Tempos & histórias não acumular a pontuação mínima ao completar o tabuleiro pela terceira passagem, irá cair na **Zona do esquecimento. Nela o participante está eliminado do jogo.**

Se um participante (individual ou modo equipe) do jogo Tempos & histórias acumular 1000 pontos antes de completar todo tabuleiro, irá precisar continuar até completar duas voltas (independente do caminho escolhido) e manter essa pontuação mínima. Se ao término da segunda volta no tabuleiro o participante não tiver mantido esse mínimo de pontos (1000), precisará também prosseguir para uma terceira volta, submetendo-se a mesma regra já explicada, isto é, **ao final da terceira volta, caso não tenha acumulado o mínimo de 1000 pontos, irá para a Zona do esquecimento e será eliminado do jogo.**

✓ 2º Modalidade do jogo

Os participantes (individual ou modo equipe) do jogo Tempos & histórias não vão competir entre si. O jogo passa a ser de forma integrada e solidária contra a banca (professor). **Nessa modalidade os participantes** (individual ou modo equipe) do jogo *Tempos & histórias* **têm 30 minutos para completarem o percurso** (duas voltas no tabuleiro, independente do caminho escolhido) **e alcançarem 1000 pontos ao fim da segunda rodada.**

Os participantes precisam escolher apenas um pino para representá-los.

Caso o tempo se esgote sem que os participantes completem as duas voltas no tabuleiro com a pontuação mínima exigida (1000 pontos), a banca (professor) é a vencedora dessa história.

- **Zonas especiais**

O jogo *Tempos & histórias* possui quatro **Zonas especiais**. Cada uma delas propõe o aprendizado dentro de uma categoria da Teoria da história. São elas:

- ✓ **Clima histórico**

Nessa casa os participantes terão o tempo dobrado da ampulheta ou 2 minutos para acertar uma mímica. O participante que fará a mímica será escolhido pelo grupo e terá 1 minuto para se preparar para efetuar a mesma. A proposta da mímica estará nas cartas desta Zona especial. A banca (professor) será responsável pela seleção da carta, controle do tempo e avaliação da resposta.

IPC!

Caso a partida esteja sendo disputada de forma individual, a mímica fica facultativa ao consenso dos jogadores. Como opção de substituição à mímica, sugere-se produzir uma lista com dois filmes, séries ou músicas, mediante o tema proposto pela carta.

IPC2!

Sugere-se que na ação da mímica não seja permitido emitir som, cortar palavras, letras ou apontar para pessoas. Pode utilizar acessórios e apontar para objetos.

- ✓ **Horizonte de expectativa**

Nessa casa os participantes (individual ou modo equipe) terão cinco minutos para produzir uma expressão cultural mediante determinação da carta. A banca (professor) será responsável pelo controle do tempo e avaliação da resposta.

IPC!

Enquanto o participante (individual ou modo equipe) produz a expressão cultural solicitada na carta, o jogo prossegue. O jogo só é interrompido quando chegar aos cinco minutos (controle da banca) ou a equipe que está na casa **Horizonte de expectativa** gritar **História** ao terminar a atividade.

IPC2!

Caso os outros participantes joguem mais de uma rodada, o participante que está nessa Zona Especial não poderá compensar essa quantidade de rodadas no seu retorno ao tabuleiro. Ele seguirá as orientações da carta que está respondendo.

IPC3!

Caso o participante nessa Zona especial grite **História** antes do encerramento da atividade, ele será punido com o retorno no tabuleiro na quantidade de casas que os dados indicarem a partir da ação do próximo participante. Essa análise só pode ser feita pela banca (professor).

✓ Fundo permanente

Nessa zona especial os participantes (individual ou modo equipe) respondem as perguntas que estão nas cartas. A banca (professor) será responsável pela seleção da carta, controle do tempo e avaliação da resposta.

IPC!

As perguntas das cartas no **Fundo permanente** atendem a conceitos da Teoria da história, como permanências, continuidades e legados através das temporalidades. Isso é importante no ensino de História.

IPC2!

Cada participante terá 3 minutos para chegar à execução da atividade proposta em cada carta desta Zona especial.

✓ Tempo e durações

Nessa zona especial os participantes (individual ou modo equipe) precisam apresentar características históricas dos fenômenos solicitados na carta através dos conceitos de curta, média e longa duração. A banca (professor) será responsável pela seleção da carta, controle do tempo e avaliação da resposta.

IPC!

Se o jogo Tempos & histórias for realizado em sala de aula, as atividades podem ser feitas no quadro como incentivo a visualização de todos estudantes envolvidos. Todavia, caso o jogo seja realizado em outro ambiente, as atividades podem ser feitas em uma folha complementar ou no bloco de notas de um telefone. Sugere-se separar a folha antes do início da partida.

IPC2!

Cada participante terá 3 minutos para chegar à execução da atividade proposta em cada carta desta Zona especial. A banca (professor) será responsável pelo controle do tempo e avaliação da resposta.

Regras táticas**✓ Batalhas de memória**

Qualquer participante (individual ou modo equipe) pode desafiar outro participante para uma **“Batalha de memória”**. **Esse desafio só pode ser utilizado durante uma única vez no jogo.** O desafiante precisa gritar **“Batalha de memória”**. Nesse momento o jogo é interrompido e a banca passa o controle da História para o participante desafiante. Esse tem um minuto para elaborar e propor o desafio. Se a banca (professor) considerar o desafio correto (pertinente ao jogo), o participante desafiado tem dois minutos para responder. Caso a banca desconsidere o desafio, o desafiante é eliminado do jogo e seu pino vai para a **Zona do esquecimento**.

IPC!

Caso o desafio seja validado pela banca e o participante desafiado erre, ele terá que voltar ao início da partida, com a pontuação e o número de voltas zerados.

IPC2!

Caso o desafio seja validado pela banca e o participante desafiado acerte, ele será declarado vencedor e o jogo acaba imediatamente.

IPC3!

A “**Batalha de memória**” precisa se referir a uma das imagens que está no tabuleiro. Caso o jogo esteja no “Modo equipe”, a “**Batalha de memória**” pode ser usada contra a banca. Caso as equipes vençam, elas tomam a banca e vencem o jogo.

IPC4!

A “**Batalha de memória**” pode ser entendida como um recurso final, uma tentativa de evitar a vitória de um participante que completou a pontuação mínima exigida e está próxima do fim do percurso. Contudo, exige uma alta capacidade de elaboração e o risco também é alto. Pense bem antes do uso dessa regra tática.

IPC5!

A banca só pode autorizar o uso dessa regra a partir da segunda volta de qualquer participante.

IPC FINAL!

A ilha **Zona do esquecimento** é uma reflexão sobre memória com os estudantes. Como na História há a lembrança ou o esquecimento? Não deixe de propor esse bom papo

ANEXO J - Gabarito ou padrão resposta das cartas

- Carta “A mulher na Roma antiga”

- 1 A resposta pode ter variantes, desde lutadoras de MMA (analogia denotativa) a profissões que conotem a luta pela sobrevivência no mercado de trabalho.
- 2 A resposta deve indicar o aspecto da tradição patriarcal (machista) da sociedade romana.
- 3 A resposta deve indicar que a palavra original “Mulier” é derivada de “Mollior”, superlativo de “Mollis” (mole). Desse significado a visão do feminino como frágil.
- 4 A resposta deve indicar a exclusão de grande parte da vida social, restrições à cidadania.
- 5 A resposta aqui pode ser dúbia. De um lado indicar que “sim”, em função do machismo, do outro “não”, exatamente pelo mesmo motivo, devido à forma como muitas mulheres ficam sozinhas com os filhos por abandono paterno.

- Carta “Amor cortês”

- 1 A resposta deve indicar afeto, gentileza, carinho.
- 2 A resposta deve indicar TROVADORISMO.
- 3 A resposta deve indicar que não. Basta caracterizar a agressividade que o texto evidencia.
- 4 A resposta é subjetiva, mas a expectativa é que seja não, devido à cultura audio-visual.
- 5 A resposta deve indicar que predominava uma visão de inferioridade, até pela metáfora do “pecado original” de Eva. Daí surge discursos sobre submissão até nos textos sagrados.

- Carta “Calendário medieval”

- 1 A resposta pode indicar a paisagem rural, os hábitos e roupas, a ausência de elementos modernos, a importância da natureza, entre outros componentes do período.
- 2 A resposta deve indicar o campesinato ou servos.

- 3 A resposta deve indicar a liberdade do indivíduo e seu vínculo a terra, ou seja, na servidão o indivíduo não é propriedade de ninguém, portanto não pode ser vendido.
- 4 A resposta pode indicar os elementos religiosos cristãos e da nobreza. Em função de a denominação medieval estar aberta pode também indicar aspectos de outras culturas e regiões, como bizantinos ou árabes.
- 5 A resposta deve indicar que não. Basta destacar o papel do relógio, do trabalho e do tempo na vida moderna.

- Carta “Calendário maia”

- 1 A resposta pode indicar que o tempo é circular, os eventos podem se repetir; existe forte associação entre os acontecimentos da vida pessoal e os fenômenos da natureza.
- 2 A resposta deve indicar que apesar dos padrões culturais, os Maias viviam em agrupamentos sociais com autonomia política e administrativa.
- 3 A resposta deve indicar que a expressão desvaloriza a história “indígena” anterior à chegada dos espanhóis.
- 4 A resposta deve indicar que esse perfil parece mais com elementos místicos como a visão da natureza como sagrado, signos astrológicos e superstições diversas.
- 5 A resposta deve indicar que isso reflete desconhecimento de outras culturas ou a influência no nosso tempo de interpretações místicas

- Carta “Têm histórias na pré-história”

- 1 A resposta deve indicar que em todo período no qual há registro de uma experiência humana existe história. A ausência da escrita não modifica isso.
- 2 A resposta pode indicar alguns elementos da natureza ou algumas características de personagens, como as referências de questionamento da filha ao pai.
- 3 Representam uma expressão de sentimento ou uma forma de comunicação sem a escrita.
- 4 A resposta pode indicar o fogo, a agricultura, os metais, entre outras descobertas.
- 5 A resposta deve indicar que dentro desse critério a “pré-história” de qualquer sociedade deveria ir até o surgimento da escrita, independente do momento demarcado na linha do tempo.

- Carta “De volta para o futuro”

- 1 Desde que esteja relacionada ao 6º ano a resposta é livre. O importante é a justificativa.
- 2 Desde que esteja relacionada ao 6º ano a resposta é livre. O importante é a justificativa.
- 3 A resposta tem muitas possibilidades: o sistema político democrático, a opressão sobre os “índios”, práticas culturais de povos africanos no Brasil, concepções do cristianismo, etc.
- 4 A resposta é ampla. Qualquer filme, desenho, clipe, série, documentário que conheçam e misture épocas históricas.
- 5 A resposta é livre. O importante é trabalhar a justificativa.

- Carta “Deuses, filósofos e outros gregos”

- 1 A resposta deve indicar características da mitologia, como a presença de histórias fantasiosas, o exagero, personagens sobrenaturais, lições de moral, etc.
- 2 A resposta é ampla. Noções como justiça, amor, destino, morte, entre outras, servem como analogia.
- 3 A resposta deve indicar que a cultura grega não foi marcada apenas por elementos racionais. A mitologia é um exemplo de um componente místico.
- 4 A resposta é ampla. Basta apresentar um exemplo da mitologia grega, mesmo que incompleto.
- 5 A resposta deve indicar à filosofia, a democracia, a matemática, a história, etc.

- Carta “Democracia? demagogia? as várias caras”

- 1 A resposta pode indicar as restrições no critério de cidadania, a con- mitância com a escravidão, a presença de elementos de manipulação do discurso, entre outros.
- 2 A resposta pode indicar a prática da censura, autoritarismo, à relativização de diversas formas de violência às diferenças, pré-conceitos, entre outros.
- 3 A resposta deve indicar situações de exclusão com as mulheres.
- 4 A resposta pode indicar a participação dos cidadãos na rotina da cidade, na vida

política.

- 5 A resposta deve indicar que a manipulação do discurso e as falsas promessas para obter popularidade são exemplos ainda atuais.

- Carta “Ainda com muros: as cidades mais ‘medievais’”

- 1 A resposta pode indicar a necessidade de proteção e segurança.
- 2 A resposta deve indicar condomínios que buscam concentrar diversos serviços e atividades, além de terem sistemas de segurança.
- 3 A resposta deve indicar que a Cruzadas levaram a um contato comercial com cidades do Oriente e a partir disso revitalizaram o comércio no Ocidente, o que colaborou para o fomento do “renascimento” comercial.
- 4 A resposta pode indicar muros sociais e culturais, resultado do pré-conceito e da segregação, como comunidades são vistas por muitas pessoas nas cidades.
- 5 A resposta pode indicar a movimentação do turismo, pesquisa e exploração para entretenimento em programas audiovisuais.

- Carta “Olho por olho, dente por dente”

- 1 A resposta deve indicar que o documento foi o primeiro código de escrita da história voltado para a organização jurídica.
- 2 A resposta deve indicar que serve como registro de pesquisa e turismo ou que indica a tomada dos europeus de parte da história de outros povos.
- 3 A resposta deve indicar que os hieróglifos indicam um sentido religioso, enquanto o Código de Hamurabi estava associado à administração pública.
- 4 A resposta é dúbia. Por um lado, “não” a partir do surgimento dos direitos humanos e outras concepções de justiça para crimes; Por outro “sim” devido à mentalidade de alguns grupos na sociedade.
- 5 A resposta deve indicar o sentido violento inerente à lógica desse sistema de leis.

- Carta “Roma: qual é a sua fé?”

- 1 A resposta deve indicar a presença de símbolos cristãos em um espaço marcado no passado por tanta violência e morte.
- 2 A resposta deve indicar que na antiguidade era um estádio para a apresentação de batalhas como entreterimento, enquanto na atualidade é um ponto turístico de Roma ou ocupado para eventos culturais diversos.
- 3 A resposta deve indicar que no período dos gladiadores, no Império romano, os cristãos eram perseguidos, enquanto na atualidade a religião é um componente cultural tradicional na Itália.
- 4 A resposta pode indicar diversas construções como as pirâmides do Egito, as muralhas da China, a Torre Eiffel, etc.
- 5 A resposta pode indicar o período “medieval” e da Idade Moderna com a Inquisição.

- Carta “Para quantos são nossa democracia?”

- 1 A resposta deve indicar o processo histórico de exclusão e violência sobre os grupos indicados na image.
- 2 A resposta pode indicar a presença da desigualdade social no país, o funcionamento precário de algumas instituições públicas, a presença de corrupção, entre outras.
- 3 A resposta deve indicar como semelhança o direito ao voto, a participação da população na política e a presença de direitos na lei para os cidadãos, já como diferença os critérios de cidadania, o modelo do sistema político e a presença da escravidão.
- 4 A resposta pode indicar a relação entre o samba e as críticas à forma como muitos livros de História contam a história do Brasil.
- 5 A resposta deve indicar que sim. A justificativa passa pela exclusão de diversos grupos dos direitos de cidadania.

- Carta “Ágora, agora?”

- 1 A resposta deve indicar que Estratego era um título conferido ao militar eleito magistrado e Arconte era uma forma de magistrados supremos.

- 2 A resposta pode comentar a boa oratória, retórica, capacidade de convencimento, de liderança, a valorização da política e do espaço público.
- 3 A resposta é ampla. Pode conter praças públicas a partir de eventos organizados pelo poder público e sociedade civil, programas de TV e outras mídias ou redes sociais.
- 4 A resposta deve indicar que a democracia ocorria apenas em Atenas.
- 5 A resposta deve indicar a exclusividade dos homens na atuação política, o debate público, a importância do espaço público, entre outras possibilidades.

- Carta “O Egito é uma dádiva do Nilo”

- 1 A resposta deve indicar a importância do Rio Nilo para o surgimento e desenvolvimento do Egito na antiguidade.
- 2 A resposta pode indicar a importância do Rio Nilo, as grandes construções, os elementos artísticos como as máscaras dos faraós, a prática da agricultura, entre outras.
- 3 A resposta pode indicar a mumificação, a crença no caráter sagrado dos faraós, os hieróglifos, entre outras.
- 4 A resposta deve indicar que os egípcios foram pioneiros em diversos aspectos, como o uso racional do rio Nilo para a economia, cálculos de engenharia, organização social complexa, entre outros.
- 5 A resposta pode indicar às novas funções das construções antigas (turismo, por exemplo) a importância atual do Islamismo na sociedade egípcia, a humanização das figuras políticas, entre outras.

- Carta “Egípcios, uma arte da história”

- 1 A resposta deve indicar que a fotografia registra monumentos da antiguidade e elementos da modernidade, como carros e edifícios, o que demonstra a presença de períodos distintos no espaço.
- 2 A resposta vai depender da cidade. A essência está na presença de elementos de períodos distintos no espaço.
- 3 A resposta deve indicar sua função social como túmulo dos faraós, sacerdotes e nobreza, ou seja, seu sentido místico dentro da cultura egípcia.

- 4 A resposta deve indicar que através do turismo histórico e da valorização de sua cultura e história através de diversas formas como aulas, programas de TV e outras mídias é possível preservar o passado.
- 5 A resposta deve indicar os diversos elementos daquela civilização, como os monumentos, os rituais, a organização social e econômica, entre outros.

- Carta “Evolução?”

- 1 A resposta deve indicar que as novas tecnologias trazem alguns problemas no seu uso, como por exemplo, FAKE NEWS ou a dependência social.
- 2 A resposta deve indicar que a necessidade de sobrevivência foi vital para a evolução, assim como diversas descobertas e a própria adaptação biológica do corpo humano.
- 3 A resposta pode indicar as teorias religiosas.
- 4 A resposta deve indicar a importância das descobertas. Por exemplo: as guerras pelo fogo, à possibilidade de sedentarização com a agricultura, entre outras. Pode também mencionar as pinturas rupestres nas cavernas.
- 5 A resposta é ampla. Pode conter a perspectiva da arte rupestre como principal forma de comunicação, a forte relação com a natureza ou aspectos culturais específicos de alguns grupos como o canibalismo.

- Carta “Impérios”

- 1 A resposta deve indicar o poder territorial e os elementos militares, mesmo como caricatura ou meme.
- 2 A resposta deve indicar que os romanos não formavam um país na antiguidade. Roma era uma cidade, capital de um Império em uma fase de sua história.
- 3 A resposta deve indicar que não. Na atualidade o termo é usado para designar a influência cultural e econômica.
- 4 A resposta deve indicar o expansionismo territorial e o militarismo como evidentes, já a divisão da sociedade, as práticas culturais, as contradições da sociedade não estão evidenciadas.
- 5 A resposta deve indicar que os povos fora do Império eram vistos como bárbaros.

- Carta “Iorubas”

- 1 A resposta deve indicar que os iorubas estão representados a partir de sua identidade étnica, isto é, sudaneses.
- 2 A resposta deve indicar que essa língua é mais encontrada nas cerimônias religiosas de Candomblé ou nas práticas culturais afro-brasileiras ou nas universidades, em cursos relacionados ao tema.
- 3 A resposta deve indicar que há semelhanças na estrutura da narração com a religião cristã. O foco está na percepção dos elementos míticos.
- 4 A resposta deve indicar que no processo de colonização portuguesa a utilização dos africanos como mão de obra escrava foi central para a chegada da cultura ioruba no Brasil.
- 5 A resposta deve indicar que tal resistência vem de uma visão cristã preconceituosa com outras religiões e culturas, até hoje muito comum na sociedade.

- Carta “O tempo tem tempos”

- 1 A resposta deve indicar que apesar da importância dos acontecimentos para todos que vivenciam aquela ação, dividir os períodos da História por fatos específicos pode gerar um aprendizado isolado, sem relacionar ao contexto.
- 2 A resposta deve indicar que as referências a fatos ou transformações na linha do tempo raramente levam em consideração a história desses povos como protagonistas.
- 3 A resposta é ampla. Principalmente “Pré-história” e “Idade Média” permitem muitas críticas conceituais.
- 4 A resposta pode levar em consideração o tempo da natureza, psicológico, dos sentimentos, entre outros. O exemplo depende da primeira parte.
- 5 A resposta deve indicar que a “Pré-história”, Idade antiga e “Idade Média” dentro do programa, mas todos são possíveis por associação.

- Carta “Luzia, nosso passado apagado”

- 1 A resposta deve indicar que um incêndio como esse elimina boa parte do patrimônio

histórico do país e enfraquece o acervo dos museus, já pouco valorizado no país.

- 2 A resposta deve indicar que um museu é uma das formas mais dinâmicas de fortalecer a história e promover a cultura em um país.
- 3 A resposta deve indicar que os profissionais dessa área chegam cada vez mais próximos de recriar personagens históricos.
- 4 A resposta deve indicar que esse fóssil tem um peso histórico para as pesquisas dessa área, colaborando para o conhecimento e técnicas, além das inovações que gerou.
- 5 A resposta deve indicar que é uma referência a outro fóssil, Lucy, australopiteco etíope, o mais antigo até hoje encontrado.

- Carta “A cidade voadora”

- 1 A resposta deve indicar que ruínas desse tipo representam uma grande possibilidade de conhecimento sobre sociedades, povos e culturas, uma forma de preservação do passado.
- 2 Os Incas consideravam essa cidade um espaço sagrado, onde faziam rituais religiosos para seus imperadores e deuses.
- 3 A resposta pode indicar qualquer cidade com identidade religiosa, como Jerusalém ou Meca, por exemplos.
- 4 A resposta pode mencionar fenômenos naturais ou a ação humana, sobretudo se o turismo for predatório.
- 5 A resposta pode indicar a movimentação econômica através do turismo histórico ou o desenvolvimento cultural da sociedade através da valorização da pesquisa histórica.

- Carta “História para ninar gente grande”

- 1 A resposta deve indicar a crítica aos “heróis” apresentados em alguns livros de História e a exclusão de grupos sociais oprimidos enquanto protagonistas.
- 2 A resposta pode indicar a repercussão que um desfile de Carnaval costuma ter, inclusive internacional, sua linguagem popular e seus recursos lúdicos e tecnológicos.
- 3 A resposta pode indicar o cinema, teatro, novela, séries e documentários, entre outras formas de produção cultural, como Mangá, HQ e tantas outras.

- 4 A resposta deve indicar que existem versões, ideologias, concepções diversas sobre o passado e o presente, desde que exista comprometimento com a pesquisa (registros).
 - 5 A resposta depende do aluno e do trabalho desenvolvido na turma.
- Carta “Aksum, Axum: ^ África de reinos e impérios”
 - 1 A resposta deve indicar que sociedades africanas não eram homogêneas e que sua história não começa com a escravidão promovida pelos europeus.
 - 2 A resposta deve indicar as atividades comerciais.
 - 3 Apesar da vastidão do Império a resposta deve indicar a Etiópia.
 - 4 A resposta deve indicar Mali, Gana, iorubas ou Benim.
 - 5 A resposta deve indicar a presença de riquezas como metais preciosos, o volume de mão de obra que buscavam explorar ou a questão das lendas que influenciavam a mentalidade portuguesa cristã.
 - Carta “Idade média?”
 - 1 A resposta deve indicar uma crítica ao esteriótipo de que foi um período marcado só pela dominação religiosa, violência, isolamento, sem importância cultural.
 - 2 A resposta deve indicar sua acessibilidade, tipo de linguagem, facilidade dos alunos em interagir, aspectos diversos de sua identidade tecnológica.
 - 3 A resposta deve indicar o risco de simplificação do conteúdo, sua relação com possíveis Fake News, a possibilidade de distanciamento dos registros, entre outras.
 - 4 A resposta deve indicar a recorrência na imagem dos elementos religiosos e militares, aspectos clássicos da ideia do período como “Idade Média” ou “das trevas”.
 - 5 A resposta deve indicar a violência social, as guerras, à corrupção na política e na sociedade, a intolerância religiosa, entre tantas outras possibilidades.
 - Carta “Existe história antes da escrita!”
 - 1 A resposta deve indicar que as pinturas são um dos poucos registros desse período, portanto tem importância direta para o conhecimento histórico.

- 2 A resposta deve indicar o Município de São Raimundo Nonato, Piauí, No Parque Nacional da Serra da Capivara.
- 3 Nessa imagem o destaque fica para as atividades de sobrevivência, como a caça, elemento típico de sociedades da “Pré-história”, de forte vivência com a natureza.
- 4 A resposta busca a identificação dos emojis, memes e outras expressões imagéticas que a internet tem tornado cada vez mais presente na rotina. O objetivo é relativizar a escrita como único texto.
- 5 A resposta fica sob a análise do professor. Múltiplas possibilidades.

- Carta “América antes de ser América”

- 1 O mapa indica rotas migratórias como proposição para o Povoamento da América.
- 2 O mapa indica que independente da rota, a origem migratória começa na África, berço da humanidade.
- 3 A resposta pode ser planisfério de Mercator, Mercator ou Cilíndrica conforme.
- 4 A resposta deve indicar que não foram os espanhóis os pioneiros a chegar nesse continente. Na verdade, a ocupação dessa porção territorial e o desenvolvimento de povos, sociedades e culturas ali remontam a períodos bem anteriores.
- 5 A resposta deve indicar que tais possibilidades migratórias para o povoamento da América dependem do reconhecimento de grandes fenômenos naturais, como por exemplo, o congelamento do Estreito de Bering e o baixo nível de águas no Oceano Glacial ártico.

- Carta “Cultura, temporalidades e histórias”

- 1 A resposta deve indicar que depende de diversas variáveis, entre elas o aspecto cultural, em destaque na imagem.
- 2 A resposta deve indicar que apesar da religiosidade estar em evidência em três concepções, não é o elemento explícito na cultura chinesa, portanto o aspecto cultural seria o ideal, sendo aceitável o religioso, com tal ressalva.
- 3 A resposta deve indicar a diversidade que cada religião representa e a forma como cada uma influencia na percepção cultural do tempo.

- 4 A resposta deve indicar a diversidade que cada religião representa e a forma como cada uma influencia na percepção cultural do tempo.
 - 5 A resposta pode considerar o tempo da natureza, o tempo psicológico, o tempo dos sentimentos, entre outros.
- Carta “Cadê o nosso tempo?”
 - 1 A resposta deve indicar o excesso de trabalho e atividades que a vida moderna “valoriza.
 - 2 A resposta pode indicar a valorização do trabalho, do dinheiro, a “falta” de tempo das pessoas para família e amigos, situações de saúde, entre outras.
 - 3 A resposta é ampla. Se estiver dentro desse modelo de crítica a modernidade, o importante é valorizar a justificativa.
 - 4 A resposta é ampla. Um pouco semelhante a segunda e terceira resposta.
 - 5 A resposta deve valorizar situações de memória afetiva positiva, como diversão, amizade, entre outras.
 - Carta “A origem”
 - 1 A resposta deve indicar a concepção religiosa de que toda vida foi criada por Deus.
 - 2 A resposta deve indicar que o filme indica que a humanidade utiliza a ciência muitas vezes sem ética, de acordo com interesses diversos.
 - 3 A resposta é ampla. O professor avalia a pesquisa.
 - 4 A resposta deve ressaltar que essa habilidade só pertence aos humanos, assim como a racionalidade abstrata e a cultura, por isso o choque com o personagem.
 - 5 A resposta deve indicar que a teoria evolucionista indica uma influência dos grupos humanos mais primitivos com certos tipos de macacos.
 - Carta “Astecas”
 - 1 A resposta tem margem para subjetividade, mas o padrão é não. Devem--se levar em consideração as visões eurocêntricas sobre os “índios”.

- 2 A resposta pode indicar que é uma pintura europeia, assim como o alto nível de organização e tecnologia da cidade para o período histórico.
- 3 A resposta deve indicar que detalhes da organização social, política e cultural não estão evidenciados, assim como suas ações de dominação e violência com outros povos “indígenas.”.
- 4 A resposta é livre, desde que seja uma sociedade “desaparecida”. O importante é a justificativa.
- 5 A resposta é livre. O importante é a justificativa.

- Carta “Poder de deus”

- 1 A resposta deve indicar que no contexto “medieval” a influência do catolicismo ou do islamismo, dependendo da região, já era determinante nos hábitos e crenças, apesar da arquitetura reforçar esse poder.
- 2 A resposta pode indicar construções antigas, como muralhas e pirâmides, mesmo que tenham outras funções na atualidade.
- 3 A resposta pode indicar prédios modernos, seja pelo tamanho ou tecnologia”.
- 4 A resposta deve indicar a importância da oração na rotina feudal, os impostos cobrados pelo clero, os rituais e festas religiosas, entre outras possibilidades.
- 5 A resposta deve enfatizar a presença de vitrais, altares, elementos artísticos que somados a grandiosidade das catedrais produziam forte impacto naquela cultura com traços religiosos intensos.

- Carta “Fé e rotina”

- 1 A resposta deve indicar que ela sustenta a teoria evolucionista como a referência para o estudo da humanidade, inclusive essa associação do homem com os animais.
- 2 A resposta pode indicar que a evolução biológica nem sempre significou ética, o que está implícito na combinação entre a parte gráfica e a escrita da imagem. Outra possibilidade é indicar que muitos defensores da teoria ignoram outras possibilidades.
- 3 Independente da fé, o criacionismo pode criar uma ideia de destino que elimina ou relativiza as mudanças que o ser humano vive, aliás, o planeta. Através dela, a vida (ou boa parte dela) aparece de forma mágica e instantânea pela vontade e poder de

Deus.

- 4 A resposta é livre. O objetivo é pontuar uma crítica atual a relação humana, inclusive a “desumanização” pelos seus atos.
- 5 A resposta é ampla. O importante é a pesquisa.

- Carta “Feudos, maquetes!”

- 1 A resposta deve ressaltar que toda pesquisa precisa investigar os registros, procurar condições para análise e comparação.
- 2 A resposta deve indicar o tamanho das moradias ou da extensão de terras destinadas à subsistência dos servos e para outras finalidades, como tributos aos senhores feudais, a Igreja e até do rei.
- 3 A resposta pode indicar as proporções utilizadas para cada espaço re- presentado, assim como a ausência do elemento humano, que dentro da hierarquia do período evidencia as diferenças sociais. Pode também mencionar a forma como a natureza é retratada, “civilizada”.
- 4 A resposta pode indicar a presença da Igreja na estrutura feudal, a diferença nas moradias, indicador da força da nobreza, o volume de tributos a partir da divisão das atividades agrárias, entre outras.
- 5 A vantagem está na velocidade do acesso e a diversidade dos registros; A desvantagem está nos riscos do material não estar sustentado em conhecimento mais sistematizado.

- Carta “Índios urbanos: cidadania de lutas”

- 1 A resposta deve indicar que o senso comum reproduz esteriótipos como “preguiçosos”, “selvagens”, sem organização ou violentos (“isso é coisa de índio”).
- 2 A resposta deve indicar que a concepção do “índio” como um personagem do passado, preso a floresta, sem sentido na vida moderna é também etnocêntrica.
- 3 A resposta deve indicar que a relação está na oposição aos esteriótipos históricos, do senso comum, na valorização das lutas “indígenas” por cidadania.
- 4 A resposta pode indicar as universidades, referência de maior inclusão a partir de políticas afirmativas. Por outro lado, vale ressaltar a perdas de terras em suas áreas

originais.

- 5 A resposta é ampla. É importante que se destaque o uso da palavra “índio” como metáfora para diversas questões como intolerância, pré-conceitos e outros exemplos.

- Carta “Tempos modernos”

- 1 A resposta deve indicar o sentido de mudança, transformação que o tempo indica.
- 2 A resposta pode levar a querer valorizar só o presente, os momentos do “agora” o que pode provocar ações irresponsáveis, que afetem o futuro.
- 3 A resposta é ampla. O objetivo é que seja valorizado aquilo que faz o tempo passar com intensidade, mudando a si e o entorno.
- 4 A resposta é não. A maior parte das sociedades estudadas tinha uma relação mais intensa com o tempo da natureza e místico.
- 5 A resposta é ampla. Basta conferir se realmente se relaciona ao tempo. O importante é a justificativa.

- Carta “Trabalho escravo”

- 1 A resposta deve indicar a permanência do trabalho escravo ou análogo à escravidão e a importância da fiscalização da sociedade e do governo.
- 2 A resposta deve indicar que o fator negativo é a existência desse tipo de desumanidade em pleno século XXI, já o fator positivo é a atuação de com bate a esse problema social.
- 3 A resposta depende do momento da pesquisa em função das mudanças jurídicas constantes no país.
- 4 A resposta deve considerar a homofobia, a violência contra a mulher, isto é, toda forma de violência.
- 5 A resposta deve considerar o racismo, a segregação social e espacial, o pré-conceito com religiões, rituais afro-brasileiros, alimentação e palavras de diversas etnias, a miscigenação racial, entre tantos outros aspectos.