



**PROFHISTÓRIA**

MESTRADO PROFISSIONAL  
EM ENSINO DE HISTÓRIA

---

TERESA HELENA MENDONÇA CORREA GARCIA PENNA

**ENSINO DE HISTÓRIA E DIREITOS HUMANOS: a construção da aprendizagem  
histórica através da gamificação**

UNIVERSIDADE FEDERAL DO MARANHÃO - UFMA

Outubro/2022



TERESA HELENA MENDONÇA CORREA GARCIA PENNA

**ENSINO DE HISTÓRIA E DIREITOS HUMANOS:** a construção da aprendizagem  
histórica através da gamificação

Dissertação apresentada ao Programa de Mestrado Profissional em Ensino de História da Universidade Federal do Maranhão como requisito parcial para obtenção do título de Mestre em ensino de História.

Área de concentração: Ensino de História.

**Orientador:** Prof. Dr. Marcelo Pagliosa Carvalho.

São Luís/MA

2022

PENNA, Teresa Helena Mendonça Correa Garcia.  
ENSINO DE HISTÓRIA E DIREITOS HUMANOS : a construção da  
aprendizagem histórica através da gamificação / Teresa Helena  
Mendonça Correa Garcia PENNA. - 2022.  
130 p.

Orientador(a): Marcelo Pagliosa Carvalho.  
Dissertação (Mestrado) - Programa de Pós-graduação em Rede -  
Mestrado Profissional em Ensino de História, Universidade Federal  
do Maranhão, São Luís, 2022.

1. Cidadania Ativa. 2. Cultura Digital. 3. Direitos  
Humanos. 4. Ensino de História. 5. Gamificação. I.  
Carvalho, Marcelo Pagliosa. II. Título.

TERESA HELENA MENDONÇA CORREA GARCIA PENNA

**ENSINO DE HISTÓRIA E DIREITOS HUMANOS:** a construção da aprendizagem histórica através da gamificação

Área de concentração: Ensino de História.

BANCA EXAMINADORA

---

Prof.<sup>o</sup> Dr. Marcelo Pagliosa Carvalho (Orientador)  
Universidade Federal do Maranhão

---

Prof.<sup>a</sup> Dr.<sup>a</sup> Viviane de Oliveira Barbosa (Examinador Interno)  
Universidade Federal do Maranhão

---

Prof.<sup>o</sup> Dr. Rodrigo Sarruge Molina (Examinador Externo)  
Universidade Federal do Espírito Santo

Aprovada em: \_\_/\_\_/2022.



Dedico aos meus filhos, Arthur e Johnathan, ao meu amado esposo Anderson, à minha mãe, Ivanilde Mendonça Correa Garcia, à minha amada avó, Maria Helena Mendonça (*in memoriam*), às minhas tias maternas (*in memoriam*): Ana Helena Mendonça e Diana Maria Mendonça.

## AGRADECIMENTOS

A gratidão é um sentimento que transcende a gentileza e pode ser explicada como reconhecimento abrangente pelas situações e dádivas que a vida me proporcionou e ainda proporciona. Em primeiro lugar, agradeço a Deus, que me permitiu saúde e vida, em uma crise sanitária sem precedentes, que trouxe dor a inúmeras famílias brasileiras, em face da pandemia do Covid19;

A minha família: Maria Helena Mendonça Correa (*in memorian*), Ana Helena Mendonça Correa (*in memorian*), Diana Maria Mendonça Correa (*in memorian*), a minha mãe Ivanilde Mendonça Correa Garcia, ao meu pai Sebastião de Jesus Santos Garcia, aos meus filhos amados Arthur Gael Garcia Penna e Johnathan Garcia Penna e ao meu esposo Anderson Penna, pelo amor incondicional sempre me apoiando, que sempre estiveram intercedendo a Deus por minha vitória;

Ao meu professor e orientador Prof. Dr<sup>o</sup> Marcelo Pagliosa Carvalho, pelo aprendizado, exemplo, competência, convivência, receptividade e dedicação aos mestrandos e docentes que estejam prontos a se reinventar profissionalmente;

Aos professores e professoras que contribuíram, direta ou indiretamente, para esse trabalho: Dr<sup>a</sup> Marize Helena de Campos; Dr<sup>a</sup> Antonia da Silva Mota; Dr<sup>a</sup> Maria da Glória Guimarães Correia; Dr. Raimundo Inácio Souza Araújo; Dr<sup>a</sup> Viviane Oliveira Barbosa; Dr. Rodrigo Sarruge Molina; e Dr. Washington Tourinho.

Aos meus colegas de curso pelo companheirismo e troca de experiências: Adriana Coelho, Sandra Leite, Elivaldo Pereira, Cleidmar Avelar, Carvalho Júnior, Edilson Vieira;

Às minhas amigas queridas de longas datas Fernanda Borges e Railma Queiroz, pelas palavras de incentivo e motivação, pelo apoio nos momentos turbulentos, e por torcerem pelo meu crescimento profissional.

À Universidade Federal do Maranhão e aos servidores do Programa de Mestrado Profissional em Ensino de História, essenciais nesse processo de formação.

Educação não é só ensinar, instruir, treinar, domesticar; é sobretudo formar a autonomia do sujeito histórico competente, uma vez que o educando não é o objetivo de ensino, mas sim sujeito do processo, parceiro de trabalho, trabalho este entre individualidade e solidariedade (Demo, 1996, p. 16).

PENNA, Teresa Helena Mendonça Correa Garcia. **Ensino de História e Direitos Humanos: a construção da aprendizagem histórica através da gamificação.** Dissertação (Mestrado Profissional em Ensino de História) - Universidade Federal do Maranhão, São Luís/MA, 2022.

## RESUMO

Esta pesquisa tem como escopo analisar as conexões do ensino de História com a Educação em Direitos Humanos e a importância do uso da gamificação como recurso e estratégia de ensino. A Educação em Direitos Humanos, enquanto prática interdisciplinar da educação básica, inclui nas aulas de história do ensino médio discussões sobre as violações dos direitos humanos a partir das abordagens didáticas relacionadas com a Segunda Guerra Mundial, tomando como recorte o Holocausto e a Intolerância religiosa. Assim, analisamos diversos autores como Benevides (2000), Hunt (2009), Santos (2014) e Piovesan (2007) sobre direitos humanos, Daros e Camargo (2018), Bacich (2018) e Moran (2018) sobre metodologias ativas, Alves (2015), Filatro e Cavalcanti (2018) sobre a gamificação, Bitterncourt (2018), Boto (2005), Rüsen (2015), Schmidt (2014), Fonseca (2010) sobre a didática e metodologia do ensino de história. A partir de uma investigação bibliográfica para desenvolver tanto a pesquisa como o produto, consideramos os aspectos históricos e a legislação educacional que direcionam os princípios da educação e da educação em direitos humanos, contidos no Plano Nacional de Educação em Direitos Humanos (PNEDH, 2013) e na Base Nacional Comum Curricular (BNCC, 2018). Dessa maneira, a abordagem teve como foco a práxis pedagógica do docente de História, a partir da compreensão do ensinar e mediar, com base nesses princípios universais, e das dificuldades relacionadas ao domínio das tecnologias em sala de aula. Por fim, buscamos, por meio da elaboração de um e-book, direcionado para educadores e educadoras da Educação Básica, apresentar os resultados obtidos com a pesquisa, destacando questões relevantes sobre a temática, na perspectiva de criar uma oportunidade para aprofundar o debate na sala de aula e o uso de tecnologias aplicando a gamificação como recurso metodológico, motivando docentes e discentes à prática de uma cidadania ativa e à compreensão de serem protagonistas da história e agentes transformadores da realidade social na qual se inserem.

**PALAVRAS-CHAVE:** Cidadania Ativa, Cultura Digital, Direitos Humanos, Ensino de História, Gamificação.

PENNA, Teresa Helena Mendonça Correa Garcia. **Teaching History and Human Rights: the construction of historical learning through gamification.** Dissertation (Professional Master's in History Teaching) - Federal University of Maranhão, São Luís/MA, 2022.

### **ABSTRACT**

This research aims to analyze the connections between History teaching and Human Rights Education and the importance of using gamification as a resource and teaching strategy. Human Rights Education as an interdisciplinary practice in basic education, includes discussions on human rights violations in high school history classes based on didactic approaches related to the Second World War, taking the Holocaust and religious intolerance as a focus. Thus, we analyzed several authors such as Benevides (2000), Hunt (2009), Santos (2014) and Piovesan (2007) on human rights, Daros and Camargo (2018), Bacich (2018) and Moran (2018) on active methodologies, Alves (2015), Filatro and Cavalcanti (2018) on gamification, Bitterncourt (2018), Boto (2005), Rösen (2015), Schmidt (2014), Fonseca (2010) on the didactics and methodology of teaching History. From a bibliographic investigation to develop both the research and the product, we consider the historical aspects and the educational legislation that guide the principles of education and education in human rights, contained in the National Plan for Education in Human Rights (PNEDH, 2013) and in the National Curricular Common Base (BNCC, 2018). In this way, the approach focused on the pedagogical praxis of the History teacher, based on the understanding of teaching and mediation, based on these universal principles, and on the difficulties related to mastering technologies in the classroom. Finally, we seek, through the elaboration of an e-book, aimed at educators of Basic Education, to present the results obtained with the research, highlighting relevant issues on the subject, in the perspective of creating an opportunity to deepen the debate in the classroom and the use of technologies by applying gamification as a methodological resource, motivating teachers and students to practice an active citizenship and the understanding of being protagonists of history and transforming agents of the social reality in which they are inserted.

**KEYWORDS:** Active Citizenship, Digital Culture, Human Rights, History Teaching, Gamification.

## LISTA DE ILUSTRAÇÕES

Tabela 1 – Fonte adaptada: Figura 10: Principais diferenças entre games e Gamification. (ALVES, 2015, p. 128).....	48
Gráfico 1 – Instituição escolar que leciona a disciplina de História.....	67
Gráfico 2 – Tempo de experiência como docente.....	68
Gráfico 3 – Facilidade no uso e o acesso de internet e computadores na escola.....	68
Gráfico 4 – Uso regular de recursos tecnológicos em sala de aula.....	69
Gráfico 5 – Pesquisa contínua e formação sobre o uso e aplicação de tecnologias em sala de aula.....	69
Gráfico 6 – Investimento na capacitação do professor para uso e aplicação de Tic’s e novas metodologias.....	70
Tabela 2: Fonte: Google forms, acervo pessoal, 2022.....	79
Gráfico 7 – Você já foi ou se sentiu perseguido por ter uma crença religiosa diferente de outras pessoas?.....	84
Tabela 3: Fonte - questionário do Google Forms, acervo pessoal. Quadro criação da autora...	89

## **LISTA DE SIGLAS**

EDH - Educação em Direitos Humanos

TIC - Tecnologias da Informação e Comunicação

PNEDH - Plano Nacional de Educação em Direitos Humanos

PMEDH - Programa Mundial de Educação em Direitos Humanos

DUDH - Declaração Universal dos Direitos Humanos

MEC - Ministério da Educação

DNEDH - Diretrizes Nacionais de Educação em Direitos Humanos

RPG - Role Playing Game

LDB - Lei de Diretrizes e Bases

BNCC - Base Nacional Comum Curricular

PNE - Plano Nacional de Educação

DCN - Diretrizes Curriculares Nacionais da Educação Básica

## SUMÁRIO

<b>INTRODUÇÃO.....</b>	<b>13</b>
<b>CAPÍTULO 1. O ENSINO DE HISTÓRIA E SUA RELAÇÃO COM OS DIREITOS HUMANOS.....</b>	<b>18</b>
1.1. A Constituição Federal do Brasil de 1988 e o PNEDH.....	18
1.2. Desafios atuais do ensino de História.....	25
1.3. A importância e os desafios da educação em Direitos Humanos no ensino de História.....	31
<b>CAPÍTULO 2: DESBRAVANDO O TERRITÓRIO DA GAMIFICAÇÃO.....</b>	<b>40</b>
2.1. O que é gamificação e os seus pilares.....	43
2.2. Diferenças entre games e gamificação e os tipos de gamificação.....	47
2.3. A gamificação como metodologia ativa no processo de ensino e aprendizagem.....	53
2.3.1 - Como aplicar a gamificação na educação utilizando diversas técnicas de ensino....	56
<b>CAPÍTULO 3 - O USO DAS TECNOLOGIAS E O ENSINO DE HISTÓRIA.....</b>	<b>61</b>
3.1. A prática do docente de História e sua adaptação com as novas tecnologias educacionais.....	63
3.2 - A importância da discussão sobre os Direitos Humanos de forma gamificada nas aulas de História.....	71
3.3 - Sequência didática para utilização do e-book: educação em Direitos Humanos: como gamificar as aulas de História.....	75
<b>4. CONSIDERAÇÕES FINAIS.....</b>	<b>94</b>
<b>REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS.....</b>	<b>97</b>
<b>APÊNDICE A: EBOOK EDUCAÇÃO EM DIREITOS HUMANOS: COMO GAMIFICAR AS AULAS DE HISTÓRIA.....</b>	<b>103</b>



## INTRODUÇÃO

Observamos ao longo da trajetória como professora de História, do Colégio Adventista da Cohab, escola privada, situada no município de São Luís, no Maranhão, a desmotivação do alunado pelas aulas tradicionais de História, porém, era perceptível o anseio dos alunos por narrativas de guerras mundiais ou nacionais e eventos históricos envolvendo lutas por direitos. Nessa estrada, as interações em sala de aula indicaram haver interesse dos alunos por assuntos relacionados à violência ocorridos durante a Segunda Guerra Mundial, com destaque maior para o Holocausto.

Por conseguinte, tamanho interesse serviu de incentivo para a busca de novas metodologias e técnicas e aplicação em sala de aula, com o objetivo de tornar as aulas de História mais envolventes e dinâmicas. Tais temas que trazem em seu bojo violações físicas, psicológicas, emocionais, econômicas, indicia a influência de uma cultura de violência entre os estudantes, possivelmente em decorrência de contextos familiares marcados por violência doméstica ou através da exposição à mídia que trata da violência como espetáculo ou em função de aspectos de uma violência urbana que se faz presente em nosso país.

Desse modo, as questões relacionadas à violência e à intolerância, seja pelo interesse dos estudantes para com relatos violentos e governos totalitários, seja pela constatação de que lecionamos para adolescentes inseridos em um contexto de violência sociocultural<sup>1</sup>, e que não motivam-se mais por aulas “tradicionais”, magistrocêtricas, mas que cooperam e se engajam em games e na utilização de *tablets*, *ipads* e seus *smartphones*, o que nos motivaram a desenvolver a pesquisa “ENSINO DE HISTÓRIA E DIREITOS HUMANOS: a construção da aprendizagem histórica através da gamificação”, tendo o Holocausto e a intolerância religiosa como questões urgentes a serem trabalhadas no ensino de História em detrimento do contexto religioso escolar.

Apesar de se concentrar em uma área urbana, a escola presta atendimento aos estudantes das periferias próximas, através de um sistema de bolsas de estudo, já que a Instituição Adventista é filantrópica. Ressalta-se, assim, que existe uma diversidade cultural e socioeconômicas muito presentes na escola, levando-se em consideração que 70% dos alunos

---

<sup>1</sup> De acordo com o monitor da violência no Brasil, o G1 demonstrou que no 1º semestre de 2022, no Maranhão houve uma queda de -17% da violência, essa queda foi constatada também em outros Estados brasileiros. Disponível em: <https://g1.globo.com/monitor-da-violencia/noticia/2022/08/25/assassinatos-caem-5percent-no-1o-semester-no-brasil-veja-os-estados-com-as-maiores-quedas.ghtml>. Acesso em: 15 nov 2022.

que compõem o quadro escolar são provenientes de famílias de classe média alta, e 30% dos demais estudantes fazem parte de um capital econômico mais baixo.

Dessa maneira, a diversidade religiosa no Colégio Adventista da Cohab nos incentivou a falar sobre a intolerância religiosa, usando como aporte os direitos humanos, em seu intuito primordial, a Educação Adventista foi criada para atender apenas os filhos dos membros da Igreja Adventista do Sétimo Dia. Com o passar dos anos, esta realidade foi consideravelmente modificada. Atualmente, 80% dos alunos dessa instituição congregam em diversas religiões, muitas delas de matrizes africanas.

Notamos que a escola, por mais que tente respeitar o pluralismo religioso dos estudantes, não cria um ambiente favorável à prática de direitos humanos e respeito às manifestações culturais e religiosas de matrizes africanas, por exemplo, ou mesmo de outras religiões. Dessa forma, o que de fato nos motiva e nos faz acreditar que é urgente pensar a educação dos Direitos Humanos na educação básica? Já que, diariamente, somos desafiados a viver com pautas sobre a redução da maioridade penal, estatuto da família, perseguição ao debate de gênero, intolerância religiosa. Logo, todos os dias, observamos a ocorrência de violações dos Direitos Humanos.

Partindo dos problemas contemporâneos, a discussão sobre Direitos Humanos aterrissa na escola e desperta no alunado a urgência de uma intervenção. Para que a mudança ocorra e os direitos sejam respeitados, fazem-se necessárias a conscientização e o querer destas mudanças tão imprescindíveis à nossa sociedade.

Para tanto, precisamos levar para a sala de aula temas transversais que abordem o contexto dos Direitos Humanos, envolvendo os alunos em situações problemas a partir de questões não somente do passado, mas ainda os relacionando à atualidade e ao meio no qual o aluno está inserido, despertando, desta forma, a necessidade de mudança e de sua atuação como um protagonista da História. Nessa perspectiva, ressaltamos que a presente pesquisa concorda com a orientação do ensino de história vinculado ao diálogo com a Educação em Direitos Humanos (EDH) e à prática de aprendizagem interdisciplinar.

Consoante ao exposto, objetivamos promover uma reflexão sobre o ensino de História e a Educação em Direitos Humanos, considerando que a prática educativa seja orientada pelos princípios humanizadores, no desenvolvimento de uma sociedade mais justa e igualitária.

Outro fator determinante para aplicação do nosso projeto e da nossa pesquisa é a condição tecnológica privilegiada da escola, com fácil acesso a *tablets*, *smartphones*, internet,

Tvs, som, etc. Tais aparatos tecnológicos nos fizeram refletir e questionar por que os alunos se sentem desmotivados pelas aulas tradicionais, mas cooperam e engajam-se veementemente em games e na utilização de *tablets*, *ipads* e seus *smartphones*? Por que utilizar jogos digitais para ensinar história abordando aspectos socioculturais?

É inegável, assim, que o advento da cultura digital, surgida principalmente com a implementação da internet como forma de comunicação em massa e a intensificação da aderência tecnológica no cotidiano, como o uso de computadores pessoais e *smartphones*, por exemplo, possibilitou o progresso das Tecnologias da Informação e Comunicação – TIC – as quais, quando pensadas no âmbito educacional, trazem consigo o oferecimento de diversas metodologias e recursos didáticos que podem auxiliar no processo de ensino-aprendizagem com o intuito de obter engajamento dos alunos e potencializar o desenvolvimento de competências e habilidades.

Por conseguinte, os diálogos com os discentes nos motivaram a buscar e a implementar metodologias de ensino ativas<sup>2</sup>. Nesse sentido, uma das alternativas de destaque foi a utilização de jogos analógicos (RPG), para ensinar a disciplina, envolvendo os temas transversais que contemplem os direitos humanos.

O poder que os jogos produzem no engajamento e a forma como podem promover a aprendizagem de maneira divertida e eficaz. É necessário compreendermos a importância de cada elemento e a mecânica de funcionamento para que possamos transportar o “pensamento de game” para nossas aulas de modo a promover a aprendizagem de forma eficaz. (ALVES, 2015. p. 51).

Assim, buscar desenvolver uma educação construtivista, tornar o aluno o centro da aprendizagem e estimular seu protagonismo são os objetivos desta prática pedagógica. Tais princípios podem ser estimulados por meio do uso de novas metodologias ou técnicas para sala de aula, abordando os conteúdos escolares de uma forma mais leve e criativa. Desta forma, a gamificação seria um excelente aliado nesse processo ensino-aprendizagem, rompendo de certa forma com o modelo de educação tradicional pautado apenas na instrução oral e escrita e na passividade do aluno.

Buscamos na pesquisa, ora apresentada, demonstrar que determinados recursos e técnicas podem auxiliar os docentes de História a se apropriarem de novas abordagens,

---

<sup>2</sup> As metodologias ativas são estratégias de ensino que têm por objetivo incentivar os estudantes a aprenderem de forma autônoma e participativa, por meio de problemas e situações reais, realizando tarefas que os estimulem a pensar além, a terem iniciativa, a debaterem, tornando-se responsáveis pela construção de conhecimento. Neste modelo de ensino, o professor torna-se um facilitador nos processos de ensino e aprendizagem, permitindo aos estudantes o protagonismo de seu aprendizado.

propondo a estes um e-book prático, de como desenvolver uma sequência didática para uma aula gamificada, com noções e conceitos relacionados ao tema, partindo de uma sequência didática aplicada em sala de aula com os alunos da 3ª série do ensino médio da educação básica, alinhados a metodologias que possam direcionar os processos de sensibilização e conscientização sobre a cidadania democrática, ativa, na promoção, proteção e defesa dos direitos humanos, em sala de aula.

Para esse estudo, realizamos uma análise qualitativa através de uma consulta bibliográfica e documental referente às perspectivas historiográficas sobre os Direitos Humanos e o Ensino de História, e sobre a Gamificação como metodologia ativa. Nessa linha, focamos em trabalhos sobre a Didática da História, Educação em direitos Humanos e Gamificação.

Para bem entendermos, a pesquisa está disposta em três capítulos: iniciamos com a explicação sobre o Ensino de História e sua relação com os Direitos Humanos, conceituando o termo direitos humanos e o seu surgimento, identificando os objetivos e definições da Educação em Direitos Humanos (EDH) e seu campo normativo; Plano Nacional de Educação em Direitos Humanos/ Diretrizes Nacionais de Educação em Direitos Humanos, Base Nacional Comum Curricular e a Constituição Federal do Brasil de 1988.

No segundo capítulo, discutimos os conceitos e as abordagens necessárias para entendermos a gamificação como metodologia ativa no processo de ensino aprendizagem, os tipos de gamificação, as diferenças entre games e gamificação, e algumas estratégias de aplicação da gamificação na educação e nas aulas de História, usando como base entre vários autores Alves, Filatro, Cavalcanti, Gee, Daros e Camargo.

Por fim, no terceiro capítulo, apresentamos a organização do trabalho docente, investigando a prática do professor de história e sua adaptação com as novas tecnologias educacionais, analisamos a relevância das discussões sobre os direitos humanos de forma gamificada nas aulas de história, e propomos metodologias do cruzamento de competências específicas, da disciplina de História através de uma sequência didática e da elaboração e aplicação de um jogo analógico – RPG – em que os alunos, além de discutirem conteúdos sobre a Segunda Guerra Mundial, abordaram temas relacionados aos direitos humanos, entre eles a intolerância religiosa.

Para compreender o resultado obtido pela atividade, foram desenvolvidas entrevistas semiestruturadas, com os alunos envolvidos no jogo de RPG e nos debates sobre intolerância religiosa. Notou-se, dessa forma, que os alunos conseguiram fazer a conexão com os problemas

socioculturais da atualidade, deixando assim o conteúdo mais atraente a esta classe de jovens adolescentes que já nasceram em uma era imersa em tecnologia e games.

Esperamos, portanto, que essa pesquisa alcance o seu objetivo maior: servir de contribuição, de alguma forma, para suscitar reflexões e ideias de propostas didáticas, no campo de ensino de História, que estabeleçam uma conexão com os estudos dos direitos humanos. Por fim, convidamos o leitor a embarcar nessa viagem de busca por meios de se pensar em formas de discutir os direitos humanos e sua aplicabilidade de forma eficaz no Brasil, em consonância com a trajetória de conquistas de direitos humanos ontem e hoje.

## **CAPÍTULO 1. O ENSINO DE HISTÓRIA E SUA RELAÇÃO COM OS DIREITOS HUMANOS**

Pensar o Ensino de História sob a perspectiva dos Direitos Humanos é o escopo da nossa pesquisa neste capítulo. Para realizar esta tarefa, servimo-nos de estudos bibliográficos desenvolvidos na área de Educação, Ensino de História e Didática da História. Também analisamos pesquisas que se dedicam sobre como o ensino de História relaciona-se com as temáticas dos Direitos Humanos e a necessidade mais do que nunca em debatê-las na sala de aula, devido o atual quadro político e social ao qual nos encontramos, um governo de extrema direita e uma sociedade em colapso econômico e social devido uma pandemia que dizimou milhares de vidas.

Assim, também nos valem os trabalhos que tiveram a Declaração Universal dos Direitos Humanos (1948) como finalidade de estudo, considerando tanto as análises históricas, políticas e sociais sobre tais direitos. Ainda examinamos e ponderamos como os Direitos Humanos são analisados, abordados e ressignificados em sala de aula, no processo de ensino aprendizagem. Por conseguinte, a relação entre o ensino de História e os Direitos Humanos é permeada pelo empoderamento, pela formação de uma história que combata a cultura da impunidade e proporcione o reconhecimento das diferenças, com a formação de sujeitos autônomos e conscientes de seus direitos, capazes de agir no coletivo buscando o bem comum.

Deste modo, o uso da didática da História nesta pesquisa fez-se relevante, sobretudo por ser um campo de estudos interdisciplinar, que envolve a Educação e a História. Dedicamos, dessa maneira, ao estudo dos fenômenos referentes à produção e à circulação de conhecimento e representação da experiência humana no tempo, que pode ser observada nos processos de ensino e aprendizagem, elaboração de narrativas, processos de formação da consciência histórica e identidade, do pensamento histórico entendido como apropriação das capacidades do método histórico científico para análise da realidade, métodos de legitimação social de instituições, ou seja, toda situação social em que o saber sobre a coletividade no tempo seja demandado para dar sentido ou desencadear as ações humanas.

Destarte, nosso objetivo foi analisar e refletir a partir das novas perspectivas da educação do século XXI, na área de História e do Ensino de História, suas relações com os Direitos Humanos e como podemos abordá-los em sala de aula para estudantes da educação básica, promovendo um despertar de consciência cidadã entre o alunado.

### **1.1 . A Constituição Federal do Brasil de 1988 e o PNEDH**

Incontestavelmente, após 21 anos de ditadura civil-militar no Brasil, no qual a democracia e os direitos humanos foram cerceados e quase “anulados”, a transformação do contexto militar para a Constituição Brasileira, promulgada em 1988, trouxe expectativas de dias melhores.

De acordo com Piovesan (2007), a maioria das constituições ocidentais do pós Segunda Guerra Mundial foram instigadas pela mudança no mundo em favor da reconstrução dos direitos humanos perante às atrocidades ocorridas durante os conflitos. Conforme ela afirma que,

Esta será a marca das Constituições europeias do Pós-Guerra. Observe-se que, na experiência brasileira e mesmo latino-americana, a abertura das Constituições a princípios e a incorporação do valor da dignidade humana demarcaram a feição das Constituições promulgadas ao longo do processo de democratização política. Basta atentar à Constituição brasileira de 1988, em particular à previsão inédita de princípios fundamentais, entre eles o princípio da dignidade da pessoa humana. (PIOVESAN, 2007, pp.27-28).

Dessa maneira, a busca pela defesa dos direitos humanos na Constituição de 1988 foi tão categórica e peculiar em relação as outras Constituições já existentes outrora no Brasil, principalmente em comparação a Constituição de 1967 - que foi outorgada após o golpe militar de 1964 e que restringia os direitos fundamentais - ela versou os direitos humanos como cláusulas que não podem ser alteradas.

No Brasil, como na maioria dos países latino-americanos, a temática dos direitos humanos adquiriu elevada significação histórica, como resposta à extensão das formas de violência social e política vivenciadas nas décadas de 1960 e 1970. No entanto, persiste no contexto de redemocratização a grave herança das violações rotineiras nas questões sociais, impondo-se, como imperativo, romper com a cultura oligárquica que preserva os padrões de reprodução da desigualdade e da violência institucionalizada. (BRASIL, 2007, p.22).

A Constituição de 1988 estabelece que as leis nacionais estão alinhadas às leis internacionais no que tange aos direitos humanos e, nesse sentido, o Brasil recepciona as convenções de direitos humanos, as quais é signatário, como a Convenção Americana de Direitos Humanos, que o País ratificou em 1992.

Através da Constituição Federal de 1988, privilegiamos a temática dos direitos fundamentais [...] O artigo 60, § 4º, apresenta as cláusulas pétreas do Texto Constitucional, ou seja, o que não pode ser mexido na Carta Magna de 1988. Integram esse núcleo intocável: a) a forma federativa de Estado; b) o voto direto, secreto, universal e periódico; c) a separação dos Poderes; e d) os direitos e garantias individuais. (NETO, 2012, p.84.)

Entendemos que, assim, a Constituição Brasileira está alinhada aos acordos internacionais de direitos humanos através do artigo 4º, incisos I e II, que diz que “A República Federativa do Brasil rege-se nas suas relações internacionais pelos seguintes princípios: I – independência nacional; II – prevalência dos direitos humanos” (BRASIL, 2004, p.9); e quanto à proteção aos direitos humanos está submetido também ao Tribunal Penal Internacional através da Emenda Constitucional nº 45 de 2004, que acrescentou o §4, ao artigo 5º da Constituição Federal de 1988.

É notório, em nossa Constituição democrática, a primazia dos direitos humanos e seu cumprimento através da lei, de uma política pública de direito, proporcionando o bem-estar da sociedade promovendo ações bem desenvolvidas e à sua execução em áreas como saúde, educação, meio ambiente, habitação, assistência social, lazer, transporte e segurança, ou seja, devemos contemplar a qualidade de vida como um todo, direitos inalienáveis ao ser humano.

As Diretrizes Nacionais que orientam a atuação do poder público no âmbito dos Direitos Humanos foram desenvolvidas a partir de 1996, ano de lançamento do primeiro Programa Nacional de Direitos Humanos – PNDH I. Passados mais de dez anos do fim da ditadura, as demandas sociais da época se cristalizaram com maior ênfase na garantia dos direitos civis e políticos. O Programa foi revisado e atualizado em 2002, sendo ampliado com a incorporação dos direitos econômicos, sociais e culturais, o que resultou na publicação do segundo Programa Nacional de Direitos Humanos – PNDH II. A terceira versão do Programa Nacional de Direitos Humanos – PNDH 3 representa mais um passo largo nesse processo histórico de consolidação das orientações para concretizar a promoção dos Direitos Humanos no Brasil. Entre seus avanços mais robustos, destacam-se a transversalidade e interministerialidade de suas diretrizes, de seus objetivos estratégicos e de suas ações programáticas, na perspectiva da universalidade, indivisibilidade e interdependência dos direitos. (BRASIL, 2010, p.16).

Nesse sentido, o Plano Nacional de Educação em Direitos Humanos (PNEDH), lançado em 2003, está apoiando em documentos internacionais e nacionais, demarcando a inserção do Estado brasileiro na história do Programa Mundial de Educação em Direitos Humanos (PMEDH) e seu Plano de Ação.

O PNEDH afirma que o processo de globalização, entendido como novo e complexo momento das relações entre nações e povos, tem resultado na concentração da riqueza, beneficiando apenas um terço da humanidade, em prejuízo, especialmente, dos habitantes dos países do Sul, onde se aprofundam a desigualdade e a exclusão social, o que compromete a justiça distributiva e a paz.



Em oposição, surgiram novos ensejos para a aprovação dos direitos humanos pelos diversos atores políticos, cujo processo inclui os Estados Nacionais, nas suas várias instâncias governamentais, as organizações internacionais e as agências transnacionais privadas.

Pretende-se, dessa forma, com a atual versão do PNEDH, destacar como política pública dois sentidos principais: primeiro, consolidando uma propositura baseada em um projeto de sociedade moldada nos princípios da democracia, cidadania e justiça social; segundo, reforçando um instrumento de construção de uma cultura de direitos humanos, entendida como um processo a ser apreendido e vivenciado na perspectiva da cidadania ativa.

Acredita-se que, desta maneira, o país chegará, a um novo nível que se traduz no compromisso oficial com a continuidade da implementação do PNEDH nos próximos anos,

como política pública capaz de consolidar uma cultura de direitos humanos, a ser materializada pelo governo em conjunto com a sociedade, de forma a contribuir para o aperfeiçoamento do Estado Democrático de Direito. (BRASIL, 2008, p.12).

Logo, é dever do Estado brasileiro ter como princípio a afirmação dos direitos humanos como universais, indivisíveis e interdependentes e, para sua efetivação, todas as políticas públicas devem considerá-los na perspectiva da construção de uma sociedade baseada na promoção da igualdade de oportunidades e da equidade, no respeito à diversidade e na consolidação de uma cultura democrática e cidadã, corrobora o PNEDH.

Almeja-se que o governo brasileiro se comprometa com a promoção de uma educação de qualidade para todos, entendida como direito humano essencial. Assim, a universalização do ensino fundamental, o crescimento da educação infantil, do ensino médio, da educação superior e o progresso contínuo da qualidade em todos esses níveis educacionais de ensino são tarefas prioritárias.

Na construção desta reflexão, pretendemos promover noções de direitos humanos a partir da vivência no meio escolar e dos problemas advindos da abordagem de conteúdos que percorram noções de tolerância religiosa e democracia. No plano essencial e interno, a Constituição Federal de 1988 promoveu um Estado Democrático de Direito, como anteriormente mencionamos o artigo 4º, baseado na dignidade da pessoa humana e que garante como cláusulas pétreas os direitos humanos. Nessa linha, faz-se necessário analisar os demais artigos 5, 6, 205, 206:

Art. 5º. Todos são iguais perante a lei, sem distinção de qualquer natureza, garantindo-se aos brasileiros e aos estrangeiros residentes no País a

inviolabilidade do direito à vida, à liberdade, à igualdade, à segurança e à propriedade, nos termos seguintes: (EC no 45/2004).

Art. 6º. São direitos sociais a educação, a saúde, a alimentação, o trabalho, a moradia, o transporte, o lazer, a segurança, a previdência social, a proteção à maternidade e à infância, a assistência aos desamparados, na forma desta Constituição. (EC no 26/2000, EC no 64/2010 e EC no 90/2015).

Art. 205. A educação, direito de todos e dever do Estado e da família, será promovida e incentivada com a colaboração da sociedade, visando ao pleno desenvolvimento da pessoa, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho.

Art. 206. O ensino será ministrado com base nos seguintes princípios: (EC no 19/98 e EC no 53/2006) I–igualdade de condições para o acesso e permanência na escola; II–liberdade de aprender, ensinar, pesquisar e divulgar o pensamento, a arte e o saber; III–pluralismo de ideias e de concepções pedagógicas, e coexistência de instituições públicas e privadas de ensino; IV–gratuidade do ensino público em estabelecimentos oficiais; V–valorização dos profissionais da educação escolar, garantidos, na forma da lei, planos de carreira, com ingresso exclusivamente por concurso público de provas e títulos, aos das redes públicas; VI–gestão democrática do ensino público, na forma da lei;

Todos estes artigos da Constituição Brasileira evidenciam com clareza os direitos à educação estabelecidos nos artigos 6º, 205 e 206, que preveem uma educação de direito a todos sendo dever do Estado e da família, que deverão serem promovidas e incentivadas com a colaboração da sociedade, sempre visando ao pleno desenvolvimento do indivíduo e a sua disposição para exercer seu protagonismo através de uma cidadania ativa, além de qualificar-se para o trabalho.

Outro ponto relevante para o tema da nossa pesquisa é encontrado no artigo 5º, sobre a inviolabilidade da liberdade de consciência e de crença religiosa, pois quando nos referimos ao holocausto, assunto abordado em nosso estudo, analisamos as horrendas violações aos direitos humanos de várias minorias sociais e religiosas, a falta de empatia e tolerância aos vários grupos religiosos, nos chamaram atenção e nos fizeram refletir sobre este assunto à luz da DUDH e buscar respaldo legitimado na Constituição Federal Brasileira.

“Art. 5º ,VI–é inviolável a liberdade de consciência e de crença, sendo assegurado o livre exercício dos cultos religiosos e garantida, na forma da lei, a proteção aos locais de culto e a suas liturgias; VII–é assegurada, nos termos da lei, a prestação de assistência religiosa nas entidades civis e militares de internação coletiva; VIII–ninguém será privado de direitos por motivo de crença religiosa ou de convicção filosófica ou política, salvo se as invocar para eximir-se de obrigação legal a todos imposta e recusar-se a cumprir prestação alternativa, fixada em lei; (BRASIL, 1988, p. 13).

Visto que o 5º Artigo da Constituição ampara e assegura o livre exercício de cultos religiosos e direitos por motivos de crenças religiosas, torna-se inevitável mencionar a Igreja

Adventista do Sétimo Dia, que se apoia no fundamento bíblico o 4º mandamento, o qual orienta a observância do sábado, possuir respaldo dentro da Constituição.

Situando o leitor que a execução deste trabalho ocorreu dentro de uma Instituição de Ensino Adventista, resta claro que levamos em consideração que muitos alunos adventistas na prática da observância de suas crenças religiosas muitas vezes são discriminados por sua fé. Assim, foi relevante a observação de que este grupo também, inúmeras vezes, sofreram intolerância religiosa e ainda sofrem pela sua observância sabática, tornando-se muitas vezes excluídos de vagas de empregos e até mesmo reprovados em cursos acadêmicos que ofertam aulas aos sábados.

Dessa forma, havendo uma similaridade pela discriminação religiosa tanto com judeus durante a Segunda Guerra Mundial, pelas suas crenças, quanto na atualidade, não somente com os adventistas, mas tantos outros grupos religiosos que de forma intolerante são tratados por uma sociedade padronizadora da moral e dos bons costumes, resquícios de convenções cristãs. Assim sendo, os alunos da Educação Adventista são respaldados por lei na garantia de sua liberdade religiosa e convicções filosóficas ao que se refere, principalmente, a observância do sábado, como memorial da criação e dia do Senhor de acordo com as Escrituras Sagradas.

Ressaltamos ainda que, a Instituição escolar filantrópica sempre se esforçou no exercício da tolerância religiosa e da alteridade ao pluralismo religioso, pois os alunos que estudam nas instituições adventistas procedem de diferentes culturas religiosas. Porém, apesar do programa interno chamado de Cultura Geral, no qual fazem-se presentes os encontros de Capelania, todos os alunos são convidados a participar delas de forma democrática, mesmo não comungando de princípios religiosos.

Todavia, precisamos salientar que os conteúdos apresentados nos programas de capelania estão voltados sempre às convicções religiosas da instituição, não abrindo espaços democráticos para demonstrações de outras matrizes religiosas. Na sala de aula, tratamos com muita prudência tais assuntos para não desagradar a comunidade de pais adventistas e protestantes da escola.

Nesse ínterim, notamos que a escola por mais que tente integrar e respeitar o pluralismo religioso dos discentes, ela não cria um ambiente favorável à prática de direitos humanos e respeito às manifestações culturais e religiosas de matrizes africanas, por exemplo, ou mesmo católicas. Tal processo se mostra como uma condescendência com uma educação hierarquizante, reforçando as diferenças preexistentes, através do seu discurso e filosofia pedagógica.

Mostra-se que o perfil da escola adventista está a indicar ser ela uma agência evangelística, pois um de seus propósitos é conduzir seus alunos a um relacionamento salvífico com Cristo. Ao matricular-se no Colégio adventista e nele permanecer, quer no 1º ou 2º grau, ou ambos, o aluno estará se colocando sob a influência dos princípios e da fé adventista justamente durante os anos de fundamentação de sua personalidade e do seu caráter. (PENNA, 2008, p. 66).

Apesar das tentativas de inculcar uma cultura de respeito e direitos humanos, a instituição escolar adventista não consegue abstrair o seu verdadeiro propósito que é o de evangelizar através de seus dogmas, deixando muitas vezes de explorar com mais afinco a diversidade religiosa e suas manifestações culturais de várias classes.

O PNEDH (BRASIL, 2009, p. 7) afirma que:

A educação constitui-se um dos principais ativos e mecanismos de transformação de um povo e é papel da escola, de forma democrática e comprometida com a promoção do ser humano na sua integralidade, estimular a formação de valores, hábitos e comportamentos que respeitem as diferenças e as características próprias de grupos e minorias. Assim, a educação é essencial no processo de formação de qualquer sociedade e abre caminhos para a ampliação da cidadania de um povo.

Todavia, preocupa-nos que ainda existam em nosso país poucas escolas empenhadas em desenvolver uma mediação para a formação de valores e crenças opondo-se a todo tipo de preconceito ou discriminação, respeitando a diversidade e a pluralidade cultural dos discentes.

Ao exercer seu papel de mediação, a escola constitui-se em espaço social privilegiado para a formação de valores e crenças que possam se opor a todo o tipo de preconceito ou discriminação contra qualquer segmento da sociedade. A educação em direitos humanos vai despertar ou desenvolver nos alunos da Educação Básica a noção de que individual e coletivamente, somos capazes de crescer e de reinventar o mundo e não apenas repeti-lo. (KAMIMURA et al., 2017, p. 6).

Alguns regulamentos infraconstitucionais contemplaram a educação em direitos humanos, mas o tema somente começou a ser organizado de forma mais completa com o registro do Programa Nacional de Educação em Direitos Humanos, por meio do Ministério da Educação, da Justiça e da Secretaria Especial de Direitos Humanos, em 2003, com a criação do Comitê Nacional de Educação em Direitos Humanos.

Posteriormente aos intensos debates sobre o tema e embasado no plano de ação do Programa Mundial de Educação em Direitos Humanos, foi finalizado o Plano Nacional de Educação em Direitos Humanos, em dezembro de 2006, com o escopo de trazer absoluta atuação à democracia, desenvolvimento, justiça social e elevação dos direitos humanos, estatuidando medidas no âmbito da educação básica, educação superior, educação não-formal e mídia.

## 1.2. Desafios atuais do ensino de História

O novo Coronavírus ou COVID-19 e suas variantes afetaram a sociedade de forma global interferindo nos aspectos socioemocionais, econômicos, políticos e cognitivos. Tal vírus trouxe uma realidade atípica para o século XXI, desde o final do ano de 2019 até os dias atuais (2022). Além da busca pela contenção do vírus e proteção vital da sociedade, governantes ainda têm a responsabilidade de promover um mínimo de “Bem Estar Social” para a população.

Uma das mais preocupantes inquietações neste momento está relacionada à educação, pois é notório a desigualdade de direitos às classes sociais que não tiveram acesso à escola durante a pandemia.

Durante a pandemia, adotou-se, nas escolas privadas, o modelo híbrido de ensino (plataformas online), com inovações metodológicas digitais como ferramentas complementares na educação básica. Em detrimento da escola pública, que foi muito afetada não somente no Maranhão<sup>3</sup>, mas em todo o Brasil. Dessa maneira, o retorno das aulas na educação básica do Ensino Médio no Estado se iniciaram parcialmente em outubro de 2021 e o retorno das aulas presenciais em fevereiro de 2022, no Estado do Maranhão. Na rede municipal de São Luís, o retorno presencial ocorreu em apenas 50% das escolas em fevereiro deste mesmo ano, 2022<sup>4</sup>.

De maneira semelhante, percebemos o quanto a escola foi prejudicada pela insensibilidade das autoridades competentes responsáveis pela educação, na gestão do Ministro da Educação (MEC) Milton Ribeiro, respaldado pelo governo federal na liderança do atual presidente Jair Messias Bolsonaro, observamos que os temas dos Direitos Humanos foram colocados de lado. A falta de compromisso dessa gestão foi averiguada no fato de que, durante o período pandêmico, não houve apoio às escolas públicas, pois o governo federal inviabilizou verbas para o fornecimento de acesso à internet de milhares de estudantes e professores das redes públicas.

O descompromisso do MEC contribuiu para a desigualdade ampliada da oportunidade de ensino aprendizagem, ferindo, desta forma, os direitos humanos, direito essencial à educação e expressão de milhares de brasileiros que não possuem o aparato

---

<sup>3</sup> Disponível em: <https://www.ma.gov.br/noticias/estudantes-da-rede-estadual-iniciam-ano-letivo-em-todo-o-maranhao>. Acesso em: 14 maio 2022.

<sup>4</sup> Disponível em: <https://g1.globo.com/ma/maranhao/noticia/2022/02/22/50percent-das-escolas-municipais-retomam-as-aulas-presenciais-em-sao-luis.ghtml>. Acesso em: 14 maio 2022.

tecnológico essencial para aulas híbridas ou remotas, ficando deste modo marginalizadas do processo em detrimento de inúmeros alunos de escolas privadas que retomaram suas atividades letivas desde Abril de 2020, ora por modelo remoto, ora por modelo híbrido.

Partindo dos problemas contemporâneos, a discussão sobre direitos humanos aterrissa na escola e desperta no alunado a urgência de uma intervenção. Para que a mudança ocorra e os direitos sejam respeitados, fazem-se necessários a conscientização e o querer destas mudanças tão necessárias à nossa sociedade.

Diante do exposto objetivamos analisar o papel da escola na democratização do ensino e os desafios do ensino de História na educação básica. Conforme concorda Kenski (2012), a maioria das tecnologias utilizadas em sala de aula e no processo educativo da escola básica são instrumentos auxiliares, não são o objeto, nem a substância ou a finalidade da educação. Contudo, as tecnologias atualmente são fortes aliadas no processo ensino aprendizagem, porém é fato que elas nunca poderão substituir relações sociais dentro da escola, a interação do aprendiz e a cooperação entre os alunos na escola e com os professores em sala de aula. Daros e Camargo, afirmam as transformações que a tecnologia trouxe à atualidade,

Não se fala em outra coisa no meio educacional – mudança é a palavra de ordem. Metodologias ativas, inovação, competências, novas tecnologias, tudo para se fazer diferente do que se fazia no passado. Mas será que precisamos mesmo mudar? Afinal, todos nós fomos formados no modelo tradicional e estamos desempenhando nossos papéis profissionais de modo mais ou menos relevante. De fato, o modelo tradicional serviu a um propósito e foi efetivo até certo ponto. No entanto, o acesso universal à informação, proporcionado pelo advento da internet e das mídias digitais, transformou radicalmente a sociedade e, com ela, a forma de se relacionar, consumir, trabalhar, aprender e, até mesmo, viver. (2018, p. 10).

No atual cenário, em que parte do processo de ensino aprendizagem ocorreu por meio de tecnologias, refletimos como os professores estão conseguindo adaptar-se às novas mudanças repentinas e lidar com essa nova realidade na sala de aula. É notório que muitos docentes formados há vários anos nos moldes “tradicionais” não estão conseguindo adaptar-se ou atender as novas exigências educacionais no século XXI, que, de alguma forma, a pandemia foi responsável pela antecipação de todo um processo que talvez demoraria mais tempo a ser colocado em prática, ou permitiria oportunidades democráticas a todos, para o igual acesso a capacitações e preparação para a chegada do “novo”.

É categórico, pois, que o pós pandemia trará novas formas de pensar a escola, seu cotidiano e a profissão docente. Mas qual o papel do professor de História neste cenário? Quais reflexões devem ser feitas e quais as dificuldades encontradas neste contexto pelo fazer ensinar

em sala de aula? O professor de História precisa adequar-se a este novo ritmo de ensino? Ou acomodar-se às suas antigas práticas pedagógicas, vistos por alguns como tradicionais ou magistrocênicas?

Analisaremos tais questionamentos como objeto de estudo dos atuais desafios do Ensino de História. Para alguns pesquisadores da área, como Maria Auxiliadora Schmidt e Tânia Garcia (2005), ensinar História é criar as condições para a formação de uma “consciência histórica” nos estudantes, através de uma redefinição do conceito de aula de História.

Desse modo, uma aula é o momento de se compartilhar experiências individuais e coletivas, onde se propõe, como estratégias ou como recursos, a realização, por exemplo, “de entrevistas, estudos de campo ou estudos do meio, que permitiriam ao aluno se apropriar do conhecimento de forma ativa e articulada com o mundo natural e social” (SCHMIDT; GARCIA, 2005, p. 298).

Ao colocar como central a compreensão das ideias históricas dos alunos e professores, a metodologia da Educação Histórica se volta para o acúmulo teórico e epistemológico da Ciência Histórica, visando pensar o ensino de História a partir das elaborações próprias do pensamento histórico. Como afirma Schmidt,

... que assumir o primeiro princípio da Didática da História torna necessário que professores e alunos busquem a renovação dos conteúdos, a construção de problematizações históricas, a apreensão de várias histórias lidas a partir de distintos sujeitos históricos, das histórias silenciadas, histórias que não tiveram acesso à História. Assim, busca-se recuperar a vivência pessoal e coletiva de alunos e professores e vê-los como participantes da realidade histórica, a qual deve ser analisada e retrabalhada, com o objetivo de convertê-la em conhecimento histórico, em autoconhecimento, uma vez que, desta maneira, os sujeitos podem inserir-se a partir de um pertencimento, numa ordem de vivências múltiplas e contrapostas na unidade e diversidade do real (SCHMIDT e GARCIA, 2005, p. 299-300).

Mas como pensar a história em sala de aula? Como os professores podem tornar o ensino de história algo que abrilhante os olhos e “despertem” os sentidos dos estudantes para uma compreensão mais didática e significativa?

Ao assumir o princípio da Didática da História como ciência da aprendizagem histórica, Rüsen justifica dizendo que isto ocorre porque “ela produz de modo científico (especializado) o conhecimento necessário e próprio à história, quando se necessita compreender os processos de aprendizagem e lidar com eles de modo competente”. Afirma também que “todo conhecimento acerca do que seja a aprendizagem histórica requer o conhecimento do que seja história, daquilo em que consiste a especificidade do pensamento histórico e da forma científica moderna em que se expressa. No cerne da questão está a

capacidade de pensar historicamente, a ser desenvolvida nos processos de educação e formação”.<sup>5</sup>

Compreende-se, então, que na perspectiva ruseniana, a aprendizagem constitui a base 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, afirma Rüsen (2015).

Para Bittencourt (2018), contudo, não podemos ter uma atitude ingênua frente a tais mudanças e a essa nova cultura, ela afirma que um problema fundamental para entender o significado das tecnologias na cultura contemporânea é o alcance delas como difusoras de informações e o modo como tais informações se integram na configuração do conhecimento escolar e as repercussões que a médio e longo prazo trarão à sociedade.

A tendência, no atual jogo político, é o retorno dos princípios educacionais da Lei nº 5.692/1971, que dilui o conteúdo das várias disciplinas em tópicos genéricos, reduz o tempo de estudo escolar no Ensino Fundamental e transforma o Ensino Médio em uma espécie de 2º grau profissionalizante cujo objetivo é preparar o aluno para “o mundo do trabalho técnico” nas escolas públicas, e “trabalho profissional de nível universitário” nas escolas privadas. (BITTENCOURT, 2018, p. 97).

É notável, na atual conjuntura educacional com a implementação do “NOVO” Ensino Médio que alterou a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional e estabeleceu mudanças estruturais, a Lei nº 13.415/2017<sup>6</sup>, a ideia de que os conhecimentos básicos sejam focados em Língua Portuguesa e Matemática. Dessa maneira legando às disciplinas restantes a redução na carga horária obrigatória, entre elas, História, e o número de períodos delas dependerá da área de conhecimento escolhida pelo estudante. Corroborando, desta maneira, a afirmação de Bittencourt para um ensino voltado para o trabalho, objetivando-se mais ainda uma alienação cognitiva e reflexiva dos verdadeiros problemas e dilemas sociais.

Nesse caminho, a preocupação é de que as mudanças potencializem a desigualdade entre escolas públicas e privadas, pois um dos fatores que motivam essa preocupação são a falta de infraestrutura adequada, recursos humanos suficientes, professores com a formação adequada para ministrar as novas disciplinas e carga horária para fazer a integração entre disciplinas proposta pela reforma.

---

<sup>5</sup> RÜSEN. Jörn, **Teoria da História: uma teoria da história como ciência** (Curitiba: Editora da UFPR, 2015), 248, 249.

<sup>6</sup> Disponível em <http://portal.mec.gov.br/component/content/article?id=40361>. Acesso em: 04 jun 2022.



Todos estes desafios no atual processo de renovação curricular fazem-nos refletir sobre novas práticas e metodologias, já que os tempos mudaram, os discentes também são constantemente impactados por essas mudanças, recebendo estereótipos como gerações Y, Z e atualmente Alfa<sup>7</sup>.

Bittencourt (2018), porém, afirma que mesmo com vários problemas trazidos pelo mundo tecnológico, com o entendimento de que tais tecnologias não são “inimigas”, mas também não são produtos que possam ser utilizados sem uma crítica profunda do que transmitem, das formas individualizadas de comunicação e lazer, que estabelecem, do fortalecimento do ideário consumista e de submissão irrestrita ao domínio da máquina como instrumento educativo, e neste processo está a figura mediadora e facilitadora do professor como motivador da aprendizagem, que ativamente colabora para que o aprendiz chegue aos seus objetivos.

Fonseca (2010) também reforça a ideia de incorporação e diversificação de metodologias em sala de aula, utilizando diferentes fontes, linguagens e artefatos da cultura contemporânea no processo de ensino aprendizagem, pois afirma que o professor, ao ensinar História, incorpora noções transmitidas no processo de socialização da criança, não somente do ambiente escolar, mas no mundo vivenciado fora da escola, nos espaços socioculturais e de lazer e ambientes educativos.

A formação do aluno/cidadão se processa ao longo da vida, nos diversos espaços, entre eles a escola. Logo, devemos considerar como fontes do ensino de História todos os veículos, materiais, vozes, indícios que contribuem para a produção e difusão do conhecimento, responsáveis pela formação do pensamento crítico: os meios de comunicação de massa (rádio, TV, imprensa em geral), a internet e os espaços virtuais, a literatura, o cinema, fontes orais, monumentos, museus, arquivos, objetos, poesias e canções, além de documentos impressos e textuais e das fontes iconográficas. Os livros didáticos e paradidáticos como fontes, suportes de trabalho, também propiciam o acesso de alunos e professores à compreensão desse universo de linguagens. Incorporando diferentes linguagens ao processo de ensino de História, reconhecemos não só a estreita ligação entre os saberes escolares e a vida social, mas também a necessidade de (re) construirmos o nosso conceito de ensino e aprendizagem. (FONSECA, 2010, p. 10).

---

<sup>7</sup> **Geração Y** - A faixa etária entre 25 e 40 anos presenciou a chegada do novo milênio ainda criança ou bem jovem. Considerada criativa e alinhada às causas sociais, não tem como prioridades o trabalho intenso. **Geração Z** - Os jovens que nasceram a partir de 1997, que estão chegando hoje ou ainda vão entrar no mercado de trabalho, são nativos digitais, ou seja, convivem com o universo da internet. **Geração Alfa** – crianças e jovens nascidos a partir de 2010, que têm como características a flexibilidade, autonomia e um potencial maior para inovar e buscar soluções para problemas de forma colaborativa. Gostam de ser protagonistas, colocar a mão na massa e aprender com situações concretas. Disponível em: <https://beieducacao.com.br/geracoes-x-y-z-e-alfa-como-cada-uma-se-comporta-e-aprende/>. Acesso em: 16 nov 2022.

Compreendemos, até aqui, que a consciência histórica do aluno se forma antes mesmo do processo de escolarização e se prolonga no decorrer de sua vida, fora da escola, em diferentes espaços educativos, por diferentes meios. Fonseca (2010) enfatiza que a construção de uma prática de ensino de História que de fato objetive a formação de cidadãos críticos requer a valorização permanente das vozes dos diferentes sujeitos, do diálogo, do respeito à diferença, bem como o combate às desigualdades e o exercício da cidadania em todos os espaços.

Reconhecer e defender a concepção, hoje bastante difundida, de que o ensino e a aprendizagem de História, bem como o processo educativo em geral, abrangem qualquer momento e qualquer lugar não significa desvalorizar o papel da escola, da educação escolar, na formação da cidadania, mas a escola se mantém como local para convívio em torno dos saberes, garantindo oportunidades para a exposição, o debate e a solução de dúvidas, assim como para a apresentação de conquistas alcançadas por professores e alunos.

Partindo desse pressuposto, a História precisa ser apresentada aos alunos de uma forma significativa e intencional, para que os alunos possam compreendê-la, familiarizarem-se com acontecimentos recentes e saber relacioná-los com o passado, desta forma, o papel do professor torna-se indispensável como mediador nesta história imediata, pois ele conduzirá o debate e comentários factuais acerca das inquietações dos alunos sobre acontecimentos do presente, mas ao apresentar uma trajetória que inicia-se no presente, e depois retoma o tema em outras sociedades passadas, não irá condescender que os discentes tenham juízos de valores da atualidade, ressaltando que cada homem é produto do seu tempo histórico e social.

Torna-se evidente, portanto, que é impossível compreender seu tempo para quem ignora todo o passado, ser uma pessoa contemporânea é também ter consciência das heranças consentidas ou contestadas, não é reforçar uma história “evoluída” e comparar ao passado como “atrasado”, mas compreender que a história é uma história inacabada entre o passado e o futuro, desta maneira cabe ao professor ser este elo de ligação ou ser uma ponte que permita o alunado manter contato com o passado sem perder-se com as conexões dos assuntos e problemas da sociedade no presente.

Permitir o protagonismo dos nossos alunos em sala de aula, nesta nova educação do século XXI, é ajudá-los como professor, a tornarem-se pesquisadores e buscar testemunhos dos acontecimentos recentes e não levar em consideração a tendência de um passado do ponto de vista do acabado, do imutável, do irrefutável. Porém, fazê-los entender que o passado é uma

ferramenta indispensável para compreensão da atualidade e do seu processo de construção social e histórico.

Precisamos refletir, nessa linha, se os “conteúdos” ensinados em sala de aula influenciam na construção de uma consciência histórica e no pensar historicamente, conseqüentemente. Este é um primeiro passo para entender-se o que tem sido ensinar História. Para isso, Rita de Cássia Santos (2012) mostra que, para ensinar a pensar historicamente, é necessário situar a aprendizagem histórica na epistemologia da História, desta forma a autora baseia-se nas afirmações de Schmidt:

Para dialogar com o passado e pensar historicamente é necessário saber usar as ferramentas que os historiadores utilizam para recriá-lo. Segundo Schmidt (2010) isto significa dizer que é preciso saber encontrar e selecionar os fatos que são importantes para explicar o presente, conseguir organizar os fatos numa perspectiva temporal, mostrando como eles se sucedem, como fatos diferentes acontecem ao mesmo tempo no mesmo lugar e em lugares diferentes, como e por que ocorrem as mudanças, as permanências, as rupturas, aprender a ler, questionar e interpretar os documentos que ‘falam’ sobre esses fatos e construir as próprias explicações sobre as relações entre o passado e o presente, a história de outros povos, outras pessoas, e a sua própria história. Isso constitui uma aprendizagem histórica situada na epistemologia da História. (SANTOS, 2012, p. 766).

É por isso que Peter Lee (2001) entende como objetivo central do ensino de história a promoção da alfabetização histórica, algo muito diferente do que convencionalmente somos levados a crer, a saber, que os professores de história têm o papel de simplificar os conteúdos produzidos na academia. Além disso, para Lee, a aprendizagem histórica só acontece de fato quando o sujeito é capaz de modificar a sua própria percepção do mundo em que vive, de forma mais complexa e racional, ou seja, ressignificando sua visão de “mundo”.

Outro ponto a ser destacado neste capítulo é que a tecnologia por si só não promove a aprendizagem histórica. Ela é, sim, uma ferramenta importante, mas deve estar articulada aos objetivos específicos do ensino de história. Destarte, existem limites materiais de sua efetividade e também limites epistemológicos, ligados diretamente à proposta de aprendizagem histórica que se tem em mente. Isso significa que nenhuma tecnologia ainda é capaz de apresentar o passado tal como ele foi, apesar de todo o avanço tecnológico atual, limitando-se a servir de recurso pedagógico para o professor, que deve estabelecer seus próprios objetivos.

### 1.3. A importância e os desafios da educação em Direitos Humanos no ensino de História

Mas qual é a relação entre o ensino de História e os Direitos Humanos? O PNEDH prevê a compreensão da trajetória histórica dos direitos humanos, a partir das três dimensões propostas para a promoção da efetivação de uma EDH:

O PNEDH determina que a educação em direitos humanos na Educação Básica deve ser promovida em três dimensões: conhecimentos e habilidades; valores, atitudes e comportamentos; e ações. A primeira dimensão, ao referir-se à necessidade de “compreender os direitos humanos e os mecanismos existentes para a sua proteção”. (BRASIL, 2007, p. 32).

Para assimilar qual a relação entre o ensino de História e os direitos humanos, é necessário apoiar-se, primeiro, na definição do que vem a ser direitos humanos, nas concepções que os historiadores e estudiosos possuem sobre eles, e conseqüentemente, relacionar sua aproximação com o ensino de História.

Nesse estrada, um conceito de Direitos Humanos que podemos citar para principiar as discussões sobre o que vem a ser esses direitos, desde a promulgação da Declaração Universal dos Direitos Humanos, em 1948, é da historiadora, Lynn Hunt, baseada no preâmbulo adotada e proclamada pela Assembleia Geral das Nações Unidas (resolução 217 A III) em 10 de dezembro 1948<sup>8</sup> :

Visto que o reconhecimento da dignidade inerente a todos os membros da família humana e de seus direitos iguais e inalienáveis é o fundamento da liberdade, da justiça e da paz no mundo, visto que o desrespeito e desprezo pelos direitos humanos têm resultado em atos bárbaros que ofenderam a consciência da humanidade e que o advento de um mundo em que os seres humanos tenham liberdade de expressão e crença e a liberdade de viver sem medo e privações foi proclamado como a aspiração mais elevada do homem comum. (Lynn Hunt, 2007, p. 229).

Assim, Fernandes e Paludeto (2010) discorrem sobre a evolução dos direitos dos cidadãos diante das desigualdades sociais inerentes à sociedade de classes citando Marshall (1967), que dizem.

É a cidadania, apoiada na igualdade entre os cidadãos e na participação plena do indivíduo, em todas as instâncias, que permitirá que as desigualdades dos sistemas de classes possam ser confrontadas, ou seja, a desigualdade pode ser aceitável, desde que a igualdade da cidadania seja reconhecida. Através do desenvolvimento histórico dos direitos do cidadão na sociedade inglesa, o autor focaliza o conceito segundo umatríplice dimensão: o direito civil, o político e o social. (FERNANDES E PALUDETO, 2010, p. 234).

Essa classificação que Marshall faz da tríplice dimensão dos direitos é defendida também pela historiadora Carlota Boto (2005), que afirma que, quando são debatidos aspectos

---

<sup>8</sup> Disponível em: <https://www.unicef.org/brazil/declaracao-universal-dos-direitos-humanos>. Acesso em: 05 jun 2022.

concernentes aos Direitos Humanos que formaram e firmaram a modernidade, habitualmente são consideradas as conquistas históricas de tais direitos, classificando-os por três gerações: direitos civis, públicos e jurídicos.

Evidentemente, os Direitos Humanos não nasceram no ano de 1948, quando foram proclamados pelas Nações Unidas como um “ideal comum”. Como uma construção histórica, os direitos humanos foram se constituindo ao longo do tempo e ampliando seus diversos segmentos dos grupos e sociedades humanas, ao longo de pelo menos duzentos anos de luta por direitos em diversas partes do mundo.

Desta forma, Boto (2005) afirma que,

Em um primeiro nível, estariam a liberdade e a igualdade civis propugnadas nas primeiras declarações de direitos, junto com a ideia de tolerância religiosa. Esses postulados iniciais ante os direitos dos homens supunham o universalismo da condição do indivíduo humano como agente de direitos. [...] Finalmente, a partir da *Declaração de 1948* terá início uma terceira fase quando se propugnará a tese de proteção jurídica dos direitos – possibilitando a ideia de direito subjetivo, cujo não-cumprimento torna possível ação judicial contra o Estado, garantindo a prerrogativa do direito existente. Desde aquela segunda metade do século XX, ganhariam força as reivindicações específicas por direitos intrínsecos a grupos sociais específicos; que reclamam a identidade na diversidade. (BOTO, 2005, p. 778).

É notório o entrelaçamento da educação em direitos humanos e o ensino de história, pois as ideias de democratização dos espaços escolares como extensão de oportunidades de acesso à escolarização aos diversos grupos sociais, objetivando-se uma qualidade de ensino que seja acompanhada de padrões pedagógicos instrumentalizadores para a aplicação de teorias pedagógicas em sala de aula.

Assim, é costumeiro na educação existirem discursos antagônicos à democratização do ensino como desdobramento de oportunidades de acesso à escolarização e a concepção de uma qualidade no ensino acompanhada de uma padronização metodológica instrutiva. Porém, será que universalizar o acesso permitiria um suposto empobrecimento dos padrões de qualidade, que outrora, assegurariam alguma excelência do modelo anterior, o qual contemplava apenas uma ínfima parcela social, excluindo as classes marginalizadas socialmente?

Para esta indagação, Boto (2005) a repele afirmando que a educação como direito deu um salto, quando historicamente passou a contemplar, pouco a pouco, o atendimento a padrões de exigências voltados para a busca de maior qualidade do ensino oferecido e para o reconhecimento de ideais democráticos internos à vida escolar.

(...) historicamente os direitos nascem e se desenvolvem, não por nossa disponibilidade pedagógica, mas essencialmente por conjunturas históricas de formações sociais concretamente dadas. (...) o ensino torna-se paulatinamente direito público quando todos adquirem a possibilidade de acesso à escola pública. (...) o direito da educação será consagrado quando a escola adquirir padrões curriculares e orientações políticas que assegurem algum patamar de inversão de prioridades, mediante atendimento que contemple – à guisa de justiça distributiva – grupos sociais reconhecidamente com maior dificuldade para participar desse direito subjetivo universal – que é a escola pública, gratuita, obrigatória e laica. Aqui entram as políticas que favorecem, por exemplo, a reserva de vagas por cotas destinadas, nas universidades, a minorias étnicas. (BOTO, 2005, p. 779).

As Diretrizes Nacionais de Educação em Direitos Humanos (DNEDH) defendem que um dos principais mecanismos de priorização da defesa dos direitos humanos, é colocá-lo como marco conceitual das estratégias de desenvolvimento e garantias de igual tratamento a toda população, de igualdade e de não discriminação, e de participação, outorgando assim, o poder a todos os setores, principalmente os grupos vulneráveis de nossa sociedade (BRASIL, 2013, p. 19).

Logo, a conscientização da relevância e a prática dos direitos humanos em nossa conjuntura social começam no chão da escola, através de projetos pedagógicos que contemplem discussões sobre os temas vivenciados pela comunidade escolar, despertando uma cidadania ativa na juventude e o senso de tolerância ao reconhecer e conviver com ideias opostas sem tornar as opiniões irredutíveis.

Contudo, é desafiador, mas pressuroso conscientizar nossos jovens, que a efetivação dos direitos humanos será alcançada pela prática da educação, pois é um fato social essencial, respaldado pela Constituição de 1988,

A Constituição Federal de 1988 dá sentido diferente em relação à participação e ao controle social, uma vez que contempla, no plano jurídico, direitos que garantam aos cidadãos uma vida mais digna, baseada em princípios de igualdade de justiça social e de equidade.

Um direito de todas as pessoas que torna possível o desenvolvimento de seu potencial, a Educação é a principal esperança para alterar o curso da humanidade. Às transformações necessárias têm que atrelar o reconhecimento do Estado de que os excluídos são titulares de direitos. A adoção dessa condição certamente mudará a lógica dos processos de elaboração das políticas públicas. (BRASIL, 2013, p. 22).

Ao apropriar-se da ideia que a educação é a principal esperança para alterar o curso da humanidade, deparamo-nos com uma realidade inegável que a escola é uma instituição que contribui para a manutenção de uma estrutura social. Nesta perspectiva, Bourdieu (1998) sustenta a ideia de que a escola ou o sistema de ensino deveria ser pensado para superar a

estrutura e a metodologia reprodutivista e hierarquizante social, visualizando-a sob uma ótica de transformação.

Destarte, leva-nos à reflexão que a escola inculcou o reconhecimento da cultura erudita, marginalizando o conhecimento da cultura da classe popular. Seguindo essa lógica, as classes populares são induzidas a escolherem, por necessidade e pela urgência do seu atual contexto de vulnerabilidade social, seu capital cultural, legitimado pela cultura da classe dominante, não tendo tempo para desenvolver suas competências culturais de forma democrática e o seu potencial de aquisição, tornando-se, dessa maneira, uma escola reprodutora de desigualdades.

[...] a noção de capital cultural impôs-se, primeiramente, como uma hipótese indispensável para dar conta da desigualdade de desempenho escolar de crianças provenientes das diferentes classes sociais, relacionando o sucesso escolar, ou seja, os benefícios específicos que as crianças das diferentes classes e frações de classe podem obter no mercado escolar, à distribuição do capital cultural entre as classes e frações de classe (BOURDIEU, 1998, p.73).

Em função disso, Benevides (2000) assegura que a educação em direitos humanos só será eficaz se os espaços escolares fomentarem a formação de uma cultura de respeito à dignidade humana, através da promoção e da vivência de valores da liberdade, justiça, igualdade, solidariedade, cooperação e tolerância. Portanto, a formação desta cultura significa

criar, influenciar, compartilhar e consolidar mentalidades, costumes, atitudes, hábitos e comportamentos que decorrem, todos, daqueles valores essenciais citados – os quais devem se transformar em práticas.

Quando falamos em cultura, é importante deixar claro que não estamos nos limitando a uma visão tradicional de cultura como conservação: dos costumes, das tradições, das crenças e dos valores. Pelo contrário, quando falamos em formação de uma cultura de respeito aos direitos humanos, à dignidade humana, estamos enfatizando, sobretudo no caso brasileiro, uma necessidade radical de mudança. (BENEVIDES, 2000, n.p.).

Considerando que o ser humano é o sujeito de sua própria construção social, política e histórica, concluímos que o homem se faz cultura e, quando lhe é necessário, ele produz mecanismos legitimadores de seus ideais como vimos na construção das ideias iluministas durante a Revolução Francesa, por exemplo.

Com tal quadro histórico e com tais deturpações - muitas vezes conscientes e deliberadas, de grupos ou pessoas interessadas em desmoralizar a luta pelos direitos humanos, porque querem manter seus privilégios ou porque querem controlar e usar a violência, sobretudo a institucional, apenas contra os pobres, contra aqueles considerados “classes perigosas”- reafirmamos que uma educação em direitos humanos só pode ser uma educação para a mudança, e não para a conservação. Embora insistamos na ideia de cultura, trata-se da criação de uma nova cultura de respeito à dignidade humana; portanto, o termo cultura só tem sentido como mudança cultural. (BENEVIDES, 2000, n.p.).

Nessa perspectiva, Silva (2021) analisa que o grande desafio dos direitos humanos no mundo contemporâneo é conseguir dar conta do pluralismo não etnocêntrico, que valorize o diálogo entre as culturas, o que evitaria a sobreposição daquela considerada “inferior” pela classificadora como “superior”. (...) Atualmente em virtude da crise sanitária, por conta da Pandemia do Covid-19, acentuou-se, ainda mais, o contexto da pobreza. (SILVA, 2021, p.23).

Verifica-se, nessa acepção, que a escola e os professores possuam um papel relevante nesta construção cultural, conduzindo e orientando o processo de consciência histórica e social dos direitos humanos na sala de aula, este é um caminho que possibilitaria aos alunos o conhecimento, a compreensão e a experimentar os direitos humanos constituídos através de seu protagonismo como cidadão, possibilitando, desta forma, o desenvolvimento de uma visão mais crítica a respeito de determinados temas importantes para uma sociedade igualitária e plural, e que a partir de discussões e projetos pedagógicos sobre o tema em sala de aula, possam compreender a importância do exercício dos direitos humanos e dos valores democráticos, possibilitando a aplicação em sua vivência social.

Carvalho (2004) salienta ainda que inúmeros são os desafios para que se supere essa visão da escolarização em favor de ideais ligados à noção de uma formação voltada para o bem comum. Dessa maneira, qualquer transformação que diga respeito a uma mudança dessa magnitude exigirá, inexoravelmente, uma série de medidas complementares. É possível citar, dentre elas, uma que nos interessa diretamente: a formação de professores, não só em seus estágios iniciais, ao longo das licenciaturas, mas também na formação continuada que se volta para os professores já em serviço. (CARVALHO, 2004, p.437).

Ressaltamos que o domínio do conteúdo técnico de História em sala de aula, apreendido nos espaços acadêmicos e de vivências escolares são cheios de aspectos mecânicos, desta forma, faz-se necessário o interesse do docente por uma aprendizagem que contemple os direitos humanos e busque seu aprimoramento como ser humano. Desta maneira, o professor se humaniza executando uma comunicação mais clara, empática, complacente, impactando seu alunado através de suas ações e não somente de suas palavras.

Por conseguinte, o ensino de História precisa acrescentar noções que expressem efetivo sentido para o aluno. O referido ensino, dessa feita, fundamentado em eixos temáticos, oportuniza o diálogo interdisciplinar. Os direitos humanos, por sua vez, constituem um importante eixo estruturante para o ensino de História.

No que tange ao campo da História, Barros (2005), em termos acadêmicos, diz que os debates precisam fomentar a necessidade de se enfrentar temas complexos e multidisciplinares como direitos humanos a partir de diferentes vieses de análise, pois uma das características mais



marcantes do contexto científico contemporâneo diz respeito, justamente, a busca por romper com a ideia de conceitos fechados e claros.

Dessa forma, uma conduta metodológica que evidencie um diálogo conceitual que busque articular diferentes campos do saber pode representar grandes avanços para o desenvolvimento de pesquisas relacionadas a direitos humanos no âmbito da História.

Assim, a escola enquanto instituição social de incontestável potencial transformador não pode se desobrigar de estimular o debate. Nesse sentido, a discussão sobre direitos humanos deve ser acentuada, por meio de uma abordagem multidisciplinar e multiforme, associando diferentes disciplinas, de modo a encorajar o senso crítico dos alunos e apercebê-los das inúmeras conexões entre o que se discute no âmbito escolar e o seu cotidiano social.

Em consonância, é preciso dizer que o ensino de História deve lançar novos olhares sobre temas recheados de atualidade e relevância social, como é o caso dos direitos humanos, almejando estabelecer conexões entre os debates acadêmicos, a atmosfera social e a práxis pedagógica de cada profissional.

Ao que se refere ao cotidiano escolar, um dos grandes desafios enfrentados pelo profissional de História para levar a temática dos direitos humanos ao seu dia a dia é justamente estabelecer padrões conceituais sólidos por meio dos quais possa optar por essa ou aquela estratégia didática.

Posto isso, em seu projeto de Formação de professores e educação em direitos humanos, Carvalho (2004) reforça a necessidade da criação de uma cultura de debates e planejamento conjunto de meios para que as escolas proponham soluções específicas para suas condições e promovam aos professores capacitações com a inserção de atividades culturais para ajudá-los a ampliar o seu repertório cultural.

Acreditamos que esse tipo de procedimento pode, a um só tempo, tornar mais concretas discussões complexas do ponto de vista conceitual, como as que, entre outras, dizem respeito à violência social, à democracia e ao racismo, aproximando-as da realidade vivida pelos professores e aumentando-lhes seu repertório cultural. Elas podem ainda sugerir formas de vinculação entre a temática, as diversas expressões culturais e as práticas docentes passíveis de extensão para a própria experiência docente das escolas. (CARVALHO, 2004, p. 444).

As DNEDH reforçam que toda ação educativa com escopo em direitos humanos deve conscientizar acerca da realidade, identificar as causas dos problemas, buscar modificar atitudes e valores e zelar para mudar as situações de conflitos e infração dos direitos humanos.

Falar sobre direitos humanos implica a necessidade de haver sintonia entre o discurso e a ação de todos os envolvidos no processo. O bem coletivo vem em

primeiro lugar. Educar para os direitos humanos dignifica o homem, faz dele protagonista de um projeto que tem como objetivo um mundo melhor, assegurando que o direito seja para todos. (...) Uma escola verdadeiramente cidadã deve apresentar-se à sociedade com projetos de transformação da realidade, que é adversa à dignidade da pessoa humana; deve procurar interagir com a sociedade, que enfrenta várias transformações. (BRASIL, 2013, p. 34).

De acordo com Candau (2007), a educação em direitos humanos mostra-se dúbia porque tem sido construída individualmente, favorecendo metodizações de violações de direitos, por isso a emergência de introjetar, no imaginário social, a cultura dos Direitos Humanos. Assim, ela evidencia que

A educação em Direitos Humanos já tem caminho construído no Brasil e em todo o continente latino-americano. No momento atual, o desafio fundamental é avançar em sintonia com sua paixão fundante: seu compromisso histórico com uma mudança estrutural que viabilize uma sociedade inclusiva e a centralidade dos setores populares nesta busca. Estas opções constituíram - e acreditamos que continuam sendo - a fonte de sua energia ética e política. (CANDAU, 2007, p. 411).

Sendo assim, uma estratégia interessante de se abordar o tema seria como eixo temático por meio do qual se conduziria a evolução dos acontecimentos históricos ao longo das unidades temáticas, fazendo uma relação com o conteúdo em sala e os eventos atuais. Deste modo, a cada unidade, o professor deverá destacar como se originaram as lutas e tensões sociais por cumprimento das liberdades individuais.

Outro viés de abordagem que o professor pode utilizar para estímulo dos alunos é a busca em ferramentas de pesquisas como o Google Acadêmico ou Scielo artigos e periódicos específicos sobre direitos humanos, e que representam outra maneira bastante eficiente de se aprofundar o tema.

Dessa forma, precisamos encarar a educação em direitos humanos como uma sequência de empoderamento na formação de pessoas, permitindo-lhes um espaço de protagonismo, com a gestão de ações preventivas de violações dos direitos humanos, nos vários espaços sociais, articulando-se com uma política educacional, voltada principalmente para os grupos de maior vulnerabilidade, tomando uma postura solidária com o outro, e difundindo conhecimentos que possibilitem a prática da cidadania e democracia, formando assim, sujeitos de direitos, ou seja, aqueles indivíduos que sentem-se responsáveis pelo projeto de sociedade ao qual pertencem.

Logo, relacionando, pois, os direitos, a cidadania e a educação, de modo mais específico, ao ensino de história e de seu papel não apenas de trazer à tona os acontecimentos do passado, ou mesmo de fatos históricos presentes, mas refletir, na essência das temáticas

trabalhadas em sala, enquanto disciplina do currículo escolar, uma análise crítica, em um panorama transformador, dos eventos e fatos históricos e dos direitos dos cidadãos tal como apregoa a Declaração dos Direitos Humanos e a Constituição Brasileira de 1988.

## CAPÍTULO 2: DESBRAVANDO O TERRITÓRIO DA GAMIFICAÇÃO

O termo gamification (traduzido para o português por gamificação, ou ludificação, foi utilizado pela primeira vez em 2002 pelo programador britânico Nick Pelling, mas o tema só despertou atenção anos depois, afirmam Cavalcanti e Filatro (2018), com a publicação do livro “A realidade em jogo: por que os games nos tornam melhores e como eles podem mudar o mundo”, de Jane McGonigal.

Desde então, o tema se disseminou principalmente no mundo organizacional, que tem utilizado a gamificação como estratégia de mudança de comportamento dos colaboradores e garantia de eficiência dos seus resultados. (CAVALCANTI E FILATRO, 2018, p. 205).

Estas estratégias visando aumentar o engajamento e a autonomia dos estudantes foram adotadas na educação, seguindo as tendências tecnológicas e metodológicas do século XXI, sendo defendidas pela própria BNCC como competências gerais da educação básica, a 5ª competência geral orienta o educador ajudar o aluno a

Compreender, utilizar e criar tecnologias digitais de informação e comunicação de forma crítica, significativa, reflexiva e ética nas diversas práticas sociais (incluindo as escolares) para se comunicar, acessar e disseminar informações, produzir conhecimentos, resolver problemas e exercer protagonismo e autoria na vida pessoal e coletiva. (BRASIL, 2017, p. 9).

Nesse sentido, torna-se evidente a importância da gamificação como instrumento da didática escolar na promoção de novas experiências educacionais e na busca de soluções de problemas de suas vivências sociais.

Destarte, ensinar história, aprender história e formar qualificadamente os profissionais que dela se ocuparão na educação básica têm sido objeto de preocupações de professores e pesquisadores durante décadas, afirma Flávia Caimi (2006. p. 17). Assim, compartilhamos dessa mesma preocupação e buscamos auxiliar os alunos a compreenderem e participarem ativamente das aulas de História e não somente considerá-la como uma disciplina decorativa e enfadonha.

Porém, por que os alunos se sentem desmotivados pelas aulas tradicionais, mas cooperam e engajam-se veementemente em games e na utilização de tablets, ipads e seus smartphones? Por que utilizar jogos digitais ou analógicos para ensinar história abordando aspectos socioculturais? O poder que os jogos produzem no envolvimento dos alunos e a forma como podem promover a aprendizagem de maneira divertida e lúdica mostra sua eficácia e necessidade.

Desta forma, devemos compreender a importância de cada elemento do jogo e a mecânica de funcionamento, para que possamos transportar o “pensamento de game” para nossas aulas de modo a promover a aprendizagem de forma satisfatória, como afirma Alves (2015. p. 51).

Estes questionamentos são intrigantes e nos fazem refletir em relação ao nível de dedicação de uma criança ou adolescente a um jogo, apesar da dificuldade elevada e de repetidas derrotas, por isso a gamificação pode ser utilizada como uma alternativa para mudança do cenário questionado acima. Nessa linha, Fardo (2013) afirma que algumas técnicas, há tempos utilizadas por professores acrescidas à abordagem proposta pela gamificação, podem potencializar o envolvimento dos alunos:

A gamificação pode promover a aprendizagem porque muitos de seus elementos são baseados em técnicas que os designers instrucionais e professores vêm usando há muito tempo. Características como distribuir pontuações para atividades, apresentar feedback e encorajar a colaboração em projetos são as metas de muitos planos pedagógicos. A diferença é que a gamificação provê uma camada mais explícita de interesse e um método para costurar esses elementos de forma a alcançar a similaridade com os games, o que resulta em uma linguagem na qual os indivíduos inseridos na cultura digital estão mais acostumados e, como resultado, conseguem alcançar essas metas de forma aparentemente mais eficiente e agradável. (FARDO, 2013, p. 63).

Assim, o objetivo da gamificação na educação é oferecer um ambiente interativo e didático no qual os jogadores (alunos) tenham a oportunidade de praticar conceitos relacionados à área de estudo abordada no game. Dessa maneira, os alunos poderão aprender enquanto se divertem.

Admite-se, portanto, que a ideia do jogo não mais como associada àquelas de diversão, distração, o lúdico pelo lúdico, de simples competição, mas sim como jogos pedagógicos que têm como objetivos: impor limites e regras; desenvolver a autoconfiança; ampliar a concentração e o raciocínio lógico; estimular a criatividade e a afetividade; conduzir à construção do conhecimento e à aprendizagem significativa.

Logo, o intuito deste estudo é demonstrar que através das aulas de história gamificadas, o professor pode abordar com leveza, sem perder a seriedade de temas contemporâneos de direitos humanos, incorporando conceitos de cidadania e democracia, aos quais, por sua vez, denotam inspiração em valores humanistas e embasam-se nos princípios da liberdade, da igualdade, da equidade e da diversidade.

Para tanto, a sociedade almeja cidadãos protagonistas ao que se refere à prática dos direitos humanos, que será alcançado com o desenvolvimento das capacidades pessoais do aluno dentro de um processo de aprendizagem que se define, na sociedade moderna, por uma educação generalizada e uma aprendizagem qualificada.

É necessário ressaltar ainda que a educação em direitos humanos se insere em um mundo em constante mudança diante das novas concepções de sociedade, pois agregar valores e princípios humanistas tem de ser mais do que uma mera assimilação certificada de saberes, muito mais do que preparar ou treinar pessoas para a realização de determinadas tarefas. Para tanto, as escolas precisam assumir o papel de formar cidadãos aptos a exercerem suas atividades diante das complexidades e desafios que as vivências sociais afloram.

Assim, os desafios são preparar sujeitos conscientes, que possam analisar criticamente o excesso de informações e as mudanças sociais, a fim de lidar com as inovações e as transformações sucessivas dos conhecimentos em todas as áreas e demandas que o contexto mundial exigem. Para cumprirem essa tarefa, as escolas precisam estimular seu quadro docente na busca de aquisição de saberes e conhecimentos sobre os direitos humanos e suas aplicações metodológicas em sala de aula.

Por essa razão, escolhemos como método de conscientização sobre os direitos humanos o uso da gamificação, resultando, desta maneira, a busca pelo conhecimento mais instigante, e levando, através do recorte da Segunda Guerra Mundial, o Holocausto, o aluno refletir sobre as violações grotescas desses direitos e as causas pelo qual eles foram declarados universalmente pela ONU, em 1948.

Portanto, gamificar a Segunda Guerra mundial foi uma tarefa prazerosa, pois os alunos puderam vislumbrar os acontecimentos de forma imersa através do jogo: conceitos e ações de totalitarismo, violência, intolerância religiosa, racial, política, econômica, sexismo. O posicionamento dos alunos e a busca por soluções para dirimir as graves ocorrências de intolerâncias, principalmente religiosas durante a guerra nos fazem afirmar que a nossa experiência foi positiva com o engajamento, a motivação, o compartilhamento de ideias, o posicionamento dos alunos, muitas vezes sentimentos de injustiças, fazendo-os ressignificar e associar às suas vivências sociais casos de intolerâncias, por exemplo.

Nesse sentido, a gamificação surge como uma possibilidade de conectar a escola ao universo dos jovens com o foco na aprendizagem, utilizando elementos dos jogos para promover experiências que envolvem emocionalmente e cognitivamente os alunos, uma vez

que a gamificação pode explorar qualidades cognitivas, sociais, culturais e motivacionais do aluno; podendo auxiliar na motivação dos indivíduos fazendo com que estes percebam diretamente o impacto do seu aprendizado.

### 2.1. O que é gamificação e os seus pilares

A gamificação é a aplicação da lógica dos games no contexto educacional, sendo utilizada como uma estratégia de ensino em sala de aula, contendo competição saudável e cooperação entre as equipes. Dessa maneira, torna-se uma das grandes tendências atuais para a educação do século XXI, objetivando dinamizar o processo de ensino aprendizagem com aulas lúdicas e momentos de descontração para aliviar as tensões e corroborar no aprendizado discente.

Para tanto, os professores têm a responsabilidade de liderar a gamificação na educação e recomendar novas maneiras para os alunos. Isto permitirá que eles aprendam novas posturas, possibilitando a motivação pelo aprendizado de novos conteúdos, a vencer desafios e superar-se em cada nível, conscientizando-os que o mundo atual do trabalho visa profissionais que aprendam cooperar entre si, compreendendo a necessidade de uma competição saudável e colaborativa.

Assim, é comum haver confusão, entre muitos docentes, sobre a gamificação e os games. Dessa forma, entender gamificação implica na compreensão do que são games, afirma Alves (2015), que entender um game é uma atividade voluntária, que fazemos porque queremos, espontaneamente e se precisarmos jogar de forma imposta, deixa de ser um game.

Ao transportarmos os games para o ambiente de aprendizagem, vamos utilizar os elementos de um game, mas na essência não será puramente um game, pois na maioria das vezes ele não será uma atividade voluntária e sim inserida em um contexto de aprendizagem. Podemos dizer que os games possuem algumas características fundamentais: o fato de ser livre, ser uma atividade voluntária contendo assim um certo sentido de liberdade. O game não é a vida real, ao contrário, ele é um momento de evasão da vida real. (...) o game cria ordem. (ALVES, 2015, p. 36).

Sendo assim, o potencial da gamificação na educação é vasto, uma vez que, desenvolve competências socioemocionais que farão total diferença no aprendizado, pois ela é atrativa e desperta a curiosidade dos estudantes ao se apoiar nos comportamentos naturais do ser humano, como a competitividade, a socialização, os feedbacks e o desejo de ser recompensado por um trabalho benfeito, a sensação de realização e vitória.

Cinco variáveis que definem o conceito de gamificação
---



Fonte: Busarello, Raul Inácio. Gamification: princípios e estratégias. Raul Inácio Busarello. São Paulo: Pimenta Cultural, 2016, p. 35.

Segundo Baldissera (2021), os pilares da gamificação foram estruturados pelo coreano Yu-Kai Chou, um dos pioneiros dessa metodologia no mundo. O Octalysis Framework é a criação de sua autoria que deu origem aos 8 pilares fundamentais da gamificação. Nesse estudo, a metodologia exclusiva inventada por Yu-Kai Chou tem como égide o Human-Focused Design (Design focado no ser humano), com o objetivo de fomentar a motivação e o engajamento das pessoas que fazem parte do público-alvo.



Abaixo segue o infográfico com a discriminação dos 8 pilares da gamificação.



Fonte: infográfico criação da autora<sup>9</sup>

Tal modelo pode ser usado no ensino, no marketing, na gestão de pessoas e em outros setores de corporações em que haja a necessidade de gamificar processos. Ao utilizar o design dos jogos em atividades pedagógicas, a sala de aula e as aulas de história passam a ser um

<sup>9</sup> Disponível em: [https://blog.lyceum.com.br/o-que-e-gamificacao-na-educacao/#O\\_que\\_e\\_gamificacao](https://blog.lyceum.com.br/o-que-e-gamificacao-na-educacao/#O_que_e_gamificacao). Acesso em: 01 jul 2022.

ambiente atraente e desafiador na busca pelo conhecimento. Além disso, promove um aumento significativo na participação e na melhoria na criatividade e gerenciamento dos seus processos cognitivos, ressignificando as temáticas propostas em sala além de promover não somente o diálogo, mas o foco na resolução de situações-problema.

O mais relevante da gamificação é que o docente veja a estratégia como um combustível da aprendizagem. Para tal intuito, ele deve relacionar os conteúdos a missões e desafios que provoquem os alunos a se movimentarem o necessário para amplificar o aprofundamento nos assuntos.

Além disso, hoje, os professores podem usufruir dos avanços da tecnologia para a implementação da gamificação em sala, promovendo estratégias mais arrojadas. Lousas interativas, tablets e os próprios smartphones apresentam uma série de ferramentas que podem ser associadas à gamificação, promovendo o processo mais interativo e agradável ao universo escolar desse aluno.

Ressalta-se que, apesar de tantos benefícios proporcionados pelo uso da gamificação no espaço escolar, não podemos reduzi-la apenas como uma metodologia com fins meramente lúdicos, afirma WERBACH e HUNTER (2012), o seu uso deve ser pensado para alcançar um objetivo concreto que, não seja apenas a sensação de entretenimento como se fosse um jogo tradicional.

Nesse sentido, os problemas da gamificação surgem quando o responsável pela implementação dessa estratégia, no campo escolar - o professor - eventualmente esquece ou reduz a importância dos objetivos a serem atingidos (SABBAG, 2018). Dessa maneira, a gamificação deve ser divertida, porém não deve embaçar o aprendizado do discente.

Ao contrário dos jogos que são usados para fins educacionais e corporativos, a gamificação não é um método que deva ser aplicado pontualmente. Tal metodologia apresenta melhores resultados quando usufruída como estratégia contínua, motivando constantemente o aluno e coletando dados para seu aperfeiçoamento.

Analisa-se, contudo, que sem o devido planejamento e eficaz elaboração de uma aula gamificada, haverá descumprimento de sua missão social e metodológica, a qual visamos neste estudo, a cooperação e colaboração entre os indivíduos, tornando-os mais competitivos e indiferentes aos problemas e sentimentos dos outros, possibilitando de forma equivocada o status de superioridade e não de colaboração.

Outro problema que pode ser percebido em uma aula gamificada mal planejada é a presença do vício de sua audiência ao desejar que todas as aulas devam ser em formatos de games e a perda de objetivo do jogo: os alunos precisam ter bem claro o propósito do game e dos objetivos educacionais, não reduzindo sua dinâmica a um simples jogo tradicional, extenuando, desta maneira, o professor na criação exclusiva de aulas gamificadas e o aluno às exigências exacerbadas das metas que, muitas vezes, são consideradas não tangíveis, predispondo a desmotivação desse aluno e o seu desinteresse em participar ativamente das dinâmicas gamificadas em sala.

Além disso, um aspecto “negativo” para muitos professores atualmente é a necessidade de acompanhar as mudanças tecnológicas na educação, impelindo-o a sair da zona de conforto replanejando muitas aulas, mas todo esse trabalho recompensa quando os resultados dos estudantes se apresentam após o uso da gamificação.

Segundo Santos Neto (2010),

os professores ainda estão presos a outros paradigmas no que se refere aos processos de ensino-aprendizado. A grande maioria utiliza-se metodologias tradicionais, isto é, aulas expositivas e dialogadas. (NETO, 2010 apud PINTO, SILVA 2019, p. 1).

Assim, preceitos e conceitos que, no ensino tradicional, os alunos gastariam horas tentando decorar e memorizar, passam a ter uma fácil assimilação e ressignificação de conteúdos, produzindo proventos mais eficientes através das aulas gamificadas.

## 2.2 - Diferenças entre games e gamificação e os tipos de gamificação

De acordo com Alves (2015), games e gamificação não são a mesma coisa. Para a autora, a gamificação pode ser realizada de forma simples, com ou sem o uso de recursos tecnológicos, e seu objetivo é a estratégia instrucional, ou seja, uma ferramenta de design instrucional, que visa explorar os recursos digitais a fim de arquitetar um processo de ensino online bem elaborado e didático, cujo resultado seja a efetiva formação de conhecimento.

Para Alves (2015), o game é uma atividade ou ocupação voluntária exercida dentro de certos limites de tempo e espaço segundo regras livremente consentidas, mas absolutamente obrigatórias, dotada de um fim em si mesmo e acompanhada de um sentimento de tensão, de alegria e da consciência de ser diferente da vida cotidiana.

Através da tabela abaixo, elaborada por Alves (2015), torna-se mais clara a compreensão das diferenças entre games e gamificação.

GAMES	GAMIFICAÇÃO
Sistema fechado definido por regras e objetivos.	Pode ser um sistema que apresente tarefas com as quais se coleciona pontos ou recompensas.
A recompensa pode ser exclusivamente intrínseca, o que significa dizer que o jogo acontece pelo jogo.	Recompensa intrínseca pode ser uma opção e acontece com menos frequência, especialmente no campo da instrução.
O custo do desenvolvimento de um game em geral é alto e o desenvolvimento complexo.	Em geral é mais simples e menos custoso para desenvolver.
Perder é uma possibilidade.	Perder pode ou não ser possível dependendo do que se quer alcançar, uma vez que estamos em busca de motivar alguém para fazer algo específico ligado a um objetivo.
O conteúdo é formatado para moldar-se a uma história e cenas do jogo.	Características e estética de games são adicionadas sem alterações sensíveis de conteúdo.
É sempre voluntário, o jogador pode escolher jogar ou não jogar e ainda quando parar.	Quando utilizado como estratégia instrucional, jogar não é uma opção. É preciso pensar na atratividade para conseguir o engajamento mesmo não sendo voluntário.

Tabela 1 – Fonte adaptada: Principais diferenças entre games e Gamification. (ALVES, 2015, p. 128).

É ilusório pensar que a gamificação é uma palavra que se encerra em si mesma. Pretendemos, nessa estrada, explicar a diferença entre a *gamificação de conteúdo* e *gamificação estruturada* e demonstrar como um professor pode continuar ministrando aulas expositivas e ao mesmo tempo inovar, mantendo seu formato de aula, mas mudando a maneira como motiva os seus alunos a reterem a atenção e a executarem as atividades.

Segundo Filatro e Cavalcanti (2018), existem dois tipos de gamificação adotados na educação: a estrutural e a de conteúdo. A estrutural conta com a aplicação de elementos de jogo

no processo de aprendizagem e tem como escopo motivar os estudantes a se engajarem nas atividades propostas, como explica.

Assim, o conteúdo a ser abordado não é alterado ou impactado pela proposta de gamificação, uma vez que apenas a estrutura em torno do conteúdo a ser aprendido é gamificada. Esse tipo de gamificação é baseado na perspectiva comportamentalista de aprendizagem (que reforça comportamentos específicos para atingir objetivos desejados). Em geral, envolve os participantes oferecendo feedback e emblemas quando agem da forma esperada ou prevista, por exemplo, realizam as atividades propostas para uma unidade de estudos. (FILATRO, CAVALCANTI, 2018, p. 208).

Assim, muitas plataformas digitais como a Khan Academy<sup>10</sup> fazem uso da gamificação estruturada. Acima de tudo, elas criam trilhas e missões para motivar os usuários a realizarem as atividades sem alterar o conteúdo dos vídeos e as atividades.

Para a gamificação estruturada, precisamos criar uma trilha motivadora para os alunos, não focada na mudança no conteúdo, mas sim em conquistas, recompensas e reconhecimento social, por exemplo: o aluno que assiste a aula e faz os exercícios propostos ganha ponto; o aluno que faz o dever de casa recebe uma insígnia que sinaliza ser um bom aluno; podemos escolher, ao final da aula, o aluno mais participativo e atribuí-lo pontos, um outro *badge* (distintivo).

Assim, precisamos entender que essa é a gamificação estruturada que só ganha sentido obedecendo uma cadeia de aulas, nas quais ganhará mais robustez e valor quando utilizada em um bimestre, semestre ou ano letivo inteiro. Para tanto, podemos estruturar níveis, fases, missões, podemos atribuir pontos a cada atividade cumprida, distribuir os *badges* sem mudar o conteúdo. Logo, é preciso entender que na gamificação estruturada, os elementos dos jogos permeiam o conteúdo da experiência de aprendizagem.

Levando em consideração nosso estudo sobre direitos humanos, não nos pareceu viável a aplicação da gamificação estruturada, pois ela, inevitavelmente, suscitaria, por partes de certos grupos sociais, uma competição por status e ideais de superioridades em relação aos outros colegas, ocasionando sentimentos de perdas e medos em não acompanhar o ritmo dos

---

<sup>10</sup> O Khan Academy é a maior plataforma de matemática do mundo e conta com mais de 300 mil exercícios. A plataforma foi criada em 2004 e originalmente era exclusiva de atividades de matemática. Ela surgiu quando Salman Khan, fundador da plataforma, começou a fazer vídeos explicando exercícios para a sua prima que morava em outro Estado. Quando percebeu que os vídeos estavam sendo muito acessados e comentados, surgiu a ideia de agrupá-los e juntá-los em um ambiente online e gratuita. Disponível em: <https://educapes.capes.gov.br/bitstream/capes/572929/2/debora-regina-tomazi.pdf>. Acesso em: 16 de nov 2022.

demais, que já se encontram em um status cognitivo e cultural mais privilegiados, desestimulando-os, trazendo assim, para o chão da escola desigualdades e não democratização.

Por outro lado, a gamificação de conteúdo modifica a maneira como produzimos e distribuimos a informação, além de mobilizarmos a participação dos estudantes. Ela é uma atividade baseada em jogo, porém, seu foco é a aprendizagem do aluno e não competição. Este tipo de estrutura foi utilizado na aplicação e apropriação do nosso produto, pois a aplicação de elementos e pensamentos de jogos para alterar o conteúdo com a intenção de fazê-lo parecer com um jogo.

Isso apenas quer dizer que o conteúdo deverá ser adaptado ao tipo de gamificação adotada, a exemplificar: histórias onde o personagem pode evoluir à medida que o jogador vai passando de nível, como foi o caso do RPG aplicado na aula de história referente à Segunda Guerra Mundial, houve trocas de papéis e colaboração, além de uma participação ativa de todos os integrantes dos grupos, sem o sentimento de superioridade.

Segundo Filatro e Cavalcanti (2018), a gamificação de conteúdo, por outro lado, prevê a aplicação de elementos de jogo para alterar parte ou todos os conteúdos e materiais de um curso. Assim, existem diferentes maneiras de gamificar os conteúdos, como criar uma história, personagens (avatars) e situações que estejam relacionadas a um problema ou desafio maior explicitado na gamificação. Destarte, estimular a participação dos alunos e o seu interesse em desempenhar papéis no contexto de uma história promovem uma participação mais ativa.

Esse tipo de gamificação é baseado na teoria de autodeterminação, que explica a motivação humana para fazer uma atividade por meio de recursos internos e autorregulação comportamental. (FILATRO, CAVALCANTI, 2018, p. 213).

— Gamificação de conteúdo —

A Gamificação de conteúdo pode ser implantada em cursos presenciais, a distância e corporativos, até mesmo sem o auxílio de tecnologias. Para isso, você pode seguir estes passos.

- 1**

Defina o que se espera que os estudantes e profissionais aprendam com a estratégia imersiva, tendo em mente os objetivos de aprendizagem ou as competências a serem desenvolvidas.

- 2**

Selecione o local (sala de aula física, AVA, redes sociais etc.) e o período (na primeira unidade, durante o curso inteiro, no último mês do ano letivo etc.) em que a estratégia será aplicada.

- 3**

Prepare um roteiro a ser disponibilizado para os alunos descrevendo uma situação-problema que reflita os objetivos de aprendizagem ou as competências a serem desenvolvidas. A situação-problema proposta pode ser real ou fictícia, mas deve contemplar as seguintes questões: Quem são as pessoas envolvidas na situação-problema?

  - ▶ Que papéis essas pessoas exercem ou devem exercer na situação-problema?
  - ▶ Quais desafios precisam ser superados pelas pessoas envolvidas na situação descrita?
  - ▶ Que conjunto ou sequência de atividades será realizada pelos estudantes e/ou profissionais para lidar com a situação ou resolver o problema descrito?
  - ▶ Qual é a consequência de cada atividade realizada (disparo de novos conteúdos, nova tentativa de realização da atividade, nova atividade subsequente, pontuação positiva ou negativa, atribuição de emblemas...)?
  - ▶ Com base em que critérios a gamificação será considerada?

- 4**

Prepare um fechamento para ser apresentado aos alunos após o término da gamificação, articulando a situação-problema com os conceitos, habilidades e atitudes trabalhados. O fechamento elaborado deve responder à seguinte pergunta: Como a resolução da situação-problema pode ajudar os estudantes e profissionais a aplicar os conteúdos aprendidos em outros contextos?

Fonte: Proposta de atividade para gamificação de conteúdo. (FILATRO, CAVALCANTI, 2018, p. 214).

É importante salientar que os dois tipos de gamificação são poderosos para o aprendizado dependendo da finalidade da aplicação e o seu poder é potencializado ainda mais quando se aplica os dois tipos de forma combinada, por isso a relevância do professor na mediação dos conteúdos e gestão da sala e da atividade, principalmente na elaboração de um

planejamento que não vise apenas recompensas ou individualismos, mas almeje alcançar o todo e ajudar esse aluno no seu processo de humanização competindo de forma saudável, respeitosa e colaborativa com seus pares.

Para Quast (2016), é muito além de incentivo para engajamento e recompensas, carecemos, dentro do campo da educação, entender o uso da gamificação em seus aspectos mais substanciais, isto é, ir além de pontos, recompensas e leaderboards (ranking, classificação) para que não fiquemos absorvidos apenas no condicionamento behaviorista de Skinner (estímulo-resposta).

Sobrinho, em artigo publicado no domínio Brasil Escola<sup>11</sup>, comenta que Skinner não se considera teórico da aprendizagem, apenas tem seu trabalho como uma análise funcional entre estímulo (*input*) e resposta (*output*), ignorando as variáveis intervenientes. As principais variáveis de *input* são: estímulo, reforço e contingências de reforço, enquanto as de *output* são as respostas dadas pelo aprendiz. Na teoria do reforço, o comportamento é controlado por suas consequências, o que sugere que os indivíduos tendem a se comportar em busca de recompensas ao tempo em que evitam punições.

Desse modo, ao tratar do uso de jogos no contexto escolar, Gee (2003) nos direciona ao uso consciente da gamificação em sua forma mais profunda e científica, que interage em detrimento do behaviorismo, com pressupostos Vygostkinianos do processo de ensino-aprendizagem, o socioconstrutivismo, que argumenta que o ser humano é criado histórico e socialmente e que suas relações com a natureza e com os outros homens no nível da consciência são ligados de forma espontânea apenas quando ele não tem percepção da consciência sobre aquilo que está fazendo. Por outro lado, à medida que o homem toma consciência da consciência que possui, mais e mais ele abstrai sobre seus atos e sobre o meio. Com isto, seus atos deixam de ser espontâneos (no sentido biológico do termo) para se tornarem atos sociais e históricos, envolvendo a psique do indivíduo.

Na abordagem vygotskyana, o homem é visto como alguém que transforma e é transformado nas relações que acontecem em uma determinada cultura. O que ocorre não é uma somatória entre fatores inatos e adquiridos e sim uma interação dialética que se dá, desde o nascimento, entre o ser humano e o meio social e cultural em que se insere. Assim, é possível constatar que o ponto de vista de Vygotsky é que o desenvolvimento humano é compreendido não como a decorrência de fatores isolados que amadurecem, nem tampouco de fatores ambientais que agem sobre o organismo controlando seu

---

<sup>11</sup> Disponível em: <https://meuartigo.brilescola.uol.com.br/educacao/resenha-teoria-behaviorista-skinner.htm>. Acesso em: 21 jul 2022.



comportamento, mas sim como produto de trocas recíprocas, que se estabelecem durante toda a vida, entre indivíduo e meio, cada aspecto influenciando sobre o outro. (DAMIANI, NEVES, 2006, p. 7).

Desconstruindo dessa maneira qualquer ideologia que a gamificação pode ser condicionada apenas aos estímulos e respostas, pelo contrário, ela mobiliza o indivíduo de forma ativa, crítica e social, promove um despertar de sua consciência como agente de sua construção histórica e social do meio o qual está inserido. Destarte, a gamificação não é uma metodologia isolada, pelo contrário, engaja-se no repertório das metodologias ativas de ensino aprendizagem.

### 2.3 - A gamificação como metodologia ativa no processo de ensino e aprendizagem

A gamificação é um processo e não um momento único. Assim, tem que ocorrer intencionalidade e o devido planejamento de uma trilha de aprendizagem, esta, por sua vez, é um passo a passo em que o estudante deverá trilhar, tendo acesso aos conteúdos e atividades como formas de estimulá-los a agir e reagir no processo cognitivo, seja cumprindo desafios, seja fazendo uma leitura, seja colaborando com os colegas. Além disso, o aluno deve receber feedbacks que certifiquem ou não que ele está no caminho certo para chegar no objetivo proposto, que é a aprendizagem de um conteúdo, de uma sequência didática ou de um semestre ou de um ano letivo.

Nessa linha, quando optamos por uma trilha de aprendizagem ou sequência didática, objetivamos nortear as aulas. Para tanto, o professor tem a segurança de ter tudo planejado e em ordem, ao mesmo tempo, precisa estar disponível para mudanças de percurso, adaptações que sigam envolvendo a turma no seu processo de aprendizagem. Consequentemente, a sequência didática torna-se uma ferramenta de ensino útil e poderosa para educadores que almejam fazer a diferença no processo de ensino dos seus estudantes.

Assim, para atender as novas tendências pedagógicas, o professor precisa colocar este aluno no centro da aprendizagem, um modelo pedocêntrico, em detrimento dos moldes tradicionais, que o aluno era passivo e receptor do conhecimento. Desta maneira, conquistar esta finalidade demandará esforço do professor de história, pois precisará se apropriar de novos conhecimentos e técnicas que englobam diferentes práticas em sala de aula com um objetivo em comum, mediar o protagonismo do aluno de forma ativa no processo de aprendizagem, se

despindo, muitas vezes, das aulas meramente expositivas, abrindo, assim, novos espaços para a criatividade, dinamismo, tecnologia, tornando prazerosa a busca pelo conhecimento.

O estudo sobre a inserção de metodologias ativas na educação, sobretudo por meio do uso das tecnologias digitais no processo de ensino e aprendizagem, não é recente. Desde o final do século passado, com a introdução do uso dos computadores na escola, diversas pesquisas têm sido realizadas com o objetivo de identificar estratégias e consequências dessa utilização. O envolvimento das instituições de ensino, de professores e demais profissionais da educação nesse processo de implementação das tecnologias digitais é considerado um desafio, e discussões sobre o tema são recorrentes em diferentes instâncias. (BACICH, MORAN, 2018, p. 21).

Várias são as abordagens sobre as metodologias ativas e, neste trabalho, não temos a intenção de nos aprofundar em várias vertentes, nosso objeto de estudo restringe-se a gamificação como uma metodologia de aprendizagem ativa, contudo, faz-se necessária a apropriação dos conceitos, já que essas metodologias possuem um viés fortemente humanista.

Para Filatro e Cavalcanti (2018, p. 27), as metodologias ativas são facilmente adaptáveis e aplicáveis a diferentes contextos, como escolas, universidades e ações de educação corporativa, e os resultados de variadas aplicações têm sido investigados e compartilhados. Com isso, possibilitam que inovações incrementais sejam rapidamente implantadas por criarem uma ponte que conecta os conhecimentos teóricos a contextos de aplicação reais (e/ou hipotéticos, embasados na realidade).

Assim, nosso objetivo principal neste estudo é discutir e demonstrar como é possível articular a ação-reflexão ao uso inovador de tecnologias e o uso da gamificação nas aulas de história.

A gamificação deve ser considerada como uma opção de aprendizagem que vá além das “representações superficiais” e instigar:

- a) a antecipação de um desafio a ser vencido;
- b) a cooperação uns com os outros e dependência entre jogadores;
- c) a automotivação ou motivação intrínseca que nos impulsiona;
- d) a construção de laços sociais e relações mais fortes;
- e) a produtividade prazerosa que leva jogadores a alcançarem seus objetivos;

Assim, precisamos ainda considerar que muito mais do que expor conteúdo, a escola almeja desenvolver pensamento estruturado para conexão de questões sociais, políticas,

econômicas, etc. Dentro dessa perspectiva, Alves (2012) se refere à gamificação como uma perspectiva que leva o aluno a explorar processos investigativos e métodos científicos que propiciam testar hipóteses livres de críticas e dentro de um ambiente de socialização que pode ser mediado pela tecnologia.

De acordo com Gee (2003, p. 18),

A aprendizagem ativa envolve experiências em relação ao mundo de novas formas, considerando imagens, palavras, símbolos, artefatos, e assim por diante, em aspectos e domínios semióticos, para formar novas conexões e preparar para aprendizagens futuras.

Segundo o autor, o próprio ato de jogar implica em obter conhecimentos sobre as regras e possibilidades e, quando postos em prática, geram experiência, aprendizagem ativa e crítica, e estabelecem relações no jogo e fora dele.

Corroborando, Mattar Neto (2008) confirma que o uso de jogos possibilita um nível mais profundo e intenso de interatividade – devido ao estado de fluxo –, que proporciona concentração ou completa absorção, motivação e imersão.

Visto que a prática de jogos é muito antiga e está mais presente na realidade humana do que se pode imaginar, pois, antes de tudo, o jogo é uma atividade, isto é, uma ação humana pautada por uma intenção que se justifica por si mesma, sob o pano de fundo do universo imaginário, batizado por regras criadas por esse indivíduo. Portanto, o jogo tem um papel importante na vida dos alunos.

Tori (2010), nessa mesma linha, explica que a interatividade do jogo aumenta a sensação de presença e de aproximação. De acordo com o autor, os educadores buscam alunos atentos, motivados e produtivos tal como em seus jogos favoritos e, para isso, os professores devem tornar suas aulas mais divertidas, interativas e desafiadoras. Isso não quer dizer, que o professor precisa entreter o aluno, precisa sim, encantar, despertar o desejo pela aprendizagem e descoberta de novas janelas do saber utilizando as metodologias já referenciadas neste trabalho.

Assertivamente, Daros e Camargo (2018) ressaltam, que os alunos conseguem estabelecer relações entre o que aprendem no plano intelectual e as situações reais, experimentais e profissionais ligadas a seus estudos, proporcionando destarte uma aprendizagem mais significativa e enriquecedora.

### 2.3.1 - Como aplicar a gamificação na educação utilizando diversas técnicas de ensino

Os benefícios trazidos pela gamificação na educação são diversos, como já mencionamos, e o seu uso nas aulas de história podem servir diferentes propósitos. Para escolher uma abordagem, o professor precisa levar em consideração um conjunto de elementos para a construção dos jogos, tanto no ambiente analógico quanto no virtual, quais sejam os principais:

- a) estilo de narrativa - criar uma narrativa para guiar as atividades é uma forma de transformar a aprendizagem em algo imersivo, despertando o interesse dos estudantes;
- b) regras - estabelecer objetivos de aprendizagem claros e regras são peças-chaves para que a gamificação seja bem direcionada;
- c) controle do jogador sobre a jornada estipulada – o aluno deve controlar seus passos no jogo através das orientações deixadas pelo professor em uma trilha de aprendizagem gamificada, por exemplo;
- d) descoberta e exploração – o aluno descobre novos caminhos, lugares, possibilidades e os explora para ter mais controle sobre suas ações na gamificação;
- e) interação – o aluno interage com o jogo, ou jogadores, torna-se um ambiente imersivo;
- f) restrições de tempo – o estudante precisa lidar com a escassez de tempo;
- g) feedback do jogador – o aluno para continuar a gamificação precisa saber os erros e acertos durante a trilha para que possa corrigi-los;
- h) habilidades de lidar com perdas e vitórias.

Dessa maneira, consciente dos subsídios que envolvem um jogo, o professor pode utilizar diferentes técnicas e metodologias. Seleccionamos, aqui, as mais relevantes e utilizadas em nosso produto:

#### **1. Storytelling**

O estímulo à “contação de histórias” é uma técnica utilizada para ensinar e demonstrar, mas também para soltar a imaginação dos alunos. Mais ou menos como nos jogos de estratégia dos videogames, o storytelling desperta o interesse do jogador ao inseri-lo em um cenário enigmático.

Trata-se, desta forma, de um meio de ambientar o aluno a determinada atividade — por exemplo, encontrar o “elo perdido” para a solução de um desafio —, por isso, precisa prender a atenção, ser comovente e marcar a lembrança do jogador. Para narrar e envolver os

alunos ambientando-os na Segunda Guerra Mundial, utilizamos o storytelling como metodologia ativa somada à gamificação para narrativa do RPG.

Nesse ínterim, a experiência narrativa no indivíduo é gerada tanto pelo ato de acompanhar – ler, assistir, ouvir, etc. – uma história como o de jogar, afirmam Busarello, Ulbricht e Fadel (2014, p. 20 e 21).

Essa experiência narrativa leva a uma experiência cognitiva, que se traduz em um constructo emocional e sensorial do indivíduo quando este se envolve em uma vida estruturada e articulada.

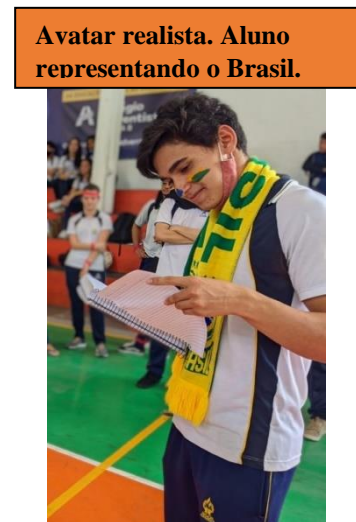
Collantes (*apud* Busarello, Ulbricht e Fadel 2014), ao acompanhar uma história o indivíduo experimenta uma narrativa em que este não está incluído como ator. Ou seja, o indivíduo participa “ao vivo” da história de outro agente, mas sem a possibilidade de interferência do curso da mesma. Já no caso do jogo, o indivíduo “vive” uma história. Desta maneira, o desenvolvimento da narrativa depende da ação ativa deste sujeito para sua resolução. Ao jogar, o aluno vivencia diretamente a imersão ao agir como protagonista.

## **2. Avatar**

Os avatares são a representação visual do jogador. Tanto em jogos na sala de aula quanto no ambiente virtual, é possível pedir que o aluno crie um personagem com elementos do conteúdo explorado. Isso ajuda o participante a aumentar sua imersão na atividade. Se utilizados recursos digitais, a vantagem é que os avatares podem ser construídos de maneira sofisticada, cheios de adereços e com mais perfeição artística, especialmente para ambientar o jogador a épocas específicas. Para execução do nosso produto de forma analógica, os avatares utilizados pelos alunos foram membros da equipe, caracterizados nos países envolvidos durante a Segunda Guerra Mundial para o nosso RPG do tipo Live-action.



Fonte: imagem retirada da internet<sup>12</sup>



Fonte: Acervo pessoal, 2022

### 3. Role-playing Game

RPG (jogos de desempenho de papéis), nos quais o jogador assume o papel de um personagem em um ambiente, interage com outros jogadores e, dependendo de suas ações e escolhas, os atributos da narrativa modificam-se, constituindo uma história dinâmica. As situações criadas sempre seguem regras estabelecidas por um mestre (líder do jogo), mas como a proposta é aberta à interação, podem-se experimentar formas diferentes de lidar com essas regras, de propor novos caminhos e novas soluções.

Os RPG podem ser classificados, segundo Schmit (2008), em cinco tipos, como seguem:

- a) **RPG de mesa** – ocorre quando jogadores se reúnem presencialmente para jogar (em torno de uma mesa) usando materiais como lápis e papel para registrar as características mais importantes de personagens e da narrativa em planilhas ou fichas;
- b) **Live-action** – envolve um grande número de pessoas, que marcam um local de encontro presencial e ali preparam um cenário específico, usam roupas vinculadas ao tema do jogo e se comunicam por meio da fala;
- c) **RPG solo** – segue um roteiro registrado em um livro no qual os jogadores são apresentados a uma situação-problema e diversos percursos que podem levá-los a fins diferentes no jogo;

<sup>12</sup> Disponível em: <https://www.eurogamer.pt/top-10-melhores-jogos-roblox>

d) **RPG eletrônico** – é uma transposição do RPG de mesa para o computador; nele uma pessoa controla todas as jogadas (seu personagem e o dos outros), tomando decisões e resolvendo problemas em um ambiente simulado;

e) **Multiplayer online role playing game** – jogo em que um grande número de participantes interage na internet em um cenário acessível em ambientes virtuais imersivos.

Como já mencionamos, o jogo desperta a curiosidade, pois possibilita a interação com o desconhecido, assim como nos videogames ou filmes, que não têm finais previsíveis. Essa sensação de desvendar enigmas, cumprir tarefas e raciocinar sobre qual é o melhor caminho ou estratégia a seguir na missão aguça a curiosidade dos alunos. Além disso, a gamificação promove o desenvolvimento de habilidades socioemocionais — as situações-problema propostas nos jogos trabalham o raciocínio lógico e analítico dos estudantes, de modo que eles se tornam capazes de tomar decisões mais ágeis e trabalhar melhor em equipe.

Nessa linha, não é incomum o professor encontrar relutância por parte dos alunos ao apresentar determinado assunto. Quanto mais denso, mais entediante ele parece, com os jogos esse obstáculo é facilmente quebrado, já que eles transformam o aprendizado até mesmo dos temas mais difíceis em conteúdos mais tolerantes e agradáveis, que até outrora, na visão do aluno, não era. Em seguida, desaparece ou é minimizado o senso de que um conteúdo só serve para passar na prova ou cumprir uma burocracia.

As metodologias ativas dependem muito da atuação humana – professores, alunos, especialistas, representantes da comunidade –, enquanto as metodologias ágeis, imersivas e analíticas valorizam bastante a contribuição das mídias e tecnologias na educação e, de certa forma, dependem dela. (FILATRO, CAVALCANTI, 2018, p. 22).

Verifica-se, nessa acepção, que motivar o indivíduo consiste em energizar, fornecendo direções, propósitos ou sentido aos comportamentos e às ações. Assim, dirigir a participação em uma ação ou atividade é o elemento chave no processo de gamificação.

Segundo Filatro e Cavalcanti (2018), as metodologias imersivas e as analíticas são, evidentemente, mais dependentes das tecnologias. Nesse aspecto, fazem mais sentido para aqueles que comungam uma visão mais heurística e conectivista da educação. Por essa razão, afirmam as autoras, que são metodologias que, de imediato, balançam as estruturas convencionais do ensino – ou seja, além de deslocarem o centro do poder para as mãos dos aprendizes, também implicam a participação de novos atores e *players* no cenário educacional.

Todavia, toda mudança traz incertezas e inseguranças, mas cabe ao professor de história especializar-se nessas metodologias, e paulatinamente aplicá-las em sala prevendo margens de erros e acertos e adequar à sua realidade educacional, além de não desistir até conseguir os resultados almejados. Isso porque proporcionar experiências imersivas, no sentido mais rigoroso do termo, usando, por exemplo, realidade aumentada e virtual, requer conhecimentos e habilidades especializados que boa parte dos professores e escolas não tem.

Porém, isso não significa que as metodologias analíticas não possam ser adotadas dentro da sala de aula convencional por professores comuns, que atuam em instituições de ensino tradicionais, apontam Filatro e Cavalcanti (2018). Em contrapartida, compreende-se que mesmo estratégias simples deixam claro o impacto transformador das metodologias analíticas no que diz respeito aos produtos, processos e empreitadas educacionais.

A educação não é apenas um método, mas também um caminho para alcançar transformações profundas e verdadeiras. Compreender o significado de gamificação é fundamental para transformar o ambiente educativo em algo mais leve e eficiente, cujo objetivo não é apenas classificar alunos a partir das suas notas nas provas. Trata-se, contudo, de um processo importante para a valorização das habilidades individuais e uma forma de permitir que os alunos explorem o seu melhor no processo de ensino-aprendizagem.



### CAPÍTULO 3 - O USO DAS TECNOLOGIAS E O ENSINO DE HISTÓRIA

Inicialmente, compreende-se que os aparatos tecnológicos demandam dos professores profundas transformações e apropriação de novos conhecimentos, que precisam se adaptar e se integrar às novas possibilidades de ensino que as Tecnologias de Informação e Comunicação – (TICs) oferecem à prática de ensino e de aprendizagem. Porém, nem sempre as tecnologias são utilizadas no sentido de contribuir com o ensino da disciplina História, que acaba se balizando nos livros didáticos e nas aulas teóricas.

A partir dessa conjectura, buscamos desenvolver estudos acerca de um problema que permeia os espaços escolares: como aproveitar as metodologias e técnicas ativas aliadas às tecnologias no ensino da disciplina de História?

Estes princípios nos lembram Silva (2001), quando afirma que:

O impacto das transformações de nosso tempo obriga a sociedade, e mais especificamente os educadores, a repensarem a escola, a repensarem a sua temporalidade. E continua. Vale dizer que precisamos estar atentos para a urgência do tempo e reconhecer que a expansão das vias do saber não obedece mais a lógica vetorial. É necessário pensarmos a educação como um caleidoscópio, e perceber as múltiplas possibilidades que ela pode nos apresentar, os diversos olhares que ela impõe, sem contudo, submetê-la à tirania do efêmero. (SILVA, 2001, p.37).

Desse modo, espera-se que a escola e o professor de História tenham que se “reinventar”, se desejarem acompanhar as mudanças educacionais do século XXI, que estão permeadas de saberes advindos das tecnologias digitais da informação e da comunicação, sistematizando desta maneira sua práxis pedagógica.

Contudo, a execução e mediação que o docente faz em sua prática pedagógica das ferramentas digitais e multimídias em sala de aula dependem, em parte, de como ele se apropria do processo de transformação e de como ele se sente em relação a isso, vendo o processo de forma benéfica, favorecendo sua metodologia de trabalho, ou se sente ameaçado ou amedrontado por essas mudanças.

Serafim e Sousa (2011) concordam que somente a introdução dos computadores na escola não é suficiente para que a prática pedagógica possa ser ressignificada, quando a questão é o estabelecimento de uma relação diferente com o conhecimento e com a sociedade. E isso passa, evidentemente, pela formação contínua de educadores.

Acrescenta-se que as teorias e práticas associadas à informática na educação vêm repercutindo em nível mundial, justamente porque as ferramentas e mídias digitais oferecem à didática, objetos, espaços e instrumentos capazes de renovar as situações de interação, expressão, criação, comunicação,

informação, e colaboração, tornando-a muito diferente daquela tradicionalmente. (SERAFIM, SOUSA, 2011, p. 18).

Com o atual cenário que se descortinou à nossa sociedade em meio a uma pandemia e a necessidade de promover a educação fazendo uso de tecnologias, o professor de história se viu assombrado pela rapidez das inovações tecnológicas de ensino e a exigência para adaptar-se às novas oportunidades educacionais, porém, a realidade é que tal rapidez tecnológica nem sempre correspondeu a mesma velocidade da capacitação dos professores para a sua utilização e aplicação, resultando no uso inadequado dos recursos multimídias, e na insegurança desse docente em inovar e, muitas vezes, na falta de apoio institucional para capacitação ou até mesmo na disponibilização dos recursos necessários para uma boa práxis pedagógica com o uso de tecnologias em sala de aula.

Devemos escrutinar, todavia, outro problema enfrentado pelos educadores: a falta de capacitação qualificada para o uso dos recursos tecnológicos na elaboração de aulas inovadoras e dinâmicas, como uma trilha de aprendizagem gamificada, por exemplo, ou um Quiz realizado em uma plataforma digital, um debate ou portfólio virtuais realizados em plataformas digitais como o Padlet, fomentando a participação ativa do aluno.

Essa falta de capacitação adequada leva à reprodução por parte de muitos educadores dos modelos tradicionais de ensino quando propõem atividades com objetos digitais em sala de aula, desconsiderando a transição do paradigma sala de aula – escola para aprendizagem e redes sociais - sociedade do conhecimento.

Quando se examinam de perto as inovações que estão ocorrendo, o que se comprova ainda é que se tenta “fazer o velho com o novo”. A partir desse entendimento e usando as afirmações de Brito e Purificação (2003, p. 4) temos:

O simples uso das tecnologias educacionais não garante a eficiência do processo ensino aprendizagem, principalmente se a forma deste uso se limitar a tentativas de introdução da novidade, sem compromisso do professor que utiliza e com a inteligência de quem aprende.

Ao analisarmos o ambiente educacional de atuação, podemos perceber que a maioria dos professores se formaram em escolas de ensino tradicional, onde a História por muito tempo foi expositiva e teórica, com fatos a serem memorizados e, quase sempre, o livro didático era o único apoio para pesquisa, tanto para o professor, como para o aluno. Nessa linha, ser professor é ser capaz de se adaptar às circunstâncias sem ter medo de arriscar, porque inovar é arriscar. Porém, é preciso mostrar aos alunos que falhar também é saudável e ajuda no processo de aprendizagem.

Destarte, o uso de jogos gamificados em sala de aula é uma excelente estratégia de ensino-aprendizagem. Aransky (1987) afirma o seguinte na sua obra,

Os principais estímulos para um professor desenvolver e usar este tipo de jogos são as possibilidades de organizar uma atividade coletiva do aprendizado cognitivo, de aplicar conhecimentos e habilidades de maneira criativa, de integrá-los em atividades interdisciplinares, e de mostrar o valor concreto do conhecimento na vida real. Um importante recurso é o potencial dos jogos para uma influência emocional e pessoal significativa nos alunos e em suas perspectivas para o mundo (Aransky, 1987, p. 314).

Dessa maneira, o objetivo principal desse estudo é analisar como integrar e articular as novas Tecnologias da Informação e da Comunicação (TICs) no ensino de temas transversais como direitos humanos nas aulas de História, utilizando metodologias ativas como a gamificação, fomentando um impacto positivo nas práticas pedagógicas, elevando o índice de comprometimento e aprendizagem dos alunos.

### 3.1 A prática do docente de História e sua adaptação com as novas tecnologias educacionais

No século XXI, as tecnologias estão impactando cada vez mais a vida moderna com seus reflexos na educação. Neste cenário de mudanças, há necessidade de repensar o papel da escola, pois percebemos que o modelo tradicional já não atende às demandas.

Infelizmente, a comunidade escolar e até muitos de nossos pares acreditam e rotulam que estas mudanças educacionais são “modismos”.

As mudanças de métodos e conteúdos precisam ser entendidas à luz da concepção de “tradição escolar”, sendo necessário perceber, por intermédio desse conceito, dois aspectos fundamentais. O primeiro opõe-se à ideia de que, em educação, seja preciso sempre “inventar a roda”, bastando verificar que muito do que se pensa ser novo já foi experimentado muitas outras vezes. Outro aspecto a ser levado em conta no processo de renovação é o entendimento de que muito do “tradicional” deve ser mantido, porque a prática escolar já comprovou que muitos conteúdos e métodos escolares tradicionais são importantes para a formação dos alunos e não convém serem abolidos ou descartados em nome do “novo”. Assim há que haver cuidado na relação entre permanência e mudança no processo de renovação escolar. O conceito de “método tradicional” merece uma reflexão constante. (BITTENCOURT, 2018, p. 192-193).

Com este olhar de reflexão para o “método tradicional”, Carbonell (2002, p. 16) acredita que não se pode olhar para trás em direção à escola ancorada no passado em que se limitava a ler, escrever, contar e receber passivamente um banho de cultura geral. Em

contrapartida, a nova sociedade que é preciso formar exige, desde os primeiros anos de escolarização, outro tipo de conhecimento e uma participação mais ativa.

Diante desse contexto, Daros e Camargo (2018) fomentam importantes reflexões sobre o assunto: como modificar os modos de aprender e ensinar das instituições para gerar resultados mais positivos? Como garantir que os alunos se apropriem do conhecimento historicamente acumulado e os relacionem com o cotidiano? Como gerar maior engajamento, motivação e responsabilidade nos alunos? Quais estratégias pedagógicas podem auxiliar o professor e tornar as aulas mais significativas?

Criar condições de ter uma participação mais ativa dos alunos implica, absolutamente, a mudança da prática e o desenvolvimento de estratégias que garantam a organização de um aprendizado mais interativo e intimamente ligado com as situações reais. Por isso, a inovação na educação é essencialmente necessária. A inovação é uma das formas de transformar a educação. Há várias pesquisas importantes que indicam que o aprender na educação básica e superior precisa ocorrer de forma significativa. E é por isso que se faz necessário estabelecer caminhos que levem à inovação no ensino, de modo a chegar cada vez mais próximo de metodologias que maximizem o potencial de aprendizagem do aluno. (CAMARGO & DAROS, 2018, p. 28).

Guimarães (2012, p. 67) destaca que as mudanças curriculares no ensino de História são fundamentais para romper com as práticas “homogeneizadoras e acríticas”, pois a prevalência da tendência homogeneizadora e padronizadora no interior da escola tem ocorrido principalmente pela ausência de uma educação que possibilite o questionamento crítico. Segundo a autora, é possível que o professor em sala de aula possa trabalhar com outras perspectivas, dando espaço para diferentes pontos de vista, fazendo emergir o plural, a memória daqueles que, tradicionalmente, não tiveram direito à história – melhor dizendo, ao reconhecimento de suas histórias por parte da história oficial, que é permeada pela hegemonia eurocêntrica –, unindo os fios do presente e do passado, num processo ativo de desalienação.

Segundo essa acepção, a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (BRASIL, 1996) estabeleceu o que considera hoje necessário para transmitir aos alunos nas aulas de história:

Art. 26 – Os currículos do Ensino Fundamental e Médio devem ter uma base nacional comum, a ser complementada em cada sistema de ensino e estabelecimento escolar, por uma parte diversificada, exigida pelas características regionais e locais da sociedade, da cultura, da economia e da clientela.

Parágrafo 4º - O ensino de História do Brasil levará em conta as contribuições das diferentes culturas e etnias para a formação do povo brasileiro, especialmente das matrizes indígenas, africana e europeia.

Nesse caminho, a LDB (1996) afirma que as mudanças no ensino de História exigiram uma formação para a cidadania, um posicionamento de sujeitos críticos e conscientes, capazes de interpretar e mudar a realidade, de procurar soluções possíveis para os problemas detectados em sua comunidade, de valorizar o patrimônio sociocultural (próprio e de outros povos) e de respeitar as diferenças culturais, evitando qualquer tipo de discriminação e exclusão social.

Levamos em consideração também para a abordagem desse assunto pela Base Nacional Comum Curricular (BNCC), que é um documento de caráter normativo que define o conjunto orgânico e progressivo de aprendizagens essenciais que todos os alunos devem desenvolver ao longo das etapas e modalidades da Educação Básica, de modo a que tenham assegurados seus direitos de aprendizagem e desenvolvimento, em conformidade com o que preceitua o Plano Nacional de Educação (PNE, 2014)<sup>13</sup>. Este documento normativo é aplicado exclusivamente à educação escolar, tal como a define o § 1º do Artigo 1º da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB, Lei nº 9.394/1996)<sup>14</sup>, e está orientado pelos princípios éticos, políticos e estéticos que visam à formação humana integral e à construção de uma sociedade justa, democrática e inclusiva, como fundamentado nas Diretrizes Curriculares Nacionais da Educação Básica. (DCN)<sup>15</sup>.

A própria BNCC destaca que os critérios de organização das habilidades (com a explicitação dos objetos de conhecimento aos quais se relacionam e do agrupamento desses objetos em unidades temáticas) expressam um arranjo possível (dentre outros). Portanto, os agrupamentos propostos não devem ser tomados como modelo obrigatório para o desenho dos currículos. Desse modo, o professor pode adaptar seus conteúdos utilizando a cultura digital como orienta a 5ª competência geral da BNCC já mencionado em capítulo anterior.

Na obra *Educação e novas tecnologias: um repensar*, as autoras Brito e Purificação (2006, p. 97) concluem seu estudo mostrando que o grande desafio que se apresenta aos educadores do século XXI consiste em pensar, refletir, analisar e discutir sobre as possibilidades

---

<sup>13</sup> Art. 1º É aprovado o Plano Nacional de Educação - PNE, com vigência por 10 (dez) anos, a contar da publicação desta Lei, na forma do Anexo, com vistas ao cumprimento do disposto no art. 214 da Constituição Federal. BRASIL. Lei nº 13.005 de junho de 2014.

<sup>14</sup> BRASIL. Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Diário Oficial da União, Brasília, 23 de dezembro de 1996. Disponível em: [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/leis/L9394.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/L9394.htm). Acesso em: 26 jul 2022.

<sup>15</sup> BRASIL. Ministério da Educação; Secretaria de Educação Básica; Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão; Secretaria de Educação Profissional e Tecnológica. Conselho Nacional de Educação; Câmara de Educação Básica. Diretrizes Curriculares Nacionais da Educação Básica. Brasília: MEC; SEB; DICEI, 2013. Disponível em: [http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com\\_docman&view=download&alias=13448-diretrizes-curriculares-nacionais-2013-pdf&Itemid=30192](http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=13448-diretrizes-curriculares-nacionais-2013-pdf&Itemid=30192). Acesso em: 16 jul 2022.

e resultados da utilização das tecnologias da informação e da comunicação no processo educacional, pois a educação do futuro é aquela que deve proporcionar a formação de cérebros para a cooperação, para a relação harmoniosa entre os seres que habitam nosso planeta.

Assim, é importante que os professores aprendam a usar pedagogicamente as tecnologias sem esquecer suas experiências e os distintos saberes que adquiriram ao longo de sua vida profissional.

Dessa maneira, o uso das tecnologias deve iniciar no curso de graduação em História, objetivando instrumentalizar o aluno (futuro professor) para a pesquisa e docência, na construção de banco de dados, participação em grupos de estudos via rede, utilização e domínio de aplicativos educacionais, entre outros. Assim, a formação do professor de História deve acompanhar as mudanças advindas da nova realidade, possibilitando ao graduando ser capaz de compreender, de ser crítico, de ser agente de transformação.

Além disso, é fato que as tecnologias em si não garantem a eficiência do processo ensino-aprendizagem, porém, devem ser consideradas como uma alavanca de inovações pedagógicas a serviço da construção de saberes de forma autônoma e comprometida. É lamentável quando um professor de História pouco se interessa por se apropriar destas novas tecnologias para seu benefício pedagógico, meramente por falta de qualificação ou comodismo. Efetivamente, as escolas precisam auxiliar e proporcionar aos educadores cursos de formações, porém, mesmo que estas capacitações não ocorram dentro do espaço escolar, a gama de informações e tutoriais disponíveis atualmente nas redes sociais são diversas e abundantes, auxiliando o profissional a caminhar com as próprias pernas e a explorar este novo cenário tão rico e vasto. Moran complementa, que:

“A educação escolar precisa compreender e incorporar mais as novas linguagens, e o professor deve dominar as possibilidades de expressão para esta mídia”. Assim, é importante que as tecnologias sejam incorporadas num curto espaço de tempo e a formação do professor não deve ficar em descompasso com o avanço das tecnologias. (MORAN, 1997, p. 10).

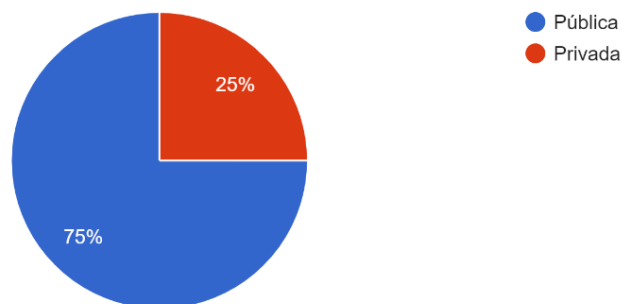
Por conseguinte, as tecnologias norteiam a possibilidade de novas práticas pedagógicas e ao professor delega-se o papel de mediador desse processo, direcionando o educando no sentido de transformar informações em conhecimento/aprendizagem. Assim, este estudo pode ampliar essa visão de educar para além do giz e do quadro negro, aproveitando as possibilidades que as tecnologias oferecem em prol de uma educação interessante e de qualidade.

Portanto, ensinar História é possibilitar condições para que o aluno aprenda a aprender por si mesmo, que segundo Schmidt (2004, p.57) é trabalhar com o senso crítico para “entender que o conhecimento histórico não é adquirido como um dom”, mas por meio de pesquisas e descobertas. Desta maneira, a sala de aula não representa somente espaço de transferência de conhecimentos, trata-se de um recinto favorável a vivências, troca de experiências e formação de relações entre educadores e educandos.

Para analisar a prática do docente de história e sua adaptação com as novas tecnologias educacionais, aplicamos um questionário com o escopo de obter dados sobre essa adaptação. Para tanto, foram entrevistados uma média de 20 professores de História tanto da rede privada quanto da rede pública de ensino no município de São Luís do Maranhão, utilizando o Google Forms de forma quantitativa/ qualitativa. Abaixo, podemos ver os resultados obtidos.

Como o gráfico abaixo mostra a maioria dos professores entrevistados atuam na rede pública de ensino.

**Gráfico 1 – Instituição escolar que leciona a disciplina de História**



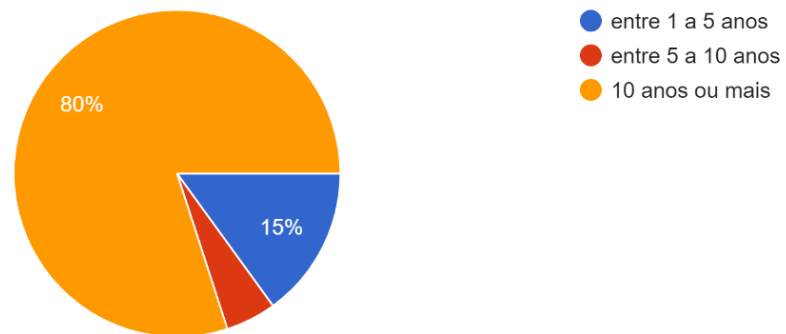
Fonte: Google forms, acervo pessoal da autora.

Outro fator importante a ser considerado é o tempo de experiência em sala de aula desse docente, levando em consideração sua bagagem teórica e vivências práticas no ambiente escolar. Desta forma, observamos que mais de 80% dos entrevistados possuem mais de 10 anos de práxis educacionais, como mostra.

### Gráfico 2 – Tempo de experiência como docente

Sua experiência como docente da disciplina de História

20 respostas



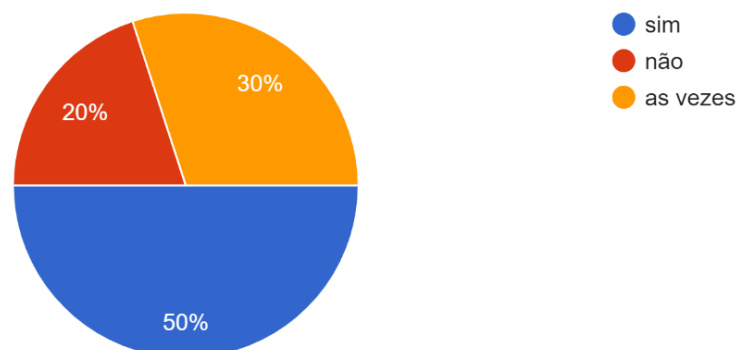
Fonte: Google forms, acervo pessoal da autora.

Ao serem questionados se o acesso à internet e a computadores eram descomplicados, a maioria respondeu que sim, mas ainda percebemos que 20% desses profissionais não têm subsídios necessários para suas práxis em sala de aula facilitada pela instituição escolar.

### Gráfico 3 – Facilidade no uso e o acesso de internet e computadores na escola

O uso da internet e de computadores na sua escola é de fácil acesso?

20 respostas



Fonte: Google forms, acervo pessoal da autora.

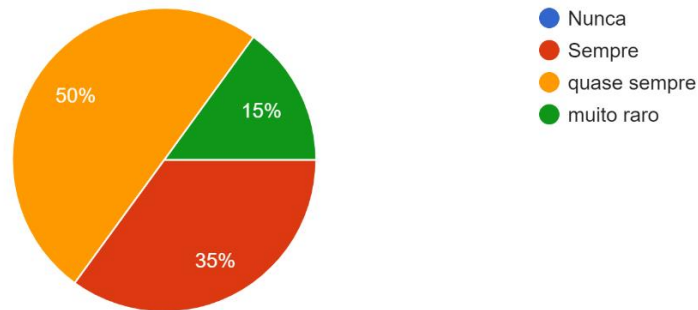
Outra questão levantada que verdadeiramente satisfizes a feitura deste trabalho foi a ciência que grande parte desses profissionais já utilizam com frequência em suas aulas as ferramentas tecnológicas, desenvolvendo o domínio sobre as mesmas.



### Gráfico 4 – Uso regular de recursos tecnológicos em sala de aula

Você usa recursos tecnológicos com que frequência em suas aulas?

20 respostas



Fonte: Google forms, acervo pessoal da autora.

Quando questionados se estão buscando aperfeiçoar suas práxis pedagógicas através da aquisição de novos conhecimentos relacionados às tecnologias, as respostas foram muito satisfatórias, demonstrando desta maneira o quanto os professores de História, atualmente, preocupam-se em acompanhar as novas tendências pedagógicas com o uso de novas tecnologias.

### Gráfico 5 – Pesquisa contínua e formação sobre o uso e aplicação de tecnologias em sala de aula

Você como professor, tem buscado formação contínua sobre o uso de tecnologias em sala de aula?

20 respostas



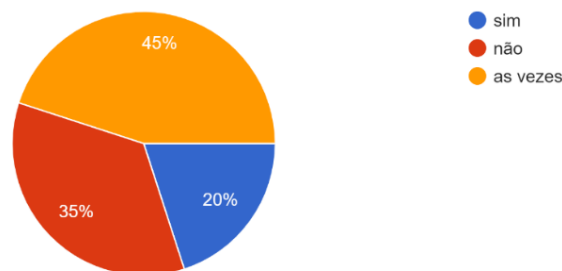
Fonte: Google forms, acervo pessoal da autora.

Outra questão levantada de suma importância foi a mediação da escola em oportunizar aos educadores capacitações qualificadas sobre as novas ferramentas multimídias e aplicativos de ensino. Infelizmente, percebemos pela resposta dos entrevistados que 35% dessas instituições escolares não investem na capacitação docente. Consideramos ainda um número alarmante, já que vivemos uma realidade de uso constante de tecnologias em sala de aula, cenário compelido pela pandemia.

### Gráfico 6 – Investimento na capacitação do professor para uso e aplicação de TIC's e novas metodologias

A escola em que você trabalha tem investido na sua capacitação docente para utilização e aplicação de novas tecnologias e metodologias ativas de ensino?

20 respostas



Fonte: Google forms, acervo pessoal da autora.

Ao serem questionados sobre sua adaptação com as novas tecnologias e metodologias de ensino, muitos responderam de forma favorável para a fácil adaptação, porém, ainda percebemos que alguns profissionais ainda não se sentem habilitados e capacitados a trabalhar com estes recursos em sala de aula, como podemos ver:

Como tem sido a sua adaptação com as novas tecnologias e metodologias de ensino?

20 respostas

Um contínuo desafio.

No começo foi difícil, mas com o tempo fui me adaptando as novas tecnologias.

De acordo com as inovações, buscamos utilizar as ferramentas que a tecnologias buscam ajudar no trabalho pedagógico de sala de aula

Difícil, devido muitas vezes à falta de suporte tanto técnico, quanto pedagógico.

Considero eficaz, embora os recursos tecnológicos não estejam disponíveis nas escolas. Muitas vezes, para usar um datashow, por exemplo, tenho que levar de casa, pois os que a escola tem, quase sempre estão quebrados. Quanto às tecnologias digitais, tenho investido muito tempo de estudo na área. Já aprendi a desenvolver aplicativos e pretendo desenvolver um projeto de letramento digital junto com os estudantes, assim que eu terminar meu curso de mestrado. Outro área na qual pretendo investir tempo de estudo é na robótica, futuramente.

No entanto, quero deixar claro que isso parte do meu próprio interesse, pois não encontro nas escolas nenhum suporte ou apoio. Aliás, as escolas não fornecem nem mesmo pincel para quadro branco.

Sempre faço uso dos recursos tecnológicos em sala, mas existe uma diferença entre o recurso tecnológico e as metodológicas que usamos para explorá-lo, a escola que trabalho disponibiliza tanto o recurso quanto curso de aperfeiçoamento e condições para o melhor uso das tecnologias e metodologias de ensino no chão de escola.

Não tive grandes dificuldades para me adaptar às novas ferramentas tecnológicas, mas tive que buscar esse conhecimento por conta própria, pois não recebi a formação adequada. Busquei especialmente por conta da urgência que o ensino remoto impôs, aprendendo a manejar com a suíte do Google, o Zoom e a plataforma Wakke. Aprendi assistindo vídeos tutoriais no YouTube. Quanto a outras ferramentas como montagem de slides, apresentações em data-show e pesquisas na Internet eram recursos que eu já utilizava há bastante tempo.

Tenho tido facilidade. Com o cenário pandêmico tive que buscar várias tecnologias novas e foi fácil fazer essa adaptação.

Boa.

Tem sido satisfatória.

Fonte: Google forms, acervo pessoal da autora.

Daros e Camargo (2018, p. 30) salientam que, independentemente da implementação de um modelo ou uma nova estratégia inovadora, toda prática educativa deve ter caráter intencional e necessita de planejamento e sistematização. Nesse sentido, é fundamental que seja explicitada a concepção de educação que se tem como elemento norteador, ou seja, precisa-se ter clareza de qual é a função social da escola e da universidade, de para que se ensina e de quais resultados se espera por meio do ensino que se propõe.

Assim, o uso das TICs e sua emergência no panorama pandêmico deve motivar a expansão e inclusão das mesmas na vida de todos, não diferentemente no âmbito escolar. Conseqüentemente, essa abordagem apontou novas possibilidades de ensino, certo de que tudo deve ser ponderado, pensado e organizado pelo professor, pois é ele quem planeja e esquematiza os objetivos de seu trabalho. Destarte, as TICs na disciplina de História são ferramentas de ensino, visando sempre a melhoria da qualidade da práxis pedagógica e a formação crítica dos alunos, neste caso, da educação básica.

Sendo assim, o uso da gamificação como estratégia para envolver os alunos no aprofundamento de novos saberes e se apropriarem de temas transversais dentro da disciplina de História são tão improteláveis que são os direitos humanos. Portanto, faz-se necessária a importância da discussão desses temas de forma gamificada nas aulas, algo que abordaremos a seguir.

### 3.2 A importância da discussão sobre os Direitos Humanos de forma gamificada nas aulas de História

Daros e Camargo (2018) recordam que o modelo de educação para o século XXI, discutido na Declaração Mundial sobre Educação Superior (ORGANIZAÇÃO DAS NAÇÕES UNIDAS PARA A EDUCAÇÃO, A CIÊNCIA E A CULTURA, 1998), defende a necessidade do aprimoramento dos projetos educacionais e aponta para a busca de novas posturas, visando à formação de uma mão de obra qualificada, atendendo, assim, às demandas da sociedade. Além disso, o documento também destaca como as rápidas inovações, por meio das tecnologias de informação e de comunicação, mudarão ainda mais o modo como o conhecimento é desenvolvido, adquirido e transmitido.

No documento, o ensino de conteúdos voltados à temática dos direitos humanos na formação e qualificação discente necessita transcender a mera exposição de textos ou aulas expositivas sobre o assunto. Além disso, o conteúdo pressupõe o domínio de diversos saberes frente a determinadas vivências sociais peculiares a cada estudante.

O esmorecimento do alunado pelas aulas costumeiras de História era perceptível em sala de aula, porém restava nítido o interesse e o anseio dos alunos por aulas reflexivas e argumentativas com temas de guerras mundiais ou nacionais e eventos históricos envolvendo lutas por direitos, com destaque maior para os eventos durante a Segunda Guerra Mundial, em especial o Holocausto.

Tamanha fascinação evidencia a influência de uma cultura da violência entre os estudantes, em decorrência de contextos familiares marcados pela violência doméstica<sup>16</sup> ou através da exposição à mídia que trata da violência como espetáculo ou em função de aspectos de uma violência urbana que se faz presente em nosso país.

Desse modo, as questões relacionadas à violência e à intolerância, seja pelo fascínio dos estudantes para com relatos violentos e governos totalitários, seja pela constatação de que lecionamos para adolescentes inseridos em um contexto de violência sociocultural, e que não motivam-se mais por aulas “tradicionais”, magistrocêntricas, mas que cooperavam e engajavam-se em games e na utilização de tablets, Ipad e seus smartphones, motivaram-nos a desenvolver a pesquisa voltada para a gamificação e os direitos humanos, repercutindo de forma positiva em sala de aula.

---

<sup>16</sup> O Ministério da Mulher, da Família e dos Direitos Humanos (MMFDH) disponibiliza informações sobre as cinco formas em que as violações domésticas podem acontecer - seja a violência física, sexual, psicológica, moral ou patrimonial. No primeiro semestre de 2022, a central de atendimento registrou 31.398 denúncias e 169.676 violações envolvendo a violência doméstica contra as mulheres no Brasil. <https://www.gov.br/mdh/pt-br/assuntos/noticias/2022/eleicoes-2022-periodo-eleitoral/brasil-tem-mais-de-31-mil-denuncias-violencia-contra-as-mulheres-no-contexto-de-violencia-domestica-ou-familiar>. Acesso em: 16 de nov 2022.

Todo professor conhece a árdua tarefa de estimular e manter a motivação do aluno e da dificuldade de encontrar técnicas e métodos confiáveis e válidos para isto; além de que manter o aluno motivado é tão difícil quanto motivá-lo. Este subcapítulo, dessa forma, propõe-se a discutir as contribuições da gamificação de conteúdos como recurso didático de motivação e facilitador da aprendizagem nas aulas de história utilizando os temas transversais dos direitos humanos.

Atualmente, existem novas formas de produzir e desenvolver conteúdos diferenciados para o ambiente de aprendizagem que surgiram com a evolução das tecnologias digitais para auxiliar à educação. Aliadas as novas contribuições da cultura digital, existem diversas metodologias que possibilitam novas maneiras de ensinar e sua criação tem base nos paradigmas de orientação ao objeto da tecnologia da informação, sistemas tutoriais inteligentes e metodologias ativas.

Aguiar (2003) aponta que os jogos não são apenas uma forma de entretenimento para gastar energias das crianças e jovens, mas meios que contribuem e enriquecem o desenvolvimento intelectual.

É importante lembrar que ao aplicar um jogo, “não pode ser deixado ao livre arbítrio nem muito menos deixar de ser utilizado como uma estratégia educativa fundamental” (JARES, 2007, p. 16). Nessa linha, o docente não aplica o jogo apenas como um instrumento de entretenimento, mas carrega consigo uma carga valorativa com intencionalidade de transmitir um determinado saber.

A finalidade principal de gamificar as aulas de História é colocar os alunos, individualmente ou em grupo, a participarem em diferentes atividades com o intuito de tornar a aula mais prazerosa e lúdica, mas com o escopo claro de que os alunos aprendam algo. Substituir uma aula “tradicional” por uma atividade, em especial o jogo didático, atrai os alunos a participarem, de livre vontade, sem terem a preocupação de falhar. Com “aula tradicional”, neste caso refiro-me a uma sala de aula com o professor a transmitir a matéria, em forma de diálogo com os seus alunos. Diversificar os tipos de atividades, permitirá, em sala de aula, “um deslocamento do espaço, da ordem, das medidas, dos horários, das imposições disciplinares, da avaliação, das provas, numa palavra, da obrigação”, sem os estudantes aperceberem-se da interação entre si, a contribuição e partilha de opiniões que se possam complementar entrando num processo de aprendizagem diferenciada afirma Andrade (ANDRADE, 2007, p. 92).

Precisamos ressaltar que este estudo não tem a intenção de colocar as aulas, ditas tradicionais, à parte; apenas manifestar que, existem distintas formas de tornar as aulas mais participativas. Amparando-nos na afirmação do autor Jares, temos:

Hoje em dia não escapa a ninguém a importância que o jogo tem no desenvolvimento da personalidade, fundamentalmente nas primeiras etapas do desenvolvimento humano, e como instrumento para a aprendizagem de determinados valores. Os jogos não são neutros e, dado que têm uma especial incidência nos primeiros anos de vida, quando vida e jogo se confundem, devemos prestar atenção à forma como as crianças jogam. Mas também os jovens e adultos (JARES, 2007, p. 13).

Durante o jogo, nas aulas de História, percebemos a disposição dos discentes e a motivação à aprendizagem, por sua vez, a gamificação possibilita aos estudantes uma abordagem dos conteúdos lecionados, que coloque à prova os seus conhecimentos e façam uma autorregulação das suas aprendizagens mediadas pelo professor.

Ao jogar, os alunos não percebem de imediato, que estiveram num processo de aprendizagem, em colaboração e cooperação com os colegas e que se divertem enquanto o fazem. Desta maneira, esta abordagem desvia o foco do professor e coloca o aluno como centro da atenção, como propõe o professor Rui Lima no seu webinar:

Uma pedagogia centrada no aluno, só dá oportunidade de nós trabalharmos especificamente com cada aluno, de nós chegarmos às características de cada aluno e o aluno ter também a capacidade de gerir os seus ritmos e de gerir as suas capacidades e as suas dificuldades também. O conhecimento nunca deve ser colocado de lado [...] (LIMA, 2020, n.p.).

É inegável que a era digital, já marcou o ambiente escolar, na medida em que os professores recorrem a computadores, a smartphones e ao acesso à internet como um auxílio das suas aulas, principalmente em resultado da pandemia e modelos híbridos de ensino. Atualmente, os jogos estão mais presentes no nosso cotidiano e, em diversas áreas, podem ser encontrados e usados como ambientes gamificados com a contribuição de contextos motivacionais com base em desafios emocionantes, recompensas ou colaboração entre os estudantes.

Por isso, tornou-se mais fácil através de vídeos e aplicativos com realidade aumentada por exemplo, mostrar a tragédia da 2ª Guerra Mundial e como ela resgatou e trouxe um novo patamar à discussão sobre os direitos humanos. Além disso, o advento da ONU em 1945 e a prioridade de todos os povos do planeta em evitar a eclosão de novas barbáries possibilitou, em 1948, a promulgação da *Declaração Universal dos Direitos do Homem*, realçando a preocupação com o respeito aos direitos humanos em todos os países do mundo, estabelecendo

uma mudança de valores na sociedade global, resgatando os princípios da liberdade, da igualdade, da equidade e diversidade do ser humano.

Tomando todo esse contexto como alicerce, aventuramo-nos nas aulas de História sobre a Segunda Guerra Mundial, trabalhando o ensino dos direitos humanos de forma gamificada, trazendo à tona assuntos tão atuais que fazem parte do cotidiano desse indivíduo, almejando despertar uma consciência crítica e cidadã do seu processo histórico e social. Tudo isso será descrito no subcapítulo a seguir, analisando a construção do produto desde as etapas didáticas, sua aplicação em sala de aula e a produção de um ebook para auxiliar os professores interessados em aplicar esta estratégia simples, mas eficaz em sala de aula.

### 3.3 Sequência didática para utilização do e-book: educação em Direitos Humanos: como gamificar as aulas de História

Direitos Humanos são aqueles que o indivíduo possui simplesmente por ser uma pessoa humana, por sua importância de existir, tais como: o direito à vida, à família, à alimentação, à educação, ao trabalho, à liberdade, à religião, à orientação sexual e ao meio ambiente sadio, entre outros. (BRASIL, 2013, p. 07).

Esta afirmação nos leva à reflexão que todos os seres humanos são importantes e possuem direitos indivisíveis só pelo ato de existir, uma dicotomia do que de fato vivenciamos no mundo atual com todas as suas disparidades, buscando de forma frenética a busca pelo poder, não respeitando os direitos básicos dos cidadãos, coisificando-os, desta forma, torna-se necessário e urgente transformar esta realidade, a qual acreditamos que somente será viável através da Educação e Cultura em Direitos Humanos, possibilitando o exercício e o protagonismo de uma cidadania ativa dos indivíduos em nossa sociedade.

Nessa estrada, a consciência de igualdade entre os cidadãos e de seus direitos inalienáveis constituídos por lei não se faz presente somente na Constituição Federal de 1988, mas no próprio documento da Declaração Universal dos Direitos Humanos, 1948, e leva-nos a indagar se os direitos humanos servem eficazmente à luta dos excluídos, dos explorados e minorias.

Santos (2014, p. 31) afirma que sendo os direitos humanos a linguagem hegemônica da dignidade humana, eles são incontornáveis e os grupos sociais oprimidos não podem deixar de perguntar se os direitos humanos, mesmo sendo parte da mesma hegemonia que consolida e legitima a sua opressão, não poderão ser usados para subversão.

Ora enquanto discurso de emancipação, os direitos humanos foram historicamente concebidos para vigorar apenas do lado de cá da linha abissal, nas sociedades metropolitanas. Tenho vindo a defender que esta linha abissal, que produz exclusões radicais, longe de ter sido eliminada com o fim do colonialismo histórico, continua sob outras formas (neocolonialismo, racismo, xenofobia, permanente estado de exceção na relação com terroristas, trabalhadores imigrantes indocumentados, candidatos a asilo ou mesmo cidadãos comuns vítimas de políticas de austeridade ditadas pelo capital financeiro). O direito internacional e as doutrinas convencionais dos direitos humanos têm sido usados como garantes dessa continuidade. (SANTOS, 2014, p. 32).

Castilho (2016, P.148) afirma que embora a Constituição Federal de 1988 tenha representado a criação de um marco jurídico para a elaboração de propostas educacionais pautadas nos direitos humanos, somente em 1996 surgiu a primeira versão do Programa Nacional de Direitos Humanos (PNDH), conduzido pelo MEC – a promoção e a garantia da educação e cultura em direitos humanos só apareceriam em 2003, com o Plano Nacional de Educação em Direitos Humanos (PNEDH).

É dizer, o Plano Nacional de Educação em Direitos Humanos incentiva os professores a tomarem iniciativas de preparação de materiais para abordagem dos direitos humanos em sala de aula. Conforme o próprio PNEDH prescreve, esta sequência didática inicial terá como um dos seus principais escopos que os estudantes conheçam e pratiquem os direitos humanos, positivados como direitos e garantias fundamentais na Constituição Brasileira de 1988, contribuindo para a formação de sujeitos de direito, observando também outras dimensões do PNEDH, como a apreensão de conhecimentos sobre os direitos humanos historicamente constituídos, a afirmação dos valores e práticas que afirmem a cultura dos direitos humanos na sociedade, buscar o desenvolvimento de uma consciência histórica pautada no respeito aos direitos humanos, exercitar o trabalho em grupo e a construção coletiva.

Destarte, o PNEDH (BRASIL, 2007, p. 24) direciona que os professores trabalhem com a linguagem e o material didático contextualizados, sendo então muito pertinente o desenvolvimento desta sequência didática e a elaboração de um e-book para orientação dos professores na gamificação de suas aulas, como recurso didático metodológico.

Desta maneira, a educação em direitos humanos deve favorecer também uma cultura universal dos direitos humanos, exercitando o respeito e a tolerância ao outro e às diferenças, refletindo sobre a construção de uma sociedade mais democrática.

Apelamos, então, não estatuir um caminho, mas lançar luz sobre o tema dos direitos humanos, nas aulas de História, nutrindo o docente de história com algumas estratégias gamificadas, um conhecimento teórico e prático, que contribua para mudança de postura, em



sua atuação como profissional, e agregue ao seu trabalho mais valor e experiência, em uma perspectiva de identificação, discussão e solução de problemas, com base na realidade de cada um dos professores(as) que tenham acesso a esta sequência didática e e-book.

Assim, almejando trabalhar com todos estes princípios, realizamos uma sequência didática operatória, aplicada aos alunos da 3ª série do Ensino Médio da Escola Adventista da Cohab (CAC), localizada no bairro da Cohab em São Luís-MA. Sua localização aproxima-se de uma área vulnerável à violência, pois fica muito próxima do bairro Vila Isabel Cafeteira, um bairro com baixos índices de desenvolvimento humano e bastante propenso à periculosidade. Desse modo, temos alguns alunos moradores dessa região compondo o quadro discente da escola.

Em seguida, tivemos as sessões de apreensão do corpus, contabilizando dez encontros, sendo cada um deles composto por um tempo de 50 minutos. Esta estimativa pode variar conforme a necessidade e disponibilidade do professor e de cada escola. Abaixo segue nossa sequência didática:

1. **Sondagem:** aulas 1 e 2 - iniciamos a primeira aula sobre a Segunda Guerra Mundial com uma sondagem sobre o tema: perguntamos quais conhecimentos os alunos possuíam sobre a segunda guerra mundial e quais impressões o tema despertava, explicamos também aos discentes os objetivos e a forma como as aulas seriam organizadas e trabalhadas.

O conteúdo foi explanado com slides e documentários através de vídeos disponíveis no canal do youtube “*Heróis do Dia D - Desembarque em Omaha Normandia - Discovery Channel - Documentário em HD*”<sup>17</sup>. Após a visualização dos slides e do documentário, os alunos foram questionados sobre as causas e consequências da guerra não somente para os países envolvidos, mas também para a sociedade como um todo.

2. **Problematização:** Aulas 3 e 4 - Para identificação do conhecimento prévio dos alunos sobre os direitos humanos, os alunos responderam uma problematização sobre o Holocausto e intolerância religiosa, compartilhando ideias sobre o tema em forma de debates:

- Ainda existem relações com o que ocorreu no Holocausto e os acontecimentos de intolerância em nossa atual sociedade? Justifique.

- Quais as principais falhas em direitos humanos e como resolver essa problemática?

A problematização proposta pela professora foi organizada da seguinte forma: os alunos foram divididos em grupos e receberam os documentos impressos para discussão em sala, após a leitura deveriam ler o texto base, analisar e descrever os seguintes itens:

---

<sup>17</sup> Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=HCQ3Gu5j2Sc>. Acesso em: 03 fev 2022.

- a) Quem foi Anne Frank e qual o contexto histórico vivenciado por ela e seus familiares?
- b) Quais os questionamentos realizados nas cartas? Identifique quais direitos humanos foram violados durante o Holocausto.
- c) Relacione as teorias da Raça Ariana com o Racismo Científico de Herbert Spencer e Francis Galton do século XIX.

Texto Base, retirado do site da Nova Escola<sup>18</sup>:

*Anne Frank (1929-1945) era judia e vivia em Amsterdã com seus pais e irmãos. Escrito entre junho de 1942 e agosto de 1944, o diário de Anne traz os registros de como sua família vivia escondida no anexo secreto de um escritório durante a ocupação nazista em Amsterdã. Encontrados e presos pela Gestapo em agosto de 1944, Anne e seus familiares foram enviados para campos de concentração, ela foi para o campo de Auschwitz, no qual ficou até morrer, no fim de fevereiro, ou início de março, de 1945, provavelmente pela contaminação por tifo.*<sup>19</sup>

As aulas foram estruturadas para que os estudantes conseguissem problematizar os documentos históricos em todas as suas etapas. Para enriquecimento da aula, indicamos o site do Museu do Holocausto<sup>20</sup>, de Curitiba, que pode ser utilizado para embasamento do professor e também, caso tenha a oportunidade de um ambiente de pesquisa on-line, o site pode ser explorado pelos estudantes. Além disso, outra proposta de site se refere ao Memorial do Holocausto<sup>21</sup>, de São Paulo, onde se pode entrar em contato com muitos relatos de sobreviventes dos campos de concentração durante o período da Alemanha nazista.

Para as discussões sobre intolerância religiosa, foram sugestionados alguns sites<sup>22</sup> como fontes norteadoras de pesquisas para o embasamento teórico dos estudantes, proferindo

<sup>18</sup>Disponível em: <https://novaescola.org.br/planos-de-aula/fundamental/9ano/historia/o-nazismo-e-o-holocausto/5113>. Acesso em: 03 fev 2022.

<sup>19</sup>Disponível em: <https://nova-escola-producao.s3.amazonaws.com/9yPyczegkeFexycS72ab6QGhJz6C4dntrh8dqeVSzrPdWX4TkAWUD8sxQPpp/anne-frank.pdf>. Acesso em: 25 jan 2022.

<sup>20</sup> Disponível em: <http://www.museudoholocausto.org.br/depoimentos/> Acesso em: 01 fev 2022.

<sup>21</sup> Disponível em: <http://www.memorialdoholocausto.org.br/> Acesso em: 01 fev 2022.

<sup>22</sup>**Ouçam o grito delas.** Disponível em [https://www.acn.org.br/relatorio-oucam-o-grito-delas/?gclid=Cj0KCOiAveebBhD\\_ARIsAFaAvrGTdu8isBzY9SXjLmDidJPIQg\\_fvQMT8ewDQF0ch4Rv7mkVgH2gXLoaArRREALw\\_wcB](https://www.acn.org.br/relatorio-oucam-o-grito-delas/?gclid=Cj0KCOiAveebBhD_ARIsAFaAvrGTdu8isBzY9SXjLmDidJPIQg_fvQMT8ewDQF0ch4Rv7mkVgH2gXLoaArRREALw_wcB). Acesso em: 20 out 2022.

**Intolerância Religiosa: o racismo cultural.** Disponível em: [https://www.geledes.org.br/intolerancia-religiosa-o-racismo-cultural-que-vem-desde-a-colonizacao/?gclid=Cj0KCOiAveebBhD\\_ARIsAFaAvrGcrJppSDBafWqNy5Uxu02mMcy5XqfHTfm6n6TrVm17NDvCmBwB9caApBTEALw\\_wcB](https://www.geledes.org.br/intolerancia-religiosa-o-racismo-cultural-que-vem-desde-a-colonizacao/?gclid=Cj0KCOiAveebBhD_ARIsAFaAvrGcrJppSDBafWqNy5Uxu02mMcy5XqfHTfm6n6TrVm17NDvCmBwB9caApBTEALw_wcB). Acesso em: 20 out 2022.

suas opiniões, ganhando voz em sala de aula, sendo protagonistas na construção do seu aprendizado histórico e social, partindo de suas vivências de mundo.

Os alunos, ao final do debate, responderam um questionário no google forms sobre intolerância religiosa e sua relação com o Holocausto que segue abaixo com objetivo de análise dos comentários mais relevantes, já que algumas respostas foram muito repetitivas:

Perguntas	Respostas dos alunos
<p>A discriminação e a perseguição com base na crença religiosa são um fenômeno crescente em todo o mundo. Os cristãos ainda se mantêm no topo das estatísticas como o grupo religioso mais perseguido e odiado do mundo. Você concorda com esta afirmação? Discorra sobre ela.</p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Fé cristã é hoje a religião mais perseguida do mundo. Esta situação implica o fato de que hoje todas as Igrejas Cristãs e Comunidades Eclesiais têm seus mártires. Os cristãos de hoje não são perseguidos porque são ortodoxos ou ortodoxos orientais, católicos ou protestantes, mas porque são cristãos. O martírio hoje é ecumênico, e é preciso falar de um verdadeiro e próprio ecumenismo dos mártires.</li> <li>• Discordo, na sociedade contemporânea, na minha opinião, os cristãos deixaram de ser o grupo mais perseguido, pois, vemos um crescente no número de casos de discriminação para as religiões de origem africana ou árabes.</li> <li>• O cristianismo em contrapartida vem se tornando a religião mais popular no mundo.</li> <li>• Sim. Existe um certo preconceito entre religiões, onde uma se acha melhor do que a outra. Sendo que é o mesmo Deus.</li> <li>• Em países anticristãos como China e Coreia do Norte sim, mas em todo mundo não, tendo em vista que no Brasil, os cristãos são perseguidores de outras religiões.</li> <li>• Não, pois os cristãos são mais falados na mídia por serem a maioria, porém no meu ponto de vista outras religiões sofrem mais preconceito e discriminação como o candomblé e o muçulmano.</li> <li>• A intolerância advém do preconceito, então, muitas pessoas estereotipam indivíduos de um certo grupo por ações cometidas em um passado distante por pessoas que se autodeclaravam do mesmo grupo ou casos isolados a qual não convém com os princípios ou crenças desse grupo. Por certo, as religiões que tem a Bíblia como base por séculos sofreram perseguições e foram alvos de ódio, todavia, quando se juntou política e religião mais problemas surgiram, principalmente internos. Sendo assim, apesar dos fiéis sofrerem por causa de suas crenças, no momento em que houve a junção de Estado e religião a hipocrisia tomou destaque nesse meio e a religião, por meio de indivíduos hipócritas,</li> </ul>

	<p>tornou-se um objeto de dominação e opressão. Sob essa lógica, vale mencionar o período da Era Medieval, a qual era fundamentada por princípios cristãos, e que é conhecida por usar a religiosidade como meio dominador. Tendo conhecimento dos fatos dessa época que, graças aos líderes religiosos hipócritas, o cristianismo atualmente no mundo ocidental sofre uma intolerância disfarçada. Por causa dos acontecimentos nessa época, pessoas culpam e julgam toda a comunidade cristã, seja evangélica ou católica, pelo ocorrido, dessa forma, fiéis que nada a ver tem com a Era Medieval são acusados pela maioria agnóstica, atea ou praticantes de outras religiões, por meio de calúnias, piadas, comentários irônicos ou acusações diretas ou indiretas. Ou seja, o ódio contra os cristãos contemporâneos mais é como uma vingança cega por aqueles intolerantes ao cristianismo.</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Eu discordo, por mais que os cristãos sofram discriminação não chega nem perto de outras religiões que tem no Brasil, como o candomblé por exemplo que é muito discriminado e considerado macumba por quem não conhece e não estuda sobre a religião a fundo.</li> <li>• Sim. A intolerância é um fenômeno que está sendo cada vez mais vivenciado e disseminado em nossa sociedade, como um movimento cujo objetivo seria apenas causar terror e discórdia com seus atos extremistas!</li> </ul>
<p>Ainda existem relações com o que ocorreu no Holocausto e os acontecimentos de intolerância em nossa atual sociedade? Justifique.</p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Sim, porque durante o holocausto os mais perseguidos foram os judeus (povo de Deus) fazendo crescer a perseguição aos cristãos até hoje em dia.</li> <li>• Sim, é evidente os resquícios deixados pelo holocausto, pois assim como naquela época, minorias vêm sendo discriminadas, excluídas, tratadas como escórias da sociedade.</li> <li>• Não. O genocídio cometido pelos nazistas não tem relação com o século XXI. Pode haver preconceito nos dias atuais, mas não um genocídio.</li> <li>• Sim, o holocausto acabou, entretanto, permaneceu o preconceito e a intolerância enraizada em várias pessoas.</li> <li>• Sim, tendo em vista que camadas da sociedade como os ciganos que foram mortos no Holocausto ainda são vistos com maus olhos</li> <li>• Sim e não. O que houve lá foi uma intolerância pelo poder, já aqui é intolerância por cultura e conservadorismo. Logo, não é a mesma espécie de intolerância, ainda que isso prejudique grandemente os direitos e poderes naturais do indivíduo.</li> <li>• Não, o holocausto foi algo horrível pra aquelas pessoas, as discriminações e preconceitos que acontecem hoje em dia não chegam perto do terror q foi o holocausto.</li> </ul>

	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Sim, Hitler desumanizou os cidadãos judaicos por meio de propagandas, veículos de comunicação, os colocou em caricaturas e logo o senso de empatia e humanidade dos demais para com os judeus não teve efeito quando os eliminaram. Semelhantemente, estão abafando e mascarando a intolerância religiosa na sociedade por meio de filmes, por exemplo; e se apoiam ao firmar que é um gênero de comédia e outros gêneros (Portas dos Fundos, é um exemplo). Com isso, vai gerar uma acomodação com a situação.</li> <li>• A causa do holocausto foi a intolerância. Nesse caso, a intolerância não era somente religiosa, mas étnica, racial, cultural e sexual. Na contemporaneidade, é difícil indivíduos intolerantes cometerem somente um tipo intolerância.</li> <li>• Sim. Infelizmente a intolerância ocorrida no Holocausto ainda afeta a sociedade moderna. Porém com os avanços da sociedade boa parte das pessoas afetadas tem buscado seus direitos ao longo dos anos, lutando por uma vida sem preconceitos e medo da violência.</li> </ul>
<p>“Templos são invadidos e profanados. Em outros casos, há agressões verbais, destruição de imagens sacras e até ataques incendiários ou tentativas de homicídio. O cenário preocupa adeptos de diversas religiões e, em pelo menos oito Estados, o Ministério Público investiga ocorrências recentes de intolerância. Entre janeiro de 2015 e o primeiro semestre deste ano, o Brasil registrou uma denúncia a cada 15 horas, mostram dados do Ministério dos Direitos Humanos (MDH).” Felipe Resk, José Maria Tomazela e Jonathas Cotrim, O Estado de São Paulo, 12 novembro, 2017.</p> <p><b>O direito à liberdade de expressão garante que todos podem dizer o que se deseja acerca de crenças ou religiões, ainda que isso possa ofender ou desrespeitar a fé de outras pessoas?</b></p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Não, pois as pessoas podem dizer suas opiniões, mais não podem querer ofender aqueles que pensam diferente, precisa haver respeito independente da crença que defenda, opinião é diferente de ofensa.</li> <li>• Não, pois a minha liberdade de expressão não me dá o direito de impedir que outro indivíduo exerça sua própria liberdade</li> <li>• Não. Ofender o outro só porque tem uma opinião diferente da sua, não é correto.</li> <li>• Não, é importante ter ciência do que se está falando, para que não possa ofender alguém ou algum grupo religioso.</li> <li>• Não, até porque isso seria utopia, se você tem liberdade deveria deixar o outro ser livre também</li> <li>• Depende, no campo moral, não pode, não deve. Entretanto, se for no campo da lei, só a lei pode cercear a si mesma, isto é, se fere a lei-que fere de fato (Constituição-proteção à dignidade humana e individual), não pode ocorrer.</li> <li>• A partir do momento que desrespeita a pessoa ou sua religião já não é mais direito.</li> <li>• Não. O direito à liberdade de expressão é limitado assim que inicia o desrespeito. Apesar de ser uma crença/religião diferente do indivíduo, é necessário o respeito pois é o direito do outro ter a sua própria religião e o dever de todo cidadão tolerar.</li> <li>• Certamente não. De acordo com o artigo 208 do Decreto-Lei nº 2.848, caluniar, difamar ou escarnecer de alguém por sua religião é um ato criminoso. Ademais, no artigo 30 da Declaração dos Direitos Humanos declara que não há "nenhuma disposição da presente Declaração poder ser interpretada como o reconhecimento a qualquer Estado, grupo ou pessoa, do direito de</li> </ul>

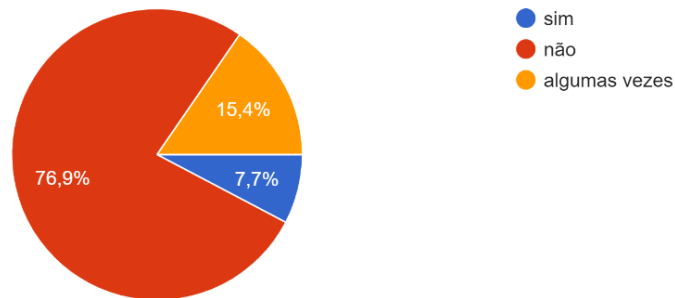
	<p>exercer qualquer atividade ou praticar qualquer ato destinado à destruição de quaisquer dos direitos e liberdades aqui estabelecido", ou seja, a liberdade de expressão é limitada pelo respeito e empatia, pois no momento em que esse limite é ultrapassado há uma infração contra os direitos humanos.</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Não. Realizar atos de violência e vandalismo em geral contra templos religiosos por exemplo, é intolerância religiosa.</li> </ul>
<p>Realizar atos de violência e vandalismo em geral contra templos religiosos é intolerância religiosa? Explique sua resposta tomando como base a Declaração Universal do Direitos Humanos.</p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Sim, toda pessoa tem direito à liberdade de pensamento, de consciência e de religião: este direito implica a liberdade de mudar de religião ou de convicção, assim como a liberdade de manifestar a religião, sozinho ou em comum, tanto em público como em privado, pelo ensino, pela prática, pelo culto e pelos ritos. ”</li> <li>• Sim. Artigo 208 do Código Penal - Decreto Lei 2848/40: "Escarnecer de alguém publicamente, por motivo de crença ou função religiosa; impedir ou perturbar cerimônia ou prática de culto religioso; vilipendiar publicamente ato ou objeto de culto religioso."</li> <li>• Sim, pois ato de vandalismo contra templos religiosos (independente da religião) mostra claramente a intolerância e ódio.</li> <li>• Sim, tendo em vista que segundo os direitos humanos todos são livres para serem e seguir o que quiserem respeitando a liberdade do outro. Por exemplo, cristãos invadirem centros de umbanda acaba contrariando a liberdade que pregam e é "aceita" na sociedade.</li> <li>• Sim. Pois esses atos não são liberdade de expressão, mas sim ataques e ofensas a tais templos que foram recebidos com violência. Não estão se expressando com respeito, mas sim atacando. É um crime por intolerância religiosa. <ul style="list-style-type: none"> <li>• Sim, parágrafo 1: "Todos os estados adotarão medidas eficazes para prevenir e eliminar toda discriminação (...)" e atos de violência e vandalismo se encaixam em discriminação a serem prevenidas.</li> <li>• Sim, pois de acordo com a declaração universal dos direitos humanos a violação ocorre quando há o trabalho escravo; a tortura; as injustiças relacionadas à aplicação das leis de forma injusta; e a falta de liberdade de expressão. Nesse contexto a religião está encaixada em liberdade de expressão.</li> <li>• Sim, porque eles estão desrespeitando a liberdade de outras pessoas exercerem suas religiões. Essas pessoas não aceitam as diferenças, pois vivem presas em uma bolha que elas acreditam ser o certo.</li> <li>•</li> </ul> </li> </ul>
<p>Sintetize qual seria a solução para dirimir a intolerância religiosa no Maranhão, no Brasil, e no Mundo?</p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• As pessoas entenderem que existem crenças e pensamentos diferentes e é preciso haver respeito acima de tudo.</li> </ul>

	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Conscientizando a população de que todos têm o pleno direito de exercer sua crença desde que não fira a outros em nenhum aspecto.</li> <li>• Através de mais denúncias, multas e prisões. Usando a mídia para falar que existe a lei contra intolerância religiosa e, conscientizar as pessoas de que isso é errado.</li> <li>• Leis mais severas com o agressor e maior conscientização e campanhas contra à intolerância religiosa.</li> <li>• Ter leis que favoreçam TODAS as religiões, não misturar política com religião e não entregar o país a uma única religião, acima de tudo pregar a consciência social.</li> <li>• Senso crítico do que é "O normal", bem como a retirada de estereótipos preconceituosos no cotidiano.</li> <li>• Basta as pessoas quererem respeitar e conhecer religião do próximo para compreender que toda religião tem sua importância para cada pessoa.</li> <li>• A educação. A educação é a chave pois irá mudar a mente e a postura dos cidadãos em relação ao outro e a religião do indivíduo, senão, mesmo com as leis e políticas ainda haverá intolerância se a mente do povo ainda tiver o conhecimento errado e a ignorância ampla.</li> <li>• Em 2015, a igreja de Jesus Cristo dos Santos dos Últimos Dias (igreja mórmon), realizou um jantar inter-religioso com líderes de 12 denominações religiosas, com o intuito de fortalecer o relacionamento inter-religioso baseado na empatia e respeito. Portanto, realizar mais eventos como esse é uma benesse social uma vez que ao ver os próprios líderes exercendo a empatia e um relacionamento com indivíduos de diversas religiões, é tendencioso que os fiéis repitam os atos desses líderes, praticando o amor na qual toda religião prega.</li> <li>• Palestras em escolas, acho que a frase "educação vem do berço" pode ser colocada nessa situação. Partindo desse ponto, é fundamental que nas escolas façam palestras pros níveis de ensino em geral aprenderem sobre as religiões um dos outros, bem como a respeitarem suas diferenças.</li> <li>• Através de políticas públicas, sendo essencial o envolvimento da sociedade civil, para que seja alcançado o respeito a todas as religiões.</li> <li>• Primeiramente o governo deveria impor uma lei que assegurasse e garantisse o direito da liberdade de expressão dentro dos direitos humanos, assim cada cidadão poderá ter sua religião respeitando uns aos outros. É necessário também que a população pare de ser tão preconceituosa com os seus diferentes, respeitando suas decisões religiosas.</li> </ul>
--	--

Tabela 2: Fonte: Google forms, acervo pessoal, 2022.

### Gráfico 7 – Você já foi ou se sentiu perseguido por ter uma crença religiosa diferente de outras pessoas?

26 respostas



Fonte: Google forms, acervo pessoal, 2022.



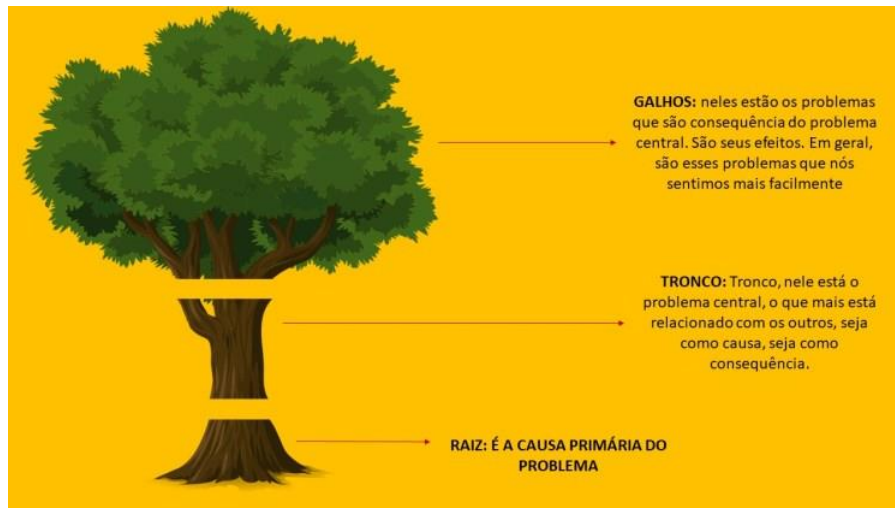
Fonte: acervo pessoal, 2022.

**3. Sistematização:** Aulas 5 e 6 - Os alunos foram distribuídos em equipes para organização e produção através dos conhecimentos adquiridos de uma *Árvore de Problemas* (metodologia ativa), que tem como objetivos:

- Identificação de um tema ou problema central (geralmente aquele que é mais facilmente visível ou sentido) escrito no tronco da árvore;
- Na copa da árvore, escrever-se-á as consequências e efeitos derivados do problema central. As primeiras consequências podem ter consequências secundárias e assim por diante;
- Abaixo do problema central, nas raízes da árvore, são listadas as causas, razões e fatores geradores do determinado problema. Você pode encontrar essas respostas se perguntando o porquê daquele problema existir. Essa parte é fundamental para o bom exercício da ferramenta.

Dessa maneira, o aluno é motivado pelo professor a não se contentar em fazer apenas uma “camada” de raízes, ele deve perguntar o porquê do que está escrito na própria raiz e assim alcançar outras raízes, de segundo, terceiro ou até quarto nível. Quanto mais profundo o aluno for, mais perto chegará das origens sistêmicas do problema central.





Fonte: retirado da internet<sup>23</sup>

d) Uma vez identificados problema, causas e efeitos, pode ser interessante ligá-los com linhas. O resultado é uma *Árvore de Problemas* que ilustra as relações de causa e efeito entre os diferentes níveis, facilitando a visualização global do problema.

Para aplicação da atividade, cada equipe escolheu um artigo da Declaração Universal dos Direitos Humanos, disponibilizados no site da Unicef<sup>24</sup>, para desenvolvimento e discussão da atividade levando em consideração que

A Educação é um instrumento imprescindível para que o indivíduo possa reconhecer a si próprio como agente ativo na modificação da mentalidade de seu grupo e ser promotor dos ideais humanos que sustentam o movimento a favor da paz e dos direitos humanos.

A incorporação das Diretrizes Nacionais para a Educação em Direitos Humanos nos projetos pedagógicos das instituições de ensino quebra a rigidez da educação tradicional, levando em conta as experiências de vida dos participantes, fazendo com que eles despertem para seus direitos. Essa é uma das várias propostas da Educação em Direitos Humanos. (BRASIL, 2013, p. 26).

<sup>23</sup>Disponível em: <https://ferramentasdegestao.com/como-resolver-problemas-com-a-arvore-de-problemas-e-oportunidades/>. Acesso em: 17 jul 2022.

<sup>24</sup> Disponível em: <https://www.unicef.org/brazil/declaracao-universal-dos-direitos-humanos>. Acesso em: 15 fev 2022.



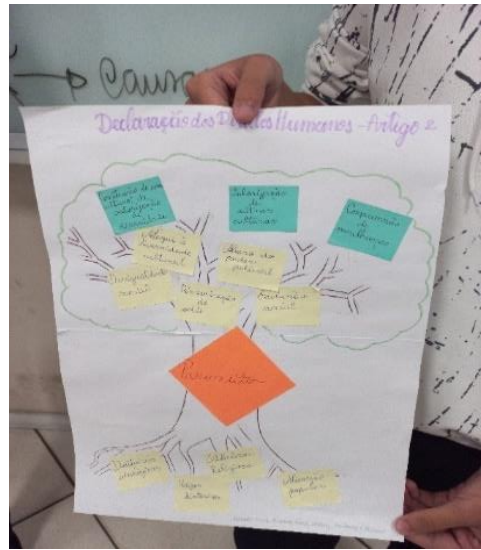
Fonte: Acervo pessoal, 2022



Fonte: Acervo pessoal, 2022



Fonte: Acervo pessoal,



Fonte: Acervo pessoal, 2022

É possível perceber que as contribuições dos discentes foram relevantes já que cada equipe compartilhou e discutiu propostas de soluções para a aplicação e viabilização dos direitos humanos para todos os cidadãos, compartilho abaixo algumas respostas e reflexões dos alunos:

A discussão é o meio em qual se surge uma resposta para um problema.

Achei interessante, o tema foi bem discutido e abordado na sala de aula, os direitos humanos

É necessária para um conhecimento geral

Reforçar para os alunos como o respeito aos direitos humanos é de extrema importância para o progresso da humanidade, sendo essencial trazer acontecimentos históricos em que tais direitos foram violados, para que essa violação não aconteça mais.

Conhecer sobre o contexto histórico dela e os direitos do ser humano da qual ela garante

Em todos os aspectos do nosso dia a dia abordamos direitos humanos, então para que tal possa permear de forma saudável devemos nos informar e aprender mais sobre.

Fonte: Acervo pessoal, 2022. Google forms.

A inquietação que muitos demonstraram durante os debates sobre os artigos da DUDH foi justamente a impunidade e o não cumprimento dos direitos humanos em nossa atualidade, foi um momento ímpar, pois eles reconheceram-se como agentes de transformações desse cenário social e histórico, como afirma DNEDH,

A Educação em Direitos Humanos fundamenta-se na formação ética, crítica e política do indivíduo. A formação ética se atém a preceitos subjetivos: dignidade da pessoa, liberdade, justiça, paz, igualdade e reciprocidade entre as nações são tidos como valores humanizadores. Já a formação crítica implica no desenvolvimento de juízo de valores diante dos cenários cultural, político, econômico e social.

Por fim, a formação política trabalha num ponto de vista transformador, promove o empoderamento, compreendido como a emancipação dos indivíduos para que eles próprios tenham capacidade para defender os interesses da coletividade. Um ponto importante que as Diretrizes Nacionais da Educação em Direitos Humanos defendem é o cotidiano do ambiente educacional – momento em que as teorias são postas em prática e os conhecimentos são produzidos pelas experiências. Essa atmosfera é propícia para a construção dos valores, significados e estabelecimento da cultura dos direitos humanos. (BRASIL, 2013, p. 12 e 13).

**4. Prototipagem e Avaliação:** Aulas 7 a 10 - A última etapa da sequência didática foi a prototipagem, ou seja, a aplicação e construção prática da aula em forma de gamificação articulada pelos alunos sob a orientação da professora. A escolha foi uma aula gamificada de

conteúdo utilizando a metodologia ativa de aprendizagem o Role-Playing Game (RPG), que significa interpretação de papéis.

O RPG "surgiu nos EUA em 1971, com a criação do The Fantasy Game, rebatizado em 1974 de Dungeons & Dragons (D&D) – algo como “Masmorras e Dragões”. O D&D existe até hoje e é um jogo de fantasia medieval fortemente influenciado pelos romances O Hobbit e O Senhor dos Anéis.”<sup>25</sup>

Os alunos confeccionaram o circuito gamificado em forma de tabuleiro, a professora dividiu a turma em 7 grupos de 6 alunos, e através de um sorteio cada grupo ficou responsável em representar e caracterizar-se no país envolvido durante a Segunda Guerra Mundial (Alemanha, Brasil, França, Inglaterra, Itália, Japão e Rússia), após, este primeiro momento, os alunos foram orientados a pesquisar sobre a relevância e participação do “seu” país na guerra.

Em seguida, uma das equipes responsabilizou-se pela confecção do dado, e todos receberam a função de elaborar questões discursivas sobre o envolvimento do país que representava com os demais no período de guerra.



Fonte: Acervo pessoal, 2022.

Posteriormente, a professora elaborou as regras do jogo pautados nos direitos humanos, tolerância, respeito e colaboração, e confeccionou as cartas para os circuitos, informações que estão disponíveis no e-book como o modelo sugestivo para uso em sala.

---

<sup>25</sup> Disponível em: <https://brasilecola.uol.com.br/curiosidades/rpg.htm>. Acesso em: 20 ago 2022.

O jogo se iniciou com o sorteio de quais países jogariam primeiro, e cada casa percorrida no tabuleiro guardava, um desafio, uma pergunta, um mistério sobre a guerra a ser desvendado pelo grupo, ou até mesmo ceder a sua vez a um país aliado ou inimigo no jogo, trabalhando desta forma saudável, a competição e a colaboração entre os alunos.



Caracterização das equipes, assumindo seus papéis no jogo, sendo protagonistas. Fonte: Acervo pessoal, 2022.



Após iniciar o jogo cada equipe possuía um “peão” para representar o país no tabuleiro. Ao sortear cada casa eles encontravam perguntas ou desafios. Fonte: Acervo pessoal, 2022.

Após a finalização da aula gamificada, os alunos responderam uma entrevista semiestruturada de caráter qualitativa no google forms, segue abaixo uma tabela com as perguntas do questionário e as respostas mais comuns dos alunos sobre todo o processo de ensino aprendizagem e sua relevância para a experiência cognitiva de cada indivíduo.

<p><b>Quais os desafios da execução desta atividade prática gamificada para você?</b></p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Foi correlacionar os diversos acontecimentos e consequências de cada país envolvido na Segunda Guerra, e enlaçar isso ao responder as perguntas.</li> <li>• Estudar sobre a participação do país da minha equipe e dos países das outras equipes, pois era bastante coisa.</li> <li>• No que se fala do jogo nada, mas a falta de organização da sala complica.</li> <li>• não houve nenhum desafio, foi simples e tranquilo de fazer.</li> </ul>
<p><b>Qual foi a relevância da colaboração no trabalho em equipe? Discorra brevemente como ocorreu.</b></p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Ajudou no entendimento dos acontecimentos da segunda guerra;</li> <li>• Todos se empenharam e fizeram sua parte.</li> <li>• Conhecimento em geral e confraternização com outras pessoas;</li> <li>• O fato de fragmentar os temas e depois discutimos sobre o que foi estudado, o diálogo e o processo de estudo foi gratificante.</li> <li>• Importante, para debater os temas e elaboração de perguntas;</li> <li>• Muito boa, todos contribuíram e ajudaram da maneira que puderam.</li> <li>• Trabalhar em grupo traz grandes benefícios, pois se tem várias perspectivas e diversas visões sobre o assunto abordado e consequentemente agrega muito tanto no trabalho é pra o aluno.</li> <li>• Com cada um formulando duas perguntas, não ficou sobrecarregado para ninguém.</li> <li>• Foi boa, todos colaboraram com o trabalho. Além de que, quando houve a distribuição das equipes, alguns que estavam no meu grupo</li> </ul>



	<p>pouco se falavam no ambiente escolar ou se conheciam, então foi legal em relação a isso já que a gente pôde se conhecer melhor;</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Foi tudo muito bom, cooperação entre membros da equipe para responder os desafios;</li> </ul>
<p><b>Quais experiências você pode relatar ao interpretar determinado país na Segunda Guerra? Qual impacto e conhecimento isso agregou ao seu ensino aprendizagem?</b></p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Podemos aprender muito sobre a França (país que estudamos no trabalho) e o que o país fez, já que pouco se sabe o que a França fez na guerra, sendo que na maioria das vezes ela é só lembrada quando houve a invasão alemã no território francês. Então foi muito bom, já que aprendemos mais. Acredito que depois desse estudo sobre a França que fizemos, agora sabemos o que ocorreu e a atuação da França na segunda guerra mundial, tanto internamente e externamente (pois, houve ações francesas na rádio inglesa contra o domínio nazista na França);</li> <li>• Interesse no início, 'comodismo'(é isso então...?) No meio e curiosidade no final. Maior aprofundamento no país específico.</li> <li>• Nenhum país foi inocente, uma globalização de ideias</li> <li>• Não tinha conhecimento de alguns assuntos sobre EUA, com o trabalho aprendi algumas curiosidades.</li> </ul>
<p><b>Você acredita que a competição é saudável ou fere premissas dos Direitos Humanos? Explique sua resposta elaborando ideias, sugestões ou argumentos para sua resposta.</b></p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Acredito que ajude no meu desenvolvimento, aprendo um pouco mais a fundo e tento entender o que acontece no período histórico</li> <li>• Com o respeito e a tolerância, a competição se torna saudável. Pois além de tentarmos ganhar, nos empenhamos para trabalhar em conjunto.</li> <li>• Assim, se praticada de forma saudável, podemos até fazer essas competições para uma aula mais lúdica com o intuito de aprender de outras formas.</li> <li>• Saudável, ela é necessária para a aceitação de novas ideias e conhecimento</li> <li>• Acredito que é saudável, pois é um estímulo para um estudo ativo, para buscar e ter em mente que haverá uma recompensa tanto intelectual quanto social (o orgulho de sua equipe e a alegria em vencer), pois verão que seus esforços tiveram boas consequências. Ao contrário de um estudo passivo, em que é provável gerar uma estagnação.</li> <li>• Competição saudável.</li> <li>• Saudável, quando é abordada de uma forma educativa, traz vários benefícios, principalmente a socialização com os seus colegas.</li> <li>• Acho que a competição, é sim, saudável de uma maneira ou de outra você estar cada vez se desafiando e no meu pensar e ver se desafiar é extremamente importante para desenvolvimento até psicológico.</li> <li>• Dependendo do intuito da competição, no caso da que eu participei não houve um ferimento das premissas dos Direitos Humanos, já que o intuito foi aprender na prática as aulas que estudamos, foi educativo. Para mim, eu acho que só feriria tais premissas se o intuito não estivesse de acordo com os Direitos Humanos, tipo se um houvesse atos de violência ou algo assim;</li> </ul>
<p><b>Como o uso de jogos gamificados nas aulas de História pode melhorar o seu aprendizado? Ou você acha irrelevante?</b></p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Posso aprender o conteúdo de forma prática e aprendendo um pouco mais a fundo sobre</li> <li>• Sim, um novo método de aprender.</li> <li>• Aprender de uma forma divertida</li> <li>• Me estimula a buscar mais e mais o conhecimento para me sobressair e aprender, gerando disciplina e uma real compreensão do conteúdo. Acho totalmente essencial.</li> <li>• é uma forma de aprendizado, porém não chega a ser tão relevante assim</li> <li>• Incentiva a busca pelo conhecimento de forma interativa e divertida.</li> </ul>

	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Eu acho necessário sim, até para uma descontração que acaba se tornando algo bom que é o aprendizado de uma forma descontraída.</li> <li>• Acho que estimula o aluno, tem várias formas de ensino e por muitas das vezes esses métodos melhoram o aprendizado do aluno e o entendimento do assunto</li> <li>• Cria mais interesse nos alunos</li> <li>• Penso que me estimula a estudar, pelo menos um pouco, sobre todas as participações na Guerra, o que aumenta, claro, o meu conhecimento, por exemplo, eu não sabia sobre a participação do Brasil na Segunda Guerra e foi por meio do game, dessa busca por ganhar uma bonificação, que aprendi sobre tal assunto. Também penso que tais atividades devem ser feitas com um espaçamento de tempo no ano.</li> <li>• Na prática eu pôde aprender ainda mais como trabalhar em equipe e sobre o meu país e os dos outros países dos outros grupos no contexto da segunda guerra</li> <li>• Sim, o método ajuda no aprendizado</li> <li>• Não sei dizer bem, mas gravei na consciência umas informações aí, talvez por causa de erros e acertos.</li> <li>• Acho ótimo.</li> <li>• Francamente, tanto faz</li> <li>• Sim, pode melhorar meu aprendizado.</li> <li>• Acho parcialmente relevante, pois incentivam os alunos a gostar do assunto.</li> <li>• Por que descontraíndo a mente juntando com o assunto que estamos aprendendo, conseguimos aprender mais.</li> <li>• Acho irrelevante</li> <li>• Desenvolve a criatividade, estimula a atenção concentrada e exercita o cérebro</li> </ul>
<p><b>Qual seu entendimento cognitivo sobre a Segunda Guerra Mundial antes da aula, durante a aula e após a aplicação prática gamificada? Descreva.</b></p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Era mediano, com o jogo, acrescentou mais conhecimento.</li> <li>• Sempre fui muito curiosa sobre o assunto, durante e pós aulas me interessei em buscar mais ainda</li> <li>• Tinha pouca noção desse conteúdo e também havia pouco interesse no mesmo, embora seja muito falado. Após o jogo, eu vi que o assunto é profundo e essencial para nossos estudos, gostei do jogo, dá aula; e me fez querer saber mais!</li> <li>• O assunto foi muito bem abordado dentro de sala, tanto antes como depois, a aplicação trouxe mais incentivo.</li> <li>• Muito bom, com as aulas mais interativas o conteúdo fica fixado</li> <li>• Antes da abordagem em sala, eu já tinha uma bagagem de conhecimento sobre o assunto porque o assunto em si é o qual eu mais gosto na matéria de história , pois é um assunto que aborda o muitas coisas ...Depois da abordagem em sala de aula eu relembrei de muitas coisas e adquirir muitas coisas das quais eu não tinha dado tanta atenção e com a aplicação gamificada deu mais base e visão de como o assunto é trabalhado nas provas e vestibulares</li> <li>• Antes eu pensava que era uma guerra qualquer, por disputa de guerras, mas não era só isso, pois também tinha ideologias e vingança por trás.</li> <li>• Tinha um entendimento raso, apenas que a Alemanha estava envolvida e os Estados Unidos também estava envolvido e eles estavam um contra o outro, não sabia os motivos. Durante as aulas pude ter mais contexto e conhecimento sobre os motivos e o envolvimento de cada país. Após as aulas, por mais que não lembre de muitos detalhes, posso dizer de forma mais coerente o que foi a segunda guerra mundial, como ela terminou e até quais foram as consequências que perduram até hoje.</li> <li>• Apenas após a gamificação que eu fui saber de coisas novas sobre a segunda guerra, curiosidades.</li> </ul>

	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Não entendi a pergunta;</li> <li>• Antes da aula eu já tinha a noção do que foi a Segunda Guerra Mundial, mas não me lembrava muito sobre o realmente era. Durante a aula eu tive o entendimento sobre o que foi a Segunda Guerra Mundial.</li> <li>• Meu entendimento foi mais fácil, conseguir assimilar o assunto rápido</li> <li>• Eu sabia pouco coisa antes da aula, durante a aula comecei a entender mais o assunto e após a aplicação sei o básico/necessário</li> </ul>
<p><b>Qual a importância atual para a discussão em sala sobre os Direitos Humanos?</b></p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Preparação para a cidadania, trabalho, além de conscientizar os alunos para viverem em sociedade de direitos.</li> <li>• Ela expõe nossos direitos como humanos, evitando o retorno do passado sombrio da Guerra</li> <li>• De extrema importância, para uma sociedade crescer com o conhecimento de seus direitos e seus deveres em uma sociedade.</li> <li>• Conhecer sobre o contexto histórico dela e os direitos do ser humano da qual ela garante</li> <li>• Para que todos entendam o que é os DH</li> <li>• Reforçar para os alunos como o respeito aos direitos humanos é de extrema importância para o progresso da humanidade, sendo essencial trazer acontecimentos históricos em que tais direitos foram violados, para que essa violação não aconteça mais.</li> <li>• Entender o porquê, quando foram criados, quais as causas e consequências de sua criação, para que eles foram criados. Assim os alunos irão entender a sua importância no mundo atual</li> <li>• Saber sobre a história e também ajudar a sabermos nossos direito, além de ajudar em redações do Enem por exemplo</li> <li>• É tipo a constituição: tá lá no papel, fazendo seu serviço, faltando apenas nosso conhecimento pleno sobre ele, a fim de fazê-lo ser cumprido. Enfim, o que quero dizer é que é importante o seu estudo pois o fortalece e o torna real, tirando-o do papel somente e pondo-o em prática. Eu, por exemplo, sequer sabia de sua existência (um alien completo, risos).</li> <li>• Necessária</li> <li>• Para todos compreenderem melhor o conceito de direitos humanos.</li> <li>• Porque as pessoas devem ter um pouco de noção sobre o que são os Direitos Humanos.</li> <li>• Aprendermos a socializar e respeitar uns aos outros</li> <li>• Achei interessante, o assunto foi bem discutido e abordado na sala de aula, os direitos humanos</li> <li>• É extremamente importante abordar esse assunto, porque serve tanto para redação quanto para questões de vestibulares</li> </ul>

Tabela 3: Fonte - questionário do Google Forms, acervo pessoal. **Quadro criação da autora.**

Na análise dos questionários, é nítida a compreensão dos alunos sobre a relevância dos direitos humanos em nossa sociedade e para a construção de sua cidadania, pois eles perceberam o quanto a socialização, o respeito mútuo e o conhecimento sobre os direitos humanos são fatores decisivos para formação de cidadãos resolutivos, ademais, analisaram também que a falta de conhecimento de muitos indivíduos sobre os seus próprios direitos é um fator determinante para que não consigam exercer ou pleitear a equidade com dignidade e consciência histórica e social.



Após a análise do questionário, podemos perceber a importância da gamificação de conteúdos nas aulas de História estimulando a criatividade, cooperação, engajamento, curiosidades e interesse do aluno por aulas mais dinâmicas, é importante salientar que a gamificação é um instrumento poderoso nas mãos do docente de História, porém, não esgota-se como único e soberano recurso didático metodológico, seria uma utopia crer que o professor conseguirá gamificar todas as aulas, até porque faz-se necessária a diversificação de instrumentos e métodos para alcançar os vários status cognitivos dos nossos estudantes, como afirma Bittencourt (2018, p. 243),

Uma concepção mais ampla e atual parte do princípio de que os materiais didáticos são mediadores do processo de aquisição de conhecimentos, bem como facilitadores da apreensão de conceitos, do domínio de informações e de uma linguagem específica da área de cada disciplina – no nosso caso, da História.

Quando falamos de aulas gamificadas, dessa maneira, muitos professores e alunos associam a tecnologia a altos investimentos financeiros, ou plataformas virtuais, o que nem sempre é possível, ainda mais se tratando da realidade de muitos educadores e escolas públicas no Brasil. Assim, o conhecimento baseado em jogos pode ser desenvolvido a partir do uso da tecnologia, ou não, os professores e escolas que conseguem desenvolver jogos analógicos podem ter em mãos uma ótima ferramenta de aprendizagem, já que é capaz de unir na mesma atividade e de forma simples o lúdico, o colaborativo e o conteúdo curricular.

Assim, a presente pesquisa traz como produto um e-book anexado ao apêndice, com a finalidade de maneira direta e explícita, orientar sobre a organização do ensino e aprendizagem da História, assim como, a educação em direitos humanos diversificando e agregando às aulas de História um pouco mais de dinamicidade, curiosidade e engajamento, partindo de recursos simples, mais valiosos na sua aplicação na aula, os educadores poderão usar este modelo para desenvolver os seus próprios jogos independente do assunto estudado.



Capa do e-book sobre Educação em Direitos Humanos e Gamificação.

#### 4. CONSIDERAÇÕES FINAIS

Ao longo desse percurso em que nos debruçamos sobre questões referentes aos processos de ensino-aprendizagem e acerca da urgência de se estabelecer relações entre o ensino de História e os direitos humanos, pela perspectiva da ressignificação da prática de ensino e do multiculturalismo utilizando-se atividades gamificadas, constatamos que as relações entre esses dois campos ocorrem conforme o professor(a) de História exerça uma posição de autonomia e mediação na condução dos processos educativos por ele pensado e dialogue com preceitos da Educação em Direitos Humanos.

Assim, a inserção da cultura dos direitos humanos, enquanto prática interdisciplinar, deve transpassar a proposta pedagógica da escola, oferecendo, aos docentes, reflexões sobre situações de conflito e processos formativos contínuos. Esta é uma ação política que contraria o engessamento da BNCC, pois é na formação da metodologia a ser aplicada na sala de aula, que o docente faz a emancipação dos alunos e promove a cultura dos direitos humanos, reivindicar resistência a uma sociedade encapsulada por padrões de uma classe dominante e excludente.

Logo, a nossa pesquisa partiu da inquietação de aulas tradicionais de formas enfadonhas e da necessidade da utilização de novas metodologias e estratégias para aplicar o conteúdo da Segunda Guerra Mundial, utilizando o Holocausto (1933 a 1945) como recorte para serem trabalhados os direitos humanos e compreenderem que, somente após as atrocidades cometidas durante a guerra, foi promulgada a DUDH, uma resposta para as preocupações causadas pelos horrores e atrocidades causadas pelo holocausto e a guerra em si.

Diante do exposto, a pesquisa teve como objetivo geral debater a transversalidade dos direitos humanos no ensino de História e a importância do uso da gamificação como recurso e estratégia de ensino. Os resultados da realização desse debate foram satisfatórios, posto que por meio dessa pesquisa inferimos ser possível trabalhar temáticas como intolerância religiosa, violência, maus tratos e tratamento discriminantes, tendo o conteúdo da Segunda Guerra Mundial (1939-1945) como o meio para abordar tais conteúdos nas aulas de História.

Dessa forma, ao problematizar, nas aulas de história, temas do cotidiano, os alunos se posicionaram de forma mais crítica, atuando como sujeitos históricos na transformação da realidade e da sociedade em que vivemos. Do contrário, ao não desenvolver satisfatoriamente a sua consciência histórica, o aluno ficaria “a cabo da história”, não tendo condições de problematizar, de argumentar e de transformar a sua realidade.

Dessa maneira, tivemos como intenção analisar as novas perspectivas da educação no século XXI e do ensino de História e sua relação com os direitos humanos, buscando entender de que forma se constitui uma relação entre esses dois campos e como o uso da gamificação pode somar neste processo.

Sob esta tutela, as sequências didáticas foram aplicadas em duas turmas da 3ª série do EM e destacamos alguns fatos que observamos durante as aulas: a maioria dos alunos se envolveu nas atividades, demonstrando grande interesse em aprender, em ouvir a opinião dos colegas e o debate fez com que mesmo aqueles alunos que quase não se manifestam durante as aulas dessem opiniões e argumentassem sobre os temas propostos.

Apesar de percebermos pelas entrevistas semiestruturadas que muitos alunos têm um conhecimento limitado sobre os direitos humanos e que alguns têm uma visão distorcida a respeito desses direitos, foi possível, através dessa sequência didática, observar que a compreensão acerca dos direitos humanos fosse ressignificada, num processo de transformação parecido com o que Rüsen chamou de um modelo de consciência histórica mais reflexivo, onde o aluno toma um posicionamento mais consciente em relação a experiência do passado.

Com o desenvolvimento da sequência didática, os alunos analisaram também as consequências da violação desses direitos e conseguiram associar a importância dos direitos humanos para a preservação da democracia, da tolerância religiosa, o que nos leva a acreditar que essa experiência de educação em direitos humanos além de enriquecedora para os nossos alunos, despertaram um avivamento de consciência histórica e um desejo por protagonizar uma cidadania ativa.

Almejamos, seguindo o “princípio da integração”, que as escolas incorporem a educação em direitos humanos em seus projetos políticos-pedagógicos, fazendo com que esse assunto seja tratado no dia a dia dos alunos.

Enxergando que esse aluno é um ser humano e tem direitos que precisam ser validados no chão da escola e nós, professores de História, temos este papel primordial, mediar a tomada de consciência histórica deste cidadão que está sendo tecido nas teias da História social, em tempos tão turbulentos, onde expressar-se ou opinar tornaram-se motivos de represálias ou ataques de haters<sup>26</sup>. Mas orientar, que acima de tudo, o respeito, a tolerância e a alteridade devem estar presentes em todos os discursos e ações.

---

<sup>26</sup> Haters é uma palavra de origem inglesa e que significa "os que odeiam" ou "odiadores" na tradução literal para a língua portuguesa. O termo hater é bastante utilizado na internet para classificar algumas pessoas que praticam "bullying virtual" ou "cyber bullying".

Assim, a recomendação desse material visa instruir o olhar do professor de História, para a educação em direitos humanos, com o escopo de que o professor se entusiasme ou se encante em sala de aula ao explorar a temática com os alunos da educação básica, desta forma contagiando os estudantes com a utilização de metodologias e estratégias, tais como oficinas, filmes, jogos de tabuleiro, utilizando como recorte a realidade vivenciada por esses jovens.

Portanto, permitir uma humanização educacional, fazer ouvir a voz deste futuro adulto e entender os anseios e as dores que o impedem de crescer socialmente e historicamente, orientar o processo de crescimento, sem amputar, mas direcionar e acolher, eis aí nossa árdua e urgente tarefa.

## REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- AGUIAR, João Serapião de (2003). **O jogo no ensino de conceitos a pessoas com problemas de aprendizagem: uma proposta metodológica de ensino**. Revista Brasil, 79-108.
- ALVES, Flora. **Gamification: como criar experiências de aprendizagem engajadoras um guia completo: do conceito à prática**. 2. ed. rev. e ampl. São Paulo, SP: DVS, 2015.
- ALVES, L. Games, colaboração e aprendizagem. In: OKADA, A. **Open Educational Resources and Social Networks: Co-Learning and Professional Development**. London: Scholio Educational Research & Publishing, 2012.
- ANDRADE, Débora El-Jack. **O lúdico e o sério: experiências com jogos no ensino de história**. Londres: História & Ensino. Vol. 3, 2007.
- ARANSKY, Vlas S., KLARIN, Mikhail V. **Modern Teaching: the strategy of the didactic game in the teaching process**. 1987
- BACICH, Lilian; MORAN, José. **Metodologias ativas para uma educação inovadora: uma abordagem teórico-prática**. Porto Alegre: Penso, 2018.
- BALDISSERA, Olívia. **O que é gamificação**. [https://blog.lyceum.com.br/o-que-e-gamificacao-na-educacao/#O\\_que\\_e\\_gamificacao](https://blog.lyceum.com.br/o-que-e-gamificacao-na-educacao/#O_que_e_gamificacao) acessado em 01/07/2022.
- BARROS, José D'Assunção. **O Campo Histórico – considerações sobre as especialidades na historiografia contemporânea**. História Unisinos. Vol. 9 Nº 3 – set/dez. De 2005, p. 231.
- BENEVIDES, Maria Victória. **Palestra de abertura do Seminário de Educação em Direitos Humanos**, São Paulo, 18/02/2000. n.p.
- BRASIL. Secretaria de Educação Fundamental. **Parâmetros Curriculares Nacionais: Pluralidade Cultural – Orientação Sexual/Ministério da Educação**. Secretaria da Educação. Brasília: MEC/SEF, 2001.
- BRASIL. Secretaria de Direitos Humanos da Presidência da República. **Educação em Direitos Humanos: Diretrizes Nacionais** – Brasília: Coordenação Geral de Educação em SDH/PR, Direitos Humanos, Secretaria Nacional de Promoção e Defesa dos Direitos Humanos, 2013.
- BRASIL. [Constituição (1988)] **Constituição da República Federativa do Brasil** : texto constitucional promulgado em 5 de outubro de 1988, com as alterações determinadas pelas Emendas Constitucionais de Revisão nos 1 a 6/94, pelas Emendas Constitucionais nos 1/92 a 91/2016 e pelo Decreto Legislativo no 186/2008. – Brasília : Senado Federal, Coordenação de Edições Técnicas, 2016. p. 496.

BRASIL. [Leis,etc.] **Constituição Federal**: Legislação complementar/ (organização, editora jurídica da Editora] Barueri, SP: Manole, 2004)

BRASIL. Comitê Nacional de Educação em Direitos Humanos. **Plano Nacional de Educação em Direitos Humanos / Comitê Nacional de Educação em Direitos Humanos**. – Brasília: Secretaria Especial dos Direitos Humanos, Ministério da Educação, Ministério da Justiça, UNESCO, 2008.

BRASIL. Ministério da Educação. **Base Nacional Comum Curricular**. Brasília: MEC/Secretaria de Educação Básica, 2017. Disponível em: [http://basenacionalcomum.mec.gov.br/images/BNCC\\_EI\\_EF\\_110518\\_versaofinal\\_site.pdf](http://basenacionalcomum.mec.gov.br/images/BNCC_EI_EF_110518_versaofinal_site.pdf). Acesso em: 18 maio 2021.

BRITO, G.S.; PURIFICAÇÃO, I. **Educação, professor e novas tecnologias: em busca de uma conexão real**. Curitiba: Prottexto, 2003.

BRITO, G.S.; PURIFICAÇÃO, I. **Educação e novas tecnologias: um repensar**. Curitiba: IBPEX, 2006.

BITTENCOURT, Circe Maria Fernandes. **Ensino de História: fundamentos e métodos**. 5. ed. São Paulo, SP: Cortez, 2018.

BOTO, Carlota. **A Educação Escolar Como Direito Humano De Três Gerações**: Identidades E Universalismos. Educ. Soc., Campinas, vol. 26, n. 92, p. 777-798, Especial - Out. 2005. Disponível em <http://www.cedes.unicamp.br>

BOURDIEU, Pierre. **Escritos de educação**. Rio de Janeiro: Vozes, 1998.

BUSARELLO, Raul Inácio. **Gamification: princípios e estratégias**. Raul Inácio Busarello. São Paulo:Pimenta Cultural, 2016.

CASTILHO, Ricardo. **Educação e Direitos Humanos**. São Paulo: Saraiva, 2016.

CANDAU, Multiculturalismo. **Diferenças culturais e práticas pedagógicas**. 2ª edição - Petrópolis, Rio de Janeiro, 2008.

CAIMI, Flávia Eloisa. Por que os alunos (não) aprendem história? reflexões sobre ensino, aprendizagem e formação de professores de história. **Tempo**. vol. 11, n. 21, p.17-32. Jun. 2006. ISSN 1980-542X. Disponível em: <http://dx.doi.org/10.1590/S1413-77042006000200003>. Acesso em: 14 nov. 2020.

CAMARGO, Fausto; DAROS, Thuinie. **A sala de aula inovadora: estratégias pedagógicas para fomentar o aprendizado ativo**. Porto Alegre, RS: Penso, 2018.

- CARBONELL, J. **A aventura de inovar: a mudança na escola**. Porto Alegre: Artmed Editora, 2002.
- CARVALHO. **Formação de professores e educação em direitos humanos e cidadania: dos conceitos às ações** José Sérgio, Universidade de São Paulo. Educação e Pesquisa, São Paulo, v.30, n.3, p. 435-445, set./dez. 2004.
- DARSIE, M. M. P. **Perspectivas Epistemológicas e suas Implicações no Processo de Ensino e de Aprendizagem**. Cuiabá, Uniciências, v3: 9-21. 1999.
- DEMO, Pedro. **Educar pela Pesquisa**. Campinas: Ed. Autores Associados, 1996.
- FADEL, Luciane Maria. ULBRICHT, Vania Ribas. BATISTA, Claudia Regina. **Gamificação na educação Claudia Regina Batista**, Tarcísio Vanzin, organizadores. - São Paulo: Pimenta Cultural, 2014. 300p.
- FARDO, Marcelo Luís. **A Gamificação como Estratégia Pedagógica: estudo de elementos dos games aplicados em processos de ensino**. Caxias do Sul, RS: Editora UCS, 2013.
- FERNANDES, Angela Viana Machado; PALUDETO, Melina Casari. Educação e direitos humanos: desafios para a escola contemporânea. **Cadernos CEDES**. Centro de Estudos Educação e Sociedade, v. 30, n. 81, p. 233-249, 2010. Disponível em: <<http://hdl.handle.net/11449/28266>>.
- FILATRO, A.; CAVALCANTI, C. C. **Metodologias Inov-ativas: na educação presencial, a distância e corporativa**. São Paulo, SP: Saraiva Educação, 2018.
- FONSECA, Selva Guimarães. A HISTÓRIA NA EDUCAÇÃO BÁSICA: CONTEÚDOS, ABORDAGENS E METODOLOGIAS Universidade Federal de Uberlândia, **ANAIS DO I SEMINÁRIO NACIONAL: CURRÍCULO EM MOVIMENTO** – Perspectivas Atuais Belo Horizonte, novembro de 2010
- GARCIA, Teresa Helena M. C. **EDUCAÇÃO ADVENTISTA: uma análise histórico-pedagógica no Maranhão (1991- 2003)**. Monografia – Universidade Federal do Maranhão. São Luís - MA, 2008.
- GEE, James Paul. **What video games have to teach us about learning and literacy**. New York: Macmillan, 2003.
- GUIMARÃES, Selva. **Didática e prática de ensino de história: experiências, reflexões e aprendizados**. 13. ed. rev. e ampl. Campinas, SP: Papirus, 2012.

HUNT, Lynn. **A invenção dos direitos humanos: uma história.** Tradução Rosaura Eichenberg. São Paulo, SP: Companhia das Letras, 2009.

JARES, Xesús R. **Técnicas e jogos cooperativos para todas as idades.** Porto: ASA, 2007.

KENSKI, V. M., **Educação e tecnologias: o novo ritmo da informação.** Campinas: Editora Papirus, 2012.

LEE, P. J.; ASHBY R. **Empathy, Perspective Taking, and Rational Understanding.** In: DAVIS, O. L.; YAGER, Elizabeth A.; FOSTER, S. J. Historical empathy and perspective taking in the social studies. Lanham, MD: Rowman and Littlefield, 2001.

LIMA, Rui (2020). **Gaming, Gamificação e Aprendizagem.** Ciclos Webinars: Ensino à Distância. Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=JmK3zNweDoY&t=2441s>, acessado 27/07/2022.

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

MATTAR NETO, João Augusto. O uso do Second Life como ambiente virtual de aprendizagem. In: **IV Seminário Jogos Eletrônicos, Educação e Comunicação – SJECC.** Salvador – Bahia: UNEB, 2008. p. 6.

MORAN, J.M. **Tecnologias para uma nova educação.** São Paulo: USP, 1997.

NEVES, Rita de Araújo; DAMIANI, Magda Floriana. **Vygotsky e as teorias da aprendizagem** UNirevista - Vol. 1, nº 2 : (abril 2006). <http://repositorio.furg.br/bitstream/handle/1/3453/Vygotsky+e+as+teorias+da+aprendizagem.pdf?sequence=1>

MCGONIGAL, Jane . **A Realidade em Jogo: por que os games nos tornam melhores e como eles podem mudar o mundo** - Editora : Best Seller; 1ª edição, 2012.

NETO, Dirceu Marchini. **A Constituição Brasileira de 1988 e os Direitos Humanos: garantias fundamentais e políticas de memória.** IN: Revista Científica FacMais, Volume. II, Número 1. Ano 2012/2º Semestre. ISSN 2238-8427.(pp.81-96) Disponível em: <http://revistacientifica.facmais.com.br/wp-content/uploads/2012/10/6.A-Constitui%C3%A7%C3%A3o-Brasileira-de-1988-e-os-Direitos-Humanos-Dirceu-Marchini1.pdf> Acesso: Acesso em: 16 de ago. 2018.

ORGANIZAÇÃO DAS NAÇÕES UNIDAS PARA A EDUCAÇÃO, A CIÊNCIA E A CULTURA. **Declaração mundial sobre Educação Superior no século XXI: visão e ação.** Piracicaba: UNIMEP, 1998.



PINTO, Fabrício de Sousa. SILVA, Paulo Caetano. **EduGamification: uma metodologia de gamificação para apoiar o processo ensino-aprendizagem**. Universidade Salvador (Unifacs) - Salvador-BA –Brasil, 2019.

PIOVESAN, Flávia. **Direitos Humanos e o Direito Constitucional Internacional**. 8ª ed. rev. amp. e atual. São Paulo: Saraiva, 2007.

QUAST, K. Gamificando uma disciplina de pós-graduação em Linguística Aplicada. **Caminhos em Linguística Aplicada**, v. 14, n. 1, p. 183-209, 2016. Disponível em: <http://periodicos.unitau.br/ojs/index.php/caminhoslinguistica/article/view/2159>. Acesso em: 30 dez. 2019.

RÜSEN, Jörn, Teoria da História: **Uma teoria da história como ciência** (Curitiba: Editora da UFPR, 2015), p. 248, 249.

SABBAG, Paulo. **Inovação, estratégia, empreendedorismo e crise**. 1. ed. Rio de Janeiro: Alta Books, 2018.

SANTOS, Boaventura de Sousa. **Direitos humanos, democracia e desenvolvimento** [livro eletrônico] / Boaventura de Sousa Santos, Marilena Chaui. -- 1. ed. -- São Paulo : Cortez, 2014.

SANTOS NETO, Elydio; FRANCO, Edgar Silveira. "Os professores e os desafios pedagógicos diante das novas gerações: considerações sobre o presente e o futuro. In "**Revista de Educação do COGEIME**19.36: 9-25, 2010.

SANTOS, Rita de Cássia Gonçalves Pacheco dos. Antíteses. **O conceito de passado e sua significância histórica para professores de história e os livros didáticos recebidos no PNLEM**, v. 5, n. 10, p. 761-782, jul./dez. 2012.

SILVA, Mozart Linhares da. A urgência do tempo: novas tecnologias e educação contemporânea. In: (org.) **Novas Tecnologias: educação e sociedade na era da informática**. Belo Horizonte: Autêntica, 2001.

SILVA, Claudia Regina Pinto. **O ensino de história e a educação em direitos humanos: uma prática interdisciplinar do 6º ao 9º na educação básica**. Amambai, MS: UEMS, 2021

SOBRINHO, Marcos Fernandes. RESENHA: A TEORIA BEHAVIORISTA DE SKINNER EDUCAÇÃO. **Resenha do livro A Teoria Behaviorista de Skinner**. <https://meuartigo.brasilecola.uol.com.br/educacao/resenha-teoria-behaviorista-skinner.htm>

SOUSA, RP., MIOTA, FMCSC., and CAR VALHO, ABG., orgs. **Tecnologias digitais na educação [online]**. Campina Grande: EDUEPB, 2011. Available from SciELO Books <<http://books.scielo.org>>.eduepb

SOUSA, Robson Pequeno; CARVALHO, Ana Beatriz; MOITA, Filomena. **Tecnologias digitais na educação**. (Orgs.) 2011.

SCHMIDT, M. A.; GARCIA, T. M. F. B, A formação da consciência histórica de alunos e professores e o cotidiano em aulas de história. In **Caderno CEDES**, Campinas, vol. 25, n. 67, pp. 297-308, set./dez. 2005. Disponível em: <<http://www.cedes.unicamp.br>> Acesso em: 30 de outubro de 2014.

SCHMIDT, Maria Auxiliadora. **A formação do professor de história e o cotidiano da sala de aula**. In: BITTENCOURT, Circe. O saber histórico na sala de aula. 9. ed. São Paulo: Contexto, 2004.

SCHMIT, W. L. **RPG e educação: alguns apontamentos teóricos**. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Estadual de Londrina, Londrina, 2008, 267p.

TORI, Romero. **Educação sem distância: as tecnologias interativas na redução de distâncias em ensino e aprendizagem**. São Paulo: Editora Senac, 2010. p. 185.

WERBACH, Kevin; HUNTER, Dan. **For the Win: How Game Thinking Can Revolutionize Your Business**. Wharton Digital Press, 143 p. 2012.

**APÊNDICE A: EBOOK EDUCAÇÃO EM DIREITOS HUMANOS: COMO  
GAMIFICAR AS AULAS DE HISTÓRIA**



**EDUCAÇÃO EM DIREITOS  
HUMANOS: COMO  
GAMIFICAR AS AULAS DE  
HISTÓRIA**



# Apresentação

Este Ebook é direcionado para os professores e professoras da Educação Básica, tendo como objetivo primordial auxiliar na apropriação de conteúdos e informações relacionados à gamificação e às questões relevantes sobre a temática: educação em Direitos Humanos, sob perspectiva de criar oportunidades de aprofundar o debate nas salas de aula, diversificando ainda os instrumentos metodológicos e motivando, assim, os professores, professoras e os alunos à compreensão de protagonistas da história e cidadãos ativos transformadores da realidade social, na qual se inserem.

## Sobre a Autora

Teresa Helena Mendonça Correa Garcia Penna é licenciada em História, pela Universidade Federal do Maranhão (UFMA), especialista em Metodologias Ativas (FAAMA), professora da Educação Básica: EFAF e EM, da rede privada de educação do Maranhão, que elaborou este ebook como resultado dos estudos realizados no ProfHistória enquanto aluna do Programa de Mestrado Profissional em Ensino de História, da Universidade Federal do Maranhão (UFMA), em São Luís.

## Orientador

Prof. Dr. Marcelo Pagliosa Carvalho, docente da Licenciatura Interdisciplinar em Estudos Africanos e Afro-Brasileiros e do Mestrado Profissional em História da Universidade Federal do Maranhão.



# Sumário

1. O que é Gamificação? .....p. 04
2. Como aplicar a Gamificação na educação utilizando diversas técnicas de ensino .....p. 11
3. Metodologias Ativas aplicadas no nosso produto gamificado. ....p. 12
4. Elaboração de uma trilha didática para as aulas gamificadas. ....p. 16
5. RPG da 2ª Guerra Mundial.....p. 19
6. Avaliação ..... p. 24
7. Conclusão .....p. 26
- Referência Bibliográficas .....p. 28





4

O termo gamification (traduzido para o português por gamificação ou ludificação) foi utilizado pela primeira vez em 2002 pelo programador britânico Nick Pelling, mas o tema só despertou atenção anos depois, afirmam Cavalcanti e Filatro (2018), com a publicação do livro “A realidade em jogo: por que os games nos tornam melhores e como eles podem mudar o mundo”, de Jane McGonigal (2012).

Desde então, o tema se disseminou principalmente no mundo organizacional, que tem utilizado a gamificação como estratégia de mudança de comportamento dos colaboradores e garantia de eficiência dos seus resultados. (CAVALCANTI E FILATRO, 2018, p. 205).

Estas estratégias que visam aumentar o engajamento e a autonomia dos estudantes foram adotadas na educação, seguindo as tendências tecnológicas e metodológicas do século XXI, sendo defendidas pela própria BNCC como competências gerais da educação básica. Assim, a 5ª competência geral que orienta o educador ajuda o aluno a compreender, utilizar e criar tecnologias digitais de informação e comunicação de forma crítica, significativa, reflexiva e ética nas diversas práticas sociais

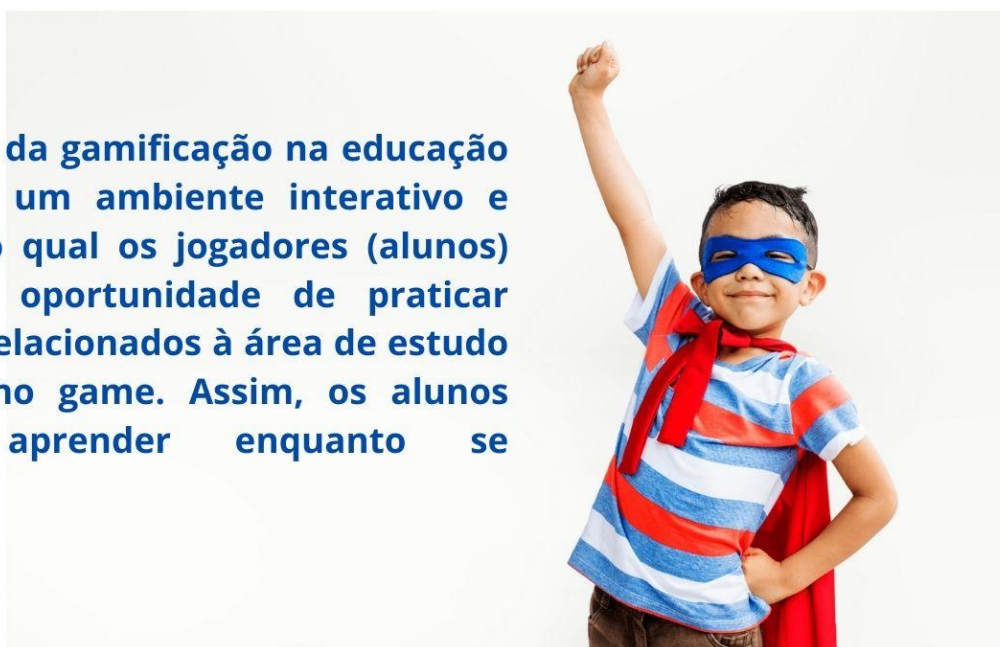
## 5

(incluindo as escolares) para se comunicar, acessar e disseminar informações, produzir conhecimentos, resolver problemas e exercer protagonismo e autoria na vida pessoal e coletiva. (BRASIL, 2017, p. 9).

Torna-se evidente, portanto, a importância da gamificação como instrumento da didática escolar na promoção de novas experiências educacionais e na busca de resoluções de problemas de suas vivências sociais.

Destarte, ensinar história, aprender história e formar qualificadamente os profissionais que dela se ocuparão na educação básica têm sido objeto de preocupações de professores e pesquisadores durante décadas. Dessa maneira, compartilhamos desta mesma preocupação e buscamos auxiliar nossos alunos a compreenderem e participarem ativamente das aulas de História e não somente considerá-la como uma disciplina decorativa e enfadonha.

**O objetivo da gamificação na educação é oferecer um ambiente interativo e didático no qual os jogadores (alunos) tenham a oportunidade de praticar conceitos relacionados à área de estudo abordada no game. Assim, os alunos poderão aprender enquanto se divertem.**





## 6

Admitimos, aqui, a ideia do jogo não mais como uma forma associada à diversão, à distração, ao lúdico pelo lúdico, de simples competição, mas sim como jogos pedagógicos que têm como objetivos: impor limites e regras; desenvolver a autoconfiança; ampliar a concentração e o raciocínio lógico; estimular a criatividade e a afetividade; conduzir à construção do conhecimento e à aprendizagem significativa.

Nesse sentido, o intuito deste ebook é demonstrar que através das aulas de história gamificadas, o professor pode abordar com leveza, sem perder a seriedade de temas contemporâneos de direitos humanos, incorporando conceitos de cidadania e democracia, aos quais, por sua vez, denotam inspiração em valores humanistas e embasam-se nos princípios da liberdade, da igualdade, da equidade e da diversidade.



Os desafios são preparar sujeitos conscientes, que possam analisar criticamente o excesso de informações e as mudanças sociais, a fim de lidar com as inovações e as transformações sucessivas dos conhecimentos em todas as áreas e demandas que o contexto mundial exigem.



7

Para cumprirem essa tarefa, as escolas precisam estimular seu quadro docente na busca de aquisição de saberes e conhecimentos sobre os direitos humanos e suas aplicações metodológicas em sala de aula.

Por isso, escolhemos como método de conscientização sobre os direitos humanos o uso da gamificação, resultando desta maneira a busca pelo conhecimento mais instigante, e levando através do recorte da Segunda Guerra Mundial, o Holocausto, o aluno refletir sobre as violações grotescas desses direitos e as causas pelo qual eles foram declarados universalmente pela ONU em 1948.



Fonte: Disponível em <https://ensina.rtp.pt/dossie/cadernos-da-ii-guerra-mundial/refugiados-e-holocausto/>

Gamificar, portanto, a Segunda Guerra mundial foi uma tarefa prazerosa, pois os alunos puderam vislumbrar os acontecimentos de forma imersa através do jogo, tais como: conceitos e ações de totalitarismo, violência, intolerância religiosa, racial, política, econômica, sexismo.

Logo, o posicionamento dos alunos e a busca por soluções para dirimir as graves ocorrências de intolerâncias, principalmente religiosas durante a guerra, nos fazem afirmar que nossa experiência foi positiva com o engajamento, a motivação, o compartilhamento de ideias, o posicionamento dos alunos, muitas vezes sentimentos de injustiças, fazendo-os ressignificar e associar às suas vivências sociais casos de intolerâncias, por exemplo.





## Cinco variáveis que definem o conceito de gamificação:



**Através da tabela abaixo, elaborada por Alves (2015), torna-se mais clara a compreensão das diferenças entre games e gamificação**

GAMES	GAMIFICAÇÃO
Sistema fechado definido por regras e objetivos.	Pode ser um sistema que apresente tarefas com as quais se coleciona pontos ou recompensas.
A recompensa pode ser exclusivamente intrínseca, o que significa dizer que o jogo acontece pelo jogo.	Recompensa intrínseca pode ser uma opção e acontece com menos frequência, especialmente no campo da instrução.
O custo do desenvolvimento de um game em geral é alto e o desenvolvimento complexo.	Em geral é mais simples e menos custoso para desenvolver.
Perder é uma possibilidade.	Perder pode ou não ser possível dependendo do que se quer alcançar, uma vez que estamos em busca de motivar alguém para fazer algo específico ligado a um objetivo.
O conteúdo é formatado para moldar-se a uma história e cenas do jogo.	Características e estética de games são adicionadas sem alterações sensíveis de conteúdo.
É sempre voluntário, o jogador pode escolher jogar ou não jogar e ainda quando parar.	Quando utilizado como estratégia instrucional, jogar não é uma opção. É preciso pensar na atratividade para conseguir o engajamento mesmo não sendo voluntário.

Fonte: Figura 10: Principais diferenças entre games e Gamification. (ALVES, 2015, p. 128).

## **COMO APLICAR A GAMIFICAÇÃO NA EDUCAÇÃO UTILIZANDO DIVERSAS TÉCNICAS DE ENSINO**

Os benefícios trazidos pela gamificação na educação são diversos, como já mencionamos, e o seu uso nas aulas de história podem servir diferentes propósitos. Para escolher uma abordagem, o professor precisa levar em consideração um conjunto de elementos para a construção dos jogos, tanto no ambiente analógico quanto no virtual.

Dessa maneira, temos os principais:

- Estilo de narrativa;
- Regras;
- Controle do jogador sobre a jornada estipulada;
- Descoberta e exploração;
- Interação;
- Restrições de tempo;
- Feedback do jogador;
- Habilidades de lidar com perdas e vitórias.



# **Metodologias Ativas aplicadas ao nosso produto gamificado**

## **1. Storytelling**

O estímulo à “contação de histórias” é uma técnica utilizada para ensinar e demonstrar, mas também para soltar a imaginação dos alunos. Mais ou menos como nos jogos de estratégia dos videogames, o storytelling desperta o interesse do jogador ao inseri-lo em um cenário enigmático.

## **2. Avatar**

Os avatares são a representação visual do jogador. Tanto em jogos na sala de aula quanto no ambiente virtual, é possível pedir que o aluno crie um personagem com elementos do conteúdo explorado. Isso ajuda o participante a aumentar sua imersão na atividade.

## **3. Role-playing Game**

RPG (jogos de desempenho de papéis), nos quais o jogador assume o papel de um personagem em um ambiente, interage com outros jogadores e, dependendo de suas ações e escolhas, os atributos da narrativa modificam-se, constituindo uma história dinâmica. As situações criadas sempre seguem regras estabelecidas por um mestre (líder do jogo), mas como a proposta é aberta à interação, podem experimentar formas diferentes de lidar com essas regras, de propor novos caminhos e novas soluções.



## Exemplos de Avatares:

13



Fonte : criação da autora no aplicativo Bitmoji



Fonte: Internet - <https://tecnoblog.net/responde/como-deixar-o-personagem-pequeno-no-roblox/>



Fonte: Acervo pessoal da autora. Aluno fantasiado.

A educação não é um método paliativo, mas um caminho para alcançar transformações profundas e verdadeiras. Compreender o significado de gamificação é fundamental para transformar o ambiente educativo em algo mais leve e eficiente, cujo objetivo não é apenas classificar alunos a partir das suas notas nas provas.



A SEGUIR COMO GAMIFICAR UTILIZANDO UMA  
TRILHA DE APRENDIZAGEM





O ensino de conteúdos voltados à temática dos direitos humanos na formação e qualificação discente necessita transcender a mera exposição de textos ou aulas expositivas sobre o assunto. Como o conteúdo pressupõe o domínio de diversos saberes frente a determinadas vivências sociais peculiares a cada estudante.

A desmotivação do alunado pelas aulas tradicionais de História era perceptível em sala de aula, notávamos o interesse e o anseio dos alunos por aulas com narrativas de guerras mundiais ou nacionais e eventos históricos envolvendo lutas por direitos. Dessa maneira, as interações em sala de aula indicaram interesse em estudar temas ligados a casos extremos de violência, como guerras, com destaque maior para o eventos durante a Segunda Guerra Mundial, em especial o Holocausto.

Tamanha fascinação evidencia a influência de uma cultura da violência entre os estudantes, possivelmente em decorrência de contextos familiares marcados pela violência doméstica ou através da exposição à mídia que trata da violência como espetáculo ou em função de aspectos de uma violência urbana que se faz presente em nosso país.

Desse modo, as questões relacionadas à violência e à intolerância, seja pelo fascínio dos estudantes para com relatos violentos e governos totalitários, seja pela constatação de que lecionamos para adolescentes inseridos em um contexto de violência sócio cultural, e que não motivam-se mais por aulas “tradicionais”, magistrocêntricas, mas que cooperavam e engajavam-se em games e na utilização de tablets, Ipads e seus smartphones, motivaram-nos a desenvolver a pesquisa voltada para a gamificação e os direitos humanos, repercutindo de forma positiva em sala de aula.

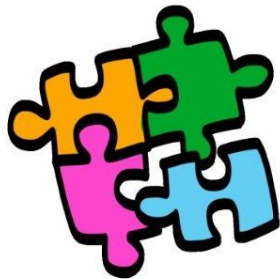
## COMO ELABORAR UMA TRILHA DIDÁTICA PARA GAMIFICAR SUAS AULAS?





**1. Estabelecer objetivos e expectativas de aprendizagem (utilize a taxonomia de bloom, uma ferramenta incrível para definir objetivos): o plano de toda e qualquer aula deve ser iniciado pelos objetivos, independente do método. Afinal, tudo é desenhado para que o estudante alcance as expectativas de aprendizagem**

**2. Definir os conteúdos a serem trabalhados: liste os conteúdos para inserir na trilha. A quantidade de conteúdo depende do tempo que você estiver definindo para a trilha, que pode ser para uma aula específica, ou uma semana de aulas, um semestre, um ano letivo.**



**Para aplicação do meu jogo foram necessários 10 aulas de 50 minutos cada.**

**3. Organizar as atividades: estímulos, ações e entregas**  
**- Defina quais ações seus alunos irão realizar: quantas atividades, em quais formatos, em quais assuntos, em quais momentos.**



**4- Estabelecer como será a mecânica dos feedbacks e recompensas: estabeleça a maneira que os estudantes serão estimulados a agir fazendo as atividades (desafios): via mensagens, avisos, problematizações, trabalho em equipe? E quais serão suas recompensas a cada ação realizada?**



**5. Escolher os recursos, aplicativos e ambiente para estruturar a trilha de aprendizagem: com o planejamento estruturado escolha quais recursos te ajudarão a estruturar a trilha. O Google Sala de Aula, Google Sites, Google Formulários, Whatsapp, Telegram, padlet. Existem muitos aplicativos e plataformas com games e atividades gamificadas: kahoot, wordwall, quizzis, socrative, genial.ly dentre outros. Escolha e inclua em momentos pontuais da experiência. Sem dúvidas, eles irão divertir dar o UP necessário para engajar ainda mais os estudantes, caso você e sua escola possuam recursos tecnológicos disponíveis e fácil acesso.**

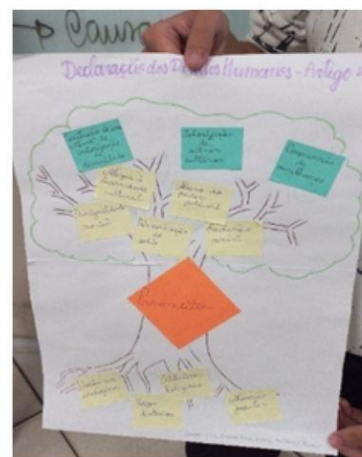


## RPG 2ª GUERRA MUNDIAL



a) **Sondagem:** iniciamos pela sondagem do assunto sobre a Segunda Guerra Mundial, com a exposição de slides e um vídeo documentário no youtube sobre o assunto;

b) **Problematização/ Sistematização:** Realizamos debates sobre o Holocausto e Intolerância religiosa, em seguida sistematizando o conteúdo os alunos aplicaram os temas sobre Direitos Humanos através de uma Árvore de Problemas (metodologia Ativa);



Fonte: acervo pessoal ds autora



Fonte: retirado da internet



c) **Prototipagem e Avaliação:** tempo médio 10 aulas de 50 minutos cada. Os alunos construíram cooperativamente o dado e o tabuleiro com EVA, TNT e isopor. Eles foram divididos em grupos de 7 com 6 alunos em cada equipe;

d) Através de pesquisas no google e livro didático buscaram informações sobre os países que representariam durante o jogo (os países envolvidos durante a segunda guerra) e, a partir dessas informações, elaboraram questões discursivas para os demais colegas dos grupos envolvidos. Os alunos pesquisaram sobre os direitos humanos violados durante a guerra e formularam questões sobre a Segunda Guerra Mundial, o Holocausto, os Direitos Humanos e a Intolerância Religiosa;

e) O jogo se iniciou com o sorteio de quais países jogariam primeiro. A cada casa percorrida no tabuleiro guardava um problema: uma pergunta sobre a guerra ou direitos humanos, um avançar ou retroceder casas do tabuleiro, ou até mesmo ceder a sua vez a um país aliado ou não no jogo, trabalhando desta forma saudável, a competição e a colaboração entre os alunos.



Fonte: Acervo pessoal da autora

## 21

A professora elaborou as regras do jogo pautados nos direitos humanos, tolerância, respeito e colaboração.

Seguem abaixo os modelos das cartas que outros educadores poderão utilizar, ou seguir como exemplo para suas atividades gamificadas. É preciso dizer ainda que nosso tabuleiro possuía 30 casas, havendo necessidade, basta aumentar ou diminuir o número de casas. Levamos 100 minutos (ou 2 aulas) para jogar essa quantidade de casas.

<p>1 Avance 2 casas</p>	<p>2 Descreva situações de violência contra os judeus durante a 2ª Guerra Mundial</p>	<p>3 avance 4 casas</p>	<p>4 Ops, você caiu numa armadilha, volte 2 casas.</p>
<p>5 Peça aos EUA libertar alguns judeus dos campos de concentrações nazistas</p>	<p>6 Escolha uma das minorias prejudicadas durante a guerra a expor sua realidade no campo de concentração</p>	<p>7 Avance 1 casa</p>	<p>8 Cooperativamente ceda seu lugar a um país que está com dificuldades na guerra</p>
<p>9 Avance 5 casas</p>	<p>10 Procure alguém para relatar uma experiência de intolerância religiosa vivenciada atualmente.</p>	<p>11 A Alemanha irá explicar o por que maltratou minorias</p>	<p>12 Avance 2 casas</p>

13

A Inglaterra deve perguntar a Alemanha 2 artigos referentes aos Direitos Humanos

14

O Brasil deve perguntar a Itália como o Fascismo concordou em violar os Direitos Humanos

15

retroceda 3 casas

16

Mostre gentileza em meio a guerra e ceda seu lugar ao "adversário" mais próximo.

17

Japão deve perguntar aos EUA o porque lançou as bombas? Como isso feriu os direitos básicos humanos?

18

Avance 2 casas

19

Explique como as religiões de matrizes africanas são discriminadas ainda hoje.

20

Itália faça perguntas sobre a guerra para a Inglaterra

21

Explique como podemos combater a intolerância religiosa atualmente

22

Você pode escolher um país para perguntar sobre a guerra.

23

Responda: Quais minorias foram levadas aos campos de extermínio?

24

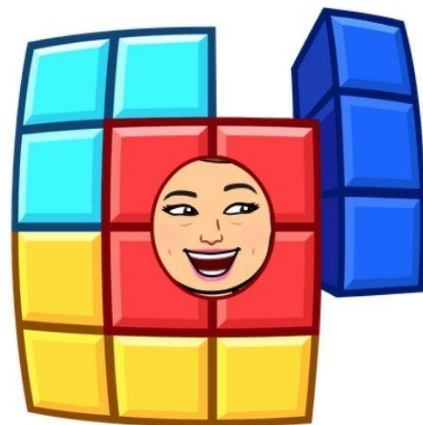
Retroceda 3 casas

25

Liste direitos cujo respeito e observância universal devem ser promovidos pelos Estados-membros da Organização das Nações Unidas.

26

Cuidado. Você pode cair em um campo minado, retroceda 2 casas.





23

27

Você está quase chegando! Recite um artigo da Declaração de DH

28

Cuidado, nazistas estão atrás de você esconda-se e fique esta rodada sem jogar!

29

Responda: Por que a DUDH foi promulgada em 1948?

30

Seja um defensor dos Direitos Humanos e salve todos os países, ajudando-os a vencer com você!

**Finish  
parabéns!  
você  
conseguiu!**



Fonte: Canva

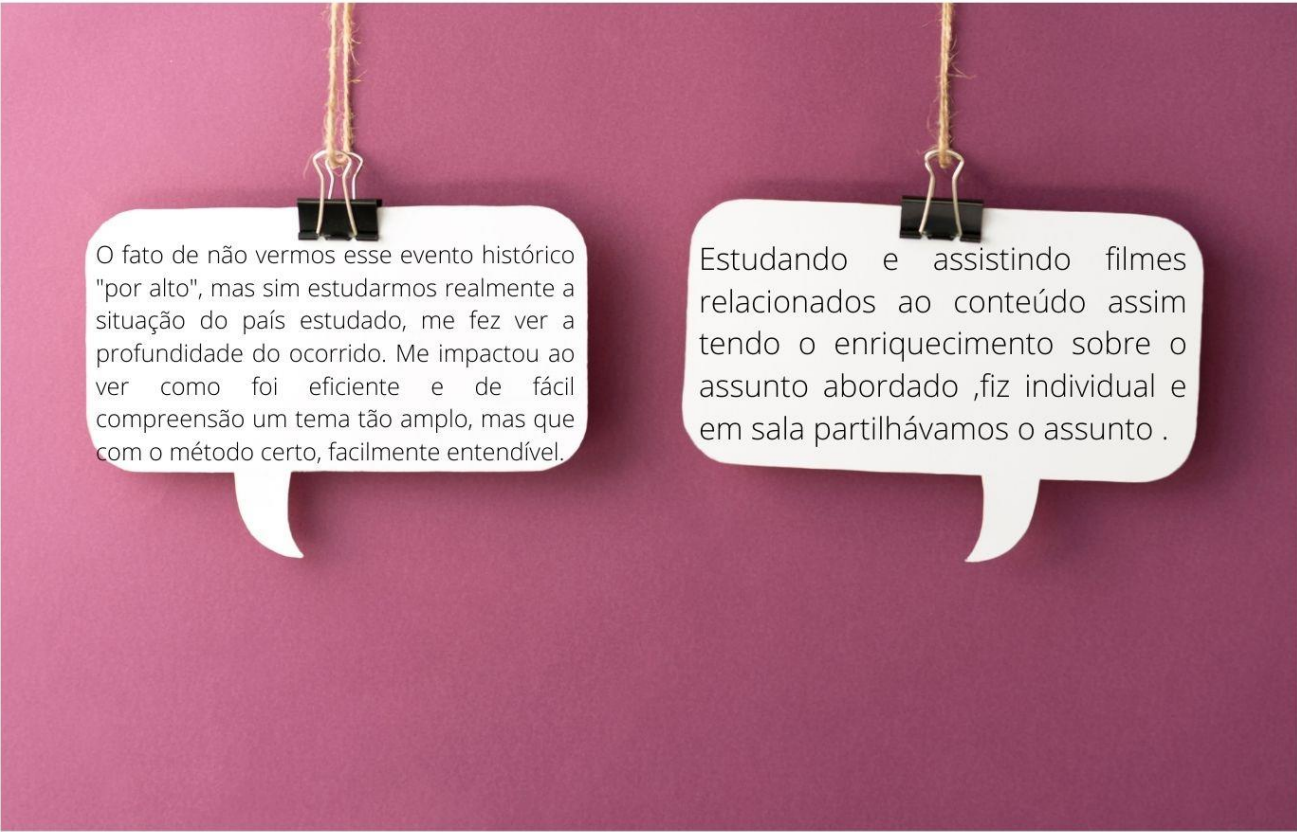
## AVALIAÇÃO

24

Os alunos responderam duas entrevistas semiestruturadas de caráter quantitativa e qualitativa no google forms, desta forma possibilitando o levantamento de ideias e sugestões para o melhoramento da atividade.

Em seguida, os alunos foram avaliados constantemente desde a formação das equipes, as pesquisas realizadas, o desempenho, participação, colaboração e cooperação em equipe. Demonstrando, dessa forma, quão prazerosa e eficaz foi a atividade aplicada de forma diversificada em sala de aula alcançando um progresso pedagógico e cognitivo que com certeza não seriam alcançados apenas com uma aula expositiva.

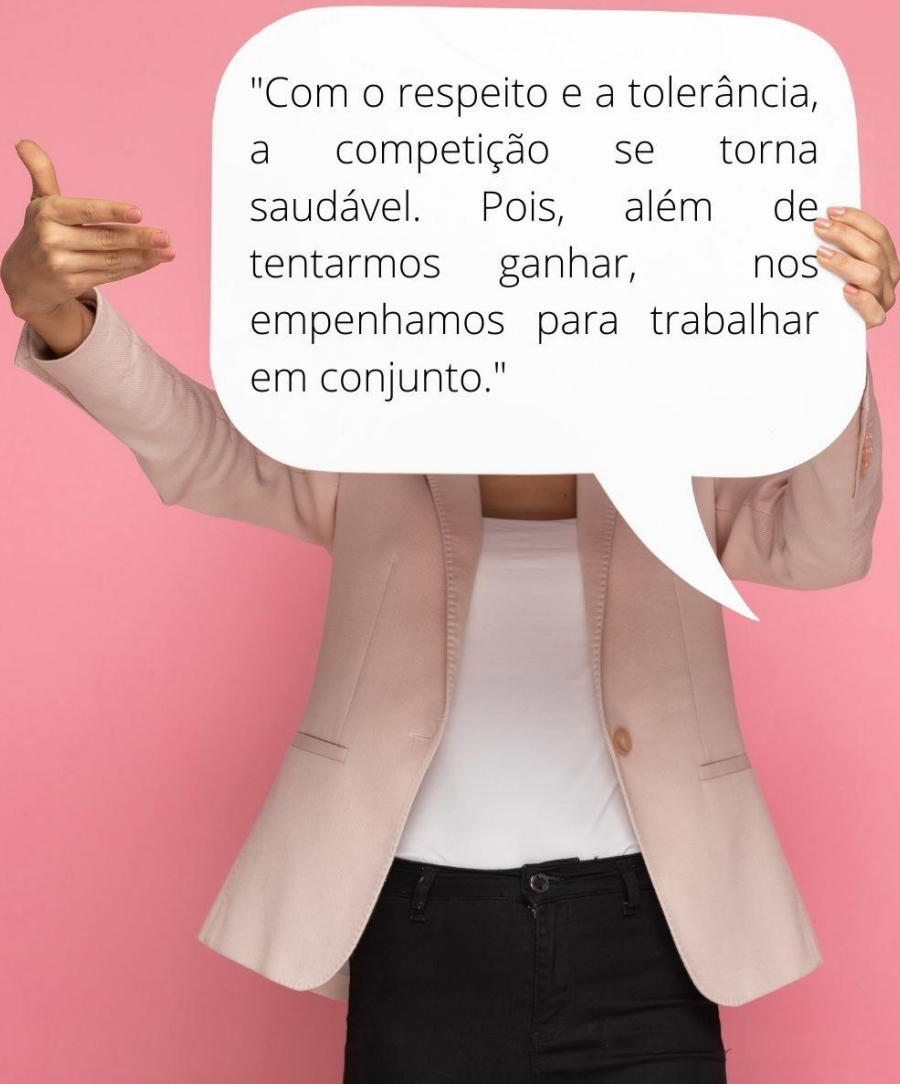
Seguem abaixo alguns depoimentos:



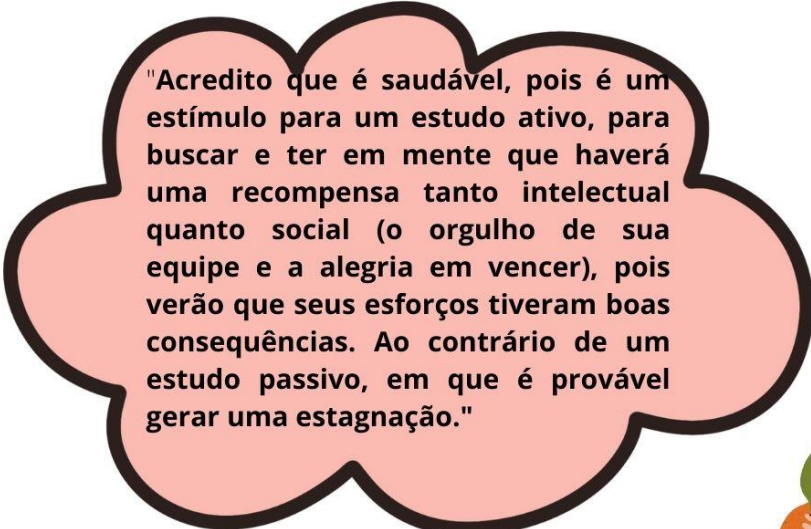
O fato de não vermos esse evento histórico "por alto", mas sim estudarmos realmente a situação do país estudado, me fez ver a profundidade do ocorrido. Me impactou ao ver como foi eficiente e de fácil compreensão um tema tão amplo, mas que com o método certo, facilmente entendível.

Estudando e assistindo filmes relacionados ao conteúdo assim tendo o enriquecimento sobre o assunto abordado ,fiz individual e em sala partilhávamos o assunto .

25



"Com o respeito e a tolerância, a competição se torna saudável. Pois, além de tentarmos ganhar, nos empenhamos para trabalhar em conjunto."



**"Acredito que é saudável, pois é um estímulo para um estudo ativo, para buscar e ter em mente que haverá uma recompensa tanto intelectual quanto social (o orgulho de sua equipe e a alegria em vencer), pois verão que seus esforços tiveram boas consequências. Ao contrário de um estudo passivo, em que é provável gerar uma estagnação."**





"A intolerância advém do preconceito, então, muitas pessoas estereotipam indivíduos de um certo grupo por ações cometidas em um passado distante por pessoas que se autodeclaravam do mesmo grupo ou casos isolados a qual não convém com os princípios ou crenças desse grupo. Por certo, as religiões que tem a Bíblia como base por séculos sofreram perseguições e foram alvos de ódio, todavia, quando se juntou política e religião mais problemas surgiram, principalmente internos."



Quando falamos de aulas gamificadas, muitos professores e alunos associam a tecnologia a altos investimentos financeiros, ou plataformas virtuais, o que nem sempre é possível, ainda mais se tratando da realidade de muitos educadores e escolas públicas no Brasil. O conhecimento baseado em jogos pode ser desenvolvido a partir do uso da tecnologia, ou não, os professores e escolas que conseguem desenvolver jogos analógicos podem ter em mãos uma ótima ferramenta de aprendizagem, já que é capaz de unir na mesma atividade e de forma simples o lúdico, o colaborativo e o conteúdo curricular. Como demonstramos através deste ebook.

## conclusão



Profª Teresa Helena Penna

