



PROFHISTÓRIA

MESTRADO PROFISSIONAL
EM ENSINO DE HISTÓRIA

GRAÇA VIVIANE PEREIRA SANTOS PEREIRA

ESSE JOGO DÁ MACHT!

APRENDIZAGEM HISTÓRICA E JOGOS DIGITAIS

EM

CONTEXTOS ESCOLARES

UNIVERSIDADE DO ESTADO DA BAHIA

Junho/ 2022



GRAÇA VIVIANE PEREIRA SANTOS PEREIRA

**ESSE JOGO DÁ MACHT! APRENDIZAGEM HISTÓRICA E JOGOS
DIGITAIS EM CONTEXTOS ESCOLARES**

Dissertação apresentada no Mestrado Profissional em Ensino de História (PROFHISTÓRIA), da Universidade do Estado da Bahia, *Campus* Salvador, como requisito parcial para obtenção do título de mestre em Ensino de História.

Orientadora: Dra. Carollina Carvalho Ramos de Lima

Universidade do Estado da Bahia
Junho/2022

AGRADECIMENTOS

Agradeço antes de tudo a Deus, por estar sempre comigo e guiar os meus caminhos, fortalecendo as minhas convicções, a minha fé, e delimitando os valores éticos que prezo. Agradeço, pois nada sou sem a Sua Presença!

Agradeço ao meu companheiro de todas as horas Ari Moura, aos meus filhos Amanda, Anna Graziela, Jordan, e ao pequeno Gabriel que está nos braços de Deus. Reconheço que sem vocês ao meu lado nada aconteceria, principalmente por estarem sempre me amparando, compreendendo as minhas ausências, meus silêncios e momentos de estresse, ao mesmo tempo que estão comigo nos momentos de alegrias e vitórias. Agradeço aos meus pais, Rubenice e Humberto, meus irmãos, sobrinhos e cunhada por serem uma família presente.

Sou grata a todos os colegas que encontrei nesta jornada como professora, pois aprendi muito com cada um dos que cruzei nesses caminhos da mesma forma. Agradeço aos estudantes que embarcam nas viagens históricas comigo e auxiliaram no meu amadurecer como pessoa e docente.

Agradeço ao financiamento da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES). Seria impossível não manifestar meu apreço ao ProfHistória por tudo o que foi capaz de proporcionar. Os meus agradecimentos vão também aos colegas do ProfHistória, em especial aos colegas Dejalma, Martha e Sandra. Quero manifestar o agradecimento aos docentes por serem tão pacientes e acolhedores minha gratidão a Cris Lyrio, Ana Lago, Célia Santana, Luciana Martins, Graça Leal, Sara Farias, Socorro Almeida, Gledson e Sérgio Guerra Filho. Especialmente deixo meu apreço pelas professoras a Sônia Wanderley, da UERJ, que é uma inspiração para mim, enquanto docente pessoa, meu carinho a Marcella Albaine. Preciso tecer agradecimentos a professora Dulce Márcia Cruz, da UFSC, tão importante na compreensão dos jogos como ferramenta (estratégia) educativa e Fábio Medeiros que revisou o material prático sobre jogos do e-book.

A minha gratidão a minha companheira de jornada e orientadora Carollina Lima, pessoa incansável, determinada, erudita e um ser humano incrível! Espero estarmos em outras parcerias em novas oportunidades!

Minha Gratidão!

Pedacinhos coloridos de cada vida que passa pela minha e que vou costurando na alma.

Nem sempre bonitos, nem sempre felizes, mas me acrescentam e me fazem ser quem eu sou.

Em cada encontro, em cada contato, vou ficando maior...

Em cada retalho, uma vida, uma lição, um carinho, uma saudade...

Que me tornam mais pessoa, mais humana, mais completa.

E penso que é assim mesmo que a vida se faz: de pedaços de outras gentes que vão se tornando parte da gente também.

E a melhor parte é que nunca estaremos prontos, finalizados...

Haverá sempre um retalho novo para adicionar a alma.

Portanto, obrigada a cada um de vocês, que fazem parte da minha vida e que me permitem engrandecer minha história com os retalhos deixados em mim. Que eu também possa deixar pedacinhos de mim pelos caminhos e que eles possam ser parte das suas histórias.

E que assim, de retalho em retalho, possamos nos tornar, um dia, um imenso bordado de "nós".

Cris Pizzimenti

RESUMO

PEREIRA, Graça Viviane P. S. Esse Jogo dá Macht! Aprendizagem histórica e Jogos Digitais em contextos escolares. Orientadora: Carollina de Lima. 152f. Dissertação (Mestrado Profissional em Rede Nacional- PROFHISTÓRIA) – Universidade do Estado da Bahia, Campus I – Departamento de Educação, Salvador, 2022.

Os anos de 2020 e 2021 representaram uma lacuna de tempo que causou impacto mundial ocasionado pela disseminação da Covid-19 e, com isso, o ensino de História também sofreu as reverberações proporcionadas pela pandemia mundial, com o impacto de muitas mortes. Por esse motivo, as relações sociais passaram a ser intermediadas virtualmente, inclusive as aulas, que foram suspensas e ministradas através de plataformas digitais, recursos que os docentes não estavam preparados metodologicamente para operacionalizar. Em 2021, houve o retorno do ano letivo, inicialmente virtual e, em seguida pelo sistema híbrido. Apesar do receio da sociedade pela possível contaminação e propagação da doença na comunidade escolar, por fim as aulas retornaram para o ensino presencial. A presente dissertação foi construída neste período, em um contexto *sui generis* da pandemia mundial em que se torna importante compreender o impacto do ambiente pandêmico no ensino e na aprendizagem de História pelos estudantes do Ensino Médio. Contudo, o trabalho tem por objetivo principal discutir e investigar o processo de elaboração da narrativa histórica a partir da construção de narrativas para jogos digitais sobre temas históricos, através da confecção de um *Game Design Document*, o GDD. A investigação procurou respostas sobre as possibilidades serem exequíveis com a intermediação dos pressupostos da Educação Histórica, principalmente através da proposta da Aula-Oficina desenvolvida Isabel Barca, que por ora foram utilizados, para estimular a promoção dos conhecimentos históricos dos estudantes do terceiro ano do Ensino Médio do Colégio da Polícia Militar João Florêncio Gomes. Destarte, foi construído uma revisão sistemática integrativa sobre os jogos digitais, a utilização de jogos no ensino de História, o ensino de História no Brasil, a Didática da História e a Educação Histórica. Foi investigado se na construção do GDD os estudantes demonstrariam o pensamento histórico sobre o conceito metahistórico de mudança temporal. Isso porque percebe-se uma tendência juvenil a considerar válido somente o tempo presente, desconsiderando as ações dos homens e mulheres no e do passado, o que foi feito através do conceito substantivo das lutas dos trabalhadores e das modificações que a Consolidação das Leis do Trabalho, a CLT, sofreu no decorrer na História, com a lacuna de tempo de 1917 a 2017, sendo a primeira data da greve operária de 17 e a segunda data as últimas modificações da CLT. As atividades foram realizadas no itinerário formativo de História Elementar do Novo Ensino Médio, por este motivo também foi feito um estudo sobre essa temática. Apesar das diversas intercorrências ocasionadas pela pandemia mundial o trabalho foi realizado, com a escrita do GDD, com dois protótipos de jogo sobre a temática elaborados. A partir dos resultados obtidos, observou-se que houve a promoção do pensamento histórico dos estudantes em níveis diversificados sendo

observável nas diversas atividades realizadas durante o percurso do ano letivo de 2021.

Palavras-chave: Ensino de história. Educação histórica. Jogos digitais. Aula-Oficina. Aprendizagem histórica.

ABSTRACT

PEREIRA, Graça Viviane P. S. That game is a Macht! Historical Learning and Digital Games in scholar context. Thesis advisor: Carollina de Lima. 152s. Dissertation (Professional Master's in National Network – PROFHISTORIA) – Universidade do Estado da Bahia, Campus I – Departamento de Educação, Salvador, 2022.

The years 2020 and 2021 represented a time gap that caused a global impact due the spread of Covid-19 and, with that, the teaching of History also suffered from the reverberations caused by the global pandemic, with the impact of many deaths. For this reason, social relations started to be virtually mediated, including classes, which were suspended and taught through digital platforms, resources that teachers were not methodologically prepared to operationalize. In 2021, there was the return of the school year, initially virtual and then through the hybrid system. Despite society's fear of the possible contamination and spread of the disease in the school community, classes eventually returned to face-to-face teaching. The present dissertation was built in the 2021 gap, in a *sui generis* context of the world pandemic in which it becomes important to understand the impact of the pandemic environment on the teaching and learning of History by high school students. However, the main objective of the work is to clarify the possibilities of the elaboration of the historical narrative through the construction of digital game narratives on historical themes, through the creation of a Game Design Document, the GDD. The investigation sought answers about the possibilities that are feasible with the intermediation of the assumptions of Historical Education, mainly through the frameworks of Isabel Barca's Classroom-workshop, which for the moment have been used to stimulate the promotion of historical knowledge of students of the third year of Education Middle School of the Military Police João Florêncio Gomes. Thus, an integrative systematic review was built about digital games, the use of games in the teaching of History, the teaching of History in Brazil, the Didactics of History and Historical Education. It was investigated whether, in the construction of the GDD, students would demonstrate historical thinking about the metahistorical concept of temporal change. This is because a youth tendency is perceived to consider only the present time valid, disregarding the actions of men and women in and of the past, which was done through the substantive concept of workers' struggles and the changes that the Consolidation of Labor Laws, the CLT, has suffered in the course of history, with the time gap from 1917 to 2017, the first date of the workers' strike being the 17th and the second date the last changes of the CLT. The activities were carried out in the formative itinerary of Elementary History of the New High School, for this reason a study was also made on this theme. Despite the various complications caused by the world pandemic, the work was carried out, with the writing of the GDD, with two game prototypes on the theme prepared. The results were achieved, and promotions of the students' historical thinking took place at different levels, being observable in the various activities carried out during the course of the 2021 academic year.

Keywords: Teaching history. History education. Digital games. Classroom. Historical learning.

SUMÁRIO

RESUMO	5
ABSTRACT	7
INTRODUÇÃO	10
1 O JOGO ENTRA EM CENA: um game player na aprendizagem.....	17
1.1 Um panorama sobre a aprendizagem baseada em jogos digitais	18
1.2 A aplicação de jogos digitais em aulas de história	28
1.3 Ensino e aprendizagem de história: primeiras ideias	33
2 Um jogo entre a teoria e a vida prática: a História do Ensino de História, a Didática da História e a Educação Histórica, possibilidades em um GDD.	41
2.1 Uma (breve) reflexão sobre o ensino de história	42
2.2 O ensino de história no Brasil: da república ao século XXI - percepção histórica	43
2.3 O ensino de história no Brasil: reflexão a partir do método	46
2.4 A Didática da História e a Aprendizagem Histórica	49
2.5 A Educação Histórica e a Aula-Oficina, compreendendo os diversos aspectos da teoria	65
2.6 Temporalidade Histórica – compreendendo os conceitos de mudança e continuidade.....	76
3 Narrando a História nas pontas dos dedos: a narrativa histórica construída por meio dos jogos digitais.....	82
3.1 O colégio João Florêncio Gomes	86
3.2 Os anos de 2020 e de 2021 e a organização letiva no Estado da Bahia	88
3.3 Leis e normas da educação brasileira no século XXI: seus impactos nas aulas e na aprendizagem de história	90
3.4 O novo ensino médio: da teoria a experiência escolar	94

3.5	Conhecendo a turma de aplicação da pesquisa: o 3º ano c- o pessoal de humanas	96
3.6	A Aula-Oficina em um colégio do nordeste brasileiro: uma experiência prática com adaptações necessárias	98
3.7	Atividades sobre a consolidação das leis trabalhistas	111
3.8	A prática: Um relato de experiência docente.....	134
4	O E-book: O produto ou solução mediadora de aprendizagem	140
	Considerações Finais	142
	REFERÊNCIAS.....	146

INTRODUÇÃO

Durante o ano de 2020, a humanidade foi surpreendida com a pandemia da Covid-19. Doença viral que se caracteriza pelo rápido contágio entre pessoas de diversas faixas etárias e apresenta a peculiaridade de elevado índice de mortalidade, o que confrontou paradigmas a respeito do conhecimento científico acerca de doenças contagiosas.

Por sua peculiaridade em relação à letalidade e velocidade de disseminação, uma das formas de controle da transmissão do vírus é o distanciamento social, o que, conseqüentemente, levou à suspensão das aulas presenciais em todos os níveis de ensino (REIS, 2020), incluindo a Educação Básica na rede pública do Estado da Bahia. Isso realçou as desigualdades a que educadores e estudantes das redes públicas estão submetidos, principalmente por serem, em sua maioria, pessoas de pele preta que carregam tradicionalmente um histórico familiar de exclusão social, principalmente em relação ao acesso à educação formal, evidenciando a interseccionalidade a que esses grupos são submetidos. (REIS, 2020).

Diante da impossibilidade em manter as aulas presenciais, os docentes de História passaram a buscar recursos digitais que pudessem atrair a atenção dos estudantes e desencadear o aprendizado dos conteúdos, bem como manter o interesse pela disciplina. Essas aulas passaram a ser intermediadas por plataformas e dispositivos digitais, provocando mudanças no processo de ensino e aprendizagem em contextos escolares, além de aumentar diferenças sociais históricas, tornando mais impactante que no século XXI a transversalidade ainda se imponha no acesso ao conhecimento.

Assim, logo após a suspensão das aulas no mês de março no ano de 2020, tornou-se fácil visualizar nas redes sociais diversos anúncios sobre “*lives*” e cursos de formação, com promessas mirabolantes, que propunham capacitar os educadores para a utilização de recursos digitais. Então, ao invés de uma formação metodológica, os docentes foram simplesmente instrumentalizados para operacionalizar plataformas, sem mudar, de forma efetiva, a maneira como as aulas passaram a ser ministradas no ambiente virtual. Dessa forma, muitos mantiveram sua práxis da

mesma forma que no ambiente presencial, sem as devidas adequações ao novo contexto educacional das aulas remotas (REIS, 2020).

Por conseguinte, com as aulas em plataformas digitais e as lacunas na formação dos profissionais da educação em relação à operacionalização de recursos didáticos digitais, optou-se por realizar este estudo, como forma de contribuir com as discussões e as pesquisas sobre os impactos da pandemia nos processos educacionais e a utilização de recursos digitais. Também, se propõe a investigar a aprendizagem histórica de estudantes do Ensino Médio a partir da construção de um “*Game Design Document*” (GDD), desenvolvido pelos discentes e intermediada pela Educação Histórica, utilizando os pressupostos da Aula-Oficina de Isabel Barca, durante o período do ensino remoto emergencial e o ensino semipresencial implementado pela Secretaria de Educação da Bahia no decorrer do ano de 2021.

Esta dissertação está dividida em capítulos que apresentam o avanço na investigação sobre o tema. No primeiro capítulo é realizada uma revisão bibliográfica onde o principal objetivo é a temática dos jogos e os jogos e o ensino de História.

Compreender como os jogos passaram a ser objeto de estudos das Ciências Humanas e quais os principais marcos teóricos são o objetivo do segundo capítulo. Nesse sentido, analisar Johan Huizinga em sua obra “*Homo Ludens*”, originalmente lançado em 1938, e Roger Caillois, em “*Os Jogos e os Homens*” com a primeira edição em 1958, faz-se primordial a quaisquer pesquisadores que tenham interesse nesse campo.

Contudo, assimilar a maneira que os jogos começaram a ser utilizados como ferramentas de aprendizagem e os diversos estudos sobre a pertinência do lúdico, do digital também se mostrou significativo. Nomes como Karl Kapp, Marc Prensky e Steven Johnson são importantes referências norteadoras que balizam os estudos internacionalmente. Todavia, o Brasil possui pesquisadores relevantes que são pilares da área no cenário mundial. Lynn Alves, Dulce Marcia Cruz e Daniela Carine Ramos mobilizaram pesquisas para compreender de que forma, no Brasil, pesquisas sobre jogos voltados para a área educacional têm alcançado grande relevância e interesse.

Ainda no primeiro capítulo, realiza-se a investigação sobre a utilização dos games e da gamificação no Ensino de História com interesse particular em pesquisas efetivadas em ambiente escolar, na Educação Básica. Então, entre outros pesquisadores, estão Marcella Albaine Costa, Delcídio Arruda e Sônia Wanderley que

explicitam o cenário em expansão no Brasil. A investigação foi realizada através de uma busca na página de Teses de Dissertações da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES), delimitando-se o período de tempo entre os anos de 2017 e 2022, considerando a grande área de conhecimento de Ciências Humanas e área de conhecimento História, Educação e Aprendizagem. A busca retornou 16.468 resultados.

Nas buscas na plataforma EduCapes, repositório que reúne objetos educacionais abertos, incluindo as dissertações do ProfHistória, sob o termo “jogos”, houve o retorno de 37 trabalhos relacionados a esse programa de mestrado profissional. A maior parte das pesquisas foram realizadas nos anos de 2020 e 2021, período em que a pandemia de Covid-19 teve maior número de casos e as aulas presenciais foram suspensas.

As pesquisas relacionadas ao Ensino de História e aos jogos são analisadas ainda no primeiro capítulo, buscando-se compreender o impacto que a utilização dos jogos no Ensino de História e na aprendizagem dos estudantes.

No segundo capítulo é traçado um panorama sobre o Ensino de História no Brasil, pontuando as principais ocorrências, a partir da República, destacando a metodologia e conteúdos abordados na disciplina escolar como plano de fundo da linha temporal. Nesse sentido, é realizado um debate sobre a Didática da História e a falta de inclusão de pautas sociais na Educação Básica ainda no século XXI, o que é sinalizado pela autora Maria Lima.

Também há a reflexão sobre como as políticas educacionais, a partir da República, interferem no aprendizado da disciplina, destacando ou silenciando no planejamento dos professores conceitos históricos relevantes para as comunidades onde as aulas são ministradas. É discutida a importância e interferência da História no Ensino de História e nas possibilidades de aprendizagem dos sujeitos.

No segundo capítulo também é realizada a discussão sobre as teorias de Jörn Rüsen, a Didática da História, principalmente relacionadas a Consciência Histórica e as contribuições do teórico alemão para a compreensão da aprendizagem da História pelos sujeitos e a utilização desse conhecimento na sua vida prática. Os estudos e reflexões de Maria Auxiliadora Schmidt sobre a temática são basilares para o entendimento das teorias de Rüsen e como a consciência histórica e o aprendizado de História estão interconectados, do mesmo modo que se pode categorizar os tipos

de consciência que as mesmas pessoas podem apresentar, a depender da situação a que está submetido.

O contraditório sobre essa compreensão está no capítulo representado pelas elocubrações desse autor, que percebe de forma diferente a temática e alerta sobre a ausência de estudos de outros autores que teorizam sobre o tema nas universidades brasileiras.

Ainda, é realizado um estudo sobre a Educação Histórica, em especial as contribuições de Peter Lee, sua História e teoria, seus conceitos sobre a aprendizagem dos estudantes sobre a História e a compreensão e mobilização do passado pelos estudantes. Além da interlocução com a Didática da História de Jörn Rüsen.

No sentido de ampliar a compreensão sobre a temática, também são mobilizadas as reflexões de Isabel Barca sobre a questão, destacando-se como Barca aplica os conceitos de Rüsen e Lee para a prática na proposta da Aula-Oficina. Através da Aula-Oficina instiga-se o fazer historiográfico para que por meio da História se aprenda os conceitos históricos.

Os pressupostos da Aula-Oficina são detalhados no decorrer do capítulo, assim como análise sobre o estudo realizado por Barca sobre a importância da narrativa dos estudantes portugueses na progressão do pensamento histórico. Da mesma maneira que há a reflexão sobre o tipo de aula ministrada aos alunos e o impacto no aprendizado de História.

Finalizando o segundo capítulo foi realizada a reflexão sobre o conceito de segunda ordem de localização temporal, focando em mudança e permanência. Conceito que será abordado com a turma onde a pesquisa foi aplicada e foi retomado no capítulo três.

No terceiro capítulo é possível realizar a leitura sobre o contexto educacional brasileiro, destacando a Bahia, o acesso de grupos historicamente excluídos dos cursos de nível Superior e o Ensino de História no Brasil.

Com o desenvolvimento da pesquisa, fez-se necessário realizar esse estudo em forma de revisão integrativa, cujo objetivo é contribuir com a literatura acadêmica já produzida sobre um determinado tema. Para Whitemore e Knafl, (2005), o termo integrativo se refere à integração de opiniões, noções, conceitos e ideias de diferentes pesquisas, a fim de que o pesquisador consiga construir apresentar um panorama das

discussões que perpassam uma área de saber, sistematizando a produção científica de um determinado assunto e/ou questão.

Segundo Botelho, Cunha e Macedo (2011, p. 127), a revisão integrativa, como método de pesquisa, “evidencia o potencial para se construir a ciência”. Desse modo, os autores enfatizam que o método da revisão integrativa pode ser “[...] incorporado às pesquisas realizadas em outras áreas do saber, além das áreas da saúde e da educação” (BOTELHO, CUNHA e MACEDO, 2011, p.133). O método viabiliza a capacidade de sistematização do conhecimento científico, de forma que o pesquisador se aproxime da problemática que deseja apreciar, traçando um panorama sobre sua produção científica, para conhecer a evolução do tema ao longo do tempo e, com isso, visualizar possíveis oportunidades de pesquisa.

No quarto, e último, capítulo, existem algumas considerações sobre os mestrados profissionais, o ProfHistória e o produto final dessa dissertação, um “*E-book*” em que o professor de História possa realizar a leitura sobre os principais conceitos em que esta dissertação se baseia, além de material prático sobre como gamificar as aulas, de maneira analógica ou digital.

Por isso, neste trabalho, busca-se contribuir com as pesquisas na área de Ensino de História, apresentando algumas noções que norteiam a prática docente da autora desta pesquisa, discutindo os recursos e as estratégias didáticas mobilizadas nas aulas no Colégio da Polícia Militar João Florêncio Gomes durante o ensino remoto emergencial, no decorrer de 2021, e investigando as possibilidades de utilização dos jogos digitais na educação histórica, tendo em vista os resultados de aprendizagem dos estudantes que participaram deste estudo.

Espera-se, também, colaborar com o meio acadêmico, para que esse se aproprie de como os jogos digitais estão sendo utilizados e está auxiliando a área do Ensino de História. Dessa forma, pelo duplo aspecto que essa área do conhecimento possui, tanto pelo fator pedagógico, como o uso das metodologias, das práticas e das teorias historiográficas; quanto pelo aspecto histórico, relacionado ao conhecer, registrar e analisar o que está ocorrendo no tempo presente. Pretende-se, portanto, realizar estudos historiográficos para desenvolver e analisar relatos e registros, ampliando-se o conhecimento por meio dessa investigação.

Para esse pensamento, pode-se buscar fundamentação em Malerba (2002), que analisa o caráter reflexivo da História e reflete sobre a impossibilidade de partir

de um ponto nulo, como se nada pudesse ter sido produzido antes, propor o resgate histórico da produção de qualquer tema investigado. Nessa perspectiva, Malerba (2002) ressalta a importância da revisão bibliográfica para o início de uma pesquisa e seu aporte teórico como modo de demonstrar a necessidade daquele trabalho para toda episteme da temática que se vai abordar.

Assim como abordado no texto de Costa (2021), sobre a função da História digital e seu papel transformador no Ensino de História e a falta de respostas que essa temática ainda suscita, a autora invoca a necessidade de ter humildade e boa vontade com a temática, assim como se dá com os jogos digitais e o ensino de História. Tema que ainda carece de muito estudo e aprofundamento, mas que ao mesmo tempo tem demonstrado potencial para tornar as aulas da disciplina escolar mais atrativas aos estudantes e ao mesmo tempo promover o aprendizado efetivo.

Ainda sobre a reflexão de abordagens diferenciadas na aprendizagem de História, Arruda (2011) aponta para a possível falta de motivação e engajamento dos docentes, observando que as atividades que não são vinculadas ao trabalho metódico tendem a ser desvalorizadas socialmente. Então, ensinar de forma lúdica pode ser entendido como um trabalho de valor menor, sem a devida seriedade que o labor merece.

É possível ainda buscar em Ribeiro (2019, p. 1) a análise que explicita o que é vivenciado cotidianamente pelos professores de História. Nas palavras do pesquisador: “Escrever, pensar e ensinar História é um ato de combate diário, em especial nos últimos tempos. A defesa de uma história plural e pública no Brasil significa luta por visibilidade, respeito e reconhecimento”.

Nas considerações finais é possível encontrar o link que direciona ao drive onde estão depositados os trabalhos dos estudantes e o E-book que destina-se a auxiliar os professores a gamificar e utilizar os jogos em suas aulas. Desta forma, essa dissertação se configura, também para além da pesquisa um relato de experiência docente de uma professora/pesquisadora em que a melhoria do aprendizado estudantil se configurou como um princípio de vida.

1 O JOGO ENTRA EM CENA: UM GAME PLAYER NA APRENDIZAGEM

“Se brincamos e jogamos, e temos consciência disso,
é porque somos mais do que simples seres racionais,
pois o jogo é irracional”.

Johan Huizinga, *Homo Ludens* (1938)

Neste primeiro capítulo, busca-se discutir as potencialidades dos jogos digitais no processo de ensino e aprendizagem, em especial, na área de História. Para tanto, fez-se uma pesquisa bibliográfica sobre a aprendizagem por meio de jogos digitais, considerando publicações do período de 2015 a 2020.

Na pesquisa bibliográfica, além do recorte temporal, foi utilizado como descritores os termos: “jogos digitais”, “cultura jovem” e “ensino de história” nas plataformas do Google Acadêmico, Periódicos Capes e *Scielo*, além de livros lançados em língua portuguesa sobre a temática no mesmo período. Deu-se atenção maior às dissertações do programa de mestrado profissional ProfHistória sobre a temática, pois esta pesquisa faz parte deste programa “*Stricto Sensu*”. As exceções são: o livro *Homo Ludens*, de Johan Huizinga, editado pela primeira vez em 1940, por ser um clássico do estudo de jogos; marcos teóricos do estudo de jogos como ferramentas educacionais; e do texto de Tarouco, Konrath e Grandó (2005), nomeado “O aluno como co-contrutor e desenvolvedor de jogos educacionais”, por estar relacionado com a aprendizagem baseada na criação de jogos, se configurando uma fonte essencial para este trabalho.

Como forma de organizar o conhecimento, optou-se por dividir o capítulo em três partes, sendo que: na primeira parte, analisa-se os jogos sob perspectiva cultural, utilizando os marcos teóricos em que os jogos são postos como um elemento social importante. Na segunda parte são analisadas as potencialidades para fomentar o conhecimento, principalmente em relação ao ensino e a aprendizagem de História e como o Ensino de História tem se apropriado dessas possibilidades. Logo em seguida, abordam-se a cultura jovem e os conhecimentos produzidos academicamente sobre o universo juvenil, com uma reflexão sobre as possibilidades dessa cultura influenciar a aprendizagem nos contextos escolares.

1.1 Um panorama sobre a aprendizagem baseada em jogos digitais

Estudar os jogos não é uma apropriação exclusiva da contemporaneidade, pois desde a antiguidade o tema suscitava a curiosidade das pessoas. O historiador Huizinga (2019) estudou, no final da década de 1930, a episteme da temática, utilizando a denominação de ludicidade, onde realizou uma importante investigação sobre a importância cultural do jogar.

Assim, se faz necessário conhecer o que diz Huizinga sobre a temática, sabendo que ele analisou a ludicidade enquanto elemento cultural no seu livro *Homo Ludens* (2019), obra cuja primeira versão foi editada no início da década de 1938, e se tornou base para o estudo sobre jogos pelos designers de jogos e pesquisadores de diversas áreas interessados na temática.

Segundo Huizinga (2019), foi por meio do jogo que o ser humano transformou o pensamento em realidade, pois, ao nomear os objetos e os seres com informações que criou mentalmente, se propôs a explicar sua realidade criando mitos que pudessem desvendar eventos que ele ainda não tivesse uma explicação plausível. Nesse sentido, terminou jogando com a realidade e transformando-a conforme o seu pensar estabelecia.

A teoria de Huizinga (2019) estabelece o quanto o jogar é importante para a cultura das sociedades humanas, pois o jogo cria uma realidade para as diversas expressões do pensamento e sua construção cultural. Nesse sentido, jogar seria uma forma lúdica de transmitir a cultura de uma sociedade para as próximas gerações, perpetuando seus valores culturais e não apenas o lúdico. Huizinga (2019), em sua análise, consegue demonstrar o quanto o jogo está embricado com a formação cultural humana e como existe uma relação muito próxima entre o ato de jogar e o de repassar a cultura as próximas gerações.

Já Caillois (2017), ao analisar e revisitar os conceitos de Huizinga (2019), amplia as perspectivas sobre o jogo, estabelecendo categorias e níveis sobre o jogar. Dessa forma, Caillois define o que é jogar, as características do jogo e dos tipos de jogadores, as regras do ato de jogar e, principalmente, a liberdade que o ato traz para o jogador. Isso é realizado de forma livre e espontânea, classificando-o como uma atividade livre, à parte, incerta, improdutiva, regrada, fictícia, ainda esclarecendo que as duas últimas características tendem a se excluir.

Caillois (2017) expande o conceito de jogos, classificando-os em quatro categorias: *Agôn*, *Alea*, *Mimicry* e *Ilinx*.

- *Agôn*: seriam os jogos de competição. Neles, as condições de igualdade de competitividade são artificialmente criadas. Pode-se jogar de forma individual ou em equipes, sendo que o treino leva a uma habilidade maior. Nessa categoria, estão, por exemplo, os jogos de esportes.
- *Alea*: compreendem os jogos que não dependem das habilidades do jogador, nos quais a sorte tem papel preponderante e os jogadores não têm como intervir diretamente nos resultados. Nessa categoria, estão os chamados jogos de azar, como roleta, dados e loteria.
- *Mimicry*: tipo de jogo em que o jogador assume personalidades diferentes da sua. Ele não é mais ele mesmo, mas outrem, que existe temporariamente para que possa jogar. O jogo *Amon Us*, hoje tão em voga, é um exemplo de *Mimicry*.
- *Ilinx*: é aquele tipo de jogo no qual os partícipes concordam em alterar sua estabilidade e realidade por meio de mecanismos que provocam vertigens e terror, uma realidade temporária instável e aterrorizante por consenso entre os jogadores.

Partindo das categorias de Caillois (2017), pode-se inferir que de acordo com a proposta pedagógica do docente poder-se-ia fazer a opção por aquela categorização que pudesse se configurar mais eficaz para o aprendizado, pois uma estratégia bem elaborada poderia proporcionar motivação e engajamento do estudante, elementos relevantes para o contato e a aprendizagem de conteúdos escolares no momento do jogo.

Dessa forma, almejando compreender como o jogo, culturalmente falando, pode ser um instrumentalizador de ensino e fomentador da aprendizagem em situações educacionais, Huizinga (2019) e Caillois (2017) representam os marcos teóricos no entendimento da interrelação dos jogos como promotor cultural. Contudo, ainda assim se faz necessário compreender como os jogos digitais podem auxiliar o aprendizado e de que forma serviriam como um instrumento eficaz para alcançar esse objetivo.

Ramos e Cruz (2018) analisam as alternativas pedagógicas que os jogos apresentam, enquanto instrumentos de aprendizagem educacional no contexto

escolar. Eles são definidos pelas autoras como atividades lúdicas e motivadoras e, ainda, “com o objetivo de problematizar, sensibilizar, experimentar ou abordar algum conteúdo, sem que necessariamente tenha sido desenvolvido com esse objetivo” (RAMOS e CRUZ, 2018, p. 21). Entende-se que mesmo que um jogo não tenha inicialmente o objetivo de educar, ele apresenta potencial para que dentro de uma abordagem pedagógica bem direcionada possa atingir essa finalidade.

Segundo Ramos e Cruz (2018), existem jogos que já foram pensados com fins educacionais, chamados jogos educacionais ou jogos *serious*, pois, em suas propostas priorizam estimular o aprendizado por meio do próprio ato de jogar. Contudo, pode ser que um jogo inicialmente criado com o objetivo de divertir atinja o fim educacional a depender do cenário de utilização. Segundo Ramos e Cruz (2018), a aprendizagem por jogos digitais potencializaria as múltiplas habilidades e saberes dos sujeitos, em que o papel social da escola estaria potencialmente exercido.

O interesse em compreender como os jogos podem estimular o aprendizado aproximou diversos teóricos, cujos pressupostos deram origem a um movimento denominado *Digital Game Based Learning* (DGBL) ou Aprendizagem Baseada em Jogos Digitais (ABJG), que tem como seus principais expoentes: Falkembach (2006), Gee (2009), Orozco (2009), Johnson (2012) e Prensky (2012). Esses autores defendem o potencial educacional dos jogos digitais e a sua competência de engajar e proporcionar o protagonismo ao aprendiz.

Falkembach (2006) realiza um estudo sobre a importância e o poder transformador dos meios digitais na educação e como a construção de materiais digitais educacionais podem se configurar como um estímulo ao protagonismo estudantil. Em uma perspectiva construcionista, ele alerta sobre a necessidade de o professor estar preparado para ser um elo entre os meios digitais e a aprendizagem dos seus educandos.

Segundo Falkembach (2006, p. 1-2), “[...] os materiais educativos digitais são recursos que podem ser desde pequenas atividades realizadas via computador ou ainda livros eletrônicos, jogos, simulações, histórias em quadrinhos ou desafios propostos aos alunos”. Para que um conhecimento seja aprendido, é necessário que o docente esteja preparado e saiba utilizar os meios digitais, acentuando os conteúdos a serem abordados por meio de recursos digitais.

Gee (2009) escreve sobre a importância que os videogames têm por suas características, principalmente de estimular as pessoas a adquirirem habilidades e competências enquanto jogam. Para o autor, esse é um dos principais motivos desses jogos digitais serem tão populares, pois levam as pessoas a utilizarem parte do seu tempo livre realizando esse tipo de atividade. Ainda segundo Gee (2009), o ambiente escolar seria muito mais prazeroso e eficaz se os elementos dos videogames fossem incorporados em sua dinâmica cotidiana.

Orozco (2009) ressalta a importância das tecnologias da informação na aprendizagem, ao considerar que esses artefatos tecnológicos têm a possibilidade de quebrar um padrão educacional atrelado ao tempo e ao espaço físico da escola, de tal forma esse espaço deixa de ser o único local onde a aprendizagem se estabelece, possibilitando a capacidade de adquirir conhecimento em qualquer ambiente por meio do recurso digital. Esse mesmo autor, ressalta a dificuldade e o pré-conceito das pessoas com relação aos videogames, pois existe uma hesitação em reconhecer o potencial educativo dos jogos digitais.

Dessa forma, muitos educadores que tentam subverter essa barreira sofrem com o preconceito de quem tem uma visão tradicional de ensino. Conforme o Orozco (2009), estamos vivendo um período de transição social, no qual papel do educador compreende saber utilizar novos métodos de ensino para que se atinja a aprendizagem, mesmo que esses métodos sejam mediados por telas e, por consequência, os videogames.

Já Johnson (2012) traça um paralelo entre os livros e os games, no qual relata alguns estudos que chegaram à conclusão de que a inteligência das pessoas está decaindo, porque elas deixaram de ler e estão dedicando seu tempo aos jogos. No entanto, conforme o autor, essa conclusão é um enorme equívoco, pois esses estudos destacam pontos negativos dos jogos, como se somente esses fossem os únicos presentes ao se dedicar um tempo a jogar. Johnson (2012) afirma que não se pode auferir a capacidade de estimular o aprendizado por meio de games, da mesma forma que se auferem a capacidade do aprendizado por meio da leitura, pois, apesar de ambos terem essa capacidade, eles alcançam esse fim de formas e com estímulos de habilidades diferentes.

Na defesa da aprendizagem baseada em jogos digitais, Prensky (2012) inicia descrevendo como se dá a exposição anual da *Big three* (*Sony, Sega e Nintendo*) e a

exposição de desenvolvedores, comparando-a com as aulas escolares, pois são insossas, sem nada de interessante e sem público espontâneo. Em sua alegoria, o autor afirma que os que lá estão o fazem por estarem obrigados. Na visão de Prensky (2012), isso ocorre pela falta de sintonia e conexão entre os interesses dos alunos e dos professores, sendo que os primeiros já estão naturalmente inseridos no digital e os segundos ainda estão em uma fase adaptativa, essa da afirmação do autor é questionada e representa um tema que é controverso¹.

Para Prensky (2012), a legítima revolução deste século será a forma como se aprende, pois, essa seria deslocada do instrutor, ou professor, para o aprendiz, ou aluno. Assim, deixará de ter a condição de maçante, para compreender treinamentos² e aulas prazerosas. Essa modificação, segundo o autor, ocorreria porque os aprendizes se recusariam a participar de treinamentos e aulas no estilo tradicional.

Dessa forma, Prensky (2012) afirma que as pessoas que nasceram em exposição maciça ao mundo digital não aceitariam aprender de forma tradicional, pois estariam engajadas em outro tipo de dinâmica em relação à forma como se pode adquirir o conhecimento. Então, com o tempo, chegariam ao *status* de instrutor e modificariam esse paradigma com novas maneiras de ensinar.

Algumas das modificações apregoadas por Prensky (2012) estão aos poucos ocorrendo e têm o protagonismo de estudantes. Todavia, com a distribuição desigual da acessibilidade digital em diversos locais do mundo globalizado, além dos interesses corporativos nas áreas de treinamento, onde as palestras tradicionais continuam a ser um dos principais recursos, em pleno período de suspensão do presencial, o que se pode observar é a adaptação do presencial para o on-line sem grandes modificações durante o período em que este estudo foi realizado, ano de 2021 em contexto pandêmico.

Boller e Kapp (2018) fazem um importante alerta a respeito das subdivisões ou caracterizações dos jogos de aprendizagem. Para esses, é imprescindível ter ciência sobre qual tipo de jogo se pretende elaborar para determinada finalidade, pois é muito

¹ Há muitas críticas a ideia de "nativo digital", pois Demurget, em "A Fábrica de cretinos digitais", realiza discussão acerca do tema e problematiza essa categoria.

² Em seu livro utilizado como referência Prensky escreve sobre as aulas, mas também sobre a eficácia dos jogos em treinamentos.

comum haver confusão sobre essas categorizações, fato que deve estar acordado e consciente entre os partícipes. Essas subcategorizações a que os autores se referem são:

- Jogos de entretenimento: são os destinados exclusivamente para o divertimento, sem grandes compromissos com a aprendizagem, isto é, se essa ocorrer, será de forma tangencial.
- Jogos de aprendizagem: são os que têm o objetivo de desenvolver novas habilidades, conhecimentos ou aprimorar um conhecimento prévio. Esses jogos não têm compromisso com o divertimento. Sendo nomeados jogos sérios ou instrucionais, destinam-se ao aprendizado de conceitos e ideias;
- Jogos de simulações: são aqueles que buscam recriar determinada realidade para que o jogador, por meio de vivências, adquira habilidades que tenham efeitos em suas técnicas e tomadas de decisões.
- Gamificação: é a utilização de elementos de jogos em situações de aprendizagem, sem a necessidade da criação de um jogo completo. Nesse caso, utilizam-se algumas características que fazem parte do ato de jogar, mas sem a materialidade do jogo em si. Essa é extremamente eficaz se, além da imersão, o objetivo também for levar o jogador a permanecer a maior quantidade de tempo possível jogando.

Ao se ter consciência do objetivo a ser alcançado com a atividade, torna-se mais descomplicado decidir o tipo de jogo que se quer criar e em que tipo de instrumento ele vai operar melhor. Isso porque, a forma como são elaborados e a sua materialidade podem facilitar ou não a aprendizagem de quem vai utilizá-lo.

Os autores Monteiro e Bezerra (2019) chamam atenção sobre como a evolução dos consoles mudou as narrativas aplicadas aos jogos, muitos deles se assemelham a produções cinematográficas, com representações históricas que permitem a percepção do passado e, de certa forma, reconstituem contextos sociais muito mais elaborados que dos seus antecessores. Então esses jogos deixam de ser um simples entretenimento, sem qualquer compromisso além da diversão, para ser uma representação de discursos sobre o passado.

A narrativa dos jogos e dos filmes encontra-se de forma congruente e muitas vezes utiliza-se da História como uma forma de chamar a atenção e tentar reconstituir o passado que se propõe representar. Então, Monteiro e Bezerra (2019) veem que assim como os filmes, os jogos apresentam elementos narrativos que tomam signos

do fazer historiográfico, reproduzindo muitas vezes os processos de investigação, e em alguns casos é a História quem faz o elo entre a história que se propõe contar e os outros elementos presentes. Monteiro e Bezerra (2019) afirmam:

Assim, as narrativas fictícias baseadas em elementos históricos ou arqueológicos reconhecem todo o processo de tratamento de artefatos operados por historiadores e arqueólogos, desde o trabalho de campo, com a coleta, até a sua conservação no museu. (MONTEIRO e BEZERRA, 2019, p.24)

Os autores também investigam a forma que os games históricos são analisados pelos especialistas, pois segundo Monteiro e Bezerra (2019) a exigência de precisão histórica é um exagero, pois os games históricos devem ser verificados da mesma forma que outras obras que utilizam a narrativa histórica como fio condutor. Desta forma, pode-se pensar que filmes e games em que a narrativa se baseia em temas da História utilizam-se do campo simbólico contido nesta área do conhecimento para que através da encenação do passado seja um indutor do círculo mágico pesquisado por Huizinga (2019). Este autor ao teorizar define-o como uma realidade que ao jogar criamos, sendo um outro “eu” que passa a se assomar e em que o mundo real deixa de ser percebido, passando-se a agir e reagir de acordo com os estímulos de uma realidade abstrata criada através do jogo.

Os autores Ferreira e Falcão (2016) revisitam o conceito de círculo mágico de Huizinga (2019) e o aprimoram quando o problematizam ao questionar a função do jogo como mera diversão, principalmente ao afirmar que percebem o ato de jogar como algo interdisciplinar e instrumento cognitivo. Os autores questionam as novas produções de games em que o principal condutor do jogador é a narrativa proporcionada pelo *game*. Dessa forma, Ferreira e Falcão teorizam ao afirmarem que o círculo mágico é um mediador entre a realidade e o jogo, mas o indivíduo não perde a percepção da diferença entre os dois.

Nesta pesquisa, entende-se que a criação da narrativa em um jogo com objetivo histórico que permita que o estudante tente criar o círculo mágico, além de ser um aprimoramento de encenação do passado, pode se constituir um caminho para que a História alcance uma maior aceitação, o que também possibilitaria a amplificação da compreensão pelos estudantes. Nesta direção, Medeiros e Cruz (2018) consideram que através das narrativas dos jogos pode-se desenvolver a compreensão de conteúdos e conceitos que vão além dos próprios jogos:

Neste sentido, considerando o potencial que as histórias têm de fortalecer o engajamento e a motivação para efetivar o comprometimento dos jogadores, se poderia supor que elas estariam auxiliando a gamificação em seus objetivos. Em outras palavras, se a narrativa é um elemento fundamental dos games, da mesma maneira poderia ser entendida para a efetividade da gamificação, pois possibilitaria relacionar de maneira fluida a realidade vivida com a experiência de jogo, tornando o processo gamificado tão interessante quanto um game? E se sim, como os pesquisadores da educação estão utilizando este conceito e de que maneira, considerando as possibilidades de alcançar tal engajamento e motivação nas práticas educativas? (MEDEIROS E CRUZ, 2018, p. 69)

Essa reflexão aponta que o debate a este respeito é pertinente. Contudo, apesar de não ser o único itinerário para que os sujeitos possam se apropriar dos conceitos históricos, as pesquisas indicam as possibilidades para viabilizar a utilização da elaboração da narrativa dos jogos para a compreensão da narrativa da História. Destarte, já existe um amplo debate baseado em pesquisas sobre ser plausível aprender História através e com os jogos digitais.

As pesquisas Laboratório de Ensino de História, Videogames e Simulações Digitais, LabEHGameS, que faz parte do grupo de pesquisas Comunidades Virtuais – Instituto Federal Baiano tem a proposta de discutir e monitorar as ações relacionadas aos jogos e o Ensino de História, além de produzir artigos, entrevistas e pesquisas relacionadas a temática. Em suas reuniões são discutidas as diversas investigações relacionadas ao Ensino de História e aos jogos, enquanto o grupo também coordena mesas e simpósios em encontros de História em território nacional e os participantes se dedicam à docência em diversos níveis de ensino.

Ampliando essa discussão, Alves (2016) afirma não ser possível mensurar a relação entre jogos e aprendizado em um laboratório, ponderando ser necessário ter cautela ao se pesquisar para comprovar essa possibilidade de aprendizado por meio de evidências, pois as Ciências Humanas não se configuram da mesma forma das chamadas ciências duras, ciências exatas e da natureza, que utilizam os laboratórios para a comprovação de suas hipóteses. Então, a comprovação do aprendizado baseado em jogos digitais, não foi, até esse momento, de forma efetiva, mas existem fortes evidências de que essa é uma possibilidade viável.

Ainda segundo Alves (2016), por meio das evidências educacionais é possível verificar que os jogos, enquanto elementos de aprendizado, se caracterizam como uma novidade e, como tal, despertam desconfiança. Portanto, deve-se insistir na pesquisa para que haja aprofundamento e comprovação das evidências que o

aprendizado pode se efetivar por meio dessa ferramenta tecnológica. Desse modo, Alves (2016) abona que há uma consistente evidência na relação entre os jogos digitais e a aprendizagem, o que merece investigação diante dos métodos científicos, debruçando-se diante dessas evidências com o olhar mais apurado para identificar e verificar a validade ou não dessa possibilidade de aprendizagem, além da forma como pode estimular e estabelecer o aprendizado na Educação Básica.

Ainda assim, Alves (2016) esclarece que o jogo em si não é a solução para estimular uma nova forma de aprender, pois o cérebro, ao encontrar o novo, procura trilhas conhecidas, ou o efeito *Einstellung*, palavra alemã que a autora define como uma forma de resolver novos problemas de maneiras já conhecidas, ao invés de criar um conhecimento, adotando os mesmos modelos mentais das antigas soluções, o que nem sempre pode ser o melhor.

Em um contraponto, Mattar (2018) afirma que os jogos como elementos de entretenimento não se comprovaram eficazes como forma de mover o aprendizado, pois se poderia aprender mesmo quando os jogos não são divertidos. Assim, o que faz a diferença é a intenção pedagógica na realização do jogo, pois esse se configura como uma metodologia ativa de aprendizado. Apesar das desconfianças, Mattar (2018) faz o alerta para a necessidade de ampliar os estudos sobre as possíveis evidências sobre a aprendizagem por meio dos jogos.

Tais discussões permitem refletir sobre a capacidade dos jogos, aliado a uma intenção pedagógica, ser uma forma de estimular o aprendizado juvenil, despertando o interesse desses pelos conteúdos abordados durante as aulas de História, potencializando a aprendizagem de conceitos e contextos históricos e desenvolvendo um pensamento histórico cada vez mais complexo.

Em estudo realizado por Tarouco, Konrath e Grandó (2005), no qual os estudantes – em um curso superior de Biologia – foram co-construtores de um jogo, concluiu-se que, ao realizar o designer dos jogos, o aluno também estava aprendendo os conteúdos que estavam sendo gamificados. Segundo os autores, a ferramenta que possibilitou o desenvolvimento do aprendizado efetivamente foi o jogo. No estudo em questão, se colocou em prática a utilização de jogos com adultos que buscavam o aperfeiçoamento profissional e a eficácia de metodologias ativas, tendo como base o entendimento de que os adultos podem aprender construindo jogos por já terem

alcançado um grau de maturidade intelectual que os estudantes da educação básica ainda não atingiram (TAROUCO, KONRATH, GRANDO, 2005).

Para Costa (2017), deve-se realizar uma investigação sobre a aprendizagem em História e os games, verificando a relação afetiva entre ambos, e refletir quanto os games estão inseridos na vida dos estudantes e como a História pode se aproveitar disso, desvinculando-se do rótulo de coisa morta, que não serve para nada, que é disciplina para decorar e sem valor para a vida prática.

Realizando uma análise do texto de Costa (2017), Wanderley (2017) escreve como a interatividade dos jogos pode propiciar uma maior adesão dos jovens aos conteúdos trabalhados em História enquanto disciplina escolar, pois os conteúdos ainda são vistos como enfadonhos, evidenciando, mais uma vez, a necessidade de mudança metodológica, a partir de uma abordagem que provoque o sentimento de pertença dos jovens, gerando identificação com os conteúdos históricos. Então, percebe-se a importância das aulas de História estarem em consonância com o contexto social uma vez que a mediação tecnológica é uma realidade.

Em seu estudo, Martins *et al.* (2015), de forma contundente, relatam sobre a situação insustentável das aulas que acontecem na escola, com professores exasperados e sem saber o que fazer e alunos desmotivados e sem ver sentido nos conteúdos e atividades propostas. Dessa maneira, pode-se observar uma completa desconexão dentro do ambiente educacional entre a vida do estudante, até do próprio professor, e a vida que se tem fora das salas de aula.

Os autores estudados neste capítulo procuram responder a uma das inquietações dos professores de História sobre a conexão entre a aprendizagem e os elementos lúdicos. Entre as inquietações estão, principalmente, o uso dos jogos digitais e, também, de outras metodologias não convencionais e a eficácia dessas na aprendizagem em História.

Assim, a partir dos autores citados, compreende-se que há um descontentamento sobre a forma com que as aulas são ministradas na Educação Básica e o que os educandos esperariam delas, pois existem outras possibilidades viáveis para que elas aconteçam de forma mais prazerosa aos envolvidos. Portanto, as aulas podem ser ministradas de formas diferentes de como eram no início do século XX, havendo a possibilidade de trazer elementos contemporâneos da cultura juvenil, como os videogames como meio de interlocução entre os conteúdos e os estudantes,

pois os mesmos já foram objetos de estudos de pesquisadores do ensino de História como Alvarez (2017) e Nery Filho e Oliveira (2019).

1.2 A aplicação de jogos digitais em aulas de história

Segundo o Censo Escolar de 2019, realizado pelo Ministério da Educação, a cidade de Salvador tem 2.817 professores na rede pública estadual, e esses profissionais estiveram, de alguma, forma realizando atividades com seus alunos durante o período pandêmico em 2021. A partir dessa percepção, embora não seja o foco da pesquisa desenvolvida, é importante que sejam realizados estudos para que se identifique quais são e de que forma as metodologias de ensino foram trabalhadas pelos professores de História em suas aulas virtuais e no ensino híbrido.

É importante refletir a diferença dentre a introdução de novas abordagens e falta de renovação dos métodos de aprendizagem. Enquanto se observa uma renovação no que se refere à incorporação a novos temas e abordagens, esse incremento ainda não encontrou correspondência relevante na metodologia do ensino da disciplina, de acordo com Almeida e Grinberg (2009). Por isso, são necessárias as pesquisas sobre outras possibilidades metodológicas, principalmente levando as propostas das universidades às escolas, bem como identificar e considerar a validade das experiências que desenvolvidas, em muitos casos, de forma empírica, dentro dos ambientes escolares.

E, assim, pesquisar outras formas, maneiras e jeitos de tornar a aprendizagem de história instigante e prazerosa, fazendo o estudante se sentir motivado a aprender História, bem como criar metodologias que tornem as aulas de História mais atrativas e coerentes com a época em que vivemos, retirando o espaço escolar do século XX para o século XXI.

Considera-se importante entender se a aprendizagem baseada em jogos digitais consegue potencializar a aprendizagem histórica, levando o jovem a constituir uma narrativa mais próxima da narrativa crítico-genética (RÜSEN, 2007) e ainda contribuir com a literatura, principalmente que trata sobre a metodologia de ensino e aprendizagem.

As teorias sobre a aprendizagem se dividem em diversas vertentes e entre essas existe a aprendizagem baseada em jogos digitais. No que se refere a uma definição a respeito, em Alves (2015) pode-se ler:

Estar baseado em *games* implica na construção de um sistema no qual aprendizes, jogadores ou consumidores se engajarão em um desafio abstrato, definido por regras claras, interagindo e aceitando *feedback* com o alcance de resultados quantificáveis e com a presença de reações emocionais. (ALVES, 2015, p. 27)

Partindo desta perspectiva, é possível inferir que os pressupostos utilizados na ciência histórica, incluindo o uso das fontes e métodos de investigação, podem ser adaptados para que as pessoas, em especial os estudantes, orientados pelos professores, que são especialistas em História, tenham a possibilidade de desenvolver o pensamento histórico, complexizando os chamados conceitos metahistóricos ou de segunda ordem:

[...] tais como empatia, significância, orientação temporal, narrativa, intersubjetividade, interculturalidade, explicação histórica e evidência, como indicadores dos processos ou estratégias que conformam o pensamento histórico ou consciência histórica. (SCHMIDT, URBAN, 2016, p. 34).

Entende-se como relevante a compreensão de que os games fazem parte da rotina juvenil e que, enquanto a cultura jovem não estiver sendo levada em conta no aprendizado dos estudantes da Educação Básica, esses não se enxergarão como parte do seu processo de assimilação dos conteúdos e não conseguirão visualizar utilização prática para esses conceitos, que são importantes para a vida. Dessa forma, é fundamental compreender o que é a cultura jovem. Segundo Libâneo (2006),

[...] os educadores – pais, professores, agentes sociais - não podem ignorar o surgimento de culturas juvenis diversificadas e a presença marcante das mídias na vida das crianças e dos jovens e, por consequência, nas salas de aula. (LIBÂNEO, 2006, p. 26)

Com isso, é importante que, ao se pesquisar temáticas que envolvam os estudantes do Ensino Médio, verifique-se o que fazem esses jovens e como aquilo que lhes interessa pode influenciar no seu aprendizado e nas aulas dos professores de História.

Ainda, realizando uma reflexão sobre a desmotivação dos estudantes no âmbito de estudar e aprender História, considera-se importante mapear algumas

experiências sobre a aprendizagem baseada em jogos digitais, inferindo a possibilidade de ser um dos prováveis caminhos.

Como explicitado anteriormente, pode existir a possibilidade da falta de consonância entre a linguagem dos jovens e as metodologias e estratégias de ensino na Educação Básica, tornando-se um fator gerador do desinteresse e da falta de entrosamento com a disciplina.

Então, nesse contexto, na sequência, será realizado um panorama de algumas atividades baseadas em jogos digitais no ensino de História com o objetivo de verificar se foram encontradas mudanças atitudinais e de aprendizado nos estudantes em relação à disciplina escolar.

Conforme Guimarães (2012), apesar das desigualdades sociais que persistem no Brasil quanto às possibilidades de acesso, houve uma significativa disseminação dos meios digitais na segunda década do século XXI, ocorrendo um redimensionamento das diversas relações dos sujeitos. Para o autor, esses mesmos meios digitais não representam a solução de todos os problemas do ensino de História, devendo-se observar a qualidade dos objetos digitais acessados. Por isso, faz-se necessário refletir também a forma como essa utilização pode ser efetivada e se a intenção pedagógica está clara e bem formulada.

Em Arruda (2011), é possível encontrar um estudo amplo e bem direcionado sobre os jogos e a aprendizagem em História, realizando uma análise sobre essa relação das possibilidades de se aprender História por meio dos jogos digitais. O autor constrói seu pensamento com um apanhado bem-feito entre os elementos da pedagogia e os conhecimentos históricos, para comprovar a possibilidade de se aprender com um jogo histórico, o *Age of Empires III*, reconhecendo esse como um artefato cultural legítimo.

Dessa forma, Arruda (2012) relata os novos saberes constituídos a partir dos jogos, fazendo o alerta no que se refere ao preconceito acadêmico em relação aos jogos digitais e suas possíveis utilizações pedagógicas, apesar da academia utilizar os jogos digitais na realização de pesquisas como meio e fontes, sem maiores contratempos.

Em seu livro “Ensino de História e Games”, Costa (2017), traz uma reflexão sobre as diversas disponibilidades dos jogos e suas aplicabilidades no ensino e aprendizagem de História, realizando um estudo de caso sobre as possibilidades que

a temática propicia para servir como uma ponte entre o conhecimento histórico e o estudante, tornando as aulas interessantes e com uma dinâmica diferente do que o educando está acostumado e estimulando o protagonismo juvenil.

Costa (2017) aborda os diversos estereótipos que os jogadores carregam, como se todos os jogadores tivessem as mesmas características, como o estigma de *nerd*. Além disso, segundo a autora, considerar alguém um nativo digital não significa que ele saiba operacionalizar em todos os aspectos do letramento digital.

Costa (2017) passeia sobre os diversos tipos de aprendizagens possibilitadas pelos *games*, tais como: as aprendizagens disfarçada, periférica ou tangenciada. Em seu estudo, o referido autor define essas aprendizagens à medida que vai discorrendo sobre as possibilidades de utilização dos jogos no ensino e aprendizagem em História na Educação Básica. Ainda segundo Costa (2017), é possível realizar a leitura sobre as diversas possibilidades de jogos brasileiros, que tem como foco central a História e que contingenciam seus entendimentos, promovendo uma progressão do pensamento.

Já no texto de Oliveira e Paixão (2016), realiza-se um relato sobre a epistemologia da Educação Histórica, como conceitos substantivos e de segunda ordem, explicando também o que são consciência histórica e conhecimentos prévios. Assim, Oliveira e Paixão (2016) discorrem sobre os diversos estigmas que o ensino de História carrega, como uma disciplina decoreba parada no tempo, que não agrega nada à vida dos educandos, segundo ideias do senso comum. Para os autores, uma das possibilidades de modificar esse estigma é a incorporação dos conceitos históricos aos jogos eletrônicos, o que traria novos ares à disciplina de História no âmbito escolar.

Dessa forma, Oliveira e Paixão (2016) refletem sobre as possibilidades dos jogos digitais e suas contingências de utilização nas aulas de História, bem como as preocupações dos professores no que tange a relação entre os jogos e o entendimento dos estudantes sobre a seriedade da disciplina escolar. Para os autores, os educandos têm total consciência entre um jogo para o entretenimento e o que é realizado com fins pedagógicos.

Oliveira e Paixão (2016) também analisam que a maior parte das escolas não tem condições físicas e tecnológicas de implementar a utilização dos jogos digitais. Tal situação produz uma grande perda da inserção dos estudantes que estão em

condições de vulnerabilidade social e apresentam maior necessidade de estar motivados a frequentar as aulas e ter uma educação básica de qualidade.

O estudo Oliveira e Paixão (2016) foi realizado com seis jogos escolhidos pelos autores, onde os alunos receberam um diário de bordo para ser preenchido no decorrer da oficina. Foram trabalhados os conceitos de sujeitos históricos e consciência histórica, com um evento teste no IF Baiano, em Catu, e posteriormente no Colégio Municipal Professor Raimundo Mata, colégio sem muitos recursos tecnológicos, onde foram utilizados um computador e um aparelho de *Datashow*.

Segundo os autores, os resultados foram satisfatórios e comprovaram a possibilidade de aprimoramento dos conceitos históricos por meio da dinâmica dos jogos, inclusive com o aprimoramento de conceitos complexos pelos estudantes e com a compreensão de diversas perspectivas da História. Além disso, constatou-se a modificação de conceitos prévios sobre diversos aspectos dos conteúdos da disciplina escolar, servindo também para o processo de inclusão digital, além do aprimoramento do conhecimento sobre os conceitos históricos de segunda ordem (OLIVEIRA; PAIXÃO, 2016) ³.

Nesse mesmo sentido que os autores citados anteriormente, Alvarez (2017) realizou um estudo sobre as possibilidades da aprendizagem histórica por meio dos jogos, com a ressignificação do conhecimento histórico dos participantes. Já Silva (2017) realizou uma investigação sobre a possibilidade de os jogos eletrônicos colaborar com a consciência histórica na contemporaneidade. Para isso, desenvolveu um histórico do crescimento e sucesso comercial dos jogos eletrônicos e dos jogos no âmbito antropológico, ressignificando o jogar sob um viés lúdico e social.

Silva (2017), a partir dos jogos analisados, a *Sid Meier's Civilization* Meier e Shelley (1991) e *For the Glory: A Europa Universalis Game* (Crystal Empire Games 2009), concluiu que eles não atendem às exigências do conhecimento histórico, se caracterizando como artefato lúdico, pois esses jogos não possuem quaisquer incorporações de objetivos e intencionalidade pedagógica, apesar de, segundo Silva (2017), não deixarem de incorporar conceitos históricos à sua dinâmica.

³ Entenda-se como conceitos substantivos, segundo Lee (2005), são conceitos que estão nos conteúdos históricos e que possibilitam conhecer o passado e são os que contribuem para a formação da consciência histórica.

Ainda assim, não obstante a falta de conhecimento histórico efetivo, o autor identifica elementos nos jogos que possibilitariam que os jogadores alcançassem o algum tipo de conhecimento historiográfico, pelo simples ato de jogar, mesmo que não fosse identificada a aprendizagem dos conceitos históricos.

No artigo de Nery Filho e Oliveira (2019) são abordadas as possíveis utilizações do jogo *Assasin's Creed – Origins*⁴ nas aulas de História como elemento de promoção da aprendizagem, com a proposta de desmistificar os conceitos de que só os jogos feitos com fins educacionais podem promover a aprendizagem dos conceitos históricos. No trabalho, os autores problematizam a forma como as aulas são ministradas e a falta de recursos digitais como uma estratégia pedagógica que estaria conectada à vivência do estudante.

Por isso, partindo do objetivo de investigar os potenciais aprendizagens dos estudantes sobre os conteúdos dos Egito Antigo, ao jogar *Assasin's Creed – Origins*, Nery Filho e Oliveira (2019) relatam como foi realizada a sequência de atos didáticos e como os estudantes demonstraram ser prazeroso aprender o conteúdo, mostrando-se confiantes ao realizar o experimento de aprender História com a utilização de um jogo digital.

Entende-se, então, que para que os jogos realmente tenham efeitos na aprendizagem dos conceitos históricos, devem estar imbuídos de uma intenção pedagógica, preferencialmente uma sequência didática que, ao ser conduzida por um licenciado em História, promova os meios e direcionamentos necessário para que o conhecimento se estabeleça.

1.3 Ensino e aprendizagem de história: primeiras ideias

Marc Bloch (2002), no icônico *Apologia da História*⁵, escreve com o objetivo de responder ao seu filho a pergunta para que serve a História e, nesse sentido, define alguns dos principais pressupostos da ciência História. Hoje, é necessário pensar no

⁴ O jogo *Assasin's Creed* é uma franquia desenvolvida pela *Ubisoft Montreal* e distribuído pela *Ubisoft*.

⁵ Em sua obra inacabada Bloch realiza diversas reflexões sobre o ofício do historiador, faz uma alerta sobre as funções da ciência que, segundo o autor, deve estar acessível a todos, chegar a todos para que tenha a sua função completa, mas que apesar disso como uma ciência a História tem que ter método, sendo uma das premissas o questionamento as fontes e a define como a ciência dos homens no tempo.

valor social do aprendizado da História, questionando por que um estudante do século XXI, com diversas possibilidades de informação e com acesso às tecnologias que podem em um clique levá-lo a quaisquer lugares do mundo, teria alguma motivação para aprender História.

Explicando em outros termos, qual a motivação de aprender História por meio de aulas expositivas em que sua participação nem sempre é valorizada e quase nunca há interatividade? As atuais aulas da disciplina escolar dos nossos estudantes na segunda década do século XXI não diferem muito daquelas frequentadas por pais ou pelos próprios professores, quando estudantes. Entretanto, a realidade desse discente é muito diferente da vivenciada pela geração anterior e mais ainda da geração dos seus progenitores e docentes. Enquanto para os jovens da década de 90 e dos anos 2000 ver um filme era o máximo de tecnologia que se poderia ter acesso nos espaços escolares, para os estudantes dos anos 20 do século XXI a noção de interatividade e tecnologia nas aulas é bem diferente.

A reflexão levantada pelos autores Pereira e Schimiguel (2022) em que as tecnologias permeiam a vida dos sujeitos de forma natural, onde até a interação com outros sujeitos são feitas através de algum aparato tecnológico, não deve ser percebida como um elemento exógeno nos contextos educacionais. Os autores utilizam o termo “tecnologias digitais integradas ao ensino” (PEREIRA e SCHIMIGUEL, 2022, p. 129) em que explicam que as múltiplas tecnologias utilizadas para alcançar a aprendizagem não seriam mais um simples instrumento ou ferramentas, mas uma nova forma conectar o ensino e a aprendizagem com novas metodologias tais como “Aprendizagens Baseadas em Jogos” e a “Gamificação”. Assim, os antigos instrumentos tecnológicos figuram como ponto principal desses métodos.

Para continuar a reflexão sobre essa abordagem, faz-se necessário definir o que é aprendizagem. Nas palavras de Lima (2019, p. 24-25), trata-se de um “[...] termo utilizado, de forma geral, para aos processos de transformação do comportamento e das capacidades humanas, que ampliam suas possibilidades de atuação e produção”.

Nesses termos, entre os conhecimentos escolares que os estudantes conseguem compreender, mais precisamente os conhecimentos históricos, quais têm sentido para as suas vivências diárias? Será que para eles o que é ministrado nas

aulas de História é visto como passível de fazer parte da sua vida prática fora do ambiente escolar?

Em seus escritos, Rüsen (2006) recorda que a História, antes de ser constituída como ciência, foi pensada em relação aos problemas de ensino e aprendizagem, sendo entendida como o principal mote da cultura não escolar da humanidade. Além disso, reflete que até o século XVIII a escrita da História era orientada pelos problemas cotidianos e não metodológicos. Rüsen (2006) afirma que os estudantes adquirem as competências históricas com a progressão do pensamento por meio do tempo e a importância da narrativa para o aprendizado histórico.

Durante a instrumentalização e constituição da História enquanto campo científico, ela foi se distanciando da vida prática. Seguindo esse raciocínio, a ciência histórica deixou de estar ligada às pessoas e passou a estar conectada aos métodos para se afirmar como uma episteme, como os demais campos empíricos. É importante frisar que há muito tempo vem-se questionando, baseado no senso comum, a necessidade de estudar História, enquanto uma disciplina escolar. Esse comportamento ganhou força após o advento da reforma do Ensino Médio em 2017, quando a disciplina foi integrada ao conjunto das Humanidades, se tornando mais um item e perdendo muito do seu referencial epistemológico na formação dos estudantes.

Refletindo sobre o ensino de História, Freitas (2019) faz o alerta sobre a importância da aprendizagem de História para que o cidadão tenha sentido de orientação no tempo, adquirindo identidade individual e coletiva, e pensando de forma racional sobre a vida prática. Todavia, isso não significa que a História esteja a serviço de determinado grupo na formação do cidadão, mas que esse participe da sociedade, tendo direito de conhecer os fatos que fazem parte do meio social e de realizar suas escolhas baseadas no conhecimento.

Rüsen (2016) e Freitas (2019) interligam e conectam a aprendizagem de História à necessidade de estar associada a uma finalidade para a vida daquele que a estuda, não qualquer finalidade, mas aquela que lhe dê um sentido prático para a vida e que lhe proporcione uma capacidade reflexiva sobre sua própria história.

Entende-se, então, que a História é uma ciência que também auxilia na construção das identidades. É importante ressaltar que o período educacional vivenciado durante o Fundamental II e o Ensino Médio se constitui o momento em que os estudantes estão experienciando a cultura histórica. Dessa forma, o ambiente

escolar se torna um dos ambientes privilegiados para que isso ocorra, pois os estudantes estão constituindo seu processo identitário, como um ser que tem autonomia sobre si e suas ações.

Segundo Wanderley (2013), a cultura histórica é a forma como os seres humanos se relacionam com o passado e os usos que fazem desse passado nos diversos tempos, presente e futuro, por meio das narrativas. Por isso a importância do aprendizado de História durante a Educação Básica, quando se tem contato com o especialista por meio da disciplina, apesar desse contato com a História nem sempre provocar prazer ao estudante ou o ajudar a entender a sociedade na qual ele está inserido.

Contudo, é necessário pensar o papel que o estudante dá a História, pois, enquanto disciplina, ela é vista como um conhecimento de segunda classe. Isso pode-se confirmar na pesquisa realizada por Martins (2018), que chegou à conclusão de que tanto para os estudantes quanto para seus familiares, há o pensamento corrente de não veem a necessidade em se esforçar para aprender História, pois para esses, não há sentido prático para a vida nessa disciplina escolar, evidenciando a falta de conexão entre os especialistas e sua assistência.

O próprio código disciplinar da História promove o afastamento dos estudantes, pois, segundo Cerri (2019), é baseado em aulas expositivas, na memorização de informações e possui um caráter elitista, porque em geral mobiliza personagens das classes mais abastadas. Isso afasta a maior parte dos discentes de uma aula onde não se enxerga nem nos conteúdos nem na forma como esses são ministrados.

Por esse motivo, vê-se a necessidade de buscar por mudanças nas aulas de História, para que os estudantes se enxerguem, se conectem aos conceitos trabalhados e consigam modificar a forma como assimilam os conteúdos e se apropriam das aulas, percebendo-se como parte do contexto e vendo no ambiente escolar uma extensão do mundo em que vive.

É possível compreender, por meio da leitura de Aguiar (2020), que a aprendizagem histórica tem a intenção de aprender com a experiência humana no decorrer do tempo e possibilitar a autocompreensão do sujeito. Todavia, a maior parte dos estudantes não consegue alcançar esses objetivos, simplesmente por não conseguirem visualizar na disciplina algo que lhes pareça útil ou que autorreflita sua vida cotidiana. Dessa forma, evidencia-se que os estudantes não conseguem

perceber alguma utilidade na História, pois a disciplina escolar está carregada de estigmas quanto a sua serventia e método de ensino-aprendizagem, visto sempre como algo enfadonho e ultrapassado perante o senso comum.

No texto de Miceli (2018), realiza-se uma análise de como o ensino de História está configurado na Educação Básica e a relação entre o ensino e a aprendizagem em História. Durante esse processo de análise, o autor discorre sobre pontos importantes e chega a uma importante reflexão sobre esse estudo: a valorização da experiência cotidiana dos estudantes nas aulas de História e sua influência no aprendizado.

Ainda, segundo Miceli (2008), pode-se confirmar que nas aulas de História a falta de sintonia entre o que é ofertado e as expectativas de mudança pelos estudantes ocorre de forma sistemática. Conforme o autor, a cultura histórica do brasileiro é reduzida e está representada pelo conhecimento que tradicionalmente liga a História aos nomes e às datas.

Diante disso, Miceli (2008) convoca e provoca os professores de História a terem coragem de jogar os livros didáticos e anotações fora e buscar novas abordagens e metodologias para conquistar os estudantes e levá-los a novas experiências.

Analisando esses fatores e refletindo sobre como se enfrenta diversas dificuldades em fazer os estudantes prestarem atenção às aulas, torna-se fundamental pensar em novas metodologias que estimulem essas novas gerações a se identificarem com os conteúdos e, mais importante, com a forma que esses assuntos são ministrados pelos professores de História, gerando uma identificação e um sentimento de importância ao que deve estar sendo aprendido.

Apesar de Miceli (2008) não falar sobre o método de ensino e nem da sua influência nas aulas, esse é um ponto motivador quando se trata de valorizar a experiência cotidiana dos estudantes que fazem parte da chamada geração Z. Como afirma Prensky (2001), apesar dos professores pensarem que os aprendizes são os mesmos que eles sempre foram, e, portanto, os métodos podem continuar os mesmos, pois continuarão a funcionar independentemente de quanto tempo passe, isso não é uma realidade.

Prensky (2001) continua mais adiante, explicando a necessidade de adaptar as metodologias das aulas ao atual panorama de uma geração que aprendeu a conviver

com a tecnologia desde o “jardim da infância” e sabe manipular a tecnologia como algo natural e cotidiano. Apesar disso, é preciso realizar um contraponto a esse pensamento, pois o acesso tecnológico não está acessível a todos e das mesmas formas. Isso foi evidenciado durante o ensino remoto emergencial nos anos 2020/21, quando as populações em situação de vulnerabilidade estiveram ainda mais alijadas do acesso à educação por meios digitais, por falta de acessibilidade aos recursos tecnológicos.

Prensky (2001) afirma que os professores têm que adequar a sua metodologia aos tempos atuais, aprendendo a se comunicar na “língua dos estudantes”. Isso não significa a retirada de conteúdo ou de deixar de desenvolver habilidade de raciocínio e pensamento, mas de modificar a forma como esses conteúdos e habilidades são ensinados para uma juventude que tem outras perspectivas em relação ao conhecimento.

Segundo a compreensão de Busignani e Fagundes (2013), as mídias digitais e demais elementos tecnológicos devem fazer parte de forma articulada dos objetos de aprendizagem, pois, dessa forma, seriam incorporadas às ferramentas pedagógicas e se tornariam um aporte ao aprendizado dos estudantes. Pois, dessa forma, há a possibilidade de o estudante aprender de forma divertida e ser protagonista do seu percurso pelo conhecimento.

Ainda assim, enquanto as aulas estiverem sendo ministradas da mesma forma que eram antes da era digital, os atuais estudantes provavelmente seguirão sem se identificar com a disciplina, colocando a culpa nos conteúdos e não nos métodos que o conhecimento é ofertado.

Sobre essa temática muito bem alerta Caimi (2006), pois relata que esses conteúdos são pouco lembrados pelos adultos egressos da educação básica completa e que pouco se recordam dos conhecimentos adquiridos nas aulas de História. A autora cita a música de Sérgio Porto, Samba do Criolo Doido e da denúncia feita do ambiente escolar onde os alunos são obrigados a aprender conteúdos que não veem nenhuma utilidade para suas vidas.

Essas aulas sem conexão com o cotidiano, sem interligação com o que os educandos vivenciam, que os estudantes entendem como aquelas que não tem propósito e os afastam ainda mais do aprendizado de História. Ainda, mobilizando os

conceitos históricos de forma que não se percebe a conexão com a vida prática dos sujeitos.

Assim, de acordo com a literatura analisada, a utilização de jogos pode ser um dos possíveis caminhos para a conexão entre os estudantes e as aulas da disciplina História, pois possibilita que seja percebida diferente da estrutura que estão habituados e não simpatizam.

Diante do contexto das aulas tradicionais de história, onde o professor permanentemente é o centro do conhecimento e total protagonista na maior parte da sua duração, as chamadas de aulas palestras, segundo Barca (2012), não estão em consonância com a cultura jovem do século XXI e nem com as novas exigências pedagógicas, em que o protagonismo juvenil deve ser estimulado. Pois, observa-se que, enquanto se mantém essa postura de distanciamento da realidade dos estudantes, estruturando as aulas quase unicamente se baseando em aulas expositivas, há um afastamento dos estudantes do conhecimento histórico e se aprimora o presenteísmo, onde não há interconexão entre o que é vivido e os fatos históricos.

O conceito de presenteísmo é explicado por Hobsbawm (1995) que, procurando entender esse fenômeno em que o estudante não vê significação para sua vida e nem em aprender os conhecimentos históricos, mostra um cenário assustador quanto às consequências de quando não se aprende História. Nesse sentido, Hobsbawm (1995) afirma que os jovens vivem em um presenteísmo, desvinculados do passado e da História, vivendo em um presente contínuo, sem relação com o passado do local e da época em que vivem. Com isso, ressalta a importância dos historiadores para que esse panorama possa ser modificado nas sociedades do século XXI.

Por isso, pode-se compreender que Hobsbawm (1995) fez o alerta de que os jovens não se interessam pela História e pelas aulas de História, vivendo em fluxo constante do tempo presente. Todavia, os historiadores, que também são professores da disciplina, podem adotar estratégias que mudem esse prognóstico, inserindo novas metodologias que despertem o interesse pelo aprendizado de História, tornando-a mais próxima da realidade vivenciada pelo estudante.

Entretanto, a utilização dos jogos nas aulas sem intencionalidade pedagógica seria a brincadeira pela brincadeira, um lúdico sem propósito, em que não há ganho

para a consciência histórica individual ou coletiva. Então faz-se necessário que a História esteja pedagogicamente inserida no contexto de jogar, para que as possibilidades de aprendizado sejam um possível caminho a ser percorrido, de forma, que no terceiro capítulo ao aplicar a teoria na prática docente pode-se auferir que o aprendizado foi eficiente entre os educandos.

Apesar do emprego e construção de jogos baseados em fatos históricos não ser um único caminho para as mudanças nas aulas de História, há de se reconhecer que se configura como uma importante estratégia didática a ser investigada. Pois, segundo a literatura abordada, tem a capacidade de despertar o interesse dos estudantes, possibilitando a disposição em compreender os conceitos históricos.

Ao compreender a importância da escrita da narrativa de um jogo para a aprendizagem histórica faz-se relevante entender como a construção narrativa que o indivíduo faz, está conectada a sua percepção e reflexões da História. O mesmo se dá na construção de jogos históricos pelos sujeitos do Ensino Médio, que a possibilidade de elaborar uma narrativa histórica através de um jogo demonstra ser factual.

Então, o que se espera é que o aporte dos jogos, aliado à intencionalidade educacional e à cultura juvenil, se configure em um direcionamento às modificações necessárias para a construção de narrativas históricas pelos discentes. Dessa forma, de acordo com a literatura, a inserção dos jogos como meio de incentivar a aprendizagem da disciplina, construindo narrativas, e investigando conceitos históricos é uma possibilidade viável para colaborar com a aprendizagem de História e estimular a progressão da consciência histórica dos estudantes.

2 UM JOGO ENTRE A TEORIA E A VIDA PRÁTICA: história do Ensino de História, Didática da História e Educação Histórica, possibilidades em um GDD.

“A incompreensão do presente nasce fatalmente da ignorância do passado”.

Marc Bloch

Este capítulo propõe uma revisão sistemática da literatura sobre o Ensino e Aprendizagem de História, ao mesmo tempo que questiona a forma em que a disciplina se organiza no Brasil e investiga as possibilidades de potencializar o aprendizado dos estudantes utilizando os pressupostos da Educação Histórica e a proposta da Aula-Oficina.

É necessário que fique frisado que os pressupostos utilizados não respondem a todas as perguntas sobre a temática e não tem a pretensão de abarcar sobre os todos estudos realizados sobre o tema e o objeto deste estudo. Também é necessário deixar evidente que a Aula-Oficina precisa ser adequada a realidade brasileira em que o estudante tem acesso limitado aos recursos que são necessários para que ocorra com o mesmo sucesso que em Portugal.

Ao iniciar o capítulo, é realizada uma análise para, de forma crítica, compreender a importância da introdução da Educação Histórica no Brasil nos anos 2000 e analisar a relevância dos resultados alcançados através dos seus pressupostos utilizados no ensino de História, alicerçados por políticas educacionais.

Por esse motivo é importante conhecer o que os pesquisadores do ensino de História pensam sobre esse campo. É feita, como foi exposto, uma análise sobre a Didática da História com o objetivo de compreender a Educação Histórica e sua prática e aplicabilidade através da proposta da Aula-Oficina, de Isabel Barca. Esse recorte historiográfico analisa e detém os pressupostos da Educação Histórica que fundamenta o método de ensino dessa dissertação e está sendo utilizado durante essa pesquisa para que os estudantes aprendam os conceitos históricos e principalmente, compreendam que esses conceitos fazem parte e interferem em suas realidades cotidianas.

Faz-se necessário compreender de que maneira se estabelece a Educação Histórica no Brasil, que ocorre com o convite para um seminário no Laboratório de

História da Universidade Federal do Paraná em que a portuguesa Isabel Barca participa no ano de 2003, e quais as mudanças ocasionadas nas pesquisas relacionadas ao ensino de História por esse pressuposto. Posto isso, também é importante compreender se há ganhos de aprendizagem utilizando essa linha de pesquisa e as consequências desse pressuposto teórico para o ensino de aprendizado da disciplina escolar.

2.1 Uma (breve) reflexão sobre o ensino de história

A disciplina de História, apesar de nem sempre ter o reconhecimento social pertinente, entrou para os currículos escolares brasileiros no século XIX e cumpriu diversas funções no decorrer do tempo. Ela, também, foi sendo adequada às políticas educacionais, que mudaram muito desde o tempo citado até o ano deste escrito, em 2021.

As pesquisas realizadas pela Historiografia, assim como a sua episteme, nem sempre chegam às escolas ou quando isso ocorre não é com a velocidade que essas mudanças possam ser sentidas como um impacto muito grande nos temas abordados pelos professores. Esses profissionais continuam trabalhando os conteúdos de uma forma muito semelhante ao tempo em que fizeram a graduação. Por isso, a importância de programas como o ProfHistória, uma vez que tendem a proporcionar o contato dos docentes com as novas abordagens historiográficas e novas metodologias.

É objetivo, também, realizar um estudo aprofundado sobre a Educação Histórica, que é um dos pressupostos teóricos utilizados para embasar essa dissertação, então esse será o objeto de um aprofundamento maior de estudo. Assim será traçada a trajetória constituída desde a organização das pesquisas na Inglaterra, por Peter Lee, até a sua chegada ao Brasil em 2003.

Dessa forma será realizada uma reflexão sobre as modificações que a Educação Histórica trouxe ao ato de ensinar e aprender História a partir dos anos 2000 quando Isabel Barca trouxe os pressupostos da Educação Histórica para o Laboratório de Pesquisa em Educação Histórica, Da Universidade Federal do Paraná, sediado em Curitiba, coordenado pela professora doutora Maria Auxiliadora Schmidt, ao palestrar durante a realização de um seminário organizado para esse fim.

Ao final do capítulo espera-se ter um panorama da História do ensino de História no Brasil e haver uma reflexão sobre as potencialidades da Educação Histórica como um aporte a aprendizagem para os estudantes do Ensino Médio.

2.2 O ensino de história no Brasil: da república ao século XXI - percepção histórica

O Ensino de História é um campo de pesquisa dentro da grande área de História que tem em sua delimitação na História Pública e que está subdividido em diversas linhas⁶ das quais fazem parte a pesquisa sobre: livros didáticos, a história do ensino de História, a formação de professores (inicial e continuada), o currículo, linguagens e o ensino de História, ensino de História e Historiografia, práticas de professores e alunos e a Educação Histórica.

É importante conhecer a historiografia sobre a disciplina no Brasil, pois segundo Bittencourt (1992), a História passou a ser organizada como componente curricular ainda durante o período imperial brasileiro, quando tinha o papel de complemento ao ensino de Latim e depois cumpria o mesmo papel no Ensino da História Sagrada. Então, compreender como a historiografia da disciplina escolar História foi organizada e questionar os rumos que a mesma está seguindo contemporaneamente nas novas orientações e na organização da Base Nacional Comum Curricular (BNCC) faz-se necessário.

Bittencourt (1992) traça uma importante análise histórica sobre como a compreensão sobre a disciplina foi sendo modificada sempre para se adequar aos projetos de poder vigentes, o que é evidenciado na escolha dos conteúdos históricos que deveriam compor o currículo escolar durante o decorrer do século XX.

As autoras Azevedo e Stamatto (2010) pautam o percurso metodológico da disciplina e trazem uma importante consideração, de que na época do Império o ensino e a aprendizagem de História eram percebidos como independentes, pois, enquanto o primeiro estava ligado exclusivamente a função do professor que era incumbido de realizar as palestras, o segundo era uma competência do estudante que

⁶ Definição de linhas de pesquisa, segundo a CAPES: "Linha de pesquisa representa temas aglutinadores de estudos científicos que se fundamentam em tradição investigativa, de onde se originam projetos cujos resultados guardam afinidades entre si".

deveria ter a capacidade de decorar nomes e datas para se sair bem nos exames. Segundo as autoras.

Neste ensino tradicional de História, caracterizado por métodos mnemônicos, por exercícios questões-resposta, a avaliação da aprendizagem era feita também de forma tradicional, através de questionários, arguições orais e provas escritas realizadas no final do processo, avaliando, portanto, apenas o resultado final. (AZEVEDO e STAMATTO, 2010, p. 704).

Esse método era criticado já no período e percebido como ultrapassado como as críticas do professor da Escola Normal do Rio de Janeiro, Jonatas Serrano, que segundo Azevedo e Stamatto (2010), propunha uma metodologia ativa e participativa dos estudantes, o que, infelizmente, não trouxe grandes modificações tendo em vista o prolongamento desse debate por todo o século XX.

Torna-se necessário compreender que o Ensino de História tem sido percebido como um campo de estudo da sua própria episteme, que é baseada nas produções dos professores e para os professores, além da dinâmica relacionada a esse campo disciplinar e os conhecimentos produzidos a partir da própria sala de aula. Em um estudo realizado por Schmidt (2014), o comportamento e a organização da área passam por uma análise onde é possível observar a constituição de uma cultura escolar própria em que a disciplina de História está inserida e faz parte em conjunto com outras disciplinas que compõe o currículo educacional. As políticas educacionais interferem nessa organização dos conteúdos e métodos na medida que a liberdade de cátedra do professor de História é limitada por essas interferências ao longo do tempo.

Para ampliar o entendimento sobre a temática mobiliza-se o texto “As diferentes concepções de ensino e aprendizagem no ensino de história”, de Maria Lima (2009), no qual a autora faz uma análise sobre o ensino de História, suas diversas perspectivas ao longo do tempo e o aspecto diverso entre a episteme historiográfica e a disciplina de História. Para tanto, Lima (2009), apresenta e analisa alguns aspectos nas narrativas da história, ao longo do tempo, desde a Antiguidade grega, até ao século XX, quando ocorre o desenvolvimento da perspectiva crítica em que pensa a reformulação da história ensinada em sala de aula.

Segundo Lima (2009), apesar das muitas mudanças ocorridas na historiografia relacionadas ao seu campo de pesquisa, incluindo pautas sociais, abordagens e métodos novos, o ensino de História continua seguindo os mesmos pressupostos que

já faziam parte dos ritos da sala de aula no início de século XX. Assim, Lima (2009) esclarece:

“[...] o ato de ensinar é complexo, exige domínio não só do assunto a ensinar ou sobre como ensinar, mas fundamentalmente do profissional docente sobre quais são os pressupostos da sua prática e o que realmente está ensinando quando ministra suas aulas”. (LIMA, 2009, p. 44)

A autora nos ajuda a perceber que para ser docente é necessário que haja o domínio não só dos conceitos e teorias da História, mas, também é importante mobilizar e saber como aplicar as técnicas e as teoria pedagógicas, pois para a docência é importante fazer com que o outro compreenda o pensamento científico dominado pelo especialista.

O objetivo maior de Lima (2009) é explicitar que o ato de ensinar é complexo, exige domínio não só do assunto a ensinar ou sobre como ensinar, mas fundamentalmente clareza por parte do profissional docente sobre quais são os pressupostos de sua prática e sobre o que realmente está ensinando quando ministra suas aulas. Isso é percebido analisando pesquisas realizadas no campo do ensino da História a respeito do fazer didático do professor, dessa mesma forma os aspectos da abordagem chamada de “tradicional” com o intuito de fornecer subsídios para pensarmos a permanência de uma concepção que vê a História como memória.

Ainda segundo Lima (2009), considerando os pressupostos apontados até aqui, os estudos no campo do ensino de História têm destacado também que a ação do professor em sala de aula é resultado de uma combinação resultante de sua concepção de História (Razão Histórica) e de sua concepção de aprendizagem (que hipóteses o professor possui sobre como o estudante aprende). De acordo com o texto, segundo os pesquisadores, ainda permanece no ensino de História uma tendência classificada indiscriminadamente de “tradicional” e que a autora acredita que a abordagem de História nas perspectivas da História Temática e de Metodologia do Ensino Baseada na Pesquisa se apresenta com respostas a essa tensão.

Nesse sentido, Lima (2009) na parte final do seu texto propõe “pensar o ensino no contexto de uma reflexão alimentada pelas pesquisas recentes do campo do Ensino de História pode tornar os estudos no interior das disciplinas de Prática de Ensino de História e Estágio Supervisionado um delicioso desafio”. Essa proposta mantém a dicotomia ainda imperante na academia da separação entre História e

Educação. Algo que vai em contrário à proposta da Didática da História formulada por Rüsen.

2.3 O ensino de história no Brasil: reflexão a partir do método

O momento histórico logo após a Proclamação da República gera um novo cenário político que mobiliza o ensino de História para a formação de uma nova identidade nacional. Nesse sentido, os antigos ícones do período imperial deveriam ser deixados de lado e deviam ser alçados novos heróis e novos fatos históricos que colocassem a República como o novo a ser evidenciado. Então, o ensino de História passou a cumprir esse papel e ajudar na formação dessa nova identidade nacional republicana.

Dessa forma, para Bittencourt (2018) afirma que o ensino de História nas escolas brasileiras teve que passar por problemas e percalços semelhantes aos enfrentados e percorridos em outros locais, apesar de estar sujeito as especificidades locais.

Durante o século XIX, a História sofreu uma intensa reformulação em sua episteme e buscou o status de ser reconhecida como uma ciência. Então para que esse intento fosse efetivado houve um afastamento entre a ciência História e a História que era ministrada com o objetivo de promover o aprendizado.

As principais mudanças tiveram seu epicentro nas universidades europeias, mas reverberaram em centros de estudos de História a nível mundial. No Brasil, foi encetado no final do século XIX, coincidindo com a Proclamação da República.

A organização dos componentes curriculares das escolas definiu-se como um conhecimento próprio com estrutura e métodos intrínsecos ao fazer pedagógico e diferente das matrizes acadêmicas apesar de abordar as mesmas temáticas como objeto de interesse, sendo consubstanciada pelos objetos de estudo da historiografia.

Assim compreender as diversas inferências e interferências que a História sofreu como componente do currículo escolar torna-se importante para compreender o papel da Educação Histórica como um promotor da compreensão da ciência História e sua importância para esse trabalho.

Segundo Schmidt (2014), o autor João Ribeiro, no prefácio de seu livro, relata a ênfase dada por Araripe Júnior às modificações que estavam ocorrendo no

continente europeu a respeito da História e do seu ensino, e da necessidade de que o mesmo ocorra no Brasil.

Schmidt (2014), na mesma obra, continua e explica as diversas mudanças sofridas pelo Ensino de História no Brasil nas diversas épocas e, na maior parte das vezes, incitadas por políticas educacionais, em um tensionamento que reflete na compreensão da História pelos estudantes. Esse relato também se baseia na obra de Jonatas Serrano e Murilo Mendes, que, em 1935, mais uma vez constatam a crise que o método de ensino de História estava atravessando, pois apesar de diversos avanços em outros campos seu ensino ainda estava baseado na memorização.

Dessa forma, com a Reforma de Francisco Campos, que propunha o rompimento da visão tradicional, que ainda incorporava História Sagrada em seus pressupostos, migrou-se para uma História que se baseava e fundamentava no positivismo. As pesquisadoras Azevedo e Stamatto (2010, p. 711) afirmam que “Até a referida reforma, a história ensinada caracterizava-se como sendo fruto da construção de verdades indiscutíveis e relatadas sem que fosse demonstrada a intervenção do narrador”. Nesse período a História era vista como uma narração linear dos fatos passados em os atos heroicos dos líderes da nação deveriam ser exaltados e conhecidos.

Assim, o positivismo ganha proeminência e passa a fazer parte do cenário educacional brasileiro. Contudo, a educação continuou sendo priorizada para os que estavam carregando o “fardo” de conduzir a sociedade ao progresso. Esse pensamento é muito semelhante ao do europeu do final do século XIX, que se via como o único condutor do saber, conhecimento e civilização, ou seja, era voltado à elite brasileira. Por este motivo, o golpe de Vargas, em 1930, não representou mudanças significativas ao cenário educacional e a construção da identidade brasileira.

Para o processo de construção de um currículo escolar para a História levou-se em conta o cidadão que se deveria formar e um silenciamento dos regionalismos em detrimento ao nacional representado pelo Rio de Janeiro, capital federal, que passa a representar a cultura brasileira. Isso só é diminuído nos Estados que tem um crescimento econômico grande e que propagam sua regionalidade como representante da coragem cultura do país. Dessa maneira, excluem-se os descendentes de escravizados, os indígenas e todos que não tem uma cidadania

considerada relevante e completa pelas elites brasileiras. Esses são os excluídos dessa nova História republicana, o que representa a proposta de silenciamento dos grupos não-hegemônicos no Brasil.

Por esses motivos o ensino de História durante a República caracteriza-se pela valorização do estudante que conseguia memorizar datas e fatos históricos, mesmo que logo em seguida aos exames não recordasse mais o que havia estudado. Segundo Guimarães (2012), estudava-se uma história positivista onde as grandes personalidades e os heróis eram os principais conceitos substantivos e representantes de toda a humanidade como um exemplo a seguir, baseando-se na História Historicizante de Leopold Von Ranke.

Com o advento da ditadura civil militar no Brasil, durante a década de 1960, a crise em relação ao método de ensino de história se intensifica, pois agora deixa de existir como disciplina escolar e passa a compor as Ciências Sociais, em fusão com a Geografia o que intensifica a falta de adequação a realidade social, que oferecia aos estudantes diversos recursos tecnológicos fora do ambiente escolar, como o rádio e a televisão.

Nesse período ocorre algumas modificações em relação ao método de ensino e aprendizagem de história em que o tecnicismo era o principal referencial metodológico baseado no *behaviorismo*, em que o professor continua como o único centro da aula e estimula ou não determinadas respostas dos estudantes. Baseando-se nesse pressuposto os meios empregados passaram a ser valorizados, apesar de que o aluno continuava sem ter o senso crítico levado em conta. Diante disso, o que importa são os recursos utilizados nas aulas e se considera que a aprendizagem ocorre no processo, durante o estudo dos conteúdos. A aprendizagem, portanto, é “medida” com questões objetivas e questionários padronizados.

No final do século XX e na primeira década do século XXI, segundo Azevedo e Stamatto (2010), o aprendizado baseado em competências retorna ao educador e é lhe dada a responsabilidade do aprendizado e sucesso dos estudantes nas avaliações. Muitas vezes este se vê acuado quando, por motivos diversificados, os educandos não logram a aprovação, pois não foram “instrumentalizados” com as competências necessárias.

Com a redemocratização do Brasil, após a década de 1980, o ensino de História experiencia um avanço de propostas inovadoras e recursos metodológicos. Muitas delas incorporadas às recentes políticas educacionais.

Na segunda década do século XXI observa-se as correntes teóricas que defendem as pedagogias críticas reflexivas, que pensam que a aprendizagem está alicerçada na estruturação de um currículo que estimule a identidade e o senso crítico dos sujeitos. Isso ocorre na perspectiva segundo Azevedo e Stamatto (2010) em que

[...] aprender é um aspecto constitutivo da identidade de cada um e ensinar é formar". A partir desse pressuposto o ensino de história passa a estimular o senso crítico e em que a formação política deveria ser a prioridade, ao invés do aprendizado dos conteúdos. (AZEVEDO e STAMATTO, 2010, p. 707)

Organizado a partir desse pressuposto o estudante passa ser estimulado ao debate e a participação durante as aulas, além de ter seus conhecimentos prévios valorizados como forma de estimular o aprendizado. Assim, segundo Azevedo e Stamatto (2010):

O processo de ensino-aprendizagem baseia-se em ações coletivas, partindo da realidade social dos alunos e do desenvolvimento de habilidades voltadas para a ampliação do pensamento crítico e participativo. Significa entender a aprendizagem como um processo educador, formador da personalidade do indivíduo. (AZEVEDO e STAMATTO, 2010, p. 708)

As autoras Azevedo e Stamatto (2010) explicitam ainda mais, sobre como o aprendizado de História

Decorrente do exposto, para o processo ensino-aprendizagem da História, especificamente, aparece a preocupação com os sujeitos históricos, individual ou coletivo, cujas ações fazem história. Os alunos são sujeitos e constroem a história de seu grupo e sociedade. As práticas didáticas buscam problematizar a relação passado-presente e, em geral, tomam a realidade do aluno como ponto de partida. (AZEVEDO e STAMATTO, 2010, p. 709)

Dessa forma entende-se que o ato de aprender a História está imbricado com os saberes sociais e deve ser contextualizado, além de incentivar ao pensamento crítico e ser um processo de troca de saberes e experiências com o ambiente (território) a que este estudante pertence, gerando um sentimento de pertencimento ao sujeito que se enxerga como um ator histórico.

2.4 A Didática da História e a Aprendizagem Histórica

O estudo sobre a aprendizagem de História é uma inquietude que toma fôlego após a Segunda Guerra Mundial, principalmente no continente europeu, e se intensifica nos anos 90. Essas pesquisas foram realizadas principalmente na Inglaterra e Alemanha, mas também nos Estados Unidos da América e no Canadá. Elas são iniciadas pela percepção dos estudiosos sobre a falta de interesse dos estudantes em estudar a História, além da percepção de que os métodos empregados para que isso ocorra, não respondem mais aos sujeitos a que eles se destinam. Contudo, as teorias de aprendizagem de Piaget chamam a atenção, pois afirmam que não é possível aprender História nas séries iniciais, o que gera uma grande inquietude.

Então tem sido realizadas pesquisas para que a própria História possa responder se essa episteme é verdadeira ou falsa e, também, sobre qual a melhor maneira de se aprender História e como esse aprendizado pode ser mais bem compreendido pelos sujeitos.

É imprescindível conhecer os estudos de Jörn Rüsen para entender a Didática da História e como essa impacta nos estudos da aprendizagem histórica, pois segundo Schmidt (2017) Rüsen analisa, através do estudo da Consciência Histórica, as contribuições da Aprendizagem Histórica para o ensino e pesquisas de História, criando um paradigma sobre a temática em que se configura uma nova episteme em que o ensino e a aprendizagem de História são analisados sob uma perspectiva diversa do habitual.

Os estudos de Rüsen estão centrados na Didática da História e essa no aprendizado de História, a esse respeito toma-se a explicação de Schmidt (2017):

Depreende-se então, que na perspectiva ruseniana, a aprendizagem constitui a centralidade da Didática da História e que seus fundamentos estão na própria ciência da História, porque “a especificidade da aprendizagem histórica só pode ser entendida se forem também entendidos os respectivos processos e formas de lidar com a experiência do passado. Pois é somente por intermédio desses processos que o passado se torna história. (SCHMIDT, 2017, p. 39)

Então na perspectiva de Rüsen o aprendizado de História está centrado na própria ciência de referência, que instrumentaliza os sujeitos à compreensão dos seus pressupostos e conceitos substantivos.

Esse entendimento sobre a aprendizagem difere do que já estava estabelecido no conceito de transposição didática de Chavallard⁷, pois esse autor percebe o ensino de História de forma hierarquizada: das universidades para as escolas, mediada pela pedagogia. Essa ideia Rüsen denomina, segundo Schmidt (2017, p.62), de “didática da cópia”, pois inicia quando há o deslocamento do aprendizado de História da ciência referencial, que termina por perder a sua função prática na vida dos sujeitos e afastar-se de sua função primordial que é suprir as carências de orientação na vida prática das pessoas.

Essa concepção, é o que ele chamou de competência narrativa da consciência histórica. Nessa perspectiva, a possibilidade de elaborar uma narração é fundamental, sendo a atividade discursiva parte do processo de compreensão da existência temporal do ser humano. Assim, o teórico alemão destaca alguns aspectos que considera importante sobre o aprendizado histórico, tais como: a consciência histórica e sua importância no aprendizado, as formas de aprendizado, os níveis do aprendizado e os objetivos do aprendizado.

A esse respeito é importante destacar a apreciação feita pelo historiador e pesquisador do Ensino de História, Rafael Saddi, sobre o estudo da Didática da História no Brasil. Saddi (2014, p.134) faz uma leitura crítica da forma que a Didática da História é compreendida no Brasil e enfatiza a falta que os demais teóricos alemães fazem nos estudos brasileiros. Pois, segundo o pesquisador, causa uma falsa impressão de exclusividade de Rüsen na elaboração do conceito e teórica, além de descontextualização dessa área do cenário histórico em que esse campo foi forjado na sociedade germânica.

O autor também faz um alerta imprescindível para a compreensão desse trabalho, a confusão entre a Didática da História, de origem germânica, e a Educação Histórica, de origem anglo-saxã, essa última que é o principal referencial no que diz respeito ao método investigado nesta pesquisa. Em seu texto, Saddi (2014) faz um estudo que deixa bastante claro a diferença entre as duas teorias que tem sua centralidade na aprendizagem de História e dessa forma as diferencia:

⁷ Chavallard. Yves afirma em seu artigo “história das disciplinas escolares” que os professores disciplinares utilizam os conhecimentos das pesquisas científicas e os adaptam para que os estudantes consigam compreender, se configurando não um conhecimento novo, mas uma transposição didática.

A Educação Histórica se formulou como uma metodologia ou como um campo de pesquisa das ideias históricas de sujeitos em situação escolar, com óbvias implicações didáticas para o ensino da história; enquanto a didática da história era entendida não como uma metodologia ou um campo de pesquisa, mas como uma nova disciplina capaz de abarcar diferentes metodologias.

Obviamente, os pesquisadores brasileiros da educação histórica tiveram uma importância fundamental na divulgação de diferentes conceitos formulados pela didática da história alemã³, tais como os conceitos de consciência histórica, aprendizagem histórica e cultura histórica. Mas, isto não torna educação histórica e didática da história a mesma coisa, embora possam, em nossa opinião, se relacionar de maneira bastante produtiva. (SADDI, 2014, p.135)

Compreender a diferença entre as teorias citadas, proporciona com que a reflexão em relação a aprendizagem de História seja mais aprofundada, pois assim é possível amplificar as possibilidades que as mesmas trazem sobre a forma que se aprende História e os usos possíveis dessa aprendizagem na vida prática. Por isso, é importante refletir sobre as diversas maneiras que a Didática da História é compreendida do Brasil e as limitações impostas pela língua original, o germânico, que representa uma barreira a compreensão do campo.

Essas limitações são amplificadas pelas traduções existentes se concentrarem em poucos teóricos, com concentração em Jörn Rüsen, o que passa uma falsa perspectiva que esse é o único teórico sobre o tema e os trabalhos se concentrarem em suas pesquisas sem levar em consideração os demais pesquisadores e a trajetória alemã da Didática da História. Diante disso, para que a compreensão fosse amplificada, outros autores que pensam sobre a Didática da História deveriam ter suas obras acessíveis aos estudiosos ampliando as possibilidades de compreensão e de estudo, sem a limitação de um único autor. Por isso, a reflexão de Saddi (2014) torna-se significativa aos pesquisadores.

Então, a Didática da História propõe retirar a exclusividade da ciência histórica da academia e das instituições escolares para deixá-la livre e assim ser aplicada na vida dos sujeitos. Seguindo essa reflexão, Saddi (2010, p. 75) afirma que “Didática da História” não lida simplesmente com a educação ou com o ensino, mas com o modo como as representações sobre o passado produzem compreensões do presente e projeções de futuro”.

Rüsen (2010) ressalta que concepções teóricas do aprendizado podem ser aplicadas às especificidades da história no curso da Didática da História e, tendo a consciência histórica como seu objeto mais importante. Segundo o autor, vai ser a

Didática da História, através do desenvolvimento da consciência histórica que se percebe a aprendizagem histórica. Dessa forma, Rüsen (2010) explica “a didática da história se volta para aqueles processos mentais ou atividades da consciência sobre os quais afinal se funda a referência do aprendizado histórico à história”.

O autor sinaliza que o “aprendizado histórico pode ser posto em andamento, portanto, somente a partir de experiências de ações relevantes do presente” (RUSEN, 2010, p. 44). Essa ideia vai ao encontro, de uma certa forma, ao pensamento freiriano de que os estudantes possuem previamente uma “leitura do mundo” adquirida nas interações extraclasse. E a partir dessa interação que ele busca ampliar essa “leitura”.

Como o teórico alemão aponta, que dessas experiências surgem os questionamentos, em relação ao passado, que o levará a apreender o conhecimento histórico, que se transformará numa narrativa, no qual se constrói a identidade histórica. No texto, Rüsen (2010) destaca que de acordo com as quatro formas típicas de construção narrativa de sentido sobre a experiência temporal, diferenciam-se quatro formas de aprendizado histórico: o tradicional, o exemplar, o crítico e o genético.

Essas formas de narrar o passado são concebidas como um processo que resulta de diferentes níveis de aprendizado, ou seja, em que cada nível de aprendizado descreve um pressuposto necessário para o outro, assim elas podem servir para distinguir períodos e níveis de desenvolvimento da consciência histórica, disposto como consequência estrutural de um aumento de experiência qualitativo e duradouro, mas o mesmo indivíduo pode estar em diferentes níveis de consciência históricas nos diversos aspectos das suas relações sociais.

Segundo Schmidt (2017), Rüsen instiga a refletir sobre a importância de aprender a História, mas não como um saber estático, que fica nos livros e sim como algo que nos modifica a ponto de refletir em nossa identidade e a práxis das nossas relações sociais. O que de forma prática orientaria a como utilizar o conhecimento histórico para compreender a sociedade em que se vive e como modificar de forma eficaz essa própria sociedade trazendo benefícios para os partícipes.

Ainda de acordo com a autora, o teórico alemão afirma que a episteme da História enquanto ciência se perdeu quando foi transposta para o saber escolar e esse é um dos pressupostos que a Didática da História se propõe a recuperar, trazer a busca do conhecimento histórico para o ambiente da escola.

Esse pensamento se torna claro ao se examinar a matriz disciplinar do pensamento de Rüsen, apresentada em diversas obras do autor, assim como a produzidas a partir de análises e estudos realizados pelo Laboratório de Pesquisa em Educação Histórica, LAPEDUH, pertencente a Universidade Federal do Paraná. O grupo, que é coordenado pela professora Maria auxiliadora Schmidt, conta com a colaboração de diversos estudiosos do tema, inclusive a professora portuguesa Isabel Barca. Em Schmidt (2017, p.63) encontra-se uma explicação da matriz da Didática da História em que sua compreensão é facilitada:

A matriz sugere a imprescindível relação entre a vida prática dos sujeitos – professores e alunos - e a ciência da história, quando se propõe um processo de ensino e aprendizagem, pois ela é o ponto de partida e de chegada do ensino de história, partindo das carências e interesses dos sujeitos, sempre relacionados ao mundo onde eles estão e poderão ser envolvidos. Estes interesses indicam a ida às teorias da aprendizagem, depositárias dos conceitos históricos, sejam eles substantivos (relacionados aos conteúdos da história), ou epistemológicos (relacionados aos processos cognitivos do pensamento histórico, tais como evidência e explicação histórica).

Nesse sentido, Schmidt (2017) posiciona-se a esse respeito ao afirmar que partindo do ponto que a aprendizagem histórica pressupõe a interiorização do conhecimento do objeto estudado é importante visitar a teoria de Rüsen para compreender como e quais as possibilidades dos seus usos, principalmente na dinâmica das aulas de História na Educação Básica.

De acordo com Rüsen (2010), a aprendizagem constitui a centralidade da Didática da História e que seus fundamentos estão na própria ciência da História. Nas palavras do teórico:

Porque a aprendizagem histórica só pode ser entendida se forem também entendidos os respectivos processos e formas de lidar com a experiência do passado. Pois é somente por intermédio desses processos que o passado se torna história. (RÜSEN, 2010, p. 43)

A questão central na aprendizagem histórica é compreender como o pensamento histórico contribui para orientar, temporalmente, a vida humana para dentro (identidade) e para fora (práxis). Quando se propõe um processo de ensino e aprendizagem é necessário partir da vida prática dos sujeitos (professores/alunos).

Dessa forma é importante retornar a Saddi (2014) e compreender que diferente do caso alemão, no Brasil a Didática da História tem seus estudos centrados no ensino

de História escolar, centralizando os estudos em como ensinar a ciência de referência na Educação Básica. Outra grande diferenciação, segundo o autor, é a busca dos pressupostos metodológicos e teóricos na Pedagogia para compreender a aprendizagem de História e alicerçar seus estudos.

Ainda segundo o Saddi (2014, p. 140) é possível identificar a Didática da História no que ele denomina “[...]de quatro reduções”. O estudioso passa a explicar que podem ser metodologia ou técnica de ensino, ensino escolar (se restringindo a Educação Básica), em associação com a pedagogia (que fornece subsídios para que a aprendizagem de História ocorra), e como campo de formação prático sem uma epistemologia construída como área científica.

Nesse ponto, Saddi (2014) reconhece a contribuição dos teóricos alemães para a compreensão da História como um referencial temporal na vida prática das pessoas, pois através da Didática da História é possível investigar o papel que a ciência de referência tem na vida cotidiana dos sujeitos. Então ao compreender que esse campo de estudos tem um papel referencial ao concernir a História e sua aprendizagem, o estudo da Didática da História torna-se referencial para esse trabalho que baseia a aprendizagem da História pelos estudantes na construção de suas narrativas sobre os conceitos substantivos.

Corroborando com o pensamento de Saddi (2014), o teórico Borries (2018) ao escrever sobre a Didática da História afirma que diversos teóricos tentaram definir e delimitar o que seria a consciência histórica a sua estrutura, mas ainda não há um consenso. Além disso, esse teórico estabelece que a cultura histórica, a identidade histórica e a competência histórica representam na verdade aspectos que podem auxiliar na compreensão a partir do ensino de História, como pode ser observado no Quadro 1.

Quadro 1 – Cultura histórica, identidade histórica e competência histórica

Dimensões da consciência histórica	Explicação e descrição da função	Explicação a exemplo do documentário-drama cinematográfico “A saudade do Walerian Wróbel”
Participação na cultura histórica	Apresentação, recepção e comunicação de narrativas históricas na sociedade	Livro com reconstrução e documentação 1986, revogação do julgamento como

		assassinato 1987, documentário-drama 1990, resenhas, prêmios
Contribuição para a identidade histórica	Auto posicionamento de indivíduos e grupos ao longo do tempo, a relação entre interpretação do passado, percepção do presente e expectativa de futuro	“Lutoconsolador” na nação vitimizada” polonesa, “abalo vergonhoso” na “nação agressora” alemã
Desenvolvimento de competência histórica	Habilidade transferível e disposição para o “pensamento histórico” em novos contextos/ conflitos	Análise crítica do filme (sua feitura e confiabilidade) – sem destruição de seu efeito

Fonte: Borries (2018).

Dessa forma Borries (2018) delimita como a cultura histórica como a parte da história relacionada à comunicação, produção, apresentação e consumo, de e sobre narrativas históricas. É importante perceber que na visão do autor a própria ciência História seria também cultura histórica. Já o segmento em que os sujeitos e grupos definem suas identidades, mas em longa duração agindo e reagindo as dificuldades e diferenças entre passado e presente é definido como identidade histórica. Todavia, a forma como os indivíduos conseguem compreender, posicionar-se e aprender o estudo da História, sem limitar-se ao cognitivo é a competência histórica.

Compreendendo Borries, o ensino de História utiliza-se da cultura histórica para estimular nos sujeitos a identidade histórica através do desenvolvimento da competência histórica. Dessa forma, em uma aula de História em ambiente escolar mobilizaria e colocaria em ação todos os aspectos que validariam a teoria do próprio Borries.

Por conseguinte, torna-se de grande relevância albergar as teorias da aprendizagem, depositárias dos conceitos históricos, sejam substantivos ou epistemológicos. Nessa relação do ensino e aprendizagem se percorre o mesmo processo constitutivo da produção do conhecimento histórico.

O trabalho com fontes históricas torna-se fundamental como método de ensino. Assim, a matriz rüseniana da Didática da História no Brasil sugere uma relação entre teoria da História e a própria Didática da História. Tal relação indica ser imprescindível

que o processo de ensino e aprendizagem da História precisa parametrizar-se na ciência de referência sobre as diversas formas e conteúdos pertinentes à aprendizagem.

Por conseguinte, não deve ser compreendido como uma mera consulta, feita de forma simples e de qualquer forma, mas a partir da compreensão de que os estudantes necessitam dos conceitos substantivos para ampliarem sua percepção do passado. Isso permite que se orientem no tempo, expandindo e incorporando, dessa maneira, a História com a utilização dos conceitos metahistóricos.

Então, o que é aprendizagem histórica? Para Rösen (2010), se trata de um processo básico e fundamental que tem como referência a ciência da história e isso leva à mudança da Didática da História para a consciência histórica como base de todo o ensino e aprendizado da história, podendo-se associar e explicar a consciência histórica como teoria da aprendizagem histórica.

Esse conceito tão caro a alguns teóricos da História não é uma unanimidade, pois existem diversos autores que observam com reservas o uso da narrativa como um recurso de compreensão e aprendizagem da ciência.

Nesse sentido, a perspectiva da aprendizagem somente pode se orientar na direção de que o sujeito é construtor do seu aprendizado. Assim, aprender história significa aprender a narrá-la, de tal forma que, nela e com ela, seja possível encontrar o reconhecimento, sem o qual não gostaríamos de ser ou de poder ser.

Desse modo, a aprendizagem histórica só ocorre quando é possível processar a experiência da mudança temporal do mundo humano, produzindo um sentido histórico. É importante ressaltar que para ocorrer a aprendizagem histórica, a partir da experiência temporal, alguns desafios devem ser assumidos e Schmidt (2017) faz os seguintes questionamentos:

O desafio da experiência histórica – o que eu percebi? o desafio de compreender o passado alheio – o que significa? o desafio da orientação da dimensão temporal de sua própria vida – onde é o meu lugar? E o desafio de escolher suas próprias motivações – o que eu posso fazer no futuro? (SCHMIDT, 2017, p.62)

Em relação a metodologia do ensino de História, Schmidt (2017) sinaliza que a aprendizagem histórica deve ser baseada em múltiplas perspectivas e narrativas, e que a autoatividade do aluno é fundamental para que ele opere sua identidade de uma forma discursiva, argumentativa, necessária à orientação temporal. O princípio

metodológico da multiperspectividade nas aulas de História deve ser reconhecido como essencial, significando que as experiências históricas precisam ser de tal forma apresentadas, que causem uma identificação com o envolvimento dos alunos, a partir da divergência entre os diferentes pontos de vista.

Assim, a aula de história não deve e não pode evitar uma participação dos sujeitos com suas ideias prévias a respeito dos diversos conteúdos estudados, com a qual os alunos trazem seus próprios pontos de vista e sua perspectiva da interpretação histórica. Um princípio metodológico fundamental é que ensinar História significa contribuir para que o aluno aprenda a narrar a história, de tal forma que, nela e com ela, possa encontrar a valorização dos seus saberes e aprimorar seus conhecimentos sobre a História ampliando a compreensão da sociedade em que vive nos diversos tempos históricos.

Ampliando a reflexão sobre a temática, Schmidt (2017) destaca a proposta de uma Aula-Histórica, que segundo ela estrutura-se a partir de um processo que obedece a determinados fatores:

[...] como compreender como o pensamento histórico contribui para orientar, temporalmente, a vida humana para dentro (identidade) e para fora (práxis) e que, na prática da aula de história, ocorrem de forma interdependentes. (SCHMIDT, 2017, p. 62)

A teórica faz uma crítica aos atuais programas do governo como Parâmetros Curriculares Nacionais e Base Nacional Comum Curricular, que segundo a autora, revelam a separação entre a Didática da História e a História acadêmica, que empurra a questão do ensino e aprendizagem para o âmbito da cultura escolar, supervalorizando as relações com teorias pedagógicas, como a pedagogia das competências.

Ainda segundo Schmidt (2014), é possível perceber o seguinte cenário,

De um lado, diferentes projetos reformistas que acolhem, alguns deles, perspectivas teóricas e metodológicas mais pertinentes à história dos movimentos sociais e do trabalho; de outro, projetos inovadores que sugerem adoções de novas concepções metodológicas como a introdução da história temática mais articulada a alguns autores dos Annales, sugerida, entre outros, pelos Parâmetros Curriculares Nacionais (1998). Este confronto está relacionado, sem dúvida, ao contexto em que a sociedade brasileira, recém-saída do período ditatorial, empreende a busca dos seus novos caminhos. (SCHMIDT, 2014, p. 62)

Os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs) baseavam-se na psicologia construtivista e na transposição didática o que terminou por recrudescer ainda mais o afastamento entre a História acadêmica e escolar, pois muitas vezes os avanços metodológicos e de áreas de estudos da primeira não chegam ao ensino de História.

Schmidt (2014) enfatiza que muitas vezes as políticas educacionais terminam por solidificar metodologias que não alcançam as diversas realidades dos sujeitos, pois cristalizam e engessam os conceitos substantivos a serem trabalhados pelos professores. Então, esses passam ser a meros reprodutores de conteúdos e métodos dos manuais e assim terminam por afastar os estudantes do aprendizado de História, na medida que esses conceitos substantivos não representam e estimulam os estudantes que estão em suas classes.

Ocorre, então, o deslocamento da cultura histórica para a cultura escolar, centrada na preocupação com a transposição didática, privilegiando os métodos de ensino por competências e habilidades.

Partindo das contribuições de Rüsen, os professores de história deveriam abandonar a ideia de que aprender história significa acumular conhecimentos, mesmo que adotando metodologias ativas e lúdicas e que aprender história não é manter-se no nível do senso comum ou adquirir bom senso a respeito das questões do passado.

O objetivo é uma consciência crítico-genética, onde a relação presente e passado seja fundamentada em narrativas mais complexas, que se prestem à uma orientação temporal para a vida presente, baseadas em alguns princípios como a liberdade, democracia e direitos humanos.

É importante destacar aqui que os estudantes desconhecem como a história é produzida, e isso dificulta o aprendizado de história. Pois, no texto de Schmidt, ela vai destacar que “na relação ensino e aprendizagem [o percurso] deve ser percorrido o mesmo processo constitutivo da produção do conhecimento histórico” (SCHMIDT, 2017, p.63). Daí a relevância da Didática da História percebida como uma disciplina que vai atuar no sentido de romper essa “estrita divisão de trabalho”, como escreveu Rüsen.

Ainda refletindo sobre as teorias de Jörn Rüsen, Schmidt (2017) traz a reflexão desse teórico sobre a aprendizagem histórica como um processo de articulação de sentidos entre experiências históricas e o cotidiano, como orientação para presente e futuro, ou seja, um processo de desenvolvimento da consciência histórica, onde o

professor trabalha ajudando a dar complexidade a esses sentidos. Nesse processo, a própria Consciência Histórica, como a capacidade humana de dar sentido ao tempo para orientação da vida prática, e a competência “narrativa”, como ferramenta de conexão entre o passado e os sentidos do presente, se mostram fundamentais para entender a aprendizagem histórica.

Nesse ponto, torna-se primordial compreender como e qual a ação da narrativa no aprendizado histórico partindo da Didática da História. Segundo Rüsen, durante as décadas de 60 e 70 houve um intenso questionamento sobre as formas, os meios que as pessoas aprendem e a Didática da História que estava interligada a Didática Geral, que faz parte da Pedagogia.

É importante frisar que nesse período tem-se a escrita dos livros de Michel de Foucault, “Vigiar e Punir”, e de Pierre Bourdieu e Jean-Claude Passeron, “A Reprodução” - elementos para uma teoria de sistema de ensino, que tecem duras críticas a organização escolar, assim como a forma como se organizava o ensino, que não se preocupava com o aprendizado e nem em formar cidadãos críticos.

Rüsen mobiliza outros teóricos da Didática da História para demonstrar que esta começa a perceber a importância de focar no aprendizado através dos pressupostos da ciência de referência. Por isso, defende a utilização da ciência de referência, associada a Psicologia Cognitiva, para compreender como o aprendizado histórico se estabelece na vida dos indivíduos. Todavia, segundo o autor, os teóricos da Didática da História corroboram com a percepção de que ainda não foi possível responder aos questionamentos sobre o ensino e aprendizado de História. Segundo Rüsen (2016):

As inovações teóricas da aprendizagem e sua apreensão como objeto da Didática da História implicaram em uma profunda crítica de antigas determinações psicológicas do desenvolvimento do aprendizado na escola: o desenvolvimento foi desnaturalizado como processo de aprendizado e, com isso, compreendido no domínio da competência do ensino. (RÜSEN, 2016, p. 84)

Dessa forma, apesar da realização de testagens em situações empíricas, a Didática da História, assim como a Didática Geral, ainda carece de mais elementos para que seja possível ter certeza de sua sistematização enquanto teoria de aprendizado de História. Nesse ponto, Rüsen (2016) explica os motivos da sua reflexão:

[...] pois a teoria social a que se recorre ainda não chegou a usar sua função de crítica da ideologia para conjugar-se, criticamente, com outras abordagens da Didática da História e elaborar uma explicação teoricamente consistente e empiricamente controlável do aprendizado histórico, em que esse aparece como processo mental específico (para além de uma funcionalidade social abstrata). (RÜSEN, 2016, p.85)

Então, é possível compreender através dos escritos do autor que apesar dos avanços nas pesquisas, ainda são necessários novos estudos para que se possa ter certeza quanto as possibilidades da Didática da História.

No ponto seguinte do texto o autor inicia relacionando a Didática da História e as teorias de aprendizado histórico a busca pela compreensão da consciência histórica a que Rüsen (2016) classifica como “[..] seu objeto mais importante” e segue em sua reflexão,

Com a consciência histórica, a referência à História, no aprendizado histórico, é levada a seu nível fundamental e, ao mesmo tempo, genérico, ainda antes da explicação científica de "História", mediada didaticamente, como conteúdo de aprendizado. Com isso, a Didática da História se volta para aqueles processos mentais ou atividades da consciência sobre os quais, afinal, se funda a referência do aprendizado histórico à História. (RÜSEN, 2016, p.85)

Dessa forma, a Didática da História mobiliza seus pressupostos para através da História objetivando compreender como os sujeitos utilizam-se da consciência histórica e da própria História para orientar-se temporalmente e a partir de então dar sentido à sua vida prática. Rüsen cita Schôrken (1970), que esclarece a importância do aprendizado de história conjugado com a consciência histórica para a construção de uma “identidade, lealdade, simpatia” e Jeismann (1980) percebe como os sujeitos desenvolveram perspectivas de “análise, julgamento de mérito e de valorização”, como autores que referendariam esse pressuposto proposto.

Nesse ponto Jörn Rüsen questiona se a consciência histórica não teria como única função operacionalizar a aprendizagem de História, sendo um simples instrumento com diversas perspectivas, mas ainda assim com uma única finalidade. Assim, a narrativa histórica seria a operação mental primordial nessa perspectiva que possibilita processar e construir didaticamente o pensamento histórico, trazendo sentido a experiência contextualizada sobre o tempo aos sujeitos, ao mesmo decurso que as competências sofrem progressão. Rüsen (2016) torna mais claro ao afirmar:

A narrativa histórica pode, então, em princípio, ser vista como aprendizado quando, com ele, as competências forem adquiridas através de uma função

produtiva do sujeito, com as quais a história será apontada como fator de orientação cultural na vida prática humana. Trata-se de uma significativa orientação da vida prática humana relacionada a três dimensões temporais, através da visualização do passado, resumidamente formulado em um termo: "competência narrativa". (RÜSEN, 2016, p. 86)

Seria essa competência narrativa que proporcionaria que os sujeitos tivessem a possibilidade de utilizar os conhecimentos históricos em sua vida, colocando em prática o saber e localização temporal como uma competência com significância para si. Nesse sentido, é importante mobilizar Ricoeur (1994, p. 11) "A tese fundamental, fundadora do empreendimento, é forte, é a narrativa que torna acessível a experiência humana do tempo, o tempo só se torna humano a partir da narrativa". Então a competência narrativa traria sentido as experiências do passado, perspectivas do futuro no momento presente dos indivíduos. Assim, o conhecimento estaria posto em prática no momento em que se vive, a cada ação e reação na organização temporal.

Destarte Rüsen (2010) explica a importância da competência narrativa para a História e por conseguinte para a consciência histórica quando afirma:

Essa competência pode se definir como a habilidade da consciência humana para levar a cabo procedimentos que dão sentido ao passado, fazendo efetiva uma orientação temporal na vida prática presente por meio da recordação da realidade passada. (RÜSEN, 2010, p. 37)

À vista disso, segundo Rüsen (2010) somente quando a História passar a ser compreendida como uma ciência que tem como função utilizar as experiências do passado como marco orientador das ações do presente e não como mero acúmulo de experiências pretéritas que ela cumprirá sua função social. Isso possibilitaria que o conhecimento histórico experienciado de forma empírica ao ser dialeticamente debatido com outros sujeitos possa ser transfigurado em uma construção identitária.

Todavia, Jörn Rüsen logo a seguir esclarece que a competência teórica da narrativa na consciência histórica é abstrata, o que impossibilita que sejam interpretados os processos cognitivos de forma empírica. A essa dificuldade, a solução seria segundo Rüsen (2016),

[...] pode-se recorrer as diferenciações tipológicas do aprendizado histórico no âmbito da Didática, e, com isso, elaborar uma tipologia das formas do aprendizado histórico, que pode ser utilizada como um instrumento ideal-típico, para análise e interpretação de processos concretos de aprendizagem. (RÜSEN, 2016, p. 88)

Portanto torna-se importante lembrar o que é aprendizagem e aprendizagem histórica de acordo com Rüsen (2016),

Aprendizagem é um processo mental de adquirir habilidades e competências mentais através do processamento de uma experiência. Aprendizagem histórica é um processo mental de adquirir competências históricas através do processamento da experiência da mudança temporal do mundo humano no passado. (RÜSEN, 2016, p. 26)

Dessa forma a aprendizagem histórica está subsidiada na construção da competência narrativa que segundo Rüsen (2016, p. 88) pode ser desmembrada “em seus elementos essenciais, cuja relação de interação pode ser identificada” que estão organizados como forma de em:

- Tradicional: “As tradições se tornam visíveis e serão aceitas e reconstruídas como orientações estabilizadoras da própria vida prática”.
- Exemplar: “[...] formam-se na interação entre a generalização de regras e isolamento de casos, como condição necessária para um emprego prático na vida, da adquirida competência de regras de juízo”.
- Crítica: “A aprendizagem histórica serve, aqui, para a obtenção da capacidade de negar identidade pessoal e social do modelo histórico afirmado”.
- Genética: “Eles compreendem sua identidade como desenvolvimento” ou como “formação” e, dessa forma é possível utilizar-se desse conhecimento de forma proveitosa as experiências do pretéritas e expectativa porvindoura no direcionamento da atualidade.

O historiador José Reis (1996, p.234) afirma, baseando-se em Ricoeur, sobre a relação entre a o ato de narrar e a escrita da História: “O historiador em sua narrativa constrói uma intriga, que é uma síntese do heterogêneo, que integra em uma história total, completa e complexa, eventos múltiplos e dispersos”. Dessa forma, compreende-se que narrar é pôr a História em ação.

Então, o aprendizado histórico pode ser identificado, ainda que de forma conjecturada, pelas diferentes construções narrativas dos indivíduos, que podem ter diferenciados níveis e tipos a depender do que seja abordado. Além de ser possível pressupor, pelas observações empíricas e estudos realizados sobre a temática, que os níveis estão interligados e organizados em uma graduação, como também o

anterior é uma prerrogativa para o vindouro, sendo que as experiências são interpretadas pelos sujeitos de formas gradativas e qualitativas quando se alcança uma nova posição.

Segundo Rüsen (2016), ao verificar o grau de interpretação narrativa do ser sob investigação, é possível averiguar se os objetivos do aprendizado histórico foram alcançados. Pois, é a partir do nível dessa competência que se podem metrificar de forma qualitativa quais os níveis alcançados pelos sujeitos ao entrar em contato com os conceitos históricos. Ademais, Rüsen (2016) ao versar sobre a importância da narrativa para o aprendizado de História complementa e ressalta que:

[...] mediante o aprendizado histórico, para a orientação temporal da própria vida prática, pode ser designado como competência narrativa. É ela que constitui a qualificação à qual todo aprendizado histórico está, ao fim e ao cabo, relacionado. (RÜSEN, 2016, p. 90)

Então, fundamentado nessas evidências o autor categoriza os sentidos da consciência histórica baseada nas narrativas observadas e podem ser observadas em quatro sentidos:

- a) Através do aprendizado histórico, deve ser aberta a orientação temporal da própria vida prática sobre a experiência histórica, e ser mantida aberta para um incremento da experiência histórica. Competência da experiência é, parcialmente, objetivo essencial do aprendizado histórico e possui uma forte dimensão estética. O aprendizado histórico é sempre (também) um processo, no qual se abrem os olhos para a história, para a presença perceptível do passado.
- b) A referência do aprendizado histórico à experiência não teria sentido didático se não for relacionada à subjetividade do aprendiz. O aprendizado histórico deve, portanto, ser relacionado à subjetividade dos receptores, situação atual do problema e à carência de orientação, de que parte o recurso rememorativo ao passado. Sem esta referência ao sujeito, o conhecimento histórico petrifica-se em um mero lastro de reminiscências.
- c) A referência subjetiva do aprendizado histórico se dá, primeiramente, quando for relacionada ao movimento entre sujeitos diferentes, portanto, à intersubjetividade, na qual se constrói, a cada vez, a identidade histórica. O aprendizado histórico deve, portanto, efetuar-se no meio de uma intersubjetividade discursiva, em uma relação aberta de comunicação racional-argumentativa,
- d) Por fim, o aprendizado histórico deve ser organizado de modo que suas diferentes formas sejam abordadas, praticadas e articuladas, em uma relação consistente de desenvolvimento dinâmico. Nesse processo, têm importância, não apenas os fatores cognitivos, mas nele também devem ser sistematicamente considerados os componentes estéticos e políticos da consciência histórica e da cultura histórica, enquanto pré-requisitos, condições e determinações essenciais dos objetivos do aprendizado histórico. (RÜSEN, 2016, p. 90)

Por conseguinte, entende-se das reflexões de Jörn Rüsen, que a Didática da História apesar de não responder a todos os questionamentos do aprendizado de História, quando está associada ao estudo da consciência e narrativa histórica alcança uma amplitude muito maior de certificação e averiguação do conhecimento assimilado de forma efetiva pelos sujeitos. Dessa forma, também é possível verificar o grau inicial de competência narrativa inicial e o posterior ao ter contato com os conceitos históricos, o que seria uma forma de confirmar o aprendizado histórico.

Por fim, partindo de investigações de diversos grupos e tendo a consciência histórica como ponto de partida e de chegada da aprendizagem histórica, o historiador Peter Lee propôs o conceito de Literacia histórica⁸, que tem como finalidade a aprendizagem para a formação da consciência histórica mais complexa. Isto significa que o ensino de história deve ter por objetivo a formação de uma consciência histórica que supere formas tradicionais e exemplares da consciência histórica, responsáveis pela consolidação de narrativas baseadas em organizações lineares do tempo, bem como as visões de que a história é a mestra da vida.

2.5 A Educação Histórica e a Aula-Oficina, compreendendo os diversos aspectos da teoria

A Educação Histórica é uma perspectiva teórico-metodológica dentro do campo de possibilidades do Ensino de História e que começa a ser estruturada a partir das observações dos historiadores e teóricos ingleses Peter Lee e Rosalyn Ashby. Assim, a Educação Histórica inicia-se na Inglaterra e se subsidia na cognição Histórica, assim como a Didática da História, buscando compreender como o aprendizado em História se estrutura e as ideias sobre a História são elaboradas tanto no campo formal, academia e escolas, como no informal, no cotidiano das pessoas em suas diversas interações sociais.

Ao observar como estava a disposição em estudar História Lee e Ashby percebem que nos colégios ingleses, durante o final da década de 1960 e na década de 1970, os estudantes demonstram desinteresse generalizado sobre a História e

⁸ Tradução portuguesa para "*literacy historical*" dos teóricos ingleses Peter Lee e Rosalyn Ashby.

tendiam a não gostar da disciplina. Um dos motivos é o currículo descentralizado, em que a História é um componente curricular opcional. Um dos maiores fatores que causaram estranheza é que partindo da premissa que a Inglaterra havia participado de duas guerras mundiais e saído como vencedora, a História deveria atrair a simpatia e curiosidade de crianças e adolescentes sobre o passado do país.

Então, a partir de observações sobre a sistemática das aulas de História, Lee (2006) e Ashby (2001) verificaram que poucos alunos escolhiam cursar História, por vivenciarem a estrutura de ensino descentralizada. Um outro fator importante foi que as aulas estavam muito desconectadas da realidade dos estudantes, que preferiam ver estória na TV a estudar História.

Dessa forma foi criado o Projeto CHATA (*Concepts of History and Teaching Approaches*) na Grã-Bretanha, coordenado em sua última fase por Denis Shemilt, que tinha o objetivo de realizar um estudo sobre os motivos das crianças e jovens não gostarem de História e não terem interesse na disciplina e suas narrativas. Contudo, logo ficou evidente que elas não conseguiam se identificar com os conceitos substantivos tratados na disciplina e nem tão pouco percebiam alguma utilidade prática em aprender História.

O campo da pesquisa de Lee (2006) e Ashby (2001) foram as escolas da Grã-Bretanha com alunos, da Educação Básica, entre 6 e 14 anos, totalizando uma amostragem de 320 alunos. Os autores investigaram as ideias que os estudantes tinham sobre a narrativa histórica. Essa pesquisa procurou buscar o que esses estudantes pensavam sobre a História e a partir dessas constatações criar intervenções pedagógicas sobre os conceitos de segunda ordem aprimorando a narrativa histórica desses alunos.

Ainda segundo os autores, para que a investigação fosse eficaz a metodologia adotada foi apresentar aos alunos duas versões do mesmo tópico, onde são lidos e realizadas três conjunto de atividades divididas em três semanas, com realização de entrevistas e tarefas escritas. O projeto partiu do princípio de que conhecendo o universo dos estudantes, seus pensamentos e ideias tácitas sobre os conceitos substantivos, as intervenções para a aprendizagem de História se tornam mais efetivas.

Outrossim, é objetivo da Educação Histórica tornar o aprendizado de História desafiante e estimulante, eliminando a ideia de que a História não apresenta etapas a

serem vencidas para que seu aprendizado se estabeleça. O estudo da disciplina é organizado na Educação Histórica a partir dos conceitos substantivos e se estrutura com progressão dos desafios apresentados, estimulando o fomento dos níveis de conhecimento, dessa forma os estudantes percebem esse aperfeiçoamento dos seus próprios pensamentos históricos o que gera um estímulo ao seu protagonismo.

Para a Educação Histórica é importante que o estudante compreenda que ao manusear uma fonte histórica ele está tendo acesso a algo que foi produzido por alguém e que essa pessoa tinha objetivos e intenções ao produzir um relato. Dessa forma, uma imagem, uma memória ou uma música não acaba em si própria, mas, é uma representação de uma época ou expressão que alguém quis deixar. Assim a História não representa a impressão exata de algo que já ocorreu, mas algo que foi produzido com técnicas e métodos próprios em que se buscou em diversas fontes compreender algo que ocorreu no passado.

Então, a Educação Histórica encontra na organização e metodologia da própria História os meios para promover a aprendizagem dos estudantes, entendendo que é um caminho para que seja alcançado o conhecimento e que seja percebido como algo útil para a vida dos aprendizes.

Para a Educação Histórica o conhecimento histórico é organizado em conceitos substantivos e conceitos de segunda ordem. Entende-se por conceitos substantivos aqueles que os estudantes aprendem sobre os fatos históricos, que de acordo com Lee (2005, p.61) "Eles são parte do que podemos chamar de substância da história, por isso é natural chamá-los de "conceitos substantivos". Esses conceitos citados estão presentes em diversos setores da vida social. Muitas vezes os alunos podem ter definições equivocadas e os professores devem estar cientes dessa possibilidade, mas ainda evocam a temporalidade e o passado, sendo a base da História enquanto disciplina escolar.

Os conceitos de segunda ordem ou metahistóricos necessitam de uma compreensão que está ancorada na filosofia da História. Por isso, conceitos mais abstratos, que aparentemente não se relacionam com a matéria estudada nos livros e aulas dos colégios são classificadas segundo a definição de Lee (2005),

[...] empatia, significância, orientação temporal, narrativa, intersubjetividade, interculturalidade, explicação histórica e evidência, como indicadores dos processos ou estratégias que conformam o pensamento histórico ou consciência histórica. (LEE, 2005, p. 80)

Esses conceitos estão conectados a epistemologia da própria História, por isso são necessários para que se compreenda como se relacionam diretamente ao entendimento historiográfico e à consciência histórica dos sujeitos. Eles têm essa denominação, pois, segundo o Lee (2005), não fazem parte do conhecimento intrínseco a História, e sim dos pressupostos da ciência histórica. Por essa peculiaridade e particularidade, esses conceitos também são denominados como metahistóricos. Segundo Freitas e Aguiar (2020) esses conceitos ainda não tem uma definição precisa, uma vez que recebem diversas denominações o que evidencia a profundidade dessas ideias sobre a cognição histórica e quando ainda há necessidade de ampliar a investigação.

Destarte, Lee (2006) conclui que a aprendizagem histórica tem que deixar claro aos estudantes a diferença entre o passado prático e a História, que é racional e tem seus métodos de investigação próprios e por isso pode ser ensinada e aprendida.

Na visão de Lee (2006), a consciência histórica conecta o passado/presente/futuro alargando os horizontes de expectativas dos sujeitos, sendo importante salientar que não é a *magister história*, pois não é no mesmo sentido do pensamento de uma História cíclica da antiguidade greco-romana, mas em relação a probabilidades verossímeis.

Assim como a Didática da História, a Educação Histórica baseia seus pressupostos na utilização da ciência para a vida prática das pessoas. Dessa forma, é pertinente a reflexão de Barca (2012, p. 40) ao afirmar que a história “[...] com as suas teorias, métodos e formas alimenta-se dos interesses e funções da vida prática, sendo desejável que esta seja, por sua vez, por ela alimentada de forma consistente”.

Por conseguinte, é importante compreender que a Educação Histórica segundo Barca (2005),

[...] têm centrado a sua atenção nos princípios, tipologias e estratégias de aprendizagem histórica, sob o pressuposto de que a intervenção na qualidade das aprendizagens exige um conhecimento sistemático das ideias históricas dos alunos [...]. (BARCA, 2005, p.15)

Então a forma que se compreende a Educação Histórica tem sua estrutura baseada nos sujeitos e parte da premissa que ele, o indivíduo, sabe ou pensa saber sobre um conceito substantivo, quais ideias tem sobre os conteúdos históricos, e principiando desse pressuposto, o que ele pode vir a aprimorar com o auxílio do

especialista que é o professor. Dessa forma, Barca (2018) explicita que a Educação Histórica tem seus pressupostos baseados na aprendizagem da História, investigando não só o que se aprende, mas também a qualidade em que essa aprendizagem se estabelece a partir desse estudo. Também busca investigar as ideias prévias ou tácitas dos alunos, suas relações com a sociedade e as modificações sofridas a partir do contato com os métodos da ciência História.

Ainda segunda a autora, a Educação Histórica tem reconhecido ter sua própria epistemologia através de uma fundamentação científica própria, e conforme Barca (2018, p.31) “Ancorada em áreas do conhecimento como a Epistemologia da História e das Ciências Sociais, a Psicologia Cognitiva e a História, constitui-se como teoria e aplicação à educação de princípios da cognição histórica”. Essas ciências auxiliam na compreensão de como o conhecimento histórico se estabelece, quais as melhores estratégias para que os estudantes aprimorem suas experiências a respeito da História e como o que aprenderam pode ser utilizado de forma concreta em suas vidas.

Contudo, as generalizações estabelecidas por algumas propostas a respeito do aprendizado nem sempre se aplicam quando se vincula ao que o educando pode saber e compreender da História, principalmente quando determinam que os sujeitos sempre irão compreender os pressupostos históricos de forma rígida e é possível observar que não existe uma fórmula pronta no que se diz respeito a cognição histórica. Assim, essa suposição genérica de que a idade é o determinante do que pode ser compreendido não é aceito pela Educação Histórica, visto que as observações e resultados obtidos pelas diversas pesquisas com os estudantes as contradizem.

As pesquisas em Educação Histórica investigam o aprendizado dos estudantes partindo da premissa de que a qualidade do aprendizado deve ser o foco central e não a busca da quantidade de informações que podem ser metrificadas, pois esse conhecimento responde a questionamentos que a História não busca mais. Desta maneira, é um objeto da Educação Histórica compreender os diversos fatores embricados aos conceitos substantivos e alcançar competências que só são possíveis com o aprimoramento da narrativa histórica, de modo que a História esteja presente, de forma consciente, na vida desses educandos.

Prosseguindo a análise sobre a cognição da História, Barca (2018) relata que, em 1978, Peter Lee realizou uma pesquisa que se tornou um marco desse campo de estudos, pois a partir dessa investigação o foco da aprendizagem saiu das informações retidas para qualidade e uso das narrativas construídas a partir do estudo da História.

Ao propor que o aprendizado de História se dá com a apropriação dos conceitos históricos ou metahistóricos como permanência, alteridade, posteridade, imaginação empatia e narrativa de forma contextualizada, Lee afirma que favorece o aprendizado mais prazeroso e eficaz. Então, ao serem estimulados ao aprendizado ativo e prático, os estudantes exercem o protagonismo escolhendo a maneira que se capacitam para compreender a História.

O trabalho com o conhecimento histórico é fundamental para a formação da consciência histórica. Assim, a História tem uma função didática de formar a consciência histórica, na perspectiva de fornecer elementos para uma orientação, interpretação (para dentro – apropriação de identidades, e para fora – fornecendo sentidos para a ação na vida humana prática). É importante aqui compreender a consciência histórica como um processo mental, como um conjunto de operações da consciência (emocional, cognitivo e pragmático). Esse processo mental se expressa, essencialmente, por meio da “narrativa histórica”.

Portanto, a aprendizagem histórica ocorreria quando o sujeito desenvolvesse, por meio da narrativa histórica, um sentido para a experiência histórica, de tal forma que ele poderia orientar a sua existência em relação a si mesmo e aos outros, no fluxo do tempo. Segundo Nascimento e Bertoli (2018, p.386) “A narrativa Histórica a partir das premissas da Educação Histórica é a materialidade dos fatos, ações ou atitudes tomadas no passado e que chegam ao presente de forma escrita ou oral”. Assim, ao narrar um fato a partir dos pressupostos históricos os sujeitos estão trazendo ao tempo presente os fatos que não fazem parte da sua realidade atual, mas que ele tem consciência que são importantes.

Contudo, isso não significa que a aprendizagem se constitua de forma unilinear, com todos aprendendo do mesmo nível e da mesma forma sem altos e baixos. Pelo contrário, existem avanços e, também alguns retrocessos, significando um aprendizado com oscilações. Segundo Barca (2001):

Os resultados sugerem que os alunos apresentam desde imagens caóticas ou fragmentadas do passado, considerando as ações dos agentes históricos como ininteligíveis, até noções históricas mais ou menos elaboradas, com níveis intermediários expressando ideias de um senso comum (umas estereotipadas, outras com base no cotidiano real). (BARCA, 2001, p.34)

Ao pesquisar a Educação Histórica se deve ter em mente que o ato de aprender é cotidiano e faz parte da vida do estudante em que podem existir diversas interferências externas ao ambiente escolar interferindo nessa relação. Entretanto, é necessário observar que existem níveis diferentes de cognição em estudantes da mesma faixa etária e muitas vezes no mesmo educando, a depender do conteúdo substantivo a ser abordado, assim como é possível haver mudanças significativas no decorrer das aulas.

Por esse motivo Barca (2018) estrutura os níveis de cognição histórica dos alunos portugueses em cinco níveis, esses seriam:

- 1- Estória: as respostas têm níveis descritivo ou explicativo restrito e o raciocínio baseia-se na informação;
- 2- Explicação Correta: as respostas são elaboradas no modo explicativo restrito ou pleno, com as respostas no nível do senso comum;
- 3- Quanto Mais Fatores Melhor: as respostas estão no modo explicativo pleno, em que distinguem fontes e explicação, sem confundirem as fontes de explicação ou evidência;
- 4- Explicação Consensual: as respostas estão em modo explicativo pleno, a evidência é encarada como verificação da verdade da explicação.
- 5- Perspectiva: respostas em modo explicativo pleno em narrativa normalmente elaborada. A evidência é encarada como confirmação ou refutação da verdade da explicação.

Essa escala de progressão do pensamento histórico foi construída a partir das narrativas dos estudantes portugueses e suas respostas aos questionamentos propostos, que demonstram as possibilidades da progressão do pensamento histórico dos alunos com a aula estruturada a partir das premissas da Educação Histórica, como os estudos das fontes históricas. Assim, ao ter contato com as diversas fontes e linguagens, evidências utilizadas pela História, o educando consegue aprimorar sua

narrativa e pode vir a construir explicações baseadas em perspectivas da própria ciência de referência.

Um dos pontos fundamentais do estudo da História é sua objetividade metodológica, que diferente da visão positivista da neutralidade, baseia-se no método científico para elaborar a sua narrativa. Dessa forma baseia-se, segundo Barca (2018, p. 39) “[...]na localização espaço-temporal, na consistência lógica e na fiabilidade no tratamento da evidência”.

Dessa forma, a aprendizagem se estabelece de forma concreta baseada em conceitos históricos que tenha lógica ao aprendiz, estabelecendo a multiplicidade de fatores que estão relacionadas a progressão do aprender a História. As ideias tácitas a respeito dos conhecimentos históricos dos estudantes deve ser o ponto inicial, assim como as atividades desempenhadas para que as narrativas sejam estimuladas.

A Aula-Oficina de Isabel Barca (2018) seria um aporte metodológico eficaz por levar em consideração esses pressupostos da Educação Histórica em que os estudantes veem suas vivências e compreensões da vida prática valorizadas, ao mesmo tempo em que entram em contato com as fontes históricas e passam a compreender a amplitude que o conhecimento pode trazer para suas vidas.

Ao perceber-se como parte ativa da aula e não mero ouvinte do professor, o educando é estimulado a explicar seus pensamentos e ideias a respeito dos conceitos históricos abordados. Dessa forma, deixa de ver-se como alguém que não tem contribuições ao ser abordado pelo professor para quem pode narrar seus pensamentos a respeito dos assuntos.

Ao contrário dos modelos de aula conferência e aula colóquio, em que a atenção está em maior ou menor grau centralizadas no professor e seus materiais pedagógicos e o aluno fica sempre a esperar as instruções, a Aula-Oficina tem seus pressupostos metodológicos centrados nos estudantes com a valorização dos seus saberes prévios e com atividades desafiadoras em que sua participação é estimulada (BARCA, 2018).

Apesar de não se valer de todos os pressupostos do construtivismo social, como a ideia de aprendizagem vinculada a idade do sujeito e sua maturidade, faz uso do pressuposto que o protagonismo da aprendizagem é mais eficaz do que ser ouvinte das palestras do professor. Então segundo Barca (2018) pode-se compreender três principais tipos de aulas quanto a sua metodologia e organização que são:

- Aula Tradicional: nesta o professor tem o protagonismo e o educando é visto como uma tábua rasa, as avaliações a serem consideradas são testes escritos que metrificam o saber em quantidade e não há certeza da qualidade do conhecimento. O estudante é um produto social;
- Aula Colóquio: o aluno é visto como em formação e cabe ao professor o papel de o estimular para o aprendizado. Cabe ao especialista o total direcionamento do aluno que o segue e não tem protagonismo, o professor é quem planeja gerenciando o conhecimento e o diálogo. Ao aluno cabe somente cumprir as tarefas predeterminadas, as tecnologias são utilizadas e há duas formas de avaliação: os testes escritos e os diálogos informais. O sujeito é um ator social.
- Aula-Oficina: as ideias prévias dos estudantes e suas experiências diversas são valorizadas e fazem parte do contexto da aula. O professor é o especialista que tem o papel de investigador social e organizador de atividades problematizadoras. O saber é considerado como multifacetado e com diversos níveis que são: o senso comum, a ciência e a epistemologia. Os recursos são de intervenção e múltiplos. Avaliação é processual e os materiais produzidos pelos sujeitos que são considerados agentes sociais.

Dessa maneira, na Aula-Oficina os sujeitos são protagonistas do seu aprendizado e essa gerência é quem determina seu nível de conhecimento que é verificado em qualidade. Ao produzir materiais para e durante as próprias aulas estimula-se a sua narrativa histórica e, dessa forma, a lida com a História tem a progressão do seu pensamento de maneira individualizada.

O papel do professor sai da esfera de detentor do conhecimento, para o nível de investigador social, pois segundo Barca (2018, p.79) ele passa

[...] aprender interpretar o mundo conceitual dos seus alunos, não para de imediato classificarem certo/errado, completo/incompleto, mas para que esta compreensão o ajude a modificar a conceituação dos alunos, tal como o construtivismo social propõe. (BARCA, 2018, p.79)

Ao planejar uma aula baseada nos pressupostos da Aula-Oficina o professor deve levar em conta considerações essenciais. Ele deve instrumentalizar seu estudante no nível essencial, no que diz respeito no trato com as fontes, no nível específico, os conceitos substantivos da História, e no nível articulado, que seriam os

conceitos interdisciplinares para compreender e chegar aos conceitos de segunda ordem, possibilitando uma narrativa mais aprimorada.

Assim, conforme Barca (2018), o conhecimento histórico processa-se através de múltiplas perspectivas do passado e baseando-se nas possíveis evidências para que ocorra a orientação temporal e introprojeção entre os diversos tempos sendo Barca (2018, p.79) “[...] o passado instrumentalizado, presente problematizado e futuro perspectivado”. Então a inter-relação proposta pelo construtivismo sobre idade e aprendizado não se aplica, pois independe desse pressuposto para que a cognição se estabeleça.

Uma aula baseada na Educação Histórica deve estar norteada no planejamento participativo, em que o estudante também tem suas ideias acolhidas e é instrumentalizado para saber selecionar, compreender e interpretar as fontes e a sociedade a que o estudo se refere nas suas múltiplas perspectivas. É possível uma abordagem mais ou menos formal, sempre baseada em um planejamento com objetivos e habilidades a serem desenvolvidas muito claras e com a complacência e possibilidade de serem modificados no decorrer no percurso.

De forma prática, a organização da Aula-Oficina segue um percurso muito claro que se baseia em diversos pressupostos: primeiro faz-se uma sondagem inicial do que os alunos sabem ou pensam sobre o tema, depois o desenvolvimento de atividades que estimulem a problematização do conceito a ser investigado de forma significativa aos estudantes e que os instrumentalizem de diversas formas para uma compreensão significativa e realizar a avaliação de forma qualitativa verificando as ocorrências de progressão da aprendizagem.

Nesta averiguação das ideias tácitas dos estudantes é importante que seja realizada uma tarefa de metacognição, que objetiva nortear os planejamentos iniciais das aulas e se baseiam nos seguintes questionamentos:

- O que eu sabia?
- O que eu aprendi de novo?
- O que gostaria de saber mais?
- Que dificuldades eu tive?

É importante instrumentalizar os sujeitos para que eles reconheçam e saibam interpretar as fontes, interrogá-las e identificar as narrativas que a compõe realizando um papel investigativo que em possa reconhecer que os pressupostos científicos são transitórios e que a investigação é permanente por parte do agir da ciência, como afirma Barca em relação a existir uma resposta final sobre a História (2018, p. 38) “[...] podem encontrar-se explicações diferentes ao longo do tempo e explicações alternativas e concomitantes acerca de um mesmo acontecimento ou situação passada”.

Para instigar o entusiasmo dos educandos as atividades devem ser desafiadoras e ter crescentes graus de dificuldades, compelindo-os a buscar novos saberes sobre o que está sendo ofertado. Assim como em um jogo em que há novos encorajamentos a buscar por novas fases, e dessa maneira buscar ao saber.

No que diz respeito ao reconhecimento do saber histórico dos alunos, segundo Barca (2018) deve-se considerar a realização de exercícios de análise da mudança conceitual em que se possa verificar as mudanças conceituais qualitativas das afirmações. Esses conhecimentos, ainda de acordo com Barca (2018, p. 85), podem ser avaliados baseados na verdade científica como “científicos, aproximados, de senso comum ou alternativos”.

Essa organização teórica da aula advém dos princípios socioconstrutivista, de realismo crítico que dá grande ênfase ao contexto e, por isso, é denominada de aprendizagem situada ou contextualizada. Então é necessário perceber-se o contexto que se está a ensinar e que os estudantes estão aprendendo, desta forma compreendendo como o pensamento está sendo constituído a partir das vivencias dos sujeitos.

As teorias filosóficas da História são importantes na estruturação da aula, pois atribui sentido ao que se diz, ultrapassando os pressupostos teóricos para os conceitos práticos da História. Assim, é possível dar sentido aos conceitos que estão distantes de forma temporal do estudante.

Destarte, o sujeito que compreende a História de modo perspectivado é instrumentalizado em uma progressão gradual, não só de conhecimento Histórico escolar, mas de forma a poder utilizar-se dos conceitos de segunda ordem em outras disciplinas escolares e na sua vida prática agregando-o a diversos âmbitos da sua vida.

Por este motivo, o planejamento das aulas é fundamental para o acompanhamento da aprendizagem e deve estar voltado para uma compreensão global dos diversos elementos que compõe a vida social do sujeito, assim como os conceitos substantivos elencados não de forma temporal, mas de forma que faça sentido a sua compreensão de mundo. Por isso, Barca (2018, p. 80) afirma que “imaginar a aula, *a priori*, é fundamental para o sucesso em termos de perspectivação das aprendizagens a promover”.

O professor deve estar atento que a aprendizagem vai se concretizando no decorrer do percurso e que não deve existir uma única avaliação e de uma forma, mas diversas em momentos diferentes e de formas diversas. O contexto cultural e social dos sujeitos deve fazer parte das prerrogativas a serem levadas em consideração na elaboração e planejamento das aulas.

As ideias substantivas devem estar sempre presentes nas aulas de História, pois fazem parte do próprio contexto da ciência de referência, mas as aulas podem ser iniciadas por conceitos de segunda ordem. Ao trabalhar um conceito pode-se utilizar os pressupostos da filosofia da História que convergem com as teorias da educação.

O aprendizado sofre instabilidades, apresentando progressos e possíveis retrocessos, enquanto o conhecimento está se concretizando e pode ter diferentes níveis de narrativas em um mesmo sujeito dependendo do conceito abordado. Ao verificar as possibilidades de conhecimentos históricos deve-se levar em conta a possibilidade de uma narrativa completamente diversa da esperada, porém, elaborada e genuína.

Por isso, a importância que a avaliação seja processual e se esteja disposto a verificação de resultados muito diversos daqueles esperados no planejamento inicial, sendo caracterizados como alternativos sem a rigidez do conhece ou não conhece, aprendeu ou não aprendeu.

2.6 Temporalidade Histórica – compreendendo os conceitos de mudança e continuidade

Compreender a importância da temporalidade e suas interferências no cotidiano dos sujeitos, nas vinculações nas relações sociais através do tempo faz-se uma das premissas basilar da História. Muitos teóricos dessa ciência buscaram

compreender os impactos da passagem do tempo nas sociedades, nas relações pessoais e na vida dos indivíduos. Dessa forma, faz-se profícuo compreender como um educando percebe a temporalidade embricado com os conceitos substantivos.

Um dos conceitos de segunda ordem que chamam a atenção dos estudantes é o de mudança/continuidade, pois no imaginário estudantil é percebido como algo que não cabe a História, visto o entendimento que “não é passível de modificar o que já aconteceu” e ao mesmo tempo “nem sempre as coisas continuam como eram antes”, frases proferidas pelos sujeitos durante as aulas.

Diante disso, é de forte impacto para essa pesquisa compreender os conceitos de mudança e continuidade que estão entre os conceitos de segunda ordem estudados pela História desde a Escola de Annales, quando Lucien Lebrve escreveu a obra “O Problema da Descença do Século XVI” e March Bloch escreveu “Os Reis Taumaturgos”, ainda no início do século XX. Essa temática foi objeto de estudo do historiador Fernand Braudel abarcados sob as pesquisas sobre as estruturas e os eventos, conseqüentemente seus impactos na vida social. E por isso torna-se necessário realizar a apreensão da noção de tempo e por conseguinte dos eventos de curta, média e longa duração e como esses impactam sobre a vida das diversas personagens sociais.

Segundo Braudel (1965), o tempo tem um impacto muito forte nos eventos humanos, principalmente na sociedade moderna, e muitas vezes ocorrem simultaneamente e são repercutidos nas sociedades em velocidades diferentes. Assim podem ser divididos em períodos de curta, média e longa duração e cada um deles são extremamente relevantes para os sujeitos que fazem parte desse organismo social.

O tempo curto seria a duração do evento como uma greve, uma manifestação ou protestos e seriam cobertos por cronistas ou jornalistas. Braudel (1965, p. 264) denomina de acidentes da vida ordinária ou “o tempo curto, à dimensão dos indivíduos, da vida quotidiana, de nossas ilusões, de nossas rápidas tomadas de consciência”.

O teórico francês também estuda os eventos de média duração, a que denomina de conjuntura, ciclo ou interciclo que abrange a estrutura e modificações que um conjunto ou código de leis impacta em uma sociedade e suas classes sociais, a forma como as sociedades se adaptam a um conjunto de mudanças que vão

ocorrendo com o passar do tempo. Assim como os outros tempos, não é possível definir a quantidade de anos precisos que um evento de média duração tem, contudo pode-se mensurar em décadas dependendo do objeto de estudo.

Braudel (1965) conceitua também a longa duração. Segundo o autor, seria uma organização, uma coerência ininterrupta que tem relações demarcadas entre a realidade dos sujeitos e a vida social. Dessa forma tem uma estrutura que permanece de forma longeva impactando diversas gerações. Pode-se exemplificar com o trabalho, que apesar de sofrer diversas mudanças e interferências continua existindo nas sociedades. Isso não significa que seja imóvel, mas que as interferências dos eventos de curta e média duração as impactam, modificam e reestruturam, contudo não a extingue.

Assim, segundo Braudel (1965, p. 268), “Para nós, historiadores, uma estrutura é, sem dúvida, um conjunto, uma arquitetura, mas é mais ainda uma realidade que o tempo usa mal e veicula demoradamente”.

Por isso, para Braudel (1965), a estrutura é suporte social e obstáculo. Se caracteriza como sustentáculos e obstáculos, pois as sociedades não podem se libertar delas. Contudo, marcam limites e delimitações.

Dessa forma para o teórico francês, o historiador articula as diversas estruturas temporais dos eventos, fazendo de seu objeto de estudo acontecimentos de diversas durações de temporalidade. Para o autor é função do historiador realizar a dialética da duração, pois ele, o historiador, perpassa por diversas realidades temporais e dessa forma reconstrói a trajetória do seu propósito de estudo. Então, consegue entender, dessa maneira, a mudança, ou seja, realizando assim, a análise da própria mudança.

Ao perceber que a História pode ser compreendida através das múltiplas temporalidades em que os seres humanos ao mesmo tempo interagem de forma individual, em grupos restritos, como nas famílias, em outros grupos amplos, diversos e complexos ao mesmo tempo que ocorrem diversos eventos históricos. Dessa forma, compreendendo sua vida e a sociedade em que vive, mas ao mesmo tempo que se percebe como um agente que pode modificar o futuro e é produto de experiências do passado.

Para o estudante do Ensino Médio compreender o conceito de mudança/permanência representa uma dificuldade que não é suprida nas aulas

palestras, pois nem sempre consegue acompanhar o pensamento do especialista e reformular o seu pré-conceito sobre a temática. Não consegue enxergar qualquer lógica entre mudança, que para ele remete ao futuro e os conceitos substantivos que estão no passado. Por isso, entender os conceitos temporais, tão bem pesquisados por Fernand Braudel, é um aporte para a compreensão desses conceitos de segunda ordem.

A temporalidade também foi objeto de estudo de Eric Hobsbawn (1995) quando reflete sobre a importância da compreensão do estudo das ações do tempo na compreensão histórica dos indivíduos. Hobsbawn (1995) alerta quanto a vinculação das vivências das contemporâneas ao que foi experimentado pelos antepassados e o quando essa desvinculação traz perdas sociais através de um fenômeno que ele conceitua como “presente contínuo” (HOBBSAWN, 1995, p.13), mesmo que para os historiadores o passado seja impossível de ser apagado.

Esse “presente contínuo” que se refere o autor na década de 90 do século XX parece ter se gravado na era digital, onde a super conectividade e a necessidade de informações passou a ser o lugar comum entre os adolescentes, público do Ensino Médio. Da mesma forma que há uma grande exposição as informações o excesso de conteúdos faz com que as pessoas não se preocupem com o que foi visto no dia anterior, agravando o tão citado trecho de Eric Hobsbawn.

Sobre o conceito temporalidade, Barca (2018) afirma que, na História, cada escola historiográfica tem uma percepção diferente desse conceito, pois algumas vezes ele está associado a ideia de progresso. Igualmente, compreendendo que toda mudança é positiva e que a humanidade não pode ter momentos de retrocessos em suas sociedades tão diversas.

Segundo Barca (2018, p. 98) o conceito de mudança seria “[...] saber organizado para a interpretação do passado, numa relação inegável com o presente e a perspectivação do futuro”. Aplicando o conceito de múltiplas temporalidades de Braudel, o estudante pode desenvolver a competência narrativa de perceber e perspectivar as mudanças que diversos eventos têm nas estruturas e como o homem age e reage a elas, então segundo a autora (2018, p. 98) “[...], mas é sobretudo a ação humana que devemos imputar razões e consequências de mudanças e continuidades, sob diversas formas e perspectivas”.

Conforme essa compreensão é através da ação do ser humano que a sociedade é transformada e é o próprio homem quem sofre as consequências dessas aspirações pelo novo, apesar que nem toda mudança é positiva.

Não é possível, então, sempre relacionar mudança com a noção de progresso, que seja uma mudança positiva. As diversas correntes historiográficas perceberam e conceituaram a mudança de formas diferentes, sempre conforme seus pressupostos teóricos, que tinham proposições positivas ou negativas. Segundo Nechi (2021):

Os jovens, em processo de formação, possuem determinadas ideias sobre a dinâmica temporal e os acontecimentos históricos, que indicam o desenvolvimento da Consciência Histórica e a compreensão da sustentação da História na categoria de Mudança. O conceito se refere a ideias do pensamento histórico sobre o flux do tempo, fazendo com que a história seja possível. Ou seja, a ciência da História é fundamentada pela noção de que as situações com as quais nos deparamos no presente se constituíram a partir de etapas de processos históricos mutáveis, sendo possível questionar e modificar práticas, costumes e culturas como um todo, em face a novos contextos e questionamentos. (NECHI, 2021, p.92)

Atualmente o conceito de mudança é percebido de forma multiperspectivada, em que os diversos eventos são percebidos como inerentes das ações humanas e podem levar a consequências boas ou ruins, até mesmo as duas ao mesmo tempo, a depender de qual grupo teça narrativas ou análises sobre o fenômeno. Segundo Barca (2011)

[...] e que historicamente as eventuais mudanças podem ser interpretadas sob diversos enfoques (dimensões sociais, grupos humanos e protagonistas individuais), ritmos (permanência, evolução lenta, ruptura) e escalas (curta, média e longa duração). (BARCA, 2011, p. 63)

Por isso a percepção de mudança para o historiador tem um mesmo fenômeno a ser analisado e perspectivado em diversas facetas, ou seja, há diversas formas do especialista compreender um fato histórico e suas repercussões temporais.

Parte-se dessa compreensão de que o conceito de mudança é importante para que os sujeitos possam apropriar-se dos diversos fenômenos sociais e utilizar-se dele para que os conceitos substantivos façam sentido em sua vida prática e, desta forma tenha a possibilidade de perceber que a narrativa histórica não é algo distante da sua realidade e que pode estar associada, a esta, por meios que os estudantes não costumam ver de forma usual. Assim, compreender que a Educação Histórica, os pressupostos da Aula-Oficina trazem uma notívaga relação que pode ser com o digital,

através de arquivos digitalizados ou até mesmo jogos pode se configurar em uma maior aproximação entre os sujeitos e a ciência História.

Para que o conceito de segunda ordem de mudança e a criação de um jogo possa ser efetivado na aprendizagem da História faz-se necessário mobilizar outro conceito metahistórico: a narrativa. Dessa maneira, a efetivação do conhecimento histórico se materializará na escrita da história de um jogo digital através do *Game Designe Document*, o GDD.

3 NARRANDO A HISTÓRIA NAS PONTAS DOS DEDOS: a narrativa histórica construída por meio dos jogos digitais

"A narrativa histórica é um meio de constituição de identidade humana"

Jörn Rüsen, Razão Histórica.

A organização educacional baiana hoje não difere do contexto nacional no ano de 2022, principalmente, em relação à democratização e à qualidade do ensino, pois continua mantendo diversas características elitistas, excludentes e sem grande participação na Educação Superior dos grupos que historicamente estiveram afastados do direito ao amplo acesso e ingresso a educação. Segundo Barreto (2015) apesar dos avanços alcançados pelas diversas políticas sociais que geram ações afirmativas terem proporcionado uma diminuição da diferença de acesso observada a partir do Ensino Médio, os estudos estão demonstrando a necessidade de algumas mudanças com marcadores de interseccionalidade⁹ para que a realidade atual seja modificada positivamente.

É importante observar essa ocorrência principalmente no que se refere aos cursos mais buscados e que trazem imbuídos em si próprios histórico de um status social, como ... (se possível, incluir dados em nota de rodapé). Apesar dos avanços relacionados as políticas e ações afirmativas esse cenário está longe de ser findado, perpetuando um sistema social onde a educação é para poucos. A autora Barreto (2015) também reflete sobre a simetria de acesso, onde apesar da ampliação do número crescente de mulheres e negros nos cursos superiores, nos cursos mais buscados e anteriormente ocupados por homens, geralmente brancos, o acesso das mulheres, muitas delas negras, a ampliação não foi na mesma proporção.

As circunstâncias eram demasiadamente estarrecedoras no final do século XIX e início do século XX, com a recente abolição da escravatura e o número reduzido de

⁹ Segundo Kimberlé Crenshaw(1989) para retratar e reparar uma realidade onde existem diversos fatores interagindo nas diferentes identidades sociais dos sujeitos, ou seja a intersecção de fatores como raça, sexo, gênero, religião e classe, pois essas deixam de ter ações isoladas na sociedade, mas passam a se configurar como um único sistema de opressão que proporcionam múltiplas formas de discriminação dos sujeitos, é necessário o reconhecimento que uma única ação não é suficiente como propulsão de mudanças, mas um conjunto de ações que alcancem as diferentes interfaces que limitam as oportunidades de melhorias sociais dos grupos que historicamente foram segregados.

instituições públicas de ensino. Então, era bastante difícil para um afrodescendente, que não tivesse um padrinho poderoso, conseguir alcançar o Ensino Secundário, hoje Ensino Médio. Muito mais ímprobo era ter acesso a um curso superior. Infelizmente, a situação era agravada se fosse uma mulher, acentuando-se um abismo ainda maior pela diferença de gênero, com separações e restrições, cujo principal efeito era manter a estrutura social.

Em um contexto mais amplo, em pleno século XXI, o cenário do mundo do trabalho segue este mesmo direcionamento, pois se configura como uma organização hierarquizada, na qual as populações afrodescendentes descendentes são as que menos alcançam os postos de trabalho com melhores remunerações, ao observar-se os dados do relatório Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios (PNAD) produzido pelo Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE) publicado em 2021. Esse documento revela que os pretos e pardos representavam (64,2%) dos desocupados e (66,1%) dos subutilizados na força de trabalho em 2018, apesar de representarem 54,9% da população ativa. Essa porcentagem torna-se ainda mais significativa se os indicadores foram para as pessoas com maior escolaridade, pois os dados do Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística revelam que enquanto as pessoas com Nível Superior ou mais brancas recebem R\$ 32,8 por hora trabalhada as pessoas pretas e pardas com o mesmo nível de escolaridade recebem R\$ 22,7. Dessa forma, os dados revelam um cenário com grande desigualdade determinadas por fatores raciais em que a escolaridade maior não melhora os indicadores.

Assim, essas pessoas continuavam relegadas às piores funções e menores remunerações, mas mesmo quando alcançavam uma escolaridade maior o cenário não apresentava uma mudança significativa. Então, infere-se com base nos dados oficiais que ainda hoje as relações sociais e de trabalho se estruturam para perpetuar essa organização de subserviência feminina no ambiente laboral. Nesse sentido, Cordeiro (2001) consideram que as mulheres pretas são vistas como um ser social inferior, mesmo quando ocupam uma posição hierárquica de comando, necessitando se autoafirmar constantemente no ambiente laboral.

É importante ressaltar que inicialmente, o objetivo dessa pesquisa era trabalhar o conceito substantivo de empatia sobre o papel da mulher na sociedade brasileira. O que aconteceria por meio da elaboração narrativa dos estudantes sobre as conquistas femininas no decorrer do século XX, limitando-se temporalmente entre os anos 20 do

século XX e o ano 20 do século XXI. Contudo, a partir de uma conversa preliminar com os alunos da turma de aplicação do estudo, o mundo do trabalho foi observado como uma premissa urgente naquele momento, pois foi relatado que uma das discentes representava a única renda fixa familiar e, devido à crise econômica proveniente da pandemia, estava sem conseguir frequentar as aulas por estar trabalhando sem horário laboral fixo e muitas vezes coincidindo com os horários de aula, por exigência do empregador. As autoras Cordeiro e Santos (2021) reiteram que:

A ideia de que em uma sociedade capitalista e neoliberal a ascensão social possa ser uma forma de permitir à população acesso a melhor qualidade de vida, a produtos e serviços pouco acessíveis a indivíduos de baixa renda, tal aspecto não se aplica, muitas vezes, quando consideradas as mulheres pretas, que, no imaginário social, são ocupantes permanentes dos papéis de subalternidade. (CORDEIRO e SANTOS, 2021, p.197)

O pensamento citado coaduna com a história de vida da aluna, da mesma forma que da professora que escreve este capítulo, uma mulher negra com nível superior que precisa reafirmar-se socialmente o tempo todo como forma de justificar-se por ocupar um espaço que pelo pensamento socialmente padronizado e hegemônico, em uma sociedade que mantém estruturas racistas e patriarcais.

A partir do contato inicial de sondagem com a turma onde o estudo foi direcionado, houve a detecção de que faltava aos estudantes conhecimento básicos sobre os direitos trabalhistas. Muitos desses sujeitos eram neófitos no mercado de trabalho e esse desconhecimento representa um estorvo demasiado aos sujeitos, pois apesar da Lei nº 10.097, de 19 de Dezembro de 2000 (BRASIL, 2000) garantir o direito a escolarização e ao estudo, muitos desconheciam informações básicas sobre os direitos dos trabalhadores, como o direito de conciliar o horário trabalho com o direito aos estudos, que muitos empregadores não respeitam. Além disso, parte da turma tinha a expectativa de em um curto período também começar sua vida laboral.

Como propõe a Educação Histórica, a escolha da temática, dos conceitos substantivos e dos conceitos de segunda ordem, a serem trabalhados em sala de aula, considerou a necessidade de relacionar a construção dos conhecimentos históricos dos estudantes com a construção dos conhecimentos sociais desses sujeitos, isto porque, recuperando as palavras de Barca (2018):

No âmbito das interrogações que filósofos, historiadores e investigadores em educação têm manifestado atualmente em torno da formação de jovens, encontra-se a preocupação vital de criar propostas consistentes para a construção de uma consciência social adequada, o mais possível, a estes tempos de incerteza e informações complexas. (BARCA, 2018, p. 246)

O pensamento de Barca (2018) reafirma a importância do imbricamento entre os conceitos substantivos e as necessidades sociais para que os sujeitos possam posicionar-se socialmente, sabendo utilizar-se dos conhecimentos apreendidos para alcançar a compreensão dos conceitos de segunda ordem.

Dessa forma, ao remodelar o planejamento inicial, optou-se por explorar as modificações que a Consolidação das Leis do Trabalho, implementada na Era Vargas, sofreu através do tempo e como a sociedade tem uma relação intrínseca com essas mudanças. Afinal, qualquer alteração na legislação trabalhista tem impactos na vida cotidiana das pessoas e, naquele momento, os estudantes apresentaram a necessidade de discutir questões relacionadas ao mundo do trabalho.

Considera-se a premissa que esse tema foi suscitado de uma necessidade dos próprios estudantes e objetiva-se fazer com que os sujeitos percebam a importância das relações trabalhistas, que impactam nas relações sociais, mesmo para aqueles que não exercem uma atividade laboral. É significativo que os discentes reconheçam o mérito das lutas dos trabalhadores, a importância da sua organização enquanto classe, para garantia de direitos e fortalecimento de pautas históricas como o direito de estudar. O período a ser analisado inicia-se no ano de 1917, com a greve desse ano, percorre os fatos históricos brasileiros no decorrer do século XX, e, sendo finalizado no ano de 2017, segunda década do século XXI. Assim, compreender as lutas dos trabalhadores faz-se de grande valor para a vida prática dos partícipes, que não está desvinculada do conhecimento histórico escolar.

Atende-se ao tema transversal “O Mundo do Trabalho” que ao ser mobilizado pelos Parâmetros Curriculares Nacionais vêm atender as necessidades de tornar a escola um ambiente de formação cidadã, e assim, deve estar contextualizado com os conceitos disciplinares. Ainda, é necessário chamar a atenção que a História se apresenta em forma de narrativa. Portanto, ao escrever a narrativa de um jogo sobre o tema proposto os estudantes estão praticando a historiografia ao mobilizar os objetivos da Educação Histórica, pois ao manusear as fontes históricas entram em contato com o fazer do historiador. Destarte, soma-se o fato de estar dentro dos

pressupostos da Educação Histórica, que percebe a História como uma forma de levar os sujeitos a se localizar historicamente dentro da sociedade vinculando o conhecimento escolar as necessidades práticas dos sujeitos, também coaduna com a função histórica e social que o Colégio João Florêncio Gomes cumpriu desde a sua fundação.

3.1 O colégio João Florêncio Gomes

Essa pesquisa foi realizada no âmbito do Colégio da Polícia Militar João Florêncio Gomes que, historicamente, foi criado como uma unidade escolar comum da rede pública estadual, sem laços com a polícia. Contudo, a partir de 2006 passa a ter convênio com a Polícia Militar da Bahia pelo Decreto 9835, publicado em Diário Oficial em 22 de fevereiro de 2006. É preciso salientar que apesar do campo de pesquisa ser um colégio militarizado, não é objetivo desta pesquisa discutir a militarização escolar e seus possíveis impactos na sociedade.

Originalmente, o prédio começou a funcionar como um anexo, na época denominado setores do Colégio da Bahia, hoje Colégio Central, um dos colégios mais antigos a ofertar o antigo Ensino Secundário, hoje Ensino Médio. Ainda mais prestigiado por ter a posição singular de estar equiparado ao colégio Dom Pedro II, o colégio dedicava-se à preparação dos estudantes para o ingresso nas unidades de Ensino Superior. Segundo Dick e Venas (2020), nesse período a cidade de Salvador contava com dez colégios, sendo cinco confessionais e um único colégio público de Ensino Secundário: o Colégio da Bahia.

Anísio Teixeira, durante o período em que foi pela segunda vez designado como secretário de Educação e Saúde da Bahia, desta vez no governo de Octávio Mangabeira entre os anos de 1945 e 1951, conseguiu liberdade administrativa para implantar as mudanças necessárias na forma como a Educação estava estruturada nesta unidade federativa. Isso foi possível pois, segundo Dick e Venas (2020), ao invés de esperar a aprovação do plano estadual de educação, Teixeira administrou sua secretaria por meio de decretos e portarias, dessa forma ele conseguiu a

implantando não só da Escola Parque¹⁰, como também a ampliação da oferta de escolas e a descentralização de vagas para o Ensino Secundário, ou em termos atuais, Ensino Médio. Teixeira utilizou-se da estratégia da criação de polos diversificados em pontos estratégicos da cidade, atendendo a uma demanda de diversos bairros composto por populações de filhos de proletários, que não dispunham recursos para estudar no centro da cidade.

Neste contexto, são criados anexos do Colégio da Bahia, o que se denominou de setores na época, em 07 de março de 1948. A previsão inicial era de serem cinco setores, contudo somente o João Florêncio Gomes, o Colégio Duque de Caxias, no populoso bairro da Liberdade, e o Colégio Severino Vieira, no bairro de Nazaré, mas em uma localização que as populações dos bairros da Saúde, Brotas, Barbalho, Caixa D'Água e adjacências tem mais facilidade de acesso, entram em funcionamento. É importante esclarecer que todos os colégios estaduais/públicos estavam concentrados na cidade de Salvador.

Ao escolher o bairro da Ribeira como um dos pontos para que o colégio fosse implantado, Anísio Teixeira anteviu a possibilidade que tanto a população da Península de Itapagipe tivesse acesso a essa etapa de ensino, como, também que a população menos favorecida do chamado subúrbio ferroviário conseguisse ser amparada pela proposta de ampliação de locais onde fossem ofertadas vagas para Ensino Secundário. Ocorre essa possibilidade primeiro pela proximidade, pois por mar são separadas pela Baía de Tainheiros e o trajeto torna-se curto e rápido. A documentação sobre a história do colégio é inexistente na unidade escolar e muito escassa nos diversos repositórios de arquivos no estado da Bahia. Dessa forma não foram encontradas referências confiáveis que pudessem certificar qual a legítima data de inauguração e outros fatos históricos ligados ao colégio.

¹⁰ O Centro Popular de Educação Carneiro Ribeiro foi o espaço idealizado pelo educador baiano Anísio Teixeira que objetivava dar formação integral e gratuita para os estudantes, principalmente aqueles em estado de vulnerabilidade, em que eram asseguradas não somente a formação intelectual, mas humanista, com o funcionamento em turno integral. Ainda segundo os ideais de Anísio Teixeira, esse modelo que proporcionava uma formação holística do indivíduo, teria a capacidade de auxiliar a transformação social. Assim, formou-se um complexo escolar que era composto pelas Escolas Classes que objetivava o desenvolvimento intelectual e as práticas racionais e a Escola Parque, onde seriam desenvolvidas as aptidões e talentos através das aulas prática das oficinas, das artes, das atividades socioeducativas, do esporte e do acesso à literatura. Teixeira baseia seu modelo escolar nos conceitos da Escola Nova de Escola Nova de William James e John Dewey, uma proposta em que as vivências escolares deveriam preparar o infante para a vida adulta futura. (ABREU, 2013)

O colégio João Florêncio Gomes teve seu ato de fundação publicado através do Decreto nº 17.624, no Diário Oficial da Bahia de 31 de dezembro de 1959, quando passa a ser uma unidade escolar independente do Colégio Central. Existem diversas controvérsias quanto a legítima data de inauguração do colégio, inclusive com uma placa que existe na unidade escolar que data a inauguração em 08 de junho de 1953.

3.2 Os anos de 2020 e de 2021 e a organização letiva no Estado da Bahia

No ano anterior à pesquisa, em 2020, durante o curso da segunda série do Ensino Médio, os alunos tiveram aulas remotas devido a pandemia. Apesar de não ser reconhecida pelo governo da Bahia¹¹, essa experiência lhes proporcionou a oportunidade de continuar sua vida escolar, ainda que de forma virtual. Por uma determinação da Secretaria da Educação do Estado da Bahia através da Portaria número 32/2022, publicada no Diário Oficial do Estado em 08 de janeiro de 2022, todos os educandos tiveram aprovação automática para a série seguinte em 2020, inclusive os estudantes dessa turma que em 2021 cursaram o terceiro ano do Ensino Médio.

Apesar dos esforços de uma rede de apoio com assistentes sociais e psicólogos que atuam a unidade escolar profissionais por conta do convênio com a Polícia Militar da Bahia, a escola sofreu evasão escolar, visto que três estudantes da turma não retornaram às aulas em 2021 para concluir o Ensino Médio. Ademais, outros seis estudantes demonstraram presença intermitente, mesmo quando houve o retorno híbrido em julho de 2021, em que muitos não regressaram, ou então, continuaram com a frequência esporádica nas atividades escolares.

Observou-se que os educandos que tiveram acesso às aulas remotas e retornaram imediatamente às atividades escolares tiveram o impacto reduzido em relação a aprendizagem de História, além de obterem êxito nas diversas atividades

¹¹ Não houve quaisquer documentações enviadas pela Secretaria da Educação do Estado da Bahia ou por quaisquer órgãos estaduais que justificasse o não reconhecimento das aulas remotas ministradas pelos docentes do Colégio da Polícia Militar João Florêncio Gomes no ano de 2020. O Conselho Estadual da Educação, através da normativa RESOLUÇÃO CEE N.º 27, de 25 de março de 2020, traça as prerrogativas para o ensino remoto emergencial, sendo que a normativa RESOLUÇÃO CEE N.º 34 de 28 de abril de 2020 altera o artigo 9º, mas a Secretaria da Educação da Bahia não segue as recomendações e nem busca legitimar as ações individuais das unidades escolares que por conta própria proporcionaram aulas remotas ou desenvolveram atividades pedagógicas a distância aos seus estudantes.

desse projeto. É necessário ressaltar também, que a turma era bastante coesa em suas relações interpessoais e os colegas se ajudavam mutuamente cobrindo e encobrindo as falhas uns dos outros, o que muitas vezes impossibilitou que a professora tivesse a percepção que alguns tinham a participação mais efêmera na execução individual nas diversas atribuições dos trabalhos.

Ainda assim, não retira o feito dos sujeitos conseguirem cumprir as etapas e outras atividades que são necessárias para utilizar os pressupostos da Aula-Oficina de Isabel Barca, como a pesquisa nas fontes e a seleção de arquivos para se apropriar dos conhecimentos históricos abordados na proposta. As etapas e os estágios das atividades são necessários para que os estudantes possam complexizar ideias prévias e sistematizar os conhecimentos históricos mobilizados na construção da narrativa de um jogo digital.

Dentre as adversidades encontradas para o desenvolvimento das etapas, a abreviação do tempo destinado às atividades, motivado pela necessidade da antecipação do calendário escolar, ocasionou a interrupção do fluxo das atribuições previamente programadas e propiciou uma finalização antecipada da proposta, diferente do que inicialmente havia sido planejado e sem a finalização do festival com os jogos elaborados pelos estudantes em que as outras turmas participariam ao final dos trabalhos. Ao longo de 2021, outra dificuldade enfrentada foi a constante mudança na forma como o ensino deveria ser ofertado: ora, 100% *on-line*, ora híbrido, com rodízio entre os estudantes para evitar a lotação máxima da sala de aula. Desse modo, pode-se dizer que as adversidades e mudanças dificultaram a plena realização do projeto, porém não o inviabilizou.

O Colégio da Polícia Militar João Florêncio Gomes faz parte das unidades escolares escolhidas no âmbito da Secretaria da Educação do Estado da Bahia para implantar, como escola piloto, o Novo Ensino Médio. Portanto, considera-se importante tecer reflexões sobre os conceitos abordados e os impactos que as atuais mudanças educacionais têm na vida de professores e estudantes da Educação Básica. Nesse sentido, apresenta-se, na sequência, uma reflexão sobre a significância que a Base Nacional Comum Curricular (BNCC) e o Novo Ensino Médio, tem no Ensino de História, pois a dissertação foi planejada e executada sob o contexto de um itinerário formativo, disciplina eletiva, de História Elementar, do Novo Ensino Médio.

3.3 Leis e normas da educação brasileira no século XXI: seus impactos nas aulas e na aprendizagem de história

A Base Nacional Comum Curricular (BNCC) é uma norma obrigatória para o nível da Educação Básica, que segundo a Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDB, Lei nº 9.394/1996) apresenta três etapas que são: Educação Infantil, Ensino Fundamental e Ensino Médio. A sua abrangência é nacional e rege tanto as instituições da rede pública quanto as instituições privadas.

Esse documento foi construído ao longo de cinco anos e possuiu diferentes versões, elaboradas por especialistas e não-especialistas, sendo que sua última versão, em vigor desde 2018, teve menor participação popular e reduzido tempo para discussões com e entre o governo e a sociedade civil, os sindicatos e as associações científicas.

Apesar de não ser um currículo, a Base Nacional, associada a outros dispositivos legais, induz a reformulação dos currículos locais – estaduais e municipais, na rede pública e privada - e produz profundas mudanças no que diz respeito às aprendizagens dos sujeitos e aos conteúdos mínimo e/ou obrigatórios que devem orientar os componentes curriculares no contexto da Educação Básica.

A BNCC atende diferentes marcos legais, como a Constituição Federal (1988), em seus artigos 205 (quando versa sobre a preparação para a cidadania) e 210 (quando versa sobre os conteúdos mínimos e o respeito sobre as diversidades culturais, regionais e artísticas), as Leis de Diretrizes e Bases da Educação (1996) em seus artigos 9 e 26, quando define que as etapas da Educação Básica devem ter um currículo comum de base nacional, as Diretrizes Curriculares Nacionais da Educação Básica (DCN, 2013), e o Plano Nacional de Educação (2014) que define metas a serem alcançadas e as linhas gerais da colaboração entre entes federativos para a que as aprendizagens e competências sejam desenvolvidas com equidade para todos os estudantes brasileiros.

É importante salientar que a BNCC normatiza a parte comum do currículo, enfatizando as competências a serem alcançadas pelos estudantes, com suas aprendizagens essenciais que devem ser desenvolvidas por todos os sujeitos que fazem parte da Educação Básica, conforme o Plano Nacional de Educação. Conforme afirma o documento, garante a integralidade da aprendizagem educacional para qualquer sujeito que frequente uma unidade escolar no território brasileiro. A Base

define as competências buscadas como na BNCC e para isso chega a conceituar o próprio verbete competência, que é definida (Brasil, 2017) como:

a mobilização de conhecimentos (conceitos e procedimentos), habilidades (práticas, cognitivas e socioemocionais), atitudes e valores para resolver demandas complexas da vida cotidiana, do pleno exercício da cidadania e do mundo do trabalho. (BRASIL, 2017, p.8)

Apesar de trazer em sua proposta a equidade educacional em seu texto o documento gerou, e ainda gera, muitos debates relacionados aos objetivos. Essa crítica se estende a forma que se poderia colocar em prática o novo currículo prescrito. Fica o adendo que se deve levar em consideração que os profissionais da Educação Básica que estão atualmente em salas de aula tem um tempo de formação maior que 10 anos e muitos deles não foram preparados para o trabalho com competências como o documento exige e os currículos estão sendo concebidos¹².

No ano anterior a sua entrada em vigor, 2017, intensos debates e protestos foram observados nos meios educacionais, pois no que tange ao Ensino Médio induz a profundas modificações que abarcam a carga horária das disciplinas e a forma que os docentes organizam seus planejamentos e, conseqüentemente suas aulas. Todas as mudanças resultam na coalizão das diversas disciplinas como áreas do conhecimento, o que gera intensa insegurança e o temor que haja o desaparecimento destas em suas independências e especificidades. Assim, as gnosés e conceitos a serem trabalhados em cada disciplina passam a ser deslocados para as competências a serem alcançadas nessa etapa da Educação Básica, acentuando a desvinculação das ciências de referência e aumentando a distância da produção científica.

Uma das justificativas que a Base Nacional traz em seu texto para essa mudança, é a de que: “o conceito de competência, adotado pela BNCC, marca a discussão pedagógica e social das últimas décadas e pode ser inferido no texto da LDB, especialmente,” quando se estabelecem as finalidades gerais do Ensino Fundamental e do Ensino Médio (Artigos 32 e 35). (BRASIL, 2017, p.13). Além disso, o documento também justifica a alteração através dos conhecimentos exigidos por avaliações externas, como o Programa Internacional de Avaliações de alunos, o PISA,

¹² Segundo os microdados do Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais do Instituto Anísio Teixeira de 2021 apenas 43,6% dos docentes da Educação Básica no Brasil têm unicamente o curso de graduação e desses apenas 30% têm cursos de formação continuada.

da Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Econômico (OCDE), em que o Brasil vinha apresentando resultados muito baixos em relação a outros países.

A maior parte das políticas de inserção educacionais brasileiras concentram-se em estatísticas quantitativas, procurando responder com números de matrículas e de concluintes aos questionamentos dos diversos setores da sociedade. Todavia, se o número de matriculados e de concluintes pode ter aumentado, o mesmo não pode ser afirmado em relação a qualidade do desempenho deles, o que é justificado pelo baixo desempenho nesses indicadores internacionais.

Segundo Leite e Bonamino (2021), as avaliações brasileiras que se destinam averiguar a qualidade do ensino nacional através de testes em larga escala aplicados aos estudantes da Educação Básica, como a Prova Brasil, têm demonstrado que não vem ocorrendo aumento desempenho nessas avaliações. Ainda de acordo com os autores, preocupação é ainda mais alarmante nos desempenhos observados no Programa Internacional de Avaliação de Estudantes, PISA, em que o desempenho é inferior a estudantes do mesmo nível de ensino em outros países.

Dessarte que as maiores críticas dizem respeito a que tipo de conhecimento nossos estudantes estão tendo acesso. Assim uma das consonâncias está relacionada à falta de debate com a sociedade e como a aprendizagem dos estudantes da Educação Básica com o esvaziamento das disciplinas escolares e um maior distanciamento entre os conteúdos disciplinares e as ciências de referência.

Um dos pontos a que chama a atenção é a concordância entre os pesquisadores acerca da forma como o trabalho com competências está exposto no documento norteador, pois o segundo Ferreira *et al.* (2021), a norma induz o aprendizado para a adequação de resolução das questões presentes nas avaliações externas e limita a liberdade de cátedra do docente em História. É necessário se compreender que o conhecimento que o estudante do Ensino Médio tem acesso no colégio deve prepará-lo tanto para o mercado de trabalho, quanto para o futuro ingresso no Ensino Superior, mas também para a vida prática fora do contexto escolar.

É importante chamar a atenção ao Documento Curricular Referencial da Bahia (DCRB) (BAHIA, 2018) em relação ao Ensino Médio. Apesar de ter sido sancionado em 2021, o Conselho Estadual ainda está produzindo um parecer sobre o documento, de modo que é possível argumentar que o processo de construção da normativa foi apressado, com prazos reduzidos de consulta pública e implementado sem ampla

discussão com as instituições profissionais de Educação. Nos colégios da Polícia Militar, a implantação foi anterior a sanção governamental, no ano de 2018, o que ocorreu também em diversos colégios, denominados como “pilotos” e no ano de 2022 foi ampliado para as outras unidades escolares na rede pública estadual da Bahia

O Estado da Bahia possui uma ampla extensão territorial, sendo composto de 417 municípios e 27 territórios de identidades, sendo que os diversos grupos que fazem parte das modalidades educacionais, geralmente coexistem em um mesmo território. Então, também, faz-se necessário que seja reconhecido, que em um mesmo território de identidade há a coexistência desses grupos que fazem parte dessas modalidades e assim garantir o direito de acesso e de reconhecimento das especificidades que devem ser ofertados.

Em seu texto o documento curricular deixa claro os seus pressupostos e premissas, entre as quais se destaca na página 14:

Por se tratar de um documento que materializa os “Atos Curriculares” que servirão de referência para o Estado, o Documento Curricular Referencial da Bahia para a Educação Infantil e Ensino Fundamental deve assegurar, em todas as suas orientações, sejam elas normativas ou de implementação, os princípios que convergem na educação baiana, expressos nas diretrizes que orientam o Plano Estadual de Educação (PEE1):

- I. erradicação do analfabetismo;
- II. universalização do atendimento escolar;
- III. superação das desigualdades educacionais, com ênfase no desenvolvimento integral do sujeito, na promoção da cidadania e na erradicação de todas as formas de discriminação;
- IV. melhoria da qualidade da educação;
- V. formação para o desenvolvimento integral do sujeito, para a cidadania e para o trabalho, com ênfase nos valores morais e éticos nos quais se fundamenta a sociedade;
- VI. promoção do princípio da gestão democrática da educação no Estado;
- VII. promoção humanística, científica, cultural e tecnológica do Estado;
- VIII. valorização dos profissionais da educação;
- IX. promoção dos princípios do respeito aos direitos humanos à diversidade e à sustentabilidade socioambiental. (BAHIA, 2018, p. 14)

As orientações citadas corroboram que ao analisar o documento haja a percepção de uma proposta de adequação às pautas históricas de grupos que fazem parte dos territórios identitários da Bahia, muitos com necessidades singulares em relação aos demais territórios e comunidades. Desta maneira, é importante pontuar que as políticas públicas devem estar atentas e prontas ao enfrentamento, objetivando as correções das distorções por ora apresentadas e reconhecidas pela administração pública.

Mobilizando diferentes marcos legais, a fim de referendar seu conteúdo, o DCRB constata em seu texto que a educação só cumpre seu papel social ao identificar e atender a essas especificidades que os diversos sujeitos precisam ter suas especificidades identitárias resguardadas pelo estado, assim como pelos meios educacionais. Então, configura-se primordial, que se garanta que a escola esteja preparada para a diversidade que a compõe, assim como para lidar com as individualidades dos componentes da comunidade escolar.

3.4 O novo ensino médio: da teoria a experiência escolar

O Novo Ensino Médio foi implementado através da Lei Federal nº 13.145, de 16 de fevereiro de 2017, que modificou as Leis de Diretrizes e Base da Educação, Lei número 9.394, de 20 de Dezembro de 1996, aumentando a carga horária mínima anual da Educação Básica. O Novo Ensino Médio estava previsto pelo Plano Nacional de Educação desde 2014 e tornou-se lei em 2017, no durante o governo de Michel Temer após aprovação no Congresso Nacional. Uma das mudanças implantadas foi a ampliação da carga horária para o Ensino Fundamental, anos finais, totalizado e amplificado para o Ensino Fundamental em 800 horas de carga horária e no contexto do Ensino Médio passa a ter 1.800 horas de carga horária a serem ampliadas de forma progressiva a partir de 2 de março de 2017.

Entre outras prerrogativas, a Lei 13.145 caracteriza a organização dos componentes curriculares por área de conhecimento, estabelece em seu artigo 35-A que a parte diversificada deve estar em harmonia a BNCC, levando-se em conta os diversos contextos e que possibilitem a formação integral dos sujeitos. A referida lei também versa sobre a organização dos itinerários formativos, a parte diversificada, e o currículo comum que devem respeitar os contextos locais e as competências e habilidades estabelecidas pelo documento, a serem desenvolvidas em contexto escolar.

A turma escolhida para o desenvolvimento desta pesquisa iniciou os estudos no Ensino Médio já na perspectiva das novas direções curriculares do Novo Ensino Médio, em que os estudantes optaram pelos itinerários ligados às Ciências Humanas e, desta forma, lhes foi possibilitado dispor de mais tempo e aprofundamento nesta área de conhecimento.

O Novo Ensino Médio foi inicialmente concebido para superar a dicotomia existente nos anos finais da Educação Básica, mais precisamente no Ensino Médio, entre os dois tipos de formação em voga na educação brasileira que eram o ensino que visava a preparação do sujeito para o Ensino Superior e a preparação, através dos cursos técnicos, para o trabalho imediato. Assim, segundo Ramos (2003), a proposta de mudança dessa etapa da Educação Básica buscava atender não só a uma regulamentação da época da ditadura civil/militar no Brasil, mas também a novos anseios dos educadores que não viam essa formação com bons olhos por não haver proporcionado um amplo debate com a sociedade civil.

No processo de implantação do Novo Ensino Médio não foi estimulado o amplo debate entre os sujeitos escolares (professores, alunos e responsáveis) e nem destinou espaço para que houvesse implemento dos professores sobre como seria a organização curricular.

Os colégios da Polícia Militar¹³ foram escolhidos pela Secretária da Educação do Estado da Bahia para fazer parte do projeto piloto de implantação da Lei Federal 13.415. Durante o desenvolvimento desta pesquisa, apesar dos diversos contatos que foram feitos com a Secretaria da Educação do Estado da Bahia e com o Instituto de Pesquisa e Ensino da Polícia Militar da Bahia, órgão responsável pelos colégios da Polícia, não foi possível obter acesso a documentos e respostas sobre a elaboração da proposta curricular do Novo Ensino Médio nessas unidades de ensino. Por esta razão, houve a impossibilidade de elucidar sobre como os itinerários formativos das turmas de humanas foram criados e os motivos pelos quais a organização curricular implantada pela Secretaria da Educação para o Novo Ensino Médio nas outras Unidades da rede destoam tanto das matrizes curriculares dos Colégios da Polícia. Foram questionadas também sobre as orientações curriculares, pois foram distribuídas aos professores ementas vazias que não orientavam os docentes quanto ao que deveria ser abordado nas disciplinas e nem a forma como as disciplinas poderiam ser trabalhadas.

¹³ Em pesquisa na página oficial da Secretaria da Educação do Estado da Bahia foi encontrada a postagem “Reforma do Ensino Médio é debatida nos Colégios da Polícia Militar”, publicado em 19/04/2017, neste pequeno texto há uma breve explicação de como funcionaria o Novo Ensino Médio na Rede CPM em Salvador, contudo percebe-se uma diferenciação entre o que é descrito na postagem e o que pode-se observar nestes colégios. <http://escolas.educacao.ba.gov.br/noticias/reforma-do-ensino-medio-e-debatida-nos-colegios-da-policia-militar>

3.5 Conhecendo a turma de aplicação da pesquisa: o 3º ano c- o pessoal de humanas

Para realizar a análise de resultados das atividades propostas nesta pesquisa será utilizado como base teórica do paradigma educativo de Isabel Barca em sua Aula-Oficina. Barca (2018) define a importância da Educação Histórica, como base da sua teoria. Nesse sentido, ela afirma que a aprendizagem deve estar baseada no contexto da própria disciplina, que os conceitos devem fazer sentido para os estudantes e estes apresentam progressão de aprendizagens diferentes, isso independe da idade, e que as vivências prévias podem facilitar o aprendizado de História, além de diversos fatores intrínsecos dos sujeitos.

Dessa forma, a partir de Barca (2018), entende-se a necessidade de orientação temporal como sendo um conceito que ultrapassa, de forma multiperspectivada, a compreensão que extrapola as experiências pessoais ou de uma coletividade. Isso ocorre, pois denota complexidade e não traz junto a si um sentido ou uma direção. Então trabalhar essa compreensão com os jovens do Ensino Médio, apesar de ser complexo e desafiador, traz uma grande responsabilidade, tendo em vista que a orientação temporal é amplamente utilizada na vida prática dos sujeitos.

Tendo em vista, a importância que o conceito de orientação temporal traz em si, Barca (2018) alerta para as compreensões equivocadas entre pessoas de diferentes grupos sociais. Mesmo entre aqueles que possuem um bom nível de escolaridade há incompreensões, pois, este conceito abrange o senso comum e não, necessariamente, se atém à perspectiva científica a caracteriza.

Nesse sentido, torna-se importante buscar em Barca (2018, p. 148) o que ela, ressalta através dos outros teóricos da Educação Histórica por meio da episteme existente sobre a temática, conceitua como “algumas âncoras de análise da consciência histórica de jovens e professores de História, tendo em vista um ensino de História mais frutuoso”. Nesse caso, a autora realiza a conexão entre as teorias sobre os conceitos substantivos e a forma como esses são utilizados na vida prática dos sujeitos. Ao explicar como a teoria e a prática estão conectadas nos pressupostos da consciência histórica Barca (2018) escreve:

a) A consciência histórica constitui uma atitude de orientação temporal sustentada refletidamente pelo conhecimento da História, e distingue-se de uma simples resposta de senso comum às exigências práticas em termos de sentimentos de identidade. A distinção entre consciência histórica e um certo sentido de identidade revela-se complexa, a avaliar pelos próprios estudos existentes sobre narrativas dos jovens acerca do passado. A distinção e relações entre esses dois conceitos merecem uma discussão aí focalizada.

b) “Ter consciência histórica” não implica a adoção, por todos, de um determinado paradigma historiográfico, nem tão pouco significa a defesa de uma única narrativa substantiva. As abordagens teóricas estão abertas a discussão, tal como as produções históricas concretas permanecem sujeitas a refutação. É a argumentação racional e o respeito pela evidência que ajudarão a decidir entre respostas mais ou menos válidas.

c) “Ter consciência histórica” avançada implica adquirir um certo sentido do que é a História como disciplina académica, dominar determinadas competências historiográficas, construir uma narrativa histórica (não a narrativa) da condição humana (e não apenas do seu país) e refletir (e agir, intervir?) em consonância com o esquema mental que cada um vai dinamicamente formando. (BARCA, 2018, p. 247)

Então, isso implica em saber que não existe uma única forma de alcançar a consciência histórica, mas é necessário sair do senso comum e entrar em contato com as prerrogativas epistemológicas da ciência de referência. Destarte o fazer historiográfico é prerrogativa para que haja o transcender da consciência, e esta não se dá por igual em todos os indivíduos, da mesma forma que não é única e exclusivamente de uma mesma maneira nos diversos sujeitos.

Contudo, é necessário que haja o domínio das competências históricas e o sujeito seja capaz de construir uma narrativa histórica egocentrada, e realizar a chamada metacognição¹⁴, fora da visão de um passado fixo e distante, percebendo-se como um agente da História. Nesse sentido, Barca (2018, p. 250) questiona:

[...] que tipos de conceituação do passado em relação ao presente e a perspetivação do futuro emergem em jovens escolarizados? Que tipos de conceituações consideramos mais poderosas, a luz da reflexão teórica e faz exigências da sociedade em que vivemos?

Jörn Rüsen (1991) tipifica a consciência histórica conforme os usos que os sujeitos utilizam para se localizar historicamente, como abordado no capítulo anterior, em quatro categorias que são, a saber: a tradicional, a exemplar, a crítica e a genética. Segundo o teórico alemão, a última caracterizaria uma melhor compreensão da História e com maior adequação dos usos do passado, em que o indivíduo se

¹⁴ Entende-se como a metacognição a capacidade do ser humano de monitorar e autorregular os processos cognitivos (Flavell, 1987; Nelson & Narens, 1996; Sternberg, 2000).

reconhece como parte da sociedade e onde ele é um agente social. Apesar dessa divisão realizada por Rüsen (1991), deve-se atentar que um mesmo sujeito pode demonstrar diferentes formas de narrar o passado conforme o tema a ser abordado, passando de um para outro de forma que não deve ser entendido como uma evolução ou progressão total do indivíduo.

O teórico alemão Rüsen (2001) explicita a importância do narrar para a História, mas não qualquer tipo de narrativa, referindo-se àquela ligada a vida prática do sujeito. Isto porque, (2001, p.149): “Narrar é prática cultural de interpretação do tempo, antropologicamente universal”, desse modo sua eficácia pode ser comprovada na medida em que se vincula a experiência do tempo de forma que haja sentido na mobilização do passado atribuindo significância aos elementos percebidos no tempo presente multiperspectivado.

3.6 A Aula-Oficina em um colégio do nordeste brasileiro: uma experiência prática com adaptações necessárias

Os procedimentos presentes na Aula-Oficina de Isabel Barca se baseiam: na investigação dos conhecimentos tácitos dos estudantes; na oferta de múltiplas fontes históricas pelo professor-pesquisador, em geral, formado na área de História; na instrumentalização dos sujeitos para que saibam lidar com as fontes apresentadas; e nos planos de aula baseados em perspectivas do construtivismo social para operacionalizar, a partir dos conteúdos históricos, questões problematizadoras e avaliações contínuas.

Considerando o distanciamento cultural e a limitação de recursos didáticos e técnicos, característico do contexto atual e do descaso público com a infraestrutura das escolas, problematizando-os, tendo em vista o contexto e as demandas de um colégio público nordestino durante o período pandêmico e as orientações avaliativas da Secretária da Educação do Estado da Bahia e do ensino remoto emergencial.

Assim, as atividades realizadas sofreram ajustes para haver viabilidade de execução, mas permaneceram os principais requisitos que são: a verificação dos conhecimentos tácitos dos estudantes, os usos das fontes, as atividades reflexivas a respeito dos conceitos substantivos e a reavaliação do que os estudantes compreendem sobre o conceito de segunda ordem a ser desenvolvido, as avaliações foram contínuas e progressivas.

É necessário chamar a atenção que as pesquisas realizadas pelos estudantes foram todas virtuais e realizadas por internet particular, sem quaisquer ajuda governamental, e que o acesso ao virtual foi imprescindível para a compreensão histórica multiperspectivada, pois possibilitou o acesso a arquivos e ambientes virtuais de aprendizagem diversificados. Desta maneira, as diversas fases do ano letivo em 2021 foram importantes e impactaram na construção desta pesquisa participante.

O ano letivo de 2021 passou por diversas adequações, pois se iniciou de forma totalmente remota, logo após passou para o formato híbrido ou semipresencial, com revezamento dos alunos que estavam presencialmente no colégio e, finalmente, para o presencial. Durante o retorno, em diversos momentos as aulas presenciais foram suspensas por consequência das contaminações de estudantes e professores, o que terminou por desestruturar todo o planejamento e levando a diversos ajustes reorganizando as atividades de maneira abrupta.

A turma que participou do projeto foi o terceiro ano, turma C, que dentro da matriz curricular do Novo Ensino Médio cumpre uma maior carga horária de Ciências Humanas. Dessa forma, os estudantes demonstraram ter uma maior conscientização e familiaridade com as atribuições dessa área de conhecimento e em conectar a História com sua vida prática. Para que seja preservada a identidade dos estudantes em alguns as atividades estarão com as identificações cobertas e serão utilizadas as iniciais quando forem escritos pensamentos sobre a temática proveniente dos discentes.

A turma era formada por estudantes na faixa etária entre 16 a 20 anos, sendo que dos 38 estudantes que faziam parte da turma:

- 20 estudantes com a idade de 16 anos;
- 13 estudantes com a idade de 17 anos;
- 04 estudantes com a idade de 18 anos;
- 01 estudante com a idade de 19 anos.

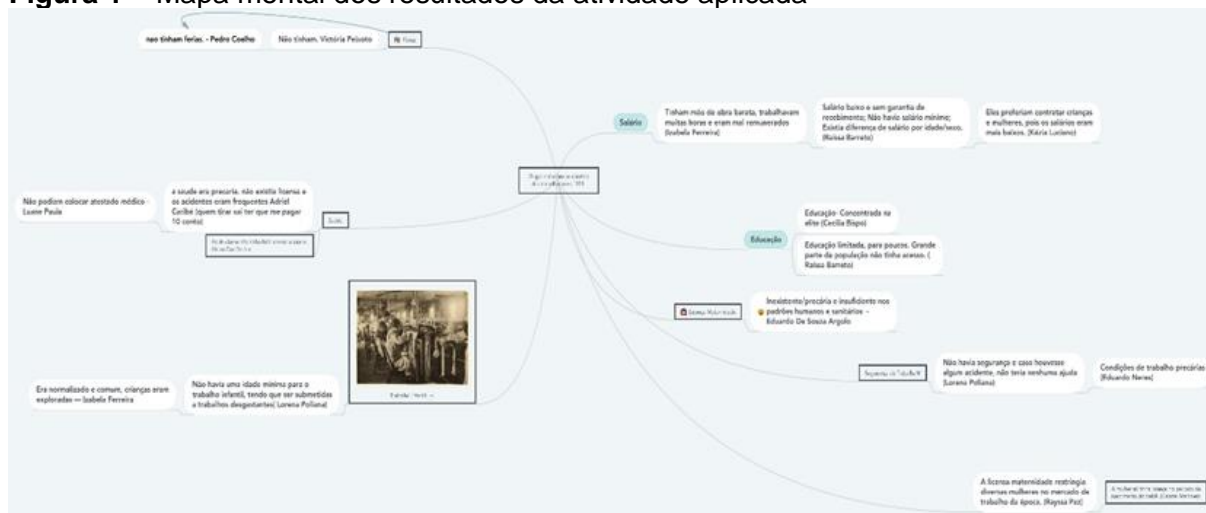
No início das aulas, em junho de 2021, os discentes foram informados sobre o projeto de pesquisa e seus objetivos, o que causou muita expectativa, principalmente em relação aos jogos a serem desenvolvidos. Na disciplina de História já havia sido estudado o conteúdo sobre a primeira fase da República, pois as aulas das disciplinas da base curricular haviam sido iniciadas no mês de março de 2021.

Nessa oportunidade, foi realizado um bate-papo sobre o período histórico e o que mais os interessava sobre o conteúdo. A temática relacionada ao mundo do trabalho, naquele momento, causava mais impacto nos estudantes do que o tema inicialmente proposto, sobre o papel feminino na sociedade durante o século XX.

Após ao primeiro contato com a turma, foi realizada a atividade para identificar os conhecimentos tácitos dos estudantes. Com a aula ainda em formato aula virtual, através da página do software Mindmeister¹⁵, os estudantes apresentaram suas respostas em um mapa mental.

Na atividade, no centro do mapa mental foi colocada a seguinte frase: “O que sei sobre os direitos dos trabalhadores em 1921”¹⁶, os estudantes tiveram total liberdade para escrever o que compreendiam sobre o tema. A proposta era que eles criassem categorias que se relacionassem à realidade dos trabalhadores daquele período histórico, a partir de seus conhecimentos prévios. O resultado da atividade observado na Figura 1, assim como as demais atividades, pode ser acessada para uma visualização detalhada no [presente link](#).

Figura 1 – Mapa mental dos resultados da atividade aplicada



Fonte: Arquivo pessoal.

Nas respostas dos estudantes é possível observar frases como:

¹⁵ Software da empresa MeisterLabs que serve para a produção de mapas mentais e para a apresentação, com versões gratuita e paga, operacionalizados em diversos sistemas operacionais, sendo totalmente on-line com armazenamento em nuvem e que permite a customização dos mapas e interação em tempo real entre os participantes das atividades. Em 2022 a ferramenta teve o nome alterado de *MindMaster* para *EdrawMind*.

¹⁶ 1921 foi escolhido como marco temporal por estar há 100 anos do ano em que as aulas aconteceram – 2021.

Categoria salário:

“Tinham mão de obra barata, trabalhavam muitas horas e eram mal remunerados”

“Eles preferiam contratar crianças e mulheres, pois os salários eram baixos”

“Salário baixo e sem garantia de recebimento; Não havia salário mínimo; Existia diferença por idade/sexo”

Categoria educação:

“Educação- concentrada na elite”

“Educação limitada, para poucos. Grande parte da população não tinha acesso”

Categoria segurança do trabalho:

“Não havia segurança e caso houvesse algum acidente, não teria nenhuma ajuda”

“Condições de trabalho precárias”

As outras categorias criadas pelos estudantes foram: Licença maternidade, trabalho infantil (que ganhou a adição de uma imagem, demonstrando uma grande preocupação pela temática), saúde e férias. Essas categorias e subcategorias foram objeto de debate e eram associadas ao que foi estudado durante a Revolução Industrial na Inglaterra durante os séculos XVIII e XIX, com a justificativa que os trabalhadores do Brasil, no início do século XX, deveriam estar passando pelas mesmas fases para a conquista de direitos que os trabalhadores ingleses pois a industrialização estava sendo iniciada por aqui.

Depois, foi solicitado aos estudantes que em grupos, escolhessem uma das categorias criadas por eles e fizesse um infográfico demonstrando a sua evolução do ano de 1921 ao ano de 2021. Dessa forma, seguindo os pressupostos da Aula-Oficina os alunos foram processualmente instrumentalizados no fazer historiográfico, como a seleção, a análise e a interpretação das fontes. Todavia sem, ao mesmo tempo, relegar a segundo plano a instrumentalização específica, pois entende-se que na Educação Básica é necessário que os dois pressupostos ocorram de forma concomitante.

Na atividade realizada para inferir os conhecimentos prévios dos alunos, percebeu-se nas respostas dadas, ao questionamento sobre a vida do trabalhador em

1921, que o conhecimento oscilava entre ideias vagas e alternativas. Os argumentos baseavam-se no senso comum e não aprofundavam a temática, de modo que muitas vezes as ideias eram expostas em uma frase simples.

Alguns discentes realizaram a atividade simplesmente copiando dados da internet, outros conseguiram desenvolver uma narrativa um pouco mais elaborada, mas as fontes utilizadas não foram verificadas e nem questionadas, simplesmente as informações foram utilizadas como uma verdade. Os alunos somente viram validade em sites que eram conhecidos como locais de pesquisa para trabalhos escolares. Quando questionados sobre essas páginas as respostas eram a indicação de alguém que passava confiança, como um outro professor, algum colega que tinha boas notas ou um familiar. Apesar dessa confiança nas páginas utilizadas nenhuma das equipes referenciou o trabalho, pois não viam importância em escrever de onde a informação provinha, como pode ser observado na pasta [neste link](#), na imagem a partir do PDF da atividade de dois grupos.

Ao realizar a análise da atividade ficou perceptível que os estudantes precisavam conhecer os fundamentos básicos de uma pesquisa e o trato com as fontes. Dessa forma, na aula posterior, de forma virtual, foram disponibilizados diversos tipos de fontes, além de vídeos, que em linguagem fácil explicavam o que seriam fontes históricas, tipos de fontes, sua importância para a investigação histórica, como identificar as ideias contidas nas fontes, a quem a fonte fala, a quem interessa o tipo de informação que a fonte comunica, como compreender visões diferentes sobre o mesmo fato.

Orientar os educandos para o trato com as fontes tornou-se uma premissa importante para a aplicação da proposta, na medida que assim seria cumprido um dos pressupostos teóricos elencados por Barca (2018) que a específica como pressuposto de instrumentalização essencial da História, juntamente com as concepções, vestígios, tempo e recorte temporal. Compreende-se, portanto, que sem a compreensão do fazer do historiador, o estudante teria dificuldades em reconhecer as especificidades da História como parte da sua vida prática, perpetuando a noção de um tempo passado deslocado do tempo vivido. Ainda segundo Barca (2018), além da instrumentalização essencial estão relacionados os pressupostos específicos e articulados, sendo que o primeiro se relaciona com a disciplina e o segundo com a interdisciplinaridade, pois dessa maneira, é oportunizado que a compreensão da

História seja introjetada pelo sujeito às relações intertemporais que possam fazer parte do seu cotidiano.

Nesse ponto, faz-se significativo a mobilização do pensamento de Borries (2018) em que o autor, ao investigar a relação do uso das fontes para promover o aprendizado de História, esclarece que as fontes não devem ser apresentadas de qualquer forma, ou seja, sem análise prévia e de um único modo. Além desses dois pressupostos básicos, a diversidade de pensamentos sobre o tema deve estar presente. Então, o pensamento teórico presente nos documentos apresentados, formais e informais, devem refletir a sociedade múltipla em que a coletividade se constitui, evidenciando aos sujeitos as multiperspectivas em que as relações humanas se estruturam facilitando a percepção da História pelos sujeitos.

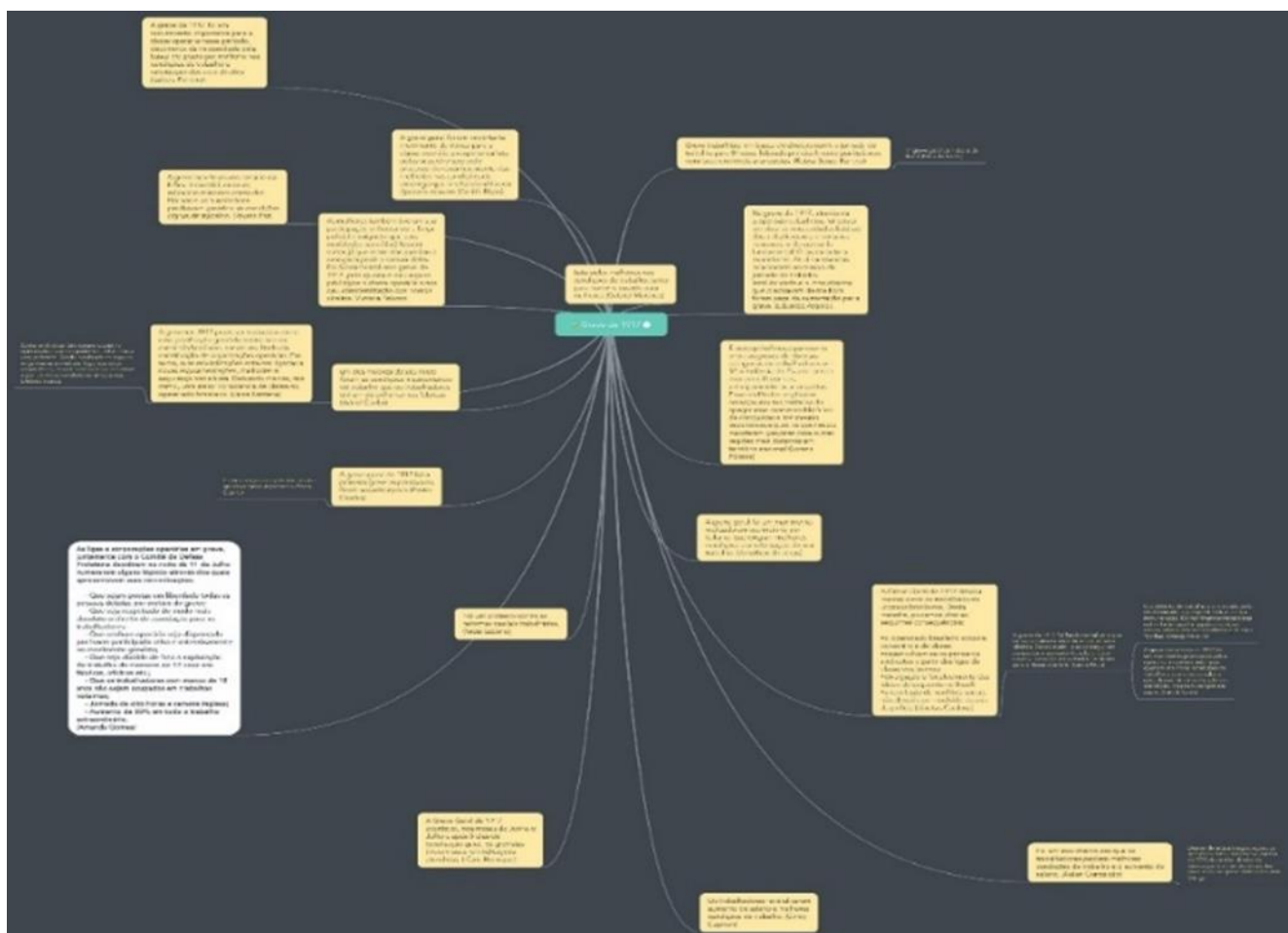
Na atividade seguinte foi solicitado que os estudantes buscassem nas fontes históricas diferentes informações sobre os grevistas de 1917. Isto posto, objetivava-se que o desafio de investigar em diversas fontes e arquivos digitais pudesse estimular a curiosidade científica e auxiliar na transposição do nível em que se encontravam para outro mais aperfeiçoado em relação a compreensão e usos da História. Depois, foi realizada uma nova atividade de construção de mapa mental, na plataforma digital Mindmeister, após os discentes assistirem ao filme 1917: A Greve Geral, de Carlos Pronzato, hospedado no canal do mesmo autor, com acesso gratuito pela plataforma YouTube. O filme narra a Greve Geral de 1917, ocorrida no estado de São Paulo, e foca em diversos aspectos sociais pertinentes para a compreensão do papel dos anarquistas na formação de uma consciência de classe entre o proletariado, nas lutas pela conquista de direitos, e sobre o papel das mulheres nas lutas operárias.

Na construção da atividade sobre a greve de 1917 dever-se-ia criar categorias sobre o que se compreendiam a respeito das lutas dos trabalhadores do período estudado e da conquista dos direitos trabalhistas, realizando uma reflexão sobre os conceitos históricos presentes no filme.

Ademais, era importante que as atividades estivessem consonantes com os objetivos a serem alcançados, visto que a intencionalidade pedagógica deve estar presente em todo percurso da proposta. O planejamento das atividades obedeceu a sequência de apresentação, no sentido de conceituar e ter contato, aumento das dificuldades e autonomia. Os estudantes, mais uma vez, tiveram a liberdade de criar categorias e subcategorias de acordo com o que compreendiam ser uma organização

social à época. Por conseguinte, foi observado que houve uma mudança na escrita dos estudantes. Eles procuraram narrar com maior formalidade ao mesmo tempo que realizaram análises sobre as informações disponíveis e empenharam-se em conectar os conceitos estudados no itinerário formativo com os conceitos estudados em História Base. É possível observar na Figura 2 o mapa construído pelos estudantes, que também pode ser acessado [neste link](#) para uma visualização detalhada.

Figura 2 – Mapa mental construído pelos estudantes



Fonte: Arquivo pessoal.

Ao auferir as produções dos discentes após a atividade pode-se observar uma mudança do pensamento e uma incipiente complexidade na escrita, na qual os estudantes buscaram compreender o contexto social dos trabalhadores e a ação do Estado na repressão dos movimentos sociais por direitos, percebendo que a ação estatal era favorável ao patronato. Foi possível, também observar que os posicionamentos dos estudantes apresentaram uma mudança em relação à

localização temporal e à criticidade, saindo da simples narração para um posicionamento, o que possibilita a construção de uma narrativa problematização, no que diz respeito às condições do trabalhador e suas reivindicações. É possível observar a mudança nos trechos, retirados das produções, a seguir:

“É perceptível neste panorama entre as greves de diversas categorias de trabalhadores em SP, a violência do Estado contra esses manifestantes, principalmente os anarquistas. Essas violências englobam ameaças, mortes, tentativa de apagar esse momento histórico de conquistas e até mesmo reportaram alguns imigrantes ou mandaram grevistas para outras regiões mais distantes em território nacional”. (LP)

“A Greve Geral de 1917 deixou marcas entre os trabalhadores urbanos brasileiros. Desta maneira, podemos citar as seguintes consequências: o operariado brasileiro adquire consciência de classe; desenvolvem-se os primeiros sindicatos a partir das ligas de classe dos bairros; divulgação e fortalecimento das ideias de esquerda no Brasil; a resolução de conflitos sociais não deveria ser resolvida através da polícia”. (JC)

“A greve de 1917 pode ser traduzida como uma paralisação geral da indústria e do comércio brasileiro, sendo resultado da constituição de organizações operárias. Em suma, suas reivindicações estavam ligadas a novas regulamentações, melhorias e segurança trabalhista. Deixando marcas, tais como, uma maior consciência de classe no operariado brasileiro”. (JS)

Embora esteja perceptível uma linguagem aproximada à científica na escrita da maior parte das colocações estudantis na atividade, ainda existem posicionamentos simplificados.

“Luta pelas melhorias nas condições de trabalho, tanto para homens quanto para mulheres”. (GM)

“Foi um protesto contra as reformas das leis trabalhistas”. (KL)

“A greve geral de 1917 foi a primeira greve expressiva no Brasil naquela época”. (PC)


“Como punição aos grevistas, muitos grevistas foram deportados”. (PC)

Apesar de ser observável que parte da turma alcançou uma mudança da organização do seu pensamento histórico, apresentando uma narrativa mais elaborada e um pensamento organizado historicamente, alguns alunos permaneceram com as ideias iniciais, sem uma progressão aparente. Objetivando possibilitar que esses discentes obtivessem o estímulo necessário para melhorar seu desempenho na compreensão dos conceitos históricos, fazia-se imprescindível que o trato das fontes fosse mais bem compreendido e estimulado, além de incentivar que os que tiveram êxito célere continuassem em progressão. Dessa forma, observando-se que as informações presentes históricas das fontes observadas no filme não foram questionadas, ou postas em dúvidas na tarefa do mapa mental, fazia-se oportuno uma melhor compreensão do agir histórico.


Desse modo, os discentes foram orientados a realizar buscas livres sobre a greve dos trabalhadores em 1917 e o que aconteceu com os grevistas do movimento, principalmente as lideranças. Eles deveriam preparar um relatório da pesquisa, incluindo uma avaliação da confiabilidade das fontes, identificando-as como confiáveis ou não, e relatando os motivos da classificação das fontes. Essa atividade proporcionou um debate sobre o papel da imprensa na sociedade, já que esta foi a principal fonte histórica utilizada, e a quem interessa o direcionamento das reportagens que condenam e/ou apoiam os movimentos trabalhistas. As Figuras 03 e 04 ilustram as atividades realizadas com as equipes.

Figura 3 – Atividade realizada Equipe 01

Pesquisando e analisando fontes históricas



Principal líder da Greve de 1917 foi Edgard Leuenroth



Todas as fontes são confiáveis e para chegar nessa conclusão. Foram questionadas com as seguintes perguntas: Quem está me dando essas informações? Quais os objetivos dessa fonte? A quem ela responde? E o porquê de falar sobre essas informações?

FONTE 1: CENTRO DE MEMÓRIA SINDICAL(CMS)
<https://memoriasindical.com.br/formacao-e-debate/100-anos-da-greve-de-1917/>

Quem está me dando essas informações? Quais os objetivos dessa fonte? A quem ela responde? E o porquê de falar sobre essas informações?
 As informações dadas abaixo são do Centro de Memória Sindical que tem como objetivo relembrar os 100 anos da Greve de 1917 já que foi marco tão importante para eles, já que , revolucionou o modo com o trabalhador brasileiro pensar a respeito dos seus direitos trabalhistas. Ela necessariamente está respondendo alguém tá mais para conta um fato histórico que mexeu com o sindicalismo brasileiro. E o porquê dessas informações é que a fonte que repassou essas elas para que a gente nunca esqueça o significância dessa Greve de 1917

FONTE2: Universidade Estadual de Campinas
<https://www.ael.ifch.unicamp.br/edgard-leuenroth>

Os objetivos desta fonte é propagar o percurso de um dos líderes grevistas de 1917 mais importantes. Abordando a trajetória pessoal do mesmo. Esta fonte responde aos interessados no movimento de cunho anarquista ocorrido no séc XX, explicitando a importância do trabalho voltado para construção de uma memória para os trabalhadores. O interesse do site é pelo fato das documentações de Edgard Leuenroth terem sido entregues à Unicamp.

FONTE 3: BBC Brasil
<https://www.bbc.com/portuguese/brasil-39740614.amp>

Quem está me dando as informações?
 - Camilla Costa da BBC Brasil.
 Arquivo Edgar Leuenroth | UNICAMP

Um dos principais objetivos dessa fonte foi mostrar a participação das mulheres no movimento grevista de 1917, e como elas começaram o movimento. O site tem uma grande influência no ramo jornalístico principalmente por apresentar notícias verídicas de forma transparente.

FONTE 4: Universidade Estadual de Campinas
<https://www.ael.ifch.unicamp.br/edgard-leuenroth>

Quem está me dando essas informações? Quais os objetivos dessa fonte? A quem ela responde? E o porquê de falar sobre essas informações?
 As informações dadas abaixo foram fornecidas pelo instituto de filosofia e ciências humanas (IFCH) com o intuito de mostrar a influência do jornalismo na greve de 1917. A fonte busca enaltecer Edgard Frederico Leuenroth (1881-1968), que atuou na imprensa operária do século XX. Edgard, por sua vez, liderava o movimento anarquista com seus discursos inflamados e indagando os leitores de seu jornal.

Fonte: Arquivo pessoal.

Figura 4 – Atividade realizada Equipe 02

GREVE DE 1917



ANÁLISE DE FONTES HISTÓRICAS

OS LÍDERES DO MOVIMENTO GREVISTA →

JORNAL A PLEBE 9 DE JULHO DE 1917 - EDGARD LEUENROTH

É UMA FONTE CONFIÁVEL? →

Pode-se dizer que esta é uma fonte confiável. Por se tratar de um jornal, o jornalista tende a escrever tudo que aconteceu naquele momento, nos mínimos detalhes, de modo a repressar para o leitor tudo que ocorreu, o contexto em que ocorreu, suas causas e consequências, tudo isso de forma verídica.

Obviamente, como toda fonte histórica é importante que analisemos de forma profunda toda a qualquer informação obtida. Porém, os jornais são uma das melhores fontes de informação que podemos utilizar para obter uma visão mais realista do momento estudado.



Fonte: https://biblioteca.344historia.unesp.br/bitstream/handle/3370496/plebe_0317_0005.pdf?sequence=2&fileVersion=1

EDGARD LEUENROTH →


- Edgard Frederico Leuenroth era um tipógrafo, jornalista, arquivista e propagandista que atuava como militante anarquista durante a Greve Geral de 1917.
- Era um dos líderes do movimento por escrever no jornal A Plebe sobre a greve, relatando, as conquistas e consequências sofridas por aqueles que aderiram ao movimento, como por exemplo a repressão policial, que utilizava extrema violência.
- Alguns de seus títulos e subtítulos foram: "O momento: o porquê das Greves"; "A agitação proletária estende-se"; "A greve dos tecelões", entre muitas outras.



José Iñiguez Martinez →



- José Iñiguez Martinez era um sapateiro que estava vinculado à Federação Operária de São Paulo (FOSP) e a Confederação Operária Brasileira (COB), que lutavam pelos direitos dos operários. Ele era conhecido por ser um espanhol anarquista, uma vez que participava de protestos contra a péssima situação trabalhista da época. No dia 9 de julho de 1917, ele foi morto por um policial em São Paulo, enquanto estava presente em um protesto.
- Dessa forma, através da morte brutal de José Martinez, ele tornou-se um símbolo para a comunidade operária, de modo que a sua morte marcou o início de uma longa greve em São Paulo. Ainda que ele não tenha assumido a liderança de fato, a sua história foi o estopim para que os operários buscassem cada vez mais por seus direitos, influenciando significativamente na greve operária de 1917.




Leolinda Dalto →

- Leolinda Figueiredo Dalto foi uma professora, sufragista e indigenista brasileira que lutou pela autonomia das mulheres, no ano de 1910 fundou o Partido Republicano Feminino, e no ano de 1917 realizaram uma grande manifestação contra a concepção da mulher como "sexo frágil" e a favor da participação política feminina.

Leolinda Dalto

É UMA FONTE CONFIÁVEL? →

Acredita-se que seja pois foi um trecho retirado da obra "Aos trancos e barrancos: como o Brasil deu no que deu", de 1985, do autor Darcy Ribeiro onde o mesmo elenca diversos fatos que marcaram o ano de 1917, além da Greve Geral.



Fonte: <https://memoriaindical.com.br/formacao-e-debate/fatos-que-marcaram-o-ano-de-1917/>

Fonte: Arquivo pessoal.

Diferente da primeira atividade, quando não havia qualquer fonte de informação e as colocações eram baseadas nos conhecimentos tácitos dos estudantes; ou da segunda tarefa em que as fontes eram duvidosas e não eram citadas evidenciando um provável plágio; também de forma diversa da terceira atribuição em que as fontes não foram interrogadas e tomadas como verdadeiras pelo simples fato de estarem presentes e responderem aos questionamentos, na última incumbência, os estudantes procuraram fontes oficiais, acadêmicas, jornais e a referência sempre esteve presente, assim também como os questionamentos que eram feitos para averiguar sua possível confiabilidade.

É importante observar que, apesar de uma mudança em relação as informações de forma abrangente, as informações provenientes da imprensa sempre eram vistas pelos estudantes como verdadeiras, sem a devida problematização. Os discentes tiveram dificuldades para fazer uma reflexão sobre os possíveis interesses dos editores ou dos proprietários dos veículos comunicativos, demonstrando que entre eles existia um entendimento de que os órgãos de imprensa sempre são isentos e não

é necessário checar o que publicam, pois é verídico e, dessa forma não necessitou de checagem e nem suscitou dúvidas.

A partir daí, os discentes iniciaram estudos sobre como ocorreu a organização da Consolidação das Leis Trabalhistas (CLT), o contexto histórico em que este documento foi escrito e as principais mudanças que a lei provoca nas relações entre patrões e empregados. Na execução da atividade, os componentes do grupo deveriam optar por um dos tópicos, tendo em vista o interesse deles, para continuar e aprofundar a pesquisa.

Nessa fase, foram produzidos materiais em que a Consolidação das Leis Trabalhistas em que os impactos da legislação foram destacados, como é possível observar no tópico a seguir.

3.7 Atividades sobre a consolidação das leis trabalhistas

O relato do grupo 1 chama a atenção sob a lei da vadiagem presente na Consolidação das Leis Trabalhistas, na compreensão da equipe tem como principal objetivo promover Getúlio Vargas como um político do povo pobre. Isso segundo o grupo era contraditório se, ainda segundo a equipe, for observado que o mesmo presidente quem chancelou a conhecida Lei da Vadiagem, que tinha como principal propósito aprender pessoas negras pobres sem uma acusação formal. O grupo ainda observa que apesar do distanciamento temporal a lei continuou em pleno vigor e ainda hoje existe 2022, mas como uma única mudança, agora é contravenção penal. A Figura 5 ilustra a atividade desenvolvida pela equipe.

Figura 5 – Atividade: Consolidação das leis trabalhistas, grupo 01



O que é?

- A Lei nº 5.209, conhecida como Consolidação das Leis Trabalhistas (CLT), foi decretada em 1965, durante o cargo do presidente Getúlio Vargas. A CLT foi responsável por reunir diversas legislações trabalhistas promulgadas em diversas leis, algumas que tinham como objetivo apenas o caso quando das leis anteriores, que geralmente eram de caráter fragmentado, e organizá-las em um único texto e classe regulamentar. Pelo fato de Getúlio Vargas utilizar muito leis que tratavam as diversas situações pelas pessoas e seus melhores interesses humanos e de qualidade de vida no meio de trabalho das trabalhadoras, muito tempo sua vida, história de experiências, saberes, práticas, entre outros... Diversos projetos passaram a ser lida habitual e Getúlio Vargas, com o pensamento dele se preocupar com o povo pobre, humilde e trabalhista.

3




Foto tirada em 19 de maio 1965 das trabalhadoras em uma das horas de suas férias coletivas, após o dia de concessão da CLT naquele ano.

Decreto-Lei nº 3.688, artigo 59, de 1941: A lei da vadiagem

- O decreto de lei nº 3688 trata das contravenções penais. A mais curiosa delas e ainda vigente é a conhecida antigamente como "lei da vadiagem", que considera a ociosidade um crime penal de punição 15 dias a 3 meses. Essa lei foi muito utilizada durante o Sr. Vargas até meados de 1960 para prender pessoas, principalmente pobres e negros, que por qualquer motivo não tinham um emprego registrado em cartório ou apenas não possuíam o documento no momento de abordagem policial. Veja aqui o relato de um caso de aplicação desta lei.

Relatos

- Com a 706 das pessoas preso por vadiagem eram libertadas, pois não tinham prova. Ser "vadio" era considerado crime contra os costumes, reflexo de crime de desonestidade e comprometimento da sociedade no Brasil. Não ter registro em cartório de trabalho era suficiente de ser libertado. "Entregue-se a qualquer instituição de ociosidade, sendo vadio para o trabalho, sem ser rendido que ele assegure meios materiais de subsistência, ou proveer à própria subsistência mediante qualquer meio". Hoje, um ano de lei de cerca de 34,7 milhões de desempregados e vários outros segmentos de trabalho fora do CLT (Consolidação das Leis do Trabalho), essa lei, que já era habitual em 77 anos atrás, quando foi criada, tornou-se ainda mais obsoleta.

5

Curiosidades sobre o texto CLT

DIVISÃO DAS FÉRIAS
Art. 134 - As férias serão concedidas por ato do empregador, em um só período, ou 12 meses sucessivos à data em que o empregado tiver adquirido o direito. (Decreto-lei nº 3.688, de 1941-1977)

AVISO DE FÉRIAS
Art. 135 - A concessão das férias será precedida, por escrito, ao empregado, com antecedência de, no mínimo, 30 dias. Deverá ser precedida e instruída com relatório. (Lei nº 7.464, de 8.11.1988)

FINO DE TRABALHO
Art. 137 - Os planos de saúde de trabalho não devem cessar a qualquer momento nem deixar de ser pagos e a duração de prazos ou a manutenção de vantagens. (Lei nº 5.024, de 10.11.1977)

REGRA DE PROMOÇÃO
Art. 483 - As promoções deverão ser feitas alternadamente por merecimento e por antiguidade, dentro de cada categoria profissional. (Lei nº 3.752, de 8.11.1965) (REDAÇÃO DO ART. 483 DO ATO Nº 100, DE 1965)
- O empregado que atuar mais de 10 anos de serviço em mesma categoria não poderá ser dispensado sem o respeito de fato sobre as circunstâncias de tempo, idade, dependência econômica.

Fonte: Arquivo pessoal.

O grupo 02 resolveu abordar os impactos que a Consolidação das Leis do Trabalho teve em diversos setores, iniciando com a imagem positiva do então presidente Getúlio Vargas que passa a ser aclamado pela imprensa como o pai dos pobres, para a população que passa a contar com dispositivo legal para reger as relações com os patrões e para os serventuários da justiça e legislativos que

contribuíram para elaboração e organização da legislação. Na atividade, indicada na Figura 6, a equipe destaca a construção da narrativa que foi associada a figura de Vargas, que mesmo instaurando o Estado Novo continuou benquisto pela população brasileira.

Figura 6 – Atividade: Consolidação das leis trabalhistas, grupo 02

CONSOLIDAÇÃO DAS LEIS DO TRABALHO (CLT)

A CLT foi criada em 1º de maio de 1943, por meio do Decreto-Lei nº 5.452, e sancionada pelo presidente Getúlio Vargas. O documento serviu para unificar a legislação trabalhista já existente no Brasil e inseriu os direitos trabalhistas na legislação do Brasil.

De acordo com o professor titular da Universidade Estadual de Campinas (Unicamp) Ricardo Antunes, a CLT surgiu em um momento específico do país. "A Revolução de 30 foi mais do que um golpe e mais do que uma revolução burguesa. Ela é um levante político militar das classes dominantes, porém, mudou o projeto de país, de um capitalismo de base agrícola mercantil exportadora centrado no café para um projeto modernizador industrializante de perfil nacionalista. Isso significava mudar o conjunto das forças econômicas no poder, com um relativo desprivilegiamento da burguesia cafeeira em favor de um relativo fortalecimento das demais frações da burguesia agrícola e um natural incentivo a um projeto industrializante", explica o professor.

REFERÊNCIAS

- <https://brasileira101.com.br/historia/consolidacao-das-leis-trabalhistas-na-era-vargas.html>
- <https://www.podjag.com.br/direito-trabalhistas-historia/>
- <http://gl.globo.com/brasil/brasil-e-emprego/sociedade/2013/05/01/completa-70-anos-com-muitas-mudancas-e-artigos-curiosos.html>
- <http://gl.globo.com/brasil/brasil-e-emprego/sociedade/2013/05/01/completa-70-anos-com-muitas-mudancas-e-artigos-curiosos.html>

Fonte: Arquivo pessoal.

Na segunda unidade letiva, os estudantes continuaram as pesquisas e os estudos sobre os conceitos históricos substantivos, porém, também foram introduzidos conhecimentos sobre as mecânicas dos jogos, em especial, os conceitos inerentes à formulação e estruturação dos elementos de um *game*. Nesse momento, os estudantes passaram a se apropriar de conhecimentos relacionados à criação de histórias, organização das estratégias de um jogo e as possíveis plataformas para hospedá-lo. Além disso, abordou-se como gamificar uma atividade e formas de mobilizar conceitos substantivos na construção narrativa histórica. Os educandos

também foram orientados sobre o processo de criação de um *Game Design Document* (GDD).

Para que um jogo seja concebido é necessário que haja uma equipe que trabalhe sob a coordenação de um gerente de projetos, pois é esse profissional, no contexto dos games designers, que irá orientar o que cada componente deve fazer e cobrar a execução das diversas responsabilidades delegadas por ele ao grupo. Nesse time, o cumprimento das atribuições é o que garante um produto condizente com o que foi planejado. De acordo com Rabin (2012, p.803), há cinco fases no processo de desenvolvimento de um jogo: “conceito, pré-produção, produção, pós-produção e pós-venda”. Em nossa proposta de trabalho, as três primeiras fases são as únicas de interesse para o desenvolvimento da narrativa histórica, pois versam sobre a organização e construção da história que será desenvolvida no jogo.

Segundo Schell (2011) não é possível criar um jogo sozinho sem quaisquer organização e planejamento. Por mais que a ideia seja boa é necessário que o pensamento seja escrito sob a pena de ser esquecido. Então para que não ocorra o extravio da concepção inicial, a elaboração de um GDD seria a forma que a escrita da narrativa e mecânica dos jogos se tornam mais eficazes.

É por meio da escrita desse documento que há o discernimento se existe a possibilidade de materializar um jogo e fazê-lo começar a tomar forma. Schell (2011) ainda esclarece que também é objetivo do GDD comunicar aos outros componentes da equipe e demais colaboradores o que se pretende realizar, como também não esquecer a ideia inicial e seus detalhes.

Isto posto, é necessário explicar essas fases e como cada uma interfere na construção da narrativa que norteará o jogador durante a execução dele. A fase conceitual é onde as ideias tomam forma e as decisões iniciais são definidas. Assim, é o momento em que se decide que tipo de jogo, quais os elementos estarão presentes e o tipo plataforma a ser utilizada para hospedá-lo. Outras informações, como o nome do jogo, e a escrita de uma versão preliminar do *GDD*, também são produzidas nesta fase.

Já na fase de pré-produção é que a versão definitiva do *Game Design Document* é escrita. Esse documento tem em sua composição diversas partes que roteiriza o que será futuramente o jogo a ser criado, principalmente a história a ser narrada no jogo. É no GDD que se definem as funções de cada componente da equipe

na elaboração de um jogo. Ele também tem o propósito de planejamento, pois advém as ideias que passam a tomar forma e são roteirizadas, por isso, pode-se tomá-lo como um esqueleto em que o jogo passa a ser construído.

No GDD, a narrativa do jogo é construída, de modo que as personagens tomam forma e adquirem personalidade, bem como o ambiente em que o jogo ocorrerá é delineado. Mobilizando Rabin (2011, p.57), pode-se afirmar que o GDD é “onde a mágica acontece. As partes visíveis e tangíveis são coisas reais que se transformam em um produto que os usuários gostarão”.

No contexto desta pesquisa, antes dos estudantes iniciarem a construção do jogo, foi feita uma gamificação na plataforma *Wordwall*¹⁷. Trata-se de uma plataforma simples para a gamificação de conteúdos, na qual se hospeda uma comunidade que compartilha entre si seus jogos educativos. Então, para esta atividade os estudantes deveriam escolher uma temática do mundo do trabalho que considerassem importante e a partir daí criar *Templates*¹⁸ explicativos com o intuito de chamar a atenção e instruir as outras pessoas sobre a temática. Os estudantes foram orientados a gamificar o conteúdo na plataforma *Wordwall* e realizar a divulgação no colégio, com familiares e amigos.

Durante a organização desta fase da pesquisa e da atividade pedagógica, o governo do Estado da Bahia determinou o retorno escalonado dos estudantes, de modo que os discentes foram divididos em dois grupos. Na ocasião, a Portaria Nº 1138/2021 Bahia (2021) estabeleceu o retorno híbrido para o dia 26 de Julho de 2021, iniciando com o Ensino Médio, e no dia 09 de agosto de 2021, com o Ensino Fundamental, o que obrigou a reestruturação do planejamento das atividades. Assim, para que o trabalho fosse organizado, os estudantes foram divididos em dois grupos de acordo com a divisão feita pela gestão do colégio para viabilizar o ensino híbrido.

¹⁷ O Wordwall é uma empresa de recursos educativos que pertence a Visual Education LTD, sediada no Reino Unido, que disponibiliza recursos digitais para a gamificação de conteúdos e que hospeda uma comunidade de troca de jogos educativos editáveis. É possível ter acesso gratuito a criação de cinco jogos, mas o acesso a ilimitadas atividades prontas utilizando-se as atividades disponibilizadas na comunidade por outros professores. Contudo, somente com os planos pagos há a possibilidade de edição ilimitada dos jogos e acesso a alguns recursos como os resultados dos alunos em diversos formatos.

¹⁸ O termo foi utilizado originalmente para designar as lâminas que davam identidade visual a sites, mas com o tempo passou a ser utilizado para slides personalizáveis que transmitem ideias e mensagens de impacto com as quais as pessoas se identificam rapidamente.

Dessa maneira, os estudantes passaram a desenvolver as atividades durante as aulas, de acordo com a preferência da maior parte dos integrantes. As temáticas escolhidas pelos dois grupos foram “Trabalho Infantil” e “Trabalho Escravo” no Brasil. Cada grupo desenvolveu pesquisas utilizando diversas fontes que considerassem confiáveis, passaram a construir os *slides* informativos e logo após a gamificação dos conteúdos. Esse material foi disponibilizado nos grupos de *WhatsApp* do colégio para que a comunidade escolar pudesse compreender mais sobre os conteúdos escolhidos. Os grupos também jogaram as gamificações dos colegas de classe, tendo a oportunidade de ampliar os conhecimentos a partir da pesquisa dos colegas.

A seguir é possível observar o trabalho dos grupos, sendo o primeiro sobre o trabalho infantil e o segundo grupo sobre o trabalho escravo.

Figura 7 – Templates e com QR code e a atividade gamificada do grupo 01



TRABALHO INFANTIL E OS EFEITOS DA PANDEMIA

De acordo com o Banco Mundial, os problemas sociais e econômicos, o desemprego e a pobreza são os principais fatores de risco de trabalho infantil. A pandemia de COVID-19 agravou a situação de milhões de crianças em todo o mundo, aumentando o risco de trabalho infantil. De acordo com o Banco Mundial, os problemas sociais e econômicos, o desemprego e a pobreza são os principais fatores de risco de trabalho infantil. A pandemia de COVID-19 agravou a situação de milhões de crianças em todo o mundo, aumentando o risco de trabalho infantil.



CONTINUAÇÃO...

O trabalho infantil é considerado um problema global. Segundo a OIT, cerca de 160 milhões de crianças e adolescentes entre 5 e 17 anos de idade estavam sendo obrigados a trabalhar mundialmente. Isso mesmo levantamento é possível notar que 40 milhões de pessoas são vítimas do trabalho análogo à escravidão, sendo que 10 milhões delas são crianças e adolescentes.



PRINCIPAIS ARTIGOS DO ECA

Este artigo aborda a situação de trabalho infantil durante a pandemia de COVID-19, destacando o aumento do risco de trabalho infantil em todo o mundo. O texto discute os impactos econômicos e sociais da pandemia e a necessidade de ações urgentes para proteger as crianças.

Este artigo discute a situação de trabalho infantil durante a pandemia de COVID-19, destacando o aumento do risco de trabalho infantil em todo o mundo. O texto discute os impactos econômicos e sociais da pandemia e a necessidade de ações urgentes para proteger as crianças.

CONTINUAÇÃO...

De acordo com o Banco Mundial, os problemas sociais e econômicos, o desemprego e a pobreza são os principais fatores de risco de trabalho infantil. A pandemia de COVID-19 agravou a situação de milhões de crianças em todo o mundo, aumentando o risco de trabalho infantil.



LEVANTAMENTO

De acordo com a Organização Internacional do Trabalho (OIT) em um levantamento no ano de 2016, cerca de 160 milhões de crianças e adolescentes entre 5 e 17 anos de idade estavam sendo obrigados a trabalhar mundialmente. Isso mesmo levantamento é possível notar que 40 milhões de pessoas são vítimas do trabalho análogo à escravidão, sendo que 10 milhões delas são crianças e adolescentes.

Muitas das crianças exploradas têm menos de 10 anos de idade. Trabalho em situações e locais que trocam dinheiro e saúde por suas habilidades, além de ser uma atividade proibida, também inclui crianças vítimas de seguintes trabalhos:

- Trabalho doméstico
- Trabalho rural
- Trabalho nas ruas
- Trabalho perigoso no tempo
- Exploração sexual



A maioria das crianças que sofrem com o trabalho infantil são meninas, com cerca de 70% em todo o mundo. Saiba mais em www.oit.org.br/pt-br/temas/trabalho-infantil

E ESSA FOI A NOSSA APRESENTAÇÃO!

<https://wordwall.net/play/23815/921/186>
<https://wordwall.net/play/23811>



A equipe agradece a atenção de todos!

Questionário de programa de televisão

Trabalho infantil

COMEÇAR

Um questionário de múltipla escolha com tempo, linhas da vida e uma rodada bônus.

0:29

Quais são os principais determinantes do trabalho infantil?

A

Porque as crianças não têm acesso à educação.

B

Falta de controle dos pais e falta de regulamentação.

C

A falta de oportunidades de emprego para as crianças.

Pontuação x2 50:50 Tempo extra

1 de 12

0:26 230

Porque o trabalho infantil, na pandemia, tornou-se perigoso.

A

Porque as crianças não têm acesso à educação.

B

Porque as crianças não têm acesso à educação.

C

Porque as crianças não têm acesso à educação.

Pontuação x2 50:50 Tempo extra

3 de 12

BONUS ROUND

?

?

?


?

?

0:00 344


Fonte: Arquivo pessoal.

Figura 8 – Templates e com QR code para a atividade gamificada do grupo 02




Trabalho Escravo

Componentes da Equipe




1. Trabalho forçado

- É quando o trabalhador é **humilhado**, de forma que não pode deixar o local de trabalho por causa das dívidas, por **violência física ou psicológica**, entre outros motivos. Alguns são mantidos longe da sua família.
- Existe um **corte salarial**, que ocasiona na permanência do trabalhador que apenas pode receber o seu salário. Outros têm os seus documentos assegurados pelo empregador, dificultando o processo de deixar o local de trabalho.



2. A jornada exaustiva

- Expediente desgastante que coloca em risco a integridade física e mental, já que o tempo entre jornadas é insuficiente para sua recuperação.
- O descanso semanal não é respeitado. Com isso, o trabalhador encontra-se impossibilitado de manter vida social e familiar.



O que é Trabalho Escravo?

- O trabalho escravo contemporâneo é qualquer situação na qual um indivíduo é submetido a trabalho de servidão, ou em condições inabitáveis e desumanas.

E em contexto brasileiro, como ele se enquadra?


- No Brasil, sua existência foi reconhecida em 1995. As pessoas nessa situação em sua maioria são estritamente pobres e que desconhecem seus direitos como humanos - muitos emigraram de locais, que para não serem deportados se submetem a essas condições.
- Segundo o Art. 149 do Código Penal, em sua Decretação Lei nº 2.880 de 7 de Dezembro de 1940, o trabalho escravo passa a ser considerado crime no Brasil, tendo como pena reclusão de dois a oito anos.

Quais são as formas contemporâneas de trabalho escravo?

O trabalho escravo contém **quatro elementos**:


1. trabalho forçado,
2. jornada exaustiva
3. servidão por dívidas
4. condições degradantes.

Para que seja configurado a sua prática, é necessário que apenas **um desses elementos** estejam presentes. É crucial a identificação das características de um trabalho escravo.




3. Servidão por dívidas

Criação de dívidas inexistentes com relação à gastos com transporte, alimentação, e ferramentas de trabalho para "prender" o trabalhador ao local de trabalho. São cobrados de forma abusiva para serem descontados do salário do trabalhador.



4. Condições degradantes


- São situações que resultam em um ambiente **precarioso de trabalho e a falta de dignidade ao indivíduo**. A falta de direitos essenciais a todo trabalhador são condições degradantes que as vítimas do trabalho escravo vivenciam.
- O trabalho degradante é aquele exercido, geralmente, em local **insalubre**, com **jornadas excessivas**, **sem boa alimentação**, ausência do fornecimento de equipamentos de segurança, onde o empregador trata o trabalhador com desrespeito, de maneira vexatória e humilhante.
- Os maus tratos, agressões físicas e psicológicas**, também são exemplos de condições degradantes do trabalho.



Dados sobre o trabalho escravo

Segundo a última atualização da Subsecretaria de Inspeção do Trabalho (SIT) do Ministério da Economia, sobre as ações de combate ao trabalho escravo:

no primeiro semestre de 2020, são 55.004 trabalhadores e trabalhadoras resgatadas e mais de R\$ 108 milhões recebidos pelos trabalhadores a títulos de verbas salariais e rescisórias durante as operações.



ONGs contra o trabalho escravo

- Desde a década de 70, em plena ditadura militar, as primeiras vozes vieram a público contar que trabalhadores eram submetidos a condições degradantes, nua condutas, com as condições sociais esperadas para o século XX. Diversas entidades começaram a se organizar para dar assistência às vítimas, divulgar informações para prevenir o trabalho escravo, reunir dados e pressionar o governo a repreter aqueles que submetiam outras pessoas à escravidão.
- Cada uma dessas organizações se especializou em **investigar as denúncias, divulgar nomes de exploradores e de produtos que usam mão de obra escrava, educar e informar os trabalhadores sobre seus direitos e sobre como se proteger contra os aliciadores**, entre outras ações essencialmente ligadas à luta pelo respeito aos direitos humanos.
- Uma mostra de como as ONGs contra o trabalho escravo têm a sua atuação respaldada é o fato de participarem da Comissão Nacional para Erradicação do Trabalho Escravo (Conatev).

19:23

Como está? 8 anos de idade

Como está? até os 2 anos

Como as famílias dos fazendeiros

Como a família vive mais próxima

A Lei Rio Branco, de 1871, declarou livres os filhos escravos nascidos a partir de dados. As crianças livres ficaram

18:58

Correto!

De quantos os escravos em alguns locais?

A compra de cartas de alforria

Ajudar os escravos a fugir

Preparar a documentação dos escravos nos fazendeiros

Mundo do Trabalho- Trabalho Escravo


Por qual motivo escolhemos esse tema para criação do jogo?

Escolhemos trabalho escravo como tema para criação do jogo por ser uma pauta ainda muito recorrente na sociedade contemporânea, onde muitas pessoas são submetidas a condições insalubres de trabalho e nem mesmo percebem que estão inseridas nessa narrativa

Link e Qr Code para o jogo com a temática sobre trabalho escravo

<https://wordwall.net/play/23775/716/604>

<https://wordwall.net/play/23775/716/604>



19:49

8 anos de idade

até os 2 anos

Com as famílias dos fazendeiros

Com a família livre mais próxima

A Lei Rio Branco, de 1871, declarou livres os filhos escravos nascidos a partir de dados. As crianças livres ficaram

19:18

GO!

De quantos os escravos em alguns locais?

A compra de cartas de alforria

Ajudar os escravos a fugir

Preparar a documentação dos escravos nos fazendeiros

A charge faz referência a existência:

Fonte: Arquivo pessoal.

As aulas presenciais foram retomadas no dia 18 de outubro de 2021, pela rede estadual de ensino no Estado da Bahia. O Estado teve o retorno das aulas totalmente presenciais, depois de um ano e sete meses da suspensão. A sensação de criar uma gamificação foi um estímulo em um ano cansativo, em que se observou episódios de surtos de covid-19 no colégio, com suspensão das aulas ou colegas da turma que deixavam de ir às aulas por estar doentes. É de significativa importância registrar que a docente também ficou doente por duas vezes e a programação das atividades atrasou e foi refeita algumas vezes, então a organização e planejamento da pesquisa

não pode cumprir toda a programação do projeto, o que criou dificuldades, impossibilitando o estudo de caso que seria realizado.

Nesse período de retorno as aulas presenciais, os estudantes pesquisaram os impactos da Ditadura Civil-Militar no Brasil e as diversas mudanças ocorridas nesse período na sociedade e nas normas e legislação trabalhista. Os discentes divididos nos dois grupos formados durante o ensino híbrido realizaram uma pesquisa sobre os governos do período e seus impactos sociais e econômicos. Da mesma forma que nas atividades anteriores, as fontes deveriam ser consultadas e interrogadas para compor a realidade que a História apresentava, incluindo o contraditório dos testemunhos dos familiares que presenciaram a época.

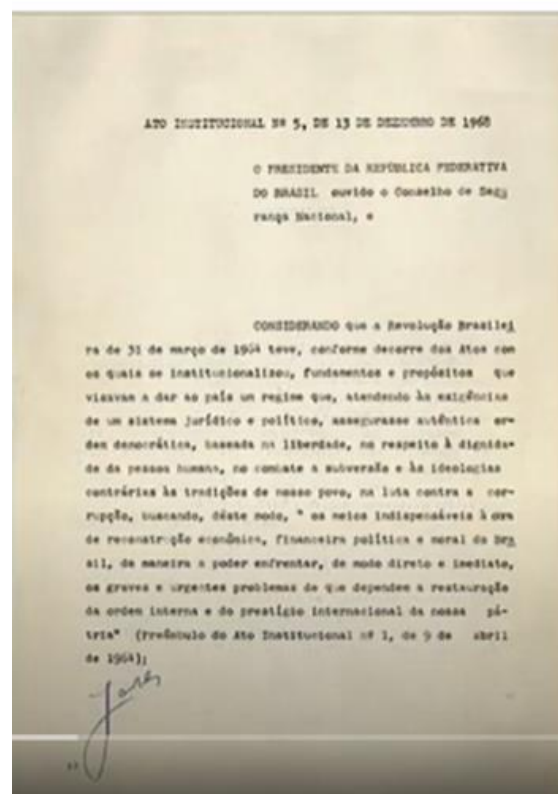
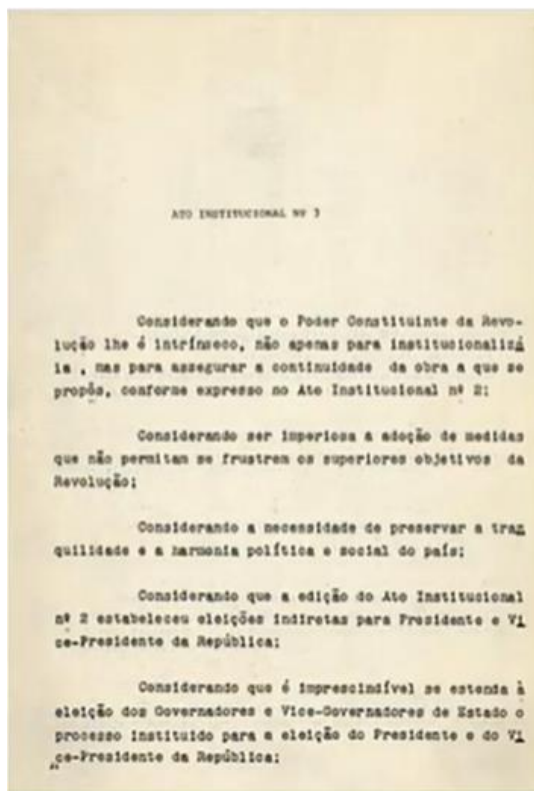
O grupo 01 realizou a atividade, mas não disponibilizou o trabalho na plataforma *Google classroom* o que inviabilizou uma análise do material.

O grupo 02, ao realizar a atividade, utilizou-se da análise de documentos oficiais, imagens da imprensa, fotografias dos organismos sociais, propaganda oficiais e vídeos sobre o período, conforme pode ser observado na Figura 9.

Figura 9 – Atividade realizada pelo grupo 02









a gente perguntava, aí minha mãe dizia assim: "ah, tão procurando os comunistas, ele é comunista, então toda vez que tem caça aos comunistas, a polícia aparece aqui em Coqueiros, ele se esconde ou vai pra outro lugar, não bota a cara fora pra não ser preso". No tempo eu não entendia, achava que aquilo era uma coisa terrível, depois com o tempo que a gente veio saber o que era o comunismo e tudo e saber o porquê aquele senhor vivia escondido.



Nasci em 1965. Um fato marcante na ditadura era que as pessoas quando ouviam o Hino Nacional elas elevavam a mão no peito e ficavam em posição de silêncio né. Então, havia um respeito com relação ao hasteamento da bandeira, ao Hino Nacional, principalmente nas escolas. E também, nas eleições, é um fato também que



Nasci em 1965. Um fato marcante na ditadura era que as pessoas quando ouviam o Hino Nacional elas elevavam a mão no peito e ficavam em posição de silêncio né. Então, havia um respeito com relação ao hasteamento da bandeira, ao Hino Nacional, principalmente nas escolas. E também, nas eleições, é um fato também que

O procedimento seguinte, conforme o planejamento inicial, era a construção do *Game Design Document*, o GDD, em classe sob orientação da professora, mas por motivo de doença da docente, a atividade precisou ser realizada como atividade programada, ou seja, realizada no ambiente escolar sem a presença da professora. Por conseguinte, os estudantes realizaram a atribuição sem muita dedicação e, no último dia em que a atividade deveria ser entregue, um grupo não preencheu o diário de bordo e só efetivaram a conclusão do trabalho quando foram avisados pela coordenação que a atividade seria para a nota, entregando-a com atraso.

O GDD do grupo 01 tem a proposta muito parecida com filmes de ação em que as personagens buscam por justiça. A narrativa é fantasiosa e foge da proposta de trabalho que deveria ter a utilização das fontes históricas, incluindo a Consolidação das Leis Trabalhistas, e se basear nos conceitos substantivos. Esse grupo entregou o trabalho com muitos erros e sem levar em conta todo o processo de atividades desenvolvidas no período anterior. A justificativa apresentada pelos componentes é que o aluno responsável pelo preenchimento não estava frequentando as aulas até a obrigatoriedade do retorno presencial e como o mesmo não havia feito nada até aquele momento foi designado para a atividade. É possível observar na Figura 10 que a equipe não cumpriu a proposta da atividade e as personagens elencadas parecem compor histórias de filmes hollywoodianos e não refletem a realidade social do Brasil.

A atividade do grupo 2 foi preenchida com mais seriedade e utilizando os conceitos históricos e a multiperspectividade para criar um ambiente em que os movimentos trabalhistas dos períodos históricos estudados se fazem presentes. A narrativa começa com a greve de 1917 e aborda o trabalho infantil, a precariedade e a insalubridade do ambiente laboral. A equipe propõe uma abordagem das lutas dos trabalhadores por direitos hoje estabelecidos, como o direito as férias e a condições de trabalho dignas.

Dessa maneira, a narrativa construída pela equipe indica o reconhecimento pelos alunos da importância dos movimentos trabalhistas durante o período republicano, em especial durante a Era Vargas, pois destaca os protestos ocorridos nessa época. Os estudantes também sinalizam o cenário político desta fase com as diversas tentativas de golpe e o Estado Novo. A Figura 10 ilustra o desenvolvimento da atividade.

Figura 10 – Entrega realizada pela equipe 01

6. Universo do Jogo

Personagens e ilustração dos cenários do jogo: Fábula onde o personagem trabalha e onde o maior conflito acontece, lar do protagonista, escuridão do vilão.

Como as cenas do jogo estão conectadas: Primeiro por dificuldades no trabalho mostrando os problemas no mundo, segunda por conflito e acidente na fábrica; terceira por morte e começo de revolução por conta dos acontecimentos; quarta de jogabilidade do segundo ato do jogo: os perigos da revolução; quinta final, último conflito do protagonista e do antagonista, e revolução do tema do jogo.

Qual a estrutura do mundo: Por moderno, desigualdade social muito forte, sociedade dividida em operários e patrões, pensos mais pobres e sem acesso a educação e torna os operários do futuro.

Qual a missão principal em cada cenário: no início (primeiro ato): mundo de desesperança por conta de como o mundo está imune a desigualdade; no desenvolvimento (segundo ato): mundo de revolução, etapas de organização por conta dos atos de revolução; no fim (terceiro ato): tensão antes do último conflito - último fase, e sustenta de esperança quando tudo se resolve, após o trabalho final.

Qual tipo de música deve ser usado em cada fase: mais fases musicas experimentais futuristas com uma pitada de rock. Nos jogos de início (após o cenário) o tom de rock suavemente por conta do ambiente que se insere no universo do jogo. No final (conclusão): revolução e triunfantes de música eletrônica ambiente por dar suporte a sensação de tensão e de clima após a conclusão do jogo.

3. Personagens

Personagem principal: João

- Características físicas: cabelo curto, olhos azuis.
- Habilidades: sabe lutar, sabe usar o jogo, sabe usar o computador.
- Objetivo: salvar o mundo.

Personagem secundário: Maria

- Características físicas: cabelo longo, olhos verdes.
- Habilidades: sabe lutar, sabe usar o jogo, sabe usar o computador.
- Objetivo: salvar o mundo.

2. Diálogo

- Características físicas: cabelo curto, olhos azuis.
- Habilidades: sabe lutar, sabe usar o jogo, sabe usar o computador.
- Objetivo: salvar o mundo.

3. João

- Características físicas: cabelo curto, olhos azuis.
- Habilidades: sabe lutar, sabe usar o jogo, sabe usar o computador.
- Objetivo: salvar o mundo.

4. João

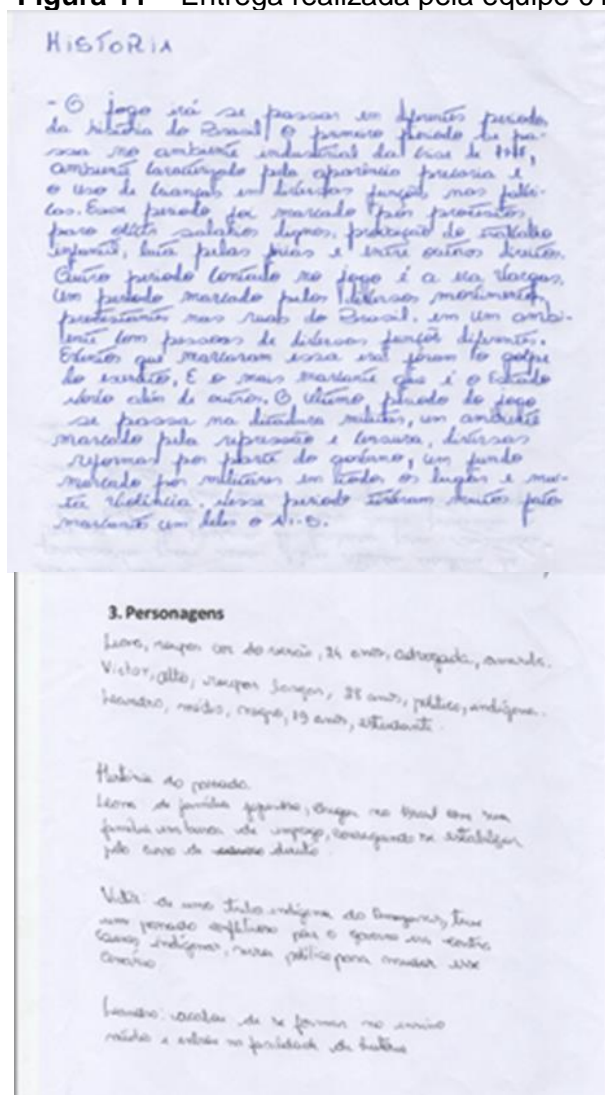
- Características físicas: cabelo curto, olhos azuis.
- Habilidades: sabe lutar, sabe usar o jogo, sabe usar o computador.
- Objetivo: salvar o mundo.

Fonte: Arquivo pessoal.

Em sua proposta, o grupo também aborda o período da Ditadura Militar, destacando a repressão e violência do regime, além da censura e repressão que a sociedade estava submetida. Uma das perspectivas indicadas são as diversas alterações que as leis trabalhistas sofrem nesta etapa da História do Brasil, inclusive mencionando o Ato Institucional número 5, o que demonstra a maturidade em suas análises e posicionamentos, além de utilizar-se de diversas fontes e perspectivas para compreender os conceitos históricos.

Na abordagem da equipe, apresentada na construção do documento, as personagens do jogo refletem o multiculturalismo brasileiro e demonstram as diversas pautas enfrentadas pelos grupos que compõe a sociedade. A Figura 11 ilustra o desenvolvimento da atividade.

Figura 11 – Entrega realizada pela equipe 01

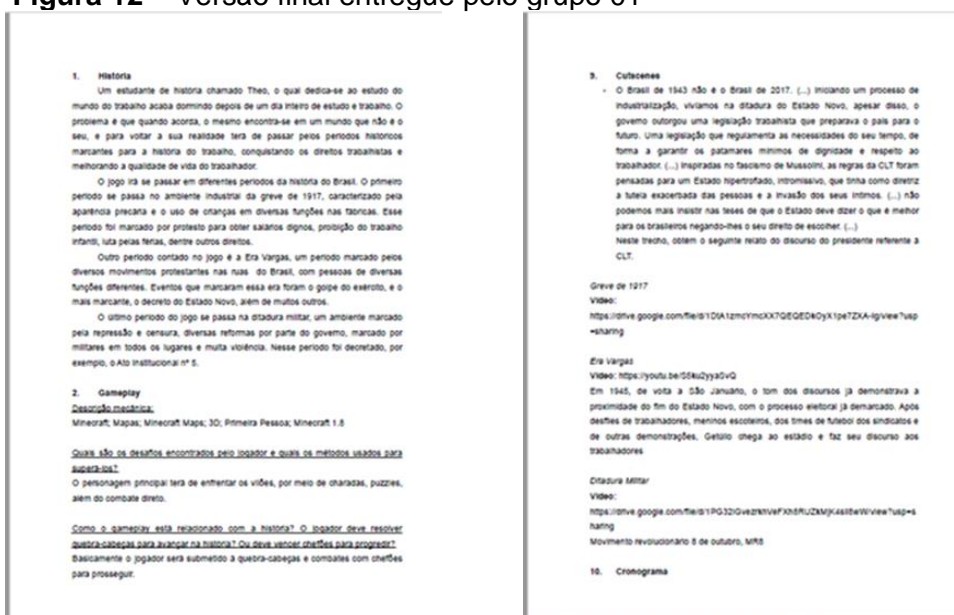


Fonte: Arquivo pessoal.

Na versão final dos *Games Designes Documents* ocorreu uma melhora do documento do primeiro grupo após conversa sobre a primeira versão apresentada, no qual os elementos históricos foram mais bem relacionados e o desenvolvimento da história tornou-se menos fantasiosa, apesar de manter a linha de “justiça com a próprias mãos”. Dessa forma, é possível verificar que o documento reescrito apresenta melhorias em relação a versão anterior, a narrativa não é tão fantasiosa e na proposta para o jogo é seguida uma lógica onde aparecem alguns fatos históricos, então poder-se-ia categorizar o pensamento desses jovens a respeito das lutas por direitos trabalhistas como aproximados.

O grupo também parece não ter compreendido a pergunta de como relacionar o jogo com a História e a resposta terminou por relacionar-se a narrativa do jogo, sem um maior aprofundamento nos conceitos substantivos estudados nas unidades letivas. O trabalho foi reescrito para a sua versão final com diversos equívocos de orientação temporal, tentou demonstrar as relações abusivas que ocorrem nas relações entre os trabalhadores e os patrões, da mesma forma que não há suporte aos proletário quando, por negligencia do empregador, esse sofre algum tipo de contingência.

Figura 12 – Versão final entregue pelo grupo 01

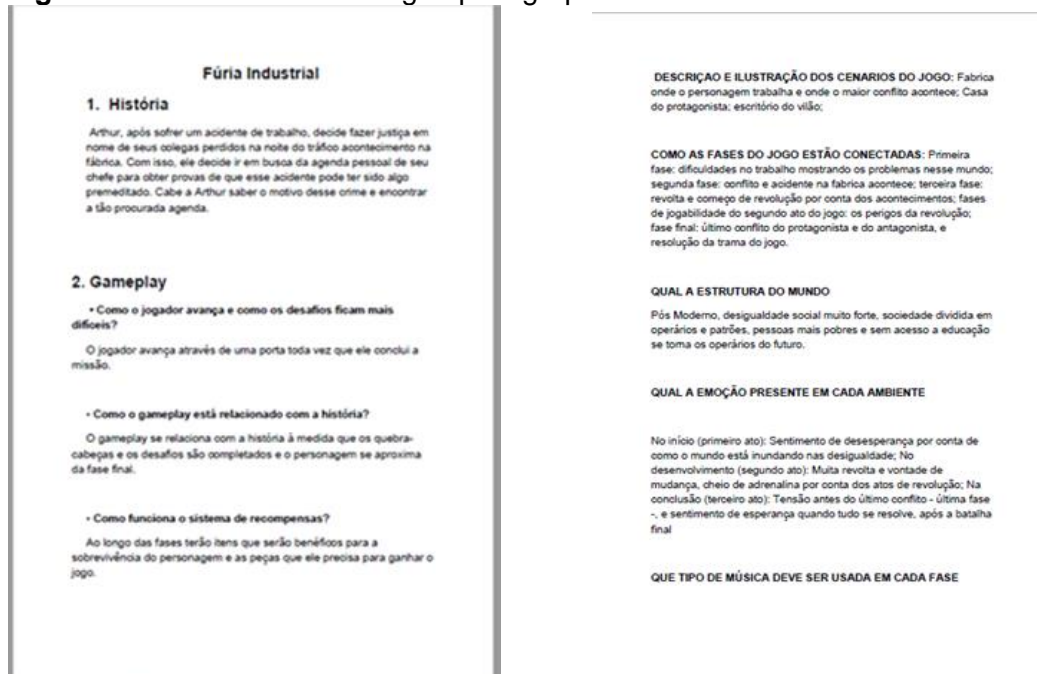


Fonte: Arquivo pessoal.

No documento reescrito do grupo 2 persistiu o cuidado com os elementos históricos estudados pela turma durante o ano letivo, além do apuro com a utilização das fontes históricas e a temporalidade das diversas épocas em que o jogo se passa. O grupo foi capaz de desenvolver uma narrativa em que o pensamento histórico permeia o raciocínio e o conecta à vida das personagens do jogo, demonstrando o reconhecimento do agir humano impactado pela sociedade em que o sujeito está inserido.

Todavia, é possível observar que os estudantes desse grupo reconhecem que apesar do tempo e da sociedade ter um impacto muito grande na vida dos indivíduos, é possível que esse ser humano seja um agente de mudança do *status quo* vigente, e é nesse sentido que a História no jogo se configura, demonstrando que ela tem significância para nortear as relações sociais para esses sujeitos. O grupo elege como sua personagem principal um estudante de História, demonstrando reconhecer a importância dessa ciência como uma premissa para agência histórica dos sujeitos e como concatenadora dos diversos aspectos sociais e temporais que corroboravam com a narrativa apresentada pelos discentes.

Figura 13 – Versão final entregue pelo grupo 02



Fonte: Arquivo pessoal.

É importante observar que por mudanças no calendário letivo estabelecido pela Portaria número 637/2021 da Secretaria da Educação do estado da Bahia o ano letivo das unidades estaduais apresentou 6 (seis) unidades com 45 dias cada uma, com a obrigatoriedade de avaliações em formato de provas escritas e projetos impostos pelo referido órgão que regula a educação no referido estado. Por consequência, para manter o calendário letivo as aulas foram suspensas para a realização dessas avaliações.

Apesar dos percursos de um ano letivo, o que ocasionou espanto na professora, bem como a outros docentes e discentes, foi a redução abrupta da última unidade letiva em três semanas, o que tornou a semana do dia 15 de novembro, reduzida pelo recesso do feriado da Proclamação da República e a semana de finalização das aulas de 2021. Decisão, segundo a gestão do colégio, tomada no dia 12 de novembro pelo colegiado de gestores dos colégios da Polícia do Estado da Bahia e o Instituto de Ensino da Polícia Militar.

Esse evento extraordinário impediu a concretização de maneira eficaz de todas as etapas de produção dos jogos, ou seja, que ocorresse o Festival de Jogos e o game player pudesse ser testado entre os estudantes do Colégio. Por consequência, a abreviação das unidades letivas impôs dificuldades para que os jogos fossem finalizados a contento pelos estudantes, uma vez que por estarem assoberbados de atividades e avaliações, eles entregaram suas criações inacabadas, o que gerou muitas frustrações.

Para a efetivação do jogo digital, fase de produção, foi realizada um seminário onde algumas plataformas de hospedagem de jogos foram apresentadas, sendo selecionadas para este evento aquelas que não houvesse a necessidade de conhecimento de programação e em que os elementos tivessem a possibilidade de manuseio intuitivo. Da mesma forma, a seleção privilegiou as que disponibilizassem ferramentas e recursos sem custos e além de ser popular entre os discentes. Destarte foram apresentadas as plataformas Roblox, Minecraft, Game Maker, RPG Maker e Gdevelop para que através de acordo entre os componentes das equipes a escolha recaísse sobre aquela que a maioria decidisse.

Torna-se importante salientar que alguns estudantes já tinham alguma experiência na elaboração de jogos digitais, através de cursos particulares ou contato com amigos, com os quais reuniam-se para desafios. É interessante contemplar o fato

de que algumas plataformas sugeridas para hospedagem do jogo, não representaram novidade e nem desafios para os discentes.

Surpreendentemente, os dois grupos produziram os jogos na plataforma *Minecraft*¹⁹, o que ocasionou diversos problemas pelas dificuldades enfrentadas para acessar os links disponibilizados para a testagem, pois a utilização de conta gratuita limita o acesso aos recursos disponibilizados e os aparelhos de parte dos estudantes não comportavam as exigências e recursos desse meio digital. A decisão de mudar a plataforma de hospedagem do jogo foi motivada por alguns alunos terem experiências anteriores em “construção de mundos” no *Minecraft* e pelo tempo exíguo para materialização do *game* chegarem à conclusão de que haveria mais facilidades. O transtorno ocasionado pela falta de acesso resultou em parques discentes realizando a testagem, ainda que de forma virtual.

Assim, os jogos não conseguiram cumprir todo planejamento listado no GDD. Ainda assim foi observado que o segundo grupo desde a primeira versão conseguiu formular uma narrativa histórica mais elaborada que o grupo 01. Então a diferença entre a narrativa histórica dos dois grupos desde o início do trabalho foi assimétrica e evoluiu mantendo essa singularidade. Esse foi um fator observado durante todo o trabalho apesar da primeira equipe haver conseguido uma melhora em relação as dificuldades apresentadas inicialmente.

Jogo grupo 01

O grupo criou um jogo simples onde os conhecimentos sobre o mundo do trabalho não foram postos em prática. A única demanda necessária para a resolução do jogo era percorrer o mundo e descobrir as páginas do diário dos empregados que sofreram o acidente na fábrica como provas contra o empregador abusivo e dessa forma processá-lo, mas não fica claro o que estaria escrito nas páginas e como as provas seriam utilizadas pelo herói.

¹⁹ *Minecraft* é um jogo eletrônico *sandbox* de sobrevivência criado pelo desenvolvedor sueco Markus "Notch" Persson e posteriormente desenvolvido e publicado pela *Mojang Studios*, cuja propriedade intelectual foi obtida pela Microsoft em 2014. Este jogo caracteriza-se pelo desenvolvimento de “mundos” pelos jogadores que podem interagir entre si e visitar os “mundos” dos outros jogadores. A versão com mais recursos é paga, contudo existe a possibilidade de jogar gratuitamente, inclusive através de dispositivo móvel. Por ser um *software* considerado pesado, o jogo tem instabilidades em aparelhos com poucos recursos o que impede uma experiência prazerosa a esses partícipes.

Figura 14 – Jogo criado pelo grupo 01

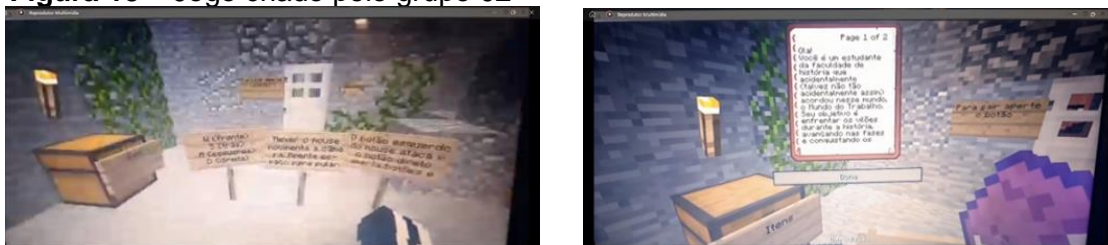


Fonte: Arquivo pessoal.

Jogo grupo 02

O grupo 02 estruturou o jogo com mais detalhes, dentro da proposta de inserir o mundo do trabalho e as conquistas trabalhistas no decorrer da narrativa. É possível observar que há coerência entre o enredo do jogo e os diversos conceitos substantivos estudados, além da localização temporal se fazer presente, mobilizando os fatos históricos como referências na trama. Todavia, pelo desempenho apresentado durante as diversas atividades no ano letivo, se o planejamento tivesse sido concluído conforme estava estabelecido a atividade poderia estar mais organizada e com elementos que corroborassem com o desempenho cognitivo que o grupo apresentou durante o trabalho e as atividades processuais.

Figura 15 – Jogo criado pelo grupo 02





Fonte: Arquivo pessoal.

Então, apesar de haver cumprido uma parte das atividades conforme o planejamento, as diversas intercorrências e as particularidades provenientes de uma pandemia, que desestabilizou toda a sociedade, terminou por dificultar algumas etapas da pesquisa. Esses fatores impossibilitaram a realização de diversas testagens do protótipo e a realização de um festival de jogos com os estudantes das outras turmas do Ensino Médio. Por esse motivo é preciso considerar que a experiência foi exitosa e cumpriu com as perspectivas iniciais.

Dessarte, apesar dos jogos construídos pelos estudantes não ter passado pelas diversas testagens necessárias para ser finalizado, cumpriu-se as expectativas

iniciais cuja proposta seria a construção de narrativa histórica através dos pressupostos da Educação Histórica tendo como produto um jogo digital totalmente concebido por estudantes do Ensino Médio. Este jogo buscava alertar aos indivíduos da importância da mobilização trabalhista para buscar melhorias para sua vida laboral e sobre como a CLT é importante para os atuais e futuros trabalhadores brasileiros.

Dessa forma, constatou-se pelos resultados alcançados pela pesquisa que o conhecimento inicial foi amplificado de forma positiva. Assim como a percepção de que o estabelecimento da CLT só ocorreu porque houve luta no pretérito proveniente da organização dos trabalhadores, da mesma forma que como agentes históricos, os atuais sujeitos são responsáveis pelas modificações que podem ocorrer na legislação que baliza as relações trabalhistas.

Por este motivo é possível afirmar que analisando os documentos escritos para a *Game Designe Document* e o protótipo criado pelos estudantes, houve uma significativa percepção de progressão do pensamento histórico dos sujeitos. Contudo, torna-se importante chamar a atenção, pois mesmo os sujeitos que tiveram uma frequência regular durante o ano letivo a progressão do pensamento histórico não correu de maneira igualitária (BARCA, 2018). Assim, observou-se que apesar de haver ocorrido mudanças sobre seus posicionamentos, visão crítica de mundo e pensamento histórico, não houve uniformidade entre as progressões alcançadas, nem sobre as lutas trabalhistas ou a orientação temporal dos estudantes.

Dessarte, apreende-se que as narrativas históricas elaboradas pelos sujeitos passaram do que Isabel Barca (2018) denomina de aproximada, estória, para uma narrativa elaborada nos dois grupos, pois houve mudanças nas respostas, em que as primeiras eram buscadas na internet, para a escrita de suas narrativas, demonstrando uma visão perspectivada da História. O que pode ser comprovado através da reflexão nas avaliações formais, exames obrigatórios, da disciplina de História, também ministrada pela professora.

Esta progressão deu-se de forma lenta no decorrer do percurso das atividades, principalmente por meio da pesquisa que passou por fases: primeiro orientada, depois livre no manuseio das fontes históricas, também no aprendizado do fazer historiográfico e na escrita do GDD para a criação do jogo. Foi possível inferir que há uma mudança significativa dos estudantes que passam a buscar um posicionamento

crítico e percebem a importância da utilização de fontes diversas para que seja possível uma compreensão multiperspectivada da História.

Ainda é importante lembrar que os participantes eram adolescentes que estão em fase de amadurecimento emocional e cognitiva, por este motivo não reagiram da mesma que adultos submetidos ao mesmo tipo de pesquisa, mas pode ser uma referência em relação a estudos com outros grupos.

Então, é possível auferir que ao utilizar-se os pressupostos da Aula-Oficina de Isabel Barca, basear as aulas na educação histórica, orientar-se os estudantes na construção do GDD seguido as prerrogativas de Steve Rabin (2012) e partindo para a elaboração de um jogo digital pelos estudantes há o estabelecimento da aprendizagem de História e a progressão do pensamento histórico dos sujeitos.

Dessa maneira, apesar das diferentes progressões do pensamento histórico observadas, a turma em que o estudo foi aplicado e constituía a mais numerosa do terceiro ano, somente os discentes que não frequentaram as aulas ou a fizeram de forma intermitente necessitaram dos estudos finais de recuperação.

Então é possível auferir que ao utilizar-se os pressupostos da Aula-Oficina de Isabel Barca, basear as aulas na Educação Histórica, orientar-se os estudantes na construção do GDD seguido as prerrogativas de Steve Rabin (2012) e partindo para a elaboração de um jogo digital pelos estudantes há o estabelecimento da aprendizagem de História e a progressão do pensamento histórico dos sujeitos.

3.8 A PRÁTICA: UM RELATO DE EXPERIÊNCIA DOCENTE

Este relato de experiência é uma narrativa sobre a utilização dos múltiplos recursos digitais durante as aulas remotas durante o ano de 2021 na Educação Básica da rede estadual da Bahia. Esses recursos foram inicialmente utilizados como auxiliares aos procedimentos epistemológicos presentes na Aula-Oficina de Isabel Barca, mas durante o processo da pesquisa percebeu-se que durante o tempo em que aprendiam História, os sujeitos também adquiriam as competências digitais, passando a utilizar as ferramentas e a pesquisa também em outras disciplinas além da História.

Essa instrumentalização foi necessária porque os pressupostos da Aula-Oficina se baseiam: na investigação dos conhecimentos tácitos dos estudantes; na oferta de múltiplas fontes históricas pelo professor-pesquisador, em geral, formado na área de História; na instrumentalização dos sujeitos para que saibam lidar com as fontes apresentadas; e nos planos de aula baseados em perspectivas do construtivismo social para operacionalizar, a partir dos conteúdos históricos, questões problematizadoras e avaliações contínuas.

Considerando o distanciamento cultural e a limitação de recursos didáticos e técnicos característicos do contexto atual, e do descaso público com a infraestrutura das escolas, mobilizou-se os pressupostos da Aula-Oficina de Isabel Barca, problematizando-os, tendo em vista o contexto e as demandas de um colégio público nordestino durante o período pandêmico e as orientações avaliativas da Secretária da Educação do Estado da Bahia e do ensino remoto emergencial.

Assim, as atividades realizadas sofreram ajustes para haver viabilidade de execução, mas permaneceram os principais requisitos que são: a verificação dos conhecimentos tácitos dos estudantes, os usos das fontes, as atividades reflexivas a respeito dos conceitos substantivos, e a reavaliação do que os estudantes compreendem sobre o conceito de segunda ordem a ser desenvolvido. Deste modo, as avaliações foram contínuas e progressivas.

O ano letivo de 2021 passou por diversas adequações, iniciando totalmente remoto, logo após passando para o semipresencial, com revezamento dos alunos que estavam presencialmente no colégio, e, finalmente, retornando para o presencial. Durante o retorno, em diversos momentos as aulas foram suspensas em consequência de contaminações de estudantes e professores, o que terminou por desestruturar todo o planejamento, levando a diversos ajustes e reorganizando as atividades de maneira abrupta.

As atividades objetivaram, principalmente, estimular a progressão do pensamento histórico. E posteriormente percebeu-se o desenvolvimento das competências digitais dos estudantes, o que torna importante uma reflexão sobre o tema.

A aplicação da tecnologia quando relacionada ao digital nos meios educacionais por muito tempo foi percebida com desconfiança pelos sujeitos, contudo no período supracitado de 2020 e 2021, esse ceticismo foi abandonado por alguns

temporariamente, pela necessidade das aulas remotas emergenciais. Dessarte, que pode-se conceituar as competências digitais como utilização responsável dos meios digitais, empregando o sendo crítico das tecnologias de informação em diversas vertentes da vida dos sujeitos, compreendendo o funcionamento dos meios digitais, seu uso responsável e seguro, além de saber aplicá-lo em diversas situações cotidianas (SILVA e BEHAR, 2019). Desta maneira, ao utilizar as diversas plataformas para realizar as pesquisas pertinentes a epistemologia da Aula-Oficina, Observou-se que os estudantes desenvolveram as competências necessárias para utilizar esses conhecimentos em outras disciplinas e, também, em sua vida prática.

Inicialmente, foi realizada uma atividade para identificar os conhecimentos tácitos dos estudantes. Utilizando o software Mindmeister, os estudantes apresentaram suas respostas em um mapa mental, aprendendo a criar categorias e subcategorias na ferramenta, com total liberdade de escrita. Na página estava centralizado o tema: "O que sei sobre os direitos dos trabalhadores em 1921". Os estudantes tiveram a oportunidade de fazer uso a livre escrita e de criar categorias e subcategorias.

A escolha do ano de 1921 foi motivada pelo espaço temporal de 100 anos, pois a atividade foi realizada em 2021. No centro do mapa mental foi colocada a seguinte frase: "O que sei sobre os direitos dos trabalhadores em 1921". Os estudantes tiveram total liberdade para escrever o que compreendiam sobre o tema. A proposta era que eles criassem categorias que se relacionassem à realidade dos trabalhadores daquele período histórico, a partir de seus conhecimentos prévios.

A partir da atribuição foi realizada uma roda de conversa virtual na plataforma Meet²⁰ onde as aulas ocorriam, debatendo-se os conceitos históricos utilizados na construção do mapa mental, e depois na plataforma o Youtube foi assistido ao filme: "1917: a greve geral" de Carlos Pronzato (2020), como forma de instrumentalizar o conhecimento. Ao assistir ao documentário, os sujeitos perceberam que esta plataforma do Google tem muitas outras utilidades para além dos clipes musicais e

²⁰ A ferramenta digital "Meet" é um serviço disponibilizado pela Google para reuniões virtuais que durante a suspensão das aulas foi utilizada para intermediar as aulas da rede pública da rede estadual na Bahia.

youtubers da moda, possibilitando acesso a conteúdo diversos e com diferentes níveis de aprofundamento.

Após a exibição do filme de Pronzato (2020), foi disponibilizado um link para a construção de um novo mapa mental na plataforma Mindmeister, desta vez com o tema a Greve de 1917, mais uma vez com a possibilidade de criar categorias e subcategorias que fossem consideradas importantes. Os estudantes demonstraram ter adquirido destreza com a ferramenta, pois não pediram ajuda e brincaram com as possibilidades de os colegas desorganizarem o que haviam postado, demonstrando descontração com a utilização da ferramenta, além uma maior autonomia e habilidade com o digital.

Foi proposto que os sujeitos realizassem livremente pesquisas em páginas online e utilizassem a plataforma Canva²¹ para preparar as apresentações. A escolha da plataforma foi motivada por sua facilidade em manusear os diversos elementos, figuras, templates e pela professora conseguir proporcionar uma oficina sobre o manuseio básico. No retorno, os trabalhos apresentados causaram espanto pela qualidade gráfica e riqueza de detalhes, mais uma vez superando as expectativas sobre o aprendizado digital.

Apesar dos trabalhos estarem esteticamente muito bons, ocorriam incoerências em diversos conceitos relacionados a compreensão histórica, com poucas fontes, validação somente do escrito, principalmente pela imprensa, e sem quaisquer referências ou problematização. Por isso, foi realizada uma nova oficina sobre pesquisa em arquivos digitais, desta maneira os estudantes puderam conhecer a Hemeroteca da Biblioteca Nacional²². Os estudantes realizaram uma nova pesquisa, desta vez sobre a Consolidação das Leis Trabalhistas, a CLT, buscando nos anais digitais informações e depoimentos sobre a CLT que lhes chamassem a atenção ou considerassem importante para um trabalhador conhecer, com a produção de novas

²¹ Canva é uma empresa de origem australiana, que se tem a proposta de facilitar o manuseio dos seus instrumentos, disponibilizando templates prontos que podem ser utilizados por diversos usuários. A empresa tem planos pagos, contudo a utilização gratuita satisfaz o uso pedagógico e, em muitos casos, profissionais, pois as possibilidades de designe são muito amplas.

²² A Hemeroteca Digital da Biblioteca Nacional é um site do governo brasileiro em que estão disponibilizados diversos arquivos digitalizados em diferentes formatos, o que abre um leque de possibilidades para a pesquisa digital. Todo o conteúdo do site é gratuito e sem limitações ao acesso.

apresentações no Canva, desta vez os estudantes foram capacitados na utilização do aplicativo Capcut²³, apesar de muitos já o conhecerem o que facilitou o trabalho da docente.

As apresentações dos grupos continuaram excelentes, demonstrando autonomia e protagonismo, pois os templates tinham novos elementos e configurações que não foram ensinados na oficina sobre o Canva. O pensamento histórico havia sofrido progressão, o que foi percebido pela mudança de linguagem e posicionamento, também pelos questionamentos e problematizações dos grupos sobre os fatos históricos.

O passo seguinte foi criar uma gamificação sobre o ponto da CLT que os discentes considerassem importante para as pessoas conhecerem por sua relevância social. Nessa fase, por ordem da Secretaria da Educação o colégio retornou com o ensino híbrido, o que causou diversas dificuldades na execução e continuidade da pesquisa. Por isso, a opção adotada em comum acordo com os estudantes foi realizar as atividades em dois grandes grupos organizados conforme a divisão adotada pelo colégio.

As atividades foram realizadas com templates, mais uma vez produzidos no Canva, que teve, de antemão, mais uma oficina formativa sobre a ferramenta com a explicação de como inserir links e QR code²⁴, e outra oficina sobre o Wordwall, na qual os sujeitos tiveram liberdade da escolha dos formatos a serem utilizados na gamificação. As temáticas escolhidas foram o trabalho infantil e o trabalho escravo moderno, aplicado primeiro na turma e depois disponibilizado para a comunidade escolar.

Em sequência, foi realizada outra atividade sobre as relações trabalhistas durante a Ditadura Civil/Militar Brasileira, e para que o pensamento histórico fosse aprimorado pela multiperspectiva histórica, os estudantes foram instrumentalizados a pesquisar e manusear os arquivos do CPDOC da fundação Getúlio Vargas, que por

²³ O aplicativo pertence a mesma empresa responsável pelo Tiktok, que os adolescentes tanto utilizam. O Capcut tem por objetivo a edição de áudios e vídeos, possibilitando enganar o Canva para que em cada templates seja inserido um áudio diferente, o que o Canva não permite por sua configuração.

²⁴ Código de barras em formato bidimensional que pode ser escaneado pela câmera do celular e que direciona a sites ou arquivos digitais

sua amplitude apresenta algumas dificuldades aos que não têm experiência em arquivos. Os discentes produziram uma nova apresentação, onde utilizaram não só os materiais dos arquivos digitais do CPDOC, mas também depoimentos de pessoas conhecidas que vivenciaram o período. As apresentações foram transformadas em vídeos, pois como auxílio do Capcut os áudios dos familiares e conhecidos foram adicionados, o que permitiu a reflexão sobre as diferentes visões e percepções da História.

A fase seguinte foi a escrita do Game Design Document, o GDD, que deveria integrar os diversos conhecimentos históricos, e apesar da possibilidade de ser ficcional deveriam ter elementos que retratassem a narrativa histórica. Infelizmente, na escrita inicial, houve o retorno ao presencial e por diversas vezes ocorreram adoecimento dos participantes, ocasionando contratempos e dificultando as atividades, inclusive retrocesso da narrativa histórica observada em uma das equipes, o que foi melhorado na segunda versão, que ocasionalmente foi ser a última pela finalização do ano letivo de forma abrupta na Unidade Escolar.

Desta forma, só foi possível criar o protótipo do jogo que, apesar da instrumentalização dos estudantes em diferentes plataformas, os dois grupos fizeram a opção pelo Minecraft, o que dificultou o acesso aos colegas que não tinham dispositivos bons, criando um empecilho para a testagem do protótipo desenvolvido pelas equipes.

4 O E-BOOK: O PRODUTO OU SOLUÇÃO MEDIADORA DE APRENDIZAGEM

Os mestrados profissionais fazem parte dos cursos de Pós-Graduação *stricto sensu*, chancelados pelo Ministério da Educação, sendo regulamentados pela Portaria MEC Nº 389, de 23 de março de 2017 e pela Portaria CAPES Nº 131, de 28 de junho de 2017). Que de acordo com o CAPES,

Seu objetivo é contribuir com o setor produtivo nacional no sentido de agregar um nível maior de competitividade e produtividade a empresas e organizações, sejam elas públicas ou privadas. Conseqüentemente, as propostas de cursos novos na modalidade Mestrado Profissional devem apresentar uma estrutura curricular que enfatize a articulação entre conhecimento atualizado, domínio da metodologia pertinente e aplicação orientada para o campo de atuação profissional específico. Para isto, uma parcela do quadro docente deve ser constituída de profissionais reconhecidos em suas áreas de conhecimento por sua qualificação e atuação destacada em campo pertinente ao da proposta do curso. O trabalho final do curso deve ser sempre vinculado a problemas reais da área de atuação do profissional-aluno e de acordo com a natureza da área e a finalidade do curso, podendo ser apresentado em diversos formatos. (CAPES, 2019)

Desta forma, percebe-se que a proposta dos mestrados profissionais não objetiva a exclusiva produção de conhecimento, mas oportunizar aos profissionais das diversas áreas ampliar seus conhecimentos, modificando suas práticas e, de forma ampla, favorecendo o desenvolvimento humano nas diversas esferas sociais. Por isso, ao concluir esta modalidade de *stricto sensu*, ao final do curso é depositado em conjunto com as dissertações propostas de intervenções que contribuam com a sociedade, visando uma sociedade melhor.

Esta dissertação faz parte do Mestrado Profissional de Ensino de História, o PROFHISTÓRIA, que propõe proporcionar aos professores de História da Educação Básica melhorias na sua *práxis*, além da indução a pesquisa e melhoria da compreensão histórica dos educandos. O PROFHISTÓRIA é, de acordo com o seu

regimento²⁵, um curso de oferta nacional e capitaneado pela Universidade Federal do Rio de Janeiro, e com comissões locais das universidades que aderem ao programa. O ingresso se dá através de exame realizado nos polos, com prova única em que são auferidos os diversos conhecimentos, geralmente, sobre Teoria, Filosofia e Historiografia dos interessados no acesso.

Ao final do curso, o estudante do ProfHistória produz além do texto dissertativo, um “produto” que possa servir de base ou nortear outros professores de História sobre as práticas e estudos desenvolvidos ao longo da escrita dissertativa. Essa mediação de aprendizagem pode ser desenvolvida em diversos formatos, como documentários, sequências didáticas, textos, “podcasts,” “e-books”, etc.

Nesta pesquisa, optou-se por um “e-book” que está disponibilizado no Google Drive que constem os demais materiais e produções dos estudantes, e pode ser acessado neste [link](#). No “e-book”, estão de forma mais simplificadas alguns conceitos abordados nesta dissertação, principalmente sobre a teoria social dos jogos, representada por seus principais marcos Johan Huizinga e Roger Caillois, e os pressupostos teóricos da Aula-Oficina de Isabel Barca. Da mesma forma, é possível ter acesso a um amplo material para o desenvolvimento de atividades em que a gamificação e os jogos se façam presentes.

Desta maneira, estão entre os materiais disponibilizados: mapas mentais; materiais para impressão e realizar jogos fora do digital; materiais para induzir realização de pesquisa pelos sujeitos; e materiais para a avaliação pelo docente e pelos estudantes. O “e-book” pode ser utilizado sem quaisquer custos, assim como os materiais, desde que a fonte seja citada e não tenha fins comerciais.

Destarte, espera-se colaborar com uma mudança metodológica e um melhor aprendizado da História.

²⁵ O regimento do PROFHISTÓRIA pode ser acessado através do link <https://drive.google.com/file/d/1EALKzPldC6Eb6HIVAIGoZYLLhYFxX6e4/view> disponibilizado na página principal do curso.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Essa pesquisa de abordagem qualitativa, teve o objetivo de investigar as potencialidades da construção da narrativa histórica de estudantes da Educação Básica ao escrever um *Game Design Document* de um jogo digital e, também, as possibilidades de desenvolver a progressão do pensamento histórico ao criar o jogo em plataforma de escolha dos educandos. Buscou-se a utilização das fontes históricas para que os sujeitos fossem possibilitados perceber os aspectos de temporalidades da meta-história, através dos conceitos substantivos da História.

Dessa forma, foram mobilizados diversos elementos da Aula-Oficina da pesquisadora portuguesa Isabel Barca (2018) em que as fontes históricas foram apresentadas, assim como o fazer historiográfico, e foi oportunizado aos estudantes conhecer o fazer do historiador sendo premissas: buscar, mobilizar, investigar, interrogar e utilizar as que consideravam confiáveis para a execução do trabalho. Sendo assim, a busca investigativa foi um caminho percorrido, contudo, sem a pretensão de fazer dos adolescentes jovens historiadores, mas com o objetivo de despertar as potencialidades presentes na investigação, na curiosidade e protagonismo estudantil, gerando estímulo para que as múltiplas perspectivas apresentadas e orientações da professora viabilizasse possíveis avanços da narrativa histórica e posteriormente da consciência histórica dos sujeitos, conforme com os pressupostos teóricos do alemão Jörn Rüsen (2011).

Então, revendo os estudos de Johan Huizinga (2018) em que nas investigações do primeiro o jogo é um elemento cultural, em que se aprende jogando, portanto, segundo o que foi constatado a partir dos dados, pode-se aprender criando um jogo. Roger Caillois (2017) cuja teoria afirma que ao jogar os indivíduos desenvolvem habilidades, o que contesta a afirmação de que o jogo não gera resultados, pois a própria habilidade já se configura em um resultado.

Portanto, esta pesquisa constatou que ao elaborar, planejar, pensar em como poderia ser um jogo cuja temática versasse sobre conceitos históricos, os estudantes aprimoraram os conhecimentos tácitos e escreveram narrativas históricas elaboradas. Então, mesmo aqueles estudantes cujo jogo não foi adequadamente elaborado, percebeu-se que houve mudanças do pensamento inicial para o período de finalização da investigação.

O fato de a pesquisa ter ocorrido em período pandêmico e a insegurança que a Covid-19 ocasionou nas relações interpessoais, trabalhistas e econômicas, gerou algumas mudanças muito sensíveis nos sujeitos e em relação ao fazer pedagógico docente. Assim, foi preciso, de forma rápida, mudar a práxis pedagógica e rever conceitos e práticas estabelecidas para o ensinar, como bem foi refletido por Reis (2020). Tanto os estudantes sofreram impactos nas formas que estavam acostumados a aprender, como os docentes na forma como estavam acostumados a ensinar.

A pesquisa orientou-se por uma extensa revisão bibliográfica em que o pensamento contraditório também foi analisado, além de teóricos e diversas temporalidades, inclusive materiais que estavam sendo produzidos e lançados até a finalização do trabalho. Todavia, a interação dos estudantes durante a aplicação prática dos pressupostos teóricos foi de forte impacto e possibilitou diversas mudanças dos planejamentos, pois as relações na sala de aula e a possibilidade de fazer com que os estudantes fossem elementos ativos na produção do conhecimento, sempre estiveram à frente de qualquer plano rígido. Assim, o aprendizado e bem-estar dos estudantes sempre foram os principais direcionadores de qualquer atividade proposta.

No Estado da Bahia a suspensão das aulas e a aprovação automática gerou no estudante um desestímulo a frequência escolar, ao ato de estudar e ser protagonista do seu aprendizado, da conforme foi apresentado pela pesquisa de REIS (2020), na turma em que o projeto foi executado não foi diferente. Contudo, apesar dos desgastes ocasionados pelo contexto social do período os resultados foram animadores e estão sendo reaplicados no ano de 2022, durante as aulas presenciais com outras turmas.

Percebeu-se que os debates gerados a partir da percepção de quanto a associação dos trabalhadores para buscar melhorias laborais e melhores condições de vida foi importante no decorrer da história Republicana. Também, foi importante para os estudantes se perceberem como sujeitos históricos que podem e devem tomar decisões para novas mudanças positivas ocorram e mudanças negativas sejam barradas por suas ações sociais e mobilização coletiva.

Dessa forma, ao perceber-se como um agente histórico em que o conhecimento produzido e perpetuado através de um jogo digital pode ser impactante para as outras pessoas, os sujeitos tiveram a compreensão de como o conhecimento

da História é necessário. Dessarte, que a professora/pesquisadora, também ficou impactada sobre o quanto os estudantes mudaram de postura ao serem sujeitos ativos do seu conhecimento, primordialmente ao utilizar-se de instrumentos que estão acostumados a lidar, como jogos digitais.

Há de se relatar que por jogar digitalmente, principalmente jogos elaborados por grandes empresas multinacionais, com diversos atrativos criados por tecnologia avançada, inicialmente a proposta foi recebida de forma negativa. Contudo, é necessário compreender que ao se propor uma atividade com tal instrumento é compreensível haver um momento inicial de surpresa, principalmente pelo sentimento de não estar capacitado para tanto. Entretanto, no decorrer das atividades com a instrumentalização dos sujeitos, essa sensação é substituída pela alegria e pelo sentimento de superação dos desafios iniciais.

Apesar das dificuldades encontradas, inicialmente para que as diversas ferramentas digitais pudessem ser utilizadas de forma pedagógica, pois muitas delas não foram pensadas para esse fim, o trabalho mostrou-se com grandes potencialidades ao envolver os sujeitos fazendo-os potencializar o conhecimento proposto. No decorrer do trabalho, a docente/pesquisadora percebeu que a proposta foi ampliada, pois inicialmente a pesquisa foi estruturada para o estímulo a progressão do pensamento histórico.

Para além das competências históricas, foi identificado que os estudantes desenvolveram e aprimoraram as competências digitais, pois os conhecimentos passaram a ser utilizados em pesquisas e atividades de outras disciplinas escolares e atualmente nas atividades laborais e acadêmicas. Isso ocorreu pela necessidade das múltiplas fontes para que o estudante tivesse uma visão da História multiperspectivada, estimulando a pesquisa e o manuseio de arquivos e ferramentas digitais. O que demonstra que ao utilizar os dispositivos e ferramentais digitais ocorre o aprendizado disciplinar e, de forma tangencial, ou seja, sem ser a intenção cognitiva inicial, o desenvolvimento das competências digitais.

Compreende-se que este estudo ainda há muito que avançar, mas os resultados encontrados geram estímulo para que com a visita a arquivos físicos e rodas de conversas sobre os conceitos históricos e a utilização das fontes haja ampliação do conhecimento sobre a temática. A Aula-Oficina de Isabel Barca se mostrou uma proposta metodológica profícua para estimular a aprendizagem, bem

como os pressupostos da Educação Histórica, principalmente pelos indivíduos se perceberem como parte e ter seus conhecimentos tácitos levados em consideração desde o primeiro momento.

Pela amplitude dos trabalhos realizados e a sua complexidade, optou-se por disponibilizar as atividades por meio [deste link](#) que direciona a um Drive com livre acesso aos pesquisadores. Isso ocorre, pois algumas atividades encontram-se em formato de vídeo e os estudantes precisavam ter as suas identidades resguardadas.

No Drive também está disponibilizado o produto, ou solução mediadora de aprendizagem, em formato de e-book que objetiva que os professores possam utilizar os pressupostos da Aula-Oficina e dos jogos para que os sujeitos possam construir narrativas históricas. O material além da teoria simplificada, também tem diversas possibilidades de utilização tanto de forma virtual, quanto impresso para utilização de forma unplugged²⁶ ou física.

Portanto, baseando-se nos achados e resultados encontrados na elaboração/construção de jogos baseados em conceitos históricos a partir dos pressupostos teóricos da Aula-Oficina de Isabel Barca e dos resultados dos estudantes dessa turma nos exames admissionais de múltiplas universidades públicas e privadas, pode-se afirmar que os resultados foram extremamente exitosos. Recomenda-se que novas pesquisas sejam realizadas para que haja o aprimoramento do conhecimento constituído.

²⁶ Unplugged é um termo utilizado para sinalizar que se está realizando algo fora do ambiente virtual, apesar de inicialmente a para não fosse destinada para esta finalidade, hoje é reconhecida nos diversos ambientes pela nova amplificação conceitual.

REFERÊNCIAS

ABREU, Jayme. ANÍSIO TEIXEIRA E A EDUCAÇÃO NA BAHIA. 2013. Disponível em: www.bvanisioteixeira.ufba.br/livro7/anisio1.html. Acesso em: 12 jan. 2022.

AGUIAR, Ednalva Padre. Aprendizagem Histórica: consciência humana no e sobre o tempo. **Revista História & Ensino**, Universidade Estadual de Londrina, v. 26, n. 2, p. 51-72, 2020.

ALMEIDA, Anita Correia Lima de; GRINBERG, Keila. As WebQuests e o ensino de História. In: GONTIJO, Rebeca; MAGALHÃES, Marcelo de Souza; ROCHA, Helenice Aparecida Bastos. **A escrita da história escolar: memória e historiografia**. Rio de Janeiro: EFGV, 2009.

ALVES, Flora. **Gamification. Como criar experiências de aprendizagem engajadoras - um guia completo: do conceito a prática**. 2. ed. São Paulo: DVS, 2015, 2ª edição.

ALVES, Lynn; COUTINHO Isa. Os Desafios e Possibilidades de uma Prática Baseada em Evidências com Jogos Digitais nos Cenários Educativos. In: ALVES, Lynn; COUTINHO, Isa. (orgs.). **Jogos digitais e aprendizagem: fundamentos para uma prática baseada em evidências**. Campinas: Papirus, 2016.

ARRUDA, Eucídio Pimenta. **Aprendizagens e jogos digitais**. Campinas: Alínea. 2011.

ASHBY, Rosalyn *et al.* **Empatia histórica e perspectiva nos estudos sociais**. Rowman e Littlefield: 2001.

AZEVEDO, Crislane Barbosa de; STAMATTO, Maria Inês Sucupira. Teoria historiográfica e prática pedagógica: as correntes de pensamento que influenciaram o ensino de história no Brasil. **Antíteses**, v. 3, n. 6, p. 703-728, 2010.

BAHIA. **Decreto nº 9.835, 21 de Fevereiro de 2006 da Bahia**. Dispõe sobre a transformação do Colégio que indica e dá outras providências, 2006.

BAHIA. **Decreto nº 47.582, de 31 de Dezembro de 1959**. Autoriza o Ministério da Viação e Obras Públicas a aprovar o esquema da discriminação-tipo do orçamento da despesa do Departamento dos Correios e Telégrafos, 1959.

BAHIA. SECRETARIA DA EDUCAÇÃO DO ESTADO DA BAHIA. **Documento Curricular Referencial do Estado da Bahia para educação infantil e ensino fundamental**. Rio de Janeiro. FGV. 2019.DOI: 10.5212/OlharProfr.v.23.2020.15592.209209226414.0605

BAHIA. **Conselho Estadual de Educação da Bahia. Resolução Normativa Nº 34** de 28 de abril de 2020.

BAHIA. Conselho Estadual de Educação da Bahia. **Resolução Normativa N.º 27**, de 25 de março de 2020.

BAHIA. Secretaria da Educação do Estado da Bahia. **Portaria Nº 0032 /2022**. Diário Oficial do Estado Da Bahia. Publicado em 08 de jan. 2022. Acesso em 28/03/2022.

BAHIA. Secretaria da Educação do Estado da Bahia. **Portaria Nº 1138 /2021**. Diário Oficial do Estado Da Bahia. Publicado em 20 de jul. 2021. Acesso em 28/03/2022.

BAHIA. Secretaria da Educação do Estado da Bahia. **Portaria Nº 637/2021**. Diário Oficial do Estado Da Bahia. Publicado em 03 de março de 2021. Acesso em 05/04/2022.

BAHIA. CONSELHO ESTADUAL DE EDUCAÇÃO (CEE). **Resolução nº 34 de 28 de abril de 2020**. Altera o caput do Art. 9º da Resolução CEE Nº. 27/2020 enquanto persistirem as medidas temporárias adstritas à situação de Emergência em Saúde Pública de Importância Internacional - ESPIN, para fins de prevenção e enfrentamento à COVID-19. Bahia, 2020.

BAHIA. CONSELHO ESTADUAL DE EDUCAÇÃO (CEE). **Resolução nº 27, de 25 de março de 2020**. Orienta as instituições integrantes do Sistema Estadual de Ensino sobre o desenvolvimento das atividades curriculares, em regime especial, enquanto permanecerem os atos decorrentes do Decreto Estadual nº. 19.529, de 16 de março de 2020, que estabelece as medidas temporárias para o enfrentamento de Emergência em Saúde Pública de Importância Internacional - ESPIN, para fins de prevenção e enfrentamento à COVID19. Bahia, 2020.

BAHIA. Secretaria da Educação. Superintendência de Políticas para Educação Básica. União Nacional dos Dirigentes Municipais da Bahia. **Documento Curricular Referencial da Bahia para Educação Infantil e Ensino Fundamental – Superintendência de Políticas para Educação Básica. União Nacional dos Dirigentes Municipais de Educação**. Bahia, Salvador: Secretaria da Educação, 2018.

BRASIL. **Constituição** (1988). **Constituição** da República Federativa do Brasil. Brasília, DF: Senado **Federal**: Centro Gráfico, 1988.

BARCA, Isabel. Educação Histórica: uma nova área de investigação. **História: revista da Faculdade de Letras da Universidade do Porto**, v. 2, 2018a.

BARCA, Maria Isabel Gomes. A formação da consciência social dos jovens no horizonte da Educação Histórica. *In.*: **Pensamento Histórico e consciência histórica**. Org. DE OLIVEIRA, Thiago Augusto Darvarim. Curitiba. W.A. Editores, 2018b.

BARCA, Isabel. **Pensamento histórico e consciência histórica: teoria e prática**. Curitiba: WA Editores, 2018c.

BARCA, Isabel. Ideias chave para a educação histórica: uma busca de (inter) identidades. **História Revista**, Goiânia, v. 17, n. 1, p. 37-51, jan. /jun. 2012.

BARCA, Isabel. Educação histórica: vontades de mudança. **Educar em Revista**, n. 42, p. 59-71, 2011.

BARCA, Isabel. **Perspectivas em educação histórica**. Centro de Estudos em Educação e Psicologia/Instituto de Educação e Psicologia/Universidade do Minho, 2001.

BARRETO, Paula Cristina da Silva. Gênero, raça, desigualdades e políticas de ação afirmativa no ensino superior. **Revista Brasileira de Ciência Política**, n. 16, p. 39-64, 2015.

BITTENCOURT, Circe Fernandes. **Reflexões sobre o ensino de História**. Estudos Avançados, v. 32, p. 127-149, 2018.

BITTENCOURT, Circe Maria Fernandes. **Os confrontos de uma disciplina escolar: da história sagrada à história profana**. Revista Brasileira de História, v. 13, n. 25/26, p. 193-221, 1992.

BLOCH, Marc. **Apologia da história ou ofício do historiador**. Rio de Janeiro: Zahar, 2002.

BOLLER, Sharon; KAPP, Karl. **Jogar para Aprender: tudo o que você precisa saber sobre o design de jogos de aprendizagem eficazes**. DVS Editora, 2018.

BORRIES, Bodo von. Relação entre Sociedade, História e Ensino da História. Abordagem pela Competência, o "Pensamento Histórico" como uma nova tentativa de aproximação com o mundo dos alunos. *In.*: **Jovens e Consciência Histórica**. SCHMIDT, Maria Auxiliadora. FRONZA, Marcelo. NECHI, Lucas Pydd. Curitiba. WA Editores, 2018.

BOTELHO, Louise Lira Roedel; CUNHA, Cristiano Castro de Almeida; MACEDO, Marcelo. O método da revisão integrativa nos estudos organizacionais. **Gestão e sociedade**, v. 5, n. 11, p. 121-136, 2011.

BRASIL. Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional. **Lei nº 13.415/2017, de 13 de fevereiro de 2017**. Altera as Leis nos 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, e 11.494, de 20 de junho 2007, que regulamenta o Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação, a Consolidação das Leis do Trabalho - CLT, aprovada pelo Decreto-Lei no 5.452, de 1o de maio de 1943, e o Decreto-Lei no 236, de 28 de fevereiro de 1967; revoga a Lei no 11.161, de 5 de agosto de 2005; e institui a Política de Fomento à Implementação de Escolas de Ensino Médio em Tempo Integral. 2017. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2015-2018/2017/lei/L13415.htm. Acesso em: 14 de março de 2022.

BRASIL. **Lei nº 10.097 do Aprendiz Legal, de 19 de Dezembro de 2000.** Brasília/DF, 2000.

BRASIL. **Lei Federal 13.005, de 25 de junho de 2014.** Aprova o Plano Nacional de Educação - PNE e dá outras providências. Brasília, DF, 25. Jun. 2014.

BRASIL. Ministério da Educação. Base Nacional Curricular Comum. Conselho Nacional de Educação. Câmara de Educação Básica (CEB). **Resolução nº4, de 17 de dezembro de 2018.** Institui a Base Nacional Curricular na etapa do Ensino Médio (BNCC-EM), como etapa final da Educação Básica, nos termos do artigo 35 da LDB, completando o conjunto constituído pela BNCC da Educação Infantil e do Ensino Fundamental, com base na resolução CNE/CP nº2/2017, fundamentada no parecer CNE/CP nº 15/2017. Brasília, 2018.

BRASIL. Ministério da Educação. **Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais da Educação Básica.** Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. Diretoria de Currículos e Educação Integral. Brasília: MEC, SEB, DICEI, 2013. p. 374-415.

BRASIL. Ministério da Educação. Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior, CAPES. <https://www.gov.br/capes/pt-br/aceso-a-informacao/acoes-e-programas/avaliacao/sobre-a-avaliacao/avaliacao-o-que-e/sobre-a-avaliacao-conceitos-processos-e-normas/mestrado-profissional-o-que-e>. 2019. Acesso em 01 nov. 2022.

BRASIL. **Lei nº 13.005, de 25 de junho de 2014.** Aprova o Plano Nacional de Educação (PNE) e dá outras providências. Brasília: Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil, Brasília, 26 jun.

BRAUDEL, Fernand. História e ciências sociais: a longa duração. **Revista de História**, v. 30, n. 62, p. 261-294, 1965.

BUSIGNANI, Orlando Marcelo Nalin; FAGUNDES, Bruno Flávio Lontra. O uso das tecnologias no ensino de história: possíveis contribuições. In: PARANÁ. Secretaria de Educação. Os desafios da escola pública paranaense na perspectiva do professor PDE. Paraná: Secretaria de Educação, 2013.

CAILLOIS, Rogério. **Os jogos e os homens: a máscara e a vertigem.** Editora: Editora Vozes Limitada, 2017.

CAIMI, Flávia Eloisa. Por que os alunos (não) aprendem História? Reflexões sobre ensino, aprendizagem e formação de professores de História. **Tempo**, v. 11, n. 21, p. 17-32, 2006.

CARVALHO, Mônica; SANTOS, Winnie. A mulher preta no mundo do trabalho brasileiro: entre a sujeição e o prestígio social. *In.:* **Revista Fim do Mundo**, n. 4, 2021.

CERRI, Luís Fernando. Código Disciplinar. In: FERREIRA, Marieta; OLIVEIRA, Margarida Dias. (org.). **Dicionário de Ensino de História**. Rio de Janeiro: FGV, 2019.

CHEVALLARD, Yves. Sobre a teoria da transposição didática: algumas considerações introdutórias. **Revista de educação, ciências e Matemática**, v. 3, n. 2, 2013.

CORDEIRO, Célia Maria Ferreira. Anísio Teixeira, uma "visão" do futuro. *In.*: **Estudos avançados**, v. 15, p. 241-258, 2001. <https://doi.org/10.1590/S0103-40142001000200012>

COSTA, Marcella Albaine Farias. Dos nossos cantos e sorrisos, ensino de história e história digital. *Humanas Pesquisadoras em Rede*, 2021. Disponível em: <https://www.humanasrede.com/post/dos-nossos-cantos-e-sorrisos>. Acesso em: 14 mar. 2022.

COSTA, Marcella Albaine Farias. **Ensino de história e games: dimensões práticas em sala de aula**. Curitiba: Apris, 2017.

CRENSHAW, Kimberlé. Documento para o encontro de especialistas em aspectos da discriminação racial relativos ao gênero. *Revista estudos feministas*, v. 10, n.1, p. 171-188, 2002. Disponível em: https://edisciplinas.usp.br/pluginfile.php/4123084/mod_resource/content/1/Crenshaw%202002%20revista%20estudos%20feministas.pdf. Acesso em: 14 abr. 2022.

DICK, Sara Martha. A Expansão do ensino secundário na Bahia 1942-1961. *In.*: **Revista da FAEBA**. Educação e Contemporaneidade / Dossiê Temático. v. 29, n. 59. Salvador, 2020. DOI: <https://doi.org/10.21879/faeeba2358-0194.2020.v29.n59.p310-327>.

FALKEMBACH, Gilse Antoninha Morgental. Concepção e desenvolvimento de material educativo digital. **Revista Novas Tecnologias na Educação**, v. 3, n. 1, 2013. DOI: <https://doi.org/10.22456/1679-1916.13742>.

FERREIRA, Ângela Ribeiro; ALMEIDA NETO, Antonio Simplício de; ADAN, Caio Figueiredo Fernandes; FERREIRA, Carlos Augusto Lima; DE MELLO, Paulo Eduardo Dias; SOARES, Olavo Pereira. **BNCC de História nos estados: o futuro do presente**. Porto Alegre, RS: Editora Fi, 2021. DOI: 10.22350/9786559172924.

FERREIRA, Emmanoel; FALCÃO, Thiago. Atravessando as bordas do círculo mágico: imersão, atenção e videogames. **Comunicação Mídia e Consumo**, v. 13, n. 36, p. 73-93, 2016. Doi: 10.18568/1983-7070.133673-93.

FREITAS, Izis Pollyanna Teixeira Dias de. AGUIAR, Edinalva Padre. Conceito de segunda ordem: o diálogo com o passado pelos Alunos do ensino médio. **Cenas Educacionais**, v. 3, p. e8618-e8618, 2020. ISSN: 2595-488.

FREITAS, Itamar. Narrativa Histórica. *In.*: FERREIRA, Marieta; OLIVEIRA, Margarida Dias. (org.). **Dicionário de Ensino de História**. Rio de Janeiro: FGV, 2019.

FALKEMBACH, Gilse Antoninha Morgental. Concepção e desenvolvimento de material educativo digital. *RENTE-Revista Novas Tecnologias na Educação*, v. 3, n. 1, 2005.

GEE, James Paul. Bons videogames e boa aprendizagem. *Revista Perspectiva*, v. 27, n. 1, 2009. ISSN: 0102-5473.

GONZALEZ, Lélia. **Primavera para as rosas negras**. Rio de Janeiro: Diáspora Africana, 2018.

GOODSON, Ivor. **Currículo, narrativa e o futuro social**. *Revista Brasileira de educação*, v. 12, p. 241-252, 2007.

GUIMARÃES, Selva Fonseca. **Didática e prática de ensino de história: experiências, reflexões e aprendizados**. 13. ed., rev. e ampl. Campinas: Papirus, 2012.

HOBBSAWM, Eric J. **Era dos extremos: o breve século XX: 1924-1991**. Trad. Marcos Santarrita. São Paulo: Companhia das Letras, 1995.

HUIZINGA, Johan. **Homo Ludens: o jogo como elemento da cultura**. 9. ed. São Paulo: Perspectiva, 2019.

IBGE – INSTITUTO BRASILEIRO DE GEOGRAFIA E ESTATÍSTICA. **Síntese de indicadores sociais: uma análise das condições de vida da população brasileira: 2021 / IBGE, Coordenação de População e Indicadores Sociais**. Rio de Janeiro: IBGE, 2021. ISBN: 9786587201986. Acesso em: 17 mai. 2022.

JOHNSON, Steven. **Tudo que é ruim, é bom para você, como os games e a TV nos tornam mais inteligentes**. Rio de Janeiro: Zahar, 2012.

LEE, Peter. Colocando princípios em prática: entender a história. *In.*: BRANSFORD, J.D.; DONOVAN, M. S. (Eds.). **Como os alunos aprendem: história, matemática e ciências em sala de aula**. Washington, DC: National Academy Press, 2005.

LEE, Peter. Em direção a um conceito de literacia histórica. *Educar em Revista*, v. 22, p. 131-150, 2006.

LEITE, Andrielle Ferreira Muri; BONAMINO, Alicia Maria Catalano de. **ALFABETIZAÇÃO CIENTÍFICA: UM ESTUDO COMPARATIVO ENTRE BRASIL E JAPÃO**. Cadernos de Pesquisa, c. 51, 2021.

LIBÂNIO, José Carlos. Cultura, Jovem, Mídias e Escola: o que muda no trabalho nos professores? *Revista Educativa*, v. 9, n. 1, p. 25-45, 2006. DOI: <http://dx.doi.org/10.18224/educ.v9i1.73>.

LIMA, Maria. As diferentes concepções de ensino e aprendizagem no ensino de história. **Fronteiras**, v. 11, n. 20, p. 43-57, 2009. Disponível em: <https://ojs.ufgd.edu.br/index.php/FRONTEIRAS/article/view/623>. Acesso em: 03 fev. 2022.

LIMA, Marta. Aprendizagem. In: FERREIRA, Marieta; OLIVEIRA, Margarida Dias. (org.). **Dicionário de Ensino de História**. Rio de Janeiro: FGV, 2019.

MALERBA, Jurandir. **Notas à margem: a crítica historiográfica no Brasil dos anos 1990**. Textos de História, v. 10, n. 1/2, p. 181-211, 2002. Disponível em: <https://periodicos.unb.br/index.php/textos/article/view/27839>.

MARTINS, Estevão C. Rezende. História: aprender o quê, por quê, para quê? In: URBAN, Ana Cláudia; MARTINS, Estevão C. de Rezende; CAINELLI, Marlene (orgs.). **Educação Histórica: escritos em homenagem a Maria Auxiliadora Moreira dos Santos Schmidt**. Curitiba: W.A. Editores, 2018.

MARTINS, Tatiana; NERY FILHO, Jesse; SANTOS, Frank Vieira dos; PONTES, Ewertton Carneiro. A Gamificação de conteúdos escolares: uma experiência a partir da diversidade cultural brasileira. In.: ALVES, Lynn; NEY, Jesse (orgs.). **Jogos eletrônicos mobilidades e educações: trilhas em construção**. Salvador: Edufba, 2015.

MATTAR, João. Gamificação em educação: revisão de literatura. In: SANTELLA, Lúcia; NESTERIUK, Sérgio; FAVA, Fabrício. (orgs.). **Gamificação em Debate**. São Paulo: Blucher, 2018.

MEDEIROS, Fábio; CRUZ, Dulce Márcia. Narrativa e gamificação ou, com quantos pontos se faz uma boa história? In.: SANTAELLA, Lucia; NESTERIUK, Sérgio; FAVA, Fabricio (orgs.). **Gamificação em Debate**. São Paulo: Blucher, 2018, p. 67-82.

MENDES, Sandra Regina. O conceito de áreas de conhecimento no Novo Ensino Médio. **Retratos da Escola**, v. 14, n. 29, p. 479-490, 2020. DOI: <https://doi.org/10.22420/rde.v14i29.1077>

MICELI, Paulo. Uma Pedagogia da História? In: PINSKI, Jaime *et al.* (orgs.). **O ensino de história e a criação do fato**. 14. ed. São Paulo: Contexto, 2018.

MOREIRA, Tiago Bacciotti; AMORIM, Alvin Moraes de; SOARES, Natal dos Santos. Experimento didático-pedagógico: um caminho para a investigação da gamificação na educação. In: SILVA, Américo Junior Nunes; SOUZA, Ilvanete dos Santos de; LIMA, Reinaldo Feio. **A Educação e a apropriação e reconstrução do conhecimento científico**. Ponta Grossa: Atena, 2020.

MONTEIRO, Christiano Britto. BEZERRA, Rafael Zamorano. Games e história, monumentos digitais. In.: ALVES, Lynn. VIANA, Helyom. MATTA, Alfredo. (org.) **Museus Virtuais e Jogos Digitais. Novas linguagens para o estudo da história**. Salvador: Edufba, 2019.

NASCIMENTO, Solange Maria do; BERTOLINI, João Luís da Silva. Narrativa Histórica e Narrativa Literária: um diálogo possível? *In.*: **Educação Histórica – ousadia e inovação em Educação e em História: escritos em homenagem a Maria Auxiliadora Moreira dos Santos Schmidt**. Org.: URBAN, Ana Cláudia; MARTINS, Estevão C. Rezende; CAINELLI, Marlene. Curitiba. W.A. Editores, 2018.

NECHI, Lucas Pydd. Ideias de jovens sobre mudança e sua relação com o novo humanismo. *In.*: **Diálogo(s), Epistemologia (s) e Educação Histórica**, p. 91.

NERY FILHO, Jesse; OLIVEIRA, Andersen Caribé de. Jogos digitais como um aliado para educação: um estudo de caso do Assasins Creed–Origins nas aulas de história. **Civilizacion Digital y Pedagogas Emergentes a partir de las Nuevas Tecnologias**, v. 47, 2019.

OLIVEIRA, Marcelo Souza; PAIXÃO, Lucas Araújo da. O jogo da história: aprendizagens significativas e jogos eletrônicos numa escola municipal do interior da Bahia. *In.*: ALVES, Lynn; COUTINHO Isa. (orgs). **Jogos digitais e aprendizagem: fundamentos para uma prática baseada em evidências**. Campinas: Papyrus, 2016.

OROZCO, G. Jugando y aprendiendo. El desafío de “reaprender” con videojuegos. *In.*: **Jornadas del Foro Mundial De La Televisión Infantil**. 1., 2009. Anais [...]. OETI, 2009, p. 92-103. Disponível em: http://www.oeti.org/web/archivos/2_Castellano_Forum_reducido.pdf . Acesso em: 05 abr. 2021.

PEREIRA, Geraldo Henrique Alves; SCHIMIGUEL, Juliano. Tecnologias e Ensino: hibridizando mídias para transformar a sala de aula e as interações de seus sujeitos. *In.*: MARTINS, Sidney Pires; DOS SANTOS, Matheus José; VAZ DE MELO, Rita Márcia Andrade. CATÃO, Vinicius. (org.). **Aprendizagem Ativa: leituras de um mundo crítico e digital**. V & V Editora, 2022.
PRENSKY, Marc. **Aprendizagem baseada em jogos digitais**. São Paulo: Senac, 2012.

PRENSKY, Marc. De on the Horizon. **NCB University Press**, v. 9, n. 5, out. 2001.

PRONZATO, Carlos. 1917 A Greve Geral – Filme completo. YouTube. https://youtu.be/BrEbKfe_HnY_, 2020.

RABIN, Steve. **Introdução ao Desenvolvimento de Games**: entendendo o universo dos jogos. Volume 1. São Paulo: Cenqaqe Learning, 2011.

RABIN, Steve. **Introdução ao Desenvolvimento de Games**: entendendo o universo dos jogos. Volume 4. São Paulo: Cenqaqe Learning, 2012.

RAMOS, Daniela Karine; CRUZ, Dulce Márcia. A tipologia de conteúdos de aprendizagem nos jogos digitais: o que podemos aprender? *In.*: RAMOS, Daniela

Karine; CRUZ, Dulce Márcia. (orgs.) **Jogos digitais em contextos educacionais**. Curitiba: CRV, 2018.

RAMOS, M. N. O novo ensino médio à luz de antigos princípios: trabalho, ciência e cultura. **Boletim Técnico do Senac**, v. 29, n. 2, p. 18-27, 30 maio 2003.

RAMOS, Márcia Elisa Teté; CAINELLI, Marlene Rosa. A Educação Histórica como campo investigativo. **Diálogos**, v. 19, n. 1, p. 11-27, 2015.

REIS, Diego. Coronavírus e desigualdades educacionais: reposicionando o debate. **Olhar de Professor**, v. 23, p. 1-5, 2020. DOI: <https://doi.org/10.5212/OlharProfr.v.23.2020.15592.209209226414.0605>.

REIS, José Carlos. O conceito de tempo histórico em Ricoeur, Koselleck e "Annales": uma articulação possível. **Síntese: Revista de Filosofia**, v. 23, n. 73, 1996.

RIBEIRO, Herbert Victor dos Ribeiro; KOHL, Henrique. Educação física escolar: abordagens metodológicas numa perspectiva da educação freiriana. **Revista Semana Pedagógica**, v. 1, n. 1, 2018. ISSN: 2595-1572.

RIBEIRO, Renilson Rosa. O ensino de história em combate e suas conquistas. **Revista História Hoje**, v. 8, n. 16, 2019. DOI: <https://doi.org/10.20949/rhhj.v8i16.587>.

RICOEUR, Paul *et al.* **Tempo e narrativa**. Campinas: Papirus, 1994.

RÜSEN, J. Didática da História: passado, presente e perspectivas a partir do caso alemão. *In:* SCHMIDT, M. A.; BARCA, I.; MARTINS, E. R. **Jörn Rüsen e o ensino de História**. Curitiba: EUFPR, 2010.

RÜSEN, Jörn. Aprendizado Histórico. *In.*: RÜSEN, Jörn. **Contribuições para uma teoria da didática da história**. Curitiba: W.A. Editores, 2016.

RÜSEN, Jörn. Aprendizado histórico. *In.*: **Jörn Rüsen e o ensino de História**, p. 191-197, 2010.

RÜSEN, Jörn. Didática da História: passado, presente e perspectivas a partir do caso alemão. **Práxis Educativa**, Ponta Grossa, v. 1, n. 2, p. 7, jul./dez. 2006.

RÜSEN, Jörn. El desarrollo de la competencia narrativa en el aprendizaje histórico: una hipótesis ontogenética relativa a la conciencia moral. **Revista Propuesta Educativa**, Buenos Aires, Año 4, n.7, 1992.

RÜSEN, Jörn. **Jörn Rüsen e o Ensino de História**. (org) SCHMIDT, Maria Auxiliadora. BARCA, Isabel. MARTINS, Estevão de Resende. Curitiba: UFPR. 2011.

RÜSEN, Jörn. **Razão Histórica**. Teoria da História: os fundamentos da Ciência Histórica. Brasília: Universidade de Brasília, 2001.

SADDI, Rafael. **Didática da História na Alemanha e no Brasil**: considerações sobre o ambiente de surgimento da Neu Geschichtsdidaktik na Alemanha e os desafios da nova Didática da História no Brasil. *Opsis*, v. 14, n. 2, pág. 133-147, 2014. DOI: 10. 5216 / o. v14i2. 30835.

SADDI, Rafael. **O parafuso da didática da História**: o objeto de pesquisa e o campo de investigação de uma didática da história ampliada. *Acta Scientiarum. Education*, v.34, n.2, p. 211-220, Maringá, 2010.

SCHELL, Jesse. **A Arte de Game Design**: o livro original. Rio de Janeiro: Elsevier, 2011.

SCHMIDT, Maria Auxiliadora. Cultura histórica, ensino e aprendizagem de História: questões e possibilidades. *In.*: OLIVEIRA, Carla Mary S.; MARIANO, Serioja Rodrigues Cordeiro. (org). **Cultura Histórica e Ensino de História**. João Pessoa: Editora da UFBP, p. 39-64, 2014.

SCHMIDT, Maria Auxiliadora. Jörn Rüsen e sua contribuição para a didática da história. *Intelligere*, v. 3, n. 2, p. 60-76, 2017.

SCHMIDT, Maria Auxiliadora; URBAN, Ana Claudia. **Aprendizagem e formação da consciência histórica: possibilidades de pesquisa em Educação Histórica**. *Educar em Revista*, n. 60, p. 17-42, 2016.

SILVA, Alex Alvarez. Aprendizagem histórica e jogos eletrônicos: a consciência histórica entre o conhecimento e a simulação. *In.*: **Simpósio Nacional De História**. 29., 2017. Anais [...]. Brasília, 2017.

SILVEIRA, Jacira Cabral da. Novo Ensino Médio deve aumentar abismo entre escola pública e privada. *In.*: **Extra Classe**, ago. 2021.

SÜSSEKIND, Maria Luiza. A BNCC e o “novo” Ensino Médio: reformas arrogantes, indolentes e malévolas. **Retratos da escola**, v. 13, n. 25, p. 91-107, 2019.

TAROUCO, Liane Margarida Rockenbach; KONRATH, Mary Lucia Pedroso; GRANDO, Anita Raquel da Silva. O aluno como co-construtor e desenvolvedor de jogos educacionais. **Revista Novas Tecnologias na Educação**, v. 3, n. 2, 2005.

WANDERLEY, Sonia. Gamificação e Ensino da História: uma experiência didática. **Revista Transversos**, Rio de Janeiro, v. 4, n. 11, p.137-143, dez. 2017. Disponível em: <http://www.e-publicacoes.uerj.br/index.php/transversos>. Acesso em: 23 jan. 2021.

WANDERLEY, Sônia. Narrativa midiática e narrativa didática de história: caminhos entrecruzados na contemporaneidade. **Revista História Hoje**, v. 2, n. 3, p. 217-234, 2013.

WHITTEMORE, Robin; KNAFL, Kathleen. The integrative review: updated methodology. **Journal of advanced nursing**, v. 52, n. 5, p. 546-553, 2005.